

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ ve ÖĞRETMEN GÖZÜYLE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ**

Selver KILIÇARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Selver KILIÇARSLAN

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ ve ÖĞRETMEN GÖZÜYLE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ**

**EVALUATION OF 2018 SECONDARY EDUCATION
ENGLISH LESSON CURRICULUM IN TERMS OF LEARNER
AUTONOMY and LEARNER AUTONOMY THROUGH
TEACHER'S EYES**

Hazırlayan
Selver KILIÇARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Menderes ÜNAL

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Selver KILIÇARSLAN tarafından hazırlanan “2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi ve Öğretmen Gözüyle Öğrenen Özerkliği” adlı tez çalışması 20.01.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Başkan)

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Pınar BİLASA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

.....

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Selver KILIÇARSLAN

İmza

ÖZET

2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ve ÖĞRETMEN GÖZÜYLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Selver KILIÇARSLAN

Danışman: Doç. Dr. Menderes ÜNAL

2022 – (xiii+101)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Doç. Dr. Pınar BİLASA

Bu çalışmanın amacı; 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğunu ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup durum çalışması modelinde nitel bir çalışmadır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan alan yazın taraması sonucunda programın değerlendirilmesi için değerlendirme kriterleri formu oluşturulmuştur ve öğretim programı; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, eğitim öğretim durumları, değerlendirme, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve kazanımlar boyutlarında ele alınmıştır. Program değerlendirmesinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme soruları toplam altı sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan sorular öğretmenlerin; öğrenen özerkliği kavramı hakkındaki bilgilerini, öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemini, öğrenen özerkliğini geliştirmede öğretmen rollerini, programdaki özerklik uygulamalarını, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve özerk öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Görüşmeler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir merkezde çeşitli ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan toplam 12 İngilizce öğretmeni ile gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programının analizinden elde edilen bulgular programın; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, eğitim öğretim durumları, değerlendirme, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü boyutlarında ve kazanımlarda öğrenen özerkliği uygulamalarına yer verdiğini göstermektedir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen

bulgulara göre ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin genel olarak öğrenen özerkliği hakkında herhangi bir fikrinin olmadığı görülürken yapılan açıklamalardan sonra öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin İngilizce öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun programda özerklik uygulamalarına yer verilmediğini düşündükleri ya da bununla ilgili herhangi bir fikirlerinin olmadığı görülmektedir.

Yapılacak olan yeni programlarda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi açısından sürecin her aşamasında öğrenciler karar verme aşamalarında yer almalı, ders kitaplarının seçilmesi aşamasında da öğrenciler karar verme süreçlerine dâhil edilmelidir. Ayrıca ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili bilgilenmelerine yönelik çalışmalar yapıp farkındalıkları artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: : Öğrenen özerkliği, öğretim programı, yabancı dil öğrenimi



ABSTRACT

EVALUATION OF 2018 SECONDARY EDUCATION ENGLISH LESSON CURRICULUM IN TERMS OF LEARNER AUTONOMY and LEARNER AUTONOMY THROUGH TEACHER’S EYES

M.Sc.Thesis

Preparer: Selver KILIÇARSLAN

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

2022 - (xiii+101)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Educational Sciences Department

Curriculum and Instruction Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Assoc. Prof. Dr. Pınar BİLASA

The purpose of this study is; to determine the level of learner autonomy in the 2018 Secondary Education English Lesson Curriculum and the opinions of high school English teachers about learner autonomy. This study was conducted in the 2020-2021 academic year and is a qualitative study conducted in the case study model. Document analysis and interview were used as data collection methods. As a result of the literature review conducted in line with the purpose of the study, an evaluation criteria form was created for the evaluation of the program: determination of needs, determination of goals, education and training situations, assessment, teacher’s role, student’s role and learning outcomes are discussed. The data obtained from curriculum evaluation were analyzed by descriptive analysis method. Semi-structured interview questions were prepared for teacher interviews. The interview questions used as data collection tools consist of six questions in total. The questions aim to determine the teachers’; knowledge about the concept of learner autonomy, the place and importance of learner autonomy in foreign language learning, teachers’ roles in developing learner autonomy, the practices of autonomy in the curriculum, in-class practices of teachers and the characteristics of autonomous students. The interviews were conducted on a voluntary basis with a total of 12 English teachers working in various high schools in Kırşehir in the 2020-2021 academic year. The data obtained from teacher interviews were analyzed by content analysis method.

The findings obtained from the analysis of the Secondary Education English Lesson Curriculum show that it includes practices of learner autonomy in determining needs, determining goals, education and training situations, assessment, teacher’s role, student’s role and learning outcomes. According to the findings obtained from teacher interviews, it is seen that high school English teachers generally do not have any idea about learner autonomy, and after the explanations

made, it is seen that teachers stated that learner autonomy has an important role in learning English. However, it is observed that most of the teachers think autonomy practices are not included in the curriculum or they do not have any idea about it.

In terms of improving learner autonomy in the new curriculums to be made, students should be involved in the decision-making stages at every stage of the process, and students should also be included in the decision-making processes during the selection of the textbooks. In addition, studies should be carried out to inform secondary school English teachers about learner autonomy and their awareness should be increased.

Key Words: Curriculum, foreign language learning, learner autonomy



ÖN SÖZ

Yabancı dil derslerinde amaç öğrenilen dilde iletişim becerileri kazandırmaktır. Öğrencilerin, öğrenilen dilde iletişim becerilerini kazanmasında öğrenen özerkliği önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Genel olarak öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin sorumluluğunu alması olarak tanımlanan öğrenen özerkliği, sınıf ortamında da geliştirilebilen bir beceridir. Sınıf içerisinde yapılan çeşitli etkinlikler, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde ve dışarısında üstleneceği roller ve öğretim programının bu becerinin kazanılmasında önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı öğrenen özerkliği açısından ele alınmış ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkında görüşleri alınarak resmi program ile uygulanan program arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın; problemine, amacı ve önemine, sınırlılıklarına ve varsayımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde öğrenen özerkliği konusunda yapılan alan yazın çalışmasına yer verilerek kavramsal açıklamalar yapılmıştır. Üçüncü bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamaların bulunduğu yöntem bölümü yer almaktadır. Dördüncü bölümde, program analizinden ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Son olarak beşinci bölümde ise elde edilen sonuçlar alan yazın ile karşılaştırılarak yorumlanmış ve bazı önerilere yer verilmiştir.

Bu süreçte yanımda olan, beni destekleyen, bana inan herkese teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle her zaman beni motive eden, bana güvenen, değerli bilgileriyle her zaman dönütler veren, rehberlik eden değerli danışman hocam Doç. Dr. Sayın Menderes ÜNAL'a sabrı ve yardımları için çok teşekkür ederim. Bölümdeki diğer hocalarıma da bana kattıkları için teşekkürlerimi sunarım.

2210-A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile yüksek lisans eğitim sürecimde sağladığı maddi destek ve teşvik için TUBİTAK' a (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama görüşleri ile katkı sağlayan gönüllü İngilizce öğretmenlerine ve ölçme araçlarının geliştirilmesine katkı sağlayan uzmanlara teşekkür ederim.

Hem yüksek lisans eğitimi ders dönemi süresince hem de tez yazım aşamasında birbirimize hep destek olduğumuz, yorulduğumuz, umutsuzluğa düştüğümüz anlarda birbirimizi teşvik ettiğimiz yüksek lisans arkadaşlarım; Eda ELYILDIRIM, Emine Deniz KAYHAN, Leyla DAĞDELEN ŞAHİN ve Şeyma DÜLGEROĞLU' na çok teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren, bana her zaman güvenen aileme teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimine başlamam konusunda beni teşvik eden sevgili eşim Selçuk KILIÇARSLAN' a da desteğinden dolayı teşekkür ederim. Son olarak oğlum Ata'ya ve kızım Ada' ya sabırlarından dolayı sonsuz teşekkürler.

Kırşehir-2022

Selver KILIÇARSLAN

İÇİNDEKİLER	Sayfa
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
RESİMLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ	3
1.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.4. VARSAYIMLAR	4
BÖLÜM II.....	5
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ	5
2.1.1. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Kavramlar	5
2.1.2. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğrenen Özerkliği	8
2.1.3. Öğrenen Özerkliği ve Yanlış Kanaatler	11
2.1.4. Öğrenen Özerkliği ve Öğretmen Rollerı	12
2.1.5. Öğrenen Özerkliği: Öğrenci Rollerı ve Özellikleri	15
2.1.6. Öğrenen Özerkliği ve Sınıf İçi Etkinlikler	18
2.1.7. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Öğrenen Özerkliği.....	21
2.1.8. Program Temelli Yaklaşımlarda Öğrenen Özerkliği	22

2.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME.....	23
2.2.1. Öğretim Programı.....	23
2.2.2. Program Değerlendirme, Amacı ve Önemi.....	24
2.2.3. Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları	25
2.3. 2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) ÖĞRETİM PROGRAMI	27
2.3.1. 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bölümleri	27
2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
2.4.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	31
2.4.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35
BÖLÜM III	39
3. YÖNTEM.....	39
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	39
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	39
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	41
BÖLÜM IV.....	44
4. BULGULAR	44
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	44
4.1.1. 2018 ÖİDÖP’de İhtiyaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	44
4.1.2. 2018 ÖİDÖP’de Amaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	45
4.1.3. 2018 ÖİDÖP’de Kazanımlarda Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinliklerin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	47
4.1.4. 2018 ÖİDÖP’de Eğitim Öğretim Durumlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinliklerin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	51
4.1.5. 2018 ÖİDÖP’de Değerlendirmede Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	57

4.1.6. 2018 ÖİDÖP’de Öğretmen Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	59
4.1.7. 2018 ÖİDÖP’de Öğrenci Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	61
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	63
BÖLÜM V	72
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	72
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma	72
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma	78
5.2. ÖNERİLER	85
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	95
EK-1 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Programının Öğrenen Özerkliği Kriterlerine Göre Değerlendirme Formu.....	96
EK-2 Görüşme Soruları Formu	98
EK-3 Araştırma İzni	99
EK-4 Etik Kurul Değerlendirme ve Karar Formu.....	100
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLÖLAR LİSTESİ	Sayfa
Tablo 2.2.2.1. Program Değerlendirme Tanımları	24
Tablo 4.1.1.1. 2018 ÖİDÖP' de İhtiyaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliği Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	44
Tablo 4.1.2.1. 2018 ÖİDÖP' de Amaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	45
Tablo 4.1.3.1. 2018 ÖİDÖP' de Kazanımlarda Öğrenen Özerkliği Uygulamalarının Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	47
Tablo 4.1.3.2. 9. Sınıf Kazanımlarında Özerklik Uygulamaları	47
Tablo 4.1.3.3. 10. Sınıf Kazanımlarında Özerklik Uygulamaları	48
Tablo 4.1.3.4. 11. Sınıf Kazanımlarında Özerklik Uygulamaları	49
Tablo 4.1.3.5. 12. Sınıf Kazanımlarında Özerklik Uygulamaları	50
Tablo 4.1.4.1. 2018 ÖİDÖP' de Eğitim Öğretim Durumlarında Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	51
Tablo 4.1.5.1. 2018 ÖİDÖP' de Değerlendirmede Öğrenen Özerkliği Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	57
Tablo 4.1.6.1. 2018 ÖİDÖP' de Öğretmen Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	60
Tablo 4.1.7.1. 2018 ÖİDÖP' de Öğrenci Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular	61
Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Algılarına Yönelik Bulgular	63
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Yabancı Dil Öğrenimindeki Yeri ve Önemi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	64
Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen Rollerini Konusunda Görüşlerine Yönelik Bulgular	65
Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin Programda Öğrenen Özerkliğinin Yer Alma Durumu	

İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	66
Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğine Yönelik Sınıf İçi Etkinliklerle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	67
Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerine Yönelik Bulgular	68
Tablo 4.2.7. Öğretmenlerin Özerk Öğrencilerin Özellikleri İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	70



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğrenen özerkliği geliştirmek-basitleştirilmiş bir model

7

Şekil 2. Öğrenen özerkliği ile ilgili anahtar kelimeler

8

Şekil 3. Dil öğreniminde özerkliği geliştirmek için bir çerçeve

9



RESİMLER LİSTESİ	Sayfa
Resim 2.3.1.1. Programda Sınıf Düzeylerine Göre Dil Seviyeleri	28
Resim 2.3.1.2. Kazanım Kodları	28
Resim 2.3.1.3. Ortaöğretim İngilizce Ders Programı Örneği	30



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
ADOÇEP	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OİDÖP	Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu ve problemi açıklanmış, daha sonra araştırmanın amacı ve öneminden bahsedilmiş, son olarak da varsayımlar ve sınırlılıklar belirtilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Günümüz dünyasında, yabancı dil derslerinde öğretmenlerin amacı öğrencilerin hedeflenen dilde iletişim becerilerini geliştirmektir (Legenhausen ve Little, 2017: 1). Ülkemizde de benzer şekilde, İngilizce derslerinin amacı Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında (OİDÖP) (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018: 5) belirtildiği gibi öğrencilerin İngilizce olarak iletişim becerilerini geliştirmek olarak ifade edilmiştir. İletişimsel beceriye sahip olmada önemli bir faktör olan öğrenen özerkliği becerilerinin geliştirilmesi bu bakımdan önem arz etmektedir. Yabancı dil alanında öğrenen özerkliği kavramı Hümanist Yaklaşım, Yapılandırmacılık, İletişimci Yaklaşım, Teknoloji ve Öğrenen Temelli yaklaşımların geleneksel öğretme yöntem ve yaklaşımlarının yerini almasıyla birlikte önem kazanmıştır (Benson, 2001: 7). Ancak öğrencilerin dil becerilerini nasıl geliştireceklerine dair yeterince bilgiye sahip olmamaları, onların kendi kendilerine öğrenme süreçlerinde zorluk yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum da öğrencilere kendi kendilerine öğrenme süreçlerini öğretebilmenin önemini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, araştırmacıların öğrenen özerkliği (learner autonomy) konusu dikkatlerini çekmiştir (Balçıkanlı, 2008: 4). Chan (2001: 505), yabancı dil öğretimi mesleğinde öğrenen özerkliğinin bir eğitim hedefi olarak yaygın bir şekilde kabul gördüğünü ve benimsendiğini belirtmektedir. Benson (2013: 1-2) da benzer bir şekilde, öğrenen özerkliğinin önemine dikkat çekmektedir ve dil eğitiminde istenilen bir hedef olduğunu belirtmektedir.

Avrupa Konseyi'nin yaptığı pek çok proje, hedef dili kullanan kişiler olarak öğrencilerin bağımsız olabilmelerinin ve öğrenmeyi öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır (Little, 1996: 94). Holec' e (1996: 90) göre dil öğreniminde öğrenme becerisi hem bilgi hem de beceri gerektirmektedir. Bilgi, dil yeterliliği ve dil farkındalığı kavramlarını kapsamaktadır. Dil öğrenme alanında bilgi ayrıca; dil edinme sürecinin ne olduğu ve öğrenme davranışlarının neler olduğu gibi kavramları içermektedir. Beceri ise bilginin işlevsel hale getirilmesidir. Yani, öğrenmeyi öğrenmenin, bu bilgi ve becerilerin edinilmesini kapsadığını ifade etmektedir.

Harmer (2001: 335), öğrencilerin, bir dili ders saatleri dışında da öğrenmeye çalışmazlarsa o dili asla öğrenemeyeceklerini belirtmektedir. Bu görüş etkili öğrenmede özerk öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Harmer'e göre bunun sebebi, dilin karmaşık ve farklı yapısının, o dili bir ders saati içerisinde öğrenilmesini mümkün kılmamasıdır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrendikleri dilde gerçekten ilerleme kaydedebilmeleri için, dile yeterince maruz kalmaları ve dili kullanma olanakları yakalamaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin özerk öğrenenler olabilmeleri için kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenen özerkliğinin sağlanmasında, programın anahtar rol oynadığı yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Trebbi, 2003: 166). Benson (2001: 163) özerkliğin geliştirilmesinde kullanılabilecek altı yaklaşımdan birinin de "Program Temelli Yaklaşımlar" olduğunu belirtmektedir. Öğrenenin istek ve ihtiyaçlarına göre bir program yapmanın faydası bu tarz yaklaşımların üzerinde durduğu konudur. Bu tarz programlarda önceden belirlenen bir içerik olmamakla birlikte, içerik öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre süreç içinde belirlenir. Bu süreçte de öğrenen bireyler ve öğretmenlerin karar verirken işbirliği içinde olması gerekmektedir.

OİDÖP' de (MEB, 2018), öğrenen özerkliği konusuna yer verildiği görülmektedir. Bu konuda, programda, öğrenen özerkliğini geliştirmenin, programın temel ilkelerinden biri olduğu belirtilmektedir ve programın temel amaçlarından birinin de öğrencilerin İngilizce 'yi öz-yönelimli şekilde kullanmalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir. Özerklikle ilgili yapılan çalışmalarda, öğretim programının özerklik açısından değerlendirmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretim programlarının değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü; *"...bilim ve teknikte, toplumsal, siyasal yaşamda, eğitilecek bireydeki biyolojik ve kültürel değişmelerin kendi yapısından doğan değişme ve gelişmelerin sonucu, her yetişek her defasında yeniden değerlendirilmeli; gözden geçirilip düzenlenmelidir"* (Alacapınar ve Sönmez, 2015: 64). Demirel'e (2015: 172) göre program değerlendirme, *"programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir"*. Bu nedenle bu araştırmada da OİDÖP öğrenen özerkliği kapsamında değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtilen öğrenen özerkliği kavramının faydalarından hareketle, programın ne düzeyde özerkliğe sahip olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri de belirlenerek çalışmada yer verilmiştir.

Bu araştırmanın problem cümlesi "2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında öğrenen özerkliği ne düzeydedir ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada 2018 ÖİDÖP' de öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt amaçlar şunlardır:

1. 2018 ÖİDÖP' de öğrenen özerkliği ne düzeydedir?
 - (a) 2018 ÖİDÖP' de ihtiyaçların belirlenmesinde öğrenen özerkliği ne düzeydedir?
 - (b) 2018 ÖİDÖP' de amaçların belirlenmesinde öğrenen özerkliği ne düzeydedir?
 - (c) 2018 ÖİDÖP' de kazanımlarda öğrenen özerkliğine yönelik etkinlikler ne düzeydedir?
 - (d) 2018 ÖİDÖP' de eğitim öğretim durumlarında öğrenen özerkliğine yönelik etkinlikler ne düzeydedir?
 - (e) 2018 ÖİDÖP' de değerlendirmede öğrenen özerkliği ne düzeydedir?
 - (f) 2018 ÖİDÖP' de öğretmen rollerinde öğrenen özerkliği ne düzeydedir?
 - (g) 2018 ÖİDÖP' de öğrenci rollerinde öğrenen özerkliği ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Uşun (2016: 13), program değerlendirmeyeyle ilgili olarak, oluşturulan programın iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve uygulanmasında program değerlendirmenin destekleyici olarak kullanıldığını belirtmektedir ve böylece programın sürekliliğin sağlanmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Bu nedenle 2018 ÖİDÖP' nin özerklik uygulamalarına ne düzeyde yer verildiğini belirleyerek programın iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve sürekliliğin sağlanmasında ve yapılması gereken düzenlemelere ışık tutarak alana bilgi sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinden alınan görüşlerle resmi programla uygulanan program arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerin öğrenen özerkliği alanında yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı, çıkan sonuçlar ile yeni tartışma ve araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerin, onlara konu hakkında düşünme ve araştırma olanağı yaratacağı umulmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. Geliştirilen değerlendirme formunun içerdği maddelerden elde edilen veriler ile,
2. Araştırmacının alan yazın taraması sonucu oluşturduğu görüşme sorularından elde edilen veriler ile,
3. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir merkezde çalışan 12 ortaöğretim İngilizce öğretmeninin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen 2018 OİDÖP' yi öğrenen özerkliğine göre değerlendirme kriterleri formunun kapsam geçerliğinde uzman görüşü yeterlidir.
2. Katılımcılar sorulara içtenlikle cevap vermiştir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

2.1.1. Öğrenen Özerkliği İle İlgili Kavramlar

Öğrenen özerkliği teriminin yabancı dil öğretimine girmesi ilk olarak 1970'li yılların başlarında Fransa'daki Nancy Üniversitesi'nde yer alan Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues' deki (CRAPEL) araştırmacılarla ve öğretmenlerle başlamaktadır. CRAPEL'in eski yöneticisi, Holec'e göre 'insanın kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması' için bir terim ihtiyacı doğmuştur. Böylelikle öğrenen özerkliği kavramı Holec ve arkadaşları tarafından oluşturulmuştur. CRAPEL'de yetişkinlere öğretmen yönlendirmesi olmayan bir ortamda, yabancı dil öğrenme fırsatı sunmaya başlanmıştır (Smith, 2008: 395).

Öğrenen özerkliği tanımı alan yazında pek çok araştırmacı tarafından yapılsa da en yaygın olarak kabul edilen tanım Holec tarafından yapılmıştır ve Holec (1981: 3) özerkliği *"bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme becerisi"* olarak tanımlamaktadır ve kapsamlı olarak şöyle açıklamaktadır: *"Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmenin dışında öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararlarının sorumluluğunu da üstlenebilmektir."* Şöyle ki:

- Amaçlara karar vermek,
- İçeriği ve süreci belirlemek,
- Kullanılacak metot ve teknikleri seçmek,
- Kazanımları değerlendirmek.

Holec'in yaptığı bu tanım ve açıklama, öğrenme sürecinde özerk öğrencinin aktif rolünü ve sorumluluklarını ortaya koymaktadır.

Özerklik tanımının yapılmasının önemli olduğunu düşünen Benson (2001: 47) sebeplerini şöyle açıklamaktadır: Yapı geçerliliğinin etkili öğrenme sürecinde ön koşul olması bunun bir sebebidir. Özerkliği artırmak için tasarlanan programlar ve yenilikler eğer geliştirmeyi amaçladıkları davranış değişikliklerinin anlaşılmasına dayanıyorsa bu program ve yeniliklerin daha etkili olması muhtemeldir. Bu da diğer bir sebeptir. Gardner ve Miller (1999: 5), üç sebepten dolayı "özerklik" kavramının tanımını yapmanın zor olduğunu belirtmektedir. Bu sebeplerden ilki; pek çok yazarın bu tanımı farklı şekillerde yapmış olması, ikincisi; konuyla ilgili görüşlerin devam etmesi ve üçüncüsü ise kavramın farklı coğrafi

bölgelerde gelişmesidir. Ancak özerklik kavramı farklı araştırmacılar tarafından da tanımlanmaktadır. Little (1991: 11) özerkliği şöyle tanımlamaktadır: "*Esasen özerklik; ayrılma, eleştirel düşünme, karar verme, bağımsız hareket etme kapasitesidir.*" Özerkliğin, bunların yanında, öğrencinin kendi öğrenmesinin içeriğine ve sürecine bir tür psikolojik bağ geliştirmesini varsaydığını ve gerektirdiğini belirtmektedir. Ona göre özerklik kapasitesi, hem öğrencinin öğrenmelerinde hem de öğrendiklerini başka bağlamlara transfer edebilmesinde görülebilir. Littlewood (1999: 73) ise, öğrencilerin hayatları boyunca onlara eşlik edecek bir öğretmenleri olmayacağını belirterek öğrenen özerkliğinin önemine dikkat çekmektedir ve eğitim açısından özerkliği, öğrencilerin öğretmenlerinden bağımsız olarak öğrenebilme kapasiteleri olarak tanımlamaktadır. Gardner (2000: 51)' a göre özerk öğrenme öğrenmenin bireyselleştirilmesi ile ilgilidir. Özerklik kavramına getirilen başka bir yorum ise Dickinson (1987: 17) tarafından yapılmıştır ve Dickinson özerkliği şu şekilde tanımlamaktadır:

Bu tanım, öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili bütün kararlardan ve bu kararları uygulamasından tamamen sorumlu olduğu durumları tanımlar. Tam özerklikte, bir öğretmenin ya da bir kurumun katılımı yoktur. Ve öğrenci de ayrıca özel olarak hazırlanmış materyallerden bağımsızdır.

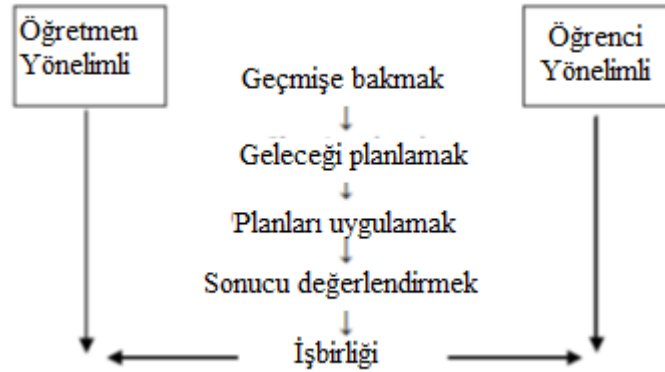
Dickinson' ın yaptığı bu tanım, öğrenen özerkliğinde öğrencinin öğrenmeyle ilgili kararlar almasından sorumlu olduğuna ve tam özerklikte öğrenmede öğrenci bağımsızlığına dikkat çekmektedir. Ayrıca Dickinson (1987: 15), öğrencinin kendi öğrenmeleriyle ilgili üstlendiği bu sorumlulukta yönetim görevleriyle de yükümlü olduğunu ifade etmektedir. Özet olarak, öğrenen özerkliği ile ilgili yapılan tanım ve açıklamalar, öğrenenin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve bu beceriyi bağımsız öğrenmelerinde kullanabilmesinin öğrenen özerkliğinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Crabbe (1993: 443), özerk öğrenmenin üç argümanın birleşimi ile doğrulandığını belirtmektedir. Bunlar; "ideolojik, psikolojik ve ekonomik" argümanlardır. Crabbe (1993: 443), ideolojik argümanı, bireyin diğer alanlarda olduğu gibi öğrenmede de seçme özgürlüğüne sahip olması olarak açıklamaktadır. Psikolojik argümanın ise kişinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunda daha iyi bir öğrenme gerçekleştiği ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci sorumluluğu üstlendiğinde öğrenme daha anlamlı ve daha kalıcı olmaktadır ve öğrenci sürece daha fazla odaklanmaktadır. Ayrıca öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığında daha fazla motive olmaktadırlar ve motive öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Buna ilaveten Crabbe (1993: 443), toplumun her öğrenme alanındaki üyelerine gerekli olanakları sağlayamayabileceğini, bu nedenle bireylerin

istedikleri bilgi ve becerileri elde edebilmek için kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini belirtmektedir.

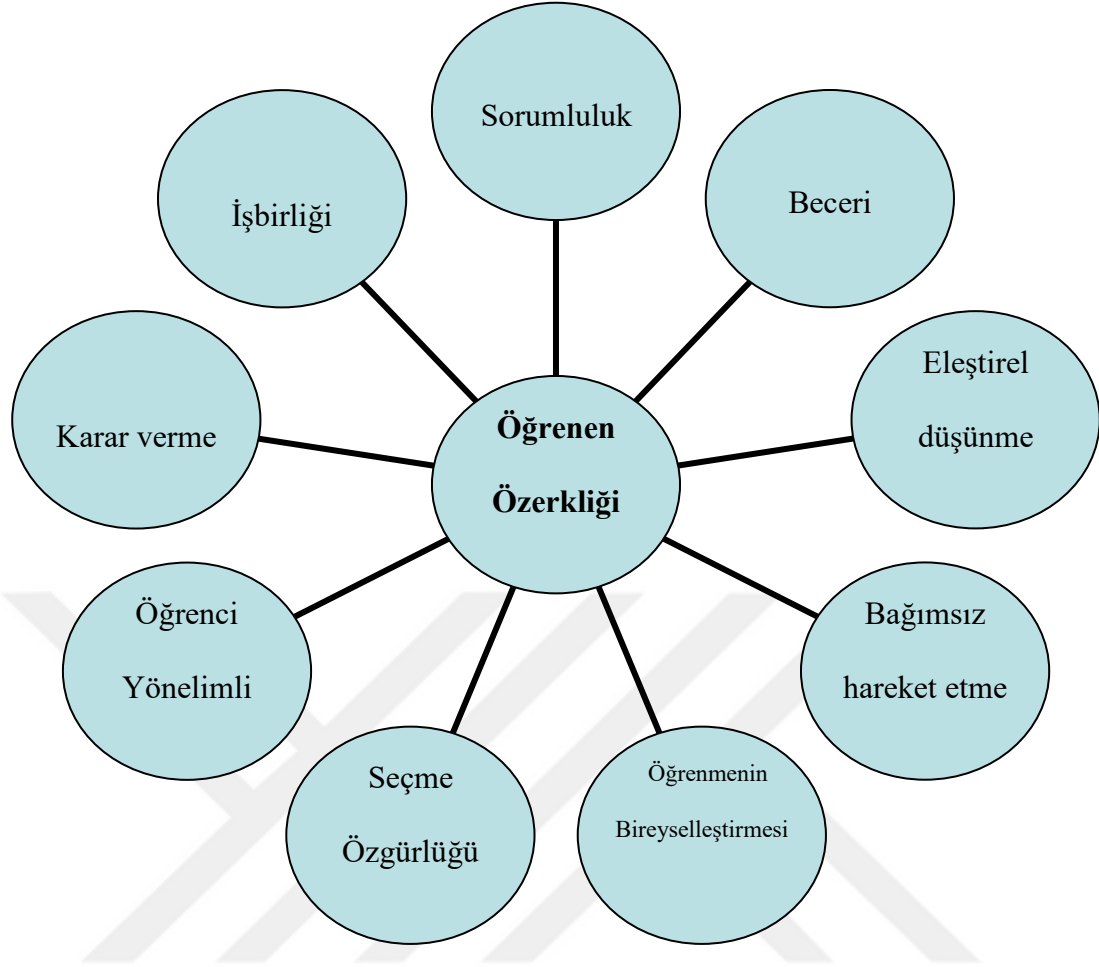
Cotterall (1995: 195) için öğrenen özerkliği “*öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için bir dizi taktik kullanma becerisini gösterme derecesi*”dir. Gu ve Nguyen (2013: 52), öğrenen özerkliğini iki sürece ayırır: hiçbir zorlama, ikna ya da dıştan gelen bir başlatma olmadan öğrencilerin kendi iradesi ve öğrenme istekliliği anlamına gelen “kendi kendine başlatma” ve “öz-düzenleme” planlama, izleme ve değerlendirmeyi içerir. Little (2007: 26), öğrenen özerkliğinin, öğretmenin öğrencilere kendi öğrenme süreçlerine ve içeriklerine daha fazla kontrol sahibi olmalarına izin vererek, onların özerklik alanlarını kademeli olarak genişlettiği etkileşimli bir sürecin ürünü olduğunu ifade etmektedir.

Dam (2010: 41), öğrenen özerkliğinin gelişimini, tamamen öğretmen-yönelimli öğrenme ortamından muhtemel öğrenci-yönelimli öğrenme ortamına geçiş olarak gördüğünü ifade etmektedir. Burada öğretmenin iki yönlü sorumluluğundan bahsetmektedir; öğrencilerin kendi öğrenmelerini; planlama, gerçekleştirme ve değerlendirme, “sorumluluğunu” almalarını sağlama ve bunu yapmada “yetenekli” olmalarını sağlama. Ancak bunun gerçekleşmesinin zaman alacağını ve her iki tarafın da güvende hissetmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Dam (2010:41) öğrenen özerkliğini geliştirmek için basitleştirilmiş bir model sunmaktadır (Şekil 1):



Şekil 1. Öğrenen özerkliğini geliştirmek-basitleştirilmiş bir model (Dam 2010:41).

Öğrenen özerkliği ile ilgili buraya kadar yapılan tanım ve açıklamalar bazı anahtar kelimeleri ortaya çıkarmaktadır. Bu anahtar kelimeler aşağıdaki şekilde (Şekil-2) özetlenebilir:



Şekil 2. Öğrenen özerkliği ile ilgili anahtar kelimeler.

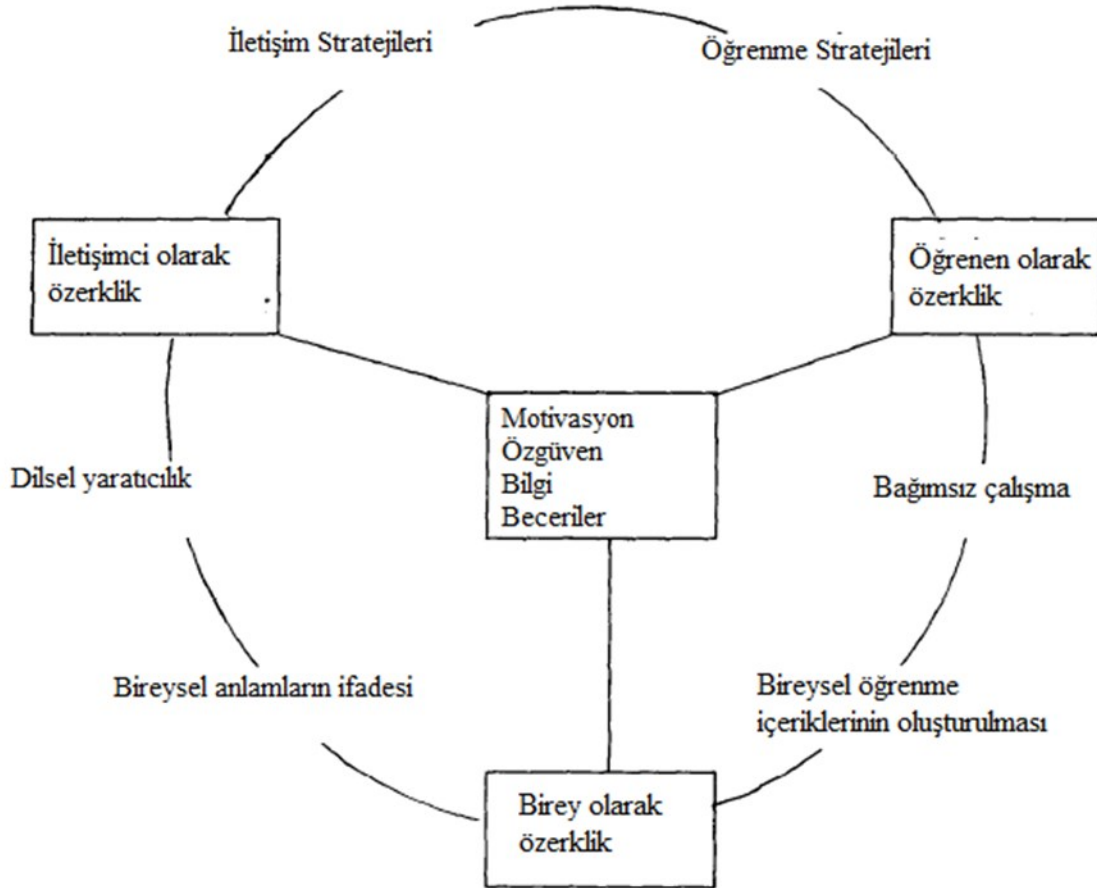
2.1.2. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğrenen Özerkliği

Nunan'a (2003: 193) göre öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol alması özerklik olarak tanımlanabilir. Benson ve Voller (1997: 1-2) yabancı dil eğitiminde 'özerklik' kavramının beş farklı şekilde kullanıldığını bahsetmektedir:

1. Öğrencilerin tamamen kendi başlarına çalıştıkları durumlar için,
2. Öz yönelimli öğrenmede öğrenilebilecek ve uygulanabilecek bir dizi beceri için,
3. Kuramsal eğitim tarafından bastırılan doğuştan gelen kapasite için,
4. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları için,
5. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönlerini belirleme hakları için.

Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği için bir çerçeve sunan Littlewood (1996: 431-432), bu çerçevede (Şekil 3), özerkliğin üç ana alanından bahsetmektedir. Bu üç ana alan; “öğrenen olarak özerklik, iletişimci olarak özerklik ve birey olarak özerklik” tir. Öğrenen

olarak özerkliğin, bağımsız çalışma becerisine ve hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında uygun öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisine bağlı olduğunu belirtmektedir. İletişimci olarak özerkliğin ise dili yaratıcı bir şekilde kullanabilme becerisine ve belirli durumlarda anlamları ifade edebilmek için uygun stratejileri kullanabilme becerisine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Son olarak birey olarak özerkliğin, kişinin kendini ifade edebilme becerisine ve kendi öğrenme içeriklerini oluşturmaya bağlı olduğunu belirtmektedir. Littlewood, merkezde yer alan motivasyon, özgüven, bilgi ve becerileri özerkliğin ana bileşenleri olarak açıklamaktadır ve bu dairesel şekilde özerklikle ilgili alanların birbiriyle örtüştüğünü söylemektedir. Şöyle ki, belirtilen bir alan diğer bütün alanlarla ilişkilidir, yani doğal olarak hepsi öğrenen özerliği ile ilişkilidir. Örneğin; iletişim stratejileri “iletişimci olarak özerklik” alanı ile ilişkilidir. Ancak, bu stratejiler öğrenenin bağımsız olarak çalışmasını sağladığı için onlar aynı zamanda öğrenenin birey olarak özerkliğine de katkı sağlamaktadır. Littlewood’ un burada her alanın birbiriyle ilişkisini ortaya koyduğu, yabancı dil öğreniminde öğrenen özerliği için sunduğu çerçevesi aşağıdaki şekilde görülmektedir:



Şekil 3. Dil öğreniminde özerkliği geliştirmek için bir çerçeve (Littlewood 1996: 432).

Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliğinin istenilen bir hedef olduğunu belirten Benson (2001: 2) ise teori ve uygulama için üç ana noktaya dikkat çekmektedir:

1. Özerklik kavramı, öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmaları için doğal bir eğilime dayanmaktadır. Bu nedenle, öğrencinin kendine özgü özelliklerine ve her bir öğrenme durumuna göre farklı şekillerde ve farklı düzeylerde sergilenmesine rağmen, özerklik herkes tarafından kullanılabilir.
2. Özerkliğe sahip olmayan öğrenciler uygun koşullar ve hazırlık sağlandığında özerkliği geliştirebilirler. Özerkliğin geliştirilmesi için gereken koşullar öğrenmeleri üzerinde kontrole sahip olma çalışmalarını içerir. Bu nedenle öğretme ve öğrenme uygulamalarımızı düzenleme şeklimizin öğrencilerimizin özerkliğini geliştirmede önemli etkisi vardır.
3. Özerk öğrenme, özerk olmayan öğrenmeden daha etkilidir. Başka bir deyişle, özerkliğin gelişmesi daha iyi bir dil öğrenimi sağlar.

Benson'ın söylediklerini özetlemek gerekirse; kişide doğal olarak var olan özerklik durumu öğrenme ortamlarında da her birey tarafından kullanılabilir. Ayrıca eğitim durumları düzenlenerek öğrenen özerkliği geliştirilebilir. Bunlara ilaveten, yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi etkili öğrenmede önemli bir yere sahiptir.

Sinclair (2000) İngilizce öğretmenliği mesleğinde yaygın bir şekilde benimsenen ve kabul gören on üç öğrenen özerkliği boyutunu açıklamaktadır. Bu on üç boyutta öğrenen özerkliğinin; neleri kapsadığını, derecelerini, ne olmadığını, geliştirilme süreci, farklı kültürlerdeki yorumlanışı gibi konulara değinmektedir. Sinclair'ın bahsettiği boyutlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrenen özerkliği, bir kapasite yapısıdır.
- Öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaya istekli olmalarını kapsar.
- Öğrencilerin sorumluluk almaktaki kapasite ve istekliliği, doğuştan değildir.
- Tam öğrenen özerkliği, idealist bir hedeftir.
- Öğrenen özerkliğinin dereceleri vardır.
- Öğrenen özerkliğinin dereceleri, sabit değildir ve değişkendir.
- Öğrenen özerkliği, öğrencileri bağımsız olmak zorunda oldukları durumlarda bırakma meselesi değildir.
- Öğrenen özerkliğinin gelişmesi, öğrenme sürecinde bilinçli bir farkındalığı gerektirir (bilinçli yansıtma ve karar verme).
- Öğrenen özerkliğini teşvik, sadece öğretim stratejileri meselesi değildir.
- Öğrenen özerkliği, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleşebilir.
- Öğrenen özerkliği, bireysel boyutun yanı sıra sosyal boyuta da sahiptir.
- Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi, psikolojik boyutun yanı sıra politik boyutla da ilgilidir.
- Öğrenen özerkliği, farklı kültürler tarafından farklı bir şekilde yorumlanır (akt. Sügümlü, 2017: 696; Şanal, 2016: 1029).

Balçıkınlı (2008: 12) da, öğrenen özerkliğinin dili etkili bir şekilde öğrenmede önemli bir önkoşul olduğunu belirtmektedir ve öğrencilerin sorumluluk, farkındalık ve öz-yansıtma eğilimlerini geliştirerek kendi çalışmalarını yönetmelerine imkân sağladığını ifade etmektedir.

Özet olarak, öğrenen özerkliği ile ilgili yapılan tanım ve açıklamalar, öğrenenin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve bu beceriyi bağımsız öğrenmelerinde kullanabilmesinin öğrenen özerkliğinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca görülmektedir ki özerk öğrenme daha iyi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Bunların yanında yabancı dil eğitimde öğrenen özerliğinin önemli rol oynadığı görülmektedir.

2.1.3. Öğrenen Özerkliği ve Yanlış Kanaatlar

Özerklik kavramı ile ilgili ortaya çıkan yanlış anlaşılımları ortadan kaldırmak için özerklik kavramının ne olduğunun açıklanmasının yanında ne olmadığını da açıklanması gerekmektedir. Nunan'a (1999) göre özerklik *"hakları ya da gücü tek taraflı olarak öğrencilere teslim etme meselesi değildir. Öğretmenin değerini düşürmek demek de değildir. Aksine, öğrenciler gittikçe kendi öğrenmelerinin daha çok sorumluluğunu üstlenebilsinler diye onları eğitme meselesidir"* (akt. Şanal, 2016: 1028). Yapılan bu tanım özerkliğin ne olmadığını ve öğrencileri özerklik konusunda öğrencileri eğitmenin önemini ortaya koymaktadır.

Little (1991: 3-4) da benzer şekilde, özerklik kavramı ile ilgili karışıklıkları ortadan kaldırmak ve özerkliğin ne olmadığını ortaya koymak için şunları belirtmektedir:

- Özerklik, kendi kendine öğretme ile eş anlamlı değildir. Öğretmen olmadan öğrenmeye karar verme ile ilgilidir.
- Özerklik, öğretmenin kontrolü ve inisiyatifi öğrencilere teslim etmesi, bırakması anlamına gelmez.
- Özerklik, öğretmenin öğrencilere uyguladığı bir yöntem değildir. Özerklik ders planlarında programlanan bir şey değildir.
- Özerklik, basitçe tanımlanabilen tek bir davranıştan oluşmamaktadır.
- Özerklik, bazı öğrenciler tarafından edinilen sabit, kalıcı bir durum değildir.

Benson (2001: 1-2) da özerklik kavramının bazen yanlış anlaşıldığını belirtmektedir. Ona göre, özerklik, öğrencinin yalnız olması demek değildir. Özerklik daha geniş kapsamlı bir kavramdır ve öğrencinin öğrenme sürecine geniş kapsamlı yaklaşımıyla ilgilidir.

2.1.4. Öğrenen Özerkliği ve Öğretmen Roller

Öğretmeyi bir sanat olarak yorumlayan Barnes (1976:79), bilgiyi edinmenin öğrencinin yapması gereken bir şey olduğuna dikkat çekerek, burada öğretmenin sadece bilgiyi aktaran kişi olmaktan öte, öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde, öğretmenin rehber olma rolüne dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencinin bilgi edinme sürecindeki sorumluluğuna da vurgu yapmaktadır.

Bilgi hakkında düşünmenin bir zorluğu, onun hem dünyada 'dışarıda' hem de kendi 'içimizde' oluşudur. Bilginin 'dışarıda' oluşu ve onun öğretmen tarafından bilinmesi, bilgiyi çocuklara sadece anlatarak verebileceği anlamına gelmez. Bilgiyi 'dışarıdan' 'içeriye' almak çocuğun kendisinin yapması gereken bir şeydir: öğretme sanatı ona bunu yapmasında yardım etmektir.

(Barnes, 1976: 79)

Öğrencinin öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, başka bir deyişle özerkliğini kazanmasında, gerekli şartları sağlayacak olan kişi sınıf ortamında öğretmendir. Bu nedenle, öğretmen rollerinin de açıklanma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Benson (2001: 1-2), özerkliğe sahip olmayan öğrencilerin de, gerekli şartlar sağlanırsa, bu beceriyi geliştirebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle ona göre, özerklik imkânlarının sunulması, öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrencilerin özerkliklerinin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu açıklama özerklik becerisinin kazanılmasında öğretmen rollerinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenen özerkliği becerilerinin kazanılmasında öğretmen rollerine dikkat çeken Camilleri (1997: 35-38), öğretmenin salt bilgi aktaran kişi değil, “danışman, kaynak kişi ve kolaylaştırıcı” rollerinin farkında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenin özelliklerini; öğrenme sürecinde kendi etkisinin farkında olan, özerkliğin ilkelerini anlayan, karar verme sürecinde ve öğrencilere faydalı olacak materyalleri ve stratejileri kullanmada onları aktif olarak dâhil eden, sınıf içi uygulamalarda rahat bir ortam oluşturan, öğrencilerin seçmelerine imkân tanıyarak onların ilgilerine uyan çeşitli materyaller sunan, rehberlik eden, teşvik eden ve dönüt veren kişi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin, öğrencilerin karar verme süreçlerinde yer aldığı sınıflı yönetebileceğini ve öğrencilerin öğrenme stillerini gözlemleyerek onlara öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları belirsizliklerde yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Kaynak kişi olarak öğretmenin, öğrenme koşullarını en uygun hale getirebileceğini belirtmektedir. Örneğin; öğrencilerin öğrenme stillerini farkındalıklarını geliştirmede yardımcı olabileceğinden, ders kitaplarını daha ilginç ve motive edici hale getirebileceğinden bahsetmektedir.

Özerkliğin etkileşimli bir süreç olduğunu, öğretmenin bu süreç içerisinde öğrencinin özerklik kapsamını kademeli olarak genişlettiğini ve bunu yaparken öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin ve öğrenme içeriklerinin kontrolünü giderek daha fazla almalarına imkân sağladığını belirten Little (2007: 26-27), yine öğretmenlerin karar verme süreçlerine öğrencileri dâhil etme, sorumluluk kazanmalarına yardımcı olma rollerine dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin nasıl özerk öğrenci olunacağını bilmezlerse, kendi öğrencilerinin özerklik becerilerini geliştirebilmelerinin mantıklı olamayacağını belirterek öğrenen özerkliğin öğretmenin özerkliğine de dayandığını ifade etmektedir. Buradan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini ve altındaki ilkeleri bilmelerinin önemi ve ayrıca öğretmenlerin kendilerinin de özerk olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmede, sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmelerinde özerklik desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özerklik desteği; Deci, Ross, Saizow ve Williams (1997: 1705) tarafından öğretmenlerin, öğrencilerin bakış açılarını kabul etme ve öğrenme etkinliklerinde onların proaktif katılımını teşvik etme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler özerkliği desteklediklerinde, öğrenciler öğretmenleri tarafından farkına varıldıklarını ve anlaşıldıklarını hissederler ve kendilerine göre doğru olan şeyi yapmakta özgür hissederler. Kontrol olduğunda ise tam tersine öğrenciler belirli şekillerde öğrenirler ve belirli şekillerde davranırlar. Öğretmen kontrolünün olduğu durumlarda öğrenciler endişeli ve kaygılı hissederler. Ayrıca doğru olduğunu düşündükleri şeydense söyleneni yaparlar (Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997: 1705-1706). Özetle söylenebilir ki özerklik desteği sağlanan sınıflarda rahat bir sınıf ortamı oluşmakta ve böylece öğrenci endişelerinden ve kaygılarından kurtulmaktadır. Dochy, Goossens, Sierens, Soenens ve Vansteenkiste (2009: 66), öğretmenlerin özerkliği destekleyici bir tutum içinde bulunarak, şöyle ki; öğrencilerin fikirlerine saygı duyup onları karar verme süreçlerine dâhil ederek, öğrencilerin kendi planlarını oluşturmalarına, öz-izleme yapmalarına ve kendi hedeflerini değerlendirmelerine yardım edebileceklerini belirtmektedirler.

Railton ve Watson (2005: 183), öğretmenlerin öğrencilere açıkça nasıl olacağını öğretmeden ve onları yönlendirmeden öğrencilerden özerk olmalarını beklediklerini ima etmektedirler. Ancak bunun öğrencilerin doğasında bulunmadığını ya da doğal olarak gelişmediğini belirtmektedirler. Bunlara ilaveten Railton ve Watson (2005: 191) özerkliğin faydalarının öğrencilere açık bir şekilde gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu görüş de öğrenen özerkliğinde öğretmenin önemini ve rolünü ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkça öğretmenlerin de “kolaylaştırıcı” ve “danışman” rollerini üstlenmeleri gerektiğini belirten Scharle ve Szabo (2000: 6-9), öğrenen özerkliğini geliştirmek için üç aşamalı bir süreçten bahsetmektedirler. Bu sürecin ilki “farkındalık oluşturmak” tır. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerin yeni keşifler yapmalarına olanak sağlamaya çalışmaktadırlar ve öğrencilere yeni bakış açıları ve deneyimler sunmaktadırlar. Bir sonraki adım “tutumları değiştirmek” tir. Bu aşamayı zaman alan bir süreç olarak tanımlamaktadırlar çünkü bu aşamada tekrarlara ve pratiğe yer verilmektedir ve eski alışkanlıklardan yenisine geçme sürecidir. Son aşama ise “rolleri değiştirme” aşamasıdır. Bu aşamada roller öğrenciye geçmektedir. Scharle ve Szabo öğrenen özerkliğini geliştirme sürecini bir aşamanın diğer bir aşamaya doğru geliştiği pürüzsüz bir süreç olarak değerlendirmektedirler ve bu süreçte öğretmenlerin “kolaylaştırıcı” ve “danışman” olarak rollerine dikkat çekmektedirler.

Littlewood (1997: 81-82), yabancı dil öğretiminde özerkliğin gelişimi ile ilgili aşağıdaki açıklamaları yapmakta ve öğretmen rollerine vurgu yapmaktadır:

1. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin öğrendikleri dil ile bağımsız çalışma ve dili öngörülemeyen gerçek durumlarda kullanabilme becerilerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.
2. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerinin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma ve hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında kendi çalışmalarında aktif, bireysel olarak anlamlı stratejiler uygulayabilme becerilerini geliştirmede yardımcı olmayı amaçlamaktadır.
3. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilere bağımsız olarak iletişim kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Kemp (2009: 385) de dil öğretmenlerinin amacının öğrencilere sadece aktarılabilir becerileri sağlamak değil aynı zamanda onlara rehberlik sağlamak, onların farkındalıklarını artırmak ve bağımsızlıklarını artırmak olduğunu ifade etmektedir. Kemp’in (2009:385) bu ifadesinin öğrenen özerkliğinde ortaya çıkan kavramlarla örtüştüğünü söylemek yanlış olmaz. Bunlara ilaveten Voller (1997: 101-113) da dil eğitiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğretmen rollerine dikkat çekmektedir ve öğretmenin; öğrencilerin karar verme süreçlerini başlatabileceğini ve destekleyebileceğini ve böylece bir “kolaylaştırıcı” rolüne sahip olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vererek bir “danışman” rolünü üstlenebileceğini ve son olarak; ihtiyaç duyulduğunda bilgisini ve uzmanlığını öğrencilere sunan bir “kaynak” rolüne sahip olabileceğini belirtmektedir. Voller ayrıca yabancı dil öğreniminin yorumlamalı bir süreç olduğunu ve özerk öğrenme yaklaşımında kontrolün öğrenciye aktarılmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Bunlara ilaveten Voller,

öğrencilere nasıl özerk olunacağını öğretebileceğine ve bunu gerçekleştirmede öğrenci eğitimine ve öğrencilerle görüşmeler yapılmasına dikkat çekmektedir.

Nunan (2003: 196-203) yabancı dil derslerinde özerklik öğretimi ile ilgili dokuz adımdan oluşan bir programdan bahsetmektedir. Bu programa göre yapılması gerekenlerden ilki öğretim hedeflerini öğrencilere söylemektir. Örneğin, öğretmenin dersin başında "Bugün hobilerimizden bahsedeceğiz." demesi, öğretmenin açık bir şekilde öğretim hedeflerini belirtmesine örnek olarak verilebilir. Yapılması gereken ikinci adım ise öğrencilere söz hakkı tanımak ve kendi hedeflerini belirlemelerine fırsat tanımadır. Üçüncü adım ise öğrencilerin öğrendikleri dili sınıf dışında kullanmalarına olanak sağlayacak bir adım olan öğrendikleri dili sınıf dışında kullanmaları için teşvik etmektir. Önerilen dördüncü adım ise öğrencilerin öğrenme süreci ile farkındalıklarını artırmaktır. Beşinci adım, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ve stratejilerine karar vermelerine yardımcı olmaktır. Altıncı adım olarak, öğrenci seçimlerinin teşvik edilmesini önermektedir ve öğrencilerin karar verme süreçlerine dâhil edilmesini içerir. Yedinci adım, öğrencilerin sınıfta yapılan etkinliklerde değişiklik ya da uyarlamalar yapmalarına imkân tanınması ile ilgilidir. Sekizinci adım, öğrencilerin öğretmen rolü üstlenmelerine izin vermektir. Son adım ise öğrencilerin araştırma yapmaları için teşvik edilmesi ilgilidir ve öğrencileri dil araştırmacıları olarak eğitmenin mümkün olduğundan bahsetmektedir. Nunan 'ın bahsettiği bu dokuz adım özerklik becerilerinin kazanılmasında öğretmenin sınıf içi rollerini ortaya koymaktadır.

Oktar-Ergür (2010: 357), yabancı dil eğitiminde başarı için özerkliğin önemine dikkat çekmektedir ve öğretmen rollerinin özerklikteki öneminden bahsetmektedir. Öğretmenin, özerklik becerilerinin geliştirilmesinde öğrencileri yönlendirme kabiliyetine sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Yukarıda bahsedilen öğretmen rolleri ile bilgileri özetlemek gerekirse öğrenen özerkliğinde öğretmenlere bazı roller düşmektedir. Bu rollerden en çok öne çıkanlar öğretmenin rehber, kaynak kişi, kolaylaştırıcı ve teşvik edici rolleridir. Sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak etkinlikleri düzenleyecek kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin üstleneceği roller özerk öğrenmede önem kazanmaktadır.

2.1.5. Öğrenen Özerkliği: Öğrenci Roller ve Özellikleri

Barnes (1976:81), okulda öğrenilen bilgi ile eylem bilgisi arasındaki ayrıma dikkat çekmekte ve öğrenilen bilginin kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadır:

Okul bilgisi, başka birinin bize sunduğu bilgidir. Onu kısmen kavrarız; öğretmenin sorularını cevaplayacak, alıştırma yapacak ya da sınav sorularını yanıtlayacak kadar ancak o başkasının bilgisi olarak kalacaktır, bizim değil. Eğer bu bilgiyi hiçbir zaman kullanmazsak muhtemelen onu unuturuz. Bilgiyi, yaşamın gereklilikleriyle başa çıkmak için, kendi amaçlarımız için kullandığımız ölçüde onu dünya görüşümüze dâhil etmeye ve bazı bölümlerini kullanmaya başlarız. Bilgi, eylemlerimizin dayandığı o dünya görüşüne dâhil olduğu zaman 'eylem bilgisi' haline geldiğini söyleyebilirim.

(Barnes, 1976: 81)

Öğrenen özerkliği ile ilgili yapılan tanımlar öğrencinin rolleri ile ilgili ipuçlarını da ortaya koymaktadır. Yapılan tanımlardan özerk öğrenmede öğrencinin aktif rollerinin olduğu görülmektedir. Öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp, amaçlarına karar verip bu doğrultuda yapılacakları yönetmesi öğrenciye bazı roller yüklemektedir. Üstlendiği bu rollerin yanında, özerk öğrencilerin sahip olduğu bazı özellikler de olduğu görülmektedir. Bu bölümde öğrenen özerkliğinde öğrenci rollerinden ve özerk öğrencilerin özelliklerinden bahsedilecektir.

Dickinson (1993: 330) özerk öğrencilerin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

Özerk öğrenciler;

- Ne öğretildiğini tanımlayabilirler.
- Kendi öğrenme amaçlarını oluşturabilirler.
- Kendi öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde seçip uygulayabilirler ve kendi öğrenme stratejilerini izleyebilirler.
- Kendilerine uygun olmayan ve işe yaramayan stratejileri belirleyebilirler ve başkalarını kullanabilirler.

Hem özerk kişinin tanımını yapıp hem de özerkliğe sahip olmak için gerekli koşulları açıklayan Littlewood' a göre özerk birey; “eylemlerini yöneten seçimleri, bağımsız bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine sahip biri” olarak tanımlanabilir. “Bu kapasite iki ana bileşene bağlıdır: yetenek ve istek” (Littlewood, 1996: 428). Kişi, bağımsız seçimler yapmak için yeteneğe sahip olabilir ancak isteği olmayabilir ya da tam tersi; kişinin isteği olabilir ancak yeteneği olmayabilir. Kişinin yapacağı seçimler için gerekli olan “yetenek” ve “istek” ikiye ayrı bileşene de sahiptir. Yetenek “bilgi” ve “beceri” ye, “istek” ise “motivasyon” ve “inanç” a bağlıdır. Littlewood, kişinin özerk olmada başarılı olabilmesi için tüm bu dört bileşene sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Candy (1991: 108-109) aşağıda belirtilen maddelerin derecelerine göre bireylerin özerkliklerinin anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Buna göre özerk bireyler:

- Hedefleri, ilkeleri ve planları anlarlar ve başkalarından gelen baskıdan bağımsız olarak kendi amaçlarını oluştururlar.
- Düşünce ve eylemde seçme özgürlüğünü kullanırlar.
- Seçenekler arasından karar vererek rasyonel düşünme kapasitesini kullanır.
- Başkalarına bağımlı olmadan planlarını gerçekleştirme isteğine ve kapasitesine sahiptir.
- Güçlü duygusal durumlar, engeller, şanssızlıklar ve zorluklar karşısında kendine hâkim olur ve mümkün olduğu kadar duygusal olarak bağımsız kalır.
- Kendisi ile ilgili özerklik kavramına sahiptir.

Legenhausen ve Little (2017: 2), özerk sınıflarda genel olarak birbiriyle bağlantılı üç öğrenci rolünden bahsetmektedirler. Bu üç rol öğrencinin “iletişimci, araştırmacı ve amaçlı” olmasıdır. İletişimci öğrencilerin hedef dili daima kullandıklarını ve iletişim becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Öğrencinin araştırmacı olmasını; hedef dille ilgili analitik bilgiye sahip olmaları ve dilin kullanımını şekillendiren kültürel gelenekler ve sosyal sınırlamalar hakkında giderek artan bir şekilde farkındalık oluşturdıkları şeklinde açıklamaktadırlar. Son olarak ise öğrencinin amaçlı olmasını; dil öğreniminin duyuşsal ve üst bilişsel yönleri ile ilgili giderek artan bir şekilde farkındalık oluşturmaları şeklinde ifade etmektedirler.

Farrell ve Jacobs (2001: 267-299), öğrenen özerkliği kavramının öğretmen rolündense öğrenci rolünü vurguladığını ifade etmektedirler. Onlara göre öğrenen özerkliği, üründense sürece odaklanmaktadır. Ayrıca öğrenen özerkliğinin, öğrencileri kendi amaçlarını geliştirmeleri yönünde teşvik ettiğini ifade ederek öğrencilerin aktif rollerini ve sorumluluklarını ortaya koymaktadırlar. Öğrencinin öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ifadesi ile Barnes’ in öğrenme için yaptığı tanım arasında bir bağlantı kurmak mümkündür. Çünkü Barnes (1976: 81)’ e göre; “*Öğrenmek; öğrencinin bildikleriyle ona sunulan yeni bilgi arasında bağlantı kurmasıdır ve bu sadece öğrencinin kendisi tarafından yapılabilir.*” Burada Barnes öğrenmede öğrenci rolü ve sorumluluğuna vurgu yapmaktadır.

Özerk öğrencilerle ilgili çeşitli özellikler öne çıkmaktadır. Hughes (2003: 5), özerk öğrencilerin bazı özelliklerinden bahsetmekte ve bunları şu şekilde özetlemektedir: Özerk öğrenciler; öz farkındalığa sahiptirler, eleştirel düşünürler, kendi sorularını oluşturma ve kendi öğrenmelerini planlama yeteneğine sahiptirler, akranlarıyla işbirliği yapabilirler ve araştırma yapma yeteneğine sahiptirler. Ayrıca içsel olarak motive olurlar. Bunlara ilaveten disiplinlidirler ve konu farkındalığına sahiptirler. Little ise başarı ve özerklik arasında bağlantı kurmaktadır ve gerçekten başarılı öğrencilerin her zaman özerk olduklarını ifade etmektedir

(Little, 1995: 179). Cotterall (1995:200), özerk öğrencilerin, önlerine çıkan engellerin üstesinden gelebilen bireyler olduğunu belirtmektedir. Gardner (2000: 51)' a göre ise; özerk öğrenciler ne öğreneceklerine, ne zaman öğreneceklerine ve nasıl öğreneceklerine karar verirler.

Özerk sınıflarda öğrenciler yaptıkları şeylerin sorumluluğunu alırlar. Özerkliğin olduğu yabancı dil öğrenilen sınıflarda öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetme sorumluluğunu alırlar. Bu sorumluluklar şunlardır: hedeflerini belirleme, karar almak, karar vermek, gelişimi gözlemlemek, sonuçları değerlendirmek. Yabancı dil öğrenilen özerk sınıfların bir diğer özelliği ise; öğrenciler özerklik becerilerini geliştirdikçe arkadaşlarıyla sürekli öğrenilen dili konuşurlar ve öğrenilen dilde daha yetkin olmaya başlarlar (Legenhausen ve Little, 2017: 4). Legenhausen ve Little burada özerk sınıflarda öğrenci sorumluluğuna vurgu yapmaktadırlar.

Scharle ve Szabo (2000: 4)' ya göre, yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencinin sorumluluk sahibi olmasına bağlıdır. Şöyle ki; öğrencilerin başarılı olmaları öğretmene olduğu kadar öğrenciye de bağlıdır. Dil öğretiminde, öğretmen ortamı düzenler ancak; öğrenme, öğrenci katılmaya istekli olursa gerçekleşir. Ayrıca, öğrenciler her ne kadar derste öğrenseler de kendi başlarına öğrenmeleri gereken ve pratik yapmaları gereken de pek çok şey vardır. Bu nedenle Scharle ve Szabo (2000: 4) dil öğreniminde öğrencilerin özerkliğe sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Her ne kadar öğrenen özerkliğinde öğrencilerin sorumluluk alması, aktif olarak sürece katılması, kendi öğrenmelerini yönetebilmesi gibi rolleri önemli olsa da Little (2007: 17), öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye istekli olmadıklarını gösteren kanıtlar olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca öğrencilerin pasif rollere alışkın olduklarını ve öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme materyallerini seçme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme gibi konulara şüpheyile yaklaştıklarını belirtmektedir. Gardner (2000: 50) ise öğrencilerin özerklik seviyelerinin sabit olmadığını ve zamanla, içerikle ve öğrencilerin moduyla değişebileceğini ifade etmektedir.

2.1.6. Öğrenen Özerkliği ve Sınıf İçi Etkinlikler

Nunan (1996: 21), özerk sınıflar ve özerk olmayan sınıflarla ilgili bir bakış sunmaktadır. Bu bakış açısına göre özerk olmayan sınıflarda çoğunlukla neyin ne zaman öğretileceği ile ilgili kararlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına neredeyse hiç bakılmadan kurumlar ya da öğretmenler tarafından alınmaktadır. Buna karşın, özerk sınıflarda ise öğrenciler karar

verme sürecine dâhil olurlar ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Özerk sınıflarda ayrıca öğretmen çeşitli etkinlikler ve görevler oluşturur ve öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerini belirleme çabalarında bulunur. Nunan ‘a (1996: 24) göre, özerkliğin geliştirildiği sınıflarda öz-değerlendirme, öz-yansıtma, gözlem gibi tekniklere ölçme ve değerlendirme açısından önem verilmektedir.

Littlewood (1996: 428-429), düşük seviyeli seçimlerden başlayıp ve giderek yüksek seviyeli seçimlere doğru artan özerklik seviyelerinden bahsetmektedir. Bu görüşe göre öğrenciler çeşitli etkinliklerle giderek artan bir şekilde özerklik elde etmektedirler. Yabancı dil öğrenimindeki bu gelişimi aşağıdaki gibi örneklendirmektedir:

- Öğrenciler, dil bilgisi ve kelime konusunda kendi seçimlerini yapabilirler (örneğin; kontrollü rol yapma ve bilgi alışverişini içeren basit görevler). Bu “özerk iletişim” e doğru ilk adımdır;
- Öğrenciler, iletişim hedeflerine ulaşmak için ifade etmek istedikleri anlamları ve kullanacakları iletişim stratejilerini seçerler;
- Öğrenciler, hedefler, anlamlar ve stratejilerle ilgili daha geniş kapsamlı kararlar alabilirler (örneğin; yaratıcı rol yapmalarda, problem çözmede ve münazarada).
- Öğrenciler kendi öğrenme içeriklerini seçmeye ve şekillendirmeye başlarlar; örneğin, öz yönelimli öğrenmede ve proje çalışmasında;
- Öğrenciler, materyaller ve öğrenme görevleri gibi geleneksel olarak öğretmene ait olan alanlarda kararlar verebilirler;
- Öğrenciler kendi müfredatlarının oluşturulmasına katkıda bulunabilirler. (Budd ve Wright, 1992, akt. Littlewood, 1996: 429);
- Öğrenciler dili (iletişim ve öğrenme için), sınıf dışında bağımsız olarak kendi seçtikleri durumlarda kullanabilirler.

Dickinson (1987: 28) özerkliğin bazı yöntemlerle geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir: Bireylere kendi öğrenmelerinde karar almaları için pratik yaptırarak, problemler üzerinde başkaları ile işbirliği içerisinde çalışıp, karşılıklı çözümler üreterek, başkalarıyla fikir alışverişi yaparak özerkliğin geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Ma ve Ma (2012: 840) da ders müfredatını oluştururken öğrencilerle görüşülmesinin, onların istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının öğrencilerin motivasyonunu geliştireceğini, daha da önemlisi kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almada onları teşvik edeceğini ve böylece öğrenen özerkliğinin gelişeceğini belirtmektedirler. Dam (2010: 43) ise bu etkinliklerin faydalarından bahsederek, öğrencilere seçme hakkı vermenin onları motive ettiğini ve kişinin kendi öğrenme sürecinde seçimler yapmasının onu daha ‘sorumlu’ hissettirdiğini ve ‘özsaygı’ sını güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Little (1995: 180), dil öğrenilen sınıflarda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için yapılması gereken bazı hususlardan bahsetmektedir. Buna göre; amaçlar ve öğrenme

hedefleri, ders içeriği, öğrenme içeriğine aracı olan yöntemler, öğrenme görevleri ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinin müzakere edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Dam (2010: 43), kurumsal bağlamda öğrencilerin yapacakları seçmede özgür olmadıklarını ve müfredat yönergelerinin takip edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak bu bağlamda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için, öğrencilere bu yönergelerin anlatılması gerektiğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Şöyle ki; öğrencilerin kendilerinden ne beklendiğini bilmeleri, onları güvende hissettirmektedir. Dam (2010: 47-48) ayrıca hedef dilin kullanılmasının önemine vurgu yaparak, özerk dil sınıflarında uygulanabilecek etkinliklere örnekler sunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir: Öğrenciler okuma parçası ile ilgili kendi sorularını oluşturabilirler; kelime kartları, oyunlar ve küçük kitaplar gibi kendi öğrenme materyallerini oluşturabilirler; radyo programı, TV programı, sunumlar hazırlayabilirler, eşiyile bir diyalog oluşturabilir.

Bhattacharya ve Chauhan (2010: 376) da benzer şekilde öğrenen özerkliğini geliştirmek için; etkileşim, müzakere, işbirliği gibi faktörlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Scharle ve Szabo (2000: 7-8) öğrencilerin sorumluluğunu ve özerkliğini nasıl geliştirilebileceğine yönelik bazı tavsiyelerde bulunmaktadır. Bunların arasında öğrencilerin “motivasyonunu ve özgüvenlerini” geliştirmenin önemli olduğu görülmektedir. İçsel olarak motive olan öğrencilerin ve özgüvene sahip öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmede daha istekli olacakları ifade edilmektedir. Öğrencileri “gözlem yapma ve değerlendirme” yapma konusunda teşvik etmek de yapılan tavsiyelerden bir diğeridir. Öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanması ve kendi değerlendirmelerini yapması sorumluluklarını artırmaktadır. “Öğrenme stratejileri” nin öğrencilere tanıtılması, öğrencinin kendine uygun olanı keşfetmesi açısından önemlidir. Ayrıca sınıf içerisinde “işbirliği, grup çalışmaları, öğrenciyle bilgi paylaşımı, yetki verme” gibi etkinliklerin öğrencilerin sorumluluğunu ve özerkliklerini artırdıklarını ifade etmektedirler.

Harmer (2001: 336-339), öğrenen özerkliğini geliştirmek için şunları önermektedir:

- Öğrencilerin eğitilmesi: öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtmaları için imkânlar tanımalı, sorunlarla ve etkinliklere başa çıkmaları için stratejiler öğretmeli ve öğrencilerin seçebileceği farklı öğrenme-stilleri alternatifleri sunmalı.
- Ödevler: Öğrencilerin sınıf dışında çalışmalarına imkân tanıyacak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uyan ödevler verilmeli.

- Öğrenme günlükleri tutmak: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtmaları sağlanmalı.

Dam ve Little (1998: 1), ne, neden ve nasıl öğrenmeye çalıştığımız hakkında bir fikre sahip olmazsak, öğrenmelerimizin sorumluluğunu alamayacağımızı belirtmektedirler ve öğrencinin kendi öğrenmelerine yön verecek girişimlerde bulunmasının önemini ortaya koymaktadırlar. Bunlara ilaveten, öz yansıtma ve öz farkındalığın öğrenme ortamlarında daha iyi sonuçlar ortaya çıkarması, eğitimsel açıdan öğrenen özerkliğinin güçlendirilmek istenmesinin sebeplerinden olduğunu belirtmektedirler. Bu görüş, öğrenme ortamlarında özerkliğinin sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

2.1.7. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Öğrenen Özerkliği

Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 v 12. Sınıflar) Öğretim Programının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (ADOÇEP) ilkelerine uygun olarak tasarlandığı programda belirtilmektedir (MEB: 4). Bu nedenle bu bölümde ADOÇEP' te yer alan öğrenen özerkliği, öğrenci sorumluluğu gibi konular ele alınacaktır.

ADOÇEP' in Avrupa çapında; ders programları, öğretim programları, ders kitapları, sınavlar, yönlendirmeler gibi konularda ortak bir temel sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dili iletişim için etkili şekilde kullanabilmeleri için öğrenmeleri gerekenleri, hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini de açıkladığı belirtilmektedir. Ayrıca ADOÇEP' in Avrupa'da modern diller alanında çalışan profesyoneller arasında farklı eğitim sistemlerinde çalışmalarından kaynaklan iletişim engellerinin üstesinden gelmeyi amaçladığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenenin ihtiyaçlarının karşılanmasına vurgu yaparak öğretim-öğrenim süreci içerisindeki paydaşları koordine etmeyi de amaçladığı açıktır (Couincil of Europe, 2001: 1). Sonuç olarak, ADOÇEP' in ortak bir temel oluşturarak yabancı dil eğitiminde işbirliğine dayalı, uluslararası bir ortalık oluşturduğu görülmektedir.

ADOÇEP' te öğrenenden dil edinimi ve öğrenimi sürecinde doğrudan ilgili olan kişiler olarak bahsedilmektedir ve etkili iletişim etkinliklerinde bulunabilmeleri için görevleri, etkinlikleri ve süreçleri gerçekleştirmesi gereken, yeterliliklerini ve stratejilerini geliştirmek zorunda kişilerin öğrenenin kendisi olduğu belirtilmektedir. Ancak nispeten daha az öğrencinin kendi öğrenme sürecini yürüttüğü ifade edilerek, çoğunluğunun onlara anlatılan talimatları yerine getirdikleri görülmektedir. Bu noktada özerk öğrenmeye dikkat çekilmektedir ve öğretimin durduğu yerde özerk öğrenmenin başlaması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca özerk öğrenmenin, 'öğrenmeyi öğrenme' nin dil öğreniminin

ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilirse gerçekleştirilebileceği ifade edilmekte ve böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varabilecekleri belirtilmektedir. Kendi öğrenmelerinde kendilerine uyan seçenekler konusunda da giderek farkındalıklarının artacağı görülmektedir. Öğrencilerin kendi istekleri, ihtiyaçları, özellikleri ve kaynakları doğrultusunda amaçlar, materyaller ve metotlar konusunda da kurumsal sistem içinde bile seçimler yapabilecekleri duruma gelebilecekleri ifade edilmektedir (Council of Europe, 2001: 141-142). Sonuç olarak, burada öğrenen özerkliğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Öğrenenden; kendi seçimlerini yapabilmesi, öğretimin olmadığı durumlarda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi, kendi içeriğine, amacına, strateji ve metotlarına karar vermesi, seçimler yapabilmesi kısacası özerk olabilmesi beklenmektedir.

2.1.8. Program Temelli Yaklaşımlarda Öğrenen Özerkliği

Trebbi (2003: 166), öğrenen özerkliğinin sağlanmasında, programın anahtar rol oynadığının yaygın bir şekilde kabul gördüğünü ifade etmektedir. Program odaklı yaklaşımlarda öğrenen özerliğinin geliştirilmesinde Benson (2001: 163), öğrencilerin öğretmenleriyle işbirliği içerisinde bulunarak, onlardan öğrenme içerikleri ve prosedürleri hakkında kararlar vermeleri beklendiğini belirtmektedir.

Cotterall (2000: 109-116), öğrenen özerliğini öğretim programı yoluyla geliştirmek için bir çalışma gerçekleştirmiştir ve bu çalışmada dil kurslarının tasarlanması için beş ilke sunmaktadır. O, dil kursu tasarımındaki beş ilkeyi şöyle açıklamaktadır:

- Kurs, öğrenenin hedeflerini yansıtır,
- Kurs görevleri dil öğrenme süreci ile ilişkilidir,
- Kurs görevleri gerçek yaşam konuşmaları ile ilişkilidir,
- Kurs, öğrenme stratejilerini içermelidir,
- Kurs, öğrenmenin yansıtılmasını sağlar.

Cotterall (2000, 109-116), bir dil kursu tasarımında öğrenen özerliğini geliştirmenin önemli bir hedef olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle belirtilen ilkeler doğrultusunda öğrenenlerin kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar almaya teşvik edilmesi önemlidir. Özetle söylemek gerekirse program temelli yaklaşımlarda öğrencilerin süreç içerisinde yer alması, kararlar alması, kendi ihtiyaçları ve öğrenme stilleri doğrultusunda tasarımın kontrolünün sorumluluğunu üstlenmesi öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde önemli görülmektedir.

2.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME

2.2.1. Öğretim Programı

Eğitim, geniş bir evreni içine aldığından öğretmen dışında birçok unsuru ya da etkeni göz ardı etmemek gerekir. Bu unsur ya da etkenlerin içinde eğitim- öğretim gören bireyin önemli olduğu da akılda tutulmalıdır. Birey de sahip olmak istediği nitelikleri, kendini gerçekleştirmesini eğitim yoluyla sağlayabilir. Eğitim, insanın sahip olduğu özellikleri geliştirmesine ve bu özelliklere işlerlik kazandırmasına yardımcı olur. Toplumların bireyin ihtiyacı olan eğitimi sağlama görevi vardır. İnsanın nitelikleri, bilgisi, becerisi aldığı eğitime göre gelişmektedir (Özcan, 2011:18-19).

Bu bağlamda eğitim kavramına ilişkin yapılan pek çok tanımları hatırlamak, eğitim-birey ilişkisini anlamakta daha yararlı olacaktır. Türk Dil Kurumu (TDK) eğitimi; "*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*" olarak tanımlamıştır. Ertürk'e (1988:13) göre ise "*Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir*". Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak eğitimin bir süreç olduğu, bu süreç içerisinde bireyin aktif bir şekilde rol aldığı, bireyde davranış değişikliği meydana getirdiği ifade edilebilir (Taşpınar, 2018:2). Eğitim sistemi çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler şu şekilde sıralanabilir: öğretmen, öğrenci, yönetici, eğitim programı, diğer personeller, bina, araç-gereç ve çevre (Öztürk, 2002: 68).

Eğitim sürecinin öğelerinden biri olan “program” sözcüğü için çeşitli tanımlar sunan TDK eğitim bilimi alanına göre; “*Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek.*” olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı ise Varış (1994:18) tarafından “*bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.*” şeklinde tanımlanmaktadır. Sönmez (1981: 1), eğitim programı kelimesi yerine “yetişek” sözcüğünü kullanmakta ve “*kişide gözlenmesi kararlaştırılan kazanımları (hedefleri), davranışları, içeriği, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını, dönütü içeren bir bütün*” olarak tanımlamaktadır (akt. Alacapınar ve Sönmez, 2015: 11). Alacapınar ve Sönmez (2015: 11) “yetişek” in beş öğeden oluşabileceğini ifade etmektedir:

1. Hedefler (Kişide bulunması istenilen özellikler),
2. Davranışlar (Kazanımların (hedeflerin) göstergesi),
3. Üniteler (İçerik ve konunun örüntüsü),

4. Eğitim durumları (Her davranışı öğrencinin her birine kazandıran),
5. Sınama durumları (Her davranışı, her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derece kazandığını yoklayan).

Demirel (2015: 4) eğitim programını; “*öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı ve eğitim programlarının çoğu zaman birlikte kullanıldığında dikkat çeken Demirel (2015: 6), eğitim programının “*belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini*”, öğretim programının ise “*bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini*” kapsadığını belirtmektedir. Özetle eğitim programı, eğitimin öğelerinden biridir ve bu öge çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

2.2.2. Program Değerlendirme, Amacı ve Önemi

Program değerlendirme konusunda alan yazında çeşitli yazarlar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Uşun (2016: 10)	Sistematiik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlayabiliriz.
Demirel (2015:172)	Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.
Sönmez (2009: 22)	Kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir örüntü
Uluslararası Eğitim Bürosu	Resmi programda ifade edildiği gibi planlanan derslerin, programların, öğrenme etkinliklerinin ve olanakların gerçekte beklenen sonuçları ne ölçüde ürettiğini ölçme ve değerlendirme süreci.
Kaya (1997: 59)	Program değerlendirme, bir programdaki bütün boyutların ya da bir veya birkaç boyutun etkisinin, etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumu olarak kabul edilebilir.

Tablo 2.2.2.1 Program Değerlendirme Tanımları

Tablo 2.2.2.1’ de yapılan tanımları incelediğimizde program değerlendirmenin bir “veri toplama”, toplanan bu verileri “analiz etme” ve “değerlendirme” süreci olarak özetlenebilir. Yapılan bu tanımlar program değerlendirmenin amacını ve önemini ortaya

çıkarmaktadır.

Yukarıdaki bölümde program değerlendirme ile ilgili yapılan tanımlarda değerlendirmenin amacı ile ilgili bazı yargılar ortaya çıkmaktadır. Buna göre program değerlendirme, programın “etkililiği” konusunda karar vermeyi sağlayan bir süreçtir (Demirel, 2015: 172, Kaya, 1997: 59, Uşun, 2016: 10). Eğitim sisteminde istendik çıktılarının yanında istenmedik çıktılarının da olabileceğini belirten Uşun (2016: 11), program değerlendirme sayesinde bunların neler olduğunu ve sebeplerini belirlemek ve “ sistemin devamlılığını” sağlamanın program değerlendirmenin amacı olduğunu ifade etmektedir.

Varış (1978: 246) da program değerlendirmenin önemine dikkat çekmektedir ve uygulamada olan programı ihtiyaçlara cevap veren hale getirmek için etkililiğinin incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Program kelimesi yerine “yetişek” kelimesini kullanan Ertürk (2017: 127), yetişeğin iyileştirilmesini sağlamak için ondaki yetersizlerin, tersliklerin sebeplerinin araştırıldığı bir değerlendirme ile “eğitim faaliyetlerinin temelindeki sayıtların sağlamlık, hedeflerin isabet, durumların etkililik dereceleri hakkında güvenilir kararlar” verilebileceğini ifade etmektedir.

Bondi ve Wiles (1998: 191), program değerlendirmenin aşağıda belirtildiği gibi en az beş şekilde kullanıldığını belirtmektedirler:

1. Programın hangi yönlerinin verimlilik açısından değerlendirilmesi gerektiğine ve ne tür veriler toplanması gerektiğine karar vermek,
2. Etkililikle ilgili yargıları kesinleştirebilecek verileri toplamak,
3. Verileri analiz etmek ve sonuç çıkarmak,
4. Veriye dayalı karar vermek,
5. Öğretim programını iyileştirmeye yönelik kararları uygulamak için.

2.2.3. Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları

Program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uyulması gerektiğini belirten Kaya (1997: 59), bu sayede değerlendirmenin hem “yapısallaştırılmasını” sağladığını hem de “kapsamlı” hale getirilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Değerlendirmenin planlanmasından sonlandırılmasına kadar pek çok birbiriyle ilişkili dinamik işlem olduğuna dikkat çeken Kaya (1997: 59), bu işlemleri aşağıdaki gibi dokuz başlık altında toplamıştır:

1. Anlamanın kesinleştirilmesi.
2. Amacın belirlenmesi.
3. Anahtar tarafların belirlenmesi.

4. Olanakların ve engellerin belirlenmesi.
5. Yanıt aranacak soruların belirlenmesi.
6. Tasarımın kesinleştirilmesi.
7. Verilerin toplanması.
8. Verilerin çözümlenmesi.
9. Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesi.

Program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını Uşun (2016: 17-18) aşağıdaki gibi maddeleştirmektedir:

1. Program değerlendirme ile ilgili problemin farkına varma ve değerlendirme araştırma konusunun belirlenmesi,
2. Program değerlendirme ile ilgili araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi,
3. Değerlendirme araştırma süresi, olanakları ve sınırlıklarının belirlenmesi,
4. İç ve dış değerlendircilerin belirlenmesi,
5. Konuyla ilgili alan yazın taraması,
6. Hipotezlerin yazılması,
7. Program değerlendirme araştırması yaklaşım ve modelinin belirlenmesi
8. Evren ve örneklemin belirlenmesi,
9. Veri toplama tekniklerinin belirlenmesi,
10. Verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması,
11. Değerlendirme araştırmasının sonuçlandırılması/ raporun hazırlanması ve paydaşlara duyurulması,
12. Değerlendirmenin değerlendirilmesi.

Uşun (2016: 17-18) ve Kaya'nın (1997: 59) ele aldığı program değerlendirme sürecindeki temel aşamalar bir bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına benzerlik göstermektedir. Erden (1993: 14); “program değerlendirme sürecinin sonunda program hakkında yargıda bulunmak için sağlam ve sistematik verilere gereksinim duyulmaktadır ve söz konusu veriler de ancak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri yardımıyla toplanabilir” şeklinde ifade ederek program değerlendirme sürecinde bilimsel araştırma sürecinin aşamalarının benimsenmesine vurgu yapmaktadır.

2.3. 2018 ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2.3.1. 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programının Bölümleri

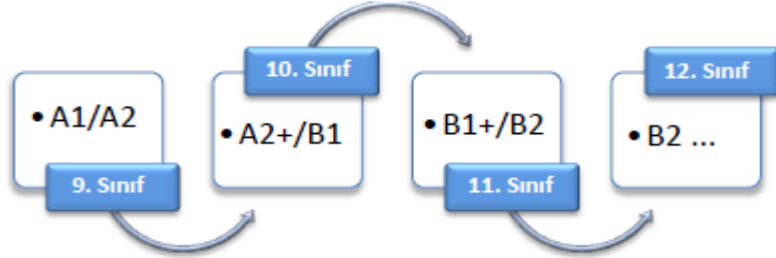
Bu çalışma öğretmen görüşlerinin yanında 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programının değerlendirilmesini de içerdiği için bu bölümde program tanıtılacaktır. Programın içerisinde yer alan bölümler programda yer aldığı şekliyle anlatılacaktır.

2018 OİDÖP toplam 69 sayfadan oluşmaktadır. Program çoğunlukla İngilizce olarak yazılmıştır. İçindekiler bölümünden sonra “Önsöz” bölümü ile başlamaktadır. “Önsöz” de programın ADOÇEP’ in tanımlayıcı ve pedagojik ilkeleri doğrultusunda hazırlandığı belirtilmektedir. Ayrıca eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği ve programın ana amacının öğrencileri eğlenceli, motive edici ve teşvik edici öğrenme ortamlarına katarak onların etkili, akıcı ve öz yönelimli dil kullanıcıları olmalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir. Ayrıca programın amaçlarına ulaşmak ve başarılı bir şekilde uygulanması için tüm paydaşların işbirliğinde bulunmasının önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018: 4).

Birinci bölüm “9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” bölümüdür. Bu bölümde programın 1739 sayılı “Milli Eğitim Genel Kanunu” nun genel ilkeleri doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu bölümde bahsedilenler şöyle özetlenebilir: Bu program İlköğretim İngilizce programının devamı olarak görülebilir. Programın amacı öğrencilerin konuşma becerilerini güçlendirmektir. Öğrencilerin farklı yaş aralıkları ve farklı ihtiyaçlarına vurgu yapılarak dört dil becerisine yer verildiği ve sınırlı karmaşık dil yapılarının programa yayıldığı ifade edilmektedir. Yine öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik öğretim araçlarına yer verildiği belirtilmektedir. Bunların yanında İngilizce’nin neden gerekli olduğu, İngilizce’de iletişim becerisinin Türkiye’de bir sorun olduğu ve bu sorunun üstesinden gelebilmek için programda dilin işlevlerine vurgu yapılarak dört becerinin bütünleştirildiği ifade edilmektedir. Ayrıca bu bölümde; öğrenciler arasında rekabettense işbirliğine önem verildiğine, öğrenen özerkliğine, görev temelli, işbirlikçi ve proje temelli etkinliklere vurgu yapılmaktadır. Son olarak ne tür değerlendirmelere yer verildiğinden bahsedilmekte ve öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmeyi sağlayan “otantik değerlendirme” araçlarının, alternatif değerlendirmelerin programda yer aldığı ifade edilmektedir (MEB, 2018: 5-6).

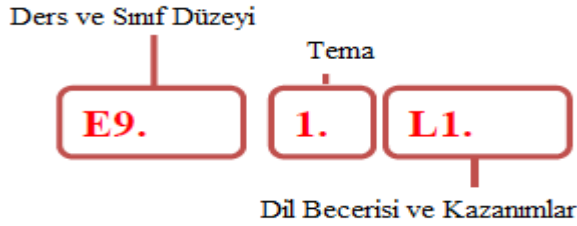
Üçüncü Bölüm “İletişim Yeterliği ve Becerileri” bölümüdür. “Ortaöğretim İngilizce

Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli” alt başlığı yer alan bu bölümde ADOÇEP seviyelerinin programda benimsendiği belirtilmektedir. Bu seviyeler bir tablo şeklinde sunulmuştur. Programın A1 seviyesinden başlayıp B2+ seviyesine doğru ilerlediği belirtilmektedir. Aşağıdaki resimde programda belirtildiği şekliyle sınıf düzeylerine göre dil seviyeleri görülmektedir:



Resim 2.3.1.1. Programda sınıf düzeylerine göre dil seviyeleri (MEB, 2018: 7).

Üçüncü bölümde ayrıca kazanım kodlarının ne anlama geldiği açıklanmaktadır. Aşağıdaki resimde kazanımlardaki kodların ne anlama geldikleri görülmektedir:



Resim 2.3.1.2. Kazanım kodları (MEB, 2018: 8).

Üçüncü bölümde son olarak öğretim programının üç sütuna ayrıldığı ve bu sütunlarda sırasıyla; “Dilin İşlevleri ve Örnek Yapılar”, “Dil Becerileri ve Kazanımlar” ve “Önerilen Materyaller ve Görevler” bölümlerinin olduğu belirtilerek bu bölümlerin ne anlama geldiği anlatılmış ve tanımları yapılmıştır (MEB, 2018: 8).

ÖİDÖP’ nin dördüncü bölümü “Etik ve Değerler Eğitimi” bölümüdür. Bu bölümde programda sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmenin yanında kültürel değerler ve etik konularında farkındalığı artırmanın da amaçlandığı belirtilmektedir. Temalarla bütünleştirilmesi istenilen anahtar değerler şu şekilde ifade edilmektedir: arkadaşlık, adalet, dürüstlük, oto kontrol, sabır, saygı, sevgi sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlık. Ayrıca tüm paydaşlara öğrencilerin yaşlarını, psikolojik ve sosyolojik düzeylerini dikkate almaları konusunda tavsiyede bulunmaktadır (MEB, 2018: 9).

Beşinci bölüm “9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı Kılavuzu” bölümüdür. Bu

bölüm bir alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlık şöyledir: “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri”. Bu bölümde öğrencilerin, öğretmenlerin, materyaller/görevlerin ve değerlendirmenin özelliklerinden bahsedilmektedir (MEB, 2018: 10).

Altıncı bölüm “Ölçme ve Değerlendirme” bölümüdür. Bu bölümde programda değerlendirmenin alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin karışımı olduğu ifade edilmektedir ve programda yer alan “Idioms/Proverbs Of The Week, Discussion Time, Video Blogs Entry, Tech Pack, E-portfolio Entry” etkinliklerinin değerlendirmeye dâhil edilebileceği belirtilmektedir. Bu bölümde ayrıca dört beceriye yönelik değerlendirme örneklerine de yer verilmiştir. Son olarak değerlendirmede geri bildirim kaynaklarının çok yönlü olduğu ifade edilip bunların; öğretmen, öğrencinin kendisi, akranı, velisi ve bilgisayar aracılı geri bildirimler olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018: 11-12).

ÖİDÖP’ nin yedinci bölümü “9-12. Sınıflar İngilizce Programının Organizasyonu” bölümüdür. Bu bölümde programın tasarlanmasında göz önünde bulundurulacak konulardan bahsedilmiştir. Programda eklektik yaklaşımın benimsendiği ifade edilerek farklı yöntem ve tekniklere programda yer verildiği ifade edilmektedir. Farklı metotların seçiminde öğrencinin yaşının, ilgi alanının ve dil seviyesinin dikkate alındığı, her sınıf düzeyi için birbiriyle ilişkili 10 ünite etrafında tematik ünite organizasyonu oluşturulduğu, temaların aynı yaş grubu öğrencilere yapılan bir araştırma sonucu belirlendiği gibi konulardan bahsedilmektedir. Ayrıca her ünitenin içerisinde neler yer aldığı (Dilin işlevleri, dört beceri, sınırlı düzeyde dil yapıları, telaffuz), dilin işlevlerinin ADOÇEP’ e göre belirlendiği, kalıcı öğrenmeyi sağlamak için bütün program boyunca işlevlerin tekrar edildiği, kaynaklarda yer alması beklenen örnek kullanımlara yer verildiği de bu bölümde belirtilmektedir. Sınavlarda ezberlemeye yönlendirmemek için programda uzun kelime listelerine yer verilmediği, anlamlı ve etkin kelime öğrenimini sağlamak için yeni kelimelerin yedi tane ile sınırlandırıldığı, kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara bu bölümde bahsedilen diğer konulardır. “Öğretim Tasarımı” ve “Öğretim Materyalleri” yan başlıkları da bu bölümde yer almaktadır. “Öğretim Tasarımı” bölümünde programın tasarımında göz önünde bulundurulacak konulardan, “Öğretim Materyalleri” bölümü ise materyallerin nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler sebepleriyle birlikte bahsedilmektedir. Son olarak yedinci bölüm iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlardan ilki “İngilizce Derslerinde Teknoloji Kullanımı ve Harmanlanmış Öğrenme” alt başlığıdır. Bu başlık altında; Bilgisayar Destekli Öğrenme, dijital yerliler kavramı, öğretim teknolojisi ve onunla neler yapılabileceği, chat rooms, video konferans, bloglar, “Harmanlanmış Öğrenme” konularından bahsedilmektedir. Diğer alt başlık ise “9-12.

Sınıflar İçin Önerilen Materyaller” bölümüdür. Bu bölümde programda önerilen materyallere bir tablo içerisinde yer verilmiştir ve ayrıca özellikle tavsiye edilen görevler olan “Idioms/Proverbs Of The Week, Discussion Time, Video Blog Entry, Tech Pack, E-portfolio Entry” görevlerinin ne anlama geldikleri ve neler yapılabileceği konuları açıklanmıştır (MEB, 2018: 13-18).

Programın sekizinci bölümü “Son Söz” bölümüdür. Bu bölümden sonra kaynakçaya yer verilmiştir ve daha sonra sınıf düzeylerine göre öğretim programlarına sırasıyla yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinin programından önce o sınıf düzeyinin ADOÇEP seviye karşılığı olan açıklamaları Türkçe olarak yer almaktadır. Bu açıklamadan sonra öğretim programı tablo olarak sunulmaktadır. Aşağıda bir örneği görülen program tablosu bütün sınıf düzeylerinde aynı şablon kullanılarak oluşturulmuştur:

THEME 1: STUDYING ABROAD		
Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks
1. Meeting new people and introducing oneself and family members 2. Talking about possessions 3. Asking for and giving directions: -Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! -Who is this in the picture? -This is my... -Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is. Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser. -Which languages can you speak? / Can you speak any English? -Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... -How can I get to the library?	Listening E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities. Pronunciation E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of “am, is, are” and “have/has”. Speaking E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases. Reading E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries. Writing E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Assessment

Resim 2.3.1.3. Ortaöğretim İngilizce Ders Programı Örneği (MEB, 2018: 23)

Resim 2.3.1.3.’ te görüldüğü gibi şablonda üç sütun yer almaktadır. Birinci sütunda “Dilin İşlevleri ve Örnek Yapılar”, ikinci sütunda “Dil Becerileri ve Kazanımlar” ve üçüncü sütunda ise “Önerilen Materyaller ve Görevler” yer almaktadır. Sütunların üzerinde ise tema sayısı ve adı bulunmaktadır. Tüm sınıf düzeylerinde şablon bu şekilde oluşturulmuştur ve toplam on temadan oluşmaktadır.

ÖİDÖP’ de bütün sınıf düzeylerinin öğretim programından sonra “Ek” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde yukarıda İngilizce olarak bahsedilen bazı bölümlerin aynısına Türkçe olarak yer verilmektedir. Bu bölümler şunlardır: “Ön Söz, Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli, Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim

Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri”. Bir diğer ek ise “İngilizce Dersi 9-12. Sınıflar Kitap Forma Sayıları” dır (MEB, 2018: 66-69).

2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğrenen özerkliği konusu hem yurt içinde hem de yurt dışında pek çok araştırmacının inceleme konusu olmuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısını belirlemek ve okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkisini irdelemeyi amaçladığı çalışmasında Bayat (2007: 154-156) pek çok sonuca ulaşmıştır. Bunlardan; öğrencilerin özerklik algılarının yüksek olduğu, özerklik algısı yüksek olanların okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu, özerklik algısı yükseldikçe sınıf içi olumlu davranışların sergilendiği sonuçları dikkat çekmektedir. Çalışma grubunu bir üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu çalışmasında Bayat (2007: 101-102) ölçme aracı olarak ölçek ve başarı testi kullanarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Bozpolat ve Gömleksiz (2012: 112) yaptıkları çalışmada Türkiye’nin bir şehrinde 6. sınıfta öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencilerinin özerklik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır ve bu amaç doğrultusunda ölçme aracı olarak ölçek kullanarak nicel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bozpolat ve Gömleksiz (2012: 112)’in elde ettikleri sonuçlara göre öğrencilerin öz yönelim için hazırlık, bağımsız çalışma ve amaç/değerlendirme alt boyutlarında kendilerini bağımsız hissettikleri, öğretmenin rolü, açıklama/denetleme alt boyutunda kendilerini bağımlı hissettikleri görülmektedir.

Öğrenen özerkliği ile ilgili bir üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerini yansıtmayı amaçladığı çalışmasında Dede (2017: 41) ölçme aracı olarak; öğrenciler için anket, öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek için ise görüşme soruları kullandığı çalışmasında karma yöntem kullanmıştır. Dede (2017: 75-76), çalışmasında pek çok bulguya ulaşmıştır. Bunlardan en dikkat çekici olanları; okutmaların özerkliğe karşı olumlu tutumları olmalarına rağmen, eğitim ve öğretim planlarının kendilerini engellediğinden dolayı öğrenen özerkliğini göz ardı etmeleri ve ayrıca öğrencilerin de sorumluluk almaktan kaçınıp öğretmenlerine bağlı kalmayı ve yönlendirmeyi beklemeleridir.

Türkiye'nin bir ilinde ilkököl ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin, “öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini” amaçladıkları çalışmalarında Altınkurt, Oğuz ve Yılmaz (2017: 663) çalışmalarında ölçme aracı olarak ölçek kullanarak nicel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Altınkurt, Oğuz ve Yılmaz (2017: 670) öğretmenler tarafından hem öğretmen liderliği hem de öğrenen özerkliği destekleme davranışları gerekli görüldüğü ancak aynı oranda sergilenmediği sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin öğrenen özerkliği sergileme davranışlarının farklılaştığı görülmektedir.

Ataşbaş (2017: 30-45), öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisini ilişkisel tarama modelinde incelemiştir ve öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğinin birbirini etkiler nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztüfekçi (2018: 64), bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencilerin özerk öğrenmeye hazır olup olmadıklarını, öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında karma yöntem kullanmıştır. Çalışma; öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk almaya psikolojik olarak hazır olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretim görevlileri ve öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarını da göstermektedir. Bunlardan bazıları şöyledir: Öğrenciler sınıf içi etkinliklerin seçiminde öğretmenin daha fazla sorumluluk alması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler öğrencilere sorumluluk vermeye eğilimlidir. Sınıf içi etkinliklerde öğrenciler öğretmenlere bağılıdır. Öğretmenler de benzer şekilde öğrencilere sınıf içi etkinliklerde daha az sorumluluk vermektedir. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğretmenin üstlenmesi gereken bazı roller vardır.

Öğretmenlerin, teknolojiyi dâhil ederek öğrenen özerkliğini geliştirmeye ne kadar hazır olduklarını ve öğrencilerin özerkliklerini hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında ne derece desteklediklerini belirlemeyi amaçlayan Işık (2018: 4), yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanarak, bir üniversitenin yabancı diller yüksek okulunda çalışan 11 öğretim görevlisi ile görüşüp nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir (Işık, 2018: 47-48). Araştırmacı, çalışmasında, öğretmenlerin; öğrenen özerkliğini destekleyici pek çok tutum sergiledikleri, teknoloji entegrasyonuna karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve öğrenmeyi desteklemek için sınıflarında pek çok teknolojik araç kullandıkları, öğrencileri sınıf dışında dil öğrenimlerini desteklemek için teknolojik araçları kullanmaya teşvik ettikleri ve son olarak da öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için kurum kaynaklı ve öğrenci kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonuçlarını elde etmiştir.

Aydemir-Bekçibaşı (2018: 50), yaptığı çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili tutumlarını ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amacını gerçekleştirmek için ölçme aracı olarak hem anket hem de görüşme sorularından faydalanan karma bir yöntem kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde başarılı olmaları için öğrenen özerkliğinin önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler; öğrenen özerkliğini geliştirmede öğretmenin önemli bir faktör olduğunu, karar verme süreçlerinde öğrencilerin müdahil olmasına olumlu yaklaştıklarını ancak çok uygulanabilir bulmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada öne çıkan başka bir sonuç ise öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenen özerkliğini geliştirmek için uygun bulmamalarıdır. Ayrıca çalışmaya göre öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilere etkili düzeyde rehberlik edilirse ve seviyelerine uygun etkinlikler sunulursa öğrencilerin özerkliklerinin geliştirilebileceğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Çetinkaya (2019: 86), karma desen kullanarak yaptığı ve “Türkiye’de İngilizce eğitimi veren öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi konusundaki algı ve inanışlarını” belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini geliştirmek için gereken desteği verdikleri ve öğrenen özerkliğine karşı olumlu bir tutum gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. İşler (2019: 113-114) de karma desen kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin sınıf dışında ne düzeyde özerk öğrenenler olduklarına dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır ve bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce’yi önemli görmelerine rağmen onların sadece belli bir düzeyde özerk oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunun sınıf dışı etkinlikleri yapmayı tercih etmedikleri, tercih ettikleri etkinliklerin ise genellikle dinleme ve okuma becerilerine ait etkinlikler olduğu bulgularına ulaşmıştır. Öğrenen özerkliğinin kelime öğretimi ve öğrenimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Sagın (2019: 65), nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçları öğrenen özerkliği ve zengin kelime hazinesine sahip olma arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca strateji eğitiminin öğrenen özerkliğini geliştirdiği görülmektedir.

Yarı deneysel bir çalışma gerçekleştiren Kızmaz (2019: 40) ise çalışmada, bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrenen özerkliğini geliştirmeye olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Kızmaz’ın (2019: 157-158) çalışmasından elde ettiği verilere göre, bilgisayar destekli öğrenimin öğrencilerin kendi algıladıkları özerklik düzeylerini artırdığı ve bunun

yanında öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayar destekli öğrenim sonucunda özerkliğinin geliştiği yönünde olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir.

Koşar (2019: 22) araştırmasında ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili tutum ve algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda anket geliştirerek nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Koşar'ın (2019: 49) çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında çalışanlara göre sınıf içerisinde sorumluluğun paylaşılması konusunda daha pozitif oldukları ve devlet okullarında çalışan bazı öğretmenlerin özerkliğin geliştirilmesi konusuna daha az olumlu yaklaşıtları görülmektedir.

Gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil öğreniminde strateji eğitiminin öğrenen özerkliğini geliştirip geliştirmediğini ve öğrencilerin strateji eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan Kuluşaklı (2019: 43-183), karma desenli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, strateji eğitiminin, öğrenen özerkliğini kapasitesini artırdığını ve öğrencilerin strateji eğitimine karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Zorkaya (2019: 5-79), çalışmasında; öğrencilerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için gerekli becerilere sahip olup olmadıkları, öğretmenlerin öğrenen özerkliği geliştirmeye çalışıp çalışmadığını ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda anket ve yarı yapılandırılmış sorular kullanarak karma bir yöntem kullanan araştırmacı, çalışmasını iki farklı üniversitenin hazırlık programlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, yabancı dil öğrenirken öğrencilerin özerk olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin özerklik algılarının yaş faktörüne göre değişmediği görülmektedir ancak kıdeme göre farklılık olduğu açıktır. Yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler öğretmenlerin; öğrenen özerkliği tanımı, öğrenen özerkliğini geliştirmede karşılaşılan problemler ve öğretmen rolleri ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.

Karabulut (2020: 64), deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir ve çalışmasında farklı öğretmen geri bildirim türlerinin, öğrencilerin özerklik düzeylerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karabulut' un (2020: 127) çalışmasının sonucuna göre; üç farklı geri bildirim türünden sadece “kodlanmış geri bildirim” türünün öğrenen özerkliğini geliştirme üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Yaşar (2020: 44-48), anket ve yapılandırılmış görüşme soruları kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği

hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğrenen özerkliği kavramına yabancı olmadıklarını, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili kararlarda seçme hakkına sahip olmaları gerektiği ancak okul ortamında bunun uygulanabilir olmadığı görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmanın bir başka sonucuna göre öğretmenler, öğretim programının sınırlamalar koymasının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde bir engel olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın başka bir sonucu ise öğretmenlerin kendine güvenen ve motive öğrencilerin daha kolay öğrenen özerkliği geliştirebileceğini belirtmiş olmalarıdır. Araştırmacı ayrıca, öğretmenlerin, motivasyon ve öğrenen özerkliği arasında önemli bir ilişki olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında da öğrenen özerkliğinin pek çok araştırmanın konusu olduğu görülmektedir. Chan (2001: 508-514), çalışmasında öğrenen özerkliğine karşı öğrencilerin tutumlarını ve algılarını, öğretmen ve öğrenci rollerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, bir üniversitede bir grup lisans öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çalışmasında ölçme aracı olarak anket kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin; İngilizce' yi öğrenmeye motive oldukları, öğrenme sürecinde öğretmenin baskın bir role sahip oldukları görüşüne sahip oldukları, öğrenme sürecinde alınacak kararlara katılmaya oldukça istekli oldukları, öğrenen özerkliğinin öğrenme sürecinde önemli bir role sahip olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrenen özerkliğine karşı öğrencilerin olumlu bir tutum içerisinde oldukları ancak kapasitelerini ve hazır olma derecelerini olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Dafei (2007: 15) çalışmasında öğrenen özerkliği ve İngilizce yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda ölçme aracı olarak anket ve görüşme kullanarak karma bir desen gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin özerkliği arttıkça İngilizce yeterlilik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmasında, öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin hazırbulunuşluğunu belirlemeyi amaçlayan Nakata (2011: 902), öğretmenlerin konu ile ilgili algılarını belirlemek için ölçme aracı olarak anket ve görüşme kullanmıştır. Çalışma, Japonya' da bir lisede çalışmakta olan 80 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen karma desenli bir çalışmadır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin öneminin farkında olmalarına rağmen

uygulamada öğrenen özerkliğine hazır olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmen özerkliğini yüksek derecede kazanmadıkları görülmektedir.

Al-Busaidi ve Borg (2012: 20) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin özerklik algıları ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarını bir üniversitede görev yapmakta olan 61 öğretim görevlisine uyguladıkları anket ve görüşme soruları ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğretmenler çeşitli sebeplerden dolayı öğrenen özerkliğini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeplerden bazıları şöyledir: Öğrencilerin yeterli motivasyona ve bağımsız çalışma için yeterli deneyime sahip olmamaları, öğretmenlerin sabit bir programı takip etmek zorunda olmaları.

Ebrahimi, Sattar ve Shojaee (2015: 39-40), İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklikleri ve konuşma derslerinde kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır ve özerklik algısı yüksek olan ve stratejileri kullanmakta daha yetenekli olan öğrencilerin, konuşma notlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ebrahimi, Sattar ve Shojaee (2015: 39), çalışmalarını, bir kurumda hazırlık sınıfında İngilizce öğrenimi görmekte olan 50 öğrenciye uyguladıkları anketler ile gerçekleştirmişlerdir.

Öz değerlendirmenin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini ve öğrencilerin buna bağlı olarak dil yeterliliklerinin gelişimini belirlemeyi amaçlayan Gholami (2016: 47-49) ise, öz değerlendirmenin özerk öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğunu sonucuna ortaya koymuştur. Ancak araştırmacı öz değerlendirmenin öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı çalışmasını yarı deneysel olarak gerçekleştirmiştir.

Alshumaimeri ve Borg (2017: 9), bir üniversitenin hazırlık bölümünde görev yapmakta olan 359 İngilizce öğretmenin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşlerini, uygulamalarını ve karşılaştıkları sınırlılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliğini, ağırlıklı olarak, bağımsızlık ve kontrol kavramları ile ilişkilendirdikleri ve ayrıca öğretmen müdahalesi olmadan ya da çok az müdahalesiyle verilen görevleri sınıf içerisinde veya dışarısında, bireysel olarak ya da işbirliği ile tamamlama kapasitesi ve yeteneği olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun öğrenen özerkliğinin istenilen bir hedef olduğunu belirtirken, uygulanabilirliği konusunda çok olumlu olmadıkları açıktır. Araştırmacılar bunun sebebinin kurumsal, toplumsal ya da öğrenenle ilgili faktörlere bağlı olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Chu, Liou ve Tseng (2019: 8) çalışmalarında, İngilizce' yi yabancı dil olarak öğrenen çocuklarda üç boyutlu kelime öğrenme programının, öğrenen özerkliği ve işbirliğinin kelime öğrenimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bu amaç doğrultusunda 96 tane üçüncü sınıf öğrencisi ile yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre kelime öğreniminde üç boyutlu öğrenme ortamlarının olumlu etkisinin olduğu ve bu ortamlarda kelime öğreniminde öğrenen özerkliği ve işbirliğinin uygulanabilir olduğu görülmektedir.

Lengkanawati ve Ramadhiyah (2019: 232-239), çalışmalarında Endonezya' nın 2013 öğretim programını öğrenen özerkliği açısından ele almışlardır ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenen özerkliği hakkındaki bakış açılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca 2013 öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini nasıl geliştirmeye çalıştıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak sınıf-içi gözlem tekniği, görüşme ve anket kullanmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenin öğrenen özerkliğine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir ve katılımcı öğretmen yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir ancak öğrenen özerkliğini uygulamada yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrenciler açısından elde edilen sonuç, öğrencilerin özerkliğe sahip olmadığı ve öğretmene bağlı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Han ve Shi (2019: 32-34) yaptıkları çalışmada, grup çalışmasının öğrenen özerkliğini nasıl geliştirdiğini ve öğrenen özerkliğini geliştirmede grup çalışmasının zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak anket kullandıkları çalışmalarını, üç farklı sınıfta öğrenim gören 168 birinci sınıf üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonunda, grup çalışmasıyla öğrencilerin öğrenme tutumlarının, ilgilerinin gelişmesi ve artmasının yanında dil becerileri ve öğrenme stratejilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve öğrenme kaynaklarını kullanmalarının da geliştiği sonuca ulaşmışlardır. Çalışma grup çalışmasının birkaç zayıf yönlerini de ortaya koymaktadır. Ancak genel olarak grup çalışmasının öğrenen özerkliğini geliştirdiği görülmektedir.

Han (2020: 153-159), gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil öğretiminde ve öğretmen eğitiminde öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan genel tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde yabancı dil öğretmenlerinin kendi rollerinin farkında olması gerektiği ve geleneksel rollerini değiştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Elde ettiği diğer bir sonuç ise

yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların öğrenen özerkliği konusunda öğretmen adaylarını eğitmesi gerektiği ve bu konuda farkındalık oluşturmaya gerektiğidir.

Araştırmalarında yazma dersinde akran değerlendirmesinin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini inceleyen Bai, Shen ve Xue (2020: 1-7), deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıları, bir üniversitenin ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 70 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçlar, akran değerlendirmesinin öğrenen özerkliği düzeyini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, öğretmene olan bağımlılıklarının azaldığı görülürken, öğrenen özerkliğinin diğer üç alanında (öğrencilerin bağımsızlığı, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme becerisi ve öğrenme stratejisi kullanımı), önemli bir gelişme olmadığı görülmektedir.

Chang (2020: 4-13), çalışmasında öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarını belirlemeyi ve öğrenen özerkliği uygulamalarına ne düzeyde yer verdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç için, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanarak karma desenli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini oldukça önemsedikleri görülmektedir. Ancak, anket sonuçları öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile algıları arasında istatistiksel olarak önemli farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, müfredat, pasif öğrenme davranışları gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulamada yeterli olmadığı açıktır.

Yapılan çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koysa da genel olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin öğrenmede olumlu etkilerinin olduğunu belirtmelerine rağmen uygulamada çeşitli sebeplerden dolayı geri planda kaldığı görülmektedir. Bu sebepler öğretim programı, eğitim sistemi, öğrencilerin isteksizliği gibi farklı sebeplerdir. Ayrıca yapılan bu çalışmalar, yüksek özerklik algısına sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucunu da ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modelinden bahsedilmiş daha sonra çalışmanın örneklemini tanımlanmış, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarından bahsedilip verilerin nasıl analiz edileceği açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, durum çalışması modelinde gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma türünde algılar ve olaylar doğal ortamında incelenir ve gerçekçi ve bütüncül bir süreç içinde ortaya konulmaya çalışılır. Süreç niteldir. Veri toplama yöntemleri olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Nitel araştırma yaklaşımlarında, sosyal olgular bulundukları ortam içerisinde araştırılarak anlaşılmaya çalışılır (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 41).

"Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir" (Yin, 1984. Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2018: 289). Araştırmacı, çalışmanın amacı doğrultusunda, derinlemesine veri elde etmeye çalışmak istemesi, "2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı" na daha kapsamlı bakabilmesini sağlayacağını düşünmesinden dolayı ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak detaylı ve bütüncül bilgi edeceğini düşünerek durum çalışması tercih etmiştir. Öncelikle OİDÖP öğrenen özerkliği açısından incelenmiş, daha sonra ise ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği hakkındaki görüşleri alınmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu "2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı" ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir merkezde farklı okul türlerinde çalışmakta olan toplam 12 ortaöğretim İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Kırşehir ilinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin seçilmiş olmasının nedeni kolay erişilebilir olmasıdır. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin seçilmiş olmasının nedeni ise çeşitliliği sağlamaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yedisi kadın, beşi erkektir. Öğretmenlerden biri yüksek lisans eğitimini tamamlamış, ikisi ise yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Diğerleri ise lisans mezunudur. Çalıştıkları okul türleri; Anadolu lisesi,

meslek lisesi, sosyal bilimler lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi, güzel sanatlar lisesi özel lise olmak üzere Kırşehir merkezde yer alan tüm farklı okul türlerini kapsamaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan kolay erişilebilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde ise amaç, yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik sağlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2018:118-123).

3.3 VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir." (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 189).

Verileri toplama aracı olarak, 2018 OİDÖP' nin öğrenen özerkliğine göre değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından değerlendirme kriterleri formu oluşturulmuştur (*Ek-1*). Değerlendirme kriterleri formu, öğrenen özerkliği ile ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. İhtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, eğitim öğretim durumları, değerlendirme, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ana başlıkları altında değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur.

Hazırlanan kriterlerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların biri eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesidir. Uzmanlardan bir diğeri bir üniversitede yabancı dil eğitimi alanında çalışan öğretim görevlisidir. Diğer uzman ise "Eğitim Programları ve Öğretim" alanında lisansüstü eğitimine devam etmekte olan ve bir ortaöğretim kurumunda çalışmakta olan İngilizce öğretmenidir. Uzman görüşü sonrası gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygun görülmeyen maddeler çıkarılmış, anlatım bozuklukları düzeltilmiş ve ifadeler düzenlenmiştir. "Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelenmesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir" (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 279). Uzman, araştırmacıya çalışmanın çeşitli aşamalarında; araştırmanın deseninden toplanan verilere,

bulunların analizinden sonuçların yazımına kadar olan süreçte, geri bildirimde bulunarak araştırmanın niteliğinin artırılmasında yardımcı olur (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 279).

Diğer bir veri toplama aracı ise konu ile ilgili detaylı alan yazın taramasından sonra katılımcılara sormak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları formudur (*Ek-2*). Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003: 62). Hazırlanan soruların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için beş farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan biri halen bir üniversitede eğitim fakültesinde çalışmakta olan eğitim programları uzmanı öğretim elemanı, bir diğeri bir üniversitede eğitim fakültesinde çalışmakta olan ölçme ve değerlendirme uzmanı, diğer ikisi ise bir üniversitede 'Eğitim Programları ve Öğretim' alanında yüksek lisans eğitimi almakta olan İngilizce öğretmenleridir. Son olarak ise görüşme sorularını yazım ve anlatım açısından değerlendiren, bir ortaöğretim kurumunda çalışmakta olan Edebiyat öğretmenidir. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Açık olmadığı düşünülen ifadeler değiştirilmiş, eklenmesi istenilen ifadeler eklenmiş ve uygun görülmeyen sorular çıkarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının seçilmesinin nedeni görüşülecek kişilerin önceden hazırlanan görüşme sorularıyla, görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası, görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.4.VERİLERİN ANALİZİ

2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programının incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır." (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 242-243). Bu çalışmada betimsel analiz yönteminin kullanılmasının nedeni, "2018 OİDÖP" yi öğrenen özerkliği açısından derinlemesine incelemek ve programa bu açıdan açıklık getirerek, alana farklı veriler sunmaktır.

"2018 OİDÖP" nin özerklik düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşlerine göre düzenlenen değerlendirme kriterleri formu kullanılmıştır. Bu kriterler çerçevesinde program incelenmiş ve veriler toplanmıştır. Kazanımlar ise alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda betimsel

olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların frekans sayılarına tabloda yer verilmiş ve programdan elde edilen veriler tablonun altında değiştirilmeden sunulmuştur.

Programın tamamı bir bütün olarak ele alınmıştır. Programda özerklikle ilgili saptanan veriler kriterler tablosunda sayısal olarak ifade edilmiştir. Tekrarlanma sıklıkları belirlenerek, frekanslarına tabloda yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından incelen program ve doldurulan değerlendirme formu, güvenilirliğinin sağlanması amacıyla başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiştir ve araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Hesaplama sonucunda (182/189) araştırmanın güvenilirliği % 96 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin; öğrenen özerkliğine, öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemine, bu konudaki öğretmen rollerinin neler olabileceğine, öğrenen özerkliğinin programdaki yerine, sınıf içi etkinlikler ve özerk öğrencilerin özelliklerine yönelik fikirlerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. *“İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya amaçlanır. Bu yolla, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır”* (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 242-243).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden sonra toplanan veriler, Şimşek ve Yıldırım'ın (2018:243) belirttiği gibi dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar; 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) bulguların tanımlanması ve çözümlenmesidir. Verileri kodlamak için, yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler derinlemesine incelenmiş, analiz yapmayı kolaylaştırmak için yazıya dökülmüş, anlamlı bölümlere ayrılmaya çalışılmış ve kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Ayrılan anlamlı bölümlere kodlar bulunmuş ve kod listesi oluşturulmuştur.

Verilerin kodlanması aşamasından sonra temaların bulunması aşamasına geçilmiştir. Kodlanan veriler bir araya getirilip incelenmiş ve aralarındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Böylece tematik kodlama yapılmış ve de ilk aşamada yapılan kodlamadan sonra veriler düzenlenip aralarında anlamlı ilişkiler kurulabilmiştir. Oluşturulan temaların tutarlılığını sağlamak için, temaların içerisinde kodlanan veriler kendi aralarında gruplandırılmış ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiş ve daha sonra temaların birbiriyle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca kod

ve temaların güvenilirliğini sağlamak için başka bir araştırmacıdan yardım alınmıştır ve araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Hesaplama sonucunda (182/189) araştırmanın güvenilirliği % 96 olarak hesaplanmıştır.

Bir sonraki aşamada toplanan veriler düzenlenerek, okuyucuların anlayabileceği bir dille tanımlanmıştır. İç güvenilirliği sağlamak amacıyla; toplanan veriler araştırmacının görüş ve yorumları olmadan, tanımlayıcı bir şekilde okuyucuya sunulmuş ve yapılan görüşmelerden kanıtlarla veriler desteklenmiştir. Öğretmenlere kodlar verilerek isimlerine yer verilmemiştir. Son aşamada ise öğretmen görüşlerinden elde edilen, tanımlanan ve sunulan veriler araştırmacı tarafından yorumlanmış ve elde edilen verilerle tutarlı olacak şekilde sonuç çıkarılmıştır. Görüşler, edinilen verilerle desteklenmiştir. İç geçerliği sağlamak için, elde edilen bulgular, katılımcılara incelenmiş ve alan yazınla karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin dış güvenilirliği de kontrol edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sürecinin detayları başından sonuna kadar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı şöyledir: “2018 OİDÖP' de öğrenen özerkliği ne düzeydedir?” Bu alt amaca yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. 2018 OİDÖP' de İhtiyaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 OİDÖP' de ihtiyaçların belirlenmesinde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1.1.1. 2018 OİDÖP' de İhtiyaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
	f	f	f	f
İhtiyaçların Belirlenmesi:				
İhtiyaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç beklenti ve ilgileri dikkate alınır.	4	4	4	4
Öğrenciler ihtiyaç belirleme sürecinde yer alır.	-	-	-	-
Toplam:	4	4	4	4

Tablo 4.1.1.1. incelendiğinde ihtiyaçların belirlenmesi teması ile ilgili tüm sınıf düzeylerinde toplam 4 frekans sayısı görülmektedir. İhtiyaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerinin dikkate alınması maddesi ile ilgili tüm sınıf düzeylerinde 4 frekans sayısı görülmektedir. Ancak ihtiyaçların belirlenmesinde öğrencilerin ihtiyaç belirleme sürecinde yer alması ile ilgili frekans sayısı bulunmamaktadır.

“9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığının altında öğrencilerin "farklı yaş aralıklarına" ve "dil ve akademik ihtiyaçlarına" vurgu yapılarak programda giderek artan bir şekilde dört dil becerisinin entegrasyonun sağlandığı belirtiliyor. Ayrıca öğrencilerinin gerçek hayatlarının bir parçası olan "öğretim teknolojisi" araçlarına da programda yer verildiği belirtilmektedir. Yine bu bölümde lise dönemi

öğrencilerinin ihtiyaçlarından biri olan "işbirliğine" yer verilmiştir. Bunun da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı belirtilmektedir. Çünkü bu dönemdeki öğrencilerin arkadaşlarına daha bağlı oldukları belirtilmektedir. Programın öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğunu gösteren başka bir kanıt ise "Etik ve Değerler Eğitimi" başlığı altında yer almaktadır. Burada öğretmenler, materyal geliştiriciler gibi paydaşlara öneriler yer almaktadır. Bu önerilerde, hazırlanan öğretim materyallerinde öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir.

4.1.2. 2018 OİDÖP' de Amaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 OİDÖP' de amaçların belirlenmesinde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1.2.1. 2018 OİDÖP' de Amaçların Belirlenmesinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	9.sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
	f	f	f	f
Amaçların Belirlenmesi:				
Amaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgileri dikkate alınır.	6	6	6	6
Öğrenciler kendi amaçlarına karar verebilir.	4	4	4	4
Öğrenciler amaç belirleme sürecinde yer alır.	-	-	-	-
Toplam:	10	10	10	10

Tablo 4.1.2.1. incelendiğinde amaçların belirlenmesi teması ile ilgili tüm sınıf düzeylerinde 10 frekans sayısı olduğu görülmektedir. “Amaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgileri dikkate alınır.” maddesi ile ilgili tüm sınıf düzeylerinde altı frekans sayısı görülürken “öğrenciler kendi amaçlarına karar verebilir.” maddesi ile ilgili tüm sınıf düzeylerinde dört frekans sayısı görülmektedir. “Öğrenciler amaç belirleme sürecinde yer alır.” maddesi ise frekans sayısına sahip değildir.

Tablo 4.1.2.1.'de birinci madde olan amaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgileri dikkate alınmasına yönelik programdan elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

“9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” bölümünde OİDÖP’ nin 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” esasları doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu kanuna göre;

– Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir,

Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler,

– Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır,

(Ortaöğretim Amaç ve Görevler)

Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır.

“9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” bölümünde 9-12. sınıflardaki farklı yaş aralıkları ve dil ihtiyaçlarından dolayı dört dil becerisinin entegrasyonuna giderek artan bir şekilde yer verildiği ifade edilmektedir. Yine aynı bölümde bu yaş grubundaki öğrencilerin farklı akademik ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir. Bu bölümde ayrıca işbirliğinin bu yaş grubundaki öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını karşıladığı belirtilerek programda işbirliğinin teşvik edildiği belirtilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini yansıtan öğretim teknolojilerine yer verildiği belirtilmektedir. “İletişim Yeterliği ve Becerileri” başlığının altında ADOÇEP’ in seviyelerinin sırasının lise öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlandığı belirtilmektedir.

Tablo 4.1.2.1.’de ikinci madde olan öğrencilerin kendi amaçlarına karar verebilmesine yönelik programdan elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Programın “Önsöz” ünde programın amaçlarından bahsetmektedir ve bunlardan birinin öğrencilerin öz yönelimli öğrenciler olabileceği öğrenme ortamlarına katmak olduğu belirtilmektedir. “9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” bölümünde öğrenen özerkliğini geliştirmenin programın önemli bir ilkesi olduğu belirtilmektedir. Yine aynı bölümde öğrencileri karar verme süreçlerine dâhil ederek öğrenen özerkliğinin geliştirildiği şeklinde bir ifade yer almaktadır. “Öğrenci Özellikleri” nin

anlatıldığı bölümde sınıf içerisinde ve dışarısında öğrencilerin özerkliğinin teşvik edildiği belirtilmektedir.

Tablo 4.1.2.1.'de üçüncü madde olan; öğrencilerin amaç belirleme sürecinde yer alması maddesi ile ilgili programda herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

4.1.3. 2018 OİDÖP' de Kazanımlarda Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinliklerin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 OİDÖP' de kazanımlarda öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1.3.1. 2018 OİDÖP' de Kazanımlarda Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinliklerin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	f
Kazanımlarda öğrenen özerkliğine yönelik etkinlikler	
9. sınıf	33
12. sınıf	30
11. sınıf	27
10. sınıf	26
Toplam:	116

Tablo 4.1.3.1. incelendiğinde kazanımlarda öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerin toplam frekans sayısının 116 olduğu görülmektedir. Kazanımlarda özerklik etkinliklerinin en fazla frekans sayısına sahip sınıfın 9. sınıflar olduğu görülmektedir. İkinci sırada 30 frekans sayısı ile 12. sınıfların, üçüncü sırada ise 27 frekans sayısı ile 11. sınıfların ve dördüncü sırada 26 frekans sayısı ile 10. sınıfların yer aldığı görülmektedir. Sınıf düzeyinde belirlenen özerklik etkinliklerine sahip kazanımlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.1.3.2. 9. Sınıf Kazanımlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinlikler

Kazanım Numarası	9. sınıf kazanımlarında özerklik uygulamaları:
E9.1.S1.	Öğrenciler kendilerini ve aile üyelerini tanıtabilecek.
E9.1.S2.	Öğrenciler kişisel eşyaları ile ilgili soru sorup cevap verebilecek.
E9.1.S3.	Öğrenciler basit cümlelerle basit yol tarifleri yapabilecek ve sorabilecek.
E9.1.W1.	Öğrenciler basit cümleler yazabilecek (posta kartı, e-mail ya da otel kayıt formu.)
E9.2.S1.	Öğrenciler kendi yaşadıkları çevreleri ile ilgili soru sorup, yaşadıkları çevreyi anlatabilecekler.

E9.2.S2.	Öğrenciler etraflarındaki insanları, yerleri ve nesneleri karşılaştırabilecek.
E9.2.S3.	Öğrenciler nesnelerin konumları ve yerleri ile ilgili soru sorup cevaplayabilecek.
E9.2.W2.	Öğrenciler farklı ortamları basit cümlelerle tanıtabilecek.
E9.3.S1.	Öğrenciler boş zaman etkinlikleri ile ilgili fikirlerini belirtebilecek.
E9.3.S3.	Öğrenciler hobileri ve boş zaman etkinlikleri ile ilgili tercihleri hakkında konuşabilecek.
E9.3.S4.	Öğrenciler bir daveti kabul etme ya da reddetme ile ilgili bir diyalog canlandırabilecek.
E9.3.R1.	Öğrenciler hangi filmi izleyeceklerine karar vermek için bloglarda film eleştirilerini tarayabilecek.
E9.3.W1.	Öğrenciler bir blogda fikirlerini yazabilecek.
E9.4.S1.	Öğrenciler yetenekleri hakkında konuşabilecek.
E9.4.S2.	Öğrenciler günlük işleri ve bunların sıklıkları hakkında konuşabilecek.
E9.4.R2.	Öğrenciler farklı/olağandışı yetenekleri öğrenmek için okuma parçalarını tarayabilecek.
E9.4.W1.	Öğrenciler, arkadaşının günlük yaşamı ve etkinliklerinin sıklıkları ile ilgili yazabilecek.
E9.4.W2.	Öğrenciler doğa sevgisi ile ilgili bir paragraf yazabilecek.
E9.5.S1.	Öğrenciler farklı tanınmış kişilerin özelliklerini kendi fikirlerini belirterek karşılaştırabilecek.
E9.5.W1.	Öğrenciler kendi fikirlerini belirterek insanların özelliklerini karşılaştıran bir metin yazabilecek.
E9.5.W2.	Öğrenciler ilham veren bir karakter ile ilgili bir metin yazabilecek.
E9.6.S1.	Öğrenciler bir restoranda/kafede yemek sipariş etme ile ilgili bir diyalogda yer alabilecek.
E9.6.S2.	Öğrenciler seyahat ederken gerçekleşebilecek bir konuşmanın içerisinde yer alabilecek.
E9.6.S4.	Öğrenciler ziyaret ettikleri yerlerin temel kültürel farklılıkları hakkında konuşabilecek.
E9.7.S1.	Öğrenciler geçmiş zamanlar ve geçmiş olaylar hakkında bir görüşmede basit sorular sorup, cevaplar verebilecek.
E9.7.S2.	Öğrenciler, daha önceden araştırdıkları eski bir medeniyet ile ilgili kısa bir sunum yapabilecek.
E9.8.S2.	Öğrenciler sağlık problemleriyle ilgili tavsiye isteyip, tavsiyede bulunabilecek.
E9.8.W1.	Öğrenciler iş güvenliği ve sağlığı ile ilgili poster/el ilanı/broşür hazırlayabilecek.
E9.9.S1.	Öğrenciler öneri ve isteklerde bulunabilecek ve bunlara cevap verebilecek.
E9.9.S3.	Öğrenciler alışverişteki konuşmalarda yer alan miktarlar, sayılar ve fiyatlarla ilgili bilgi alıp verebilecek.
E9.10.S2.	Öğrenciler, kendi fikirlerini belirterek başkalarının fikirlerine katılabilecek ya da karşı çıkabilecek.
E9.10.S3.	Öğrenciler konuşmayı bölme ve zaman kazanma ifadelerini kullanarak bir diyalog kurabilecekler.
E9.10.W1.	Öğrenciler sosyal medya aracılığıyla bir konu hakkında yorum yapabilecekler.

2018 ÖİDÖP’ de 9. sınıf düzeyinde toplam 88 kazanım yer almaktadır. Tablo 4.1.3.2. incelendiğinde 9. sınıf kazanımlarında öğrenen özerkliğine yönelik toplam 33 etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4.1.3.3. 10. Sınıf Kazanımlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinlikler

Kazanım numarası	10. sınıf kazanımlarında özerklik uygulamaları
E10.1.S1.	Öğrenciler kendilerini ve başkalarını bireysel olarak/ikişerli ya da küçük gruplar halinde tanıtabilecek.
E10.1.S2.	Öğrenciler hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda bilgi alışverişinde bulunabilecekler.
E10.3.S1.	Öğrenciler bir hikâyeyi efsanevi bir figür olarak canlandırabilecek.
E10.3.S3.	Öğrenciler Türk tarihinde yer alan efsanevi bir kişi ile ilgili konuşabilecek.
E10.4.S1.	Öğrenciler gelenekler hakkında görseller kullanarak bir konuşma yapabilecek.
E10.4.W1.	Öğrenciler dünyadaki gelenekleri karşılaştıran kısa bir paragraf yazabilecek.
E10.5.S1.	Öğrenciler kendilerinin ve başkalarının seyahat deneyimleri hakkında soru sorup cevap verebilecek.

E10.5.S2.	Öğrenciler otelde bir oda ya da restoranda bir masa ayırtabilecek.
E10.5.S3.	Öğrenciler bir konuşmada bilgiyi doğrulayabilecek.
E10.5.S4.	Öğrenciler seyahat planı yapmak için grup halinde bir diyalogda yer alabilecek.
E10.5.S4.	Öğrenciler grup olarak seyahat planı yapacakları bir diyalogun içerisinde yer alabilecek.
E10.5.W2.	Öğrenciler ziyaret ettikleri bir şehrin seyahat rehberini hazırlayabilecek.
E10.6.S1.	Öğrenciler enerji kaynaklarının boşa harcanmasının sonuçları hakkında konuşabilecekler.
E10.6.W2.	Öğrenciler gençlik problemleri ile ilgili bir tavsiye mektubu yazabilecek.
E10.7.S1.	Öğrenciler ulusal ve uluslararası festivalleri tanıtacakları bir diyalogun içerisinde yer alabilecekler.
E10.7.S2.	Öğrenciler ulusal ve uluslararası festivallerle ilgili bir sürecin adımlarını anlatabilecek.
E10.7.W1.	Öğrenciler sevdikleri bayramı anlatan bir paragraf/blog yazabilecekler.
E10.8.S1.	Öğrenciler neden ve sonuçlarını belirterek yenilikler hakkında yorum yapabilecekler.
E10.8.S2.	Öğrenciler teknolojik cihazlarla ilgili tercihleri hakkında konuşabilecek.
E10.8.W2.	Öğrenciler bir çevrimiçi-dijital işbirlikçi hikâye yazabilecek.
E10.9.S1.	Öğrenciler kişisel kahramanları (kim olduğu ve neden onların kahramanı / kahramanı olduğu) hakkında konuşabilecekler.
E10.9.S2.	Öğrenciler kahraman olsalardı yapacakları şeyler hakkında konuşabilecekler.
E10.10.S1.	Öğrenciler alışverişle ilgili anahtar kelimeleri ve cümleleri kullanarak kıyafetleri karşılaştıracaklar.
E10.10.S2.	Öğrenciler kıyafet mağazasında geçen bir diyalogu canlandırabilecekler.
E10.10.W1.	Öğrenciler teknoloji/mimari/moda vb. konularda yeni eğilimler üzerine bir blog hazırlayabilecek.
E10.10.W2.	Öğrenciler, tercihlerini karşılaştırmak için bir ürün çeşidinin fiyatı ve özellikleri hakkında bilgilendirici bir paragraf yazabileceklerdir.

2018 ÖİDÖP' de 10. sınıf düzeyinde toplam 79 kazanım yer almaktadır. Tablo 4.1.3.3. incelendiğinde 10. sınıf kazanımlarında öğrenen özerkliğine yönelik toplam 26 etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4.1.3.4. 11. Sınıf Kazanımlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinlikler

Kazanım numarası	11. sınıf kazanımlarında özerklik uygulamaları
E11.1.S2.	Öğrenciler telefonla randevu alabilecek.
E11.1.R1.	Öğrenciler, özgeçmişlerle eşleştirmek için gazetelerden / web sitelerinden farklı iş ilanlarını analiz edebilecekler.
E11.2.S1.	Öğrenciler sevdikleri ve sevmedikleri şeyler, ilgi alanları ve tercihleri ile ilgili bir diyalogda yer alabilecek.
E11.2.S2.	Öğrenciler şimdiki ve geçmişteki yetenekleri hakkında sorular sorabilecek ve cevaplayabilecek.
E11.3.S1.	Öğrenciler geçmişteki alışkanlıkları hakkında konuşabilecek.
E11.3.S2.	Öğrenciler geçişteki bir deneyimleri hakkında konuşabilecek.
E11.3.W1.	Öğrenciler kendi kelimeleriyle bir kısa hikâyenin eksik bölümlerini tamamlayabilecek.
E11.4.S1.	Öğrenciler geçmişteki deneyimleri hakkında konuşabilecek.
E11.4.S2.	Öğrenciler geçmişteki yerleri, insanları ve olayları anlatabilecek.
E11.4.W1.	Öğrenciler Türk tarihinden önemli bir kişi hakkında yazı yazabilecek.
E11.5.S1.	Öğrenciler geçmiş olaylarla ilgili pişmanlıkları ve dilekleri hakkında konuşabilecek.
E11.5.S2.	Öğrenciler gerçek olmayan geçmiş olaylar hakkında sorular sorabilecek ve cevaplayabilecek.
E11.6.S1.	Öğrenciler geçmişteki bir eylemi eleştirebilecek.
E11.6.S2.	Öğrenciler geçmişte yaşanan olayların sonuçlarından çıkarımlarını ifade edebilecek.
E11.7.S1.	Öğrenciler bir anıt ya da tarihi bir alanla ilgili bir sunum yapabilecek.
E11.7.S2.	Öğrenciler, ziyaret ettikleri yerler hakkında detaylı bilgi almak için bir arkadaşları ile görüşme yapabilecek.
E11.7.W1.	Öğrenciler Türkiye'de gidilecek yerlerle ilgili bir tavsiye blog yazısı yazabilecek.

E11.8.S1.	Öğrenciler dışarıda yapılan/macera sporları ile ilgili fikir alışverişinde bulunabilecek.
E11.8.S2.	Öğrenciler bir sporcuyla röportaj yapmak için soru sorabilecek.
E11.9.S1.	Öğrenciler, tanınmış/sıradan bir kişiyi veya bir yeri açıklığa kavuşturmak için sorular sorabilecek ve cevaplayabilecek.
E11.9.R1.	Öğrenciler ünlü kişilerin hayatlarıyla ilgili detayları bulabilme için çevrimiçi ve yazılı gazeteleri tarayabilecek
E11.9.W1.	Öğrenciler okul dergisi için öğretmenler ve arkadaşları ile ilgili bir metin yazabilecek.
E11.9.W2.	Öğrenciler memleketlerini tanıtan bir broşür yazabilecekler.
E11.10.S1.	Öğrenciler değerler ve gelenekler ile ilgili fikir alışverişinde bulunabilecek.
E11.10.S2.	Öğrenciler farklı kültürlerdeki ahlaki değerler ve normlar hakkında yorum yapabilecek.
E11.10.W1.	Öğrenciler bir toplumdaki değerlerin ve normların önemi ve etkileri ile ilgili bir yazı yazabilecekler.
E11.10.W2.	Öğrenciler, manevi, ahlaki ve sosyal değerler ile ilgili sloganlar yazabilecek.

2018 ÖİDÖP’ de 11. sınıf düzeyinde toplam 68 kazanım yer almaktadır. Tablo 4.1.3.4. incelendiğinde 11. sınıf kazanımlarında öğrenen özerkliğine yönelik toplam 27 etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4.1.3.5. 12. Sınıf Kazanımlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinlikler

Kazanım numarası	12. sınıf kazanımlarında özerklik uygulamaları
E12.1.L1.	Öğrenciler şarkılarda/medya araçlarında yerleştirilmiş bilgileri algılayabilecek.
E12.1.S1.	Öğrenciler müzik tercihleri ile ilgili fikir alışverişinde bulunabilecek.
E12.1.S2.	Öğrenciler müzikle ilgili fikirlerini paylaşarak başkalarının fikirlerine katılabilecek ya da arşı çıkabilecek.
E12.1.W1.	Öğrenciler arkadaşlarının/öğretmenlerinin müzik tercihleri ile ilgili bir araştırma raporu yazabilecek.
E12.2.S1.	Öğrenciler kişisel özellikler ile ilgili soru sorup cevap verebilecek.
E12.2.S2.	Öğrenciler, fiziksel görünüm hakkında net ayrıntılı açıklamalar verirken nedenlerini belirtebilecek.
E12.2.S2.	Öğrenciler grafik özelliklerinden bilgileri yorumlayabilecek. (grafikler, çizelgeler, tablolar, vb.)
E12.2.W1.	Öğrenciler, iyi arkadaşların özellikleri ile ilgili sebeplerini de belirterek bir kompozisyon yazabilecekler.
E12.3.S1.	Öğrenciler insan haklarını geliştirmek için önerilerde bulunabilecek.
E12.3.S2.	Öğrenciler dünyada dezavantajlı insanların problemleri/zorlukları hakkında tartışabilecek.
E12.3.W1.	Öğrenciler insan hakları ile ilgili sözler/sloganlar yazabilecek.
E12.3.W2.	Öğrenciler, dezavantajlı insanların problemlerine çözümler içeren bir kompozisyon yazabilecek.
E12.4.S2.	Öğrenciler fikirlerini paylaşmak için sanal gerçeklik ve hayali dünya/siber oyunlarla ilgili resmi olmayan bir münazaraya katılabilecek.
E12.4.W2.	Öğrenciler bir siber oyun senaryosu yazabilecek.
E12.5.W1.	Öğrenciler yaratıcı yazma yoluyla o andaki ruh hallerini/bir şarkıya/tabloya/fotoğrafa karşı ruh hallerini anlatabilecek.
E12.5.S1.	Öğrenciler psikolog/okul rehber öğretmeni ve müşteri arasında geçen bir oyun hazırlayabilecek.
E12.6.S1.	Öğrenciler, talepleri kabul ederken ve reddederken resmi ve gayri resmi dil arasında ayırım yapabilecek.
E12.6.S2.	Öğrenciler ricalar/istekler ile ilgili kendi hazırladıkları bir diyalogu canlandırabilecek.
E12.7.S1.	Öğrenciler geçmişte yaşanan olayları anlatabilecek.
E12.7.S2.	Öğrenciler sıra dışı/tuhaf haber hikâyeleri ile ilgili bir sunum yapabilecek.
E12.7.W1.	Öğrenciler haberleri/hikâyeleri/geçmiş olayları kendi sözcükleriyle aktarabilecek.
E12.7.W2.	Öğrenciler bir haber hikâyesi/geçmişte yaşanan bir olay/hayali bir hikâye yazabilecek.
E12.8.S1.	Öğrenciler çevre/enerji problemlerine şikâyet edebilecek ve çözüm sunabilecek.
E12.8.S2.	Öğrenciler gelecekteki alternatif enerji ile ilgili resmi olmayan bir münazaraya

	katılabilecek.
E12.8.W2.	Öğrenciler alternatif enerjinin kullanımı ile ilgili fikirlerini yazabilecek.
E12.9.S1.	Öğrenciler teknolojik aletlerle ilgili şaşırma, mutluluk, ilgi, ilgisizlik gibi duygu ve düşüncelerini paylaşabilecek.
E12.9.S2.	Öğrenciler teknolojinin sosyal yaşam üzerindeki etkisi ile ilgili arkadaşlarıyla röportaj yapabilecek.
E12.9.W2.	Öğrenciler teknoloji ile ilgili bir "for and against essay" yazabilecekler.
E12.9.W3.	Öğrenciler, bağlantı sözcüklerini kullanarak yüksek teknoloji ürünü bir ürünün tanımını yazabileceklerdir.
E12.10.S2.	Öğrenciler farklı ülkelerdeki tutumları tartışabilecekler.

2018 ÖİDÖP' de 12. sınıf düzeyinde toplam 87 kazanım yer almaktadır. Tablo 4.1.3.5. incelendiğinde 12. sınıf kazanımlarında öğrenen özerkliğine yönelik toplam 30 etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

4.1.4. 2018 ÖİDÖP' de Eğitim Öğretim Durumlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinliklerin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 ÖİDÖP' de eğitim öğretim durumlarında öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1.4.1. 2018 ÖİDÖP' de Eğitim Öğretim Durumlarında Öğrenen Özerkliğine Yönelik Etkinliklerin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
	f	f	f	f
Eğitim Öğretim Durumları:				
Program sınıf dışı öğrenmeyi destekler.	18	18	18	18
İçerik seçiminde öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır.	15	15	16	16
Program, öğrenciyi sınıf dışı uygulamalara yönlendirir.	14	14	14	14
Öz yönelimli öğrenme uygulamalarına yer verilmiştir.	13	13	13	13
Öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu ortamlar oluşturulur.	12	12	12	12
İçerik ve etkinliklerde öğrencinin seçme hakkı vardır.	11	11	11	11
Öğrenen özerkliğine vurgu yapan dil öğretim yaklaşımlarına yer verilmiştir.	6	6	6	6
Öğrenciler yeni öğrendikleriyle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurabilirler.	7	6	5	5
İçerik takibinde esnek davranılabilir.	1	1	1	1
Öğrenciler öğrenme sürecinde karar alırlar.	1	1	1	1

Öğrencilere kendi öğrenme stratejilerini seçme hakkı sunulur.	-	-	-	-
Ders kitaplarının seçiminde öğrenciler yer alır.	-	-	-	-
Toplam:	98	97	97	97

Tablo 4.1.4.1. incelendiğinde, eğitim öğretim durumları teması ile ilgili 9. sınıf düzeyinde toplam 98, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde toplam 97 frekans sayısı görülmektedir. "Program sınıf dışı öğrenmeyi destekler." maddesinin tüm sınıf düzeylerinde 18 frekans sayısına sahip olduğu görülmektedir. "İçerik seçiminde öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır." maddesi 9. ve 10. sınıf düzeyinde 15, 11. ve 12. sınıf düzeyinde 16 frekans sayısına sahiptir. "Program, öğrenciyi sınıf dışı uygulamalara yönlendirir." maddesi tüm sınıf düzeylerinde 14 frekans sayısına sahiptir. "Öz yönelimli öğrenme uygulamalarına yer verilmiştir." maddesi tüm sınıf düzeylerinde 13 frekans sayısına sahiptir. "Öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu ortamlar oluşturulur." maddesi tüm sınıf düzeylerinde 12 frekans sayısına sahiptir. "İçerik ve etkinliklerde öğrencinin seçme hakkı vardır" maddesi tüm sınıf düzeylerinde 11 frekans sayısına sahiptir. "Öğrenen özerkliğine vurgu yapan dil öğretim yaklaşımlarına yer verilmiştir." maddesi tüm sınıflar düzeyinde altı frekans sayısına sahiptir. "Öğrenciler yeni öğrendikleriyle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurabilirler." maddesi 9. sınıf düzeyinde yedi, 10. sınıf düzeyinde altı, 11. ve 12. sınıf düzeylerinde beş frekans sayısına sahiptir. "İçerik takibinde esnek davranılabilir." ve "Öğrenciler öğrenme sürecinde karar alırlar." maddeleri birer frekans sayısına sahiptir. "Öğrencilere kendi öğrenme stratejilerini seçme hakkı sunulur." ve "Ders kitaplarının seçiminde öğrenciler yer alır." maddeleri ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 4.1.4.1.'de ilk madde olan programın sınıf dışı öğrenmeyi desteklediğine dair kanıtlar şöyledir: Programın "Önsöz" bölümünde programda öğrencilerin öz-yönelimli kullanıcılar olmaları amaçlandığı belirtilmektedir. "Ölçme ve Değerlendirme" başlığı altında tüm sınıf düzeylerinde portfolyo, proje ve öğrencilerin diğer çalışmalarına yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Organizasyonu" başlığının altında çevirim içi materyallerin ve yazılımların yanında çevirim dışı materyallerin de öğretmenlere ve öğrencilere sağlanabileceği belirtilmektedir. Yine aynı bölümde "İngilizce Derslerinde Teknoloji Kullanımı ve Harmanlanmış Öğrenme" alt başlığı altında internet kullanımının faydalarından bahsetmekte ve öğrencilerin araştırma yapma, akıl hocaları, uzmanlar ve akranlarla işbirliği yapma yolları sağladığını ifade ederek sınıf dışı öğrenmelere yönlendirmektedir. Bunlardan bazıları; sohbet odaları, video konferans ve bloglardır. "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde proje temelli

(project based), görev temelli (task based) ve işbirlikçi dil etkinliklerine yer verildiği belirtilmektedir. Ayrıca program harmanlanmış ya da karma öğrenmeyi (blended learning) savunmaktadır. Bu da sınıf dışı öğrenmeyi desteklediğine dair bir kanıttır. Ayrıca "Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi" (Computer Assisted Language Learning- CALL) ve "Mobil Destekli Dil Öğrenimi" ne (Mobile Assisted Language Learning-MALL) de programda yer verilmesi yine başka bir kanıttır. Bunların dışında "9-12. Sınıflar İçin Önerilen Materyaller" bölümünde yer verilen ve özellikle tavsiye edilen görevlerden "tech pack, e-portfolio entry, video blog entry" ders dışı öğrenmeyi destekleyen etkinliklerdendir. Bu görevlere her sınıf düzeyinde ve her temada bir kez yer verildiği görülmektedir. "Tech Pack" bölümünde websitelerine, bloglara ve sanal ortamlara bağlantılar ilave edilebileceği belirtilmektedir.

"Programda içerik seçiminde öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır" maddesi ile ilgili bulgular şöyledir: "9-12. Sınıflar İngilizce Programı Organizasyonu" bölümünde tema seçimlerinde bir grup öğrenciye anket uygulanarak temaların belirlendiği belirtilmektedir. Ayrıca "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde özellikle ek materyallere karar verme sürecine öğrencilerin de dâhil edilmesi konusunda tavsiyede bulunulması programın öğrenci ihtiyaçlarını dikkate aldığını göstermektedir. Yine aynı bölümde yer alan şu ifade de öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alındığını göstermektedir: "9. ve 12. sınıflardaki öğrencilerin farklı yaş aralıkları ve dil ihtiyaçlarından dolayı, programa dört dil becerisinin entegrasyonu giderek artan bir şekilde sağlanmıştır." Ayrıca "Öğrencilerin gerçek yaşamları göz önünde bulundurularak, ortaöğretim İngilizce programında daha fazla öğretim teknolojisi araçları kullanılmıştır." Yine aynı bölümde işbirliğinin bu dönemdeki öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını karşıladığı için programda öğrenciler arasında işbirliğinin teşvik edildiği belirtilmektedir. Bunlara ilaveten "İletişim Yeterliği ve Becerileri" bölümünde, yeni 9-12. sınıflar ders programının ADOÇEP (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı) seviyelerinin lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmede belirli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla adapte edildiği belirtilmektedir. "Önerilen Materyaller ve Görevler" bölümünde sunulan farklı öğrenme stillerine ve stratejilerine hitap eden örneklerin (materyaller ve etkinlikler) kullanılması öğretmenlere ve materyal geliştiricilere önerilmektedir. "Etik ve Değerler Eğitimi" bölümünde "Öğretmenler, materyal tasarımcılar gibi paydaşların öğretim sürecinde kullanılacak karakterleri, metinleri, görselleri seçerken öğrencilerin yaşlarını, psikolojik ve sosyolojik düzeylerini dikkate almalıdırlar." ifadesi yer almaktadır. "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" bölümünde materyaller ve görevlerin özelliklerinden bahsederken onların öğrencilerin gerçek hayattaki dil ihtiyaçlarına ve

ilgilerine yönelik olduğu belirtilmektedir. "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Organizasyonu" başlığı altında programda farklı metotların seçiminde öğrenci profilinin, özellikle de yaş, ilgi alanları ve seviye gibi faktörlerin birer kriter olduğu belirtilmektedir. Yine aynı bölümde öğretmenlerin ve materyal geliştiricilerin, kelime öğelerini ünitelerin temalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak seçebileceği belirtilmektedir. "Öğretim Tasarımı" başlığı altında 10. ve 11. sınıf programında bu seviyedeki öğrencilerin hem iletişimsel ihtiyaçları hem de akademik dil ihtiyaçlarından dolayı dil yapılarına daha az vurgu yapıldığı belirtilmektedir. "Öğretim Materyalleri" bölümünde tercih edilen materyallerin özelliklerinden bahsederken öğrencilerin ve başkalarının kültürlerine ve cinsiyetlerine karşı tarafsız olması gerektiği belirtilmektedir. Yine aynı bölümde öğrencilerin ilgi alanlarına ve gerçek yaşamlarına uygunluğundan dolayı teknolojinin programa bütünleştirilmesinin teşvik edildiği belirtilmektedir. Programın son sözünde programın, öğretmenlerin içeriği öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için yaratıcı bir şekilde uyarlayabilmeleri için yeterince geniş / esnek olduğu belirtilmektedir. "Ortaöğretim İngilizce Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı (ADOÇEP "B2, B2+" Seviyeleri)" bölümünde "Programın içeriği belirlenirken ergenlikten yetişkinliğe geçişin ilk aşamasını deneyimleyen 12. sınıf öğrencilerinin genel özellikleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır." ifadesi yine içerik seçiminde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alındığını göstermektedir. "Ortaöğretim İngilizce Dersi 10. Sınıf Öğretim Programı (ADOÇEP "A2+, B1" Seviyeleri)" bölümünde "10. sınıf öğrencilerinin yaşları ve ana dillerindeki gelişimleri de göz önünde bulundurularak okuma ve yazma aktivitelerine de dinleme ve konuşma aktiviteleri ile bağlantılı olmak şartıyla eşit ağırlık verilmeye çalışılmıştır." ifadesi de bu maddeyi desteklemektedir.

"Program, öğrenciyi sınıf dışı uygulamalara yönlendirir." maddesine yönelik bulgular şöyledir: "Tech pack, e-portfolio entry, video blog entry" gibi görevlerin yer alması ve bunların bütün sınıf düzeylerinde her temada bulunması bunun kanıtıdır. "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde programda öğrencilerin okul dışında karşılaşacakları görevleri yansıtan otantik/özgün (authentic) değerlendirme tekniklerinin de kullanıldığı belirtilmektedir. Bu da sınıf dışı uygulamaların yer aldığını göstermektedir. Bazı materyallerin çevirim içi ya da çevirim dışı olarak verilebileceği "9-12. Sınıflar İçin Önerilen Materyaller" bölümünde belirtilmektedir. "Tech Pack" bölümünde internet sitelerine, bloglara ve sanal ortamlara bağlantılar ilave edilebileceği belirtilmektedir.

Tablo 4.1.4.1.'de bir diğer madde olan öz yönelimli öğrenme uygulamalarına yer verilmesi konusunda programdan çeşitli veriler elde edilmiştir. Programda öz yönelimli uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Programın ön sözünde programın ana amacı şu şekilde ifade edilmektedir: "Öğrencilerin İngilizce' de etkili, akıcı ve öz yönelimli kullanıcılar olmalarını sağlayabilmek amacıyla onları teşvik edici, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarına dâhil etmektir." Burada öğrencilerin öz yönelimli kullanıcılar olmalarına vurgu yapılmıştır. Ayrıca programda tech pack, e-portfolio entry ve video blog entry gibi etkinliklere de her sınıf düzeyinde ve her temada yer verilmesi öz yönelimli uygulamaların programdaki varlığını ortaya koymaktadır. "Tech Pack" bölümünde websitelerine, bloglara ve sanal ortamlara bağlantılar ilave edilebileceği belirtilmesi de öz yönelimli uygulamalara yer verildiğini göstermektedir.

Programda, "öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu ortamlar oluşturulur" maddesine yönelik olarak öğretmen rollerinde; "Öğretmenler öğrencileri İngilizce' yi özerk bir şekilde nasıl öğrenebilecekleri konusunda teşvik ederler ve onları bu konuda eğitirler" ifadesi öğrenme sorumluluğunu öğretme açısından ve bu ortamları öğrencinin oluşturmaya yöneltmesi açısından programda yer almaktadır. Bunun dışında "Tech pack, e-portfolio entry, video blog entry" gibi görevlerin her sınıf düzeyinde her temada yer alması yine bunun kanıtıdır. "Tech Pack" bölümünde internet sitelerine, bloglara ve sanal ortamlara bağlantılar ilave edilebileceği belirtilmesi de programın öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu ortamlara yönlendirdiği görülüyor.

İçerik ve etkinliklerde öğrencinin seçme hakkı maddesine yönelik "Discussion Time" bölümünde öğrencilerin tartışılacak konuyu önerebileceği ve tartışma ve münazaraları güçlendirmek için materyaller getirebileceği belirtilmektedir. 9, 10, 11 ve 12. sınıf programında her temada bir kez "discussion time" bölümü yer almaktadır.

"Öğrenen özerkliğine vurgu yapan dil öğretim yaklaşımlarına yer verilmiştir." maddesine yönelik elde edilen bulgular şöyledir: "İngilizce Derslerinde Teknoloji Kullanımı ve Harmanlanmış Öğrenme" alt başlığı altında "Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi" nden (Computer Assisted Language Learning- CALL) ve "Mobil Destekli Dil Öğrenimi" nden (Mobile Assisted Language Learning-MALL) bahsedilmektedir. Ayrıca programın ön sözünde belirtildiği gibi programda eylem odaklı yaklaşım (action oriented approach) benimsenmiştir. Bunların dışında "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde yer alan; "Programda öğrenciler, öz saygı, özerklik ve dil becerilerini artırarak onları güçlendirecek görev temelli, işbirlikçi ve proje temelli etkinliklere katılmaları teşvik edilir." ifadesi de bunu kanıtlamaktadır. "9-12. Sınıflar İngilizce

Programının Organizasyonu” başlığı altında eklektik yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir. Yine aynı bölümde tüm sınıf düzeylerinde iletişimsel, deneyimsel ve görev temelli dil etkinliklerinin teşvik edildiği belirtilmektedir. "Öğretim Materyalleri" bölümünde seçilen öğretim materyallerinin deneyimsel öğrenme ve yaparak öğrenmeyi desteklemesi beklendiği belirtilmektedir.

“Öğrenciler yeni öğrendikleriyle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurabilirler.” maddesine yönelik elde edilen bulgular şöyledir: Program sarmal bir yapıdadır ve bu da "Dilin İşlevleri ve Örnek Yapılar" bölümünde belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen rollerinin anlatıldığı "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" bölümünde yer alan "Öğretmenler öğrencilerin İngilizce’de yabancı oldukları konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretirler." ifadesi de programın önceki öğrenmeler arasında bağ kurma kriterini dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Bunlara ilaveten “İletişim Yeterliği ve Becerileri” bölümünde, bu programla öğrencilerin lise düzeyi İngilizce dersine Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı A1 seviyesinin gözden geçirilmesi ile başlanıp aşamalı olarak A2-B2 seviyelerine ilerlenmesi amaçlandığı belirtilmektedir. "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Organizasyonu" bölümünde de benzer şekilde kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla dil fonksiyonlarının tüm program boyunca tekrarlandığı belirtilmektedir. "Öğretim Tasarımı" başlığı altında 9. sınıf programının 8. sınıfta öğrenilenleri tekrar ettiği belirtilmektedir. Ortaöğretim İngilizce Dersi 10. Sınıf Öğretim Programı (ADOÇEP “A2+, B1” Seviyeleri) bölümünde "Öğrencilerin gerek yabancı dil gerek ise genel kültür alanlarında bildikleri konulardan bilmedikleri konulara yönlendirilmeleri programın temelini oluşturur." şeklinde belirtilmektedir. Yine 9. sınıf öğretim programında da benzer şekilde şöyle bir ifade yer almaktadır: "Bu programda öğrencilerin 9. sınıfa kadar edindikleri İngilizce bilgisini pekiştirmek ve üst sınıflara sağlam bir temelle geçişlerini sağlamak amaçlanmıştır". Son olarak “9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında ortaöğretim İngilizce ders programının ilköğretim İngilizce ders programının devamı olarak görülebileceği belirtilmektedir. Bu da programda öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile bağ kurabileceğine başka bir kanıttır.

İçerik takibinde esnek davranılabilir maddesi ile ilgili olarak programın “Sonsöz”ünde, programın öğretmenlerin içeriği öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmeleri için yeterince geniş/esnek olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde karar alması ile ilgili programın "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde "öğrenciler arasında özerkliği artırmanın bir başka yolu da onları karar verme sürecine, özellikle de öğrenci motivasyonunu artıracak ek dil öğrenme materyallerinin seçimi sürecine dâhil etmektir" şeklinde bir ifade yer almaktadır.

Eğitim öğretim durumlarındaki öğrenen özerkliği ile ilgili diğer bir husus da öğrencilere kendi öğrenme stratejisini seçme hakkının sunulması ile ilgili. Programda direkt olarak öğrencilere kendi stratejilerini seçme hakkı sunulur diye bir ifade yer almamaktadır.

Programda ders kitaplarının seçiminde öğrencilerin yer almasıyla ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Sadece materyal geliştirme uzmanlarına tavsiyeler niteliğinde "Öğretim Materyalleri" bölümü yer almaktadır. Bu bölümde materyallerin nasıl olması gerektiği belirtilmektedir.

4.1.5. 2018 OİDÖP' de Değerlendirmede Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 OİDÖP' de değerlendirmede öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4.1.5.1. 2018 OİDÖP' de Değerlendirmede Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
	F	f	f	f
Değerlendirme				
Alternatif odaklı değerlendirmelere yer verilmiştir.	15	15	15	15
Öğrenci öz değerlendirme yapar.	8	9	9	4
Öğrenci akran değerlendirmesi yapar.	3	3	3	3
Öğrenci kendi değerlendirmelerine karar verebilir.	-	-	-	-
Değerlendirmede, öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır.	-	-	-	-
Toplam:	26	27	27	22

Tablo 4.1.5.1. incelendiğinde değerlendirme teması ile ilgili 9. sınıf düzeyinde 26, 10 ve 11. sınıf düzeyinde 27, 12. sınıf düzeyinde ise 22 frekans sayısının olduğu görülmektedir. En yüksek frekansa sahip maddenin " Alternatif odaklı değerlendirmelere yer verilmiştir." maddesi olduğu görülmektedir. "Öğrenci öz değerlendirme yapar" maddesi 9. sınıf düzeyinde

sekiz, 10. ve 11. sınıf düzeylerinde dokuz, 12. sınıf düzeyinde ise dört frekans sayısına sahiptir. "Öğrenci akran değerlendirmesi yapar." maddesinin frekans sayısı üçtür. "Öğrenci kendi değerlendirmelerine karar verebilir." ve "Değerlendirmede, öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır." maddeleri frekans sayısına sahip değildirler.

Tablo 4.1.5.1.'de ilk madde alternatif odaklı değerlendirmeler ile ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre programda alternatif odaklı değerlendirmelere yer verilmiştir. "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin kullanıldığı belirtilmektedir. Yine bu bölümde önerilen ana değerlendirme türlerinin; "Discussion Time, Video Blog Entry, Tech Peck ve E-Portfolyo" lar olduğu ifade edilmektedir. Bu uygulamalar her sınıf düzeyinde her üniteye birer kez yer almaktadır. Bunların dışında "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde konuşma becerilerini değerlendirmeyi sağlayan otantik değerlendirme araçlarına yer verildiği belirtilmektedir. Aynı bölümde öğrencilerin okul dışında karşılaşacakları görevleri yansıtan özgün değerlendirme teknikleri kullanıldığı ifade edilmektedir. "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" bölümünde yer alan "Değerlendirme" alt başlığı altında değerlendirmenin, çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve/veya boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından daha çok portfolyolar, projeler ve/veya iletişimsel etkinlikler gibi araçlara vurgu yaparak dilin otantik kullanımını değerlendirmeyi sağladığı belirtilmektedir. "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde portfolyoların, projelerin ve öğrencilerin başka çalışmalarının öğrencilerin genel ortalamasını etkilemesi gerektiği belirtilmektedir.

Tablo 4.1.5.1.'de ikinci madde öz değerlendirme ile ilgilidir. Programda öz değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir. 9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde öz değerlendirme ile ilgili şu ifade yer almaktadır: "Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin etkili yöneticileri olarak kendi ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak ve değerlendirerek kendi öğrenmelerinde yansıtıcı olmaya teşvik edilir." "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde bu maddeye ilişkin; "Öğrenciler çevirim içi ya da çevirim dışı yapılabilen öz değerlendirme kontrol listeleri, rubrikler, kısa yansıtma raporları sayesinde ilerlemelerini kendileri değerlendirmeleri konusunda teşvik edilirler." şeklinde bir açıklama yer almaktadır. "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" bölümünde değerlendirme ile ilgili olarak çoklu değerlendirmelere imkân verildiği belirtilmektedir (öz değerlendirme, akran, öğretmen, bilgisayar ve anne/baba değerlendirmeleri). "Önerilen Materyaller" başlığı altında yer alan "Video Blog Entry" bölümünde öğrencilerin video günlüklerini (V-log) izledikten sonra

İngilizce' de akıcılıklarını ve doğru/yanlışlarını değerlendirmek için öz değerlendirme ya da akran değerlendirme formlarını doldurabilecekleri belirtiliyor. Ayrıca ortaöğretim İngilizce programında 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde "Önerilen Materyaller ve Görevler" bölümünde öz değerlendirmeye yer verilmektedir: 9. sınıf programında dört, 10. ve 11. sınıf programında beş öz değerlendirme uygulaması görülmektedir. 12. sınıf programında ise "Önerilen Materyaller ve Görevler" bölümünde öz değerlendirmeye yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4.1.5.1.'de üçüncü madde akran değerlendirmesi ile ilgilidir. "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde yer alan şu ifade akran değerlendirmesi ile ilgili veri sunmaktadır: "Programda öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaşlarından, öğretim materyallerinden ve etkinliklerden destek alması ve onlar tarafından yönlendirilmesi amaçlanmaktadır, böylece güvenli bir öğrenme ortamında iletişim, etkileşim ve iletişim yoluyla öğrenen özerkliği giderek artacaktır". " Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" bölümünde değerlendirme ile ilgili olarak çoklu değerlendirmelere imkân verildiği belirtilmektedir (öz değerlendirme, akran, öğretmen, bilgisayar ve anne/baba değerlendirmeleri). "Video Blog Entry" lerde öğrencilerin video günlüklerini (V-log) izledikten sonra İngilizce' de akıcılıklarını ve doğru/yanlışlarını değerlendirmek için öz değerlendirme ya da akran değerlendirme formlarını doldurabilecekleri belirtiliyor. Öğrencilerin öğretmenlerinden, akranlarından, e-değerlendirme araçlarından ve/veya ebeveynlerinden geri dönütler aldığı "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde belirtilmektedir.

Tablo 4.1.5.1.'de dördüncü madde öğrencinin kendi değerlendirmelerine karar vermesi ile ilgilidir. Bununla ilgili programda herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

4.1.6. 2018 OİDÖP' de Öğretmen Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 OİDÖP' de öğretmen rollerinde öğrenen özerkliği ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4.1.6.1. 2018 OİDÖP' de Öğretmen Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
	F	f	f	f
Öğretmenin Rolü				
Öğretmenin rolü kaynak kişi ve rehber, etkinlikleri yöneten, öğrenciyi yönlendiren kişi olarak tanımlanmıştır.	4	4	4	4
Öğretmen öğrencilere kısmen kontrolü devreder.	1	1	1	1
Toplam:	5	5	5	5

Tablo 4.1.6.1. incelendiğinde, öğretmenin rolü temasının tüm sınıf düzeylerinde toplam 5 frekans sayısına sahip olduğu görülmektedir. "Öğretmenin rolü kaynak kişi ve rehber, etkinlikleri yöneten, öğrenciyi yönlendiren kişi olarak tanımlanmıştır." maddesinin frekans sayısı dördür. "Öğretmen öğrencilere kısmen kontrolü devreder." Maddesi ise bir frekans sayısına sahiptir.

Programda belirtilen öğretmen rolleri "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" bölümünde yer almaktadır. "Öğretmenin rolü kaynak kişi ve rehber, etkinlikleri yöneten, öğrenciyi yönlendiren kişi olarak tanımlanmıştır." maddesinin programda varlığından bahsedebiliriz. Aşağıdaki maddeler bu maddeyi karşılar niteliktedir:

Öğretmenler,

- "Sınıfta her zaman İngilizce konuşurlar ve öğrencilere iyi birer rol model olurlar."
- "Ders boyunca çeşitli etkileşim türleri (bireysel çalışma, ikili çalışma, grup çalışması, tüm sınıf) kullanırlar."
- "İngilizce' yi özerk bir şekilde öğrenmeyi öğrenmeleri için öğrencileri cesaretlendirir ve eğitir."

Ayrıca "9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları" bölümünde öğrencilerin öğretmenlerinden destek almaları ve yönlendirilmeleri beklendiği belirtilmektedir. Burada da öğretmen rolüne vurgu yapılmaktadır.

Öğretmen öğrencilere kısmen kontrolü devreder şeklinde direkt bir ifade yer almamaktadır. Ancak "Discussion Time" bölümünde "Sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak, bir ya da bir grup öğrenci öğretmen gözetiminde 'tartışma zamanı' etkinliklerini sırayla

organize edebilir ya da yönlendirebilir." şeklindeki ifade öğretmenin kısmen kontrolü devrettiği bir etkinliktir.

4.1.7. 2018 OİDÖP' de Öğrenci Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

2018 OİDÖP' de öğrenci rollerinde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4.1.7.1. 2018 OİDÖP' de Öğrenci Rollerinde Öğrenen Özerkliğinin Ne Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular

	9.	10.	11.	12.
	sınıf	sınıf	sınıf	sınıf
	f	f	f	f
Öğrencinin Rolü:				
Aktiftir.	4	4	4	4
Öğrendikleri dile isteklidirler.	3	3	3	3
Süreçten bağımsız olarak öğrenebilirler.	2	2	2	2
Öğrenmeye heveslidir.	2	2	2	2
Öğrenmesini geliştirmek için her fırsatı değerlendirir.	2	2	2	2
Sınıf dışı projelere katılırlar.	2	2	2	2
Eleştireldir.	1	1	2	1
Bulundukları ortamdan stratejik olarak faydalanabilirler.	1	1	1	1
Kendi ihtiyaçları ve diğerlerinin ihtiyaçlarını değerlendirebilirler.	1	1	1	1
Motivasyonu yüksektir.	1	1	1	1
Amaç odaklıdır.	1	1	1	1
Düzenlidir.	1	1	1	1
Çalışkandır.	1	1	1	1
Girişimcidir.	1	1	1	1
Toplam:	23	23	24	23

Tablo 4.1.7.1. incelendiğinde öğrencinin rolü temasının 9, 10 ve 12. Sınıf düzeyinde 23, 11. Sınıf düzeyinde ise 24 frekans sayısına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin; aktif olma rolünün dört frekans sayısına, öğrendikleri dile istekli olma rolünün üç frekans sayısına, süreçten bağımsız olarak öğrenebilme, öğrenmeye hevesli olma, öğrenmesini geliştirmek için her fırsatı değerlendirme ve sınıf dışı projelere katılma rollerinin iki frekans sayısına sahip olduğu görülmektedir. Tablodaki diğer maddeler olan; “eleştireldir, bulundukları ortamdan stratejik olarak faydalanabilirler, kendi ihtiyaçları ve diğerlerinin ihtiyaçlarını değerlendirebilirler, motivasyonu yüksektir, amaç odaklıdır, düzenlidir, çalışkandır, girişimcidir” maddeleri birer frekans sayısına sahiptir.

Programda “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri” başlığı altında bulunan öğrencilerin özellikleri bölümünde öğrencilerin hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında özerk olmaya teşvik edildiklerinin belirtildiği ifade Tablo 4.6.1.’deki bütün maddeleri kapsayıcı niteliktedir. Yine aynı bölümde yer alan ; "Sınıfta her zaman İngilizce konuşurlar." ve "İletişim etkinlikleri sırasında birbirlerine bilgi sağlayan aktif katılımcılardır." ifadelerin öğrencilerin aktif rollerini yansıtmaktadır. “9-12. Sınıflar İngilizce Programının Genel Felsefesi ve Genel Amaçları” bölümünde öğrencilerin İngilizce’yi aktif, üretken ve iletişimsel olarak kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu ifade de öğrencilerin aktif rolleri ile ilgilidir.

"Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri” başlığı altında bulunan öğrencilerin özellikleri bölümünde "Sınıfta her zaman İngilizce konuşurlar." ve "İngilizce’de etkili iletişimci olabilmek için farklı bağlamlarda gerçek-hayat İngilizce’ini sürekli uygularlar." ifadeleri öğrencilerin öğrendikleri dile istekli olma rolüyle ilgilidir. Bu bölümde yer alan "Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için gerçek hayatta kullanılan İngilizce’yi farklı bağlamlarda sürekli olarak kullanırlar." ifadesi öğrencinin süreçten bağımsız olarak öğrenebilme rolüyle ilgilidir. "İngilizce’de etkili iletişimci olabilmek için farklı bağlamlarda gerçek-hayat İngilizce’ini sürekli uygularlar." ifadesi öğrencilerin öğrenmeye hevesli olma rolünü ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için her fırsatı değerlendirme rolünü de kapsamaktadır. "Sınıf içinde ve dışında kendi dil öğrenmelerinde özerk olmaları teşvik edilir" ifadesi ise öğrencilerin sınıf dışı projelere katılma rollerini kapsamaktadır.

“Ortaöğretim İngilizce Dersi 11. Sınıf Öğretim Programı (Cefr “B1+ , B2” Seviyeleri)” bölümünde "Dil örüntüleri, sözcük bilgisi, biçem bilgisi, söz dizim yapıları ve

metinlerin organizasyonu hakkındaki bilgilerini geliştiren öğrenci İngilizceyi yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanabilir." ifadesi öğrencinin eleştirel rolünü ortaya koymaktadır.

"Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" başlığı altında bulunan öğrencilerin özellikleri bölümünde öğrencilerin hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında özerk olmaya teşvik edildikleri ifadesi tablodaki diğer maddeler olan; "eleştireldir, bulundukları ortamdan stratejik olarak faydalanabilirler, kendi ihtiyaçları ve diğerlerinin ihtiyaçlarını değerlendirebilirler, motivasyonu yüksektir, amaç odaklıdır, düzenlidir, çalışkandır, girişimcidir" maddelerini kapsamaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerden öğrenen özerkliğini tanımlamaları, öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemini açıklamaları, öğrenen özerkliğinde öğretmen rollerinin neler olacağını açıklamaları istenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerden ayrıca ortaöğretim İngilizce programında öğrenen özerkliği uygulamalarından bahsetmeleri, öğrenen özerkliğini geliştirmek için ne tür etkinliklere yer verilebileceğinden ve kendi derslerinde ne tür etkinliklere yer verdiklerinden bahsetmeleri ve son olarak öğrenen özerkliğine sahip öğrencilerin özelliklerini açıklamaları istenmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği Algılarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenen özerkliği algısı	Fikrim yok	7
	Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması	2
	Öğrencinin öğrenme sürecinde söz sahibi olması	1
	Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi	1
	Öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrenme şekli	1
	Öğrencinin inisiyatif alarak kendi öğrenmelerini güçlendirmesi	1
	Toplam:	13

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öğrenen özerkliği algısı ile ilgili toplam 13 frekans sayısı olduğu görülmektedir. Öğrenen özerkliği ile ilgili bir fikri olmayanların frekans sayısının yedi olduğu görülmektedir. "Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması" tanımı ise iki frekans sayısına sahiptir. "Öğrencinin öğrenme sürecinde söz sahibi olması, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi, öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına bağlı

olarak öğrenme şekli, öğrencinin inisiyatif olarak kendi öğrenmelerini güçlendirmesi” tanımları ise birer kez tekrarlanma sıklığına sahiptir. Aşağıda özerklik algısı teması ile ilgili oluşturulan kodlara yönelik öğretmen görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

SBÖ 1

En temel olarak kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması olarak söyleyebiliriz.

MLÖ 1

Öğrenen özerkliği bence öğrencinin kendi öğrenme sürecinde söz sahibi olması kendi öğrenme sürecini yönetebilmesidir.

ALÖ 2

Hiç duymadım.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi	Verimli öğrenme gerçekleşir	2
	İhtiyacı doğrultusunda çalışır	2
	Ders dışında da İngilizce’ yi kullanır	2
	Dile maruz kalır	2
	Motive edici	1
	Kendi kendine öğrenir	1
	Öğrenme süreci uzar	1
	Öğrendiklerini unutabilir	1
	Amacı doğrultusunda çalışır	1
	İçselleştirir	1
	Farklı öğrenme türlerine uygun	1
	İç motivasyonu artırır	1
	Akademik başarıyı artırır	1
	Kalıcı öğrenmeyi sağlar	1
	Ne öğrenmek istediğini bilir	1
	Toplam:	19

Tablo 4.2.2. incelendiğinde öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi ile ilgili toplam 19 frekans sayısı olduğu görülmektedir. Öğrenen özerliğinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemine yönelik öğretmenlerin en çok öğrencilerin verimli öğrenme gerçekleştirdiği, ihtiyacı doğrultusunda çalıştığı, ders dışında da İngilizce’ yi kullandığı ve dile maruz kaldığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Motive edici olması, kendi kendine öğrenmesi, öğrenme sürecini uzatması, öğrendiklerini unutabilmesi, amacı doğrultusunda çalışması, öğrendiği dili içselleştirmesi, farklı öğrenme türlerine uygun

olması, iç motivasyonu artırması, akademik başarıyı artırması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, ne öğrenmek istediğini bilmesi ise birer kez söylenme sıklığına sahiptir. Aşağıda öğrenen özerliğinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemine dair belirlenen kodlara yönelik öğretmen görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

SBÖ 2

Zaten bizim ülkemizde ikinci yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenemediğimiz için bir şekilde dışarıdan öğrenmeye maruz kalması gerekiyor. Yani hedef dile maruz kalması gerekiyor. İngilizce' de asıl bu çok önemli.

MLÖ 1

Bence önemli. Çünkü dil öğreniminde öğrencinin kendi çabasıyla bir yere gelmesi, kendi sürecinde etkin olduğunu bilmesi aslında onu daha motive edebilir.

ALÖ 1

Muhakkak önemlidir yani insanlar kendi kendilerine de öğrenebilirler. Çünkü kaynak çok, bilgi toplumundayız, internet var. Yani öğrenme kanalları çok geniş. Bilgi çok büyük, genişledi.

Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Öğrenen Özerliğinde Öğretmen Rollerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenen özerliğinde öğretmen rolleri	Rehber	8
	Güdüleme	4
	Yönlendirme	4
	Yol gösterici	3
	Öğrenmeyi öğretme	2
	Öğrenciyi sürece katma	1
	Merak uyandırma	1
	Model	1
	Seçenekler sunan kişi	1
	İhtiyaçları belirleme	1
	Yöneten	1
	Danışman	1
	Toplam:	28

Tablo 4.2.3. incelendiğinde öğrenen özerliğinde öğretmen rolleri ile ilgili toplam 28 frekans sayısı olduğu görülmektedir. Öğrenen özerliğinde öğretmen rolleri konusunda en çok tekrar etme sıklığına sahip sekiz frekans sayısıyla 'rehber' olma rolü yer almaktadır.

Daha sonra dört frekans sayısına sahip olan ‘güdüleme ve yönlendirme’ gelmektedir. ‘Yol gösterici’ olma rolü üç frekans sayısına sahiptir. ‘Öğrenmeyi öğretme’ rolü ise iki kez tekrarlama sayısına sahiptir. ‘Öğrenciyi sürece katma, merak uyandırma, model olma, seçenekler sunan kişi olma ve ihtiyaçları belirleyen, yöneten ve ‘danışman’ rolleri ise birer frekans sayısına sahiptir. Aşağıda öğrenen özerkliğinde öğretmen rolleri temasına yönelik öğretmen rollerine yönelik öğretmen görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

İHÖ 1

Muhakkak öğretmenin rolü olacaktır ama iş yine öğrencide bitecek. Öğretmen rehber konumunda olabilir.

FLÖ 2

Öğretmen belki farklı seçenekler sunarak çocuğun kendi alanını keşfetmesini sağlayabilir. Yani rehber olarak sadece “guiding” yapabilir.

FLÖ 1

Öğretmenler iyi bir rehberlik yapabilir. Öğrenenin daha yetkin bir şeye ihtiyacı var. Ona yol gösteren, yol gösterici olabilecek, yetkin bir rehber ihtiyacı duyacaktır.

Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin Programda Öğrenen Özerkliğinin Yer Alma Durumu İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Programda öğrenen özerkliği	Yok	4
	Fikri yok	4
	Yeterli değil	3
	Öz değerlendirme	2
	Doğrudan yok	1
	Akran değerlendirmesi	1
	Portfolyo	1
Toplam:		16

Tablo 4.2.4. incelendiğinde programda öğrenen özerkliğinin yer alma durumuna yönelik toplam 16 frekans sayısı olduğu görülmektedir. Programda öğrenen özerkliği ile ilgili becerilere yer verilmediğini düşünen ve herhangi bir fikri olmayanların frekans sayıları en fazladır ve dörder kez tekrarlanma sıklığına sahiptir. Yeterli olmadığını düşünenlerin frekans sayısı üç, öz değerlendirmelere yer verildiğini düşünenlerin frekans sayısı ise ikidir. Doğrudan yer almadığını, akran değerlendirmelerine ve portfolyolara yer verildiğini belirtenlerin frekans sayısı ise birdir. Aşağıda İngilizce programında öğrenen özerkliği ile

ilgili becerilere yer verilip verilmediğine yönelik öğretmen görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

SBÖ 1

Programda öğrenen özerkliğinden direkt bahsediyor mu onu hatırlayamıyorum şu an ama sürekli öğrenci temelli gidilmesi gerektiği vurgulandığı için ondan hareketle belki bahsi geçmiştir diye düşünüyorum.

ALÖ 1

Maalesef düşünmüyorum. Haritayı onlar çiziyor yani biz kendimiz çizmiyoruz. Yeterli olmuyor yani müfredata bağlı kaldığınız zaman hem bir sürü bilgi yığını oluşuyor; mesela, bir hafta da iki üç gramer konusu. Öğrencinin de dikkati dağılıyor. Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum.

SBÖ 2

Programda yer verilmiyor diye hatırlıyorum. Ama portfolyolar var mesela.

Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğine Yönelik Sınıf İçi Etkinliklerle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Sınıf içi öğrenen özerkliğine yönelik etkinlikler	Konuşma	2
	Diyalog	2
	Yol gösterme	2
	Akran değerlendirmesi	1
	Öğrencileri sürece dâhil etme	1
	Fikir alma	1
	Tiyatro	1
	Model olma	1
	Öğrenen özerkliği bilincini anlatma	1
	Dinleme	1
	Yazma	1
	Oyunlar	1
	Seçenekler sunma	1
	Slayt	1
	İkili çalışma	1
	Yurt dışı projesi	1
	Proje	1
	Açık uçlu çalışmalar	1
	Toplam:	21

Tablo 4.2.5. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen özerkliğine yönelik sınıf içi etkinliklerle ilgili toplam 21 frekans sayısı olduğu görülmektedir. Konuşma, diyalog ve yol gösterme etkinlikleri en çok tekrarlanma sıklığına sahip kodlardır. Akran değerlendirmesi, öğrencileri sürece dâhil etme, fikir alma, tiyatro, model olma, öğrenen özerkliği bilincini anlatma, dinleme, yazma, oyunlar seçenekler sunma, slayt hazırlama, ikili çalışma, yurt dışı projesi, proje çalışmaları, açık uçlu çalışmalar ise birer kez tekrarlanma sıklığına sahiptir. Aşağıda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için sınıf içerisinde yer verdikleri uygulamalara yönelik görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

SBÖ 1

Bu süreçte en fazla kendi lise dönemimden örnekler vererek biraz daha kendi hayatımdan örnekler vererek, işte her şeyi okuldan veya öğretmenlerden beklememeleri gerektiğinden bahsediyorum. Hele şimdi çevrimiçi süreçte bizden daha fazla aslında onların kendi kendilerinin öğretmenleri olduğunu. Yani o bilinci anlatmaya çalışıyorum.

FLÖ 2

Daha çok farklı alıştırmalar; listening, writing ya da speaking, farklı farklı türden alıştırmalar yaptığımızda ve bunları oyunlarla falan pekiştirdiğimizde öğrenci o zaman kendine yakın olanı bulabiliyor bence.

GSÖ 1

Mesela slaytlar hazırlıyoruz. Her konuyla ilgili farklı hoşlarına giden şeyler oluyor, dikkatlerini çeken şeyler oluyor ders kitabımızda yer alan. Onlarla ilgili ikili gruplar yapıyoruz. Onlar slaytlar hazırlayıp sunuyorlar. Sonra başka sunumlar yapabiliyorlar. Bir de bizim yurt dışı projemiz vardı. Beş ülke ortaklı. Orada çocuklar gittiler. Farklı yurt dışı deneyimi elde ettiler. Oraya gidebilmeleri için de belli kriterler belirledik yabancı dil eğitimi ile ilgili. Onu almaları gerekiyor ki oraya ulaşabilsinler. O yüzden kendi hedeflerini kendileri belirleyip bir şeylerde başarılı oldular. Bir şeyleri kendileri elde etti.

Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri		
	Konuşma	7
	Dinleme	4

Diyalog	3
Rol yapma	3
Oyun	3
İkili çalışma	3
Video	2
Grup çalışması	2
Proje ödevi	2
Akran değerlendirmesi	1
Fikir alma	1
Soru-cevap	1
Şarkı	1
Yarışma	1
Quiz	1
Film	1
Online uygulama	1
Hikâye tamamlama	1
İnteraktif çalışmalar	1
Yazma	1
Seçenek sunma	1
Sözlük kullandırma	1
Sunum	1
Klip	1
Açık uçlu çalışmalar	1
Toplam:	45

Tablo 4.2.6. incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içerisinde ne tür etkinliklere yer verdiği ile ilgili toplam 45 frekans sayısı görülmektedir. En çok tekrarlanma sıklığına sahip yedi frekans sayısı ile ‘konuşma’ etkinliğidir. İkinci en çok tekrarlanan etkinlik türü ise ‘dinleme’ etkinliğidir. ‘Diyalog, rol yapma, oyun ve ikili çalışma’ etkinlikleri iki frekans sayısına sahiptir. Akran değerlendirmesi, fikir alma, soru-cevap, şarkı, yarışma, quiz, film, çevrimiçi uygulama, hikaye tamamlama, interaktif çalışma, yazma, seçenek sunma, sözlük kullandırma, sunum, klip, açık uçlu çalışma’ etkinlikleri ise birer kez tekrarlanmıştır.

MLÖ 1

Çocukların birbirini değerlendirmesi ile olabilir. Değerlendirme kısmında olabilir ufak tefek çalışmalar yaptığımız. Onun dışında ama mesela sınıfta yapacağım kitap dışı ya da işte farklı bir etkinlik yaparsam öğrencilerin fikirlerini tabi ki alıyorum onları sürece dâhil etmeye çalışıyorum. İşte ya da dersin başında dönemin başında onlarla fikir alışverişi yapıyorum. Sürecin nasıl işleyeceğine dair. Onların fikirlerini soruyorum.

FLÖ 1

Müzik dinlemekten tutun, dizi izlemeye, o kültürün elementlerini, parçalarını çocuklara kavramlarını anlattırmak için işte oyunlar olsun, bazen quizler, yarışmalar yapıyoruz falan. Şarkılarda boşluk dolduruyoruz. Bazen simülasyonlar yaptırıyoruz, İngilizce konuşmalar. Role-play.

SBÖ 1

Hazırlık sınıfı ile biraz daha yoğun geçtiği için dersler; filmler, oyunlar vs. ben bir de şeyden faydalanıyordum, çevrimiçi de başlamadan önce, çevrimiçi uygulamalar böyle oyun şeklinde. Bu tarz şeylerden faydalanıyordum. Anlattığım konular ile ilgili minik videolar buluyordum, mesela, dil bilgisi anlamında konuşuyorum. Normalde hazırlık sınıflarında daha yoğun İngilizce ile girdiğimiz için olabildiğince maksimum düzeyde İngilizce konuşarak ve hiçbir şekilde taviz vermiyorum bu konuda.

Tablo 4.2.7. Öğretmenlerin Özerk Öğrencilerin Özellikleri İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kod	f
Özerk öğrenen özellikleri	İstekli	4
	İlgili	3
	İngilizce' yi hayatına katabilen	3
	Özgüvenli	2
	Kendini rahat ifade edebilen	2
	İngilizce' yi özümsemiş	2
	İrdeleyici	2
	Kendini geliştiren	2
	Yabancı kültürlerle ilgili	2
	Yetenekli	2
	Araştırmacı	2
	Meraklı	2
	İngilizce' yi her alanda kullanabilen	1
	İngilizce' yi araç olarak kullanan	1
	Disiplinli	1
	Kaybetmeye tahammülsüz	1
	Panik	1
	Çoğunlukla kız öğrenciler	1
	Dikkatli	1
	Daha az sosyal	1
	Oyun bağımlısı	1
	Yabancı kültürlerle ön yargısız	1
	Geniş bakış açılı	1
	Çok yönlü	1
	Hedef dile ön yargısız	1

Sorumluluk sahibi	1
İhtiyaçlarının farkında	1
İngilizce' ye yatkın	1
Toplam:	44

Tablo 4.2.7. incelendiğinde öğretmenlerin özerklik becerilerine sahip olduğunu düşündükleri öğrencilerin özelliklerine yönelik toplam 44 frekans sayısı olduğu görülmektedir. En sık tekrar eden öğrenci özelliğinin 'istekli' olduğu görülmektedir. 'İlgili, İngilizce' yi hayatına katabilen' kodlarının üç kez tekrarlanan öğrenci özelliği olduğu görülmektedir. İkinci sırada yer alan ve iki frekans sayısına sahip öğrenci özellikleri şunlardır: 'istekli, özgüvenli, kendini rahat ifade edebilen, İngilizce' yi özümsemiş, irdeleyici, kendini geliştiren, yabancı kültürlerle ilgili, yetenekli, meraklı ve araştırmacı'. Bir frekans sayısına sahip öğrenci özellikleri şöyledir: 'İngilizce' yi her alanda kullanabilen, yetenekli, İngilizce' yi araç olarak kullanan, disiplinli, kaybetmeye tahammülsüz, panik, çoğunlukla kız öğrenciler, dikkatli, daha az sosyal, oyun bağımlısı, yabancı kültürlerle ön yargısız, geniş bakış açılı, çok yönlü, hedef dile ön yargısız, sorumluluk sahibi, ihtiyaçlarının farkında, İngilizce' ye yatkın'. Aşağıda özerklik becerilerine sahip olduğunu düşündükleri öğrencilerin özelliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

SBÖ 2

Bir kere çok yönlüler. Hedef dile karşı hiçbir önyargıları yok ve kendi sorumluluklarını kendileri üstleniyor. Örneğin şu anda zor bir süreçler, bir sürü ders var. Ama kendi zamanlarını ona ayırıp evet ben kendimi bu anlamda geliştirebilmeliyim diyen kendi ayakları üzerine basan hakikaten meraklı öğrenciler. Motivasyonları tamam ve farkındalar, dil öğrenirken neye ihtiyaçları var onları biliyorlar, bireysel hedeflerinin farkındalar.

ÖÖÖ 1

Mesela bir ülkede on farklı ırk varsa bunlara herhangi bir ön yargı yok. Yani kültürleri tanımaya da açıklar aslında. Bir dile karşı bir dili öğrenmek istediğimiz vakit onun kültürünü de öğreniriz. Öğrenciler kültürü öğrenmeye de açık hissediyorlar aslında. Dünyaya açılan, bakış açıları biraz daha geniş olan öğrenciler olduğunu gözlemlediğimi söyleyebilirim.

ALÖ 1

Bu tür öğrenciler kendilerine güveniyorlar. Özgüvenleri var. Kendilerini rahatça ifade edebiliyorlar. Karşı tarafı anlıyorlar karşılık verebiliyorlar. İngilizce' yi her alanda kullanabiliyorlar; sınıfta, dışarıda. Yani özümsemişler olayı.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde programın incelenmesinden ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere yönelik sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı 2018 ÖİDÖP' de öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Bu doğrultuda belirlenen alt amaçlardan ilki 2018 ÖİDÖP'de ihtiyaçların belirlenmesinde, ikincisi ise amaçların belirlenmesinde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Araştırmadan elde edilen verilere göre programda ihtiyaç belirlenmesinde; öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerinin dikkate alındığı görülürken, öğrencilerin ihtiyaç belirleme sürecinde yer alması ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Ayrıca amaçların belirlenmesinde; öğrencilerin kendi amaçlarına karar verebilmesi ve amaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerinin dikkate alınması maddelerinin programda dikkate alındığı görülürken, öğrencilerin amaç belirleme sürecinde yer alması maddesi ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde Little (2004: 17), daha önceden yaptıkları çalışmada (Little ve Grant 1984, 1986), öğrencilerin kendi amaçlarına, içeriklerine, yöntem ve tekniklerine karar vermelerine, gelişimlerini izleyebilmelerine ve sonuçlarını değerlendirmelerine yardımcı olacakları bir danışmanlık hizmeti kurduklarından bahsetmektedir. Çalışmalarının sonucunda, programı tamamlayan öğrencilerin Almanca' da çok ilerlediklerini gözlemlemişlerdir. Bu da öğrencilerin bu süreçlere katılımının faydalarını ortaya koymaktadır. 2018 ÖİDÖP'de ihtiyaç belirleme çalışmalarında ve amaçların belirlenmesinde öğrenci katılımının olmaması öğrenen özerliği açısından bir eksikliktir ancak 2023 Eğitim Vizyonu' nda öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim anlayışına geçileceği belirtilmektedir. Bu sayede müfredatın etkinliğinin ölçülmesinden fiziki kapasite ve personel ihtiyaçlarının analizine ve hatta öğrencilerin bireysel performanslarına yönelik kararlar verilebilmesine kadar tüm süreçlerin değerlendirilmesi ve gerekli aksiyonların zamanında alınmasının mümkün olacağı ifade edilmektedir (2023 Eğitim Vizyonu: 29).

Programda ihtiyaç belirleme çalışmalarında ve amaçların belirlenmesinde öğrenci katılımının olmaması programın öğrenen özerkliğini desteklemediği anlamına gelmemektedir. Çünkü programın pek çok bölümünde öğrenen özerkliğine vurgu yapılmaktadır ve ilerleyen

bölümlerde açıklanacağı gibi öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleştirecek olan kişi öğretmen olduğu için burada öğretmen rolleri önem kazanmaktadır. Dam (1995) bu konuda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinin öğretmenlerin nasıl öğrenileceğini öğretmelerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bunun için öğretmenlerin öğrencileri karar verme süreçlerine dâhil etme, ulaşılabilir öğrenme hedeflerini oluşturmalarında teşvik etme rollerine vurgu yapmaktadır (akt. Çakıcı, 2015: 38).

Araştırmanın birinci alt amacının üçüncü alt amacı 2018 ÖİDÖP' de kazanımlarda öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerin ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Elde edilen verilere göre her sınıf düzeyinde kazanımlarda özerklik etkinliklerine yer verildiğini görülmektedir. Her sınıf düzeyinde kazanımlarda yer verilen öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerinin sayısı birbirine yakındır. 9. sınıf düzeyinde toplam 88 kazanımdan 33'ünde öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerine rastlanmıştır. 10. sınıf düzeyinde toplam 79 kazanım yer almaktadır. Bunlardan 26 kazanımın öğrenen özerkliği ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 11. sınıf düzeyinde toplam 68 kazanım arasından 27 tanesi öğrenen özerkliği ile alakalıdır. Son olarak 12. sınıf düzeyinde toplam 87 kazanım yer almaktadır. Bunlardan 30 tanesinin öğrenen özerkliği ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2018 ÖİDÖP' de kazanımlarda; diyaloglar, grup çalışması, sınıf dışı etkinlikler, soru sorup cevap verme, konuşma etkinlikleri, gerçek hayat durumları, rol yapma, sunum yapma, proje hazırlama, çevirim içi etkinlikler, bloglarda yazı yazma gibi öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde aktif olarak rol alabileceği pek çok etkinlik yer almaktadır. Kazanımlarda kullanılan bu etkinlikler alan yazında öğrenen özerkliğini geliştirmek için önerilen etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Örneğin Dam' e (2011: 47) göre özerk sınıflarda uygulanan etkinlikler hem başarılı öğrenciyi hem de başarısız öğrenciyi zorlayacak ancak korkutmayacak düzeyde olmalıdır. Ayrıca hedef dilin kullanımının esas olduğunu ve bunun için öğrencilerin hedef dili kullanacakları etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Dam' in önerdiği etkinliklerden bazıları şöyledir: Partneriyle kısa bir konuşma, radyo programı/TV programı yapma, PPT sunumu hazırlama, talk show hazırlama, ikişerli ya da küçük gruplar halinde metin hazırlama, metinle ilgili sorular hazırlama, öğrencilerin kendi öğrenme materyallerini hazırlaması (Kelime kartları hazırlama, oyunlar, vb). Bhattacharya ve Chauhan (2010: 376) da benzer şekilde öğrenen özerkliğini geliştirmek için; etkileşim, müzakere, işbirliği gibi faktörlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Liu, Huang, ve Xu (2018: 1024) bireysel ve grup olarak dijital hikâye anlatma etkinliğinin çeşitli öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, işbirliği içerisinde çalışan öğrencilerin bireysel olarak çalışan

öğrencilere göre başarı testinde ve özerk öğrenme puanlarında daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda hazırlanan diğer bir alt amaç 2018 OİDÖP' de eğitim öğretim durumlarında öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu bölümde ele alınan maddelere bakıldığında programın eğitim öğretim durumlarında öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklere oldukça yer verdiği söylenebilir. Elde edilen veriler programın; sınıf dışı öğrenmeyi desteklediğini, içerik seçiminde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate aldığını, öz yönelimli uygulamalara yer verdiğini, öğrenciyi sınıf dışı uygulamalara yönlendirdiğini, öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu ortamlar oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca programda öğrenen özerkliğine vurgu yapan yaklaşımlara da yer vermiştir. Bunların yanında programdan elde edilen veriler öğrencilerin öğrenme sürecinde yer aldıklarını, önceki öğrenmeleri ile bağ kurabildiklerini de göstermektedir. Tüm bu bahsedilenler öğrenen özerkliği açısından önemli görülen maddelerdir.

Eğitim öğretim durumlarının düzenlenmesi öğrenen özerkliği açısından gerekli ve önemlidir. Benson' ın (2001: 2) da belirttiği gibi koşullar uygun hale getirilir ve düzenlenirse öğrenen özerkliği geliştirilebilir. Uygun koşulların yerine getirilmesinde; öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması (Ma ve Ma, 2012: 840), öğrencilere seçme hakkı verilmesi, kendilerinden ne beklenildiğinin bildirilmesi (Dam, 2010: 43), öğrencilerin sınıf dışı çalışmalara yönlendirilmesi ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ödevler verilmesi (Harmer, 2001: 336-339) önemli görülmektedir. Bunların dışında çeşitli öğrenme yaklaşımları da öğrenen özerkliğini geliştirmektedir. Programda “Harmanlanmış Öğrenme” ye vurgu yapılmaktadır. Çalışmasında “Harmanlanmış Öğrenme” nin öğrenen özerkliğini geliştirip geliştirmediğini araştıran Bitlis (2011: 79), uygulama sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin özerklik becerilerini sergiledikleri ve kullanabildikleri verisini elde etmiştir. Programda bahsedilen öğrenme yaklaşımlarından biri “Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi” dir. Kızmaz (2019: 157), yaptığı yarı deneysel çalışmada “Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi” nin (Computer Assited Language Learning), öğrencilerin kendi özerklik algıları düzeylerini artırmada yardımcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin materyal seçme becerilerinde, öğrenme stratejileri farkındalıklarında, kendi kendilerine çalışma becerilerinde ve öz değerlendirme becerilerinde anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Programda bahsedilen bir diğer öğrenme yaklaşımı da Mobil Destekli Dil Öğrenimi’ dir. Alzubi ve Hazaea (2018: 56) yabancı dil öğreniminde Mobil Destekli Dil Öğrenimi’ nin İngilizce okuma içeriklerinde özerk öğrenme üzerindeki etkisini araştırdıkları

alışmalarında, ğrencilerin özerklik eğilimlerini geliştirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu sayede öğrencilerin sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp öğrenmelerini sınıf dışına taşıdıklarını da belirtmektedirler. Birsöz-Özköse (2017: 75), yaptığı deneysel çalışmanın sonucunda özerkliğin yazma becerisini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Süğümlü (2016: 409-413) ise öğrenen özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlik uygulamaları ve öğrenen özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma becerisi uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve özerkliklerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olması ve yazmaya yönelik tutumunun ve motivasyonun artmasında, ğrenci özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlik uygulamaları ve yazma çalışmalarının ğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilmesinin etkili olduğu belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmalar, özerklik etkinliklerinin, öğrencilerin özerklik becerilerini ve dil becerilerini geliştirmede katkı sağladığını göstermektedir.

Her ne kadar programda öğrenen özerkliğine yönelik etkinliklere oldukça yer verilse de yapılan bazı çalışmalar özerkliği geliştirmede programı bir engel olarak görmektedir. Dede (2017: 76) araştırmasında, okutmanların, eğitim programlarının öğrenen özerkliğine önem vermediğini düşündüklerini ve ğretim programının özerklik uygulamalarında bir engel olarak gördüklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Alshumaimeri ve Borg (2017) da öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerden elde ettikleri verilerden, öğrenen özerkliğini engelleyen faktörlerden birinin ğretim programı olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Eğitim ğretim durumlarıyla ilgili olarak programda aranan diğer bir bilgi de ders kitaplarının seçiminde öğrencilerin yer alıp almaması ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili herhangi bir veri elde edilememiştir. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğrencilerin karar verme süreçlerinde yer alması önemli (Little, 2007:27, Voller, 1997: 101-113) görüldüğünden bu konu ile ilgili bir bilginin olmaması eksiklik olarak görülebilir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda oluşturulan diğer alt amaç 2018 ÖİDÖP' de değerlendirmede öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Buna yönelik bulgular incelendiğinde programda değerlendirmede öğrenen özerkliğine oldukça önem verildiği görülmektedir. Programda alternatif odaklı değerlendirmelere, öz ve akran değerlendirmelere yer verilmektedir. Programda bahsedilen değerlendirme yaklaşımlarından biri portfolyolardır. Çeşitli alışmalar portfolyoların öğrenen özerkliğini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Rao (2006: 120), portfolyoların öğrencileri hem değerlendirme sürecine dâhil ettiğini hem de ğrencilerin İngilizce öğrenmelerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca portfolyoların öğrencilerin kendi kendine öğrenme sürecini geliştirdiğini belirtmektedir.

Benzer bir çalışmada Lo (2010: 89), portfolyoların öğrenen özerkliğinde yardımcı olduğunu ve öğrencilerin portfolyolar sayesinde öğrenen özerkliği kavramının farkındalığını kazandığını ortaya koymuştur. Programda öğrenen özerkliği açısından önemli bir değerlendirme türü olan öz değerlendirmelere de yer verilmektedir. Bajrami (2015: 426), öz değerlendirmelerin öğrenen özerkliği açısından önemli bir unsur olduğunu çünkü öz değerlendirmede öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin değerlendirmesini yaparak öğretmene olan bağımlılıklarının azaldığını belirtmektedir. Değerlendirme ve özerklik arasındaki ilişkiyi araştıran Gholami (2016: 49), öz değerlendirmenin özerk öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Kuluşaklı (2019: 183), yaptığı çalışmada, öğrencilerin özerk öğrenme kapasitelerini geliştirebildikleri ve bu kapasiteyi stratejilerin açıkça öğretilmesi yoluyla geliştirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı ayrıca, öğrencilerin özerkliklerinin geri dönütler yoluyla artırılabilirliğini de belirtmektedir. Kim (2014: 28), yaptığı çalışmada, öğretmenin rolünün ve geri dönüt vermenin özerk öğrenme üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen bu çalışmada, hem öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlamış hem de konuşma becerilerini geliştirmek için öğrencilerin zayıf yönlerini destekleyip geri dönüt sağlamıştır. Tüm bu çalışmalar, dönütlerin öğrenci özerkliğini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Programda bahsedilen bir diğer değerlendirme yaklaşımı da bloglardır. Yapılan çalışmalar blogların da öğrenen özerkliğini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Lee (2011: 103)'nin anket sonuçlarından elde ettiği verilere göre blog yazma, öz-düzenleme ve öz-yönetim yoluyla öğrencilerin özerkliklerini geliştirmiştir. Bhattacharya ve Chauhan (2010: 383), blog yazmanın öğrencilerin kendi kararları hakkında farkındalıklarını artırarak ve dil becerilerini ve bilişsel becerilerini geliştirerek öğrenen özerkliğini geliştirebileceğini belirtmektedirler. Yaptıkları çalışmada blog yazmanın bunu sağladığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin bağımsız karar verme ve hareket edebilme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedirler.

Yapılan çalışmalar alternatif değerlendirme türlerinin öğrenen özerkliğini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ortaöğretim İngilizce programında da alternatif değerlendirme türlerine oldukça yer verildiği görülmektedir. Sonuç olarak programın değerlendirmede öğrenen özerkliğini desteklediği görülmektedir. Ancak öğrencilerin kendi değerlendirmelerine karar verebilmesi ve değerlendirmede öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentilerinin dikkate alınması ile ilgili direkt bir ifade yer almasa da dolaylı olarak varlıklarından bahsedilebilir. Program ölçme ve değerlendirmede çeşitli uygulamalar sunmaktadır. “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde bahsedilen “Discussion Time, Video Blog Entry, Tech Peck ve E-Portfolyo” lardan her sınıf düzeyinde her üniteye yer verildiği görülmektedir. Programın “Genel Felsefesi ve Amaçları”

bölümünde öğrencilerin okul dışında karşılaşacakları görevleri yansıtan özgün değerlendirme teknikleri kullanıldığı ifade edilmektedir. "İngilizce Öğretme ve Öğrenme Ortamlarının Özellikleri (9-12. Sınıflar)" bölümünde portfolyolar, projeler ve/veya iletişimsel etkinlikler gibi araçlara vurgu yapılmaktadır. "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde portfolyoların, projelerin ve öğrencilerin başka çalışmalarının öğrencilerin genel ortalamasını etkilemesi gerektiği belirtilmektedir. Programın "Genel Felsefesi ve Amaçları" ve "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde öz değerlendirmelere ve akran değerlendirmelerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Çok çeşitli değerlendirme türlerine yer verilmesi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alındığını göstermektedir. Öğrencilerin kendi değerlendirmelerine karar vermesi konusunda ise bu çeşitliliği öğrencilere sunacak ve seçme hakkı tanıyacak olan kişi ise sınıf ortamında öğretmendir. Programda da belirtildiği gibi öğretmenler öğrencileri özerk olmaları yönünde teşvik etmelidirler (MEB, 2018: 10).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda oluşturulan diğer alt amaç 2018 OİDÖP' de öğretmen rollerinde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Programda yer alan öğretmen özellikleri ile ilgili bölüm, öğretmenin kaynak kişi ve rehber, etkinlikleri yöneten, öğrenciyi yönlendiren kişi olarak rolünü ortaya koymaktadır. Alan yazında da öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin benzer rollerinden bahsedilmektedir (Scharlo ve Szabo, 2000: 6-9, Voller, 1997: 101-113, Camilleri 1997: 35-36). Ayrıca yapılan çalışmalarda özerklik çalışmalarına ve yaklaşımlarına yer veren öğretmenlerin öğrencilerinde, özerklik becerilerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu da özerklik becerilerinde öğretmen rollerinin önemini ortaya koymaktadır. Çetinkaya' nın (2019: 87) yaptığı çalışma, öğretim elemanlarının öğrencilerinin özerk olmalarını sağlamak amacıyla özerkliği destekleyen yaklaşımları ve stratejileri tercih ettiğini ve öğrencilerin özerkliği anlamalarında öğretim elamanın sınıf ortamındaki desteğine ve cesaretlendirmesine dayandığını ortaya koymaktadır. Pekkanlı-Egel (2009: 2026) yaptığı alan yazın çalışmasında, öğrencilerin özerklik kazanması için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyduğu ve öğretmenlerin öğrencilerin özerklik becerisini geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda oluşturulan diğer alt amaç ise 2018 OİDÖP' de öğrenci rollerinde öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Programda, öğrenci rolleri incelendiğinde, öğrencilerin; aktif ve istekli olma, süreçten bağımsız olarak öğrenebilme, öğrenmeye hevesli olma, öğrenmesini geliştirmek için her fırsatı değerlendirme ve sınıf dışı projelere katılma, eleştirel olma, bulundukları ortamdan stratejik olarak faydalanabilme, kendi ihtiyaçları ve diğerlerinin ihtiyaçlarını değerlendirebilme, yüksek motivasyonlu ve amaç odaklı, düzenli, çalışkan ve girişimci olma

rollerinden bahsedildiği görülmektedir. Legenhausen ve Little (2017: 2), özerk öğrenci rollerini “iletişimci, araştırmacı ve amaçlı” olarak tanımlarken Hughes (2003: 5) özerk öğrencileri; öz farkındalığa sahip, eleştirel düşünen, kendi sorularını oluşturan ve kendi öğrenmelerini planlama yeteneğine sahip, akranlarıyla işbirliği yapabilen ve araştırma yapma yeteneğine sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Programda her ne kadar öğrenci rollerinde öğrenen özerkliğine vurgu yapılsa da aşağıda bahsedilen çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunlukla yabancı dil öğrenirken kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktan kaçındığı görülmektedir. Okumuş-Ceylan'ın (2015: 90) yaptığı araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin zihinlerinde belirli öğretmen ve öğrenci rolleri vardır ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin bazı alanlarında sorumluluk alabilecek gibi hissetseler de öğrenciler öğretmeni otorite ve karar verici olarak görmektedirler. Dede (2017: 75-76) araştırmasında, öğrencilerin ödevleri olmadığında İngilizce öğrenmeye yönelmedikleri, öğretmenlerine bağımlı kaldıkları, yönlendirilmeyi bekledikleri, kaynak seçiminde sorumluluk almaktan kaçındıkları, özerk öğrenmeden kaçındıkları bulgularına ulaşmıştır. İşler (2019: 114) ise yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin sadece bir düzeye kadar özerk oldukları, dil becerilerini geliştirmek için sınıf dışı etkinliklerin çoğunu yapmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Buna yönelik oluşturulan ilk soruda amaç öğretmenlerin öğrenen özerkliği kavramına yönelik görüşlerini belirlemektir. Elde edilen verilere göre ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrenen özerkliği ile ilgili bir fikre sahip olmadığı görülmektedir. Ancak Mcdevit (1997: 34), öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin doğasını anlamalarının çok önemli olduğunu çünkü yapacakları katkının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Nga (2014: 149) çalışmasında, bu çalışmada elde edilen sonuca benzer bir şekilde öğretmenlerin öğrenen özerkliği terimiyle ilgili net bir bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Sohail ve Yasmin (2018:183), yaptıkları çalışmada katılımcılara öğrenen özerkliği ile ilgili aşinalıkları olup olmadıklarını sormuşlardır ve elde ettikleri sonuca göre katılımcıların farklı görüşler ortaya attıkları, çoğunluğunun çok fazla aşinalığı olmadığı ya da yakın zamanda aşinalığı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenen özerkliği ile ilgili bir fikri olmadığı, fikir sahibi olan öğretmenlerin yüksek lisansını tamamlamış ya da yüksek lisans öğrenimini sürdürmekte olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Üniversitelerde yürütülen bazı benzer çalışmalarda öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliği konusunda bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Buradan eğitim seviyesi arttıkça öğrenen özerkliği konusunda algılarının da arttığı sonucu çıkarılabilir. Dede (2017: 71), bir üniversitenin hazırlık bölümde çalışmakta olan okutmanlarla gerçekleştirdiği görüşme sonucunda okutmanların öğrenen özerkliği kavramı ile ilgili doğru bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya (2019: 86) da benzer şekilde çeşitli üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarıyla yaptığı görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğrenen özerkliği için öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması anlamına gelen benzer tanımlar yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Begum (2019: 12) de yabancı dil olarak İngilizce öğreten, üniversitede çalışan öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliği kavramı ile aşina oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Benzer çalışmalardan elde edilen bu farklı sonucun çalışma grubu farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

İlk soruda öğrenen özerkliğinin terim olarak anlamı sorulduktan sonra terimle ilgili fikri olmayan öğretmenlere öğrenen özerkliğinin ne olduğu anlatılmıştır. İkinci soruda ise yapılan bu açıklamadan sonra öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemi ile ilgili görüşleri öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimindeki çeşitli faydalarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin önemli olduğunu düşündüğü açıktır. Ancak bir öğretmenin öğrenen özerkliği konusunda olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmen, öğrenme sürecinin uzayabileceğini ve öğrencinin öğrendiklerini unutabileceğini düşünmektedir. Öğretmenin böyle düşünmesi öğrenen özerkliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklanabilir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu yanıt vermesi, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin faydalarının farkında olduğunu göstermektedir. Alshumaimeri ve Borg (2017:19) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığı görüşünde oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Chang (2020: 7), araştırmasının sonucunda öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliğinin çeşitli faydalarından bahsettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bahsettikleri faydaları şöyledir: hayat boyu öğrenmeyi sağlar, öğrenci motivasyonunu artırır ve öz-yansıtma becerilerini geliştirir. Bir diğer çalışma da Çiftçi ve Tılfarlıoğlu, Yalçın (2011: 1284) tarafından gerçekleştirilen yabancı dil öğretilen sınıflarda öğrenen özerkliği, öz-yeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran

çalışmadır. Çalışmanın sonucunda elde ettikleri sonuçlardan biri öğrenen özerkliği ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğudur. Şöyle ki öğrenen özerkliği arttıkça akademik başarı da artmaktadır (Çiftçi ve Tılfarlıoğlu, Yalçın, 2011: 1290). Chang (2020: 7), araştırmasında bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara benzer sonuçlar elde etmiştir. Şöyle ki, yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenen özerkliğinin önemini farkında olduğu ve öğrencilerin yararı için öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Elde ettiği sonuca göre öğrenen özerkliğinin faydaları şunlardır: yaşam boyu öğrenmeyi geliştirir, öğrenme motivasyonunu artırır, öz-yansıtma becerisini geliştirir. Özet olarak söyleyebiliriz ki hem bu çalışmanın sonuçları hem de yapılan diğer çalışmalar yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bir diğer sonuç öğrenen özerkliğinde öğretmen rolleri ile ilgilidir. Elde edilen verilere göre öğrenen özerkliğini geliştirmede öğretmenin en çok “rehber” olma rolü ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında “güdüleme ve yönlendirme” rollerinin de sıklıkla belirtildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar alan yazın ile örtüşmektedir. Camilleri (1997: 36), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenin; kolaylaştırıcı, kaynak kişi ve danışman olarak rollerinden bahsetmektedir. Zorkaya (2019: 66), yaptığı öğretmen görüşmeleri sonucunda elde ettiği verilere göre öğretmenlerin; rehber, yardımcı, yönetici, motive edici, gözlemci, ara bulucu ve lider rolleri en önemli roller olarak ortaya çıkmaktadır. Alonazi (2017: 195)’nin çalışmasının sonucuna göre öğrenen özerkliğini geliştirmek için ortaya çıkan öğretmen rolleri en sık belirtilenden ez az söylenene doğru şöyledir: kaynak kişi, sınıf yöneticisi, danışman ve kolaylaştırıcı. Han (2020: 159) ise öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin destekleyici, kolaylaştırıcı rollerini üstlenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Fumin ve Li (2012: 54), yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğrenen özerkliği için öğretmenlerin rollerinin küçümsenmemesi gerektiği ve daha çok rol üstlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda öğretmenlerin sadece öğrencilerin sorularına cevap vermekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilere İngilizce çalışabilecekleri çeşitli kaynaklar sunabileceklerini, ilgi çekici etkinlikler hazırlayabileceklerini, öğrencilerin gerçek performanslarını ölçebilecek farklı değerlendirme yaklaşımları kullanabileceklerini belirtmektedirler.

Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında öğrenen özerkliğinin ne düzeyde olduğuna yönelik sorulan sorudan elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun programda öğrenen özerkliği ile ilgili uygulamaların yer almadığını düşündükleri ve ayrıca yine çoğunluğun konu ile ilgili bir fikrinin olmadığı

görülmektedir. Elde edilen bu veri, öğretmenlerin OİDÖP' ye hâkim olmadıklarını göstermektedir. Çünkü program incelemesinden elde edilen verilere göre OİDÖP' de öğrenen özerkliğinden oldukça bahsedildiği ve öğrenen özerkliğini geliştirici uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak farklı okul kademelerinde çalışmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Kahramanoğlu (2019: 838), öğretmenlerin orta seviyede program okuryazarlık yeterlilik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmayı Yıldız (2019:5186) öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir ve aynı sonucu elde ederek öğretmen adaylarının orta düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmayı Yüceer-Öztürk (2019: 84) İngilizce öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirmiştir ve İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dikkat çeken başka bir çalışmada İnci (2017: 315), İngilizce öğretmenlerinin kılavuz olarak resmi öğretim programını değil öğretmen kılavuz kitabını kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalar da öğrenen özerkliğinin uygulanmasında öğretmenlerin öğretim programını bir engel olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Yaşar (2020: 48)'ın öğretmen görüşmelerinden elde ettiği verilere göre öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenlere göre en büyük engellerden biri öğretim programıdır. Alshumaimeri ve Borg (2017), öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerden elde ettikleri verilerden, öğrenen özerkliğini engelleyen faktörlerden birinin öğretim programı olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Şöyle ki öğretmenlerin, programın sabit yapısının öğrenen özerkliğini desteklemediğini hatta engellediğini düşündükleri görülmektedir. Chang (2020: 11)' in açık uçlu sorularla öğretmenlerden elde ettiği veriler, öğretim programının öğretmenlerin sınıf içerisinde özerk uygulamalara yer vermemesinin esas nedeni olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada ikinci alt amaç doğrultusunda katılımcılara sorulan diğer bir soru öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini geliştirmek için sınıf içerisinde ne tür etkinliklere yer verilebileceğine yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Elde edilen veriler öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için çeşitli etkinlikler ortaya koysa da en çok öne çıkanların diyalog oluşturma ve konuşma etkinlikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu etkinliklerde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha çok üstleneceklerini düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuç alan yazın ile örtüşmektedir. Dam (2010: 47-48) hedef dilin kullanılmasının önemine vurgu yaparak, özerk dil sınıflarında uygulanabilecek etkinliklere örnekler sunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir: okuma parçası ile ilgili sorular oluşturma; kelime kartları, oyunlar ve küçük kitaplar gibi kendi öğrenme materyallerini

oluşturma, radyo programı, TV programı, sunumlar hazırlama, eşiyle bir diyalog oluşturma. Bhattacharya ve Chauhan (2010: 376) da benzer şekilde öğrenen özerkliğini geliştirmek için; etkileşim, müzakere, işbirliği gibi faktörlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Begum (2019: 16-19)' un elde ettiği veriler öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde bazı etkinlikleri açığa çıkarmaktadır. Bu etkinlikler şöyledir: sohbet, günlük tutma, facebook gruplarını kullanma, internet ve teknolojiden faydalanma, çapraz bulmaca, yapboz etkinliği, grup araştırması, grup münazaraları, gazete projesi, öğrenci öğretmen danışmaları. Öğretmen görüşmelerinden elde ettikleri sonuçlara göre Artini, Nitiasih ve Wirapatni (2021:121), öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirici etkinliklere yer verdiklerini ifade ettikleri görölmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecekleri grup çalışması gibi etkinliklere yer verdiklerini ifade etmektedirler

Elde edilen verilere göre öğrenen özerkliğini geliştirmek için sınıf içerisinde uygulanabilecek etkinliklerden en çok öne çıkan bir diğeri ise yol gösterme etkinliğidir. Bu sonuç da alan yazınla örtüşmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda da öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için sınıf içerisinde; yol gösterme, farkındalık oluşturma, öğrencileri teşvik etme gibi etkinliklerle yer verdikleri görölmektedir. Chang (2020: 10)' in öğretmen görüşmelerinden elde ettiği sonuca göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğrenme kaynaklarını tanıtmaya ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını artırma uygulamalarını gerçekteştirdikleri görölmektedir. Begum (2019: 15), öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda elde ettiği verilere göre; ders amaçlarının öğrencilere bildirilmesi, öğrenilen yabancı dilin sınıf dışında kullanılması ve öğrencilerin öğrenme sürecinin farkında olmaları konularının öğrenen özerkliğinin uygulanmasında öğretmenler tarafından çok önemli göröldüğü açıktır. College ve Szöcs (2017: 134) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerden, öğretmenlerin derste kullandıklarını belirttikleri; öğrencileri medyayı kullanma konusunda teşvik etme, öğrencilerin kendi seçtikleri konularla ilgili onlara sunum yaptırma, ekstra alıştırmalar verme ve öğrenme stratejileri ile ilgili tavsiyelerde bulunma gibi uygulamalarla öğrenen özerkliğini geliştirdikleri bilgilerine ulaşmışlardır. Ayrıca Artini, Nitiasih ve Wirapatni (2021:121) öğretmenlerin öğrencilere ana dili İngilizce olanlarla konuşma fırsatı sunarak, onları öz güvenli olmaları yönünde teşvik ederek, onlara kendilerini özgürce ifade etme fırsatları sunarak öğrenen özerkliğini geliştirdikleri yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmektedirler. Özetle, bu çalışma ve yapılan başka çalışmalar da öğrenen özerkliğinin sınıf içerisinde geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın ikinci alt amacı doğrultusunda başka bir soruda öğretmenlere sınıf içerisinde ne tür etkinliklere yer verdikleri sorularak, elde edilen verilerden öğrenen özerkliği ile ilgili çıkartım yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenen özerkliği terimi ile ilgili bir fikri yoktur, ancak öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarına bakılarak terim olarak bir fikirleri olmamalarına rağmen, öğretmenlerin uygulamada öğrenen özerkliğini gerçekleştirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok konuşma etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabileceği; diyalog, rol yapma, oyun, grup çalışması ve öğrencileri sınıf dışı çalışmalara yönlendiren proje çalışmaları, video oluşturma gibi etkinliklere öğretmenlerin yer verdiği görülmektedir. Çok fazla tekrar etme sıklığına sahip olmasa da öğrencilerden fikir alma, akran değerlendirmesi yaptırma gibi öğrenen özerliğinde önemli yere sahip olan etkinliklere de bazı öğretmenlerin yer verdiği görülmektedir. Little (2007: 26), öğrenen özerkliğinin kazanılmasında öğretmenlerin karar verme süreçlerine öğrencileri dâhil etme, sorumluluk kazanmalarına yardımcı olma rollerinin önemine dikkat çekmektedir. Akran değerlendirmesi konusunda ise Bai, Shen ve Xue (2020: 7) yaptıkları çalışmada akran değerlendirmesinin öğrenen özerkliğini geliştirdiği, öğrencilerin öğretmenlerine olan bağımlılığını azalttığı bulgularına ulaşmışlardır.

Son olarak çalışmanın ikinci alt amacı doğrultusunda katılımcılara yöneltilen özerk öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yönelik olan sorudan elde edilen verilere göre özerk öğrencilerin pek çok olumlu özelliğinin olduğu görülmektedir. En çok öne çıkan özelliklerin istekli, ilgili, İngilizce'yi hayatına katabilen nitelikler olduğu görülmektedir. Bunların dışında özerk öğrencilerin özgüvenli, kendini rahat ifade edebilen, İngilizce'yi özümsemiş, irdeleyici, kendini geliştiren, yabancı kültürlerle ilgili, yetenekli, meraklı ve araştırmacı kişiler olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerde bulunan özerklik niteliklerinin İngilizce öğreniminde istenilen bir özellik olduğunu ima ettikleri de anlaşılmaktadır. Artini, Nitiasih ve Wirapatni (2021:122) de benzer şekilde çalışmalarında öğretmenlerin özerk öğrencileri; yüksek merak duygusuna sahip, öğrenme motivasyonları yüksek, özerk olma cesaretine sahip, sosyalleşebilen ve başkalarıyla bilgiyi paylaşan kişiler olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliği ile ilgili algılarını araştıran Joshi (2011: 24), öğretim görevlilerinin tecrübelerine göre özerk öğrencilerin her durumda iyi öğrenciler olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Mirici (2017: 177-178), öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliği konusunda algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretim görevlilerinin çoğunluğunun öğrenen özerkliğinin öğrencilerin yabancı dili öğrenmelerinde

daha başarılı olmalarında olumlu etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada öğretim görevlileri ayrıca özerk öğrencilerin daha verimli, bilinçli, motive, öz güvenli, araştırmacı kişiler olduklarını ve ayrıca yaşam boyu öğrenen ve eleştirel düşünen kişiler olduklarını belirtmektedirler. Elde ettikleri bulgular, bu çalışmada elde edilen özerk öğrencilerin özellikleri ile benzer olduğu görölmektedir.



5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunabilir: Yapılacak olan yeni programlarda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi açısından sürecin her aşamasında öğrenciler karar verme aşamalarında yer almalıdır. Ders kitaplarının seçilmesi aşamasında da öğrenciler karar verme süreçlerine dâhil edilmelidir. Ayrıca ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile ilgili bilgilenmelerine yönelik çalışmalar yapıp farkındalıkları artırılmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede öğrencilere kendi değerlendirmelerine karar verebileceği ortamlar öğretmenler tarafından yaratılmalıdır. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencileri karar verme süreçlerine dâhil etmeli ve öğrenen özerkliği konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmalıdır. Öğretmenlerin bu konudaki rollerinin önemine varmaları sağlanmalıdır.

Bu çalışmada ortaöğretim İngilizce ders programı ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin görüşleriyle bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışma grubu ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan bir grup İngilizce öğretmenidir. Sonraki çalışmalarda kurulan bu bağlantı sınıf içi gözlemler ve öğrenci görüşleri de eklenerek daha büyük bir çalışma grubu ile gerçekleştirilebilir. Yapılacak olan yeni programlarda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi açısından program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında öğrenciler de karar verme süreçlerine dâhil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alacapınar, G. ve Sönmez, V. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. (Birinci Baskı) Ankara: Anı
- Al-Busaidi, S. ve Borg, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Journal*, 12 (7), 1-45. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf adresinden 21.05.2020 tarihinde erişildi.
- Alonazi, S. M. (2017). The role of teachers in promoting learner autonomy in secondary schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10 (7), 183-202. doi:10.5539/elt.v10n7p183
- Alshumaimeri, Y., ve Borg, S. (2017). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23 (1), 9-38 doi:10.1177/1362168817725759
- Altınkurt, Y., Oğuz, A., ve Yılmaz, K. (2017) Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 659-675. DOI:10.16986/HUJE.2016016394
- Alzubi, A. ve Hazaea, A., (2018). Impact of mobile assisted language learning on learner autonomy in efl reading context. *Journal of Language and Education*, 4 (2), 48-58. doi:10.17323/2411-7390-2018-4-2-48-58
- Artini, L. P., Nitiasih, P. K. ve Wirapatni A. A. I. S. (2021). Exploring senior high school efl teachers' beliefs regarding learner autonomy. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 5 (1), 118-124. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE/article/view/29945/17728> adresinden 05.04.2021 tarihinde erişildi.
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep, Türkiye.
- Aydemir, Bekçibaşı, A. (2018). *Perceptions and reported practices of English teachers in Muğla regarding learner autonomy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla, Türkiye.
- Bai, B., Shen, B., ve Xue, W. (2020). The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. doi:10.1016/j.stueduc.2019.100821
- Bajrami, L. (2015). Teacher's New Role in Language Learning and in Promoting Learner Autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 423-427. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.528
- Balçıkınlı, C. (2008). Learner autonomy (la) in efl settings. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 1-16.
- Barnes, D. (1976) *From Communication to Curriculum*. (Birinci Baskı). Harmondsworth: Penguin.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir, Türkiye

- Begum, J. (2019). Learner autonomy in efl/esl classrooms in bangladesh: teachers' perceptions and practices. *International Journal of Language Education*, 3 (1), 12-21. Doi: 10.26858/ijole.v1i1.6397
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy* (Birinci Baskı). Great Britain: Pearson Education
- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. (İkinci Baskı). New York: Routledge
- Benson, P. ve Voller, P. (1997). *Autonomy And Independence In Language Learning*. London: Longman.
- Bhattacharya, A., ve Chauhan, K. (2010). Augmenting learner autonomy through blogging. *ELT Journal*, 64 (4), 376-384. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.4565&rep=rep1&type=pdf> adresinden 16.02.2021 tarihinde erişildi.
- Birsöz, Özköse, E.M. (2017). *Yabancı dilde yazma becerisini öğrenen özerkliği bağlamında sinama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Bitlis, Ö. (2011). *A blended learning environment in relation to learner autonomy* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Bondi, J. ve Wiles, J. (1998). *Curriculum Development: A Guide To Practice*. (Beşinci Baskı). New Jersey: Upper Saddle River
- Bozpolat, E. ve Gömleksiz, M.N. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (3), 95-14. http://diwelttdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/417/gomleksiz_bozpolat adresinden 22.05.2020 tarihinde erişildi.
- Camilleri, G.(1997). The Global View. G. Camilleri (Ed.), *Learner Autonomy-The Teachers Views* içinde (28-34) http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf adresinden 20.05.2020 tarihinde erişildi.
- Camilleri, A. (1997). Teacher's Role in Learner Autonomy. G. Camilleri (Ed.), '*Learner Autonomy-The Teachers Views*' içinde (35-40) http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf adresinden 25.10.2020 tarihinde erişildi.
- Candy, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. (Birinci Baskı). San Francisco: Jossey Bass
- Çetinkaya, E. F. (2019). *Perceptions and beliefs of Turkish efl instructors on fostering learner autonomy*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 505-518. doi:10.1080/13562510120078045
- Chang, L. Y. H. (2020). Taiwanese EFL language teachers' beliefs and actual practices related to learner autonomy. *TESL-EJ*, 23 (4), 1-15 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242713.pdf> adresinden 07.03.2021 tarihinde erişildi.

- Chu, H. C., Liou, H. J. ve Tseng, W. T. (2019). Vocabulary learning in virtual environments: Learner autonomy and collaboration. *System*, 1-35. doi:10.1016/j.system.2019.102190
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 31-42. Doi: 10.17679/iuefd.16168538
- Çiftçi, F. Ş. ve Tılfarlıoğlu, Yalçın, F. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in efl classrooms (a case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10), 1284-1294. doi:10.4304/tpls.1.10.1284-1294
- College, E. J. ve Szöcs, 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 (2), 125-145. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55335/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201708233542.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişildi.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23 (2), 195-206. <http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X95000088-main.pdf> adresinden 20.02.21 tarihinde erişildi.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal Volume*, 54 (2), 109-117. doi: 10.1093/elt/54.2.109
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. <https://rm.coe.int/1680459f97> adresinden 21.12.2020 tarihinde erişildi.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System*, 21 (4), 443–452. doi:10.1016/0346-251x(93)90056-m
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*. 1-23. https://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_dd.pdf?origin=publication_deta adresinden 20.05.2020 tarihinde erişildi.
- Dam, L. ve Little, D. (1998), “Learner Autonomy: What and Why?” *The Japan Association for Language Teaching*. 22 (10), Erişim Adresi: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2377-jalt98-special-guest-speakers-learner-autonomy-what-and-why>
- Dam, L. (2010). Developing learner autonomy with school kids-Principles, practice, results. *If We Had To Do It Over Again: Implementing Learner Autonomy in the 21st Century Conference' de sunulmuştur*. Türkiye, Gaziantep. doi: 10.13140/RG.2.1.2654.8886
- Dam, L. (2011). Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, practices, results. Gardner, D. (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* içinde (s. 40-51). Gaziantep: Zirve University. <https://core.ac.uk/download/pdf/38042627.pdf> adresinden 11.04.2020 tarihinde erişildi.
- Deci, E. L., Ross, L., Saizow, R. ve Williams, G. C. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine*, 45 (11), 1705-1713. doi:10.1016/s0277-9536(97)00103-2

- Dede, O. (2017). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin ve okutmanların öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Pegem
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. (1. Baskı). Cambridge: Cambridge University
- Dickinson, L. (1993). Aspects of autonomous learning. *ELT Journal Volume*, 47 (4), 330-336. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330>
- Dochy, F., Goossens, L., Sierens, E., Soenens B. ve Vansteenkiste, M. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:10.1348/000709908X304398
- Doğan, G. ve Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (1), 166-193.
- Ebrahimi, M., Sattar, S. ve Shojaee, M. (2015). Relationship between efl learners' autonomy and speaking strategies they use in conversation classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (2), 37-43 Doi:10.7575/aiac.all.v.6n.2p.37
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri) (Birinci Baskı). Ankara: Anı
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (Birinci Baskı). Ankara: Pegem
- Ertürk, S. (1988). Türkiye' de Eğitim Felsefesi Sorunu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (3), 11-16 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88406> adresinden 25/12/2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. (İkinci Baskı). Ankara: Edge
- Farrell, T. S. ve Jacobs, G. M. (2001). Paradigm Shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5 (1), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574144.pdf> adresinden 14.10.2020 tarihinde erişildi.
- Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: the teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7 (3), 213–225. doi:10.1080/17501229.2013.836203
- Fumin, F. ve Li, Z. (2012). ‘Teachers’ roles in promoting students’ learner autonomy in China’. *English Language Teaching*, 5, (4), 51-56. doi:10.5539/elt.v5n4p51
- Gardner, D. ve Miller, L. (1999). *Establishing Self-access: From Theory to Practice*. (Birinci Baskı). UK: Cambridge University Press.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7, 49-60. <https://ddd.uab.cat/pub/lal/11337397n7/11337397n7p49.pdf> adresinden 25.10.2020 tarihinde erişildi.
- Gu, Y., ve Nguyen, L. T. C. (2013). ‘Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy’. *Language Teaching Research*, 17, (1), 9-30. doi:10.1177/1362168812457528.

- Gholami, H. (2016). Self assessment and learner autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*. 6 (1), 46-51 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.06>
- Han, L. (2014). ‘Teacher’s role in developing learner autonomy: a literature review’. *International Journal of English Language Teaching*, 1 (2), 21-27. doi:10.5430/ijelt.v1n2p21
- Han, L. (2020). On the relationship between teacher autonomy and learner autonomy. *International Education Studies*, 13 (6), 153-162. doi:10.5539/ies.v13n6p153
- Han, L. ve Shi, W. (2019). Promoting learner autonomy through cooperative learning. *English Language Teaching*, 12 (8), 30-36 doi: 10.5539/elt.v12n8p30
- Harmer, J. (2001). *The Practice Of English Language Teaching*. (3. Baskı) Essex: Pearson Education
- Holec, H. (1981). *Autonomy In Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: an alternative form of training. *Language Teaching*, 29, 89-93 doi:10.1017/S0261444800008387
- Huberman, A. M. ve Miles, M. B. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). California: Sage.
- Hughes, P. (2003). Autonomous learning zones. *European Conference for Research on Learning and Instruction’ da sunulmuştur*. İtalya, Padova. <https://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/resources/Autonomous%20Learning%20Zones.doc> adresinden 10.02.2021 tarihinde erişildi.
- Işık, T. (2018). Exploring efl instructors’ readiness for promoting learner autonomy with technology in Turkish context (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- İnci, S. (2017). *Türkiye ve Almanya ilkökul İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Durum çalışması)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- İşler, Ö. (2019). *Learner autonomy outside the classroom – students’ beliefs on how active learners they are outside the classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, Türkiye.
- Joshi, K. R. (2012). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, 16 (1-2). doi:10.3126/nelta.v16i1-2.6126
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 827-840. doi:http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495
- Karabulut, İ. (2020). *The effect of different written corrective feedback types on learner autonomy in writing skill*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. Gazi Üniversitesi, *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5 (5), 59-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296662> adresinden 02.06.2021 tarihinde erişildi.
- Kemp, J. (2009). The listening log: motivating autonomous learning. *ELT Journal*, 64 (4), 385–395. doi:10.1093/elt/ccp099

- Kızmaz, Z. (2019). *The use of call to foster learner autonomy in efl: a quasi-experimental study*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Kim, S. H. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18 (2), 20–35. Erişim Adresi: <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf>
- Koşar, H. (2019). Learner autonomy in primary schools: English teachers' perceptions and practices. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü. Denizli, Türkiye.
- Kuluşaklı, E. (2019). Promoting learner autonomy through explicit strategy training in foreign language learning (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Lee, L. (2011). Blogging: promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 87-109. http://128.171.57.22/bitstream/10125/44264/15_03_lee.pdf adresinden 16.05.2021 tarihinde erişildi.
- Legenhausen, L. ve Little, D. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/320022166_Language_Learner_Autonomy_Theory_Practice_and_Research adresinden 11.04.2020 tarihinde erişildi.
- Lengkanawati, N. S. ve Ramadhiyah, S. (2019). Exploring EFL learner autonomy in the 2013 Curriculum implementation. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 231-240. doi: 10.17509/ijal.v9i1.15626
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems/link/56a7dcf608ae0fd8b3fe41c2/download adresinden 11.04.2020 tarihinde erişildi.
- Little, D. (1995) Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2). pp. 175-181. <http://eprints.teachingandlearning.ie/2753/> adresinden 05.02.2021 tarihinde erişildi.
- Little, D. (1996). Learner autonomy: some steps in the evolution of theory and practice. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 16, 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414746.pdf> adresinden 11.04.2020 tarihinde erişildi.
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy:some steps along the way. *Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin*. 15-25 https://www.researchgate.net/publication/252532772_Constructing_a_theory_of_learner_autonomy_Some_steps_along_the_way adresinden 11.04.2020 tarihinde erişildi.
- Little, D. (2007) Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14-29. doi: 10.2167/illt040.0
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, 24 (4), 427–435. doi:10.1016/s0346-251x(96)00039-5
- Littlewood, W. (1997). Self-access: why do want it and what can it do? Benson P. ve Voller P. (Ed.), *Autonomy and Independence in Language Learning içinde* (79-92). London: Longman.

- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1), 71-94.
- Liu, M. C., Huang, Y. M., ve Xu, Y.H. (2018). Effects of individual versus group work on learner autonomy and emotion in digital storytelling. *Educational Technology Research and Development*, 66 (4), 1009–1028. doi:10.1007/s11423-018-9601-2
- Lo, Y.F. (2010). Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research*, 14(1), 77–95. doi:10.1177/1362168809346509
- Ma, Z., ve Ma, R. (2012). Motivating Chinese students by fostering learner autonomy in language learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 2 (4), 838-842. doi: 10.4304/tpls.2.4.838-842
- Mcdevitt, B. (1997). Learner autonomy and the need for learner training. *Language Learning Journal*, September, 16 (1), 34-39. doi: 10.1080/09571739785200251
- Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 05.02.2021 tarihinde erişildi.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900–910. doi:10.1016/j.tate.2011.03.001
- Nunan, D. (1996). Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues. R. Pemberton, E. Li, W. OR ve H.D. Pierson (Ed.), *Taking Control-Autonomy in Language Learning* içinde (21-24). Hong Kong: Hong Kong University
- Nunan, D. (2003) Nine steps to learner autonomy- *Symposium*, 193-204 http://www-test.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf adresinden 18.03.2020 tarihinde erişildi.
- Oktar, Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *11-13 November, 2010 International Conference on New Trends in Education and Their Implications' da sunulmuştur* (354-359). Antalya, Türkiye. <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf> adresinden 05/05/2020 tarihinde erişildi.
- Okumuş, Ceylan, N. (2015). Fostering learner autonomy. *Social and Behavioral Sciences*, 199, 85-93.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü Bir Reform Önerisi*. (Birinci Basım). Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Öztüfekçi, A. (2018). *An investigation of learner autonomy in language learning in tertiary education: from the perspectives of students and teachers*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: HD
- Pekkanlı, Egel, İ. (2009). Learner autonomy in the language classroom:from teacher dependency to learner independency. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 2023-2026 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.355>
- Railton, D., ve Watson, P. (2005). Teaching autonomy: 'Reading groups' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182–193. doi: 10.1177/1469787405057665

- Rao, Z. (2006). Helping Chinese EFL students develop learner autonomy through portfolios. *Reflections on English Language Teaching*, 5 (2), 113-122. doi:10.1016/j.sbspro.2011.01.051
- Sagın, S. (2019). An examination of the effectiveness of autonomy in foreign language vocabulary teaching and learning. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Scharle, A. ve Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide To Developing Learner Responsibility*. (Birinci Baskı). Cambridge: Cambridge University
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62 (4), 395-397 doi:10.1093/elt/ccn038
- Sohail, A. ve Yasmin, M. (2018). Learner autonomy: Pakistani English teachers' beliefs. *Bulletin of Education and Research*, 40 (2), 179-194. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209677.pdf> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişildi.
- Sönmez, V. (2009) *Öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı
- Sügümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya, Türkiye.
- Sügümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 690-708. doi: 10.18298/ijlet.1725
- Şanal, F. (2016). Learner autonomy issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 1026-1034.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara: Seçkin
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden 27.03.2020 tarihinde erişildi.
- Taşpınar, M. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Trebbi, T. (2003). Curriculum Development And Learner Autonomy In The Foreign Language Classroom: Constraints And Possibilities. Little, D., Ridley, J. ve Ushioda, E. (Ed). *Learner Autonomy In The Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum And Assessment* içinde (166-184). Dublin: Authentik.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirmede Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller*. (2. Baskı) Ankara: Anı
- Varış, F. (1973). *"Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun"*, 50. Yıla Armağan. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Voller, P. (1997). Does the Teacher Have a Role in Autonomous Language Learning? Benson P. ve Voller P. (Ed.), *Autonomy and Independence in Language Learning* içinde (98-113). London: Longman.

- Yaşar, Ü. (2020). *Secondary school efl teachers' prrceptions on learner autonomy* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin, Türkiye.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Science Studies Journal*, 5 (44), 5177-5191. doi:http://dx.doi.org/10.26449/sss.1767
- 2023 Eğitim Vizyonu.
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
adresinden 20.05.2020 tarihinde erişildi.
- Yüceer, Öztürk, Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Zorkaya, N. (2019). *Learner autonomy perceptions of efl teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

<http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-evaluation>

EKLER

EK 1. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Programının Öğrenen Özerkliği Kriterlerine Göre Değerlendirme Formu

EK 2. Görüşme Soruları Formu

EK 3. Araştırma İzni

EK 4. Etik Kurul Değerlendirme ve Karar Formu



EK 1. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Programının Öğrenen Özerkliği Kriterlerine Göre Değerlendirme Formu

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
İhtiyaçların Belirlenmesi:				
Öğrenciler ihtiyaç belirleme sürecinde yer alır.				
İhtiyaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç beklenti ve ilgileri dikkate alınır.				
Amaçların Belirlenmesi:				
Öğrenciler amaç belirleme sürecinde yer alır.				
Öğrenci kendi amaçlarına karar verebilir.				
Amaç belirlemede öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgileri dikkate alınır.				
Eğitim Öğretim Durumları:				
Öğrenciler öğrenme sürecinde karar alırlar.				
İçerik ve etkinliklerde öğrencinin seçme hakkı var.				
İçerik takibinde esnek davranılabilir.				
Öğrencilere kendi öğrenme stratejilerini seçme hakkı sunulur.				
Program sınıf dışı öğrenmeyi destekler.				
Öğrenen özerkliğine vurgu yapan dil öğretim yaklaşımlarına yer verilmiştir.				
İçerik seçiminde öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır.				
Öz yönelimli öğrenme uygulamalarına yer verilmiştir.				
Program öğrenciyi sınıf dışı uygulamalara yönlendirir.				
Öğrenciler yeni öğrendikleriyle önceki öğrenmeleri arasında bağ kurabilirler.				
Öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrencide olduğu ortamlar oluşturulur.				
Ders kitaplarının seçiminde öğrenciler yer alır.				
Değerlendirme				
Alternatif odaklı değerlendirmelere yer verilmiş.				
Öğrenci öz değerlendirme yapar.				
Öğrenci akran değerlendirmesi yapar.				

Öğrenci kendi değerlendirmelerine karar verebilir.				
Değerlendirmede, öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentileri dikkate alınır.				
Öğretmenin Rolü				
Öğretmenin rolü kaynak kişi ve rehber, etkinlikleri yöneten, öğrenciyi yönlendiren kişi olarak tanımlanmıştır.				
Öğretmen öğrencilere kısmen kontrolü devreder.				
Öğrencinin Rolü				
Eleştireldir.				
Öğrendikleri dile isteklidirler.				
Süreçten bağımsız olarak öğrenebilirler.				
Bulundukları ortamdan stratejik olarak faydalanabilirler.				
Kendi ihtiyaçları ve diğerlerinin ihtiyaçlarını değerlendirebilirler.				
Motivasyonu yüksektir.				
Amaç odaklıdır.				
Düzenlidir.				
Çalışkandır.				
Girişimcidir.				
Öğrenmeye heveslidir.				
Aktiftir.				
Öğrenmesini geliştirmek için her fırsatı değerlendirir.				
Sınıf dışı projelere katılırlar.				

Görüşme Soruları

1. Öğrenen özerkliğini (learner autonomy) duydunuz mu? Açıklar mısınız? (Özerklik genel olarak "bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (Holec, 1981: 3). Bunun yanında öğrencinin; amaçlara karar vermek, içeriği ve süreci belirlemek, kullanılacak metot ve teknikleri seçmek, kazanılanları değerlendirmek gibi öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili sorumluluğunu üstlenebilmesidir.)
2. Sizce öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi nedir?
3. Sizce öğrenen özerkliği becerilerinin kazanılmasında öğretmenlerin rolleri var mıdır? Varsa nelerdir?
4. Ortaöğretim İngilizce programında öğrenen özerkliği ile ilgili becerilere ne ölçüde yer verildiğini düşünüyorsunuz?
5. Öğrencilerinizin özerklik becerilerini kazanmaları hususunda ne gibi etkinliklere yer veriyorsunuz?
6. Özerklik becerilerine sahip olduğunu düşündüğünüz öğrencilerin özelliklerini tanımlayabilir misiniz?
7. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-3 Araştırma İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-20406150
Konu : Selver KILIÇARSLAN'ın
Araştırma izni

09/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21.01.2021 tarih ve 293871 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selver KILIÇARSLAN'ın "2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını uygulama isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selver KILIÇARSLAN'ın söz konusu araştırmasını; il merkezindeki tüm resmi ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda, müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş görüşme formlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50
E-Posta: kirsehirmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: kirsehirmeb.gov.tr Faks: 3862 131 003



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> 9d95-114a-3ac9-8e69-69d4 E-Posta ile tebliğ edilebilir.

EK 4 Etik Kurul Değerlendirme ve Karar Formu



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Selver KILIÇARSLAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	15.01.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Makam Odası	04.03.2021	13:00
Karar No	Karar Tarihi	04.03.2021	
	Karar No	2021/1/25	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Selver KILIÇARSLAN'a ait "2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne, ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna,
Oy birliğiyle karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Selver KILIÇARSLAN

Eğitim Durumu

Lisans : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngilizce Eğitimi/Öğretmenliği

Mesleki Denevim

MEB

2006-(Halen)