



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERDE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

İSMAİL EREN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2015**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERDE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

DANIŞMAN: Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

İsmail EREN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2015**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İsmail EREN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

Bu Tez 27/01/2015 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.

Doç. Dr. Hasan Güner
BERKANT
BAŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Yemliha
COŞKUN
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Orhan
ERCAN
ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

İsmail EREN

Danışman : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yıl : 2015 , Sayfa: 127

Jüri : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)
: Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN (Üye)

Bu çalışmanın amacı; ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce Öğretmenleri, örneklemini ise nüfusu 1 milyonun üzerinde olan Samsun, Kahramanmaraş ve Manisa'daki ortaokullarda görev yapan 284 ortaokul İngilizce öğretmeni ile çevrimiçi anketi dolduran 131 ortaokul İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 415 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırma, tarama (survey) modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesi, ders kitabı seçimi, öğrenme görevlerinin seçimi ve sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ilgili kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini

geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları ve öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir. Yaşlarına göre incelendiğinde; dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında 32-36 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha az destekleyici oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, dersin temposu, bireysel /eşli/ grup çalışmaları, materyallerin kullanımı, sınıf içi etkinliklerin çeşitleri, sıraların pozisyonu, görsel-işitsel araçlardan ve gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına, sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması, öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında öğrencinin desteklenmesi, öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık, aylık ve yıllık olarak değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında 22-26 yaş arası öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir. Dersin temposu, bireysel /eşli/ grup çalışmalar, sıraların pozisyonu, ev ödevi görevlerinin çeşidi, görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımı, öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme ve öğrencinin kendini haftalık/aylık/yıllık olarak değerlendirmesinin desteklenmesine ilişkin görüşleri noktasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir. Materyallerin kullanımı ve gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri noktasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenirken, sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının desteklenmesine ilişkin görüşleri noktasında 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini daha az destekleyici oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğrenen özerkliği, öğretmen görüşleri, ortaokul İngilizce öğretmenleri

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MA THESIS

**INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL ENGLISH
TEACHERS' VIEWS ON DEVELOPING LEARNER
AUTONOMY OF STUDENTS**

İsmail EREN

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2015 , Pages: 127

**Jury : Assoc. Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Chairperson)
: Assist. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Member)
: Assist. Prof. Dr. Orhan ERCAN (Member)**

This study aims to investigate secondary school English teachers' views on developing learner autonomy of students. For this aim, the views of secondary school English teachers on developing learner autonomy of students are examined whether there is meaningful difference according to gender, age and seniority. The population of the research includes English teachers who work at secondary state schools of Ministry of National Education and the sample of study is composed of totally 415 secondary school English Teachers, 284 of which are working in cities of Samsun, Kahramanmaraş ve Manisa as cities with populations of over one million, and 131 of whom have completed the online questionnaire. This descriptive study is designed as survey model. According to the findings obtained from the study, male teachers are more supportive for developing learner autonomy relatively to female teachers on students' participation to the decisions about course achievements in the short term, decision of selection of textbooks and learning tasks, decisions on seating arrangement, while female teachers are more supportive for developing learner autonomy of students on supporting students' learning process with self-discovery. It is found that teachers between ages of 32 and 36 are less supportive of learner autonomy relatively to other age groups on students' participation to the decisions about course achievements or goals in the

long term. On the other hand, teachers between ages of 22 and 26 are relatively more supportive of developing learner autonomy on students' participation to decisions of pace of the lesson, individual/pair/group works, usage of materials, the variety of classroom activities, positions of desks, what to learn from audio-visual aids and realia, encouraging students to learning process with self-discovery, leading them to find their own explanations to classroom tasks and to weekly/monthly/annually self-assessment. Teachers who have 1-5 years' experience demonstrates a more learner autonomy supportive views for students' participation to decisions of the pace of the lesson, individual/pair/group works, positions of desks, the variety of the homework, what to learn from audio-visual aids, encouraging students to learning process with self-discovery and to weekly/monthly/annually self-assessment. While teachers of 16-20 years' experience are more supportive on students' participation to decisions to what to learn from realia and use of materials, teachers of 11-15 years' experience are less supportive on leading students to find their own explanations to classroom tasks.

Keywords: learner autonomy, views of teachers, secondary school English teachers

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı; ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerde öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bir çalışma yapmaya ilişkin düşüncelerimi paylaştığımda sayın danışmanım Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT, şu sözü paylaşmıştı: ‘*Her akademisyen kendi sorununu çözmeye çalışır*’. Bu yaklaşımla yola çıkılan bu yüksek lisans tezinde, yabancı dil eğitiminde en önemli sorunlardan birinin öğrencilerin hâlihazırda kazandıkları dil becerilerinin ilerleyen zamanlarda kullanılmaması ve aşınmaya maruz kalarak unutulması sorununa bir çözüm önerisi olarak özerk öğrenen becerileri ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenmek gibi süreç niteliğinde olan bir etkinliğin, ülkemizde sürekli iyi öğretilmediğine ilişkin çalışmalar ortaya konuyor olmasına rağmen, sorunun yabancı dilin iyi öğretilmemesinden ziyade dil öğrenme süreçlerinin sürdürülebilir ve niteliğini korur hale getirilememesinin temel sorunlardan biri olduğunu söylenebilir. Yabancı dil eğitiminde olduğu kadar eğitimin diğer alanlarında da karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, özerk öğrenme, aktif öğrenme, tam öğrenme gibi farklı öğrenme yaklaşımlarının günümüzde yaygınlaşması ve uygulanması, eğitimin niteliğini artıracak çalışmalara ve yaklaşımlara vesile olacaktır. Ancak bu noktada gözden kaçırılmaması gereken husus, öğrenme etkinliklerinin merkezinde bulunan ve karşılıklı etkileşimin en yoğun yaşandığı öğrenen-öğreten ilişkisinde yer alan bireylerin bu süreçte aktif olarak alacakları rollere ilişkin görüşleridir. Zira sürecin şekillenmesi ve sürdürülebilir olmasını sağlayacak en temel etken, öğrenenin öğrenme sürecini kendi idaresi ve sorumluluğu altında devam ettirebilmesidir. Bu noktada, öğrenen özerkliğinin yalnızca bir davranış seti, yetenek veya beceri olarak değerlendirilmemesi gerektiği, özerkliğin uzun soluklu bir süreç olarak ele alınmasının gerekliliği görülmektedir.

Öğrenen özerkliğini benimsemiş bir bireyin mümkün olduğunca özerk olarak gerçekleştirdiği bu çalışmanın oluşmasında engin bilgisi ve deneyiminin yanı sıra, akademik disiplini ve çalışma azmiyle beni etkileyen, örnek ve yardımsever kişiliğiyle saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT’a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Akademik disiplini benimsememe vesile olması, doktora dersi niteliğindeki derslerini birebir almak, çok sayıda bildiri ve makalede kendisiyle çalışmış olmak benim için büyük bir zevk ve onur kaynağıdır.

Çalışmamda göstermiş olduğu yardımlarından dolayı mütevazı ve candan kişiliğiyle saygıdeğer hocam Doç. Dr. Süleyman YİĞİTTİR ile MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü çalışanlarına ve her daim samimiyeti, engin bilgisi ve sıcakkanlılığıyla tez savunma jürimde yer alan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN’a ve Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN’a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Maraş’ta bulunduğum 3 senelik araştırma görevliliğim esnasında beni yalnız bırakmayan ve arkadaşlığının kıymetini iyi anladığım sevgili dostum doktorant Hasan BADEM’e ve misafirperverliğiyle eşi Aysun BADEM’e, sıra dışı bakış açısıyla ve dostluğuyla doktorant Eyüp Yalçın’a teşekkür ediyorum. Yüksek Kurum’daki çalışmalarım esnasında göstermiş oldukları samimi destek ve anlayışları nedeniyle sevgili çalışma arkadaşlarım Uzman Yardımcıları Emir Furkan ERDEMİR, Yunus KARADUMAN ve Mehmet TEVRİZOĞLU’na teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca her zaman desteklerini gördüğüm sevgili babam Ahmet EREN ve canım annem Seyhan EREN'e, ailemin eğitimci bireyleri olan abim İbrahim EREN'e ve biricik kız kardeşim Elif EREN'e daima göstermiş oldukları desteklerinden dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında gösterdiği sabrı, anlayışı ve desteği nedeniyle neşe kaynağım, hayatıma anlam ve değer katan, daima yanımda duran ve beni destekleyen canım eşim *Merve Nur EREN*'e, sonsuz sevgilerimi ve içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| ÖZET..... | I |
| ABSTRACT..... | III |
| ÖN SÖZ | V |
| İÇİNDEKİLER..... | VII |
| TABLolar LİSTESİ..... | IX |
| EKLER LİSTESİ..... | XVI |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem..... | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.4. Varsayımlar..... | 5 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 5 |
| 2. KONUS İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR..... | 6 |
| 3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... | 15 |
| 3.1. Yabancı dil öğrenimi..... | 15 |
| 3.2. Dil Öğrenmede Özerklik Kavramının Temelleri ve İlk Kullanılışı..... | 16 |
| 3.3. Öğrenen Özerkliğinin Tanımı..... | 17 |
| 3.4. Özerk Öğrenenin Nitelikleri..... | 20 |
| 3.5. Öğrenen Özerkliği Kavramına İlişkin Kavram Yanılgıları..... | 21 |
| 3.6. Öğrenen Özerkliğinde Roller..... | 23 |
| 3.6.1. Öğrencinin Rolü..... | 24 |
| 3.6.2. Öğretmenin Rolü..... | 25 |
| 3.7. Yabancı Dil Öğretiminde Özerklik Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar | 26 |
| 3.7.1. Kaynak Tabanlı Yaklaşımlar..... | 27 |
| 3.7.2. Teknoloji Tabanlı Yaklaşımlar..... | 30 |
| 3.7.3. Program Tabanlı Yaklaşımlar..... | 32 |
| 3.7.4. Sınıf Tabanlı Yaklaşımlar..... | 33 |
| 3.7.5. Öğretmen Tabanlı Yaklaşımlar..... | 35 |
| 3.7.6. Öğrenen Tabanlı Yaklaşımlar..... | 36 |
| 3.8. Türkiye’de Öğrenen Özerkliği Geliştirmenin Önemi..... | 37 |
| 3.9. Öğrenen Özerkliğinin Türkiye’deki Yeri | 38 |

| | |
|--|-----|
| 4. YÖNTEM..... | 41 |
| 4.1. Araştırma Modeli..... | 41 |
| 4.2. Evren ve Örneklem..... | 41 |
| 4.3. Veri Toplama Aracı..... | 42 |
| 4.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi..... | 43 |
| 5. BULGULAR..... | 44 |
| 5.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analiz Bulguları..... | 44 |
| 5.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Analiz Bulguları..... | 57 |
| 5.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin Kıdeme Göre Analiz Bulguları..... | 73 |
| 6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... | 90 |
| KAYNAKÇA..... | 107 |
| EKLER | |
| ÖZGEÇMİŞ | |

| Tablolar | Syf. |
|--|-------------|
| Tablo 3.1. Alanyazın Taramasında Karşılaşılan Çeşitli Öğrenen Özerkliği Tanımları | 18 |
| Tablo 3.2. Bireysel Erişimin Öğeleri | 27 |
| Tablo 3.3. Örnek Özdeğerlendirme Kontrol Listesi | 34 |
| Tablo 3.4. Sınıfta Özerkliğin Sağlanması İçin Öğretmenin Uygulayabileceği Bazı Teknikler | 36 |
| Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı | 42 |
| Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve Kıdemlerine Göre Dağılımı | 42 |
| Tablo 5.1. Dersin Kazanımlarının ya da Hedeflerinin Uzun Vadeli Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 44 |
| Tablo 5.2. Dersin Kazanımlarının ya da Hedeflerinin Kısa Vadeli Belirlenmesine Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 44 |
| Tablo 5.3. Dersin İçeriğinin Başlıkları Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 45 |
| Tablo 5.4. Dersin İçeriğinin Görevleri Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 45 |
| Tablo 5.5. Ders Kitabı Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 46 |
| Tablo 5.6. Görsel-İşitsel Araçların Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 46 |
| Tablo 5.7. Realia (Gerçek Nesnelere) Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 46 |
| Tablo 5.8. Dersin Zamanı Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 47 |
| Tablo 5.9. Dersin Yeri Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 47 |
| Tablo 5.10. Dersin Temposu Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 48 |
| Tablo 5.11. Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Bireysel /Eşli/ Grup Çalışmaları Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 48 |
| Tablo 5.12. Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Materyallerin Kullanımı Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 48 |
| Tablo 5.13. Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Sınıf İçi Etkinliklerin Çeşitleri Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 49 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Tablo 5.14. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Ödev Etkinlikleri Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 49 |
| Tablo 5.15. | Öğrenme Görevlerinin Seçimi Hakkındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 50 |
| Tablo 5.16. | Sınıf Yönetimi Konusunda Sıraların Pozisyonu İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 50 |
| Tablo 5.17. | Sınıf Yönetimi Konusunda Oturma Düzeni İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 5.18 | Sınıf Yönetimi Konusunda Disiplin Sorunları İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 5.19. | Yapılan Ödevlerin Kaydını Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 51 |
| Tablo 5.20. | Alınan Notların Kaydını Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 52 |
| Tablo 5.21. | Devamlılık İle İlgili Kayıtları Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 52 |
| Tablo 5.22. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Niceliği Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 53 |
| Tablo 5.23. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Çeşidi Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 53 |
| Tablo 5.24. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Sıklığı Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 5.25. | Öğretmen Tarafından Verilen Metinlerden Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 5.26. | Öğretmen Tarafından Verilen Görsel-İşitsel Araçlardan Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 5.27. | Öğretmen Tarafından Verilen Gerçek Nesnelere Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 55 |
| Tablo 5.28. | Sınıf İçi Aktivitelerde Öğrencinin Kendi Açıklamalarını Yapmasının Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 55 |
| Tablo 5.29. | Öğrenme Süreçlerini Kendi Kendine Keşfetme Noktasında, Öğrencinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları | 56 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Tablo 5.30. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Haftalık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 56 |
| Tablo 5.31. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Aylık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 57 |
| Tablo 5.32. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Aylık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 57 |
| Tablo 5.33. | Dersin Kazanımlarının ya da Hedeflerinin Uzun Vadeli Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 58 |
| Tablo 5.34. | Dersin Kazanımlarının ya da Hedeflerinin Kısa Vadeli Belirlenmesine Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 58 |
| Tablo 5.35. | Dersin İçeriğinin Başlıkları Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 59 |
| Tablo 5.36. | Dersin İçeriğinin Görevleri Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 59 |
| Tablo 5.37. | Dersin İçeriğinin Görevleri Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 59 |
| Tablo 5.38. | Görsel-İşitsel Araçların Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 60 |
| Tablo 5.39. | Realia (Gerçek Nesnelere) Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 60 |
| Tablo 5.40. | Dersin Zamanı Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 5.41. | Dersin Yeri Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 61 |
| Tablo 5.42. | Dersin Temposu Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 62 |
| Tablo 5.43. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Bireysel /Eşli/ Grup Çalışmaları Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 62 |
| Tablo 5.44. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Materyallerin Kullanımı Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 63 |
| Tablo 5.45. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Sınıf İçi Etkinliklerin Çeşitleri Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 63 |

| | | |
|-------------|---|----|
| Tablo 5.46. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Ödev Etkinlikleri Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 64 |
| Tablo 5.47. | Öğrenme Görevlerinin Seçimi Hakkındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 64 |
| Tablo 5.48. | Sınıf Yönetimi Konusunda Sıraların Pozisyonu İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 65 |
| Tablo 5.49. | Sınıf Yönetimi Konusunda Oturma Düzeni İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 65 |
| Tablo 5.50. | Sınıf Yönetimi Konusunda Disiplin Sorunları İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 5.51. | Yapılan Ödevlerin Kaydını Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 5.52. | Alınan Notların Kaydını Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 5.53. | Devamlılık İle İlgili Kayıtları Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 5.54. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Niceliği Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 68 |
| Tablo 5.55. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Çeşidi Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 68 |
| Tablo 5.56. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Sıklığı Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 69 |
| Tablo 5.57. | Öğretmen Tarafından Verilen Metinlerden Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 69 |
| Tablo 5.58. | Öğretmen Tarafından Verilen Görsel-İşitsel Araçlardan Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 5.59. | Öğretmen Tarafından Verilen Gerçek Nesnelere Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 5.60. | Sınıf İçi Aktivitelerde Öğrencinin Kendi Açıklamalarını Yapmasının Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 71 |
| Tablo 5.61. | Öğrenme Süreçlerini Kendi Kendine Keşfetme Noktasında, Öğrencinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 71 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Tablo 5.62. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Haftalık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 72 |
| Tablo 5.63. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Aylık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 72 |
| Tablo 5.64. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Yıllık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 73 |
| Tablo 5.65. | Dersin Kazanımlarının ya da Hedeflerinin Uzun Vadeli Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 74 |
| Tablo 5.66. | Dersin Kazanımlarının ya da Hedeflerinin Kısa Vadeli Belirlenmesine Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 74 |
| Tablo 5.67. | Dersin İçeriğinin Başlıkları Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 75 |
| Tablo 5.68. | Dersin İçeriğinin Görevleri Belirlenmesinde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 75 |
| Tablo 5.69. | Ders Kitabı Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 5.70. | Görsel-İşitsel Araçların Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 5.71. | Realia (Gerçek Nesnelere) Seçiminde Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 5.72. | Dersin Zamanı Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 77 |
| Tablo 5.73. | Dersin Yeri Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 77 |
| Tablo 5.74. | Dersin Temposu Konusundaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 5.75. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Bireysel /Eşli/ Grup Çalışmaları Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 5.76. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Materyallerin Kullanımı Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 79 |
| Tablo 5.77. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Sınıf İçi Etkinliklerin Çeşitleri Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 79 |

| | | |
|-------------|---|----|
| Tablo 5.78. | Dersin İşleniş Yöntemi Konusunda Ödev Etkinlikleri Kararlarına Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 80 |
| Tablo 5.79. | Öğrenme Görevlerinin Seçimi Hakkındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 80 |
| Tablo 5.80. | Sınıf Yönetimi Konusunda Sıraların Pozisyonu İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 81 |
| Tablo 5.81. | Sınıf Yönetimi Konusunda Oturma Düzeni İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 81 |
| Tablo 5.82. | Sınıf Yönetimi Konusunda Disiplin Sorunları İle İlgili Kararlara, Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 82 |
| Tablo 5.83. | Yapılan Ödevlerin Kaydını Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 82 |
| Tablo 5.84. | Alınan Notların Kaydını Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 83 |
| Tablo 5.85 | Devamlılık İle İlgili Kayıtları Tutma Noktasındaki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 83 |
| Tablo 5.86. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Niceliği Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 84 |
| Tablo 5.87. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Çeşidi Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 84 |
| Tablo 5.88. | Verilen Ev Ödevi Görevlerinin Sıklığı Yönündeki Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 85 |
| Tablo 5.89. | Öğretmen Tarafından Verilen Metinlerden Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 85 |
| Tablo 5.90. | Öğretmen Tarafından Verilen Görsel-İşitsel Araçlardan Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 86 |
| Tablo 5.91. | Öğretmen Tarafından Verilen Gerçek Nesnelere Öğrenilecekler İle İlgili Kararlara Öğrencinin Katılımının Ne Kadar Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 86 |
| Tablo 5.92. | Sınıf İçi Aktivitelerde Öğrencinin Kendi Açıklamalarını Yapmasının Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 87 |
| Tablo 5.93. | Öğrenme Süreçlerini Kendi Kendine Keşfetme Noktasında, Öğrencinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 87 |

| | | |
|-------------|---|----|
| Tablo 5.94. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Haftalık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 5.95. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Aylık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 5.96. | Öğrencinin Test Edilmekten Ziyade, Kendi Kendini Yıllık Olarak Değerlendirmesinin Ne Kadar Desteklenmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları | 89 |

EKLER LİSTESİ

- Ek 1.** Kişisel Bilgiler Formu
- Ek 2.** Öğrenen Özerkliği Anketi
- Ek 3.** MEB İzin Belgesi
- Ek 4.** İzin Yazışması

1. GİRİŞ

Gelişen teknoloji ve küreselleşen dünya ile birlikte evrensel bir dil olma yolunda hızla ilerleyen İngilizcenin önemini kavrayan ülkelerde dil eğitiminin geliştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması için çok sayıda çalışma ve araştırma yapılmaktadır. Günümüzde öğretmenin öğrencilere bilgi aktarmasına dayalı geleneksel öğrenme ortamları yerine, öğrenenlerin kendi ön bilgilerine dayalı olarak etkin çabalarıyla anlamlı bir biçimde öğrenebilecekleri öğrenen merkezli, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler, öğrenme sürecine etkin katılım göstererek kendi bilgilerini oluştururlar. Öğretme yerine, öğrenmeye vurgu yapan bu yaklaşım, öğrenen özerkliğine ve onun öğrenmeye katılımının desteklenmesine önem vermektedir (Wang, 2011). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci rolleri ile etkileşimleri geleneksel yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Öğretmen, yapılandırmacı öğrenme sürecinde; öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencilere seçenekler sunma, her öğrencinin kendi kararlarını oluşturmasına ve sorunlarını kendisinin çözmesine yardımcı olma (Yaşar, 1998), öğrenme sorumluluğunu destekleme, özgün görevler planlama (Koç, 2006) gibi rolleri yerine getirmelidir. Dil eğitiminin temelinde olması gereken, öğrencinin o dili tanımasından ziyade kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanması ve geliştirmesi hedefine yönelik öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden birisi özerk (otonom) öğrenme becerileri geliştirmektir. Özerk öğrenme, öğrenen bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Holec, 1981). Günümüz koşullarında, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretim programları hazırlanmakla birlikte bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğrencilere kazandıracakları becerilerin kaynağı, yönlendiricisi ve yol göstericisi olduğu düşünülmektedir (Gremmo ve Riley, 1997). Buna bağlı olarak öğretmenler, öğrencilere özerk öğrenme becerilerini kazandırmada en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir öğrencinin kendi öğrenme süreci ile ilgili sorumluluk alabilmesi ve bu konuda kendisini gerekli becerilerle donatabilmesi için öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine bu becerileri kazandırması gerekmektedir (Gardner ve Miller, 1999). Diğer yandan, özerk öğrenme davranışlarının gelişimi bireyin geçirdiği yaşantılarda kendisine sunulan olanaklarla ve etkileşimde bulunduğu kişilerin davranışlarıyla ilişkilidir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek nitelikte yetiştirilmesi, öğrenmeyi etkileyen birçok değişkenin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği ve özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği öğrenme ortamında gerçekleşebilir. Bu durum, öğretmenin kendisinin de özerk olmasını ve bu konudaki bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtabilmesini gerektirir (Ergür, 2010; Öztürk, 2011). Özerklik desteğinin sağlandığı sınıf ortamlarında öğrenciler, kendilerini daha yetkin olarak algılamakta ve daha yüksek düzeyde özsaygı geliştirmekte, ilgileri artmakta, daha iyi kavrayabilmekte, daha yaratıcı olabilmekte, daha olumlu duygular beslemekte, fiziksel ve psikolojik sağlıkları da daha iyi durumda olmaktadır (Deci ve Ryan, 1987).

Bu çerçevede, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özerkliği destekleyen öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini ve tercihlerini belirleyebilir ve bunları destekleyebilirler. Sınıfta öğrencilere özerklik duymalarını sağlayacak olanaklar yaratabilirler (Reeve vd., 2004). Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini, etkinliklerini planlamalarını ve öğrenenler olarak kendilerine ilişkin düşünmelerini isteyerek özerkliği destekleyici yardım, bilgi ve beklentilerin sağlanmasını teşvik edebilirler (Sierens vd., 2009). Öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenlerden öğrencileri kendi istedikleri gibi yönlendirmeleri ve kontrol altında tutmaları değil, öğrencilerin kendi kararlarını vermelerine, sorumluluk almalarına, kendilerine özgü bir biçimde öğrenmelerine yardım etmeleri beklenmektedir.

1.1. Problem

Bilgi toplumu olma yönündeki değişimler ve küreselleşmenin getirdiği yeni paradigmlar ışığında ülkemizdeki eğitim sistemi ve öğrenen profili çağa uyum sağlamak zorundadır. Türkiye'nin Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (tbmm.gov.tr,2013) 21.yüzyılda eğitim sistemimizin amacı '*Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi*' olarak belirtilmektedir. O halde bireyler yeni dünya düzeninde, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen, kendini yönetebilen, kendi öğrenme profilini bilen kişiler olacaktır. Değişen ve gelişen dünyanın içerisinde sosyal olarak yer alan bireyler, ana dillerinin yanı sıra yabancı bir dili de etkin olarak kullanabilme ve bu becerilerini sürdürülebilir kılmaları gerekmektedir. Avrupa Birliği'ne geçiş sürecini yaşamakta olan ülkemizde dil bilmenin ve bu dili etkin şekilde kullanabilmenin önemi gittikçe artmaktadır. Demirel (2004), yabancı dil öğretiminin birikerek çoğalan bir süreç olduğunu, bu sürecin içinde bilişsel davranışların ve yeni psiko-motor becerilerin bulunduğunu ve yabancı dil öğrenmenin, bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olduğunu belirtmektedir. Dil öğrenmede ve öğretiminde kazanılması ya da edinilmesi gereken dört temel beceri dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Bu becerilerin kazandırılmasında en aktif rolü oynayan bireyler olan öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmenler becerilerin kazandırılmasında, bilginin transferinde ve bilgi ediniminin farkındalığının sağlanmasında aktif rol oynarken, öğrenci kazandırılan becerilerin kullanımında, devamlılığını sağlamada, geliştirmede ve bu kazanımlarını başka alanlara transfer etmede aktif rol almaktadır. Bir öğrencinin kendi öğrenme süreci ile ilgili sorumluluk alabilmesi ve bu konuda kendisini gerekli becerilerle donatabilmesi için öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine bu becerileri kazandırması gerekmektedir (Gardner ve Miller,1999).

Bu becerileri geliştirmesi beklenen öğretmenlerin öncelikle öğrenen özerkliğini benimsemiş ve uygulamaya hazır olmaları gerekmektedir. Camilleri'e (1999) göre, özerk bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, kendisini iyi tanıma, öğrenme sürecindeki bireysel etki, pedagojik bilgi, sınıf yönetimindeki ustalık ve stresten uzak huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturmadaki beceriye sahip olmaktır. Bu yaklaşıma göre ilk olarak özerk bir öğrencinin öğretmeni konumundaki bir kişinin sahip olması ya da geliştirmesi gereken en önemli özellik öğretmenin kendisini tanımasıdır. Bunun yanı sıra, öğretmen öğretme sürecindeki kişisel etkisinin farkında olmalıdır. Ayrıca, kendi inanışlarının, tutum ve becerilerinin ve özerklikle ilgili deneyimlerinin farkında olmalı, öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bilmeli ve onların özerklikle ilgili tutum ve becerilerinin farkında olmalıdır. Bir başka önemli özellik ise öğretmenin pedagoji konusunda donanımlı olması, öğrenen özerkliğini geliştirici kuramın ilke ve sınıf ortamındaki uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve altyapıya sahip olmasıdır. Diğer bir özellik yönetici kimliğinin ön plana çıkması ve sınıf yönetimi konusunda gerekli becerilerle donanımlı olmasıdır. Sınıf etkinliklerine aktif olarak karar veren, strateji kullanımı ve materyal seçiminde söz sahibi olmak isteyen öğrencilerden oluşan bir sınıfı yönetecek bilgi ve becerilerle donanımlı olması özerk bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin başında gelmektedir.

Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik göstermiş olduğu davranışların belirlenmesi ve incelenmesi, bu davranışların sıklığının değerlendirilmesi, hazırlanacak öğretim programlarında ve ders içeriklerinin belirlenmesi noktasında göz önünde bulundurulması gerektiğinden önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın başlıca problemi "Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerde özerk öğrenmelerini geliştirmeye yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin;

1. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
2. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
3. Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
4. Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
5. Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
6. Görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
7. Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
8. Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
9. Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
10. Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
11. Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
12. Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
13. Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
14. Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
15. Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
16. Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
17. Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
18. Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
19. Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
20. Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
21. Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
22. Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
23. Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
24. Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,

25. Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
26. Öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
27. Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında,
28. Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında,
29. Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında,
30. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında,
31. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında,
32. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil öğrenmede ve öğretiminde kazanılması ya da edinilmesi gereken dört temel beceri dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Bu becerilerin kazandırılmasında en aktif rolü oynayan bireyler olan öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme ortamları öğrenciyi bütüncül olarak geliştirmede yetersiz kaldığından, günümüzde öğrenci merkezli, insancıl, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verilmektedir. Bu ortamlarda öğretme yerine, öğrenmeye ve öğrenci özelliklerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Öğrenmeyi bilişsel ve insancıl yaklaşımlarla açıklayan kuramcılar öğrenen özerkliği kavramı üzerinde durmaktadır (Tardif, 1992). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme ortamında öğrenen özerkliğinin kabul edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; Brooks ve Brooks, 1993; Castle, 2004; Yüksel, 2003). Dünyada gittikçe yaygınlaşan ve dil öğretiminde ortaya çıkan çağdaş yaklaşım ve yöntemler ışığında, Türkiye'deki eğitim programı uygulamalarında yenilikler gerçekleştirilmiş ve 2006 yılında ilköğretim 4.sınıflar için başlayan çalışmaların ardından 2008-2009 yılında ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) İngilizce dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Programda öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik yapılan vurgu şöyle yer almaktadır: “*Öğrenci özerkliği, öğrenci özgürlüğü veya kendi başına yönetilen öğrenme olarak tanımlanabilir. Öğrenmede bağımsızlık, insanların sınıfta ve sınıf dışında kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olmalarıdır ve dil öğreniminde özerklik, dili öğrenme amaçları ve dili öğrenme yolları üzerinde insanların daha fazla seçme sansına sahip olmalarıdır. Literatüre göre, öğrenci özerkliği, kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluğu kabul etmesi ile başlar. Öğrencilerimizi özerklik konusunda özendirme için, öğrenme biçimlerini ve stratejilerini kavramalarını ve değişik öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkına varmalarını sağlamalıyız*” (TTK,2006).

Diğer yandan, yabancı dil eğitimcilerinin son zamanlarda üzerinde önemle durdukları Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın en önemli hedefi özerk öğrenmeyi teşvik etmektir. Tüm dünyada gerek bireyler gerekse kurumlar tarafından bu portfolyonun gereklerinin yerine getirilmeye çalışılırken bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin özerk öğrenmeye ne şekilde yaklaştıkları ve ne derece hazır oldukları hakkında bilgi vermesi bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde yapılan çalışmaların büyük bir kısmının daha çok özerkliğinin öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin olduğu görülmektedir. Türkiye'de özellikle yabancı dil öğretimi alanında halihazırdaki özerklik desteğine ilişkin öğrenci ve öğretmen tutum, görüş ve algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar (Altunay ve Bayat, 2009; Aydoğdu, 2009; Aydoslu, 2005; Balçıkınlı, 2008; Bayat, 2007; Baylan, 2007;

Egel, 2003; Gömleksiz ve Bozpolat, 2012; Güven ve Akdağ, 2002; Güven ve Sünbül, 2007; Koçak, 2003; Sancar, 2001; Sert, 2006, 2007; Tayar, 2003; Tursun, 2010; Üstünoğlu, 2009; Yıldırım, 2005; Yurdabakan, 2012) öne çıkmaktadır. Bu çalışma, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde başrolde bulunan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi ve buna uygun olarak yapılandırılacak eğitim programlarında öğrenciler ve öğretmenlerin söz sahibi olması açısından ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacak ve kaynak olacak niteliktedir. Öğretmenlerin başarılı uygulamalara ilişkin bilgi vermesi, başarısız, uygulanamayan veya uygulanmasını imkânsız gördükleri hususların belirlenmesi, bu noktalarda alan öğretmenlerine, eğitim programcılarına ve yöneticilere yardımcı olması açısından çalışma önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerde öğrenen özerkliği ve özerk öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin, tutum ve davranışlarının incelenmesi, bunların sıklığının incelenerek değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin, eğitim-öğretim programların hazırlanması ile hedef, kazanımlar, ders içerikleri, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi aşamalarında göz önünde bulundurulması gerektiğinden önem arz etmektedir. Özerklik ile ilgili hem uygulama boyutundaki hem de kuramsal boyuttaki çalışmaların ülkemizde geniş çapta yaygın olmaması ve bu çalışma sonuçlarının uygulamaya yönelik çıktılar vermesi nedeniyle, bu çalışmanın alanyazına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracına içten ve objektif yanıtlar verdikleri kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan 415 İngilizce öğretmenin 'Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenen Özerkliklerini Geliştirme Durumları Anketi'ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda alanyazında yer alan araştırma konusuyla ilgili çalışmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

Littlejohn'un (1983), 'Increasing Learner Involvement In Course Management' başlıklı çalışmasında, öğrencilere sınıf içinde öğrenen kontrolünü sağlama boyutunu içerdiğinden dikkate değer niteliktedir. Bahreyn Üniversitesi'nde yürütülen çalışmada bir deney, üç kontrol grubu kullanılmıştır. Tüm gruplardaki katılımcılar zorunlu hazırlık eğitimlerinde başarısız olup, haftada altı saat olmak üzere toplam 14 hafta boyunca genel İngilizce derslerine devam etmek zorunda olan öğrencilerdir. Araştırmanın başında öğrenciler neden İngilizce öğrendikleri, İngilizcenin onlara ne fayda sağlayacağı, İngilizce öğrenirken en çok nerede zorlandıkları gibi konular üzerinde soru maddeleri içeren bir ölçek verilmiştir. Ayrıca bitirdikleri bir önceki ders kitabını üniteler bazında zorluk bakımından değerlendirmeleri için bir başka ölçek verilmiştir. Daha sonra derslere başlanmıştır. Öğrenciler arasında gönüllü olanlara dilbilgisi konuları verilmiş, öğrenciler gerekli araştırma ve hazırlıkları yaparak birbirlerine öğretmenlik yapmışlardır. Öğretmen gereksinim duyan öğrencilere rehberlik etmiştir. Öğrenciler özellikle soru sorma, dinleme ve konuşma, organizasyon konularında gelişim göstermeye başlamışlardır. Öğrencilerle zaman zaman dilin iletişimsel yönünün, kişiye, konuya ve bağlama göre şekillenebileceğinin vurgusunun yapıldığı tartışmalar düzenlenmiştir. Rol yapma etkinliklere sesli olarak kaydedilmiş ve öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını bulup düzeltmeleri istenmiştir. Tüm bu çalışmalar yedi hafta sürmüştür. Sekizinci haftada ise öğrenciler gruplara ayrılmıştır ve kendilerinden şimdiye kadar yapılan etkinlikleri, bu etkinliklerden özellikle hangilerini yararlı ve eğlenceli bulduklarını, o andan itibaren İngilizce 'de neyi öğrenmeye gereksinimleri olduğunu belirleyip sıralamaları istenmiştir. Bu dizelgeler geriye kalan haftalardaki öğrenci yönetimli derslerin içeriğini ve nasıl işleneceklerini belirleyecek dizelgeler olmuştur. Öğrencilerden ayrıca doğabilecek bazı sorunları öngörmeleri ve çözüm önermeleri de istenmiştir. Öğrenciler derslerde yalnızca İngilizce konuşulacağı ve gerçekten gereksinim olmadıkça ana dil tercih edilmeyeceği, herkesin birbirine yardım edeceği ve yanlışlar düzeltileceği, bir konuda gruptaki herkese sorulup yanıt bulunamazsa öğretmene danışılacağı ve her hafta farklı birinin materyal hazırlamadan sorumlu tutulacağı yönünde kararlar almışlardır. Bu kararlar öğrenciler tarafından alındığı için yürürlükleri daha etkili olmuştur. Öğrencilerin eskiye oranla hedef dili daha çok kullandıkları, kaynakça kullanımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler daha rahat bir ortamda öğrenme olanağı bulmuşlar ve yardımlaşma artmıştır. Öğrenci güdüsü artmış, çalışmaya yönelik tutum olumlu biçimde gelişmiştir.

Simmons (1996), "A Study Of Strategy Use In Independent Learners" başlıklı çalışmasında Macquire Üniversitesi'nde bağımsız öğrenme programına katılan öğrencilerle yaptığı çalışmada bilişüstü strateji kullanımına yönelik olarak öğrencileri yetiştirmiştir. Bağımsız öğrenmeye devam etmek isteyen öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmekte etkili olmadıklarının saptanması ile öğrencilere birebir ve yoğun bir biçimde öğrenme stratejileri ve bilişüstü strateji (özellikle öğrenmeyi izleme, değerlendirme, planlama aşamaları) eğitimi verilmiştir. Veriler öğrenci günlükleri ve Oxford Strategy Inventory for Language Learning (dil öğrenme strateji envanteri) ile toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin daha çok ve çeşitli stratejiler kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Program sonunda öğrenciler öğrenmelerini planlama ve değerlendirme konularında kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca strateji kullanımı ile okuma, dinleme ve kelime başarıları artmıştır.

Kucuroğlu (1997), "The Effects Of Direct Formative Testing On Learner Performance And The Development Of Learner Autonomy" başlıklı çalışmasında İngilizce öğrenenlerin sınıf içi çalışmalarını doğrudan ölçen gelişim sınavlarının

öğrencilerin performansı ve özerklik gelişimlerine etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma Bilkent Üniversitesi'nde hazırlık eğitimine devam eden orta düzey üstü, bir deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna 8 hafta boyunca bir önceki hafta öğrenilenleri ve sınıf içi çalışmalarını içeren ve kendi kendilerini değerlendirmelerini gerektiren testler verilmiştir. 8 haftalık uygulama sonunda öğrenmedeki farkındalık ve özerkliğin gelişimini belirlemek üzere her iki gruba iki bölümden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Birinci bölümde öğrencilere buldukları düzeyde yer alan öğretimsel hedeflere yer verilmiş ve kendilerinden her bir hedef doğrultusunda ne derece ilerleme kaydettiklerini belirlemeleri istenmiştir. İkinci bölüm ise öğrencilerin bireysel öğrenme olanaklarını ne sıklıkla kullandıklarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca her iki grubun yılsonu sınav sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubundan öğrenciler ile gelişim sınavları ile ilgili görüşmeler de yapılmıştır. Tüm bu çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yılsonu aritmetik ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca uygulanan ölçekler deney grubunun öğrenme farkındalıklarının ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Reeve, Bolt ve Yi Cai (1999), "Autonomy Supportive Teachers: How They Teach And Motivate Students" başlıklı çalışmasında özerkliği destekleyen öğretmenlerin ders anlatımlarını ve onların ders sırasında neler yaptıklarını ve öğrencilerini nasıl motive ettiklerini açıklamak için ölçek, gözlem ve görüşme yoluyla veriler toplamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre özerkliği destekleyen öğretmenler derslerinde öğrencileri daha çok dinlemekte, daha az öğretimsel materyal kullanmakta, soruların çözümlerini öğrencilere bırakmakta, daha az yönlendirici olmakta ve öğrencilerin yapmak istedikleri, öğrenmek istedikleri şeylerle ilgili daha çok soru sormaktadırlar.

Reinders (2000), "Learners' Perspective On Learner Autonomy And Self-Access Language Learning In An English Proficiency Programme" başlıklı çalışmasında bireysel erişim merkezlerinin dil öğrenmedeki önemini incelemiştir. Araştırmaya Victoria Üniversitesi'nde 13 haftalık yoğun bir dil programına devam eden öğrenciler katılmıştır. Bu program sınıfta öğrenmenin yanı sıra bireysel erişim merkezinde öğrenmeyi de kapsar niteliktedir. Araştırmada öğrencilerin bireysel erişim merkezlerinde dil öğrenmeye yönelik algıları, özerklik ve bireysel erişimle öğrenmeden ne anladıkları ve bireysel erişimle dil öğrenmeyi etkileyen olumlu ve olumsuz etmenlerin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Veriler 124 öğrencinin yanıtladığı ölçek, 15 kişi ile yapılan görüşme ve araştırmacının her gün üç saat boyunca bireysel erişim merkezinde bulunup yaptığı gözlemlerle toplanmıştır. Katılımcıların %90'ı bireysel erişim merkezlerinin dil öğrenmede çok önemli olduğunu, %93'ü kendi kendine dil öğrenmenin çok önemli olduğunu, %80'i kendi başına dil öğrenmede bireysel erişim merkezlerinin çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları dil yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bireysel erişim merkezlerini daha az kullandıklarını ve yeterlik düzeyi az olanlarla karşılaştırdıklarında daha az faydalı bulduklarını göstermektedir. Özellikle görüşmelerde öğrenciler sınıfta öğrenmenin önemine değinmişler özerk öğrenmeyi öğretmensiz öğrenme olarak algılamadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca görüşmeye katılanların bilişüstü stratejiler konusunda bilgileri olmadığı ortaya çıkan başka bir sonuç olmuştur. Zaman azlığı, materyal bulmadaki güçlük bireysel erişim merkezlerinin etkili kullanımını engelleyen nedenler arasındadır. Sessiz çalışma ortamı, personel yardımı, dinleme materyalleri ve bilgisayar kullanım olanağı ise bireysel erişim merkezlerinin kullanımını olumlu etkileyen etmenler arasındadır.

Sancar (2001), "Learner Autonomy: A Profile Of Teacher Trainees In Pre-Service Teacher Education" başlıklı araştırmasında beş ana soruyu yanıtlamaya çalışmıştır. Bu beş soru sırasıyla İngilizce öğretmen adaylarının ne derece özerk öğrenenler olduğu, özerklik düzeyi ile başarı arasında ilişki olup olmadığı, özerk öğrencilerin ortak özelliklerinin neler olduğu, başarılı öğrencilerin özerklik kapsamında

neler yaptıkları ve son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusunda görüşlerinin neler olduğudur. Çalışmanın katılımcılarını Uludağ Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde eğitimlerini sürdüren 113 birinci sınıf ve 96 üçüncü sınıf olmak üzere toplam 209 öğrenci ve aynı bölümde bu öğrencilerin öğretmenliğini yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler öğrenen ölçeği, öğrenenlerle görüşme, öğretmen ölçeği ve öğretmenlerle görüşme ile toplanmıştır. Ayrıca başarı ve özerklik arasındaki ilişkiye bakmak için dönem sonu başarı puanı ortalamaları kullanılmıştır. Veriler sonucunda öğrencilerin özerk davranış gösterme eğiliminde oldukları ancak özyönlendirme, hedef belirleme, ders içeriği ve malzemesini belirleme konusunda eksik olduklarını göstermektedir. Öğrenciler hedeflerin belirlenmesi, güdülenme, ders içeriğinin belirlenmesi gibi konulardan öğretmenin sorumlu olduğunu düşünmektedirler. Başarı ile özerklik arasında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ilişki bulunmuştur. Özerklik düzeyi arttıkça başarı da artmaktadır. Özerkliği yüksek olan öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kuran, İngilizce konuşan birini duyduklarında dikkat kesilen, kendi kendilerine öğrenmelerine olanak veren etkinlikleri seven, sözcük öğrenme konusunda kendine has yöntemler geliştiren, sözlük karıştırıp yeni şeyler öğrenmekten hoşlanan, sınıf dışında okuma ve dinleme etkinlikleri yapılması gerektiğini düşünen, dil öğrenmede hedeflerini belirleyebilen, başka kültürlerin mizahını anlamak için gayret gösteren ve dil çalışmalarının sadece not için yapılmaması gerektiğini düşünen öğrenciler olduğu çalışmanın diğer bulguları arasındadır.

Chan (2001), "Readiness For Learner Autonomy: What Do Our Learners Tell Us?" başlıklı çalışmasında Hong Kong Polytechnic Üniversitesi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme konusundaki tutum ve algıları, öğretmen ve öğrenci rolleri konusundaki görüşleri, öğrenme tercihleri ve özerklik konusundaki algılarını saptamaya çalışmıştır. Veriler ölçekler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler İngilizceyi iletişim aracı olarak görmekte ve bu nedenle öğrenmektedirler. Öğretmenin dil öğrenme sürecinde baskın bir rolü olduğunu, kaynak, yardımcı, güdüyü ve dil farkındalığını artırma sorumluluğuna sahip kişi olduğunu düşünmektedirler. Çalışmaya katılanların %95'i kendilerinin dil öğrenmedeki sorumluluklarının büyük olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin birçoğu ders içeriğinin, öğretimsel iş ve etkinliklerin seçilmesi ve gelişmelerini kendilerinin değerlendirmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin %88'i öğrenme süreci konusunda daha fazla bilgi sahibi olabilselerdi daha etkin öğrenciler olabileceklerini öne sürmüşlerdir. Öğrenciler ayrıca grup içine öğrenmeyi daha çok tercih ettiklerini belirtmişler, dil oyunları oynama, İngilizce gazeteler okuma, İngilizce televizyon ve filmler izleme, İngilizce radyolar ve şarkılar dinleme ve ana dil konuşucuları ile konuşma etkinliklerinin dil öğrenmelerini olumlu etkileyeceğine inandıkları belirtmişlerdir. Kısacası çalışma öğrencilerin dil öğrenmede amaçlarının, tercihlerinin ve beklentilerinin farkında olan öğrenenler olduğunu ve görüşleri ile özerk öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

Chan, Spratt ve Humphreys (2002), "Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes And Behaviours" başlıklı çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmedeki sorumlulukları ve karar alma becerileri, güdü düzeyleri ve var olan özerk davranışlarını belirleyerek özerk öğrenmeye ne kadar hazırlıklı olduklarını saptayabilmek için yapılmıştır. Veriler 52 sorudan oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Öğrenciler ders hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesinde, ders materyalinin ve etkinliklerinin seçilmesinde ve değerlendirmede öğretmenin sorumluluğunun öğrenenden daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf dışındaki öğrenmeden ise kendilerini sorumlu tutmuşlardır. Öğrencilerin karar alma becerilerine yönelik algıları gerek sınıf içinde gerek sınıf dışındaki durumlar için olumluya yöneliktir. Araştırmaya katılan öğrencilerden büyük çoğunluğunun güdülü ya da yüksek düzeyde güdülü oldukları saptanmıştır. Öğrencilerden toplanan tüm veriler özerklik ile ilintili davranışlarının veya algılarının yüksek düzeyde olmadığını göstermiş, bu sonuç

var olan eğitim sistemi, geleneksel eğitim anlayışı ve öğretmen merkezli sınıf sistemi anlayışı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Spratt, Humphreys ve Chan (2002), “Autonomy And Motivation: Which Comes First?” başlıklı çalışmasında, Hong Kong Polytechnic Üniversitesi'nde eğitimlerini sürdüren dokuz farklı bölümden 508 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada güdü ile özerklik arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve hangisinin diğeri için bir ön koşul olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Öğrenen-öğreten sorumlulukları, sınıf içi-dışı öğrenme sorumlulukları, güdü düzeyleri ve özerk öğrenci davranışları ile ilgili dört temel bölümden oluşan ölçek yardımıyla toplanan veriler sonucunda güdünün özerk öğrenme için ana etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yumuk (2002), “Letting Go Of Control To The Learners: The Role Of The Internet In Promoting A More Autonomous View Of Learning In An Academic Translation Course” İngilizce çeviri dersi alan ve ana dili Türkçe olan 90 üniversite öğrencisi ile birlikte yürüttüğü çalışmada İnternet'ten araştırma yapmayı gerektirecek biçimde tasarlanmış bir dersin öğrenme konusunda geleneksel bakış açısına sahip öğrenciler üzerinde özerklik bakımından ne gibi etkileri olduğunu araştırmıştır. Çeviri dersi öğrencilerin İnternet'te yapacakları çevirileri seçebilecekleri, çözümleyebilecekleri, değerlendirebilecekleri ve yaptıkları çevirilerin doğruluklarını kontrol edebilecekleri biçimde tasarlanmıştır. Daha sonra öğrenciler İnternet kullanma konusunda yetiştirilmişlerdir. Çalışmanın verileri dersin uygulanması öncesinde ve sonrasında verilen açık uçlu sorulardan oluşan ölçeklerle, programın tamamlanması sonrasında yapılan görüşmelerle ve araştırmacının haftalık olarak tuttuğu gözlemlerini içerir notlarla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler izlenen bu program sonrasında daha özerk olmuşlar ve çeviri sürecinde öğrenenin sorumluluğunun daha büyük olduğunu kabul etmişlerdir.

Peng (2003), “The Culture Of Learning And Its Impact On Learner Autonomy: Observation From A Chinese University” başlıklı doktora çalışmasında kültür ile özerklik arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırmacı farklı bölümlerden toplam 489 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada Çin'deki öğrenme kültürünü tanımlayabilmek için bir ölçek geliştirmiş ve ölçekte katılımcıların iyi öğretmen beklentisi, iyi öğrenci algısı, öğrenme güdüsü, bilgiye yönelik tutum, sınıf içi performans algısı ile ilgili soruları yanıtlamalarını istemiştir. Kullanılan başka bir ölçek ise öğrencilerin kavram olarak özerkliği nasıl algıladıkları, özerklik ve öğrenci etkinlikleri, sınıf içi performans, öğretmen rolü, öğrenci rolü, güdü, çevre etmeni arasındaki ilişkileri sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca sınıf içi ve dışında araştırmacı tarafından gözlemler gerçekleştirilmiş, bunun için kontrol listeleri hazırlanmıştır. Öğrenciler ile yapılandırılmamış görüşmeler de yapılmıştır. Öğrencilerin büyük kısmının öğrenme gereksinimlerini belirleme, hedeflerine ulaşmada çalışmalarını programlama, öğretmeninkilerin yanı sıra kendi öğrenme materyal ve etkinliklerini belirleme, gözetim dışı çalışma, yanlışlarını belirleyebilip çözümleyebilme, öğrenme gelişimlerini izleyebilme konularında olumlu görüşler bildirmeleri dikkat çekicidir. Öğrencilerin %90'dan fazlası öğretmenlerin öğrenen özerkliğini etkileyen önemli bir etken olduğunu, öğrenmedeki sorumlulukları arttıkça güdü düzeylerinin de yükseldiğini belirtmişlerdir.

Tayar (2003), “A Survey On Learner Autonomy And Motivation In ESP In A Turkish Context” başlıklı çalışmasında, özel amaçlı İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinin ne kadar farkında oldukları, dersler için güdü düzeylerinin ne olduğu, özerk öğrenme atmosferi yaratılırsa güdü düzeylerinin artıp artmayacağı sorularından yola çıkarak öğrencilerin özerklik, güdü, başarı ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik düşünce ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada meslek yüksekokuluna devam eden, 2 saati zorunlu, 4 saati özel amaçlı İngilizce sınıflarına katılan 80 öğrenci yer almıştır. Uygulanan ölçekler, yapılan görüşmeler ve araştırmacının günlük notları öğrencilerin güdü ve dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi tam olarak bilmediklerini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri konusunda

fikir sahibi oldukları ancak bunu nasıl gerçekleştireceklerini bilemedikleri araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğrencilerin Bütünleyici (integratively) ve araçsal (instrumentally) güdülü oldukları saptanmış ama bu güdüye sahip olmanın dil öğrenmelerini kolaylaştıracağına farkında olmadıkları belirlenmiştir. Son olarak araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki önemi konusunda fikir sahibi olmadıklarını, özerklik düzeylerinin yüksek olmadığı ve öğretmen bağımlı dil öğrendiklerini göstermektedir.

Koçak (2003), “A Study on Learners’ Readiness For Autonomous Learning of English As A Foreign Language” başlıklı çalışmada, öğrencilerin özerk olarak dil öğrenmeye hazır olma durumları konusunu araştırmak için yürüttüğü çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin güdü düzeyleri, dil öğrenmede kullandıkları bilişüstü stratejileri, dil öğrenmede sorumluluğu kime yükledikleri ve sınıf dışında dil öğrenimi için neler yaptıklarından yola çıkmıştır. Bu bilgilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek Başkent Üniversitesi’nde İngilizce hazırlık eğitimlerine başlangıç ve orta düzeyde devam eden 186 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların dışsal güdülü oldukları, sınav kaygısı taşıdıkları, grup çalışmalarını sevdikleri, etkinliklere katılımında öğretmenin cesaretlendirmesine gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin özdeğerlendirme ve gelişimlerini gözleme, öğrenmelerini düzenleme konusunda beceri sahibi oldukları ancak zamanlarını düzenleme konusunda eksiklik gösterdikleri saptanmıştır. Öğrenciler öğrenme sürecinde öğretmenin daha sorumlu olduğunu düşünürken değerlendirme ve gelişimlerinin gözlemlenmesi konusunda öğretmenle ortak sorumluluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın dikkate değer başka bir sonucu da öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerinde İngilizce kitap, dergi okumayı tercih etmemeleri, bireysel öğrenme olanaklarını kullanma alışkanlıklarının olmaması, yabancılar ile İngilizce konuşma konusunda isteksizlik göstermeleri ve seçmeli etkinliklere katılmak istememeleridir. Sınıf dışında öğrencilerin daha çok İngilizce şarkı dinleme, televizyon programları ve filmler izleme etkinliklerini gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Absalom ve Marden (2004), “E-Mail Communication And Language Learning At University-An Australian Case Study” başlıklı çalışmada, e-posta yoluyla iletişimin özerkliğe katkısını araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Avustralya Ulusal Üniversitesi’nde farklı düzeylerde 80 İtalyanca öğrencisinin katıldığı çalışmada e-postanın öğrenci katılımı üzerine etkileri, ne tür dil kullanıldığı, e-postaların içerik ve biçim ilişkisi, eş zamanlı bir iletişim türü olmayan e-postanın iletişim üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında öğrenciler kendilerini tanıtan bir e-postayı öğretmenlerine göndermişlerdir. Hazırlanan listeden öğrenciler yazışacakları kimseleri seçmişlerdir. Çalışmanın verileri bu postaların içeriğinden nitel ve nicel olacak şekilde toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre e-posta eş zamanlı olmama özelliğinden dolayı öğrenene durup düşünme veya sözlüğe bakma gibi olanaklar sağladığından öğrencilerin sınıf edimlerine oranla düşüncelerini düzenleme ve sunma bakımından daha başarılı olmuşlardır. Öğrenci katılımı, güdü, dilsel beceri ve özellikle iletişim becerilerinde olumlu gelişme görülmüştür. Çalışmanın bulguları özerkliği teşvik eder niteliktedir.

Chia (2005), “Promoting Independent Learning Through Language Learning And The Use Of IT” başlıklı çalışmada bireysel erişim merkezlerinin olumlu etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Üniversitede İngilizce öğrenen Çinli öğrenciler için bireysel erişim merkezi kurulmuş ve dil öğrenme programına haftalık 1 saat kullanım için dâhil edilmiştir. Çin kültüründe öğretmene bağımlı öğrenme yaygın olduğundan özerk öğrenmeye yönelik bireysel erişim etkinliklerinin programa dâhil edilmesinin belli bir dirençle karşılaşılacağı araştırılmıştır. 40 öğrenci ile yürütülen görüşmeler sonucunda bireysel erişim merkezlerinin dil öğrenme programlarına dâhil edilmesinin öğrenmeyi olumlu etkilediği, güdüyü artırdığı, öğrenciye seçme özgürlüğünün verilmesinin olumlu karşılandığı saptanmıştır. Öğrenciler özellikle film izleme, dinleme ve Internet kullanma etkinliklerine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Vinagre'nin (2005), “Fostering Language Learning Via E-Mail: An English-Spanish Exchange” başlıklı çalışması, İnternet kullanımının özerk öğrenmeye nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Bu çalışma İspanya'da Antonio de Nebrija Üniversitesi ve ABD'de Amherst Massachusetts Üniversitesi'nin ortak yürüttükleri bir e-posta projesidir. Çalışmada erek dilin gerçek hayatta iletişim aracı olarak kullanılması ve dil öğrenme sürecinde öğrenenlere özerklik kazandırıp kendi ve başkalarının öğrenmelerindeki sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Proje kapsamında 2004-2005 öğretim yılı ilk döneminde her iki üniversitede İngilizce ve İspanyolca öğrenen 32 öğrenci erek dilin ana dil konuşucusu olan başka bir öğrenci ile e-posta yoluyla 12 hafta boyunca, haftada en az iki kez olmak üzere e-posta yoluyla yazışmıştır. E-postanın biri eşleştirilen öğrenciye diğeri ise öğretmene gönderilmiştir. İlk hafta öğrencilere dil öğrenme deneyimleri, bilgisayarla öğrenme deneyimleri, yabancı dil ve kültüre yönelik tutumları ile ilgili soruların bulunduğu ölçek dağıtılmıştır. Öğrencilere yönlendirme olsun diye bazı yazışma konuları verilmiştir. Bunların arasında yaş, aile, hobiler, boş zaman etkinlikleri, yaşanılan yer gibi kişisel bilgiler, gelenekler, müzik, sinema, eğitim sistemi, televizyon programları, yiyecek gibi konular bulunmaktadır. Öğrenciler çalışma boyunca kişisel, dilsel ve sosyo-kültürel paylaşımda bulunmuş ve birbirlerinin yanlışlarını düzeltmişlerdir. Ayrıca İnternet yoluyla çalışmada yer alan tüm öğrencilerin katılabilecekleri bir ortak oda hazırlanmış ve burada tartışmalar yapılmıştır. 12 hafta boyunca öğrenci etkinlikleri izlenmiş ve son hafta ilk hafta verilen ölçek yeniden verilmiştir. Çalışmanın sonucunda e-posta yoluyla ile ortak öğrenmenin ana dil konuşucusu ile etkileşimi sağladığından daha ilgi çekici ve etkili olduğu saptaması yapılmıştır. Ayrıca öğrenenin öğrenme içeriği ve sürecinde söz sahibi olması gerektirdiği için de özerkliğe katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Vandergrift (2005), “Relationships Among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness, And Proficiency In L2 Listening” başlıklı çalışmada, dinlediğini anlama, güdü ve bilişüstü farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmak için Fransızca öğrenen 57 yetişkin üzerinde yürütmüştür. Araştırma kapsamında katılımcılara güdü ölçeği, dinleme stratejileri ölçeği ve dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda güdü ile başarı arasında beklenildiğinin tersine bir ilişki bulunamamıştır. Ancak güdüsüz öğrenciler ile içsel ya da dışsal güdülü olan öğrencilerin strateji kullanımları karşılaştırıldığında güdü ile strateji kullanımı arasında ilişki bulunmuştur. Güdüsüz öğrencilerin dinleme sırasında anlama güçlüğü çektiklerinde dinlemekten vazgeçerlerken, güdülü öğrencilerin dinleme öncesi öngörme, dinleme sırasında konuşmacının ses tonu veya gerideki ses efektlerinden bilinmeyen sözcükleri anlamlandırma, dinleme öncesi test sorularını okuma ve dinlenecek parçayı öngörme gibi etkili stratejileri kullandıklarını saptanmıştır. Çalışmanın verileri güdülü olmanın yabancı dilde dinlediğini anlama başarısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmanın özerkliği destekler nitelikte olmayan, öğretmen merkezli bir sınıfta öğrenim gören katılımcılar ile yürütüldüğü göz önünde bulundurulacak olursa güdünün özerkliği tetiklediği de söylenebilir.

Yıldırım (2005), “ELT Students' Perceptions And Behavior Related To Learner Autonomy As Learners And Future Teachers” başlıklı çalışmada, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öğrenci ve geleceğin öğretmenleri olarak özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını araştırmıştır. 90 tanesi 1. sınıf ve 89 tanesi 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 179 kişi üzerinde yürütülen çalışmada veriler iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Ölçeklerden birisi katılımcıların İngilizce öğrenen bireyler olarak diğeri ise katılımcıların geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca toplanan bu verileri desteklemek amacı ile katılımcıların bir bölümü ile görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre 1. ve 4. sınıf öğrencileri öğrenmede öğrenen ve öğretmenin sorumlulukları konusunda aynı algıya sahiptirler. Öğretmen sınıf içi etkinliklerden, hedef belirleme, konu seçimi ve materyal belirlemeden sorumlu iken, öğrenen sınıf dışındaki öğrenme etkinliklerinden sorumlu algılanmıştır. Her iki grup katılımcı öğrenmelerini değerlendirme ve zayıf yönlerini belirleme başta olmak üzere bilişüstü

stratejilerinin kullanımında olumlu görüşler bildirmişlerdir. 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerden farklı olarak öğrenmeleri üzerinde kendilerinin kontrol sahibi olmaları konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak iki grup arasında olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir. Geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak bildirilen görüşler incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencilerinin dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve bunun gereklerini yerine getirmesine ilişkin noktalarda 1. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında daha olumsuz görüş sahibi oldukları belirlenmiştir.

Carter (2005), “Reconceptualizing Roles And Responsibilities In Language Learning In Higher Education” başlıklı çalışmasını, West Indies St. Augustine Üniversitesi'nde Fransızca programının birinci sınıfına devam eden yirmi beş öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Bu dil programı özerk öğrenme dikkate alınarak hazırlanmıştır. Veriler ölçek ve öğrencilerin düzenli olarak tuttıkları öğrenme günlükleri ile toplanmıştır. Kısa bir süre içinde bile öğrencilerin öğrenmedeki rollerine yönelik görüşlerinin değiştiği saptanmıştır. Programın başında dil öğrenmenin sadece bir basamak olduğunu düşünen öğrenciler dil öğrenmenin yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinlik olduğuna karar vermişlerdir.

Marshall ve Drummond (2006), “How Teachers Engage With Assessment For Learning: Lessons From The Classroom” başlıklı çalışmalarında, özerk öğrenmeye yönlendiren öğretmen davranışlarını incelemiş ve özellikle değerlendirme boyutuna odaklanmışlardır. Bunun için İngilizce derslerinin video kayıtlarını ve öğretmenlere verilen personel ölçeğini veri aracı olarak kullanmışlardır. Ders etkinliklerinin özerkliği ne kadar desteklediği ya da engellediğinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının özerk öğrenme etkinliklerini etkilediği saptanmıştır. Soru sorma, dönüt verme, değerlendirme ölçütlerine öğrenenle beraber karar verme, özdeğerlendirme ve akran değerlendirme gibi etkinliklerinin amacı hakkında bilgi verilmesinin öğrencilerin değerlendirmeyi geçmiş performansı değerlendirme değil gelecek performanslarını geliştirmeye olanak sağlayan bir etkinlik olarak görmelerini sağlamıştır. Ayrıca özerklik kazanımında başarı veya başarısızlığın sorumluluğunu üstüne alan öğretmenlerin özerklik kazandıran değerlendirme etkinliklerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Ciekanski (2007), “Fostering Learner Autonomy: Power And Reciprocity In The Relationship Between Language Learner And Language Learning Adviser” başlıklı çalışmasında, bireysel erişim merkezlerinde her türlü öğrenme materyalinin yanı sıra dil öğrenme sürecinde güçlük yaşandığında yardımına başvurulabilecek danışmanlar ve öğrenen arasındaki düzenlenen oturumlardaki iletişimi incelemiştir. Araştırma için Fransa'da yabancı dil olarak Fransızca, İspanyolca ve İngilizceyi özerk öğrenenlere katkı sağlamak için biri bir üniversite diğeri üniversite dışında hizmet veren iki merkez seçilmiştir. Bu merkezlerde her türlü yazılı, işitsel veya görsel dil öğrenme materyallerinin yanı sıra ana dil konuşucuları ve öğrenenlere öğrenmelerini ve öğrenme materyallerini nasıl düzenleyecekleri ile ilgili bilgi alabilecekleri danışmanlar vardır. Çalışma özerk dil öğrenmede henüz yeni olan 4 öğrenci ve 4 deneyimli danışmanı kapsamaktadır. Veriler öğrencilerin danışmanla bir araya geldiği oturumların videoya kaydedilmesi, öğrenci ve danışmanlarla ayrı ayrı yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve danışmanların tümünün katıldığı başka bir görüşme ile toplanmıştır. Bulgular şunları göstermektedir: Öğrenci ile yapılan oturumlarda belli bir sıra izlenmektedir. İlk önce pedagoji kapsamında bazı noktalar konuşulmaktadır. Gereksinim çözümlemesi, belli bir etkinliği değerlendirme, dil ya da öğrenme etkinliği problemini çözme, gelecekle ilgili karar alma gibi bazı konular bu aşamada konuşulmaktadır. İkinci aşama ise düzenlemeye yöneliktir. Çalışma 'işbirlikçi mi bireysel mi olmadır? Kaynaklar nasıl düzenlenmelidir?' gibi sorulara yanıt aranır. Son aşama ise daha informal olan ve danışman ile öğrenenin arasındaki iletişimi güçlendiren aşamadır. Burada daha çok öğrenenin öğrenme ile ilgili hisleri, deneyimleri, yaşadığı kısa örnekler yer alır. Bu aşamalarda olumlu dönüt verme, nezaket, işbirliğine yönelme,

dikkatle dinleme önemlidir. Özerkliği engelleyen direkt olma, reçete verme, hükmetme davranışlarından danışman kaçınmaktadır. Bu sayede danışmanın söyledikleri emir gibi değil yardım olarak kabul edilmiş olur.

Yılmaz (2007), “Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim ikinci kademeye (6, 7 ve 8. sınıf) devam eden öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarının, özerkliklerinin gelişimine ve okul başarılarına olan etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyete, çocuk sayısına, doğuş sırasına, anne-babanın eğitim ve ailenin gelir düzeyine göre hem anne-baba tutum ölçeği faktör puanlarına göre hem de ergen özerklik ölçeği puanlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Aile tipine göre ise her iki ölçekte de anlamlı farklılık çıkmamıştır. Algılanan anne-baba tutumları, ergen özerklik ölçeği faktör puanları ve akademik başarı açısından incelendiğinde gerek anneden, gerekse babadan algılanan demokratik tutumun davranışsal özerklik, duygusal özerklik ve akademik başarıda ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Bayat (2007), “Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler” başlıklı doktora çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algıları genel anlamda yüksektir. Özerklik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişkiler vardır. Özerklik algısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarısı artmaktadır. Özellikle öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanımı alt boyutları ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanımı boyutları ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özerklik algısı yüksek olan öğrenciler özerklik algısı düşük olanlara göre daha olumlu davranışlar sergilemektedirler. İki grup arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Son olarak okuduğunu anlama ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Diğer (2011), “Turkish Efl Speaking Course Students' Motivational Orientations and Their Instructors' Autonomy Support” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, öz-belirleme teorisi çerçevesinde sırasıyla yabancı dil olarak İngilizce konuşma sınıflarındaki Türk öğrencilerin motivasyon yönelimlerinin incelenmesini, onların içsel ve dışsal motivasyon yönelimleriyle öz yeterlilik algısı, özerklik, öğrenme ortamı ve derse katılımları arasındaki ilişkilerin gösterilmesini, ve son olarak da öğrencilerin özerlik destekleyici veya bastırıcı sınıf ortamına dönük algılarının onların algılanan yeterlilik, özerklik durumuna, öz-belirleme düzeylerine ve derse katılımlarına dönük etkilerinin araştırılmasını hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin genel bağlamda İngilizce konuşmaya yönelik içsel olarak motive olduklarını, yüksek öz-belirleyici motivasyon yönelimlerinin öğrencilerin yetenek, özerklik durumu ve derse katılımlarını belirlemede önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma öğretim elemanlarının özerlik destekleyici veya kontrolcü motivasyon yaklaşımlarının öğrencilerin yeterlilik ve özerlikle ilgili algılarıyla doğrudan ilişkili, yetenek ve otonomi araçlarıyla da öğrencilerin öz-belirleme ve sınıf içi derse katılımlarıyla dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

Güven (2012), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri İle Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, farklılıklara saygı düzeyi ile özerklik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri yükseldikçe, özerklik düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ve

özerklik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinin erkeklerin farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaların nitel bulguları da kadın öğretmen adaylarının farklılıklara bakış açılarının, daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinin yaş değişkenine göre değiştiği tespit edilmiştir.

Calp (2013), “Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi” başlıklı doktora çalışmasında yeterlik algısı, özerklik ve özerklik desteği gibi öz belirleme kuramı kaynaklı çeşitli değişkenlerin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıya etkisine odaklanmıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıladığı öğretmen ve yakın arkadaş özerklik desteğinin, akademik yeterlik, akademik özerklik ve özerk akademik motivasyona, özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterlik, özerk akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan etkilemektedir Ancak kendileriyle ilgili algıladıkları akademik özerkliğin öğrencilerin özerk akademik motivasyonlarına etkisi, doğrudan olmakla beraber düşüktür. Son olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonları, onların okul performansını (akademik başarı) doğrudan etkilemektedir. Nitel araştırma bulguları, vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin kendilerini, seçimlerini yapma noktasında özgür hissetmediklerini açığa çıkarmıştır. Başarılı öğrencilerin en çok okula gitmek için içsel güdülere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sesli (2014), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Özerklik Düzeyleri ile Değer Yönelimleri ve Kendini Ayarlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri, değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeylerini tespit etmek, bu düzeylerin farklı değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek ve özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin davranışsal özerklik düzeylerinin duygusal özerklik düzeylerinden daha yüksek olduğu, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre duygusal özerklik düzeyinin farklılaştığı ancak davranışsal özerklik düzeyinin farklılaşmadığı, hem duygusal hemde davranışsal özerkliğin okul türüne göre farklılaştığı baba eğitim düzeyi ve aile aylık gelir düzeyinin duygusal ve davranışsal özerkliğe etki etmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmada öğrencilerin özerklik düzeyleri ile kendini ayarlama düzeyleri arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin güç, başarı, uyarılım, özyönelim ve evrenselcilik değerleri ile davranışsal özerklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ancak bu değerler ile duygusal özerklik arasında bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Hazcılık değerinin duygusal ve davranışsal özerklikle ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yabancı dil eğitimi, öğrenen özerkliği ve uygulanmasına ilişkin alanyazın taramasına yer verilmiştir.

3.1. Yabancı Dil Öğrenimi

MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde (2006), İngilizce programına paralel olarak yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı; "Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dili kullanmalarını ve yabancı dil öğretimine olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak" olarak belirtilmiştir. Çağdaş gelişmelere ve Avrupa Birliği (AB) standartlarına göre hazırlanan İngilizce programlarında yıllardır süregelen davranışçı yaklaşım terk edilmekte, öğrenci merkezli ve süreç odaklı "yapılandırmacı yaklaşım" temele alınmakta ve iletişimsel işlemlere yer verilmektedir. Karma tipi program geliştirme yaklaşımının (yapısal, durumsal, konu odaklı, kavramsal/işlevsel, süreç/görev ve beceri odaklı yaklaşımlar) kullanıldığı bu program, Avrupa Dil Pasaportu ile kolayca bütünleşebilmektedir. Bu pasaport, öğrencilerin yabancı dillerdeki yeterliklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını desteklemektedir (Kır, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşım aynı zamanda özerkliğin kuramsal temelini oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığa göre bilgi öğretilmez, öğrenen tarafından yapılandırılır. Çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde çalışmalar yapan Piaget bireylerin çevreleri ile ilgili deneyimler yaşadıkça bunları zihinlerinde yapılandırdıklarını belirtmiş ve bireylerin merak duyguları ile birlikte çevreyi araştırma güduları ve keşfedilenlerin zihinde yapılandırılma süreçlerinin sürekliliği üzerinde vurgu yapmıştır. Bilginin edinilme sürecinde birey etkin rodedir ve her birey bilgiyi kendisi yapılandırır. Bilgi değişmez değildir, yeni deneyimler ile birlikte yapılandırma devam eder (Arends, 2004). Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme ortamları öğrenciyi bütüncül olarak geliştirmede yetersiz kaldığından, günümüzde öğrenci merkezli, insancıl, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verilmektedir. Bu ortamlarda öğretme yerine, öğrenmeye ve öğrenci özelliklerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Öğrenmeyi bilişsel ve insancıl yaklaşımlarla açıklayan kuramcılar öğrenen özerkliği kavramı üzerinde durmaktadır (Tardif, 1992). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme ortamında öğrenen özerkliğinin kabul edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; Brooks ve Brooks, 1993; Castle, 2004; Yüksel, 2003). Güneş'in (2012) belirttiği gibi, öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk olmalarını ve kendi kendilerini geliştirmelerini sağlamak amaçlanmakta ve bu doğrultuda onlara; bireysel güçlerini harekete geçirme, öğrenme sorumluluğunu alma, girişimci olma, kendi kararlarını verme, kendilerini yönetme gibi görevler yüklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerinde karar alma sürecine etkin katılma imkân ve fırsatını sunarak onların yabancı dili daha etkili öğrenmelerini sağlayabilirler. Bu ise ancak yapılandırmacı sınıflarda gerçekleştirilebilir. Yabancı dil sınıflarında, öğrencilerin kendi öğrenmelerine karar verme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, öğrencilerde öğrenen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde, karar verme sürecine etkin biçimde katılmaları onlarda öğrenen özerkliğinin gelişmesine katkıda bulunacak ve yabancı dili daha etkili öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu noktada yabancı dil öğretmenlerinin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri bunu ancak sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmakla sağlayabilirler (Gömleksiz ve Polat, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenenlere, kendi sorularını sorma, ön bilgilerine dayalı olarak kendi kavramlarını ve

öğrenme yöntemlerini oluşturma olanakları vermektedir (Fosnot, 1996). Öğrenenler yapılandırmacı öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibidir. Başka bir deyişle, özerk öğrenen rollerinin gereklerini yerine getirirler. Bu süreçte öğretmen, öğrenenin özerkliğini ve girişimciliğini kabul etmeli ve onu cesaretlendirmelidir (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010; Brooks ve Brooks, 1993; Şahin, 2004; Yager, 1991). Öğretmenler öğrencilerin bağımsız bir biçimde karar alabilmelerini ve üretici olabilmelerini teşvik eden bir öğrenme ortamı sağlamalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, eğitimin önemli hedeflerinden birisi öğrenen özerkliğini sağlamaktır (Castle, 2004; Öztürk, 2011).

3.2. Dil Öğrenmede Özerklik Kavramının Temelleri ve İlk Kullanılışı

Özerklik kavramı dil öğretimi alanında ilk olarak 1971’de Avrupa Birliği Modern Diller Projesi bünyesinde Fransa’da Nancy Üniversitesi’nde Centre de Recherches et d’Applications en Langues (CRAPEL)’in kurulmasıyla kullanılmaya başlanmıştır (Benson, 2001). CRAPEL, uygulamalı dilbilimle uğraşan araştırmacıları bünyesinde barındıran bir kurum, araştırmacı birliği olarak nitelendirilmektedir (Riley,1985). Burada araştırmacılar dil öğretimi ile ilgili projeler üretmekte ve bu çalışmaları için kendilerine maaş ödenmemektedir. Kurumun kendisi özerklik sahibi, gönüllü insanlar tarafından yürütülmektedir. Burada çalışılan projeler özyönetim, özerklik, bireysel erişim merkezleri gibi konular üzerine odaklanmaktadır. CRAPEL’in kurucusu Yves Châlon’dur. Onun ölümünden sonra Henri Holec özerklik çalışmalarını yönetmiştir. CRAPEL’deki projelerin temel amacı dil öğrenenlere özerkliğin kazandırılmasıdır. Özerklik kavramının eğitimin bir hedefi olarak gelişimi, 20. Yüzyılda sosyal bilimler, psikoloji, felsefe ve siyaset biliminde ortaya çıkan gelişmelerle birlikte ele alınarak açıklanabilir. İkinci dil edinimi, formal eğitimde yüzyıllardan beri var olmaktadır ve günümüz dünyasında bireyler formal eğitim dışında da ikinci veya yabancı dil öğrenmek için çaba sarf etmektedir. Günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, dil öğreniminde özerklik kavramının formal veya kurumsal eğitim örgütlerini temel alan bir yapıya dayandığı söylenebilir (Benson,2001).

Avrupa’da çok dillilik ve çok kültürlülük kavramının ön plana çıkması ile birlikte yabancı dil öğrenim ve öğretimi belli bir çerçevede düzenleme eğilimi, Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın meydana gelmesinde etkili olmuştur (Aksu Ataç, 2008). Böylece Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2005).

Yabancı dil öğrenmede sınıf ortamının sınırlılığı göz önüne alındığında, dili aktif ve bağımsız olarak sınıf dışındaki ortamlarda öğrenebilme becerilerinin gerekliliği açıktır. Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, Avrupa’da ortak bir felsefeye ve ortak ölçütlere dayalı bir yabancı dil öğretim programı oluşturmayı amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nün belirlediği eğitim politikalarına göre yapılmaktadır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (Council of Europe, 2001), bu ihtiyacı karşılamaya yönelik öğrenci özerkliği temelinde bir ‘Ortak Dil Çerçevesi’ (Common European Framework) geliştirir. Ortak Dil Çerçevesi, yabancı dil eğitim programlarını ortak bir temele oturtarak, yaşam boyu öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sertifikalandırılması gibi konularda şeffaflık ve birlik sağlar. Bu amaçla, dil öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini ayrıntılı bir biçimde tanımlar. Sonuç olarak, dil öğretim programlarının tasarlanmasında, gereksinim çözümlemesinden değerlendirme ölçütlerinin planlanmasına kadar belirleyici olur. Bölüm, bu doğrultuda yabancı dil öğretimi gerçekleştirmek için “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” hazırlamış ve bu programın uygulanabilirliğini somutlaştırmak için de “Avrupa Dil Gelişim Dosyası” (Avrupa Dil Portfolyosu) geliştirmiştir (Mirici, 2000). ADGD öğrencilerin okulda ya da okul dışında gerçekleştirdikleri dilsel/kültürel deneyimleri ile ilgili her türlü bilgiyi kaydettikleri bir

dosyadır. Eğitici ve bilgilendirici işlevleri vardır. Eğitici işleviyle öğrencinin motive olmasına, öğrenme süreçlerini planlamasına ve özerklik geliştirmesine katkıda bulunur. Bilgilendirici işleviyle ise öğrencinin dil yeterlilikleri/dilsel yaşantıları konularında ayrıntılı ve açıklayıcı bilgiler verir. Üç bölümden oluşur: 1) Dil Pasaportu (Language Passport) öğrencinin dil becerileri profilini, dil öğrenimi ve kültürlerarası deneyimleri ile ilgili özgeçmişini, sertifika ve diploma kayıtlarını içerir. 2) Dil Öğrenim Geçmişi (Language Biography) öğrencinin dil öğrenim geçmişi, dil öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, dilsel ve kültürlerarası yaşantıları, kişisel dil başarısı ile ilgili kayıtlarını içerir. 3) Dosya (Dossier) öğrencinin, okul içinde ya da okul dışında, ödevler, projeler, makaleler gibi dille ilgili yaptığı her şeyi içerir (Council of Europe, 2002).

Little ve Dam (1998) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yön ve şekil vermeleri için bazı inisiyatifler alma ve karar verme süreçlerine katılmaları gerektiğini, gelişimin gözlemlenmesi ve ne ölçüde başarılı olduğunu değerlendirmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Wenden (1991), özerk öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya istekli olduklarını belirtirken, özerk öğrenenlerin kendilerini öğrenme sürecinde hayati bir role sahip olarak gördüklerine yer vermiştir. Harmer (2001) grup çalışmalarının öğrencilerde, öğretmen müdahalesi olmaksızın grup içerisinde kendi kararlarını verebilmelerinin öğrenen özerkliğine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Benson ve Voller (1997) farklı bakış açılarıyla özerklik kavramının kullanıldığı şekillerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencinin tamamen kendi başına çalıştığı durumlar,
2. Özyönelimli öğrenmenin öğrenildiği ve uygulandığı bir takım beceriler,
3. Formal eğitim aracılığıyla bastırılan doğuştan gelen bir kapasite,
4. Öğrenenin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma etkinlikleri,
5. Öğrenenin, kendi öğrenmelerinin yönünü belirleme hakkı.

Ancak, Benson (2001) dikkat edilmesi gereken bir husus olarak, özerklik kavramının öğrencinin belirli bir öğrenme veya öğretme tarzından ziyade, öğrenme sürecine kapsamlı bir yaklaşım olarak ele alınmasının gerekliliğine yer vermektedir.

3.3. Öğrenen Özerkliğinin Tanımı

Öğrenen özerkliğinin en yaygın ve kabul görmüş tanımı bu kavramın babası olarak nitelendirilen Holec'e aittir. Bu tanıma göre "öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesidir" (Holec,1981). Yabancı dil öğretimi alanında paradigma değişiminin habercisi niteliğindeki bu değişim, öğretmenin otorite olarak görüldüğü ve tüm kararlardan sorumlu olduğu geleneksel dil öğretimi anlayışının yerine sorumluluğun öğrenciye verildiği yeni bir modelin ortaya çıkmasında en büyük etken olarak görülmektedir. Öğrenen, sorumluluk alabildiği ölçüde özerk öğrenen olarak adlandırılabilir. Holec'e (1981) göre, özerklik öğrenmenin değil, öğrenenin bir özelliğidir. Bu özellik doğuştan gelmez. Öğrenme sürecinin özerkliğe açık ya da kapalı oluşuna göre öğrenen tarafından az ya da çok edinilir. Özerklik kazanma süreci bilinçli olabileceği gibi öğrenenin bilinçaltında da gerçekleşebilir. Holec, özerklik tanımının devamında özerkliği, öğrenmenin tüm boyutlarıyla ilgili bütün kararların sorumluluğuna sahip olmak ve elinde tutmak olarak açıklar. Ancak uzun yıllardır süregelen araştırmalar ve farklı bakış açıları nedeniyle öğrenen özerkliği tanımı çeşitlendirilmiştir. Bu nedenle, yapılan alanyazın taramasında rastlanılan çeşitli tanımlara Tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Alanyazın Taramasında Karşılaşılan Çeşitli Öğrenen Özerkliği Tanımları

| | |
|-----------------------------------|--|
| Kelly (1963) | Bireyin süreçleri psikolojik olarak olayları kavrayış şekilleri aracılığıyla öğrenme sürecini kanalize etmesidir. |
| Holec (1981) | Kişinin kendi öğrenmelerinin idaresini ele alması ve öğrenen özerkliğinin hedefleri belirlemek, içerik ve ilerleme durumlarını tanımlama, kullanılacak metot ve tekniklerin seçilmesi, içselleştirme prosedürünü gözleme ve içselleştirileni değerlendirme gibi öğrenmenin tüm yönlerinin sorumluluğunu almasıdır |
| Young (1986) | Başkalarının isteklerine maruz kalmaksızın kişinin kendi dünyasını yazmasıdır. |
| Boud (1988) | Öğrencilerin eğitimlerine yönelik, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun önemli bir kısmını yüklenmesidir. |
| Hunt, Gow ve Barnes (1989) | Yeterli bilgi kaynağına ulaşmada gereken çözümlerle ilgili problemlerin belirlenerek gerekli kararların verilmesini içeren karar verme sürecidir. |
| Allwright (1990) | Sürekli değişen ancak her durumda azami kişisel gelişim ve insan bağımsızlığı arasındaki sabit denge durumudur. |
| Little | |
| 1.(1989) | 1. Tüm gelişimsel öğrenmenin hedefi ve öğrenme sürecinin esaslarındandır. Kişinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul edişidir. |
| 2.(1991) | 2. Eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız eylem kapasitesi |
| Wenden (1991) | Başarılı, uzman veya deneyimli öğrenenler, öğrenmeyi öğrenmişlerdir. Öğrenme stratejilerini, öğrenme bilgisini ve öğretmenden bağımsız olarak güvenle, esnek ve uygun şekilde bu becerileri kullanımını sağlayacak tutumları içselleştirerek özerk olurlar. |
| Legutke ve Thomas (1991) | İçselleştirilmesi gereken bir yetenektir ve içselleştirildiğinde gerçekleşecek öğrenmelerden ayırdır. |
| Dickinson | |
| 1. (1987) | 1. Kişinin öğrenmesinin tüm sorumluluğunu öğretmen veya eğitsel materyaller olmadan gerçekleştirmesidir. |
| 2. (1992) | 2. Öğrenenin, kendi öğreniminin sorumluluğunu alması veya almaya hazırlanması durumuna yönelik bir tutumdur. |
| Benson (1996) | 1. Özerklik konsepti dil öğrenme metodolojisinin ana akımına girmek için bir başlangıçtır. Özerkleştirme, öğrenenin sosyal bir birey olarak dönüşümüdür. Özerklik bireyi yalnızca dönüştürmez, katılımcı olduğu sosyal durumları ve yapıları da dönüştürür. |
| Broady ve Kenning (1996) | Dil öğrenmedeki öğrenen özerkliği modelinin esasları şunlardır: a) Farkındalık (üstbilgi ve üstbilimsel) b) Öğrenme yönetimi becerileri (hedefleri belirlemek, içerik ve ilerleme durumlarını tanımlama, kullanılacak metot ve tekniklerin seçilmesi, içselleştirme prosedürünü gözleme) c) Öğrenmedeki roller ve becerilere yönelik tutumlardır. |

Tablo 3.1. (Devamı) Alanyazın Taramasında Karşılaşılan Çeşitli Öğrenen Özerkliği Tanımları

| | |
|--------------------------------|--|
| Littlewood (1999) | Özerklik, öğrencinin tüm hayatı boyunca sürekli öğretmenlerce eşlik edilmeyeceğinden, bütün öğrenenler için yadsınamayacak bir hedeftir. - <i>Proaktif özerklik</i> : Bireyler öğrenimleri için kendi hedefleri, metotları, tekniklerini belirler ve oluşturdukları bu dünyada belirledikleri yönere uygun olarak değerlendirerek öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. - <i>Tepkisel özerklik</i> : Öğrenciler kendi yönlerini belirlemezler ancak hedeflerin başkası tarafından belirlenmesiyle birlikte, bu hedeflere ulaşmak için gerekli tüm kaynakları organize ederler. |
| Fenner (2000) | Bir metodolojiden ziyade bir tutum veya felsefedir. |
| Scharle ve Szabo (2000) | Özerk öğrenmenin basamakları, farkındalık artırımı, tutum değişikliği ve rol transferidir. |
| Benson (2001) | Öğrenme yönetimi, bilişsel süreçler ve öğrenme içeriği alanlarını içeren öğrenmelerde kontrolü ele alma kapasitesidir |
| Shrader (2003) | Özdenetimli öğrenme veya öğrenme sorumluluğunun öğretmen öğrenciye geçmesidir |
| Little (2009) | Öğrenme sürecinin planlanması, uygulanması, gözlemlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik yansıtmacı katılımdır |

Tablo 3.1.'de yer alan çeşitli öğrenen özerkliği tanımları incelendiğinde temelde, öğrenme sürecinin merkezinde olan öğrencinin öğrenme sürecinin her aşamasında etkin bir rol sergilemesi gerektiği vurgusu dikkat çekmektedir. Diğer yandan, öğrenciye bu etkin rolünde yol gösterecek ve eşlik edecek olan öğretmenin, bir rehber ve kılavuz olmasının yanı sıra, yönlendirici ve paylaşımcı bir niteliğe sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Holec'in kuramın ana çizgilerini belirleyen tanımlamalarının ardından çok sayıda araştırmacı öğrenen özerkliğini farklı bakış açılarıyla tanımlayarak kuramsal çerçeveyi genişletmiştir. Little'a (1999) göre, özerklik "bir ayrılma, eleştirel yansıma, karar alma ve bağımsız eylem kapasitesidir. Öğrenenin öğrenme içeriğiyle ve süreciyle belirli bir tür psikolojik ilişki kurmasını bir ön koşul olarak gerektirir ve zorunlu kılar."

Bu iki tanım arasında, Holec'in tanımındaki "beceri" kavramının yerini Little'ın tanımında "kapasite" kavramının almasının dışında çok büyük bir fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca Holec'in tam özerk öğrenenin nitelikleri arasında bulunduğu "edinilmiş olanı değerlendirme" yerine Little "eleştirel yansıma" terimini kullanmıştır. Benzer şekilde araştırmacılar öğrenen özerkliğini, öğrenen bireyin kendi öğrenme sürecinin ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde tanımlamaktadır (Baylan, 2007; Ergür, 2010; İşisağ ve Demirel, 2010). Öğrenen özerkliği; öğrenenin öğrenme amaç ve yöntemlerinin bilinçli olarak farkında olduğu, öğrenmenin daha etkili olacağı, kendi öğrenme çevresinin sınırları ötesine gidebileceği (Little, 1999), içgörü, olumlu tutum, yansıtma kapasitesi, kendi kendini yönetebilme ve başkalarıyla etkileşim teorilerine dayanmaktadır (Little, 2003). Demirel ve Mirici (2002) öğrenenin özerk olmasını, eğitim-öğretim durumlarının tamamen öğrenenin kontrolünde olacağı anlamına gelmediği, öğretmenin tüm sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenenin istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek uygulamaları gerçekleştirmesi gerektiği üzerinde durmuş; böylece, öğrenenin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını sağlamak amaçlanmıştır.

Öğrenen özerkliği, birçok teorisyen ve araştırmacı tarafından çok sayıda farklı yollardan tanımlanmıştır. Öğrenen özerkliğinde en sık karşılaşılan tanımı Holec'in (1981) 'kişinin kendi öğrenmelerinin idaresini ele alma yeteneği' şeklindeki tanımıdır. Holec, öğrenen özerkliğinin 'hedefleri belirlemek, içerik ve ilerleme durumlarını tanımlama, kullanılacak metot ve tekniklerin seçilmesi, içselleştirme prosedürünü gözleme ve içselleştirileni değerlendirme gibi öğrenmenin tüm yönlerinin sorumluluğunu almayı gerektirdiğini belirtmiştir. Holec'in tanımına göre, özerklik kavramı öğrenme durumlarından ziyade öğrenenin kapasitesi olarak kabul edilmiştir. Diğer yandan, Dickinson (1987) öğrenen özerkliğini, 'geleneksel sınıf ortamının dışında bireylerin öğrenmelerindeki tüm kararları kendilerinin aldığı durumlar' olarak ele almıştır. Little ise (1991), Holec'in tanımına psikoloji boyutu ekleyerek öğrenen özerkliğini 'eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız eylem kapasitesi' olarak tanımlamıştır. Öğrenen özerkliğini, öğrenende öğrenme süreci ve öğrenme içeriğine yönelik bir çeşit psikolojik reaksiyon geliştirmesini ön koşul olarak görürken, bu durumun hem öğrenenin öğrenim şeklinde ve hem de öğrendiklerini daha geniş çaplı içeriklere aktarımında kendini göstereceğini vurgulamıştır.

Littlewood (1999), eğitsel bir terim olarak, öğrenen özerkliğinin yalnızca 'öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak öğrenimi gerçekleştirme kapasitesi' olarak ele alınmasının bile, öğrencinin tüm hayatı boyunca sürekli öğretmenlerce eşlik edilmeyeceğinden, bütün öğrenenler için yadsınamayacak bir hedef olacağına yer vermiştir. Ayrıca, Egel (2003), özerklik geliştirme süreci içerisinde, öğrenenin nasıl öğreneceğini öğrendiğinden, bu bağımsız öğrenme sürecinin bireyde etkili öğrenme stratejileri geliştirmesine, farkındalığını artırmasına, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlayacak bir sürece yol açacağına vurgu yapmıştır.

3.4. Özerk öğrenenin nitelikleri

Wenden (1991) özerk öğrenenlerin iki temel özelliğine vurgu yapmıştır. Birincisi özerk öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk almaya isteklidir ve kendisini öğrenmede en önemli pay sahibi olarak görür. İkincisi ise kendine olan güveninin tam olmasıdır. Özerk öğrenen öğrenmedeki ve öğrenmesini yönetmedeki becerisine güvenir. Özerk öğrenenlerin niteliklerden bir kısmı şöyle sıralanmıştır (Benson,2005):

- Yöntemli ve disiplinlidirler.
- Mantıksal hareket ederler ve ayrıştırıcıdırlar.
- Yansıtıcıdırlar ve kendileri ve kendi özelliklerinin farkındadırlar.
- Merak, açıklık ve güdü sergilerler.
- Esnekler.
- Bağımsızdırlar ve bireysel yeterliğe sahiptirler.
- Israrlı ve sorumludurlar.
- Atak ve yaratıcıdırlar.
- Kendilerine güvenirlere ve benlik algıları olumludur.
- Kendi kendilerine yeterler.
- Gelişmiş bilgi arama ve bulma becerileri vardır.
- Öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi ve beceri sahibidirler.
- Değerlendirme için ölçüt geliştirir ve kullanırlar.

Diğer yandan, alanyazın incelendiğinde çok sayıda araştırmacı özerk öğrenenlerin farklı niteliklerini ön plana vermişlerdir:

- Kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen ve istediği veya dahil olduğu öğrenmelere ilişkin kararları alabilirler. (Holec, 1981),
- Kendi fikirlerine göre hareket edebilen ve hem dışardan bireylerin yönlendirmesinden hem de kendi içsel zaafiyet ve zayıflıklarından bağımsız hareket edebilirler (Boud, 1988),
- Öğrenmesine ilişkin tüm kararları alma ve uygulama sorumluluğunun tamamını üstlenirler (Dickinson, 1987),
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya heveslidir. Kendine güvenen bir öğrenen olarak özerk öğrenenler, öğrenme yeteneklerine ve kendi öğrenmelerini yönetme ve yönlendirme yeteneklerine güvenirler (Wenden, 1991).
- Aktif olma kapasitesine sahip ve öğrenme sürecinde bağımsız olan özerk öğrenenler, hedeflerini belirler ve kendi hedeflerini formüle ederler. Böylece, kendi öğrenme ihtiyaçları ve ilgilerine göre öğrenmelerini hedeflerine uyumlu hale getirirler (Dickinson, 1995).
- Öğrenmenin sosyal süreçlerinde aktif rol alırlar (Dam, 1995).
- Öğrenmeye yoğun bir isteklilik gösterirler, kendi kişisel, bilişsel ve bilişüstü kapasitelerine dair sağlam bir farkındalığa, değişim yönetimine, bağımsızlığa ve uyumluluk kapasitesine sahiptirler (Breen ve Mann, 1997).
- Özerk öğrenenler, öğrenmelerinin amaçları ve süreçlerinin farkındalığını gösteriler ve geleneksel pedagojik ölçülerin farkındadırlar (Benson, 1996) .
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul edebilen özerk öğrenenler, neyi, neden, nasıl ve ne dereceye kadar öğrendiklerini sürekli yansıtabilme yeteneğine sahiptirler (Little, 1999).

3.5. Öğrenen Özerkliği Kavramına İlişkin Kavram Yanılgıları

Kavram, bir şeyin, bir nesnenin zihindeki ve zihne ait tasarımı, soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ve soyutluk derecesi sergileyen bir düşünce, fikir ya da ide olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2010). Diğer bir ifadeyle kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısıdır (Ülgen, 2004). Kavramlar, ifade veya önermeler oluşturmak için birleştirilir. Zihnimizde depolanan bilgi, kavramlar ve önermelerden oluşan ağları içermektedir (Novak, 2002).

Yanılgı ise, “yanılma durumu” ya da “bir sanatla, bir bilimle ilgili kuralların gereği gibi uygulanmayışından doğan sonuç” olarak tanımlanabilir (Büyük Türkçe Sözlük, 2014). Yanılgılar bireyin yanlış inanışları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlarıdır. Geniş anlamda kavram yanılgıları, öğrencilerin ifadelerindeki, bilimsel açıdan doğru olmayan yorumlara ve anlamlara karşılık gelir (Bahar, 2003). Alanyazında “kavram yanılgısı”nı açıklamaya ilişkin farklı ifadeler yer almaktadır: Saf inançlar (naive beliefs), hatalı fikirler (erroneous ideas), ön kavramlar (preconceptions), yanlışın asıl kaynağı (underlying sources of error), gerçeğin kişisel modelleri (personal models of reality), genel yargılar (common sense concepts) ve gelişigüzel bilgiler (spontaneous knowledge) bunlardan bazılarıdır (Caramazza, McCloskey ve Green, 1980; Champagne, Gunstone ve Klopfer, 1983; Fisher, 1985; Fisher ve Lipson, 1986; Halloun ve Hestenes, 1985; Hashweh, 1988; Pines ve West, 1986). Bazı araştırmacılar (Abimbola, 1988; Gilbert ve Swift, 1985) ise “alternatif kavram” terimini tercih etmektedirler.

Kavram yanlışlığı, kavramın içinde yer alan ifadeye dayalı olarak kavramın kabul edilmeyen ve genellikle yanlış bir yorumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Novak ve Gowin, 1984). Nakhleh (1992) kavram yanlışlarının, bilimsel kabul gören ve öğretmenin yapılandırılmasını hedeflediği kavramların dışında öğrencilerin kendilerince yapılandırdıkları kavramlar olduklarını belirtmektedir. Bir başka tanımlamaya göre kavram yanlışlığı, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları kavramları öğrenmelerini engelleyen, günlük hayatta karşılaştıkları olayları yanlış yorumlamalarına neden olan, problem durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında geçersiz çözüm üretmelerine ya da hiç çözüm üretememelerine neden olan önemli öğrenme sorunlarıdır (Akgün, 2005). Kavram yanlışlığı zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması durumudur. Bireyler hatalarının doğru olduklarını sebepleri ile birlikte açıklıyorlarsa ve kendilerinden emin olduklarını söylüyorlarsa o zaman kavram yanlışlığı var denilebilir (Çakmak, 2006).

Öğrenciler yeni kavramları öğrenip, bunları daha önceki bilgileri üzerine yapılandırırken, sahip oldukları ön bilgiler bazen yeni kavramların öğrenilmesinde yanlış öğrenmelere neden olurlar (Pesen, 2007). Kavram yanlışlığı, zihinsel yapıda yer edindikten sonra, yeni bilgiler işlenirken (öğrenilirken) bu yapıdan dolayı çarpıtılmaktadır. Kavram yanlışlığı yeni karşılaşılan bir durumla ya da bilgiyle çelişirse, öğrenciler çoğu zaman bu çelişkiyi görmezden gelmektedirler. Öğrenciler karşılarına çıkan olayları, yanlış ama zihinlerinde yerleşik olan bu temele dayanarak yorumlamakta ve çözüm üretmektedirler. Bu süreç zamanla yanlışlığın daha da güçlenmesine ve zihinde daha yerleşik hale gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde bu yanlışların düzeltilmesi zorlaşmaktadır (Taylor ve Kowalski, 2004). Öğretim sürecinin ezber dayalı olması sonucunda da bilgiler ezberlendiğinde, yeni kavram anlamlarının bütünleşmesi gerçekleşmemekte ve var olan bilişsel yapı ayrıntılı hale gelmeyerek yeniden yapılandırılmamaktadır (Novak, 2002). Bu noktada, yapılandırmacılığa dayalı uygulamalar (Berkant, 2007), kavram değişim metinleri (Çaycı, 2007), kavramın içerik öğelerinin açıklanması (Kılıç, 2007) kavram öğreniminde ve kavram yanlışlığının oluşumunun engellenmesinde etkili olabilmektedir.

Little (1999), öğrenen özerkliğinde sıklıkla karşılaşılan kavram yanlışlığını şöyle sıralamaktadır:

1. Özerkliğin kendi başına öğrenmeyle, yani bir öğretmen olmadan tek başına öğrenmeyle eşanlamlı olarak görülmesidir. Kendi başına öğrenme yolunu tercih eden öğrenenlerin bir dereceye kadar özerklik kazandıkları doğrudur fakat tamamının özerk öğrenen olduklarını iddia etmek yanlış olur.
2. Öğretmen tarafından yapılacak her türlü müdahalenin öğrencinin özerkliğine vurulan bir darbe olduğu ve özerkliğin sağlanabilmesi için öğretmenin sınıftaki tüm kontrol haklarından feragat etmesi gerektiği anlayışıdır. Öğretmenin kontrolü elinde tuttuğu bir sınıfta bile özerklik sağlamak mümkündür.
3. Özerkliğin bir dizi ders planı halinde programlanabilecek yeni bir yöntem olduğudur. Ancak, özerklik kavramı bu derece basite indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir kavramdır.
4. Özerkliğin kolaylıkla açıklanabilecek tek bir davranış olduğudur. Özerklik öğrenenin yaşına, öğrenme aşamalarına ve hedeflerine göre çok farklı biçimlerde gözlemlenebilir.
5. Özerkliğin sadece belirli öğrenenler tarafından erişilen sabit bir başarı düzeyi olduğudur. Gerçekte, özerkliğin sürekliliği garanti edilemez. Bir alanda üst düzey bir özerklik sergileyen bir öğrenen, diğer bir alanda özerk olmayabilir.

Aoki ve Smith (1999), Little'ın listelediği yanılığara iki madde daha ekler. Bu yanılığardan ilki özerkliğin bireyciliği zorunlu kıldığıdır. Alanyazına bakıldığında özerklik tanımlarında bireyin bağımsızlığı kadar diğer bireylerle işbirliği içinde olması gerektiğine değinildiği görülmektedir. Little, zıtlıklar arasındaki bu ilişkiyi şöyle açıklar; “*Öğrenme hem toplumsal hem de bireysel süreçlerin karmaşık ve karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür. Toplumsal etkileşimsel boyuta vurgu yapılırken, bireysel-bilişsel boyutun önemi göz ardı edilmemelidir.*” Diğer bir deyişle özerkliğin iki boyutundan biri olan yansıma diğer bir boyutu olan toplumsal etkileşim kadar önemlidir. Aoki ve Smith'in (1999) özerklik anlayışına ilişkin saptadığı ikinci yanılığ özerkliğin geçerliliğinin tamamen kültürel ve ruhsal etmenlere dayandığı görüşüdür. Bu görüşün, özerkliğin Batı kültürüne has bir kavram olduğu düşünülen bazı Doğu kültürlerinde yaygın olduğu belirtilmektedir.

3.6. Öğrenen Özerkliğinde Roller

Özerklik desteği; öğretmenin, öğrencilerin bakış açılarını dikkate alma ve öğrenme etkinliklerine katılmalarını teşvik etme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler özerklik desteği sağladığında, öğrenciler anlamlı seçimler yapmak için gerekli bilgilere sahip olduklarını ve bunları doğru bir biçimde kullanarak özgürce davranabilecekleri bir yaşantı geçirebileceklerini hisseder ve bilirler. Buna karşılık, öğretmen kontrolünün olduğu durumda öğrenci gerginlik ve sıkıntı yaşar ve söyleneni yapmak zorunda olduğunu hisseder (Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997). Özerklik desteği, öğrencilerin yaptıklarını önemli bularak içselleştirmelerine olanak vermektedir. Buna karşılık, stres ve baskı durumunda, öğrenciler bunları eğlenceli bulmamaktadırlar (Ciani, Middleton, Summers ve Sheldon, 2010). Öğretmenlerin yönergeler veren, otoriter ve baskıcı özellikteki davranışları özerklik desteğine ters düşmektedir (Black ve Deci, 2000). Oysa özerklik destekleyici öğretimin amacı, öğrencilerde var olan içsel güdülenme kaynaklarını belirlemek, beslemek ve geliştirmektir (Reeve ve Halusic, 2009).

Öğretmenlerin, öğrenenlerin bakış açlarına saygı duydukları, onlara, kontrol edici bir iletişim dili kullanmadan beklentileri ilettikleri ve sınırları oluştururken anlamlı bir gerekçe sağladıkları bir iletişim ortamında öğrenciler, psikolojik olarak kendilerini daha özgür hissetmektedirler. Böylece, oluşan bu yapıyı izleme olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Buna karşılık, öğrenme ortamında standartlara erişmek için, beklentilerin dış koşullarla (örneğin, cezalar) dile getirilmesi, baskıcı bir dil kullanılması ve olumsuz duyguların belirtilmesi durumunda öğrenciler, baskı ve buna bağlı olarak, beklentilerinin gerçekleşmesi olasılığını zayıf olarak hissetmektedirler. Böyle bir ortamın eğitsel yararının çok düşük olabileceği belirtilmektedir (Sierens vd., 2009). Buna karşılık, öğretmenlerin özerklik destekleyici uygulamaları ne kadar fazla olursa, bunun öğrencilere o kadar fazla eğitsel kazanç sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Reeve, 2006). Öğretmenler öğrencileri dışardan kontrol etmek yerine, onlara üst düzeyde özerklik desteği sağlayarak daha yararlı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler. Öğretmenler öğrenme ortamında öğrencilere; ilgi, istek ve beklentilerini ortaya koymalarını, duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmelerini, kendi kararlarını vermelerini, kendi öğrenme araç ve yöntemlerini belirleyip izlemelerine yardım ederek özerklik desteği sağlayabilirler.

Öğrenme ortamında öğrenen özerkliğini destekleyici öğretmen davranışlarıyla özerkliği desteklemeyen, başka bir deyişle, öğrencileri dışardan kontrol edici öğretmen davranışları birbirinden farklı özellik göstermektedir. Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerde içsel güdülenme sağladığı, onları daha fazla dinledikleri, onlara bağımsız çalışmalarını için daha fazla zaman verdikleri ve ne yapmak istediklerine ilişkin daha fazla soru sordukları belirtilmektedir (Reeve, vd., 1999). Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları; anlamlı gerekçeler sağlama, olumsuz duyguları kabul etme, kontrollü olmayan bir iletişim dili kullanma, seçenekler sunma, içsel güdülenme kaynaklarını besleme gibi koşullarda gerçekleşmektedir (Su ve Reeve, 2011). Önemli

olan, bu davranışlarla öğrencilerin özerk öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak vermektir. Öğretmenin özerklik destekleyici tutum ve davranışları benimsemesi ve bunları öğrenme ortamında kendi özel koşullarına göre uygulaması gerekmektedir (Ramos, 2006). Bu uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için, öğretmenlerin öğrenme ortamında özerklik destekleyici davranışları nasıl gösterebileceklerini bilmeleri önem taşımaktadır.

3.6.1. Öğrencinin Rolü

Holec (1981) kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen ve istediği veya dâhil olduğu öğrenmelere ilişkin kararları alabilen olarak nitelediği özerk öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yürütebilmesi için hedeflerin belirlenmesi, içerik ve kazanımların tanımlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi, öğrenme sürecinin gözlemlenmesi, sürecin değerlendirilmesi aşamalarında aktif rol alması gerektiğini vurgulamaktadır (Holec, 1985). Bu aşamalarda öğrenenin birtakım bilgi ve becerilere gereksinimi olacaktır. Holec (1985) bu aşamaları kendi aralarında ayrıntılı olarak anlatmıştır.

Hedef tanımlarken öğrenen;

- Uygulanılacak etkinliklerin kendi öğrenme hedeflerini tanımlamada yardımcı olacağını,
- Bu etkinlikleri çok genel de olsa tanımlama ve çözümlemesi gerektiğini,
- Kendine göre bir yöntem ve bunun alt basamaklarını oluşturmayı,
- Temel hedeflerini daha küçük hedeflere bölmeyi,
- Değerlendirme sonuçlarını yeni hedeflere dönüştürürken nasıl kullanacağını bilmelidir.

İçerik tanımlarken öğrenen;

- Hedeflerini öğrenilecek dilsel öğeler olarak ifade edebilmeli,
- Tüm öğrenme materyallerini toparlayabilmeli,
- Farklı hedeflerine göre topladığı materyalleri sınıflandırabilmeli,
- Materyallerin zorluk derecelerine yönelik karar verebilmelidir.

Materyalleri ve teknikleri tanımlarken öğrenen;

- Basılı ders materyallerinin hedeflerini belirleyebilmeli,
- Kendisine öğretilen öğrenme etkinliklerinin etkililik düzeyini değerlendirebilmeli,
- Her materyal ve yönetimin onu kullanana ve kullananın hedeflerine göre avantajlı veya dezavantajlı olabileceğini,
- Çeşitli kitap ve materyallerden faydalanarak kendi programını hazırlayabilmeyi,
- Okul içi veya dışı olsun, dilsel olsun her türlü öğrenme etkinliğinin faydalı olabileceğini akıldan çıkarmamak gerektiğini bilmelidir.

Öğrenme yerini ve öğrenme hızını tanımlarken öğrenen;

- Her öğrenenin diğerlerinden farklı olarak kendine uygun öğrenme koşulları olduğunu,
- Bu koşulları kendisinin belirlemesi gerektiğini,
- Öğrenme materyalinin içeriğine ve öğrenme etkinliklerinin türüne göre öğrenme hızının değişebileceğini ve bu hızı kendisinin ayarlayabileceğini bilmelidir.

Öğrenilenlerin değerlendirilmesinde öğrenen;

- Özdeğerlendirmenin gerekli ve yeterli olduğunu,
- Kendi değerlendirme ölçütlerini belirlemeyi,
- Bu ölçütlerin değerlendirilmesinin belli bir açısına veya değerlendirilmenin yapıldığı zaman göre değişiklik veya çeşitlilik gösterebileceğini ve gelişimini izleyebilmek için değerlendirmelerini kayıt etmeyi bilmelidir.

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için Harmer (2001) öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alması gerektiği ve öğretmenler tarafından bunun sağlanması gerektiğini vurgular. Bunun yolu da öğrencilere derslerle ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin sorulması ile başlanması ve öğrenme ile ilgili örneğin cümle tamamlama etkinliklerinin yapılması ve öğrenme stratejilerinin öğretmen tarafından tanıtılması ve kullanılmasına olanak sağlanması ile devam edilebilir. Daha sonra da not alma teknikleri ile ilgili bilgiler verilmesi ve ders içindeki etkinliklerde çeşitlilik sağlanarak öğrencilere seçme olanağı verilmeli, ödevlerin seçilmesine izin verilmeli, öğrencilerin öğrenme günlükleri – ister çevrimiçi ister defter şeklinde – tutmalarına ön ayak olunmalı, öğretmenler de bu günlüklere karşılıklar yazmalı; bunun gibi etkinliklerle özerklik özendirilmeli ve bir öğrenme kültürü haline getirilmelidir. Dahası eğitim kurumlarında *birevselleştirilmiş öğrenme merkezleri* (Self Acces Center) oluşturulmalı ki öğrenciler de ders dışında buralarda çalışma, araştırma ve çok çeşitli öğrenme araçlarına ulaşma olanağı bulabilsinler. Dickinson (1995) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle *bilissel* ve *üstbilissel* stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgular.

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için Harmer (2001) öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alması gerektiği ve öğretmenler tarafından bunun sağlanması gerektiğini vurgular. Bunun yolu da öğrencilere derslerle ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin sorulması ile başlanması ve öğrenme ile ilgili örneğin cümle tamamlama etkinliklerinin yapılması ve öğrenme stratejilerinin öğretmen tarafından tanıtılması ve kullanılmasına olanak sağlanması ile devam edilebilir. Daha sonra da not alma teknikleri ile ilgili bilgiler verilmeli; ders içindeki etkinliklerde, çeşitlilik sağlanarak öğrencilere seçme olanağı ve ödevlerin seçilmesine izin verilmeli; öğrencilerin öğrenme günlükleri – ister çevrimiçi ister defter şeklinde – tutmalarına ön ayak olunmalı; öğretmenler de bu günlüklere karşılıklar yazmalı; bunun gibi etkinliklerle özerklik özendirilmeli ve bir öğrenme kültürü haline getirilmelidir. Dahası eğitim kurumlarında *bireyselleştirilmiş öğrenme merkezleri* (Self Acces Center) oluşturulmalı ki öğrenciler de ders dışında buralarda çalışma, araştırma ve çok çeşitli öğrenme araçlarına ulaşma olanağı bulabilsinler. Dickinson (1995) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgular.

3.6.2. Öğretmenin Rolü

Özerk öğrenme davranışlarının gelişimi bireyin geçirdiği yaşantılarda kendisine sunulan olanaklarla ve etkileşimde bulunduğu kişilerin davranışlarıyla ilişkilidir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek nitelikte yetiştirilmesi, öğrenmeyi etkileyen birçok değişkenin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği ve özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği öğrenme ortamında gerçekleşebilir. Bu durum, öğretmenin kendisinin de özerk olmasını ve bu konudaki bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtabilmesini gerektirir (Ergür, 2010; Öztürk, 2011). Pasif öğrenme davranışlarının doğuştan gelen bir özellik olmadığı, eğitim sisteminin uygun eğitsel koşullar sağlayamaması nedeniyle, öğrencilerin özerk öğrenme gelişimlerinin engellendiği belirtilmektedir (Sert, 2007). Buna göre, öğrenenlere özerk öğrenme olanakları sağlanmalıdır. Özerk öğrenme sürecinde öğrenci, gereksinimlerini belirlemeyi, öğrenmesi ile ilgili kararlar vermeyi ve öz değerlendirme yapmayı öğrenir. Böyle bir sürecin gerçekleşebilmesi ve öğrencinin özerk öğrenen özellikleri gösterebilmesi onun nasıl öğrenebileceğini öğrenmesine ve uygun koşulların kendisine sunulmasına bağlıdır (Aydoğdu, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme ortamında özerklik desteği sağlamaları önem taşımaktadır.

Özerklik desteği, öğretmenin öğrencinin bakış açısını dikkate almasını, onun duygularını ifade etmesine olanak vermesini, ona seçimleri için gerekli bilgi ve olanakları sağlamasını, baskı yapma ve isteklerde bulunmayı ise en aza indirmesini gerektirir (Deci ve Ryan, 1985). Öğretmenin, çocuğun, kendi amaçlarını ve ilgilerini

gerçekleştirmesine ve geliştirmesine ya da kişisel amaç ve ilgilerinin gerçekleşmesinde kendi eylemlerinin ve öğretmenin katkısını anlamasına yardım ve teşvik etmesi özerklik desteği olarak görülmektedir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerin kendi yöntemleriyle bir problemi çözebilmeleri için onlara gereken bilgileri vererek cesaretlendirebilirler (Black ve Deci, 2000).

Öğretmenin öğrenme ortamlarında özerklik desteği bazı yararlar sağlayabilir. Bireylerin çevrelerinden aldıkları özerklik desteğinin, onların temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun da öznel iyi olmayı olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Çankaya, 2009). Özerklik desteğinin sağlandığı sınıf ortamlarında öğrenciler, kendilerini daha yetkin olarak algılamakta ve daha yüksek düzeyde özsaygı geliştirmekte, ilgileri artmakta, daha iyi kavrayabilmekte, daha yaratıcı olabilmekte, daha olumlu duygular beslemekte, fiziksel ve psikolojik sağlıkları da daha iyi durumda olmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Özerklik desteği, öğrencilerin içsel motivasyonunu daha fazla artırmakta (Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981) ve daha fazla öz düzenleyici öğrenme oluşturmaktadır (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Öğretmenlerin öğrenme ortamında sağlayacağı özerklik desteği öğrencilerin özerk öğrenen davranışları geliştirebilmelerine yardım edebilir.

Bu çerçevede, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özerkliği destekleyen öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini ve tercihlerini belirleyebilir ve bunları destekleyebilirler. Sınıfta öğrencilere özerklik duymalarını sağlayacak olanaklar yaratabilirler (Reeve, vd., 2004). Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini, etkinliklerini planlamalarını ve öğrenenler olarak kendilerine ilişkin düşüncelerini isteyerek özerkliği destekleyici yardım, bilgi ve beklentilerin sağlanmasını teşvik edebilirler (Sierens vd., 2009). Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerde içsel motivasyon sağladığı, onları daha fazla dinledikleri, onlara bağımsız çalışmalarını için daha fazla zaman verdikleri ve ne yapmak istediklerine ilişkin daha fazla soru sordukları belirtilmektedir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Özerklik desteği sağlamak için öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini, amaçlarını ve değerlerini kendilerinin belirlemelerine yardım ve destek sağlamalı, öğrenme görevlerini seçmelerine olanak vermelidir. Öğrencilerin öğrenme görevleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalı, eleştiri yapmalarına izin vermeli ve onları bağımsız düşünmeye teşvik etmelidir (Assor vd., 2002). Öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenlerden öğrencileri kendi istedikleri gibi yönlendirmeleri ve kontrol altında tutmaları değil, öğrencilerin kendi kararlarını vermelerine, sorumluluk almalarına, kendilerine özgü bir biçimde öğrenmelerine yardım etmeleri beklenmektedir. Buna göre, öğretmenler sınıfta, öğrencilerin özerkliklerini destekleyici birçok davranış sergileyebilirler (Bozack, Vega, Mccaslin ve Good, 2008; Ramos, 2006; Reeve, 2006; Reeve, Deci ve Ryan, 2004).

3.7. Yabancı Dil Öğretiminde Özerklik Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar

Özerklik öğrenmede öğrenenin sahip olması arzu edilen bir özelliktir. Özerklik bir kapasite veya potansiyel olarak tanımlanmasına karşın birey için yaratılacak olanak ve ortamlar ile tetiklenmesi, güçlendirilmesi olasıdır. Benson (2001;111) öğrenci özerkliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için alanda önerilen modelleri şu şekilde sıralamıştır:

- *Kaynak tabanlı yaklaşımlar*
- *Teknoloji tabanlı yaklaşımlar*
- *Öğrenci tabanlı yaklaşımlar*
- *Sınıf tabanlı yaklaşımlar*
- *Müfredat tabanlı yaklaşımlar*

3.7.1. Kaynak Tabanlı Yaklaşımlar

Kaynak tabanlı yaklaşıma bağlı uygulamalarda en çok dikkati çeken *bireysel gelişim ve bireysel erişim merkezleridir*. Benson (1994) özerkliğin bir hedef, bireyin kendisi tarafından yönlendirilmiş öğrenmenin bu hedefe ulaşmadaki araç, bireysel erişimin ise hedefi gerçekleştirmede gerekli olan ortam olduğunu ifade eder. Bireysel erişim derken "kullanıcılar tarafından doğrudan kullanılabilmesi için tasarlanmış öğrenme materyalleri ve düzenlenmiş sistemler" Sheerin (1997) akla gelmektedir. Bireysel erişim kavramını oluşturan iki neden vardır. Birinci neden bireyselleştirme. Çünkü her bireyin kendi gereksinimleri vardır. Ayrıca her bireyin diğerlerinden farklı olarak üzerinde yalnız başına çalışmak isteyecekleri zayıflıkları da vardır. Bireylerin öğrenme biçimleri ve tercihleri de farklıdır. Bu nedenle öğrenenlerin bireysel erişim merkezlerine başvurup çalışmalarını gerekebilir. İkinci neden ideolojik neden başlığı altında değerlendirilebilecek olan bağımsız öğrenmenin sağlanmasıdır. Bireysel erişim öğrenenlere nasıl öğreneceklerini öğrenme olanağı yaratır (Sheerin, 1997).

Gardner ve Miller (1999) bireysel erişimin dil öğretmeye değil dil öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olduğunu özellikle vurgularlar. Bireysel erişimin öğrenme materyallerinin bir koleksiyonu ya da kaynakların düzenlenip sunulduğu bir sistemden ötesi olduğunu belirtirler. Onlara göre bireysel erişim, öğrenme ortamının sağlanması için birçok öğenin oluşturduğu bir bütündür. Bu öğeleri şöyle sıralamışlardır:

Tablo 3.2. Bireysel Erişimin Öğeleri (Gardner ve Miller,1999)

| | |
|-----------|--|
| Kaynaklar | <p><i>sağlamak için.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme materyalleri • Gerçek materyaller • Etkinlikler • Teknoloji • Doğal dil kullanıcılarına erişim • Diğer dil kullanıcılarına erişim |
| Bireyler | <p>- <i>Öğretmenlerin rolünü yerine getirmeleri için.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilgi Sağlayıcı • Danışman • Doğal Dil Kullanıcısı • Yönetici • Materyal Yazıcısı • Değerlendirici • Düzenleyici <p>- <i>Öğrencilerinrolünü yerine getirmeleri için.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planlayıcı • Düzenleyici • Yönetici • Öğrenme Hakkında Düşünücü • Bireysel Erişim İle Dil Öğrenmeyi Değerlendirici • Kendini Değerlendirici • Kendini Güdüleyici <p>- <i>Diğer öğrencilerinrolünü yerine getirmeleri için.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eş • Akran değerlendirici |
| Yönetim | <p><i>..... sağlamak için.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Düzenlemeyi • Sistemin denetlenmesini • Koordinasyonu • Karar vermeyi • Kurumla aracılığı |

Tablo 3.2.(Devamı) Bireysel Erişimin Öğeleri (Gardner ve Miller,1999)

| | |
|-----------------------------------|--|
| Sistem | <i>Dil öğrenmede bireysel erişim olanaklarını öğrenen gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayan yöntem ya da yöntemleri düzenlemek için.</i> |
| Bireyselleştirme | <i>..... ile ilgili bireysel farklılıkları kabul etmek için.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme biçimleri • Öğrenme stratejileri • Öğrenmedeki zaman ve yer • Öğrenmeye ayrılan zaman • Öğrenme düzeyi • Öğrenme içeriği • Öğrenme kararlılığı |
| Gereksinim/istek çözümlemesi | <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi için. • Çalışma planlarının hazırlanmasını kolaylaştırmak için. |
| Öğrenen görüşü | <i>..... 'nın göz önünde bulundurulması için.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Dil yeteneği • Dil öğrenmede ilerleme • Bireysel gelişimin bireye uygunluğu • Hedef belirleme |
| Danışma | <i>..... sağlamak için.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Dil yeteneğine ilişkin öneri • Öğrenme yöntemlerine ilişkin öneri • Çalışma planlarına ilişkin görüşme |
| Öğrenci eğitimi | <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel erişimden anlaşılanın genişletilmesi için. • Çeşitli yöntemleri denemek için. • Öğrenmede etkililiği artırmak için. |
| Personel eğitimi | <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel erişimden anlaşılanın genişletilmesi için. • Hizmetlerin etkililiğini artırmak için. |
| Değerlendirme (1) (Assessment) | <i>Değerlendirme türleri:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Özdeğerlendirme • Akran değerlendirme • Dışsal değerlendirme <i>Değerlendirmenin amacı:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Kendini izleme • Belgeleme • Bireysel erişimin değerlendirilmesi |
| Değerlendirme (2) (evaluation) | <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel erişimin kendine uygunluğunu değerlendirmek için. • Bireysel erişim ile ilgili öğretmenlere dönüt vermek için. |
| Materyal geliştirme | <ul style="list-style-type: none"> • Bireyselleştirmeyi desteklemek için. • Öğrenme olanaklarını geliştirmek için. |

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, kullanıcılar tarafından doğrudan kullanılabilmesi için tasarlanmış öğrenme materyalleri ve düzenlenmiş sistemler (Sheerin,1997) olarak tasarlanan bireysel erişim merkezlerinin, yukarıda yer alan öğeler aracılığıyla kullanıcılar tarafından aktif ve bağımsız şekilde kullanımına ve hizmetine sunulması, kullanıcıların bireysel öğrenme becerilerinin yanında özerk öğrenme becerilerini kendi sorumlulukları altında geliştirmelerini amaçladığı görülmektedir. Ancak, Sturtridge'nin (1997a) deyişiyle bireysel erişim merkezleri ilk kurulduklarındaki gibi "Bul. Yap. Kontrol et." anlayışının daha ötesine geçmişlerdir. Yukarıdaki tablodaki başlıklar ve bu başlıkların ayrıntıları bireysel erişim merkezlerinin yapısı ve işleyişindeki sistem ile ilgili görüş sağlamaktadır. Bu başlıklardan da yola çıkarak bireysel erişim ile ilgili önemli uygulamalar üzerinde durulmalıdır.

Gardner ve Miller'e (1999) göre, bireysel erişim merkezleri için materyal seçiminde dikkat edilmesi gereken üç önemli nokta vardır. Birincisi materyaller öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerine uygun olarak seçilmelidirler. İkincisi öğrencilerin öğrenme bağlarına uygun olmalıdırlar. Son olarak kurumun bütçe ve

zaman olanakları dâhilinde olmalıdırlar. Ayrıca Sheerin'in (1997) de belirttiği üzere materyalin fiziksel erişilebilirliği, uygun sınıflandırılmış olması (düzeğe, temaya, etkinlik türüne göre), yanıt anahtarı ya da diğer dönüt biçimlerinin sağlanmış olması bireysel erişim materyallerinde aranan önemli özelliklerdendir. Bireysel erişim merkezlerinde çeşitli materyaller bulundurulabilir. Gardner ve Miller (1999) bu materyal çeşitlerini dört ana grupta toplamışlardır:

- *Basılı dil öğrenme materyalleri*
- *Gerçek materyaller*
- *Özel hazırlanan materyaller*
- *Öğrencilerin katkısı olan materyaller*

Basılı dil öğrenme materyalleri kataloglardan kolayca bulunup temin edilebildiği, işinde uzman kişiler tarafından hazırlandıkları, fiyatlarının uygunluğu, çeşitlilik göstermeleri farklı dil becerilerine yönelik hazırlanmaları, öğrencilerin derslerde işledikleri materyallere benzemeleri açısından yabancı gelmemeleri gibi avantajlar sağladıklarından bireysel erişim merkezlerince tercih edilirler. Bu materyallerin sınıf içi öğretime göre tasarlanmaları ve bazı etkinlikler için yanıt anahtarı içermemeleri gibi olumsuz yönleri de vardır. *Gerçek materyaller* olarak, gazeteler, dergiler, kullanım kılavuzları, broşürler, televizyon ve radyo programları, videolar, ana dil konuşucuları, şarkılar, mektuplar ve oyunlar bireysel erişimin materyalleri dâhilindedir. Gerçek hayat ile ilgili olması ve bu sebepten öğrenen gereksinimlerine yanıt vermesi gibi olumlu etkilerinin yanı sıra dilin çok karmaşık olabilmesi, öğrenenin materyalin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi eksikliği bu tür materyallerin olumsuz yönleri arasındadır. *Özel hazırlanan materyaller*, gerçek materyallerin hedefler, düzeyler, öğrenme biçimleri, güdü, maliyet, kültür ve uygulanabilirlik gibi bazı etkenler göz önünde bulundurularak öğrenmede kullanılmaya hazır hale getirilmesi ile üretilirler. Tüm bu farklılıklara yanıt vermesi olumlu, çok zaman gerektirmeleri, uygun hazırlanmadıklarında öğrenenin motivasyonunu kötü etkileyebilmeleri bakımından olumsuz nitelikler taşımaktadırlar. Öğrenciler de materyallere katkıda bulunabilirler. Bir materyalin ne kadar kullanışlı ya da faydalı olduğuna yönelik dönüt verebilirler. Onlarla yapılan gereksinim çözümlenmeleri materyal geliştirmeye katkıda bulunur. Öğrenciler gerçek materyalleri bireysel erişim merkezlerine kazandırarak doğrudan da katkıda bulunabilirler. Bu sayede hem bireysel erişim ile dil öğrenmeye daha çok inanmış olurlar hem de kendi öğrenme süreçlerindeki sorumluluk duyguları pekişmiş olur. Öğrenenin zaman azlığı ve materyal geliştirmeyi sadece öğretmenin işi olarak kabul etmesi gibi bu süreci olumsuz etkileyen etmenler olabilir (Gardner ve Miller, 1999).

Bireysel gelişim merkezleri güncelliklerini koruyabilmek ve öğrenen gereksinimlerini karşılayabilmek için kendilerini değerlendiren bir yapı içindedirler. Değerlendirme aşamasında yanıtlanması gereken sorulardan bazılarını Gardner ve Miller (1999) yöneltmişlerdir:

1. Bireysel erişimi kim kullanıyor?
2. Olanaklar ne kadar sıklıkla kullanılıyor?
3. Kaynaklar ve materyaller ne kadar sıklıkla kullanılıyor?
4. Dil öğrenme açısından elde edilen sonuç nedir?
5. Bireysel erişim diğer öğretim biçimlerini etkili bir biçimde destekliyor mu?

Bireysel erişim merkezlerinin ileri teknoloji ile ve sayısız materyal ile donatılması dil öğrenmede kesin olarak başarıyı sağlayacak diye bir iddia kabul edilmemektedir (Benson, 1994). Materyallerin uygun seçimi ve etkin kullanımının sağlanması ve merkezlerin kendilerini denetler yapıda işlemelerinin yanı sıra bireysel erişimin öğretmen, program ve kurum tarafından da olumlu bir etkileşim içinde yürütmesi gerekmektedir. Araştırmacılar öğretmen yönlendirmesinin, bireysel erişimin dil öğrenme programlarına dahil edilmesinin ve kurum tarafından bu tür merkezlerin destek görmesinin erişim merkezlerinin etkililiğini olumlu yönde etkilediğini

belirtmektedirler (Sheerin, 1997; Sturtridge, 1997a). Öğretmenlerin öğrenenlerin hedef belirlemelerinden başlayarak materyale erişim, planlama, kendini değerlendirme basamaklarında öğrenenlere danışmanlık yapmalıdırlar. Bunları yaparken öğrene göre daha baskın bir rol üstlenmemeli ve Sturtridge'in (1997b) deyiimiyle "öğrencilere öğretmeyi bırakmak için eğitilmelidirler". Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel erişimden faydalanmalarını sağlamak için eğitilmeleri gerektiği gibi öğrencilerin de bireysel erişim merkezlerini nasıl faydalı bir biçimde kullanacaklarına dair eğitilmeleri gerekmektedir. Bu eğitim öğretmenler, merkezlerdeki danışman ve diğer personel, diğer dil öğrencileri tarafından verilir (Sheerin, 1997; Sturtridge, 1997a).

Özetle bireysel erişim merkezlerinin etkili kullanımından hem öğrenciler hem öğretmenler fayda sağlarlar. O'Dell'in (1997) vurguladığı üzere öğrenciler kendi öğrenme gereksinim ve ilgileri doğrultusunda dil öğrenmeye odaklanırken bazı öğrenme becerilerini de kazanmış ve öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk sahibi olmuş olurlar. Öğretmenler ise öğrencilerinin dil gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olma konusunda kendilerini daha yeterli hissederler. Ayrıca bireysel erişim merkezlerini kendi derslerini zenginleştirmek için de kullanmış olurlar.

3.7.2. Teknoloji Tabanlı Yaklaşımlar

Teknoloji tabanlı yaklaşımlar denince önceleri ses kayıtları ve video görüntüleri akla gelirken günümüzde ise Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. "Öğrenenin bilgisayarı kullandığı ve sonuçta dilini geliştirdiği her türlü süreç" (Beatty, 2003) olarak tanımlanan BDDÖ hem dil sınıflarında hem de dışında kullanılabilirdiği için özerklik içinde önem taşımaktadır.

Kısaca tarihine bakılacak olursa bilgisayar ilk olarak 1950lerde dil öğretimi için kullanılmaya başlanmıştır. 1959 yılında İllinois Üniversitesi tarafından Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations (PLATO) geliştirilmiştir. Bu programda Rusça'nın dilbilgisel çeviri yöntemi ile öğretilmesi amaçlanmış ve özellikle bilimsel belgeler çevrilmiştir. Dilbilgisi, sözcük ve çeviri alıştırmalarını da kapsayan programın yanlışlara bağlı olarak öğrenciyi belli soru veya testleri çözmeye yönlendirdiği için günümüz dil öğrenimi yazılımlarının temelini oluşturduğu söylenebilir. 1970-80'lerde CD-ROM ve DVD'lerin gelişimi ile dil öğretiminde bilgisayar kullanımı farklı bir boyut kazanmıştır. Özellikle dinleme alıştırmaları olanağı artırılmıştır. Macario, ALLP, Eliza gibi yazılımlar dil alıştırmalarını daha yapılandırıcı bir yaklaşıma göre hazırlamışlardır.

1990'lardan sonra görsel yönden daha zengin, seçenekli ve yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmış yazılımlar ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki BDDÖ uygulamalarını Beatty (2003) sekiz ayrı kategoride toplamaktadır:

1. Sözcük işlem (yazım ve dilbilgisi kontrolü)
2. Oyunlar (adam asmaca, kısa sınavlar)
3. Yazın (örneğin tiyatro oyunlarının metni, görüntü kayıtları)
4. Genel dilbilim (metinde geçen sözcük kullanımları, anahtar sözcükler)
5. Bilgisayar aracılığıyla iletişim (e-postalar, ağ arkadaşları, sohbet odaları, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini sağlayan uygulamalar)
6. İnternet kaynakları (öğrenenler için her türlü ticari olan veya olmayan kaynak)
7. Başka materyallerin Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi 'ne uygun hale getirilmesi (otantik materyaller, gazete yazıları, ilanlar)
8. Kişisel dijital yardımcıları (kablolu internete bağlanmayı sağlayan ve daha geniş bir öğrenme çevresi yaratan küçük el bilgisayarları)

Bilgisayar kullanımı yabancı dil öğrenmeye ve özerk öğrenmeye yukarıdaki kategoriler çerçevesinde yarar sağlamaktadır. Ancak bu yararların neler olduğunu söylemeden önce bilgisayar kullanımının dil öğretimindeki sınırlılıklarının çerçevesini çizmek yerinde olacaktır. Sokolik (2001) belli başlı beş sınırlılıktan bahsetmektedir:

1. *Çeviri*: Bir dilden diğerine çeviride birçok bilgisayar programı geliştirilmiş olmasına karşın bu programlar metinde geçen anlamı, dilbilgisel bazı yapıları, deyimleri çevirmede başarısız kalmaktadırlar.
2. *Öğrenene uygun dönüt verilmesi*: Dil öğrenmedeki önemi tartışılmaz olan dönüt alma mekanik bir sistemle çalışan bilgisayar programlarında yeterince etkili işlememektedir. Öğretmenin sınıfta yüz-yüze iletişim ile bireyin kişilik özelliklerini de dikkate alarak verdiği dönütün yanında, bilgisayarın "doğru" ya da "yanlış" şeklindeki dönütünün etkililiği karşılaştırılmaz.
3. *Ses tanıma*: Görme engelli kullanıcılar için tasarlanan bilgisayar programları sayesinde bireyler metinlere sesli olarak ulaşabilmektedir. Ancak kullanıcının doğal konuşmasını algılayıp yorumlayan ve buna göre konutları izleyen programlar yoktur.
4. *Dilbilgisi Düzeltme*: Bilgisayar yazılımları dilbilgisi denetler nitelikte olmalarına karşın metinlerde geçen bağlama göre denetleme yapamamaktadırlar. Dil öğrenenler bu aşamada zorluk yaşayabilmektedirler.
5. *Yazı Değerlendirme*: Bilgisayarlar öğrenenin yazdığı yazıyı yorumlayacak, değerlendirecek veya düzeltecek yazılıma sahip değildirler.

Sınırlılıklarını belirledikten sonra dil öğretiminde ve dil öğrenenlere özerklik özelliği kazandırmada bilgisayarın faydalarına değinilebilir. Sokolik (2001) bilgisayarla desteklen dil öğretiminde şu katkıların sağlanabileceğini belirtmektedir:

1. Bilgisayar sayesinde öğrenci alıştırmalar çözebilir, anlamadığı her an yinelemeler isteyebilir. Dilbilgisi, dinleme, sözcük gibi alıştırmaları istediği sıklıkta ve sayıda yineleyebilir. Öğretmenin ve sınıf ortamının dinamiğinin yanında bilgisayar yorulmaz bir araç olarak öğrenciye katkıda bulunur
2. Bilgisayar yazılımlarında hazırlanan testler öğrenenin düzey ve yeterliğini geleneksel testlere oranla daha hızlı belirler ve bir sonraki testi önceki testin yanıtlanmasındaki başarıya göre ayarlar.
3. Bilgisayarlar büyük yığınlarda bilgiyi depolayabildikleri gibi bu bilgiyi öğrenenin kendisinin belirlediği biçimde sınıflandırma özelliğine de sahiptir.
4. Bilgisayar yoluyla/aracılığıyla iletişim öğrenene en çok katkıda bulunan uygulama alanıdır. İnternet sayesinde e-posta kullanımı, diğer kullanıcılarla erek dili kullanarak iletişim kurma, dergi ve gazetelere, radyo ve televizyon kanallarına ulaşma bu katkılar arasında sayılabilir. Ayrıca hypertext adı ile anılan uygulamalarda kullanıcılar etkileşimle olarak öykü yaratabilmekte ve bunu diğer kullanıcıların yardımı ve işbirliği ile yazıp kontrol edebilmektedirler.

Yabancı dil öğrenmede özerkliğe katkısı bakımından son maddede yer alan bilgisayar aracılığıyla iletişimi bir miktar daha irdelemek uygun olabilir. İnternet yoluyla iletişimin yabancı dile olan katkısını Warschauer (2001) üç farklı alanda incelemektedir. Eşzamanlı iletişimde bireyler aynı zamanda sohbet ya da tartışmalara katılırlar. Eşzamanlı olmayan iletişimde bireyler birbirleri ile e-posta yoluyla haberleşirler. Son olarak ise bireyler İnternet üzerinden okuma ve yazma etkinliklerinde bulunabilirler.

İnternet üzerinden kurulan iletişim sayesinde sınıf ortamında sessiz veya utangaç olan öğrenciler daha rahat bir biçimde dili kullanmış olurlar. Ayrıca geleneksel sınıf ortamındakinin aksine öğrenene dil kullanma zamanı ve etkinliği belirgin biçimde artmış olur. Daha güncel olan dil kullanımları öğrenilmiş olur. Ayrıca İnternet yoluyla yapılan dil öğretimi-öğrenimi, bilgisayar becerilerini de artırması bakımından öğreneni güdüler. Okuma ve yazma etkinlikleri güncel metinlere ulaşım, kendi ürettiklerini

kolayca yayımlama ve paylaşma özelliklerinden dolayı yine öğrenci güdüsünü ve başarısını pekiştirir niteliktedir. (Warschauer, 2001). Ayrıca İnternet üzerinden yapılan uygulamalar etkileşimli olduğundan işbirliği yapmayı; karar vermeyi ve seçim yapmayı gerektirdikleri için de özerkliği pekiştirir özelliktedirler.

Gelişen teknolojinin sınıflarda etkin kullanımı ile akademik başarıyı arttırmak için çeşitli projeler üretilmektedir. Öne çıkan projelerden birisi, Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli kısaca FATİH olarak bilinen projedir. Eğitim alanında FATİH projesinin temel amacı; “öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında bilişim teknolojileri donanımları internet kullanımının yanında dersleri destekleyecek elektronik içerikler ile eğitim-öğretim sürecine öğrenci katılımını sağlamak” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012). Öğretim programına uygun ve derslere yardımcı olacak ders materyali olarak kullanılması için ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf gibi çoklu ortam bileşenlerinden oluşan elektronik ortamlarla uyumlu içerikler e-içerikler proje kapsamında büyük önem taşımaktadır. Bu e-içerikler sınıf içerisinde ders anlatan öğretmenlerin ders anlatımlarını kolaylaştıracak ve her öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olmasının yanı sıra öğrenciler tarafından anlaşılmakta zorlanılan soyut bilgilerin somutlaştırılmasını ve günlük yaşamla bağdaştırılmasını, öğrenci ile etkileşimi artırıp bireysel farklılıklara odaklanılması imkânını sağlamaktadır (Alkan, Bilci, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011). Amaçlarına ulaşabilmesi için hem kendi düzeyine uygun materyalleri belirleyebilmeli, hem de dilsel ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayacak bu materyalleri nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Kullandıktan sonra ise hangi tekniklerin yararlı olduğunu, hangi aktivitelerin ilerlemesine katkıda bulunduğunu, çalışma zamanı ve hızını ve ne kadar süreyle çalışması gerektiğini belirleyebilecektir (Holec, 1990; Duda, 1988). Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenmelerinin sağlanması için hazırlanan bu e-içerikler hem sınıf içi akranları ve öğretmen etkileşimi ile hem de okul dışında kendi kendine çalışma ile faydalanılacak şekilde düzenlendiğinden yaşam boyu öğrenmeyi sağlaması adına önem arz etmektedir (Arı vd., 2013).

3.7.3. Program Tabanlı Yaklaşımlar

Özerkliğe program tabanlı yaklaşım denilince öğrenenin öğrenme programının işleminde kontrol sahibi olması akla gelmektedir. Başka bir deyişle öğrenenin, programın hedefleri, içeriği, öğrenme süreçleri, değerlendirme boyutlarının hepsinde etkin rol oynaması bu yaklaşımların özündedir. Bloor ve Bloor'a (1988) göre, öğrencinin program geliştirmeye katılımlarının sağlanmasının belli başlı üç temel nedeni vardır. Öncelikle öğrencilerin gereksinimlerinin ve isteklerinin belirlenmesinin tek yolu budur. Öğrencilerin bizzat kendilerinin fikirlerinin alınması ile öğrenme güduları artmış olur. Üstelik bu güdü program geliştirmeye katılımın süreklilik içermesi bakımından derse devam ve katılımı da beraberinde getireceğinden azalan değil artan bir güdüdür. Son olarak öğrencinin öğrenme programında söz sahibi olması kendi öğrenmesinde sorumluluk sahibi olması için onu cesaretlendirir ve özerk öğrenen olma yolunda adımlar atmasını sağlar.

Öğrenenin program geliştirmeye katılım düzeyi farklı boyutlarda olabilir. Tüm programın her aşamasına katılım veya derslerde izlenen programın oluşumuna katılım, içeriğin belirlenmesine katılım, değerlendirmeye katılım bu boyutlardan bazılarıdır. Öncelikle yapılması gereken ise öğreneni hazırlamaktır. Bu öğretmen tarafından çok basit birkaç adımın atılması ile başlayabilir. Nunan (1998) bu aşamaları şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretimsel hedefleri öğrenciler için açık ve anlaşılır hale getirmek.
2. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine izin vermek.
3. Öğrencileri sınıf dışında erek dili kullanmaları için cesaretlendirmek.
4. Öğrenme süreci ile ilgili öğrencileri bilgilendirmek.

5. Öğrenme biçem ve stratejilerini belirleyebilmeleri için öğrencilere yardımcı olmak.
6. İçerik, etkinlik seçimi yapmaları konusunda öğrenciyi cesaretlendirmek.
7. Kendi öğrenme etkinliklerini yaratma konusunda öğrencileri cesaretlendirmek.
8. Öğrencileri öğretmenlik yapmaları, diğerlerine öğrenmelerinde yardımcı olmaları için cesaretlendirmek.
9. Öğrencileri dil ve dil öğrenme konusunda araştırmacı bireyler olması için cesaretlendirmek.

Program geliştirmeye öğrenci katılımı Danimarka'da ortaöğretim (Dam ve Legenhausen, 1996), Tayland (Hall ve Kenny, 1995), Finlandiya'da (Karlsson, Kjisik ve Nordlund, 1999) ve İngiltere'de (Bloor ve Bloor, 1988) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Hedef ve içerik belirleme, öz-değerlendirme, işbirlikli öğrenme gibi farklı boyutlarda olan öğrenci katılımıyla gerçekleşen bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin akademik performansı, kendine olan güvenleri, dil öğrenme güduları ve özerklik bağlamında olumlu gelişme gösterdikleri saptanmıştır. Özellikle üniversite bağlamında öğrencilerin dil kullanımı ve öğrenme süreci, üniversite ve çevresindeki olanakların kullanımı, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, kendi öğrenmelerini kontrol edebilme ve "öğretmene bağımlılık kozasını kırıp çıkma" (Bloor ve Bloor, 1988) noktalarında gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Tüm bu gelişmeler özerk dil öğrenimi ve genel anlamda özerk öğrenmenin yapı taşlarını oluşturur niteliktedir.

3.7.4. Sınıf Tabanlı Yaklaşımlar

Eğitim ve öğretimin temel olarak okullarda sürdürüldüğü göz önüne alınınca özerkliğin öğrencilere kazandırılması bakımından sınıf içinde yapılan uygulamalar önemlidir. Öğrenci merkezli sınıf ve öğrencinin kendi öğrenmesinde söz sahibi olması bir süredir eğitimcilerin üzerinde durdukları kavramlardır. Bunları gerçekleştirmek için ise bazı uygulamalar yapılmakta ve bu uygulamalar sıkça araştırma konusu olmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde planlama, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında karar verme mekanizmasının içinde yer alabilirler.

Öğrencilerin sınıfta kontrol sahibi olabilmelerini desteklemek öncelikle öğretmenin görevidir. Littlejohn'a (1983) göre, öğretmen, öğrencilerin her şeyden önce dilin iletişimsel bir davranış biçimi olduğunu, soyut kurallar sistemi olarak işlemediğini anlamasını sağlamalıdır. Dil dersi program bittiğinde ulaşılabilecek hedeflere göre değil, program devam ettiği sürece ortaya çıkacak öğrenci gereksinimlerine göre şekillenmeli ve öğrencilere uygun bir hızda sürdürülmelidir. Öğrencilerin dil öğrenme ve iletişim kurma deneyimlerinden yola çıkmak ve buna göre kararlar almak en doğru yol olacaktır. Öğrenci katılımı ve güdüyü artırmak diğer önemli etkenler arasındadır. En önemlisi ise öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri konusunda kendi kararlarını alma, yanlışlarını saptama ve düzeltme konusunda cesaretlendirmektir.

Sınıf tabanlı yaklaşımlarda öğrenciyi olabildiğince öğretmen bağımlılığından uzaklaştırmak temeldir. Bunun için öğrencilerin kendilerinin ve sınıf veya grup üyelerinin öğretmeni olmaları için uygulamalar yapılır. İşbirlikli dil öğrenme uygulamaları öğrenenin öğretmen kimliğine bürünmesinde en etkili uygulamalardandır. Kessler (1992) işbirlikli dil öğrenmeyi her bir öğrencinin işbirlikli öğrenme grupları içindeki diğer üyelerle etkileşim yoluyla erek dili kullanma olanağı sağlayan stratejilerin tümü olarak tanımlamaktadır. İşbirlikli dil öğrenme uygulamaları öğrencilerin yönetsel becerilerini artırırken (Baloche, 1998; Good ve Brophy, 2000) daha öğrenci merkezli sınıf ortamları yaratır (Cangelosi, 2000; Sharan, 1994). Cangelosi (2000) işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencinin derse katılımını ve içsel güdüyü artırdığını, öğrenciler arası çatışmayı azalttığını ve sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarını önlediğini belirtmiştir. Buna benzer bir bulgu ise işbirlikli öğrenmeyi sınıf içi planlarına dahil eden öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili daha az sorun yaşadıklarıdır (Gwyn-Paquette ve Tochon, 2003). İşbirlikli dil öğrenme etkinlikleri

sayesinde öğretmen öğrencileri gözlemlene olanağı bulacağından öğrenci gereksinimlerine odaklanılabilir. Öğrencilerin gereksinimleri yanı sıra, her birinin öğrenme güçlükleri, biçimleri, güçlü yanları belirlenmiş olur (Nunan, 1992, Sharan, 1994). Öğretmen tüm bunları göz önünde bulundurarak bir sonraki dersini planlayabilir.

İşbirlikli öğrenme uygulamaları grup içinde öğrenme materyalini nasıl öğreneceğini düzenleme, grubun çalışmasını sağlama, zaman denetimi, yönergeleri izleme, gibi boyutlardan oluştuğu için Johnson ve Johnson'ın (1992) da en çok üzerinde durdukları gibi öğrencinin bağımsız çalışabilme becerilerini olumlu yönde etkiler. Öğrencilerin bağımsız çalışabilme becerilerinin gelişimine en çok katkıda bulunan ve işbirlikli öğrenmenin aşamalarından birisi olan etkinlik akran değerlendirmesidir. Öğrencilerin kendileri ile aynı konumda bulunan akranlarının ortaya koydukları çalışmalarını düzey, değer, nitelik, miktar veya başarı boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerine olanak sağlayan düzenlemeye akran değerlendirmesi denir (Topping, 1998). Akran değerlendirmesini yapan öğrenci değerlendirme yoluyla öğrenmesini pekiştirir. Düşünme, karşılaştırma, iletişim becerilerini geliştirir. Akranlarına dönüt veren öğrenci kendi öğrenmesini sorgular ve sağlamlaştırır. Puhl'un (1997) aktardığı üzere tüm bu özellikler öğrencilerin bilişüstü strateji kullanımlarına katkıda bulunmakta ve öğrenme güdüsünü artırmaktadır. Kısacası akran değerlendirme ile öğrenci başkalarının öğrenmesini denetlerken kendi öğrenme sürecini de gözden geçirme ve bu etkinlik sayesinde öğrenmesinde kontrol sahibi olabilme olanağına kavuşmuş olur.

Öğrenene, özerk öğrenme özelliğini kazandırmaya sınıf tabanlı yaklaşımlarda dikkati çeken diğer bir uygulama ise özdeğerlendirmedir. Özdeğerlendirme "öğrencinin kendi çalışmasını veya öğrenme sürecini bizzat kendisi tarafından değerlendirmesi" (Montgomery, 2000) olarak tanımlanabilir. Yansıtıcı günlükler ve kontrol listeleri en çok kullanılan özdeğerlendirme teknikleridir. Aşağıda küçük grup tartışması sonrasında öğrencinin başkaları ile uyumlu çalışabilme becerilerini ölçme amacı ile hazırlanmış bir özdeğerlendirme kontrol listesi yer almaktadır:

Tablo 3.3. Örnek Özdeğerlendirme Kontrol Listesi (Montgomery, 2000)

Açıklama: Her bir maddeyi okuyun ve küçük grup tartışmasındaki rolünüzü düşünün. Tartışma sürecindeki durumunuzu yansıtan en iyi cevabı bularak "X" ile işaretleyin.

| Madde | Sık Sık | Bazen | Henüz Değil |
|---|---------|-------|-------------|
| Başkalarının düşüncelerini dinledim. | | | |
| İyi olduğunu düşündüğüm görüşleri destekledim. | | | |
| Kendi düşüncelerimle katkıda buldum. | | | |
| Bana anlamlı gelen görüşleri duyduğumda düşüncelerimi çeşitlendirdim. | | | |
| Hedefimiz doğrultusunda çalışması için gruba yardımcı oldum. | | | |

Lütfen bu grup çalışmasında başarılı olduğunuzu düşündüren diğer şeyleri yazınız :

Tablo 3.3.'de yer alan kontrol listesindeki değerlendirme maddelerinden de anlaşılacağı üzere özdeğerlendirme öğrencinin iletişimsel becerilerini, öğrenme sürecinin farkında olmasının düzeyini artırır ve onları ders içeriği ve değerlendirme konusunda eleştirel düşünmeye yönlendirir. Öğrenme hedeflerini belirlemede ve çeşitlendirmede öğrencilere yardımcı olur ve kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar. İhtiyaçları doğrultusunda öğrenme süreçlerini belirleyecek biçimde değerlendirilebilme ve duyuşsal boyutta değerlendirilebilme olanağı sağlar (Benson, 2001; Montgomery, 2000). Özdeğerlendirme öğrencinin özerk öğrenen olma yolunda deneyimlemesi gereken önemli bir basamaktır.

3.7.5. Öğretmen Tabanlı Yaklaşımlar

Özerkliği artırmada öğretmenin rolü ve etkisi büyüktür. Öğrenenin özerkliğinde öğretmenin en önemli rolü kaynak kişi olmasıdır. Ancak buradaki kaynak kişiden kasıt her şeyi bilen ve açıklayan kişi demek değildir. Öğretmenin buradaki görevi bilgiye nasıl ulaşılır ve bilgi nasıl öğrenilir sorularının yanıtları için kaynak kişi ya da başka bir deyişle rehber olmaktır (Aoki, 1999). Özellikle Türkiye koşullarında bireysel gelişim merkezleri, kütüphane, bilgisayar gibi öğrenmeyi kolaylaştıran kaynakların yetersizliği göz önünde bulundurulacak olursa, öğretmenin kaynak kişi ve rehber olma rolü daha ön planda görünmektedir. Ancak kaynak kişi olma rolünde öğretmen esneklik özelliğine de sahip olabilmelidir. Öğrenciye öğrenmede zorluk çektiğinde doğrudan yardım etmek yerine yönlendirme yapmayı bilmelidir. Öğretmenin bu rolündeki esnekliği özerk öğrenme yolunda ilerleyen öğrencinin hangi noktada olduğu ile doğrudan ilgilidir.

Öğretmen öğrenenin kendi öğrenme süreci konusunda farkındalık yaratmalı, ders programların izin verebildiği ölçüde hedef belirleme, içerik ve materyal seçiminde, yöntem belirlemede ve performans değerlendirmede söz sahibi olmalarına izin vermelidir (Tudor, 2001). Voller (1997) özerk öğrenme ortamında öğretmenin öğrenmeye destek olma bakımından kolaylaştırıcı, birebir iletişimin vurgulandığı danışmanlık, bilgi ve uzmanlığın üzerinde durulduğu kaynak kişi olma rollerinin altını çizmektedir. Voller (1997) özerk öğrenme ortamında öğretmenin öğrenciye yönelik iki tür desteği olabileceğinden bahsetmektedir. Bunlar teknik destek ve psiko-sosyal destektir.

Öğretmen öğrenciye teknik destek verirken;

- Öğrenme ve dil gereksinimlerini belirlemede, kısa ve uzun vadeli hedef belirlemede, çalışmalarını planlamada, materyal seçmede,
- Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yoluyla kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmelerinde,
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrenme ve dil öğrenmede bilişötesi farkındalık yaratarak yukarıdaki maddelerde yer alanları gerçekleştirebilme bilgi ve becerisi kazandırmaya çalışmaktadır.

Psiko-sosyal destek sağlarken öğretmen;

- Sabırlı, hoşgörülü, empati kurabilen, peşin hükümlü hareket etmeyen, destekleyici ve açık olma,
- Öğrencinin karşılaştığı engellerin üstesinden gelmede onlara yardımcı olma, belirsizlikleri giderme özellikleri ile birlikte öğrenenleri güdüleyebilme,
- Öğrenenin öğrenme süreci ve öğrenen rolü üzerinde düşünmesini sağlama ve özerk öğrenmenin gerekliliği ve faydasını kavramasını sağlayabilme özelliklerine sahip olmalıdır.

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere, Gardner ve Miller (1999), sınıfta özerkliğin sağlanması için öğretmenin uygulayabileceği bazı teknikleri Dickinson ve Carver'ın (1980) önerilerinden uyarlayarak şöyle belirtmişlerdir:

Tablo 3.4. Sınıfta özerkliğin sağlanması için öğretmenin uygulayabileceği bazı teknikleri (Gardner ve Miller, 1999)

| Teknik | Tanım |
|---|--|
| <i>Kendini izleme</i> | Öğrenenler kendi dil öğrenme süreçlerini kaydeder ve değerlendirirler. |
| <i>Kendi yanlışlarını düzeltme</i> | Öğrenenin kendi çalışmasını değerlendirme ve düzeltmesi, yazılı becerilerde kolay olmamasına karşın diğer becerilerde de uygulanabilir. |
| <i>Değişken öğrenme hızı</i> | Öğrenenler derste kendi öğrenme hızlarına göre ilerlerler. |
| <i>Grup çalışması</i> | Öğrenenler öğretimsel bir işi 3-4 kişilik öğrenme grupları içinde tamamlarlar. |
| <i>Proje çalışması</i> | Öğrenenler geniş projeler için bilgi toplama ve organize etmede işbirlikli olarak çalışır ve çalışmayı yazılı veya sözlü olarak rapor halinde sunarlar. |
| <i>Sorun belirleme seansları</i> | Öğrenenler dil öğrenme sorunları hakkında konuşma konusunda cesaretlendirilirler. |
| <i>Yoğun okuma ve dinleme</i> | Öğrenenler roman veya uzun metinler okumaya teşvik edilirler veya televizyon ve öğrenenlerin radyo programları izlemeleri sağlanır. |
| <i>Etkinlik seçimi</i> | Öğrenenlerin istedikleri etkinliği yapma haklarının olması. Bu etkinlikler ev ödevi veya İngilizce kulüplerine olduğu gibi gönüllü katılım olarak değerlendirilir. |
| <i>Öğrenci-öğretmenlerin kullanılması</i> | Öğrenenler birbirlerine öğretmenlik yapmaları için cesaretlendirilirler. |
| <i>Hedeflerin paylaşımı</i> | Öğretmenler öğrenenleri öğretimsel hedefleri belirleme ve planlama sürecine dâhil ederler. |

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere, Gardner ve Miller (1999) sınıfta özerkliğin sağlanması için öğretmenin uygulayabileceği tekniklerin tamamında öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemişlerdir. Yalnızca bireysel unsurlarla yetinilmeyerek bireyin grup içi öğrenmelerini etkinleştirerek sosyalleşme sürecinde aktif hale gelmesini destekledikleri anlaşılmaktadır. Bu sosyalleşme süreci ve bireylerarası iletişim özerk öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Breen ve Mann (1997) öğretmenin özerk öğrenmede öğrenci ile iletişimi sürecine üç temel katkısı olabileceğini belirtmişlerdir. Birincisi öğretmenin kendini bir öğrenen olarak görmesini gerektiren *bireysel farkındalıktır*. Bu farkındalık öğretmenin özerk davranışının, öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının, öğrenmeye yönelik algı, yaklaşım ve uygulamalarının bir öğrenen ve öğretmen olarak nasıl şekillendiğini anlamayı içerir. Sahip olduğu bu bilgiyi öğrencileri için özerk öğrenme ortamları yaratmada kullanır. İkinci katkısı her öğrencinin öğrenme kapasitesi olduğuna *inanmak* ve bu kapasitelerini kendi özerklikleri için kullandıklarına *güvenmektir*. Sonuncusu ise özerkliğe katkıda bulunmayı *istemektir*. Bu katkıların işlevsel hale gelmesi sürecinde öğretmen kaynak ve rehber olma rollerinin gereğini yerine getirmeli, öğrenmedeki her türlü karar aşamasında öğrenene sorumluluk verebilmeli, öğretimde ortak değerlendirme uygulamalarına yer vermeli, ortaya çıkabilecek riskleri yönetebilmeli, sabırlı olmalı ve gereksinim duyduğunda meslektaşlarının veya kurumun desteğini alabilmelidir.

3.7.6. Öğrenen Tabanlı Yaklaşımlar

Öğrenen tabanlı yaklaşımlar doğrudan öğrenenin öğrenmelerinde kontrol sahibi olabilmeleri için davranışsal ve psikolojik değişimine yol açtıklarından öğrenene yalnızca olanak yaratan diğer yaklaşımlardan farklıdır (Benson, 2001). Öğrenen tabanlı yaklaşımlar denilince öğrenen eğitimi ve strateji öğretimi gibi kavramlar akla gelmektedir. Oysa Sheerin (1997) bu kavramların birinin başka birine bir şeyi nasıl yapacağını öğretmesinden ibaret olduğunu söylemektedir. Dil öğretimi örnek verilecek olursa etkili sözlük kullanımı, doğru sesletim alıştırmaları, bilinmeyen sözcüğü öngörme yolları strateji öğretiminde kullanılır. Bu görüşe benzer olarak Esch (1997)

özerklik kavramı ile ilgili yanlış anlaşılmalardan birinin özerkliğin yalnızca birtakım becerilerin öğrenene kazandırılmasına indirgenmesi olduğunu söylemektedir. O halde strateji öğretimi ile özerk öğrenenler yaratılamaz. Sheerin (1997) bu noktada başka bir adlandırmaya dikkat çekmektedir. Öğrenen gelişimi olarak adlandırılan bu süreçteki gelişimi "bireyin kendini öğrenen olarak görmesindeki farkındalığın ve kendi öğrenmesinin yönetme beceri ve isteğinin artırıldığı bilişsel ve duyuşsal gelişim" olarak tanımlar. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğrenen gelişimi öğretmenin ya da başka bir kimsenin öğrenene yaptığı bir şey değildir. Ancak bu yolda öğrenene yardım edilebilir. Strateji öğretimi bu yardımlardan birisi olabilir.

Öğrenen stratejileri ile ilgili geniş bilgi bu çalışmada yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar başlığı altında verilmiştir. Bu nedenle öğrenen gelişimi ve özerklik arasındaki ilişki üzerinde durmak daha uygun olacaktır. Wenden (1991) bazı dil öğrenenlerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını çünkü nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Bu kişiler "öğrenme stratejilerini, öğrenme hakkında bilgi ve bu bilgi ve becerileri güvenli, esnek, uygun ve öğretmenden bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak tutumu edinmişlerdir. Bu yüzden de özerktirler ". Strateji sözcüğünü seçip sözcüğün kullanımına dikkat çeken başka bir isim Cohen'a (1998) göre ise, öğrenme stratejileri öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilir. Seçim sözcüğünün altı özellikle çizilmiştir. Dil öğrenme ve kullanma stratejileri öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen ve depolama, hatırd tutma, geri çağırma ve dille ilgili bilginin uygulamaya geçirilmesi gibi erek dilin kullanımı veya öğrenilmesinde yer alan süreçleridir. Öğrenen uygun stratejileri seçip etkili kullanabilmesi için strateji eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır.

Strateji eğitimine başlamadan önce öğrenci ile ilgili bilgi toplamak yerinde olacaktır. Bunun farklı yolları olabilir. Wenden (1991) öğrencinin gözlemlenmesi, belli bir etkinlik üzerinde çalışırken aklından geçenleri, kullandığı yöntemleri yazılı veya sözlü olarak kaydetmesinin istenmesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenenin öğrenme deneyim ve süreçlerine yönelik soruların yer aldığı ölçeklerin öğrenen hakkında bilgi toplamaya yardımcı olacağını belirtmiştir.

Strateji eğitiminin özerkliğe katkı sağlaması için dikkat edilmesi gereken başka noktalar da vardır. Öğrencilere öğrendikleri stratejilerin değeri ve önemi hakkında bilgi verilmeli ama bunun yanı sıra bu önemi ve değeri mutlaka deneyimlemeleri sağlanmalıdır. Hem bilişsel hem bilişüstü strateji eğitimi yapılmalı, dil öğrenme ve öğrenme süreci farkındalığının yanında özellikle bilişüstü strateji eğitiminde planlama, kendini gözlemlenme ve değerlendirme basamaklarının her birine değinilmelidir. Uygulama süresince ve sonucunda stratejilerin öğrenenin dil öğrenmeye yönelik gereksinimlerini ne kadar karşıladıkları, öğrenileni uygun yerlerde kullanabilme becerilerini ne kadar geliştirdikleri, tutumlarında değişiklik olup olmadığı ve özerk öğrenmeye ne katkıda bulunduğu konusunda değerlendirilmesi daha sistematik bir öğrenen eğitimi yürütmek için göz önünde bulundurulması gereken değerlendirmelerdir (Wenden, 1987).

3.8. Türkiye’de Öğrenen Özerkliği Geliştirmenin Önemi

Çağdaş gelişmelere ve Avrupa Birliği (AB) standartlarına göre hazırlanan İngilizce programlarında yıllardır süregelen davranışçı yaklaşım terk edilmekte, öğrenci merkezli ve süreç odaklı “yapılandırıcı yaklaşım” temele alınmakta ve iletişimsel işlevlere yer verilmektedir. Günümüz koşullarında, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretim programları hazırlanmakla birlikte bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğrencilere kazandıracakları becerilerin kaynağı, yönlendiricisi ve yol göstericisi olduğu düşünülmektedir (Gremmo ve Riley, 1997). Buna bağlı olarak öğretmenler, öğrencilere özerk öğrenme becerilerini kazandırmada en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil eğitiminin temelinde olması gereken, öğrencinin o dili tanımasından ziyade kendi ihtiyaçları doğrultusunda

kullanması ve geliştirmesi hedefine yönelik öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden birisi özerk (otonom) öğrenme becerileri geliştirmektir. Bir öğrencinin kendi öğrenme süreci ile ilgili sorumluluk alabilmesi ve bu konuda kendisini gerekli becerilerle donatabilmesi için öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine bu becerileri kazandırması gerekmektedir (Gardner ve Miller, 1999). Diğer yandan, özerk öğrenme davranışlarının gelişimi bireyin geçirdiği yaşantılarda kendisine sunulan olanaklarla ve etkileşimde bulunduğu kişilerin davranışlarıyla ilişkilidir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek nitelikte yetiştirilmesi, öğrenmeyi etkileyen birçok değişkenin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği ve özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği öğrenme ortamında gerçekleşebilir. Bu durum, öğretmenin kendisinin de özerk olmasını ve bu konudaki bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtabilmesini gerektirir (Ergür, 2010; Öztürk, 2011).

Özerklik desteğinin sağlandığı sınıf ortamlarında öğrenciler, kendilerini daha yetkin olarak algılamakta ve daha yüksek düzeyde özsaygı geliştirmekte, ilgileri artmakta, daha iyi kavrayabilmekte, daha yaratıcı olabilmekte, daha olumlu duygular beslemekte, fiziksel ve psikolojik sağlıkları da daha iyi durumda olmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Uygulanmakta olan ilköğretim İngilizce dersi programının, çağdaş yaklaşımları benimseyen, öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı öğrenmeyi vurgulayan ve bireysel farklılıklara değer veren bir bakış açısıyla oluşturulduğu görülmektedir.

Bu çerçevede, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özerkliği destekleyen öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini ve tercihlerini belirleyebilir ve bunları destekleyebilirler. Sınıfta öğrencilere özerklik duymalarını sağlayacak olanaklar yaratabilirler (Reeve vd., 2004). Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini, etkinliklerini planlamalarını ve öğrenenler olarak kendilerine ilişkin düşüncelerini isteyerek özerkliği destekleyici yardım, bilgi ve beklentilerin sağlanmasını teşvik edebilirler (Sierens vd., 2009). Öğrenen özerkliğini destekleyen öğretmenlerden öğrencileri kendi istedikleri gibi yönlendirmeleri ve kontrol altında tutmaları değil, öğrencilerin kendi kararlarını vermelerine, sorumluluk almalarına, kendilerine özgü bir biçimde öğrenmelerine yardım etmeleri beklenmektedir.

3.9. Öğrenen Özerkliğinin Türkiye'deki Yeri

Öğrenen özerkliği kavramı, ortaya atıldığı günden günümüze yabancı dil öğretimi alanyazınında, genel anlamda öğretim programlarının ve daha özel bağlamda izlencelerin hazırlanmasında, araç içerik ve etkinlik tasarımı çalışmalarında ve gerek e-öğrenme gerekse geleneksel yolla yabancı dil öğretimi uygulamalarında yer bulmuştur. Örneğin, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2006 yılında oluşturulan İlköğretim İngilizce Öğretim Programı'nda benimsenen kuramlar arasında öğrenen özerkliği tanımlanarak yabancı dil öğretimine sağlayacağı katkılar özetlenmiştir:

“Öğrenici özerkliği, öğrenici özgürlüğü veya kendi başına yönetilen öğrenme olarak tanımlanabilir. Öğrenmede bağımsızlık, insanların sınıfta ve sınıf dışında kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olmalarıdır ve dil öğreniminde özerklik, dili öğrenme amaçları ve dili öğrenme yolları üzerinde insanların daha fazla seçme sansına sahip olmalarıdır. Literatüre göre, öğrenici özerkliği, kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluğu kabul etmesi ile başlar. Öğrencilerimizi özerklik konusunda özendirmek için, öğrenme biçimlerini ve stratejilerini kavramalarını ve değişik öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkına varmalarını sağlamalıyız” (TTK,2006).

Programın diğer bölümlerinde öğrenen özerkliğinin hem yetişkinler hem de genç öğrenciler için ulaşılması gereken bir hedef olduğu belirtilerek öğrenenlere özerklik kazandırmak için yapılması gerekenler bir dizi öneri halinde ortaya konmuştur (TTK, 2006):

1. Öğrencilerinizi bağımsız olmaları ve işbirliği yapmaları için cesaretlendirin. Bir öğrenci öğretmene ne kadar az bağlıysa o kadar fazla özerklik geliştirmiştir.
2. Çoğu öğrenci, küçük gruplar içinde çalışmaktan hoşlanır ve pek çok alıştırmaya için kolaylıkla çiftlere ya da küçük gruplara ayrılabilir. Fakat bunun öğrencilerin kendi isteğiyle olması gerekir. Çiftler ya da gruplar diyalogları birlikte okuyabilir, bilgi boşluğu etkinlikleri yapabilir ve yapmaları istenen görevin anlaşılması için birbirine danışabilir.
3. Öğrencilerinizden deneyimlerini aktardıkları bir günlük tutmalarını isteyin. Öğrencileriniz pekiştirme yoluyla kendi öğrenme tercihlerinin farkına varabilir ve daha bağımsız birer öğrenen olman yeni yolları üzerinde düşünmeye başlayabilir. Günlük yazıları her dersten sonra yazıldığı takdirde öğrenciler o ders hakkındaki duygu ve düşüncelerini aktarabilir. Öğrenciler ayrıca yaptıkları etkinlikten fayda sağlayıp sağlamadıklarını ve bunun nedenlerini yazabilir. Bir ya da iki ayın sonunda öğretmenler, öğrencilerin deneyimlerini yorumlamalarına yardım ederek öğrenme biçimlerine uygun ek teknikler sunabilir.
4. Öğrenci ve öğretmen rollerini sürecin başında açıklayın. Roller konusunda öğrencilerin fikirlerini almak faydalı olabilir. Ancak, öğrencilerin önceki deneyimleri sizin oluşturmayı hedeflediğiniz ortamla uygun düşmeyebilir. Bu yüzden, nihai amacınız bağımsız ya da dayanışmacı öğrenenler yetiştirmek olsa da roller hakkındaki tartışmanın öncül ürünü tam anlamıyla gelişmiş bağımsız öğrenen profili olmayabilir. Öğrenen özerkliği bazı öğrencilerin ilk kez duydukları bir kavram olabilir ve bu duruma olumsuz tepki verebilirler. Dolayısıyla, öğrenen özerkliği hakkında öğrenme, öğrencilerin kavramın faydalarını deneyimlemeleri doğrultusunda aşamalı olarak gerçekleştirilmesi gereken süreçtir.
5. Dayanışmadan bağımsızlığa doğru aşamalı ilerleyin. Öğrencilerinize yeni öğrenme stratejilerine uyum sağlamaları için zaman tanıyın ve kısa sürede çok fazla bir şey beklemeyin. Öğrenen özerkliği geliştirmeye büyük gruplarla başlayın sonrasında daha küçük gruplar, çiftler ve son olarak bireylerle çalışın.
6. Öğrencilere sınıf dışında yapmaları için projeler verin. Bu türden projeler öğrencilerin güdülenmesini arttırabilir. Sınıf dışı projeler önemlidir çünkü ülkemizde İngilizce öğrenen öğrencilerin çoğu sınıfta çok az çalışma olanağına sahiptir ya da sınıf dışında öğrendikleri dili kullanma şansları yoktur. Ciddi bir amaçla İngilizce öğrenme amacı taşıyanların bir fark yaratabilmesi için sınıf dışı etkinlik zamanları tek yoldur.
7. Öğrencilerinizin derste kullanılmak üzere içerik ve araç hazırlamasını sağlayın. Öğrencilerinizle kullandığınız ders kitaplarının ve ders görevlerinin uygulamaya dönük eleştirisini yapabileceğiniz zamanlar yaratın. Ayrıca, ders içeriğinin yönetimi konusunda daha fazla öğrenci kontrolünü sağlamak için öğrencilerinizi cesaretlendirmelisiniz.
8. Öğrencilerinizi çeşitli kaynak merkezlerini kullanmaları doğrultusunda yönlendirin. Öğrencilerinizin kaynak kitapları, sözlükleri, öykü kitaplarını vd. kullanmaları için cesaretlendirin. Bir dili öğrenirken o dile maruz kalmanın önemini açıklayın. Öğrenmenin büyük bölümü sınıf dışında gerçekleşir. Öğrenmeye devam edebilmek için film izleyebilir, şarkı dinleyebilirler.

9. Öğrencilerinizi sınıfta sadece İngilizce konuşmaları için cesaretlendirin. Öğrencilerinize bunun öğrendikleri dili kullanmaları için büyük bir şans olduğunu ve bunun dışında pek az olanaklarının bulunduğunu anlatın. Öğretmenin rolü öğrencilerinin hedef dilde iletişim kumaları gerektiğini hissettikleri bir sınıf ortamı hazırlamak ve bunu yaparken onları rahat ettirmektir. Öğrencinin ana diline dayalı bir öğrenme amaçtan sapmaya ve öğrenilen dilde hedeflenen düzeye ulaşamamaya neden olabilir. Öğrencilere birbirlerini selamlama konuşmayı başlatma ve sürdürme yolları sunulabilir.
10. Akıcılığa doğruluktan fazla vurgu yapın. İngilizce konuşurken iletişimin, uzlaşımın ve yorumun önemine vurgu yapın. Öğrencilerin doğru dilbilgisi ve sözcük seçimi hakkında sürekli ve fazlaca ilgili olmalarına gerek yoktur. Öğrencilerin kullandıkları dilin doğruluğu hakkında daha az kaygı duydukları durumlarda daha fazla dil unsuru edinilebilmektedir.
11. Öğrencilerin öğrenme biçimleri hakkında fikir edindirebilecek dersler hazırlayın. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin yeni bir dili öğrenirken ya da bu çabalarını düzenlerken kullandığı zihinsel basamaklar veya işlemlerdir. Eğer kendi tercihleri hakkında farkındalık sahibi olurlarsa, öğrenmeye kendi başlarına devam edebilirler ve böylece özerklikleri artar.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplanması, verilerin çözümü ve yorumu açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama (survey) modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010). Ayrıca, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalara tarama araştırmaları denir. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından farklı olarak, örneklemdeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama modelleri genel olarak var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedeflemektedir. Tarama modeli; nesneye, olguya, olaya, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanmaktadır. Böylece, araştırılan olguya ilişkin dağıntık veriler toplanacak, sınıflandırılacak, düzenlenecek ve çözümlenecektir (Şimşek, 2012).

Tarama modeli ile yapılan araştırmaların iki sınırlılığı vardır. Bu sınırlılıklar, veri bulma ile kontrol güçlükleridir. Çünkü tarama modeli ile yapılan araştırmalarda çok sayıda obje ya da denek kullanılmalıdır ve bu deneklere belirli zaman diliminde ulaşmak oldukça güçtür. Tarama modelinin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erden, 1998):

- Tarama araştırmasında, bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılır.
- Araştırma sorularına yanıtlar, doğrudan doğruya araştırmaya katılan kişilerden alınır. Yanıtlayıcılar yanıtlarını, yazılı ya da sözel olarak belirtirler.
- Araştırma, evreni temsil eden bir grup üzerinde yürütüldüğü için, araştırma sonuçları genellenebilir.
- Tarama araştırması, doğal koşullarda yürütülür.

Tarama araştırmalarında veri toplamak için çoğunlukla anket ve görüşme teknikleri kullanılır. Bu araştırmada, ankete dayalı verilerden yararlanılmıştır. Thomas (1998) anketi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır. Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce Öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, nüfusu 1 milyonun üzerinde olan şehirler olarak Samsun, Kahramanmaraş ve Manisa'daki ortaokullarda görev yapan 284 İngilizce öğretmeni ile 'İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenen Özerkliklerini Geliştirme Durumları Anketi'nin çevrimiçi olarak sunulan formatını tam ve eksiksiz olarak dolduran 131 ortaokul İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 415 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4.1. ve 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve yaş gruplarına göre dağılımı

| Yaş | Cinsiyet | | |
|-----------------|------------|-----------|------------|
| | Kadın | Erkek | Toplam |
| 22-26 yaş arası | 69 | 15 | 84 |
| 27-31 yaş arası | 143 | 31 | 174 |
| 32-36 yaş arası | 74 | 30 | 104 |
| 37 yaş ve üzeri | 37 | 16 | 53 |
| Toplam | 323 | 92 | 415 |

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre dağılımı

| Kıdem | Cinsiyet | | |
|-----------------|------------|-----------|------------|
| | Kadın | Erkek | Toplam |
| 1-5 yıl arası | 112 | 34 | 146 |
| 6-10 yıl arası | 139 | 36 | 175 |
| 11-15 yıl arası | 51 | 19 | 70 |
| 16 yıl ve üzeri | 21 | 3 | 24 |
| Toplam | 323 | 92 | 415 |

4.3. Veri Toplama Aracı

Anket, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlanmaktadır (Thomas,1998). Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır. Ancak anketler, “cevaplayıcı anket maddelerini okuyup anlayabilir” ve “cevaplayıcı maddeleri dürüstçe cevaplamaya hazırdır” şeklindeki iki temel varsayıma dayanmaktadır (Wolf, 1988). Bu varsayımlara bağlı olarak, cevaplayıcıyı güdülemede sorunlar yaşanması, daha çok yüzeysel bilgi toplamaya uygun olması ve önceden hazırlanan soruların cevaplanmasının gerekliliği (esnek olmaması) anketin önemli sınırlılıklarını karşımıza çıkarmaktadır.

Bu araştırmada anket yöntemiyle veri toplanmasının temel amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüş, tutum ve davranışlarının belirlenmesi ve elde edilen verilerin, öğretmenlerin demografik özellikleri ve görüşlerinin karşılaştırılmasında kullanılmasıdır. Aiken’e (1997) göre, anketler, cevapları sürekli olmaktan çok, süreksiz kategoriler kullanılarak elde edilen ve sınıflama düzeyindeki ölçmeleri yansıtan sorulardan oluşmaktadır. Bu tür anketlerde yer alan soruların birbirinden bağımsız olduğu, ayrı olguları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir. Anketlerde, ölçülen özelliğe göre kullanılacak dört farklı soru grubu sunlardır (Büyüköztürk, 2012):

- Cevaplayıcıların demografik özelliklerini (cinsiyeti, yaşı, mesleği, eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik göstergeleri, bir eğitim programına katılma durumu vb.) betimlemeye yönelik *olgasal sorular*,
- Cevaplayıcıların bir konuda (sosyal, ekonomik, politik vb.) ne bildiklerini ve bilgiye ulaşma kaynaklarını belirlemeye yönelik *bilgi soruları*,

- c) Bir konu veya objeye ilişkin davranışlarını (sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları, tüketim alışkanlıkları, oy verme davranışları, kurum içi iletişim davranışları, sosyal ve sanat etkinliklerine katılma davranışları vb.) belirlemeye yönelik *davranış soruları*,
- d) Bir konu veya objeye ilişkin duygularını ve görüşlerini (mesleğe ilişkin tutum, kurum içi atama ve yükseltme uygulamalarına ilişkin görüş, iş doyumu algısı vb.) belirlemeye yönelik *inanç ve kanı soruları*.

Bu çalışmada kullanılan anket, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin tutum ve davranışlarının belirlenerek elde edilen bilginin eğitim planlamacıların hazırlayacakları programlarda yön vermesi amacıyla 1997 yılında başlatılan George Camillieri yürütücülüğündeki *Learner Autonomy: The Teacher's Views (initiated during Workshop No. 8/97 Aspects of Teaching Methodology in Bilingual Classes at Secondary School Level)* projesi kapsamında 7 proje üyesi tarafından, Hollanda, Slovenya, Belarus, Estonya ve 2 farklı grup olarak Malta'da, toplamda 6 farklı ülkede öğrenim gören 328 ortaokul İngilizce öğretmenine uygulanmıştır (Camillieri,1999). Bu çalışmada kullanılan ve İngilizce olarak yer alan anket, Türkçeye çevrildikten sonra, yabancı dil konusunda ve pedagoji konusunda uzman 3 kişiye incelenilerek son hali uygulamaya konulmuştur. Bu aşamada, projenin uygulayıcısı George Camillieri ile iletişime geçilerek alınan anketin kullanılmasına ilişkin izin yazışması ekler kısmında yer almaktadır (Ek-4).

'Öğrenen Özerkliği Anketi' başlığıyla uygulanan ankette giriş kısmında kişisel bilgiler formu yer almaktadır. Ankette 13 ana soru başlığı altında 32 adet soru yer almaktadır. Ankette yer alan sorular beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Dereceleme, "Çok fazla (4)", "Çok (3)", "Kısmen (2)", "Az (1)", "Hiç (0)" şeklindedir.

Bu çalışmada kullanılan SPSS 17.0 istatistik programı ile hesaplanan anket maddelerinin anketin bütünüyle olan iç tutarlılığı katsayısı olan Cronbach Alfa Katsayısı, 0,92 olarak hesaplanmıştır. Cronbach tarafından geliştirilen 1951'de geliştirilen alfa katsayısı yöntemi, maddeler doğru-yanlış olacak şekilde puanlanmadığında, 1-3, 1-4, 1-5 gibi puanlandığında, kullanılması uygun olan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir. Cronbach alfa katsayısı, ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Özdamar, 2004). Özdamar'a (2004) göre, 60'ın üstünde olan değerler kabul edilebilir. Bu görüş temel alındığında ölçümün iç tutarlılığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki, nüfusu 1 milyonun üzerinde olan şehirler olarak Samsun, Kahramanmaraş ve Manisa'daki Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan 284 İngilizce Öğretmeni ve çevrimiçi olarak sunulan 'İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenen Özerkliklerini Geliştirme Durumları Anketi'nin anketini 131 ortaokul İngilizce Öğretmeni olmak üzere toplamda 415 İngilizce öğretmeni tam ve eksiksiz olarak doldurmuştur. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra SPSS 17.0 programında kodlanmış ve değişkenler gruplandırılmıştır. Girilen veriler, SPSS programında alanyazına uygun şekilde değerlendirilerek tablolar halinde gösterilmiştir. Verilerin analizinde Tek Yönlü ANOVA, Scheffe, LSD, Dunnet's C, bağımsız gruplar t-Testi, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır Verilere uygulanan bu testlerden elde edilen bulgular, ilgili alanyazına dayalı olarak yorumlanmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre analiz bulgularına yer verilmiştir.

5.1. Devlet Okullarında Görev Yapmakta Olan Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analiz Bulguları

Bu alt bölümde, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre analiz bulguları yer almaktadır.

Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t- Testi analizi sonuçları Tablo 5.1.'de görülmektedir.

Tablo 5.1. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.33 | 1.01 | 413 | -1.89 | .059 |
| Erkek | 92 | 3.55 | 0.91 | | | |

Tablo 5.1.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruplardaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.89$; $p > .05$.

Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.2.'de görülmektedir.

Tablo 5.2. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 199.47 | 64427.50 | 12101.500 | .005 |
| Erkek | 92 | 237.96 | 21892.50 | | |

Tablo 5.2.'de görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruplardaki puan dağılımlarının homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre

kadın ve erkek öğretmenlerin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine bulunduğu görülmektedir, $U=12101.00$; $p < 0.05$.

Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.3.'de görülmektedir.

Tablo 5.3. Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 202.92 | 65542.00 | 13216.000 | .092 |
| Erkek | 92 | 225.85 | 20778.00 | | |

Tablo 5.3'de görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruptaki puan dağılımlarının homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $U=13216.00$; $p > .05$.

Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.4.'de görülmektedir.

Tablo 5.4. Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.53 | 0.99 | 413 | -3.27 | .744 |
| Erkek | 92 | 3.57 | 0.98 | | | |

Tablo 5.4.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin görevlerinin belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruptaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; Tablo 5.4.'de görüldüğü üzere, kadın ve erkek öğretmenlerin ders içeriğinin görevlerinin belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -3.27$, $p > .05$.

Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.5.'de görülmektedir.

Tablo 5.5. Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 201.51 | 65089.00 | 12763.000 | .033 |
| Erkek | 92 | 230.77 | 21231.00 | | |

Tablo 5.5.'de görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruplardaki puan dağılımlarının homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine bulunduğu tespit edilmiştir, $U=12763.00$; $p < 0.05$.

Görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.6.'da görülmektedir.

Tablo 5.6. Görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.56 | 1.08 | 413 | -1.00 | .314 |
| Erkek | 92 | 3.65 | 0.94 | | | |

Tablo 5.6.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruplardaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; Tablo 5.6.'da görüldüğü üzere, kadın ve erkek öğretmenlerin görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.00$, $p > .05$.

Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.7.'de görülmektedir.

Tablo 5.7. Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.90 | 1.03 | 413 | 0.60 | .545 |
| Erkek | 92 | 3.83 | 0.96 | | | |

Tablo 5.7.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemeden önce, Levene's testi ile iki değişkenin dağılımının homojenliği test edilmiş, sonuçta gruplardaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; Tablo 5.7.'de görüldüğü üzere, kadın ve erkek öğretmenlerin realia (gerçek nesnel) seçiminde öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 0.60$, $p > .05$.

Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.8'de görülmektedir.

Tablo 5.8. Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 2.74 | 1.15 | 413 | -1.25 | .211 |
| Erkek | 92 | 2.91 | 1.12 | | | |

Tablo 5.8.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.25$, $p > .05$.

Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.9.'da görülmektedir.

Tablo 5.9. Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 2.85 | 1.09 | 413 | -0.66 | .507 |
| Erkek | 92 | 2.94 | 1.04 | | | |

Tablo 5.9.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -0.66$, $p > .05$.

Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.10'da görülmektedir.

Tablo 5.10. Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.31 | 1.13 | 413 | -1.71 | .088 |
| Erkek | 92 | 3.54 | 1.12 | | | |

Tablo 5.10.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.71$, $p > .05$.

Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.11.'de görülmektedir.

Tablo 5.11. Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.68 | 1.00 | 413 | 1.06 | .286 |
| Erkek | 92 | 3.55 | 0.97 | | | |

Tablo 5.11.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.06$, $p > .05$.

Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.12.'de görülmektedir.

Tablo 5.12. Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.72 | 0.98 | 413 | 1.13 | .256 |
| Erkek | 92 | 3.59 | 0.89 | | | |

Tablo 5.12.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.13$, $p > .05$.

Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.13.'de görülmektedir.

Tablo 5.13. Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.78 | 0.93 | 413 | 0.16 | .870 |
| Erkek | 92 | 3.77 | 0.86 | | | |

Tablo 5.13.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 0.16$, $p > .05$.

Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.14.'de görülmektedir.

Tablo 5.14. Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.60 | 1.03 | 413 | 1.33 | .183 |
| Erkek | 92 | 3.44 | 1.04 | | | |

Tablo 5.14.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri

kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.33$, $p > .05$.

Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.15.'de görülmektedir.

Tablo 5.15. Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 202.05 | 65261.50 | 12935.500 | .047 |
| Erkek | 92 | 228.90 | 21058.50 | | |

Tablo 5.15.'de görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine bulunduğu görülmektedir, $U=12935.500$; $p < 0.05$.

Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.16.'da görülmektedir.

Tablo 5.16. Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.20 | 1.14 | 413 | -1.96 | .905 |
| Erkek | 92 | 3.46 | 1.05 | | | |

Tablo 5.16.'da görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.96$, $p > .05$.

Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.17.'de görülmektedir.

Tablo 5.17. Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 202.28 | 65338.00 | 12935.500 | .047 |
| Erkek | 92 | 228.07 | 20982.00 | | |

Tablo 5.15.'de görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine bulunduğu görülmektedir, $U=12935.500$; $p < 0.05$.

Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları tablo 5.18.'de görülmektedir.

Tablo 5.18. Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.15 | 1.18 | 413 | -1.20 | .228 |
| Erkek | 92 | 3.32 | 1.20 | | | |

Tablo 5.18.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.20$ $p > .05$.

Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.19.'da görülmektedir.

Tablo 5.19. Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.62 | 1.18 | 413 | 1.18 | .238 |
| Erkek | 92 | 3.45 | 1.18 | | | |

Tablo 5.19.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.18$, $p > .05$.

Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.20.'de görülmektedir.

Tablo 5.20. Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.23 | 1.38 | 413 | 1.15 | .247 |
| Erkek | 92 | 3.04 | 1.33 | | | |

Tablo 5.20.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.15$, $p > .05$.

Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.21.'de görülmektedir.

Tablo 5.21. Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 2.92 | 1.36 | 413 | 0.63 | .526 |
| Erkek | 92 | 2.82 | 1.39 | | | |

Tablo 5.21.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 0.63$, $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.22.'de görülmektedir.

Tablo 5.22. Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.12 | 0.99 | 413 | 0.07 | .942 |
| Erkek | 92 | 3.11 | 0.97 | | | |

Tablo 5.22.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 0.07$, $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.23.'de görülmektedir.

Tablo 5.23. Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.28 | 1.01 | 413 | -0.46 | .645 |
| Erkek | 92 | 3.33 | 1.06 | | | |

Tablo 5.23.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -0.46$, $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.24.'de görülmektedir.

Tablo 5.24. Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 2.99 | 0.99 | 413 | -0.94 | .344 |
| Erkek | 92 | 3.10 | 0.98 | | | |

Tablo 5.24.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -0.94$, $p > .05$.

Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.25.'de görülmektedir.

Tablo 5.25. Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 202.26 | 65331.50 | 13005.500 | .057 |
| Erkek | 92 | 228.14 | 20988.50 | | |

Tablo 5.25.'de görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $U=13005.500$; $p > 0.05$.

Öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.26.'da görülmektedir.

Tablo 5.26. Öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.33 | 1.08 | 413 | -1.95 | .051 |
| Erkek | 92 | 3.58 | 0.99 | | | |

Tablo 5.26.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.95$, $p > .05$.

Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.27.'de görülmektedir.

Tablo 5.27. Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.48 | 1.07 | 413 | -1.29 | .197 |
| Erkek | 92 | 3.65 | 1.03 | | | |

Tablo 5.27.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -1.29$, $p > .05$.

Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.28.'de görülmektedir.

Tablo 5.28. Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 4.48 | 0.76 | 413 | 1.68 | .094 |
| Erkek | 92 | 4.33 | 0.81 | | | |

Tablo 5.28.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek sınıf içi aktivitelerde

öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.68$, $p > .05$.

Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5.29.'da görülmektedir.

Tablo 5.29. Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıra Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|------------------------|---------------------|-----------|----------|
| Kadın | 323 | 215.31 | 69544.00 | 12498.000 | .008 |
| Erkek | 92 | 182.35 | 16776.00 | | |

Tablo 5.29.'da görüldüğü üzere, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine bulunduğu görülmektedir, $U=12498.000$; $p < 0.05$.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.30.'da görülmektedir.

Tablo 5.30. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.95 | 1.03 | 413 | -0.64 | .518 |
| Erkek | 92 | 4.03 | 1.04 | | | |

Tablo 5.30.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = -0.64$, $p > .05$.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.31.'de görülmektedir.

Tablo 5.31. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 4.09 | 0.92 | 413 | 1.52 | .128 |
| Erkek | 92 | 3.92 | 0.89 | | | |

Tablo 5.31.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 1.52$, $p > .05$.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5.32.'de görülmektedir.

Tablo 5.32. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Kadın | 323 | 3.96 | 1.06 | 413 | 0.77 | .439 |
| Erkek | 92 | 3.86 | 1.07 | | | |

Tablo 5.32.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(413) = 0.77$, $p > .05$.

5.2. Devlet Okullarında Görev Yapmakta Olan Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Analiz Bulguları

Bu bölümde, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin yaşa göre analiz bulguları ele alınacaktır.

Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi analizi sonuçları Tablo 5.33.'de görülmektedir.

Tablo 5.33. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.57 | 0.88 | Gruplararası | 10.890 | 3 | 3.630 | 3.716 | .012 | 1-3 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.39 | 1.02 | Gruplariçi | 404.370 | 414 | .977 | | | 2-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.13 | 1.00 | Toplam | 415.260 | 417 | | | | 4-3 |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.55 | 0.98 | | | | | | | |

Tablo 5.33.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 3.716$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD testine göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında 32-36 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş grubundaki öğretmenler arasında, diğer yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.34.'de görülmektedir.

Tablo 5.34. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.43 | 1.12 | Gruplararası | 4.974 | 3 | 1.658 | 1.329 | .265 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.35 | 1.16 | Gruplariçi | 516.612 | 414 | 1.248 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.25 | 1.10 | Toplam | 521.586 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.61 | 0.94 | | | | | | |

Tablo 5.34.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.329$; $p > .05$.

Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.35.'de görülmektedir.

Tablo 5.35. Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.16 | 1.02 | Gruplararası | 2.796 | 3 | .932 | .880 | .451 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.10 | 1.07 | Gruplarıçi | 438.516 | 414 | 1.059 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.99 | 0.99 | Toplam | 441.312 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.25 | 0.95 | | | | | | |

Tablo 5.35.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .880$; $p > .05$.

Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.36.'de görülmektedir.

Tablo 5.36. Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.72 | 0.89 | Gruplararası | 5.689 | 3 | 1.896 | 1.959 | .120 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.53 | 1.00 | Gruplarıçi | 400.732 | 414 | .968 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.38 | 1.03 | Toplam | 406.421 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.61 | 0.94 | | | | | | |

Tablo 5.36.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.959$; $p > .05$.

Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.37.'de görülmektedir.

Tablo 5.37. Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 2.64 | 1.09 | Gruplararası | 6.164 | 3 | 2.055 | 1.456 | .226 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 2.81 | 1.20 | Gruplarıçi | 584.414 | 414 | 1.412 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.79 | 1.20 | Toplam | 590.578 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.07 | 1.25 | | | | | | |

Tablo 5.37.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.456$; $p > .05$.

Görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.6.'da görülmektedir.

Tablo 5.38. Görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.60 | 1.06 | Gruplararası | 3.306 | 3 | 1.102 | .998 | .394 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.63 | 1.02 | Gruplariçi | 457.310 | 414 | 1.105 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.41 | 1.10 | Toplam | 460.615 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.52 | 1.01 | | | | | | |

Tablo 5.38.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görsel-işitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .998$; $p > .05$.

Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.39.'da görülmektedir.

Tablo 5.39. Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.96 | 0.94 | Gruplararası | 4.521 | 3 | 1.507 | 1.462 | .224 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.92 | 0.99 | Gruplariçi | 426.836 | 414 | 1.031 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.72 | 1.11 | Toplam | 431.357 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 4.01 | 0.97 | | | | | | |

Tablo 5.39.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.462$; $p > .05$.

Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.40.'da görülmektedir.

Tablo 5.40. Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 2.92 | 1.02 | Gruplararası | 2.958 | 3 | .986 | .748 | .524 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 2.70 | 1.10 | Gruplarıçi | 545.699 | 414 | 1.318 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.74 | 1.19 | Toplam | 548.657 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 2.81 | 1.35 | | | | | | |

Tablo 5.40.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .748$; $p > .05$.

Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.41.'de görülmektedir.

Tablo 5.41. Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.04 | 1.00 | Gruplararası | 3.764 | 3 | 1.255 | 1.061 | .366 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 2.81 | 1.03 | Gruplarıçi | 489.689 | 414 | 1.183 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.89 | 1.12 | Toplam | 493.453 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 2.77 | 1.31 | | | | | | |

Tablo 5.41.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.061$; $p > .05$.

Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.42'de görülmektedir.

Tablo 5.42. Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | P | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.87 | 0.92 | Gruplararası | 28.060 | 3 | 9.353 | 7.577 | .000 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.23 | 1.13 | Gruplariçi | 511.032 | 414 | 1.234 | | | 1-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.20 | 1.16 | Toplam | 539.092 | 417 | | | | 1-4 |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.25 | 1.20 | | | | | | | |

Tablo 5.42.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=7.577$; $p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Dunnet's C Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.43.'de görülmektedir.

Tablo 5.43. Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | P | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.96 | 0.85 | Gruplararası | 13.077 | 3 | 4.359 | 4.510 | .004 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.48 | 1.02 | Gruplariçi | 400.103 | 414 | .966 | | | |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.60 | 1.02 | Toplam | 413.180 | 417 | | | | |
| (4) 37 yaş ve üstü | 53 | 3.60 | 0.92 | | | | | | | |

Tablo 5.43.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=4.510$; $p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Dunnet's C Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası ile 27-31 yaş arası öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.44.'de görülmektedir.

Tablo 5.44. Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.88 | 0.89 | Gruplararası | 8.294 | 3 | 2.765 | 3.030 | .029 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.56 | 0.95 | Gruplarıçi | 377.725 | 414 | .912 | | | |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.67 | 1.01 | Toplam | 386.019 | 417 | | | | |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.90 | 0.90 | | | | | | | |

Tablo 5.44.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 3.030$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş grubundaki öğretmenler ile 27-31 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.45.'de görülmektedir.

Tablo 5.45. Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 4.03 | 0.79 | Gruplararası | 11.399 | 3 | 3.800 | 4.622 | .003 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.62 | 0.92 | Gruplarıçi | 340.352 | 414 | .822 | | | |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.75 | 1.00 | Toplam | 351.751 | 417 | | | | |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.94 | 0.76 | | | | | | | |

Tablo 5.45.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=4.622$; $p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Dunnet's C Testi sonucuna göre; devlet okullarında

görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş grubundaki öğretmenler ile 27-31 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.46.'da görülmektedir.

Tablo 5.46. Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.53 | 1.02 | Gruplararası | 7.334 | 3 | 2.445 | 2.283 | .078 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.45 | 1.02 | Gruplarıçici | 443.232 | 414 | 1.071 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.61 | 1.07 | Toplam | 450.566 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.86 | 1.00 | | | | | | |

Tablo 5.46.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 2.283$; $p > .05$.

Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.47.'de görülmektedir.

Tablo 5.47. Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.50 | 0.93 | Gruplararası | 3.692 | 3 | 1.231 | 1.242 | .294 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.32 | 0.98 | Gruplarıçici | 410.099 | 414 | .991 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.23 | 1.02 | Toplam | 413.792 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.41 | 1.04 | | | | | | |

Tablo 5.47.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.242$; $p > .05$.

Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.48.'de görülmektedir.

Tablo 5.48. Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.57 | 0.92 | Gruplararası | 11.082 | 3 | 3.694 | 2.916 | .034 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.18 | 1.13 | Gruplarıçi | 524.397 | 414 | 1.267 | | | 1-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.22 | 1.15 | Toplam | 535.478 | 417 | | | | 1-4 |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.08 | 1.29 | | | | | | | |

Tablo 5.48.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=2.916$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.49.'da görülmektedir.

Tablo 5.49. Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.32 | 1.04 | Gruplararası | 6.777 | 3 | 2.259 | 1.882 | .132 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 2.99 | 1.13 | Gruplarıçi | 496.932 | 414 | 1.200 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.11 | 1.04 | Toplam | 503.709 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 2.98 | 1.13 | | | | | | |

Tablo 5.49.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F=1.882$; $p > .05$.

Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları tablo 5.50.'de görülmektedir.

Tablo 5.50. Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>7c Yaş</i> | <i>N</i> | <i>X̄</i> | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.46 | 1.09 | Gruplararası | 9.323 | 3 | 3.108 | 2.200 | .087 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.10 | 1.24 | Gruplarıçi | 584.759 | 414 | 1.412 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.17 | 1.12 | Toplam | 594.082 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.00 | 1.24 | | | | | | |

Tablo 5.50.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 2.200$; $p > .05$.

Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.51.'de görülmektedir.

Tablo 5.51. Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | <i>X̄</i> | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.63 | 1.15 | Gruplararası | .961 | 3 | .320 | .224 | .880 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.52 | 1.24 | Gruplarıçi | 593.089 | 414 | 1.433 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.62 | 1.15 | Toplam | 594.050 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.56 | 1.18 | | | | | | |

Tablo 5.51.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .224$; $p > .05$.

Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.52.'de görülmektedir.

Tablo 5.52. Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.26 | 1.29 | Gruplararası | .794 | 3 | .265 | .138 | .937 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.15 | 1.40 | Gruplarıçi | 796.105 | 414 | 1.923 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.16 | 1.35 | Toplam | 796.900 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.13 | 1.51 | | | | | | |

Tablo 5.52.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .138$; $p > .05$.

Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.53.'de görülmektedir.

Tablo 5.53. Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.03 | 1.40 | Gruplararası | 3.851 | 3 | 1.284 | .682 | .564 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 2.79 | 1.35 | Gruplarıçi | 779.517 | 414 | 1.883 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.93 | 1.35 | Toplam | 783.368 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 2.94 | 1.41 | | | | | | |

Tablo 5.53.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .682$; $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.54.'de görülmektedir.

Tablo 5.54. Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.17 | 0.90 | Gruplararası | 1.293 | 3 | .431 | .445 | .721 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.07 | 0.96 | Gruplarıçi | 401.439 | 414 | .970 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.10 | 1.06 | Toplam | 402.733 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.22 | 1.01 | | | | | | |

Tablo 5.54.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .445$; $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.55.'de görülmektedir.

Tablo 5.55. Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.39 | 0.93 | Gruplararası | 2.145 | 3 | .715 | .686 | .561 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.30 | 1.04 | Gruplarıçi | 431.575 | 414 | 1.042 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 3.18 | 1.04 | Toplam | 433.720 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.28 | 1.02 | | | | | | |

Tablo 5.55.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .686$; $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.56.'de görülmektedir.

Tablo 5.56. Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 2.95 | 0.96 | Gruplararası | 2.352 | 3 | .784 | .793 | .499 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.01 | 0.98 | Gruplariçi | 409.494 | 414 | .989 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.99 | 0.99 | Toplam | 411.846 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.20 | 1.08 | | | | | | |

Tablo 5.56.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .793$; $p > .05$.

Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.57.'de görülmektedir.

Tablo 5.57. Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| 22-26 yaş arası | 84 | 3.17 | 0.98 | Gruplararası | 5.699 | 3 | 1.900 | 1.747 | .157 |
| 27-31 yaş arası | 177 | 3.02 | 1.00 | Gruplariçi | 450.030 | 414 | 1.087 | | |
| 32-36 yaş arası | 104 | 2.90 | 1.08 | Toplam | 455.728 | 417 | | | |
| 37 yaş ve üstü | 53 | 3.24 | 1.15 | | | | | | |

Tablo 5.57.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = 1.747$; $p > .05$.

Öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.58.'da görülmektedir.

Tablo 5.58. Öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.61 | 0.99 | Gruplararası | 11.815 | 3 | 3.938 | 3.489 | .016 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.38 | 1.08 | Gruplarıçi | 467.318 | 414 | 1.129 | | | 1-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.14 | 1.07 | Toplam | 479.132 | 417 | | | | 1-4 |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.53 | 1.08 | | | | | | | |

Tablo 5.58.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 3.489$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.59.'da görülmektedir.

Tablo 5.59. Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 3.83 | 0.90 | Gruplararası | 18.988 | 3 | 6.329 | 5.761 | .001 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.44 | 1.08 | Gruplarıçi | 454.858 | 414 | 1.099 | | | 1-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.26 | 1.09 | Toplam | 473.846 | 417 | | | | |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.76 | 1.04 | | | | | | | |

Tablo 5.59.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 5.761$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında 22-26 yaş arası

öğretmenler ile 27-31 yaş arası ile 32-36 yaş arası yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.60.'da görülmektedir.

Tablo 5.60. Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 4.62 | 0.70 | Gruplararası | 5.231 | 3 | 1.744 | 2.872 | .036 | 1-3 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 4.44 | 0.78 | Gruplarıçer | 251.384 | 414 | .607 | | | 1-4 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 4.33 | 0.81 | Toplam | 256.615 | 417 | | | | |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 4.29 | 0.79 | | | | | | | |

Tablo 5.60.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=2.872; p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile 32-36 yaş arası ve 37 ve üstü yaş arası yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.61.'de görülmektedir.

Tablo 5.61. Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 4.71 | 0.66 | Gruplararası | 10.101 | 3 | 3.367 | 5.490 | .001 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 4.41 | 0.78 | Gruplarıçer | 253.918 | 414 | .613 | | | 1-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 4.31 | 0.88 | Toplam | 264.019 | 417 | | | | 1-4 |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 4.24 | 0.73 | | | | | | | |

Tablo 5.61.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 5.490; p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Dunnett's C Testi sonucuna

göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş grubu öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.62.'de görülmektedir.

Tablo 5.62. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 4.32 | 0.90 | Gruplararası | 22.232 | 3 | 7.411 | 7.164 | .000 | 1-2 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.97 | 0.98 | Gruplarıçi | 428.226 | 414 | 1.034 | | | 1-3 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.89 | 1.12 | Toplam | 450.458 | 417 | | | | 1-4 |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.50 | 1.06 | | | | | | | |

Tablo 5.62.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 7.164$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.63.'de görülmektedir.

Tablo 5.63. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| Yaş Aralığı | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 4.29 | 0.77 | Gruplararası | 10.123 | 3 | 3.374 | 4.061 | .007 | 1-3 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 4.06 | 0.97 | Gruplarıçi | 343.992 | 414 | .831 | | | 1-4 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.93 | 0.95 | Toplam | 354.115 | 417 | | | | |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.79 | 0.79 | | | | | | | |

Tablo 5.63.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=4.061$; $p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; Devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile 32-36 yaş arası ve 37 ve üstü yaş arası yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.64.'de görülmektedir.

Tablo 5.64. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Yaş Aralığı</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|--------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1)22-26 yaş arası | 84 | 4.20 | 0.91 | Gruplararası | 10.181 | 3 | 3.394 | 3.088 | .027 | 1-3 |
| (2)27-31 yaş arası | 177 | 3.94 | 1.12 | Gruplarıçi | 455.019 | 414 | 1.099 | | | 1-4 |
| (3)32-36 yaş arası | 104 | 3.79 | 1.08 | Toplam | 465.200 | 417 | | | | |
| (4)37 yaş ve üstü | 53 | 3.73 | 0.90 | | | | | | | |

Tablo 5.64.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında yaşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=3.088$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler ile 32-36 yaş arası ve 37 ve üstü yaş arası yaş grubundaki öğretmenler arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

5.3. Devlet Okullarında Görev Yapmakta Olan Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin Kıdeme Göre Analiz Bulguları

Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi analizi sonuçları Tablo 5.65.'de görülmektedir.

Tablo 5.65. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.50 | 0.99 | Gruplararası | 6.754 | 3 | 2.251 | 2.281 | .079 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.33 | 0.93 | Gruplarıçi | 408.507 | 414 | .987 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.17 | 1.08 | Toplam | 415.260 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.59 | 1.09 | | | | | | |

Tablo 5.65.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F=2.281; p>.05$.

Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.66.'de görülmektedir.

Tablo 5.66. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.47 | 1.19 | Gruplararası | 2.619 | 3 | .873 | .697 | .555 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.29 | 1.04 | Gruplarıçi | 518.967 | 414 | 1.254 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.38 | 1.14 | Toplam | 521.586 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.43 | 1.09 | | | | | | |

Tablo 5.66.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesine öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F= .697; p > .05$.

Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.67.'de görülmektedir.

Tablo 5.67. Dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.21 | 1.05 | Gruplararası | 2.861 | 3 | .954 | .901 | .441 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.05 | 1.04 | Gruplarıçi | 438.451 | 414 | 1.059 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.03 | 0.96 | Toplam | 441.312 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.05 | 0.99 | | | | | | |

Tablo 5.67.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin başlıkları belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F=.901;p>.05$.

Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.68.'de görülmektedir.

Tablo 5.68. Dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.65 | 0.95 | Gruplararası | 4.044 | 3 | 1.348 | 1.387 | .246 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.52 | 0.96 | Gruplarıçi | 402.377 | 414 | .972 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.38 | 1.05 | Toplam | 406.421 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.43 | 1.09 | | | | | | |

Tablo 5.68.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin içeriğinin görevleri belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F=1.387;p>.05$.

Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.69.'de görülmektedir.

Tablo 5.69. Ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 2.78 | 1.15 | Gruplararası | 1.472 | 3 | .491 | .345 | .793 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 2.80 | 1.20 | Gruplarıçi | 589.106 | 414 | 1.423 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.77 | 1.20 | Toplam | 590.578 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.04 | 1.26 | | | | | | |

Tablo 5.69.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders kitabı seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F=.345; p>.05$.

Görsel-ışitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.70.'de görülmektedir.

Tablo 5.70. Görsel-ışitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.62 | 1.05 | Gruplararası | 4.746 | 3 | 1.582 | 1.437 | .232 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.60 | 1.01 | Gruplarıçi | 455.870 | 414 | 1.101 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.37 | 1.10 | Toplam | 460.615 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.33 | 1.09 | | | | | | |

Tablo 5.70.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görsel-ışitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görsel-ışitsel araçların seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 1.437; p > .05$.

Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.71.'de görülmektedir.

Tablo 5.71. Realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.97 | 0.98 | Gruplararası | 2.224 | 3 | .741 | .715 | .543 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.87 | 0.98 | Gruplarıçi | 429.133 | 414 | 1.037 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.77 | 1.13 | Toplam | 431.357 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.91 | 1.10 | | | | | | |

Tablo 5.71.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin realia (gerçek nesnelere) seçiminde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = .715; p > .05$.

Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.72.'de görülmektedir.

Tablo 5.72. Dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 2.86 | 0.99 | Gruplararası | 2.375 | 3 | .792 | .600 | .615 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 2.76 | 1.19 | Gruplarıçi | 546.282 | 414 | 1.320 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.65 | 1.24 | Toplam | 548.657 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 2.66 | 1.37 | | | | | | |

Tablo 5.72.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür, $F = .600$; $p > .05$.

Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.73.'de görülmektedir.

Tablo 5.73. Dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 2.95 | 0.99 | Gruplararası | 3.234 | 3 | 1.078 | .911 | .436 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 2.88 | 1.08 | Gruplarıçi | 490.218 | 414 | 1.184 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.71 | 1.20 | Toplam | 493.453 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 2.74 | 1.29 | | | | | | |

Tablo 5.73.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin yeri konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F = .911$; $p > .05$.

Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.74.'de görülmektedir.

Tablo 5.74. Dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 3.68 | 1.02 | Gruplararası | 25.116 | 3 | 8.372 | 6.744 | .000 | 1-2 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.21 | 1.16 | Gruplariçi | 513.976 | 414 | 1.241 | | | 1-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.07 | 1.13 | Toplam | 539.092 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.22 | 1.17 | | | | | | | |

Tablo 5.74.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 6.744$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.75.'de görülmektedir.

Tablo 5.75. Dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 3.75 | 0.99 | Gruplararası | 7.813 | 3 | 2.604 | 2.660 | .048 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.66 | 0.96 | Gruplariçi | 405.367 | 414 | .979 | | | 2-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.35 | 1.10 | Toplam | 413.180 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.75 | 0.73 | | | | | | | |

Tablo 5.75.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 2.660$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası ve 6-

10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.76.'de görülmektedir.

Tablo 5.76. Dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanımı kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 3.76 | 0.92 | Gruplararası | 7.310 | 3 | 2.437 | 2.664 | .048 | 4-2 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.64 | 0.97 | Gruplarıçi | 378.709 | 414 | .915 | | | 4-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.54 | 1.01 | Toplam | 386.019 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 4.12 | 0.74 | | | | | | | |

Tablo 5.76.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanım kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 2.664; p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda materyallerin kullanım kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.77.'de görülmektedir.

Tablo 5.77. Dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.87 | 0.90 | Gruplararası | 3.177 | 3 | 1.059 | 1.258 | .288 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.75 | 0.94 | Gruplarıçi | 348.574 | 414 | .842 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.62 | 0.95 | Toplam | 351.751 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.87 | 0.67 | | | | | | |

Tablo 5.77.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce

öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 1.258$; $p > .05$.

Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.78.'de görülmektedir.

Tablo 5.78. Dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.47 | 1.06 | Gruplararası | 7.189 | 3 | 2.396 | 2.238 | .083 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.59 | 1.02 | Gruplarıçi | 443.377 | 414 | 1.071 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.50 | 1.03 | Toplam | 450.566 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 4.04 | .95 | | | | | | |

Tablo 5.78.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dersin işleniş yöntemi konusunda ödev etkinlikleri kararlarına öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 2.238$; $p > .05$.

Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.79.'da görülmektedir.

Tablo 5.79. Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.42 | 0.98 | Gruplararası | 5.229 | 3 | 1.743 | 1.766 | .153 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.34 | 0.99 | Gruplarıçi | 408.563 | 414 | .987 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.12 | 0.97 | Toplam | 413.792 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.54 | 1.06 | | | | | | |

Tablo 5.79.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 1.766$; $p > .05$.

Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.80.'de görülmektedir.

Tablo 5.80. Sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 3.49 | 1.00 | 1.00 | Gruplararası | 14.897 | 3 | 4.966 | 3.949 | .009 | 1-2 |
| (2) 6-10 yıl arası | 3.11 | 1.15 | 1.15 | Gruplarıçi | 520.581 | 414 | 1.257 | | | 1-4 |
| (3) 11-15 yıl arası | 3.22 | 1.21 | 1.21 | Toplam | 535.478 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 2.92 | 1.25 | 1.11 | | | | | | | |

Tablo 5.80.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 3.949; p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.81.'de görülmektedir.

Tablo 5.81. Sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.27 | 1.06 | Gruplararası | 8.750 | 3 | 2.917 | 2.440 | .064 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 2.97 | 1.13 | Gruplarıçi | 494.959 | 414 | 1.196 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.04 | 0.99 | Toplam | 503.709 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 2.87 | 1.22 | | | | | | |

Tablo 5.81.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 2.440; p > .05$.

Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları tablo 5.82.'de görülmektedir.

Tablo 5.82. Sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.34 | 1.14 | Gruplararası | 8.235 | 3 | 2.745 | 1.940 | .123 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.13 | 1.25 | Gruplarıçi | 585.847 | 414 | 1.415 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.07 | 1.08 | Toplam | 594.082 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 2.83 | 1.27 | | | | | | |

Tablo 5.82.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda disiplin sorunları ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 1.940$; $p > .05$.

Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.83.'de görülmektedir.

Tablo 5.83. Yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.57 | 1.19 | Gruplararası | 1.328 | 3 | .443 | .309 | .819 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.61 | 1.22 | Gruplarıçi | 592.722 | 414 | 1.432 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.45 | 1.09 | Toplam | 594.050 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.62 | 1.24 | | | | | | |

Tablo 5.83.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yapılan ödevlerin kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = .309$; $p > .05$.

Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.84.'de görülmektedir.

Tablo 5.84. Alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.23 | 1.36 | Gruplararası | 1.060 | 3 | .353 | .184 | .907 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.17 | 1.37 | Gruplarıçi | 795.840 | 414 | 1.922 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 3.10 | 1.35 | Toplam | 796.900 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.08 | 1.69 | | | | | | |

Tablo 5.84.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alınan notların kaydını tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = .184$; $p > .05$.

Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.85.'de görülmektedir.

Tablo 5.85. Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.01 | 1.41 | Gruplararası | 3.916 | 3 | 1.305 | .693 | .556 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 2.79 | 1.32 | Gruplarıçi | 779.452 | 414 | 1.883 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.87 | 1.36 | Toplam | 783.368 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 2.95 | 1.45 | | | | | | |

Tablo 5.85.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Devamlılık ile ilgili kayıtları tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = .693$; $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.86.'de görülmektedir.

Tablo 5.86. Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.17 | 0.93 | Gruplararası | 3.916 | 3 | 1.305 | .693 | .556 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.10 | 1.02 | Gruplarıçi | 779.452 | 414 | 1.883 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.94 | 1.00 | Toplam | 783.368 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.41 | .82 | | | | | | |

Tablo 5.86.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Verilen ev ödevi görevlerinin niceliği yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = .693$; $p > .05$.

Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.87.'de görülmektedir.

Tablo 5.87. Verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 3.54 | 1.04 | Gruplararası | 13.773 | 3 | 4.591 | 4.084 | .041 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.34 | 1.08 | Gruplarıçi | 465.359 | 414 | 1.124 | | | 2-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.07 | 1.04 | Toplam | 479.132 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.72 | 1.07 | | | | | | | |

Tablo 5.87.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F=4.084$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin çeşidi yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.88.'de görülmektedir.

Tablo 5.88. Verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 2.98 | 0.99 | Gruplararası | 3.486 | 3 | 1.162 | 1.178 | .318 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 3.07 | 1.01 | Gruplarıçi | 408.360 | 414 | .986 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.87 | 0.89 | Toplam | 411.846 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.25 | 1.07 | | | | | | |

Tablo 5.88.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin verilen ev ödevi görevlerinin sıklığı yönündeki kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 1.178$; $p > .05$.

Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.89.'de görülmektedir.

Tablo 5.89. Öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|
| 1-5 yıl arası | 147 | 3.16 | 0.98 | Gruplararası | 3.495 | 3 | 1.165 | 1.066 | .363 |
| 6-10 yıl arası | 177 | 2.98 | 1.04 | Gruplarıçi | 452.234 | 414 | 1.092 | | |
| 11-15 yıl arası | 70 | 2.95 | 1.13 | Toplam | 455.728 | 417 | | | |
| 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.16 | 1.12 | | | | | | |

Tablo 5.89.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F = 1.066$; $p > .05$.

Öğretmen tarafından verilecek görsel-ışitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.90.'da görülmektedir.

Tablo 5.90. Öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 3.54 | 1.04 | Gruplararası | 13.773 | 3 | 4.591 | 4.084 | .007 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.34 | 1.08 | Gruplarıçi | 465.359 | 414 | 1.124 | | | 4-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.07 | 1.04 | Toplam | 479.132 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.72 | 1.07 | | | | | | | |

Tablo 5.90.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=4.084$; $p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğretmen tarafından verilecek görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile, 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.91.'de görülmektedir.

Tablo 5.91. Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 3.69 | 0.98 | Gruplararası | 19.704 | 3 | 6.568 | 5.987 | .001 | 4-2 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.41 | 1.09 | Gruplarıçi | 454.142 | 414 | 1.097 | | | 4-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.22 | 1.06 | Toplam | 473.846 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 4.06 | 0.98 | | | | | | | |

Tablo 5.91.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 5.987$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre

öğretmen tarafından verilecek gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.92.'de görülmektedir.

Tablo 5.92. Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 4.58 | 0.73 | Gruplararası | 11.195 | 3 | 3.732 | 6.295 | .000 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 4.45 | 0.79 | Grupları içi | 245.420 | 414 | .593 | | | 2-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 4.10 | 0.85 | Toplam | 256.615 | 417 | | | | 4-3 |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 4.51 | 0.49 | | | | | | | |

Tablo 5.92.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=6.295; p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğer kıdem grubundaki öğretmenler arasında, diğer kıdem grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.93.'de görülmektedir.

Tablo 5.93. Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 4.57 | 0.74 | Gruplararası | 8.236 | 3 | 2.745 | 4.444 | .004 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 4.42 | 0.80 | Grupları içi | 255.783 | 414 | .618 | | | 2-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 4.15 | 0.82 | Toplam | 264.019 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 4.37 | 0.71 | | | | | | | |

Tablo 5.93.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan

dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F = 4.444$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.94.'de görülmektedir.

Tablo 5.94. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 4.17 | 0.92 | Gruplararası | 13.632 | 3 | 4.544 | 4.307 | .005 | 1-2 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.92 | 1.10 | Gruplarıçi | 436.826 | 414 | 1.055 | | | 1-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.67 | 1.04 | Toplam | 450.458 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.79 | 0.97 | | | | | | | |

Tablo 5.94.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruplardaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=4.307$; $p < .05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.95.'de görülmektedir.

Tablo 5.95. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 4.20 | 0.85 | Gruplararası | 7.441 | 3 | 2.480 | 2.962 | .032 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 4.01 | 1.01 | Gruplarıçi | 346.675 | 414 | .837 | | | 1-4 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.90 | 0.85 | Toplam | 354.115 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.75 | 0.67 | | | | | | | |

Tablo 5.95.'de görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=2.962; p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini aylık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 5.96.'de görülmektedir.

Tablo 5.96. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları

| <i>Kıdem</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>SS</i> | <i>Varyansın Kaynağı</i> | <i>Kareler Toplamı</i> | <i>sd</i> | <i>Kareler Ort.</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Anlamlı Fark</i> |
|---------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------|---------------------|----------|----------|---------------------|
| (1) 1-5 yıl arası | 147 | 4.07 | 1.02 | Gruplararası | 8.892 | 3 | 2.964 | 2.689 | .046 | 1-3 |
| (2) 6-10 yıl arası | 177 | 3.94 | 1.11 | Gruplarıçi | 456.308 | 414 | 1.102 | | | 2-3 |
| (3) 11-15 yıl arası | 70 | 3.65 | 1.01 | Toplam | 465.200 | 417 | | | | |
| (4) 16 yıl ve üzeri | 24 | 3.78 | .71 | | | | | | | |

Tablo 5.96.'da görüldüğü gibi, devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, gruptaki puan dağılımlarının homojenliği test edilmiş, sonuçta homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F=2.689; p<.05$. Ortalamalar arasındaki farkın incelenmesi amacıyla yapılan LSD Testi sonucuna göre; devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini yıllık olarak değerlendirmesi ne kadar desteklenmesine ilişkin görüşleri arasında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, bu sonuçların, daha önce yapılmış çalışmalarla olan ilişkisi incelenerek benzer ve farklı yönlerine ilişkin tartışmalar, yabancı dil öğretiminde uygulanabilecek öneriler ve ileriki çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesi, görsel-işitsel araçlar, realia (gerçek nesnelere) seçimi, dersin zamanı, yeri, temposu, bireysel /eşli/ grup çalışmaları kararlarına, materyallerin kullanımı kararlarına, sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına, ödev etkinlikleri kararlarına, öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara, sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, disiplin sorunları ile ilgili kararlara, yapılan ödevlerin kaydını tutma, alınan notların kaydını tutma, devamlılık ile ilgili kayıtları tutma, verilen ev ödevi görevlerinin niceliği, çeşidi ve sıklığı, öğretmen tarafından verilecek metinler, görsel-işitsel araçlardan ve gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına yönelik ve sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının ne kadar desteklenmesine, öğrencinin ne kadar desteklenmesine, öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık, aylık ve yıllık olarak değerlendirmesinin ne kadar desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesi, ders kitabı seçimi, öğrenme görevlerinin seçimi ve sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ilgili kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları ve öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yaş değişkeninin, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesi, dersin içeriğinin başlıkları ve görevleri belirlenmesinde, ders kitabı, görsel-işitsel araçlar, realia (gerçek nesnelere) seçimi, dersin zamanı, yeri, ödev etkinlikleri kararlarına, öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara, oturma düzeni ile ilgili kararlara, disiplin sorunları ile ilgili kararlara, yapılan ödevlerin kaydını tutma, alınan notların kaydını tutma, devamlılık ile ilgili kayıtları tutma, verilen ev ödevi görevlerinin niceliği, çeşidi ve sıklığı, öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına yönelik öğretmen görüşlerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yaşlarına göre incelendiğinde; dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun vadeli belirlenmesinde öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında 32-36 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha az destekleyici oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, dersin temposu, bireysel /eşli/ grup çalışmaları, materyallerin kullanımı, sınıf içi etkinliklerin çeşitleri, sıraların pozisyonu, görsel-işitsel araçlardan ve gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına, sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması, öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında öğrencinin desteklenmesi, öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini haftalık, aylık ve yıllık olarak değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasında 22-26 yaş arası öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre deneyim değişkeninin, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin uzun ve kısa vadeli belirlenmesi, dersin içeriğinin başlıkları ve görevleri belirlenmesinde, ders kitabı, realia (gerçek nesnelere) seçimi, dersin zamanı, yeri, sınıf içi etkinliklerin çeşitleri kararlarına, ödev etkinlikleri kararlarına, öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara, oturma düzeni ile ilgili

kararlara, disiplin sorunları ile ilgili kararlara, yapılan ödevlerin kaydını tutma, alınan notların kaydını tutma, devamlılık ile ilgili kayıtları tutma, verilen ev ödevi görevlerinin niceliği ve sıklığı, öğretmen tarafından verilecek metinlerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Dersin temposu, bireysel /eşli/ grup çalışmalar, sıraların pozisyonu, ev ödevi görevlerinin çeşidi, görsel-işitsel araçlardan öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımı, öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme ve öğrencinin kendini haftalık/aylık/yıllık olarak değerlendirmesinin desteklenmesine ilişkin görüşleri noktasında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir. Materyallerin kullanımı ve gerçek nesnelere öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri noktasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenirken, sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapmasının desteklenmesine ilişkin görüşleri noktasında 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenen özerkliğini daha az destekleyici oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin ders içeriğinin kazanımlarının uzun ve kısa vadeli belirlenmesinde alınacak kararlara öğrencinin kısmen de olsa katılması gerektiğine, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmının destek verdiği görülmektedir. Yeni öğretim programlarının geliştirilmesinde benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, yeni bilgileri önceki bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanarak yorumlayabilen, sorgulayan, eleştiren, problemlere çözüm önerileri getirebilen ve bilgiyi zihninde yapılandırabilen kişi durumundadır. Yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliği, insanların kendi bilgilerine göre davranmaları ve dünyayı kendi anlamaları üzerine inşa etmeleridir (Dede, 2007: 120). Yapılandırmacılıkta bilginin, hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005). Güven (2010), ilköğretim hayat bilgisi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan çalışmada hayat bilgisi ders kitapları, içeriğinin günlük hayatla bağlantılı olması, kavramların öğrenci düzeyine uygunluğu ve görsel unsurların metin ile uyumluluğu gibi konularda yeterli veya kısmen yeterli; kazanımları gerçekleştirmeye yönelik yeterince örnek bulunması, öğrencilerin sınıfta aktif rol almasını sağlaması gibi konularda ise yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Hayat bilgisi ders kitapları içerik bakımından tekrar gözden geçirilerek özellikle içeriğin, kazanımları gerçekleştirmeye dönük olması, örneklerle desteklenmesi ve öğrencinin aktif rol alarak öğrenmesini kolaylaştırması açısından zenginleştirilmesinde yarar olacağını vurgulamaktadır. Öğretim programındaki kazanımların öğrenme düzeyleri dikkate alınarak yapılandırılmaması öğrencilerin öğrenme problemleri yaşamasına ve öğretim etkinliklerine katılmasına engel oluşturabilir. Bu durumda öğrenciler; bilgileri anlamlı olarak yapılandıramayabilir, yeni bilgilerin önceki öğrenmelerle ilişkisini kuramayabilirler. Çünkü öğrenme birbirine dayalı birikimli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Yılmaz ve Sümbül'e (2003) göre, öğretimin etkili bir şekilde planlanması için dersin kazanımları ve içeriğin belirlenmesi aşamasında öğrenci görüşlerine yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ancak, Arı (2013) ilköğretim altıncı sınıf İngilizce ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemeye yönelik çalışmada öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanımların (sürenin yetersiz olması, kazanımların fazla olması, etkinliklerin uygun olmaması nedenlerinden dolayı) ulaşılabilirliğinin olanaklı olmadığını dile getirdiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenler programda yer alan kazanımların ulaşılabilirliğinin sınıflara göre değiştiğini, her okul ve sınıf için aynı düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenler, altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin olarak kazanımların ve konuların öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesini, kitapların içeriğinin sadeleştirilmesini, kitapların gözden geçirilmesini, konuşma etkinliklerinin fazla olması

gerektiğini, kazanım ve konu sayısının daha az olmasını, konuların kademeli olarak yoğunlaşmasını, gramer konuları az olmasını, ek materyaller olmasını, program geliştirilirken İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasını önermişlerdir. Daha özerk öğretmen ve öğrenci anlayışının benimsenmesinin uygun olacağını belirten Karakaya'ya (2007) göre, öğretmen, öğrencisine göre faydalı gördüğü ders modelleri geliştirebilme ve uygulayabilme imkânına sahip olmalıdır. Miller (2004), okullarda genellikle alt düzey bilişsel seviyelerde eğitim verildiğine, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan mahrum bırakıldığına dikkat çekmektedir. Ayrıca, Demir (2008), çalışmasında ilköğretim okullarında okutulan İngilizce ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli değişiklikler yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Gökler, Aypay ve Arı (2012) İngilizce dersi öğretim programı 8. sınıf hedefleri, kazanımları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) soruları ve yazılı sınav sorularını Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirildiği çalışmalarında, hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Yeni Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığını ve bu nedenle öğretim programlarında üst düzey bilişsel seviyelerde hedef ve kazanımlara daha çok yer verilmesi gerektiğini ve üst düzey bilişsel basamaklarda gerçekleştirilecek bir eğitim sayesinde alt düzey bilişsel basamaklarda ulaşılmak istenilen hedeflere de ulaşılabileceğini belirtmiştir.

Dersin içeriğinin belirlenmesinde öğrencinin katılımına ilişkin olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kısmen olması yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Dersin içeriğinin belirlenmesinde öğrencinin aktif katılımına yer veren içeriğe dayalı ders programlarında, öğrenciler dil kullanımıyla içeriği öğrenirler. Konular, bir eğitim programında yer alan fen bilimleri, sosyal bilimler gibi derslerden veya tıp, mühendislik gibi özel kullanım alanlarından seçilebilir (Nunan, 1991) İçeriğe dayalı ders programında öğrenciler bir konuyu ve dili aynı anda öğrenebilirler, böylece dil kullanıldığı bağlamda öğrenilir. Öğrenilen, öğrencinin sonradan kullanmayı öğrenmesi gereken bir maddeler ve kurallar envanteri değil, dil kullanımudur. Öğrenciler tam olarak öğrenmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenirler. Diğer taraftan, içeriğe dayalı öğretim yeni başlayan veya düzeyi düşük olan öğrenciler için sıklıkla büyük bir sorun oluşturur. Bu nedenle içeriğe dayalı öğretime belirli bir dil öğretimi eşlik edebilir (Demirel, 1992). Hutchinson ve Waters (1987) öğrenci ihtiyaçlarının bir dil programının içeriğini planlama sürecinde değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Yılmaz (2005), İngilizce Bölümü öğrencilerinin iletişimsel dil gereksinimlerini, uygulanan mevcut dil programlarının içerikleri ile birlikte değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya katılan öğrencilerin derste kazandıkları İngilizce konuşma ve anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik sorulara karşılık olarak öğrencilerin %79'unun derslerin içeriğinin bu alandaki becerilerini geliştirmede bekledikleri katkıyı sağlamadığı yönünde görüş bildirdiklerine yer vermiştir. Bu nedenle, İngilizce müfredat değerlendirme ve geliştirme sürecinin her aşamasında öğrencilere "ihtiyaç analizi" uygulanmasının ve elde edilen verilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtılmasının gerekliliğini vurgu yapmıştır (Yılmaz,2005). Özerklik, öğrenene öğrenme amaçlarının, içeriğinin, öğrenme metodunun ve hızının belirlenmesinde, gelişiminin izlenmesinde ve sonuçların değerlendirilmesinde de sorumluluk vermektedir (Benson, 2006). Ayrıca özerkliğin öğrenmenin amaçlarına karar verme, içeriğini belirleme, öğrenmede kullanılacak metot ve teknikleri seçme, öğrenme sırasındaki başarıları gözlemleme ve değerlendirme gibi öğrenmenin bütün bölümlerinde sorumluluk alma olduğu vurgulanmaktadır (Benson,2001). Benzer şekilde, özerklik geliştirmeye yönelik program temelli yaklaşımlarda önceden belirlenen bir içerik olmadığı ve içeriğin öğrenme süreci içerisinde şekillendiği alanyazında belirtilmiştir. Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanması için öğrenenin öğrenmesi ile ilgili karar verme aşamalarında açık ya da kapalı olarak desteklenmesi gereklidir. Tursun (2010), ortaöğretimde okutulan İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki güçlü ve zayıf yönlerin tespit edilmesi, ders amaçlarına karar verme, ders içeriğine karar verme, materyal seçimi konularında kendilerini sorumluluk

sahibi olarak görmekte oldukları ve bu kademedeki öğrencilere fırsat verildiği takdirde ders planlanmasında öğretmenlerin üzerinde olan sorumlulukları onlarla paylaşabilecekleri sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Bu çalışmayla paralel olarak Tursun (2010) öğretmenlerin sorumluluk bölümünde yer alan dersin planlaması, içeriği ve değerlendirme ile ilgili birçok durumda sorumluluğun kendi üzerlerinde bulunduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ancak çalışmada tartışılan asıl soru alınacak kararlara öğrencinin müdahil olmasından ziyade, katılımının desteklenmesi yönündedir. İçeriğin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya yönelik olmasının yanı sıra çocukların gelişimsel yeterliklerini sağlayacak, akademik gelişimlerini destekleyecek bilgiler kazandırmaya ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olması, bu yöndeki kararlara öğrencinin aktif katılımının ve sahiplenmesinin sağlanmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Öğretmen tarafından verilecek metin, görsel-işitsel araçlar ve gerçek nesnelere ilişkin öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımı özellikle günümüz öğrencilerinin teknolojiye olan aşinalığı ve farklı ilgi ve bilgi alanlarına sahip oldukları gerçeğini göz ardı etmeden değerlendirilmelidir. Çünkü gelişen teknoloji ile toplumun bireylerden beklentileri hızla değişmektedir. Bu değişim birçok alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilediği için bilginin aktarılmasında geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan öğretim programları her geçen gün yeni bir değişime açık olup gelişim göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını bulmasının, gösterilen tüm öğretim çabalarının yerine gelmiş olacağının en somut göstergelerinden biri olacağını düşündüğünden, öğrencinin kendi açıklamalarını bulmasına yönelik çok fazla destek verdikleri görülmektedir. Aktif katılım ve özerk öğrenmenin en belirgin göstergesi niteliğinde olan öğrencinin kendi açıklamalarını bulması durumunun, aktif öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımları ile özerk öğrenmenin birbirlerini tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Çalışmada dikkat çeken sonuçlardan birisi ise, öğretmenlerin öğrenme işlemlerini kendi kendine kavrama noktasında öğrencinin çok fazla desteklenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri sonucudur. Eğitim kurumları ve öğretmenler her gün bilgisayar, internet, video, cd ve cep telefonları gibi teknoloji araçlarını kullanan öğrenci kesimiyle karşı karşıya olduklarından, mevcut teknoloji ürünlerini kullanma becerilerini geliştirmedikleri takdirde, önemli güçlükler ile karşılaşmaları kaçınılmazdır (Aksoy, 2003). Dersin amacına uygun materyal seçimi, öğrencilerin dersi anlama seviyelerini ve bilginin kalıcılığını etkilemektedir (Fisher, 2000). Öğretim materyallerini seçerken öğretim programında yer alan hedef-davranışların yanı sıra en önemli ölçüt öğrenciye görelidir. Diğer bir anlatımla, öğrenci gereksinimlerine uygunluktur. Öğrenciye uygunluk uyarlandıktan sonra öğrencilere uygun öğretim materyalleri hazırlanabilir ve sınıf içinde uygulanabilir (Demirel, 2001). Erdemir, Bakırcı, Eydur (2009) öğretmen adaylarının öğretimde interneti, bilgisayarı ve öğretim amaçlı teknolojiyi farklı değişkenlere göre kullanabilme ve hazırlayabilme beceri düzeyleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının, interneti ve bilgisayarı öğretim amaçlı kullanabilmede kendilerini yeterli hissetmediklerini, arama motorlarını kullanmada yeterli olduklarını, öğretim amaçlı basit materyalleri hazırlayabildiklerini, karmaşık ve çok amaçlı öğretim cihazlarını hazırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekte, verbalizmi azaltmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2004). Hisar (2006) 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinin etkili öğretim yöntemleri ile işlenmesi ile geleneksel yöntemle işlenmesi arasında anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Yaşları küçük olduğu için çocukların tamamının özellikle şarkı ve oyunlara karşı çok istekli davranmışlardır. İçinde eğlence, hareket, heyecan, yarışma, işbirliği bulunan her türlü oyundan ve etkinlikten son derece fazla etkilendiği tespit edilen çalışmada öğrencilerin İngilizce dersinde etkin öğrenci katılımına dönük öğrenci merkezli eğitim programları düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Tuğrul ve Duran (2003), farklı materyallerin çoklu zeka kuramındaki zekâ alanlarına göre sınıflandırılıp öğrenme

ortamlarında bulundurulması ve matervallerin kullanım alanlarının mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin dersin zamanı ve yeri konusunda alınacak kararlara katılımının kısmen olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Dersin zamanı ve yeri ile ilgili konular temelde öğretmenin dahi yetki alanının dışında kalan konular olması nedeniyle öğretmenlerin bu konularda alınacak kararlara öğrencilerin katılımının kısmen olması yönünde görüş bildirdiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının fazla düzeyde katılmasının gerektiği yönünde dersin hızı ve temposunun, sınıf içi etkinliklerin ve faaliyetlerin öğrencinin hazırbulunuşluğuna, tutum ve motivasyonuna bağlı değişkenler olarak ele alınması mümkün olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde dersin zamanı, yeri ve temposu ile ilgili yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanan 18. Milli Eğitim Şurası'nda; "zorunlu eğitim 13 yıl olarak düzenlenmelidir" önerisi getirilmiştir (MEB, 2010). Böylelikle 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarla kesintili eğitime geçme konusunda bir irade ortaya çıkmıştır. Bu görüş kapsamında 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen 6287 sayılı Yasa çerçevesinde zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkökul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimi olmak üzere 12 yıl olarak düzenlenmiştir. İlköğretim Kurumları (İlkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi ve Kurul Kararına göre yabancı dil ders saati ilkökullarda 2.,3. ve 4. Sınıflarda haftalık 2 saat , ortaokullarda her derecede 4 saat olarak belirlenmiştir (TTK, 2014). Buna göre yeni öğretim döneminde, okullarda yabancı dil eğitimi 2. sınıflardan itibaren başlayacak. İlk 3 yıl haftada 2 saat, son 4 yıl ise haftada 4 saat eğitim verilecektir. Ders saatleri ilkökul 1. sınıftan 5. sınıfa kadar haftada 2 ders saati (2x40=80 dakika), ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar 4 ders (4x40=160 dakika) saatidir. Yeni izlençe kapsamında öğrenciler erken yaşta dil öğrenmeye başlayacağından, ilkökul ve ortaokul öğrenimleri sırasında (toplam 8 yıl) toplam 144 ders saat daha fazla İngilizce dersi alacaklardır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus ders saatlerinin yeterli olup olmadığından çok izlencede yabancı dil eğitimine ayrılan sürenin etkin biçimde kullanılmasıdır. Örneğin, çocukların dikkat süreleri yetişkinlere göre daha kısadır, ders ile ilgili etkinlikler planlanırken bu durum göz önüne alınmalıdır. Diğer bir deyişle, yabancı dil dersinde işlenecek ders planı yapılırken çocukların sürekli ilgisini çekecek onların bilişsel düzeylerine uygun kısa ama aynı zamanda iş/görev merkezli (task-based) bir çok sınıf için etkinliğin bir araya geldiği konu odaklı (theme-based) bir ders planı hazırlanmalıdır (Bayyurt, 2010). Berliner'e (1990) göre, öğrenmeye harcanan zaman öğrenme miktarının temel belirleyicilerinden biridir. Berliner bu durumu matematiksel olarak şu şekilde formüle etmektedir: *Öğrenme Miktarı= Öğrenmeye Harcanan Zaman/ Öğrenme İçin İhtiyaç Duyulan Zaman*. Bu formülden de anlaşılmaktadır ki öğrenme miktarı, öğrenmeye ihtiyaç duyulan zaman ile öğrenme için harcanan zamana göre artmakta ya da azalmaktadır. Buradan hareketle öğrenme miktarının artırılmasında zamanın önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Weinstein (1996) öğretim için ayrılan sürenin korunması ve çok dikkatli kullanılması gerektiğini belirtir. Eğitim sistemimizde dersin zamanı gibi konular sabit olarak değerlendirildiğinden ve esnek bir ders zamanlaması düzenlenmesinin olanaksızlığı düşünüldüğünden çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dersin zamanı konusundaki kararlara öğrencinin çok az katılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ancak Aksüt (2002) eğitim programının içeriğini belirtilen süre içerisinde yetiştirmiş olmak zamanın etkili kullanıldığı anlamına gelmediğini ifade etmiştir. Önemli olan öğretimin niteliğidir. Öğretimin niteliği de öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve hızlarını dikkate almak, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurmak, amaca, konuya ve öğrenciye uygun öğretim yöntemlerini seçmek, içeriğin güçlük derecesini saptamak gibi bir çok faktöre bağlıdır. Sert'e göre (2012), ders saatlerinin kısıtlı olması ve pedagojik hedefler doğrultusunda en iyi, yani etkileşimsel olarak en zengin örnekler kısa klipler halinde seçilip hazırlanmalıdır. Hazırlama ve seçim sürecinde altyazı veri tabanlarının çözümlenerek, en uygun dil kullanım örneklerinin sınıflara getirilmesi gerekmektedir ve bunun bir bütüncü dilbilimi

yazılımının kullanılması ile mümkün olacağını belirtmiştir. Bayyurt (2010) dil öğrenmede yetersiz olduğu sürekli olarak gündeme gelen İngilizce ders saatlerinin etkin bir biçimde kullanıldığında öğrencinin dili öğrenmesinde yardımcı olacağını çalışmasında belirtmiştir. Çocukların okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri, tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşlerini inceleyen Gökçe (2012) araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin, okulda geçirilen zamanın arttırılmasından çok uygulanan zamanın daha etkili olarak kullanılmasından yana olduğunu tespit etmiş ve yıllık okul günü, derslere ve dinlenmeye ayrılan zaman, tatiller ve okul dönemleri öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme etkinliklerine katkı sağlayacak biçimde yeniden düzenlenebileceğine vurgu yapmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dersin zamanı ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının çok az olması yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Mevcudu az olan sınıfların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Yapılan araştırmalar (Blatchford, 2003; Hattie, 2005; Uludağ ve Odacı, 2002; Yaman, 2006), öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu; öğrenci sayısı az olan sınıflarda akademik başarının ve öğrenmenin, öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Dersin metodolojisine ilişkin kararlara öğrencinin katılımının sağlanması, öğrencinin derse yönelik duyuşsal özelliklerini (istek, beklenti, ilgi, güdü, motivasyon, tutum, değer, kaygı vb.) etkileyerek dersin daha verimli geçmesine yol açacağı düşünüldüğünden, öğretmenlerin bu yöndeki kararlara öğrencinin fazla katılımı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla, özerkliği daha fazla destekleyen görüşler belirttiği görülmektedir. Diğer yandan, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıfın yönetimi ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının sağlanmasına ilişkin bulgularda sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenlerin daha özerkliği destekleyici görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yaş olarak genç öğretmenlerin öğrencilerin ders içerisinde daha rahat hareket etmesini ve sınıf içi aktivitelerde daha etkin olmaları için öğrencilerin sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara katılımına olumlu yönde destek verdikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin kayıt tutma noktasındaki kararlara aktif olarak katılımının sağlanması hususunda özellikle yapılan ödevlerin kaydının tutulması noktasındaki kararlara katılımını destekleri görülmektedir. İlköğretim, 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceriler kazandıran, onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan sekiz yıllık eğitim devresine denir. Bu devrede çocuklara, okuma, yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgi ve beceriler kazandırılır (Erden 2001). Bu temel bilgi ve becerilerin kazandırılması eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı görülmektedir. Program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem, teknik ve araçlarla geliştirilmesine yönelmiş eşgüdümlü çalışmaların tümüdür (Varış 1988). Program geliştirilirken üzerinde durulması gereken ve en önemli öğelerden birisi, öğrenmelerin gerçekleştiği öğretim-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Burada, hedeflere ulaşmada kullanılacak metodoloji (yöntem ve teknikler), strateji, ders içi ve dışı etkinlikler, kullanılacak araç ve gereçler ile hedef ve davranışlara ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını belirleyen sınaama durumları yer alır (Demirel, 2004). Richards (2006) İngilizce öğretiminde, son yıllarda, öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarının belirlenmesinin ve etkileşime dayalı bir öğretim metodolojisinin izlenmesi üzerinde durulduğunu belirtmektedir. Hisar'a (2006) göre, çocuklara yabancı dil öğretmekle büyüklere yabancı dil öğretmek arasında çok büyük farklılıkların olmasıdır. Dolayısıyla yetişkinler için kullanılan yöntem ve teknikler, çocuklar için kullanıldığında işe yaramayacaktır. Aksine daha sonraki yıllarda bunu öğrenmesini engelleyici bir rol bile oynayabilir. Bu nedenle dersin metodolojisi kapsamında kullanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin

öğrenci görüşlerinin alınması ve bu konuda alınacak kararlara öğrencinin katılımının sağlanması büyük önem arz etmektedir. Bu noktada, öğretimin içeriği öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun ise öğrencinin etkin katılımı dolayısıyla da öğrenme düzeyi yükselir (Senemoğlu, 2009). Japonya'da "multimedia" imkânları ile donatılan sınıflarda, öğrenci başarı seviyesinin arttığı görülmüştür. İsrail'de matematik derslerindeki % 42'lik başarı oranı, özel yazılımların hazırlanması ve bunların bilgisayar destekli öğretilme sunulması sonucunda % 99'a çıkmıştır (Alan, 1994). Akdağ ve Tok (2008), PowerPoint sunum destekli öğretimin, İngilizce dersinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında PowerPoint'te hazırlanmış ders materyalleri desteği ile ders işlemenin, geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha fazla etkili olduğu saptanmıştır. Brooks ve Brooks'a (1999) göre, öğrenciler artık günümüzde bilginin pasif birer alıcısı / özümleyicisi değil, bilginin bizzat aktif oluşturucularıdır. Öğrenciler, bilgileri pasif olarak bir kaynaktan (öğretmen, kitap, vb.) almaktan ziyade, artık, bilgiyi kendileri yapılandırmakta ve bu deneyimi kendileri bizzat yaparak-yaşayarak görmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin dersin metodolojisine ilişkin kararlarda aktif katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bir yabancı dili öğrenmenin tek yolu, o dil ile ilgili zengin anlaşılabilir girdiye maruz kalmaktır. Bu nedenle, hem ders içi hem de ders dışı ortam, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir girdi elde edebileceği şekilde hazırlanmalıdır (Işık,2008). Ayrıca yabancı dil dersinde işlenecek ders planı yapılırken çocukların sürekli ilgisini çekecek onların bilişsel düzeylerine uygun kısa ama aynı zamanda iş/görev merkezli (task-based) bir çok sınıf için etkinliğin bir araya geldiği konu odaklı (theme-based) bir ders planı hazırlanmalıdır (Bayyurt, 2010). Diğer yandan, öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerini, bu yöntemleri kullanma amaçlarını ve bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada (Yeşilyurt,2013), öğretmenlerin en fazla kullandıkları öğretim yöntemlerinin anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemleri olduğu; en az kullandıkları yöntemlerin ise, işbirlikçi öğrenme, proje, kavram haritası yöntemi ile beyin fırtınası tekniği olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı dil dersinde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerinin istek ve beklentilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada ise (Kara, 2004) genel anlamda duyuşsal boyut ağırlıklı programın, geleneksel programa kıyasla öğrencilerin istek ve beklentilerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada dersin metodolojisine ilişkin kararlara öğrencinin katılımının sağlanması, öğrencinin derse yönelik duyuşsal özelliklerini (istek, beklenti, ilgi, güdü, motivasyon, tutum, değer, kaygı vb.) etkileyerek dersin daha verimli geçmesine yol açacağı düşünüldüğünden, öğretmenlerin bu yöndeki kararlara öğrencinin fazla katılması yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencilerin katılımına ilişkin arasında yaş ve deneyim değişkeninin etkili olmadığı ancak cinsiyet değişkeni açısından öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencilerin katılımı hususunda erkek öğretmenlerin özerkliği daha fazla destekleyici oldukları görülmektedir. Nunan'a (1989) göre, görevler gerçek yaşam görevleri ve eğitimsel görevler olmak üzere iki gruba ayrılır. Gerçek yaşam görevleri, sınıf dışı ortamdaki dil vasıtasıyla elde edilen iletişimsel edimdir. Eğitimsel görev ise, öğrencilerin formdan ziyade anlama odaklandıklarında dildeki etkileşimde, yönetmede ve üretimde yer aldıkları sınıf etkinliklerinin bir parçasıdır (Nunan, 2004). Nunan (2004), deneme görevlerinin sınıfta oluşturulduğunu, bu tür görevlerin, öğrencilerin denemeler yaptıkları sınıf içi etkinliklerin bir parçası olduğunu ve öğrencilerin bu etkinlikleri sınıf dışında iletişimsel bir davranış olarak sürdürdüklerini belirtirken, aktivasyon görevlerinin iletişimsel etkileşimin yer aldığı sınıf içi etkinliklerin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Göreve dayalı dil öğretim yöntemi, "öğrencilerin bir düşünce sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca varmaları ve öğretmenlerin de bu süreci kontrol etmeleri, düzenlemeleri için gereken etkinlikleri göstermesini 'görev' kabul eder"(Prabhu, 1987). Göreve dayalı dil öğretim yöntemi, öğretmen ve öğrencinin içerik seçimi, yöntem ve değerlendirme hakkında işbirliği içinde çalışmasını destekleyen öğrenci merkezli bir dil öğretim yaklaşımıdır (Yaylı,

2006). Kasap (2005) göreve dayalı öğretim tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmekteki etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin ve öğretmenin, göreve dayalı öğretim tekniğine karşı olan genel tutumlarının pozitif olduğunu ortaya koymuştur. Algı anketlerinin sonuçlarına göre de, öğrenciler çalışmada kullanılan göreve dayalı aktivitelere karşı çoğunlukla tarafsız, bazen de pozitif olduklarını ve bu aktiviteleri konuşma becerilerini geliştirmek anlamında yardımcı olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, Yaylı (2006), göreve dayalı öğrenmenin öğrencilerin yeterlik ve farkındalık seviyelerine etkisini Türkiye’de ilköğretim okulu düzeyinde belirlemeyi amaçladığı çalışmada Göreve Dayalı Öğrenme ile Geniş zamanın (Present Tense) öğretilmesi açısından Sunum-Pratik-Üretim yaklaşımına bir üstünlük sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin sorumluluk bölümünde yer alan dersin planlaması, içeriği ve değerlendirme ile ilgili birçok durumda sorumluluğun kendi üzerlerinde bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak çalışmada tartışılan asıl soru alınacak kararlara öğrencinin müdahil ve karar verici otorite olmasından ziyade, katılımının desteklenmesi yönündedir. İçeriğin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya yönelik olmasının yanı sıra çocukların gelişimsel yeterliklerini sağlayacak, akademik gelişimlerini destekleyecek bilgiler kazandırmaya ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olması, bu yöndeki kararlara öğrencinin aktif katılımının ve sahiplenmesinin sağlanmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir. Diğer yandan, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin dersin zamanı ve yeri konusunda alınacak kararlara katılımının kısmen olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Dersin zamanı ve yeri ile ilgili konular temelde öğretmenin dahi yetki alanının dışında kalan konular olması nedeniyle öğretmenlerin bu konularda alınacak kararlara öğrencilerin katılımının kısmen olması yönünde görüş bildirdiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dersin temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımının fazla düzeyde katılmasının gerektiği yönünde dersin hızı ve temposunun, sınıf içi etkinliklerin ve faaliyetlerin öğrencinin hazırbulunuşluğuna, tutum ve motivasyonuna bağlı değişkenler olarak ele alınması mümkün olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde dersin zamanı, yeri ve temposu ile ilgili yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Sınıf yönetimi içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimidir (Başar,2006). Sınıf yönetimi; sınıfta uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, fiziki düzeni, öğretim akışını ve zamanın yönetimini belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmek ve motivasyonu sağlanmaktadır (Karip, 2002). Sınıf yönetiminde, amaçları gerçekleştirme için planlama, örgütlenme ve değerlendirme işlevleri (Ağaoğlu, 2004) öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmesine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat verme (Turan ve Şişman, 2012) gibi öğrencinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif olarak yer almasını sağlayacak düzenlemelere yer verilir. Öğretmenin öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini bilmesi sınıf yönetimini doğrudan etkiler (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Evertson ve Weinstein (2006) son yıllardaki çalışmaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin sınıf yönetimi üzerindeki etkileri, öğretmenin yönetim kararları ve uygulamalarının öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimleri üzerindeki sonuçları, ödül ve cezaya dayalı sınıf yönetimi stratejilerinin sınıf atmosferi açısından olumsuz yönleri ve öğrenci özelliklerinin sınıf yönetimindeki yeri ve önemi gibi temalar altında toplamışlardır. Etkili bir sınıf yönetim süreci oluşturulmasında öğretmen davranışlarının ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada (Uğurlu vd,2013), sınıf ve branş öğretmenleri “alınan kararlarda öğrenci fikirlerinin alınması” özelliğinin sınıf yönetimini nasıl etkilediğine dair görüşlerinde % 75 oranında olumlu görüş bildirdiğine yer vermiştir. Ancak sınıf içi alınan kararlarda öğrencilerin fikirlerinin alınmasının sınıf yönetimini olumlu etkileyeceğini düşünen öğretmenlerin demokratik bir sınıf düzeni, kendini değerli hissetme, alınan kararları benimseme konusunda birleştikleri; kısmen

olumlu etkilediğini düşünen öğretmenlerin ise sadece kuralları uygulamada yardımcı olunacağı ve sadece ders katılımı sağlayacağını etkilediğini, katkısı olmadığı (olumsuz) görüş bildiren öğretmenlerin ise bu kararları öğretmen aldığından öğrencinin fikirleri pratikte alınmadığından söz etmiştir. Bozgeyikli, Sünbül, Kesici ve Üre'nin (2003) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde kontrol davranışı sergiledikleri sonucu bulunmuştur. Willower ve Hoy'a (1973) göre, otoriter kontrol yaklaşımlarının çok fazla sergilendiği okullarda anlamlı ölçüde erkek yönetici ve öğretmen egemenliği bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farkın bulunduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıfın yönetimi ile ilgili kararlara öğrencinin katılımının sağlanmasına ilişkin bulgularda sınıf yönetimi konusunda sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin görüşleri arasında, 22-26 yaş arası öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yaş olarak genç öğretmenlerin öğrencilerin ders içerisinde daha rahat hareket etmesini ve sınıf içi aktivitelerde daha etkin olmaları için öğrencilerin sıraların pozisyonu ile ilgili kararlara katılımına olumlu yönde destek verdikleri düşünülmektedir. İlköğretim okullarının ikinci kademesinde (7.ve 8. sınıflarında) öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada (Güven ve Akdağ,2002) öğretmenlerin genellikle ders yılı başında kendi derslerine ilişkin uyulması gereken kuralları açıkladıkları, sınıfta düzeni bozan öğrenciye karşı çok sert davrandıkları ve okul yönetimine bildirdikleri, bir öğrencinin işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları, öğrencilerin konuya ilgisini artırmak için onları güdülemeye çalıştıkları ve dersi dinlemeyen öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan Sarıtaş (2006), öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla başvurdukları stratejileri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada sınıf yönetimi dersi almayan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışları önlenmek amacıyla ceza ve otorite içeren stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, sınıf yönetimi politikası oluşturmak ve sınıf kuralları belirlemek yerine durumlarla tek tek uğraşmayı yeğledikleri saptanmıştır. Diğer taraftan sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ise istenmeyen davranışları değiştirmek için bir sınıf yönetimi politikası oluşturma bilinci geliştirdikleri, istenmeyen davranışları öğrencilerin desteğiyle önleme anlayışı içinde oldukları, ceza ve sertlik içeren stratejiler yerine önleyici ve caydırıcı stratejileri kullanmaya daha açık oldukları belirlenmiştir. Çalışmada dikkat çeken noktalardan birisi öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanmayı düşündükleri stratejilerin başında oturduğu sırayı değiştirmesini istemek yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sınıf içi yönetim kuralları ile ilgili kararlara katılımı öğrencinin disiplin kuralları ve sınıf yönetimine katılımı açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin kayıt tutma noktasındaki kararlara aktif olarak katılımının sağlanması hususunda özellikle yapılan ödevlerin kaydının tutulması noktasındaki kararlara katılımını destekleri görülmektedir. Öğrencilerin düşünme becerilerini, zaman içerisindeki gelişimlerini, problem çözme becerilerini ve bu konulardaki kendi görüşlerini görebilmek amacıyla en etkin kayıt tutma araçlarından birisi portfolyodur. Portfolyo, bir ya da daha fazla alanda öğrencinin çabasını, gelişimini ve başarılarını gösteren öğrenci çalışmalarının amaca yönelik olarak toplanmasıdır. Arter ve Spandell'e (1992) göre, portfolyo, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır. Stiggins (1994) portfolyoları öğrencilerin gelişimini ya da başarılarını göstermek için bir araya getirilen öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonu olarak tanımlar. Ayrıca Stiggins'e (1994) göre, portfolyolar bir değerlendirme şekli değildir, öğrencilerin gelişimi ve başarıları hakkında bilgi verir. Meisels ve Steele'e (1991) göre, portfolyolar, öğrencilerin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılmalarını her bir

öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Portfolyo kullanımı sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla karşılayabilecek olan bir eğitime geçişi sağlar. öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin tüm kanıtları ve belgeleri toplamayı gerektirir. Yeni programlarla birlikte ürün değerlendirmesinden süreç değerlendirmesine geçiş söz konusu olduğundan süreci değerlendirmek amacıyla portfolyo kullanımının ve performans değerlendirmenin gerekliliği önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Öğrencilerin bilgi veya becerilerini belli bir amaç doğrultusunda nasıl birleştirdiklerini ve belli bir alan ya da durumda nasıl ilerleme kaydettiklerini görmeyi amaçlayan süreç portfolyolarının kullanımı özellikle yabancı dil öğrenimi sürecinde aktif rol oynamaktadır.

Çalışmada öğretmen tarafından verilen ev ödevi görevlerinin niceliği, çeşitleri ve sıklığına ilişkin kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kısmen katılmaları gerektiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak ortaokul çağındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarının verilen ev ödevlerinin niceliği, çeşidi ve sıklığı yönündeki kararlarda kendileri için faydalı ve yeterince kompleks ödevleri seçmekten ziyade az sayıda ve kolay ödevler seçmeye daha meyilli olacağı yönünde görüşler olabileceği düşünülmektedir. Ev ödevleri okul ve ev arasında çalışma devamlılığını sağladığından eğitimde önemli bir yere sahiptir. Ev ödevleri çocuğun eğitiminin gözlemlenebileceği bir pencere gibidir. Bu sayede eğitimlerine karşı pozitif bir tutum sergilendiği mesajı iletilebilir. Çocuk büyüdükçe ödev için harcanan zamanın önemi de artmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler için ev ödevi öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri için etkili bir eğitim ve öğretim imkanı sağlar" (Zental ve Goldstein, 1999). Öğrencilere ödev verilmesini Turner (1984) geleneksel olarak birkaç temel sebebe dayandırmaktadır. Bunlar;

- Alıştırma ve uygulama yardımıyla öğrenmeyi kolaylaştırma,
- Hem yavaş öğrenenler hem de kavrama kabiliyeti yüksek olan öğrenciler için öğrenmeyi kişiselleştirme, yani işi kendi kendine yapma imkanı tanıma,
- Ders saatlerinde tamamlanamayan işlerin okul dışında tamamlanması,
- Bağımsız çalışma yeteneği ve alışkanlığının öğretilmesi,
- Özellikle ilk ve orta öğrenimde, öğrencilere verilen bilgi ve yeteneklerin öğrenci aracılığı ile ailelere aktarılma imkânıdır.

Ev ödevleri, öğrenmenin pekişmesi, iyi çalışma alışkanlıkları ve öz disiplin kazanılması, bireysel çalışmalar için fırsatlar sağlama, zaman planlaması yapmayı kazandırması, sorumluluğa teşvik etmesi, ailelere çocukları hakkında bilgi vermesi, diğer öğrenme kaynakları ve kütüphane kullanma becerileri geliştirilmesi, okulda mevcut olmayan kaynaklara ulaşma becerisi geliştirilmesi, öğretmenlere değerlendirme yapmak için kaynaklık etmesi gibi birçok yararı vardır. Örneğin, öğrencileri gelecek derslere hazırlama, sınavlara hazırlama, beceri ya da kavramları yeni durumlara uyarlama, bir problemi çözmek için bir ürün geliştirme bu roller arasında yer alabilir. Bunun sonucu olarak da farklı ödev türleri gündeme gelmektedir (Batan, 2007). Ödevler öğrencilerin araştırma- inceleme yapma becerilerini, okulda öğrendiği bilgileri uygulayabilmelerini, bilgilerini zenginleştirebilmelerini destekleyebilmektedir. Ev ödevlerinin doğru yapılandırılmış olmasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi vardır (Milgram ve Eunsook, 2000). Öğrencilerin ev ödevlerini hazırlamaları ile ilgili bazı araştırmalarda, ailenin rolü, cinsiyet faktörü, çevre düzenleme, yönetim stratejileri, duygu kontrolü, motivasyonu sağlama, yönetim stratejileri, dikkati toplama, yapılacak ödevde odaklanma vb. farklı değişkenlerin ev ödevleri ile ilişkilerine bakılmıştır (Jianzhong, 2007). Ayrıca bazı araştırmalarda da, öğrencilerin ev ödevlerini hazırlamaları ve başarıları ile ailelerin sosyo- ekonomik özellikleri arasında bir paralellik olduğu gözlenmiştir (Epstein ve Van Voorhis, 2001; Warton, 2001). Öğrenci ve aile özellikleri, ev ödevlerinin özellikleri, ödevlerin kazandırmak istediği kazanımlar gibi çeşitli değişkenlerin incelenmesi ve sürecin bu kapsamda oluşturulması gerekmektedir. Elde edilecek sonuçlar ödev yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine

katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin zaman planını iyi yapması, ödevlere odaklanmaları, yararlanabilecekleri kaynakları organize etme becerilerini kazanabilmeleri açılarından önemlidir (Jianzhong, 2007). Şen ve Gülcan (2012), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan öğrenci velilerinin ev ödevlerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada çocuklara ev ödevlerini yaparken çoğunlukla annelerin yardımcı olduğu ve genel olarak velilerin ev ödevlerini destekledikleri görülmüştür. Ayrıca veliler proje-performans ödevleri yerine, günlük ev ödevleri verilerek, öğrencilerin ödevlerini kendi kendilerine yapabilmeleri için öğretmenler tarafından yeterli zaman ve destek sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Veliler çocuklar ev ödevlerini yaparken mutlaka yardım etmelerinin gerektiğini ve aynı zamanda internet kullanımının daha çok hazır ödevleri kopyalamak şekli ile olduğunu ve okullarda daha sağlıklı bir değerlendirilmenin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aydoslu (2005) üniversite birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortak zorunlu ders kapsamındaki İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada İngilizceye karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler İngilizce dersinde verilen ödevleri yaptıklarını ancak İngilizceye karşı olumsuz tutumu olan öğrenciler derse katılmamak için bahaneler ararlar, ödevlerini yapmama ve derse katılmamak için bahaneler aradıkları sonucuna ulaşmıştır. Arıkan ve Altun (2007) sınıf öğretmeni ve okulöncesi öğretmeni adaylarının, ödev siteleri kullanım durumlarını, kullanım nedenlerini, ödev sitelerine yönelik tutum düzeylerini ve ödev sitelerine ilişkin önerilerini incelediği çalışmada Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ödev sitelerinden yararlanma nedenleri olarak, ödev sitelerinin ödev hazırlamada zaman kazandırması, ulaşılabilecek kaynakların azlığı, diğer sitelerdeki yönlendirmeler, arkadaş önerileri, ödev sitelerinin yaygınlaşması ve öğretmenlerin çok fazla ödev vermesi şeklinde belirtmişlerdir. Ev ödevleri eğitim bilimcileri tarafından etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında ise ev ödevlerinin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Öğrenci, okulda edindiği kazanımları yeniden yapılandırarak ve pekiştirerek ev ödevleri ile desteklemeli ve bilgiyi kendine uygun olarak yapılandırmalıdır (Şen ve Gülcan,2012). Bu çalışmada öğretmen tarafından verilen ev ödevi görevlerinin niceliği, çeşitleri ve sıklığına ilişkin kararlara öğrencinin katılımının ne kadar sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kısmen katılmaları gerektiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak ortaokul çağındaki öğrencilerin hazırbulunmuşluk durumlarının verilen ev ödevlerinin niceliği, çeşidi ve sıklığı yönündeki kararlarda kendileri için faydalı ve yeterince kompleks ödevleri seçmekten ziyade az sayıda ve kolay ödevler seçmeye daha meyilli olacağı yönünde görüşler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen tarafından verilecek metin, görsel-işitsel araçlar ve gerçek nesnelere ilişkin öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımı özellikle günümüz öğrencilerinin teknolojiye olan aşinalığı ve farklı ilgi ve bilgi alanlarına sahip oldukları gerçeğini göz ardı etmeden değerlendirilmelidir. Çünkü gelişen teknoloji ile toplumun bireylerden beklentileri hızla değişmektedir. Bu değişim birçok alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilediği için bilginin aktarılmasında geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan öğretim programları her geçen gün yeni bir değişime açık olup gelişim göstermektedir. Gelişimde temel amaç ise; dünyayı anlamlandırabilmek için bilimsel ve yaratıcı düşünen, sorgulayarak bilgi üreten ve problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Gelişen teknolojinin sınıflarda etkin kullanımı ile akademik başarıyı arttırmak için çeşitli projeler üretilmektedir. Bunlardan biri de Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli kısaca FATİH olarak bilinen projedir. Eğitim alanında FATİH projesinin temel amacı; “öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında bilişim teknolojileri donanımları internet kullanımının yanında dersleri destekleyecek elektronik içerikler ile eğitim-öğretim sürecine öğrenci katılımını sağlamak” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012). Öğretim programına uygun ve derslere yardımcı olacak ders materyali olarak kullanılması için ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf gibi çoklu ortam bileşenlerinden oluşan elektronik ortamlarla uyumlu içerikler e-içerikler proje

kapsamında büyük önem taşımaktadır. Bu e-içerikler sınıf içerisinde ders anlatan öğretmenlerin ders anlatımlarını kolaylaştıracak ve her öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olmasının yanı sıra öğrenciler tarafından anlaşılmakta zorlanılan soyut bilgilerin somutlaştırılmasını ve günlük yaşamla bağdaştırılmasını, öğrenci ile etkileşimi artırıp bireysel farklılıklara odaklanılması imkânını sağlamaktadır (Alkan, Bilci, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011). Amaçlarına ulaşabilmesi için hem kendi düzeyine uygun materyalleri belirleyebilmeli, hem de dilsel ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayacak bu materyalleri nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Kullandıktan sonra ise hangi tekniklerin yararlı olduğunu, hangi aktivitelerin ilerlemesine katkıda bulunduğunu, çalışma zamanı ve hızını ve ne kadar süreyle çalışması gerektiğini belirleyebilecektir (Holec, 1990; Duda, 1988). Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenmelerinin sağlanması için hazırlanan bu e-içerikler hem sınıf içi akranları ve öğretmen etkileşimi ile hem de okul dışında kendi kendine çalışma ile faydalanılacak şekilde düzenlendiğinden yaşam boyu öğrenmeyi sağlaması adına önem arz etmektedir (Arı vd.,2013). Arı ve arkadaşlarının (2013) ortaokul beşinci sınıf derslerine yönelik e-değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenler hazırlanan e-değerlendirme materyallerinin içeriğinin büyük oranda konuların öğrenilmesini destekler nitelikte olduğunu, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunabileceği tespit edilmiştir. Diğer yandan, e-değerlendirme materyallerinin farklı türde alıştırmalar, eğitsel oyunlar ve görsel işitsel öğelerle zenginleştirilmesi gerektiği sonucu dikkat çekicidir. Sivin-Kachala ve Bialo'nun (2000) yaptıkları çalışma sonucunda, eğitimin her kademesinde özel eğitime ihtiyaç duyan tüm öğrencilerin, zengin teknoloji ortamları sayesinde bütün derslerdeki başarılarının önemli derecede arttığı, öğrenme ve kendilerine olan güven konusundaki davranışlarının düzeldiği tespit edilmiştir. Roschelle ve diğerlerinin (2000) yaptıkları çalışmada bilgisayar teknolojilerinin, öğrencilerin öğrenme ve özellikle eleştirel düşünme, analiz etme, bilimsel araştırma vb. becerilerinin gelişmesine yüksek düzeyde yardımcı olduğu, öğrencileri gerçek güvenilir bilgilere ulaştırdığı ve öğrencilere kompleks ödev hazırlama ve işbirlikli öğrenme fırsatları sunduğu ortaya çıkmıştır. Smith (2001) yaptığı çalışmada teknolojik araçların, öğrencilerin işbirlikli ve etkileşimli öğrenmelerine olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Boster ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmalarda, sınıf öğretmenleri tarafından geliştirilen ve ders içinde kullanılan cd, kaset, video kliplerin öğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını bulmasının gösterilen tüm öğretme çabalarının yerine gelmiş olacağının en somut göstergelerinden biri olacağını düşündüğünden, öğrencinin kendi açıklamalarını bulmasına yönelik çok fazla destek verdikleri görülmektedir. Aktif katılım ve özerk öğrenmenin en belirgin göstergesi niteliğinde olan öğrencinin kendi açıklamalarını bulması durumunun, aktif öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımları ile özerk öğrenmenin birbirlerini tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kazanma ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi en temel konu haline gelmektedir (Brooks ve Brooks,1999). Bu anlayışla birlikte, "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" modeli yerini bilgiye ulaşan istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içinden seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunları çözebilen öğrenci modeline bırakmış bulunmaktadır (Korkmaz ve Kaptan,2002). Bilgi aktarıcılığına dayalı bir öğretim anlayışıyla, aktarılanları aynen alan ve kabul eden, sorulduğunda aynen hatırlayan bir insan tipi oluşturulmaktadır. Bunun sonucunda sorgulamayan, problemlere çözüm üretemeyen, dogmatik bir yapı içerisinde ne verilirse alıp kabul eden, yanlışları tespit edemeyen ve gelecekle ilgili olası durumları kestiremeyen bireyler yetiştirilmektedir (Kurnaz,2007). Bugün, yalnızca kendisine sorulan bilgiyi alıp ezberlemeye çalışan değil, nasıl öğrendiğini bilen, öğrendiklerini anlamlandırabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgileri uygulamaya koyabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Çengelci, 2005; Kurnaz, 2007). Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde işe koşulabilecek bir takım teori ve yaklaşımlar günümüzde hızla yaygınlaşmakta ve uygulamalarının sonuçları değerlendirilerek

geliştirilmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi olan Beyin Temelli öğrenmenin amacı, anlamlı bir öğrenme-öğretme süreci için her şeyden önce öğrenme işlevini yerine getiren beyinin biyolojik yapısının ve işleyiş kurallarının benimsenmesini ve öğretme sürecinin bu işleyiş kurallarına göre yapılandırılmasını sağlamaktır (Caine ve Caine, 2002). Beyin Temelli Öğrenmenin uygulanması için etkileşimli üç süreç olan Rahatlatılmış Uyanıklık, Derinlemesine Daldırma, Aktif Süreçleme varlığından bahsedilebilir (Caine ve Caine, 2002). Bunlardan Aktif süreçleme ise, bilginin öğrenci tarafından hem kişisel olarak anlamlı, hem de kavramsal olarak uyumlu bir biçimde birleştirilmesi ve içselleştirilmesidir. Aktif süreçleme ne yalnızca ders içinde bir aşama, ne de belirli bir zamanda gerçekleşen ve yalnızca bir yöntem kullanılarak yapılabilecek bir yol değildir. Bu, öğrencilerin sürüp giden yaşantıları “çalışma” ve “yoğurma” sürecidir (Caine ve Caine, 2002). Beyin temelli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki erişimi ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir çalışma (Baş, 2010) Beyin Temelli Öğrenme yöntemi temelli aktivitelerin öğrenci erişimi üzerinde önemli olumlu gelişmeler sağladığı kaydedilmiştir. Araştırma sonunda, Beyin Temelli Öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının geleneksel öğretim yöntemlerle ders işlenen sınıfın başarı ve derse yönelik tutumundan çok daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu noktada beyin temelli öğrenmenin en önemli yönünün, öğrencilerin artık bilginin pasif birer alıcısı / özümleyicisi değil, bilginin bizzat aktif oluşturucuları (Brooks ve Brooks, 1999) olmaları düşünülmektedir. Zira, öğrenciler, bilgileri pasif olarak bir kaynaktan (öğretmen, kitap, vb.) almaktan ziyade, artık, bilgiyi kendileri yapılandırmakta ve bu deneyimi kendileri bizzat yaparak-yaşayarak görmektedirler. Burada, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları demek, öğrencilerin öğrenme sürecine direkt olarak katılmaları ve öğrenmelerinin sorumluluklarını bizzat kendileri almaları demektir. Diğer yandan benzer bir yaklaşım olarak karşımıza çıkan Aktif Öğrenme modeli, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin farklı yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir süreçtir (Açıkgöz, 2002). Aktif öğrenmenin diğer özellikleri ise öğrenciyi edilgen durumdan kurtararak etkin öğrenme süreçleri oluşturmak, öğrenciyi gerçek yaşamla bütünleştirmek ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Bayrak, 2000). Aktif öğrenme ortamı için hedefleri belirlemede temel hareket noktaları; öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, öğrenme hızları ve kişisel özellikleridir (Demirci, 2000). Pekin (2000) ise aktif öğrenme sürecinde kullanılabilir etkinlikleri şöyle sıralar: keşfetme, gösteri, oyunlar, deneysel etkinlikler, analiz ve senaryo. Ancak, aktif öğrenme modelinin verimli olarak uygulanabilmesi için uygulayıcıların konuya ilgi duyması, sınıf içi fiziksel koşulların uygun olması, etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olması, öğrencilerin gerekli ön koşul öğrenmeleri taşımaları, uygulama sürecine katılan bireyler olarak olumlu davranışlara sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bir çalışmada (Kalem ve Fer, 2003) aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2001) Buldurma yöntemi, öğrencinin belli bir konuyla ilgili mevcut bilgilerinden hareketle, soru cevap tekniğini kullanarak, yeni bilgilere ulaşmasını sağlayan, öğretmen ve öğrencinin ortak etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim yolu olacağını belirtmiştir. Demirci (2003), Fen Bilgisi öğretiminde etkin öğrenme yaklaşımının erişime etkisinin incelendiği çalışmasında etkin öğrenme yaklaşımları uygulamalarının, hedef kazanımlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, dikkat çekici olarak öğretmenlerin öğrenme işlemlerini kendi kendine kavrama noktasında öğrencinin çok fazla desteklenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani

öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulduğu görülmektedir (Numanoğlu, 1999). Zira günümüzde ‘bilgili’ olmak, öğrenme kapasitesini geliştirmek, bilgiyi kullanabilmek, yeni beceriler kazanmak ve bunu sürekli bir davranışa dönüştürmek olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2001). Öğrenen özerkliğinin temellerini dayandırdığı yapısalcı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan, 1986). Bu noktada Holec (1990) “öğrenmek” kavramını, öğrenmeyi tanımlama, gerçekleştirme, değerlendirme ve yönetme, “öğrenmeyi bilmek” kavramını ise öğrenme edimlerini tanımlama, değerlendirme ve organize etme olarak tanımlamaktadır. Gremmo ve Riley’e (1997) göre, öğrenci en iyi öğrenmeyi dil öğrenirken gerçekleştirir. Ancak dil öğrenme süresi ile öğrencinin kendisinin belirlediği amaçları, teknikleri irdelediği, ne yaptığı ve ne yapacağı hakkında analizler yaptığı süreyi birbirinden ayırmak gerekir. Öğrencinin dilsel performansını artırmaya yönelik çalışmaların yanı sıra, onun öğrenme kapasitesini artırmaya yönelik çalışmalara özel bir zaman ayırmak gerekir. Bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için ise yazılı, sözlü, görsel ve bilgisayar ortamına aktarılmış çeşitli kaynakların öğrencinin hizmetine sunulması gerekir (Aydoğdu, 2009). Bilgi çağında yaşayan bireylerin bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve bu bilgileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Bireylerin bunu gerçekleştirebilmesi için öğrenmenin nasıl olduğu, bir başka deyişle, “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Güven, 2004). Öğrenmeyi öğrenme yoluyla bireyin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşması, ulaşılan bilgileri öğrenmesi kolaylaşmakta ve öğrenilenlerin de kalıcılığı sağlanmaktadır. Bu da etkili öğretimi sağlamada önemli bir yere sahiptir (Kontaş, 2010). Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenmenin etkili öğrenme için büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Öğrenenin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı üzerine yapılan araştırmalar, öğretimin etkililiğinin belli ölçüde öğrenenin öğrenme sırasında kullandığı öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Baş, 2012). Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duysal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000). Weinstein’e (1988) göre, öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranışlar ve düşüncelerdir. Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirebilmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir. Senemoğlu (2009), öğrencilere öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlanarak öğretilmesi gerektiği hususuna vurgu yapmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrenmeyi öğrenmenin temelde öğrenme stratejilerinin özümsemesi yoluyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir çalışma (Baş, 2012) öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir (2007) öğrencilerin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı – başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerini belirlemek, öğrencilerin başarı – başarısızlık yüklemeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrenme stratejilerini kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrenciler başarı göstermekte ve başarılı öğrenciler başarılarında hem içsel hem de dışsal yüklemeleri daha fazla yaparken, başarısızlıklarında daha az dışsal yüklemeleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Güven (2004), öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin gerek öğrenme stillerini gerekse öğrenme stratejilerinin cinsiyete, akademik başarı düzeyine, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim görülen alan gibi kişisel özelliklerine göre farklılık gösterdiği ve öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretim sürecinin son aşaması olan, hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve programın yorumlanması amacıyla yapılan değerlendirme kısmının ele

alındığı bulgularda, öğretmenlerin öğrencinin kendi kendini haftalık, aylık veya yıllık zaman dilimlerinde değerlendirmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aylık olarak özdeğerlendirme niteliğinde değerlendirmeleri yönündeki görüşleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencinin kendini haftalık, aylık veya yıllık zaman dilimlerinde değerlendirmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aylık olarak özdeğerlendirme niteliğinde değerlendirmeleri yönündeki görüşleri olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin bu değerlendirmelerin haftalık ve aylık olarak öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi hususunda desteklenmesinin fazla olması yönünde görüş bildirdiklerine ulaşılmıştır. Ancak ders sonunda quiz (mini test) yapmanın akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada (Başol, 2009) her ders sonunda quiz olan öğrencilerin puanlarında 20 puana yakın ciddi bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunun puanlarında da artış olmakla birlikte deney grubundaki artışla kıyaslandığında bu artışın daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ders sonunda quiz yapmanın öğrenci başarısına olumlu yönde bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bloom (1976), her bölümün sonunda iki haftada bir formatif amaçlı bir sınav yapılması ve bu şekilde belirlenen öğrenme eksikleri ortaya konarak giderilmesi ile konulara devam edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan, tam öğrenme modellerinde sınav sıklığının artırılmasının, öğrenciyi yoğun bir çalışma temposu içine girmeye zorlaması nedeniyle eleştirildiği görülmektedir (Gaynor ve Milham, 1976). Fulkerson ve Martin (1981) sınav sıklığının artırılmasının öğrencinin performansı kadar stres seviyesinde de etkili olduğunu vurgulamıştır. yabancı dil öğretiminde sözlü becerilerin test edilmesi ve değerlendirilmesinin incelendiği bir çalışmada (Karlı, 2002) dil becerilerine yönelik sınavlarda ölçme-değerlendirme açısından en zorlayıcı olan konuşma becerisinin hazırlanması, uygulaması ve puanlandırılması olduğu ve öznel testlerin, puanlayan kişinin yargısına dayalı olduğundan değerlendirmelerdeki tutarsızlığın güvenilirliği azaltabileceğine vurgu yapılmıştır. Her özerk çalışmadan sonra öğrencinin bir öz değerlendirme yapması sağlanmalıdır. Bu aşamada öğrenci elde ettiği verimin neticesine bağlı olarak amaçlarını doğru tanımlayıp tanımlamadığını, amaçlarının ihtiyaçlarıyla örtüşüp örtüşmediğini, seçtiği materyal ve tekniklerin uygunluğunu ve aktiviteleri gerçekleştirme koşullarını sorgulayabilecek ve bir sonraki çalışmada daha donanımlı ve dolayısıyla da daha verimli olacaktır (Aydoğdu, 2009). Öğrenciler ile öğretmen değerlendirmesi ve sınavlarının ile ilişkilendirilmesi etkinliğin daha da artırılmasına yardımcı olur. Özdeğerlendirmenin temel amacı güdüleyici ve farkındalık unsurlarını yaratıcı bir araç olarak kullanılmasıdır (Aktaş, 2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin dil öğretimine getirdiği yeniliklerden birisi, öğrencinin kendisini ve dilsel becerilerini değerlendirmesi anlamına gelen öz değerlendirme özelliğidir (Toklu, 2007). Avrupa Konseyinin yönergesine göre (Council of Europe, 2001) öğrencinin yapabildiğini bildirdiği becerilerin, listedeki toplam beceri sayısının yüzde kaçını oluşturduğunu hesaplamak suretiyle öğrenciye yüz üzerinden bir puan verildiği özdeğerlendirme listeleri bulunmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP) uygulamasının yabancı dil öğretiminde üzerinde durduğu kavramlar; öğrenen özerkliği, özdeğerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürlerarası deneyim olmuştur (Little, 1999). Demirel'e (2005) göre, dil gelişim dosyasının eğitsel işlevi, bireyin dil öğrenme konusundaki kararları kendisinin vermesi ve bir dil öğrenme konusunda öğrencinin özerk olmasıdır. Öğrenen özerkliği (learner autonomy) kavramı, dil öğrenme sürecinin bireye dönük olduğunu ve bunun sınıf içinde değil yaşamın her aşamasında gerçekleştiğini ön plana çıkarmaktadır (Güneyli ve Demirel, 2006). Ancak, İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin öğrenme özerkliğini incelemeyi amaçlayan Sert (2007) sınıflarda öğrencilerin öz-değerlendirme, sınavlarda performanslarını değerlendirme ve hedef belirleme etkinliklerinin hemen hemen hiçbirinin kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yurdabakan (2012) ortak ve akran değerlendirme eğitiminin özdeğerlendirme üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada deney grubunun akran ve özdeğerlendirme puanları arasındaki korelasyonları, kontrol grubundakilere oranla daha yüksek ve deney grubu lehine anlamlı bulunmuş, ayrıca deney grubunda akran değerlendirmenin özdeğerlendirmenin

iyi bir kestiricisi olduğunu gözlemlemiştir. Kilmen ve Beyhan (2011) Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarının incelediği çalışmada öğretmenlerin en çok proje, performans değerlendirme, gözlem, portfolyo, grup değerlendirme, yazılı yoklamalar ve akran değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmiştir. Yabancı dil eğitimi alanında sıklıkla kullanılmaya başlanan Portfolyo, eğitim sürecinin değerlendirilmesinde öğrenci ve eğiticilerin rolünü pozitif yönde etkiler. Portfolyo oluşturma sürecinde öğrenciler değerlendirme korkusundan uzaklaşır ve hata yapmaktan korkmazlar. Çünkü bir dönem boyunca yaptıklarını geliştirme fırsatına sahip olduklarını ve ürettikleri materyallerin sürecinin sonunda değerlendirileceğini bilirler (Şahinkarakaş,1998). Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin meta-bilişsel becerilerini geliştirir. Öğrenciler çalışma konularını/portfolyo ürünlerini seçebilirler, ancak neden seçtiklerine ilişkin yorum yaparlar (Cunningham,1998). Böylelikle, seçimleri üzerinde düşünür, nedenlerini irdeler, güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi değerlendirebilirler. Öğrencilerin geliştirdikleri ilk taslaklara yönelik geribildirimler ve bu doğrultuda yaptıkları geliştirme çalışmaları, onların problem çözme, karar verme, yeni şeyler yaratma ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Portfolyolar yoluyla kazanılan bu beceriler otonom öğrenenler olmalarını destekler (Şahinkarakaş,1998).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak yabancı dil öğretimi alanında uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin dikkate alınması desteklemektedir. Dersin verimliliğini artıracığı düşünüldüğünden, programın sınıf içinde gerekli durumlarda içerikte değişiklik esnekliği verecek şekilde tasarlanması ve bu esnekliğin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleriyle uyumlu olması sağlanmalıdır.
2. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özellikle ders içi ve ders dışı etkinliklere ilişkin kararlara öğrencinin katılımını desteklemektedir. Buna bağlı olarak, İngilizce eğitim programı geliştirme ve değerlendirme sürecinin her aşamasında öğrencilere “ihtiyaç analizi” uygulanmalı ve elde edilen veriler eğitim-öğretim etkinliklerine yansıtılmalıdır. Öğretmenler özellikle materyal seçiminde ve ders içi etkinliklerinde İngilizce öğretimini gerçek hayatla ilişkilendirmeye çalışmalıdır.
3. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin etkinliklere ilişkin kararlara aktif katılım göstermesi hususunda öğretmenlerin çoğunluğunun aynı fikirde olduğu görülmektedir. Özellikle İngilizce öğretiminde, teknolojik olanaklar öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmek amacıyla kullanılmalı, bilgisayar temelli öğretim ortamları başta olmak üzere teknolojik olanakları etkili biçimde kullanılmalıdırlar. Çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin anlık ve bilgilendirici dönüt almaları sağlanabilir. Çevrimiçi programlarla etkileşime dayalı dil öğretim ortamlarının oluşturularak öğrencilerde öğrenme özerkliği geliştirilmelidir.
4. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre; öğretmenlerin bir kısmı dersin içeriğinin başlıkları ve görevleri belirlenmesinde, ders kitabı, görsel-işitsel araçlar, realia (gerçek nesnelere) seçimi gibi konularda öğrencinin katılımını desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin geleneksel öğretim ilke ve yöntemlerinin dışında, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. İçerik ve metodolojinin öğrenciler için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturacak şekilde düzenlenmesinin ve öğrencileri İngilizceyi hem sınıf içinde hem sınıf dışında aktif kullanmaya teşvik edecek şekilde hazırlanmasının öğrencinin dil öğrenimine katkısının büyük olacağı düşünülmektedir.

5. Çalışmada, öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinin özerkliği destekleyici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf içi etkinliklerin daha öğrenci merkezli, sınıfta kolaylıkla uygulanabilir nitelikte ve öğrencileri derse aktif şekilde katabilecek özellikte düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Proje ve performans görevlerinin öğrencilerin kendi başlarına somut şeyler üretebilecekleri şekilde belirlenmesi gerekmektedir.
6. Çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin verilen ev ödevi görevlerinin niceliği, çeşidi ve sıklığına ilişkin kararlara öğrencinin katılımını destekler yönde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu çerçevede, verilen ev ödevleri, öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Uzun soluklu bir süreç gerektiren proje ve performans ödevlerinin yanı sıra, kısa vadede etkili öğrenmeye yol açacak pratik günlük ev ödevleri verilerek, öğrencilerin kendi kendilerine yapabilmeleri için yeterli zaman ve destek sağlanmalıdır.
7. Çalışmada sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması, öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında öğrencinin desteklenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin özerkliği geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmen sınıf içi etkinliklerde öğrencilerini sürekli fikir üretme, soru sorma, eleştirme, kendilerini ifade edebilmeleri konularında cesaretlendirmelidir. Öğrencilere yol gösteren, rehberlik yapan bir role bürünmelidir. Öğrencilerinin bilgiyi kendilerinin oluşturmasına izin vermeli ve gerektiği yerde desteğini sağlayarak, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak bilgileri oluşturmasına olanak sağlamalıdır.
8. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencinin test edilmekten ziyade, kendini haftalık, aylık ve yıllık olarak değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılıklar görülmesine rağmen öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencinin kendisini aylık olarak öz değerlendirmeye tabi tutması gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif biçimde katılmaları sağlanmalıdır. Kendini değerlendirme ile öğrenciler dil gelişim süreçlerini daha iyi planlayıp, daha bilinçli yönlendirebilecektir. Özellikle, öğrencilere kendi portfolyolarını (dil gelişim- ürün dosyalarını) nasıl düzenleyecekleri ve performans görevlerini nasıl yerine getirecekleri konusunda yardımcı olunmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yapılacak araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler de aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşleri değerlendirilirken, anket yoluyla görüş alınması yolu kullanılmıştır. Başka bir araştırmada ise, güvenilirlik ve geçerliği yapılmış bir ölçek geliştirilerek öğretmenlerin öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik davranışları ve tutumlarının tespit edilmesi yönünde bir çalışma gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Başka bir araştırmada ise, öğretmenlerin özerk öğrenmeye ilişkin bilgilendirilmesi sonrasında öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik sunabilecekleri etkinlik ve uygulamaların belirlenmesi yönünde bir çalışma gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşleri nicel açıdan değerlendirilmiştir. Başka bir çalışmada ise, öğretmenlerin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşleri, nitel açıdan; tutum ve davranışları ise nicel açıdan değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- ABIMBOLA, I.O., 1988. "The Problem of Terminology In The Study of Student Conceptions In Science", *Science Education*, 72, 175-184.
- ABSALOM, M. ve MARDEN, M. P., 2004. "E-Mail Communication And Language Learning At University-An Australian Case Study", *Computer Assisted Language Learning*, 17(3-4), 403-440.
- AÇIKGÖZ, K. Ü., 2002. *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AĞAOĞLU, E., 2004. "Sınıf Yönetimi ile İlgili Olgular", *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Z. Kaya) (4. Baskı) Ankara: Pegem.
- AIKEN, L. R., 1997. *Questionnaires And Inventories: Surveying Opinions And Assessing Personality*. John Wiley And Sons, Inc, New York.
- AKDAĞ, M. ve TOK, H., 2008. "Geleneksel Öğretim ile Powerpoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi", *Eğitim ve Bilim Education And Science*, 33(147), ss. 26-34.
- AKGÜN, E. Ö., 2005. "Kavramsal Değişim Stratejileri, Çalışma Türü ve Bireysel Farklılıkların Öğrencilerin Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi", *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKSOY, H. H., 2003. "Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye", *Eğitim Bilim Toplum*. 1(1), 51-60.
- AKSU ATAÇ, B., 2008. "Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- AKSÜT, M., 2002. "Dersle İlgili Süre Kullanımı", *Sınıf Yönetimi*. (Ed. Kaya, Z.), Ankara, Pegem Yayıncılık.
- AKTAŞ, M., 2009. "Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma etkisi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- ALAN, Y., 1994. *Robotik Kültür*. İzmir: T.Ö.V. Yayınları, 130 sayfa.
- ALKAN, T., BİLİCİ, A., AKDUR, T. E., TEMİZHAN, O. ve ÇİÇEK, H., 2011. *Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi*. 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, 22-24 September, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- ALLWRIGHT, D., 1990. "Autonomy In Language Pedagogy", *CRILE Working Paper 6*. Centre For Research In Language Education: University of Lancaster.
- ALTUNAY, U. ve BAYAT, Ö., 2009. "The Relationship Between Autonomy Perception And Classroom Behaviors Of English Language Learners". *Dil Dergisi*, 144, 7-15.

- AOKI, N. ve SMITH, R.C., 1999. "Learner Autonomy in Cultural Context: The Case of Japan", *Learner Autonomy in Language Learning: Defining The Field And Effecting Change*.(Ed.: S. Cotterall ve D. Crabbe), Bayreuth Contributions To Glottodidactics, Vol 8. Frankfurt Am Main: Lang., ss. 19-28.
- AOKI, N., 1999. "Affect and the Role of Teacher in the Development of Learner Autonomy", *Affect in Language Learning*. (Ed.: J. Arnold), Cambridge: Cambridge University Press, Ss.142-154.
- ARENDS, R. I., 2004. *Learning To Teach*. New York, NY: Mcgraw-Hill.
- ARI, A., 2014. "İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 172-194.
- ARI, A., EREN, E., ÇAM, Ş.S., AKİFOVA, G.G. ve TAHİROVA, G.S., 2013. "Ortaokul Beşinci Sınıf Derslerine Yönelik E-Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi", 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- ARIKAN, Y.D. ve ALTUN, E., 2007. "Sınıf ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ödev Sitelerini Kullanımına Yönelik Bir Araştırma", *İlköğretim Online*, 6(3), 366-376.
- ARTER, J. A., ve SPANDEL, V., 1992. "Using portfolios of student work in instruction and assessment". *Educational Measurement: Issues and Practice*, Spring, ss. 36-44.
- ASSOR, A., KAPLAN, H. ve ROTH, G., 2002. "Choice is Good, But Relevance is Excellent: Autonomy Enhancing And Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students' Engagement in Schoolwork", *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- AYDEMİR, Ö., 2007. "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri", *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne*.
- AYDIN, M. Z., 2001. "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi", eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/302.pdf , (20.06.2014).
- AYDOĞDU, E., 2009. "Learner Autonomy Levels of Gazi University Elt Department", *The 5th International Balkan Education And Science Congress*, Edirne, ss.57-61.
- AYDOSLU, U., 2005. "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, Isparta*.
- BAHAR, M., 2003. "Misconceptions in Biology Education and Conceptual Change Strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3(1), 55-64.
- BALÇIKANLI, C., 2008. "Learner Autonomy (La) in EFL Settings", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 1-16.

- BALOCHE, L. A., 1998. "The Cooperative Classroom: Empowering Learning", Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- BAŞ, G., 2010. "Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi", İlköğretim Online Dergisi, 9(2), 488-507.
- _____, 2012. "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi", Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,5(1) 49-71.
- BAŞAR, H., 2006. Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BAŞOL, G., 2009. "The Effect of Exam Frequency on Academic Achievement: A Quasi-Experimental Study", The First International Congress of Educational Research Online-Full Text Book,6 (2),ss. 99-121.
- BATAN, B., 2007. "İlköğretim Öğrencilerinin Ev Ödevleri ile İlişkili Tutumlarını Etkileyen Faktörler", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- BAY, E., KAYA, H. İ. ve GÜNDOĞDU, K., 2010. "Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi", E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0153, 5(2), 646-664.
- BAYAT, Ö., 2007. "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BAYLAN, S., 2007. "University Students' And Their Teachers' Perceptions And Expectations of Learner Autonomy in EFL Prep Classes", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BAYRAK, S., 2000. "Yükseköğretimde Aktif Eğitim", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21 (6), 21-54.
- BAYYURT, Y., 2010. "Task Based Language Learning And Teaching", Handbook For Teaching Foreign Languages To Young Learners in Primary Schools. (Ed.: B. Haznedar, ve H. Uysal), Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 89-118.
- BEATTY, K., 2003. Teaching And Researching Computer-Assisted Language Learning. Londra: Pearson Education Limited.
- BENSON, P. 1994. "Self-Access Systems As Information Systems: Questions of Ideology And Control", Directions In Self-Access Language Learning. (Ed.: D. Gardner ve L. Miller), Hong Kong University Press, Hong Kong, ss. 3-12.
- _____, 1996. "Concepts of Autonomy In Language Learning", Taking Control: Autonomy In Language Learning. (Ed.: Richard Pemberton Edward S.L. Li Winnie W.F. Or Herbert D. Pierson), Hong Kong University Press, Hong Kong, ss. 27-34.

- _____, 2001. "Teaching And Researching Autonomy in Language Learning", Londra: Longman.
- _____, 2005. "(Auto)Biography And Learner Diversity", *Learners' Stories: Difference And Diversity in Language Learning*. (Ed.: P. Benson ve D. Nunan), Cambridge University Press, Cambridge, ss. 4-21.
- _____, 2006. "Autonomy And Its Role in Learning", *The International Handbook of English Language Teaching*. (Ed.: J. Cummins ve C. Davison) (Vol. 2) MA: Springer, Norwell.
- BENSON, P. ve VOLLER, P. 1997. "Autonomy and Independence in Language Learning", Longman Press, Londra.
- BERKANT, H. G., 2007. "Dokuzuncu Sınıf Biyoloji Dersinde Yapıcı Öğrenme Temelli Hazırlanan Anlamli Nedensel Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Anlamli Nedensel Düşüncelerine, Akademik Başarılarına, Kalıcılığa ve Günlük Yaşam Davranışlarına Etkisi", Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BERLINER, D. C. 1990. "The Nature of Time in Schools: Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions", Teachers College Press, New York.
- BLACK, A. E. ve DECI, E. L., 2000. "The Effects of Instructors' Autonomy Support And Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective", *Science Education*, 84, ss. 740-756.
- BLATCHFORD, P., 2003. "A Systematic Observational Study of Teachers' And Pupils' Behavior in Large And Small Classes", *Learning And Instruction*, 13, 569-595.
- BLOOM, B. S., 1976. "Human Characteristics And School Learning", Mc.Graw Hill Book Co., Newyork.
- BLOOR, M. ve BLOOR, T., 1988. "Syllabus Negotiation: The Basis of Learner Autonomy", *Individualization And Autonomy in Language Learning*. (Ed.: A. Brookes ve P. Grundy), *ELT Documents*, 131, Modern English Publications/British Council.
- BOSTER, F. J., MEYER, G. S., ROBERTO, A. J. ve INGE, C. C., 2002. "A Report on the Effect of The United Streaming Application on Educational Performance", Cometrika, Inc., Baseline Research, LLC. ve Longwood University.
- BOUD, D. 1988. "Developing Student Autonomy in Learning", 2. Baskı, Kogan Page Press, Londra.
- BOZACK, A. R., VEGA, R., MCCASLİN, M., ve GOOD, T. L., 2008. "Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms". *Teachers College Record*, 110(11), 2389-2407.
- BOZGEYİKLİ, H., SÜN BÜL, A. M., KESİCİ, Ş. ve ÜRE, Ö., 2003. "İlköğretim Öğretmenlerinin, Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile Temel Psikolojik

- İhtiyaçlarının İlişkisel Analizi”, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İnönü Üniversitesi, Malatya, ss. 61-73.
- BREEN, M. P. ve MANN, S. 1997. “Shooting Arrows At The Sun: Perspectives on A Pedagogy For Autonomy”, *Autonomy And Independence in Language Learning*. (Ed.: P. Benson ve P. Voller), Londra: Longman Press, ss. 132-149..
- BROADY, E. ve KENNING, M. M., 1996. “Learner Autonomy: An Introduction to the Issues”, *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. (Ed.: E. Broady ve M. M. Kenning), Association for French Language Studies/CILT, Londra, ss. 9-22.
- BROOKS, J. G. ve BROOKS, M. G. 1993. *In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. VA: American Society For Curriculum Development, Alexandria.
- _____, 1999. *In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Gözden geçirilmiş baskı. VA: Association For Supervision And Curriculum Development, Alexandria.
- BÜYÜK TÜRKÇE SÖZLÜK, 2014. www.tdk.gov.tr (10.06.2014)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2005. “Anket Geliştirme”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), ss.133-151.
- CAINE, N.M. ve CAINE, G., 2002. *Beyin Temelli Öğrenme*, (Çev.: Gülten Ülgen), Nobel Yayıncılık. Ankara.
- CALP, Ş., 2013. “Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi”, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CAMILLERI, G. 1999. *Learner Autonomy – The Teachers’ Views*, Council of Europe, Strasbourg.
- CANGELOSI, J. S., 2000. *Classroom Management Strategies*, John Wiley And Sons, Inc., New York.
- CARAMAZZA, A., MCCLOSKEY, M. ve GREEN, B. 1980. “Curvilinear Motion in The Absence of External Forces: Naive Beliefs About The Motion of Objects”, *Science*, 210(4474), ss. 1139-1141.
- CARTER, B. A., 2005. “Reconceptualizing Roles And Responsibilities in Language Learning in Higher Education”, *Teaching in Higher Education*, 10(4), ss. 461-473.
- CASTLE, K., 2004. “The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education”, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), ss. 3 -10.
- CELEP, C. 1997. “Öğretmenlik Yeterlik Duygusu”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 50, ss. 27-32.
- CEVİZCİ, A., 2010. *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.

- CHAMPAGNE, A. B., GUNSTONE, R. F. ve KLOPFER, L. E. 1983. "Naive Knowledge And Science Learning", *Research in Science And Technological Education*, 1(2), ss. 173-183.
- CHAN, V., 2001. "Readiness For Learner Autonomy: What Do Our Learners Tell Us?" *Teaching in Higher Education*, 6(4), ss. 505-519.
- CHAN, V., SPRATT, M. ve HUMPHREYS, G., 2002. "Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes And Behaviours", *Evaluation And Research in Education*, 16(1), ss. 1-18.
- CHIA, C. S. C., 2005. "Promoting Independent Learning Through Language Learning And The Use of IT", *Educational Media International*, 42 (4), ss. 317-332.
- CIANI, K. D., MIDDLETON, M. J., SUMMERS, J. J. ve SHELDON, K. M., 2010. "Buffering Against Performance Classroom Goal Structures. The Importance of Autonomy Support And Classroom Community", *Contemporary Educational Psychology*, 35, 88-99.
- CIEKANSKI, M., 2007. "Fostering Learner Autonomy: Power And Reciprocity in The Relationship Between Language Learner And Language Learning Adviser", *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-127.
- COHEN, A. D., 1998. *Strategies in Learning And Using A Second Language*. Londra: Longman.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, 2002. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CUNNINGHAM, G.K., 1998. *Assesment In The Classroom*. The Falmer Press. Londra.
- ÇAKMAK, F., 2006. "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları", *Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon*.
- ÇANKAYA, Z. Ç., 2009. "Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), ss. 23-31.
- ÇAYCI, B., 2007. "Kavram Değiştirme Metinlerinin Kavram Öğrenimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), ss. 87-102.
- ÇENGELCİ, T., 2005. "Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- DAM, L. ve LEGENHAUSEN, L., 1996. "The Acquisition of Vocabulary in An Autonomous Learning Environment - The First Months of Beginning English",

- Taking Control: Autonomy in Language Learning. (Ed.: R. Pemberton) Hong Kong University Press, Hong Kong, ss. 265-280.
- DAM, L., 1995. *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Authentik Publishing, Dublin.
- DECI, E. L. ve RYAN, R. M., 1985. *Intrinsic Motivation And Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York.
- _____, 1987. "The Support of Autonomy And The Control of Behavior. *Journal of Personality And Social Psychology*", 53(6), ss. 1024-1037.
- DECI, E. L., SCHWARTZ, A. J., SHEINMAN, L. ve RYAN, R. M. 1981. "An Instrument To Assess Adults'orientations Toward Control versus Autonomy With Children: Reflections on İntrinsic Motivation And Perceived Competence", *Journal of Educational Psychology*, 73, ss. 642-650.
- DEDE, Y., 2007. "Matematik Öğretmeni Adaylarının Oluşturmacı Yaklaşımına İlişkin Düşünceleri ve Uygulamaları", *Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu IV (Yapılandırmacılık ve Öğretmen)*, 17 Kasım 2007, Bildiriler, Ankara: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- DEMİR, S., 2008. "An Evaluation of Thinking Skills in ELT coursebooks At Primary And Secondary Levels", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- DEMİRCİ, C., 2000. "Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:18.
- _____, 2003. "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişkiye Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 25, ss. 38-47.
- DEMİREL, Ö. ve MİRİCİ, İ. H., 2002. "Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği", *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), ss. 76-88.
- DEMİREL, Ö., 1992. "A Model Approach To Training ELT Teachers" *radition and Innovation. ELT and Teacher Training in the 1990s*. Cilt 2, ss. 35- 46.
- _____, 2001, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- _____, 2004. *ELT Methodology*. (3. Baskı.) Pegem A Yayınları. Ankara
- _____, 2005. "Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması", *Milli Eğitim Dergisi*, 33, (167), ss. 71-82.
- DICKINSON, L. ve CARVER, D., 1980. 'Learning How To Learn: Steps Towards Self-Direction in Foreign Language Learning in Schools' *ELT Journal*, 35(1), ss. 1-7.
- DICKINSON, L., 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

- _____, 1992. *Learner Autonomy 2: Learner Training For Language Learning*. Authentik Publishing, Dublin.
- _____, 1995. "Autonomy And Motivation: A Literature Review", *System*, 23(2), ss. 165-174.
- DİNÇER, A., 2011. "Turkish EFL Speaking Course Students' Motivational Orientations And Their Instructors' Autonomy Support" Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- DUDA, R., 1988. "Autonomisation Et Scolarisation En Milieu Scolaire", *Mélanges Pédagogiques*, ss. 49-57.
- EGEL, İ. P., 2003. "The Impact of The European Language Portfolio on The Learner Autonomy of Turkish Primary School Students", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi
- EPSTEIN, J. L. ve VANVOORHIS, F. L., 2001. "More Than Minutes: Teachers' Role in Designing Homework", *Educational Psychologist*, 63(3), ss. 181-193.
- ERDEMİR, N., BAKIRCI, H. ve EYDURAN, E., 2009. "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti", *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), ss. 99-108.
- ERDEN, M., 1998. *Eğitimde Program Değerlendirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEN, M., 2001. *Sınıf Yönetimi*. Alkım Yayınları. İstanbul.
- ERGÜR, D. O., 2010, "Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü", *International Conference on New Trends in Education And Their Implications*, Antalya, ss. 354-359.
- ESCH, E. M., 1997. "Learner Training For Autonomous Language Learning", (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy And Independence in Language Learning*. Longman Press, New York.
- EVERTSON, C. M. ve WEINSTEIN, C. S., 2006. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- FENNER, A-B., 2000. "Learner Autonomy", *Approaches To Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. (Ed.: A. B. Fenner ve D. Newby), Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- FISHER, K. ve LIPSON, J., 1986. "Twenty Questions About Students' Errors", *Journal of Research And Science Teaching*, 23, ss. 783-803.
- FISHER, K., 1985. "A Misconception in Biology: Amino Acids And Translation", *Journal of Research And Science Teaching*, 22(1), ss. 53-62.
- FISHER, M., 2000. "Computer Skills of Initial Teacher Education Students", *Journal of Information Technology For Teacher Education*, 9(1), ss. 109-123.

- FİDAN, N. 1986. Okulda Öğrenme ve Öğretme. Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- FOSNOT, C. T., 1996. Constructivism: Theory, Perspectives And Practice. Teachers College Press, New York.
- FRAENKEL, J.R. ve WALLEN, N.E., 2006. How To Design And Evaluate Research in Education. Mcgraw-Hill Press, New York.
- FULKERSON, F. E. ve MARTIN, G. 1981. “Effects of Exam Frequency on Student Performance Evaluations of İnstructor And Test Anxiety”, Teaching of Psychology, 8, ss. 90-93.
- GARDNER, D. ve MILLER, L., 1999. Establishing Self-Access: From Theory To Practice. Cambridge University Press, 276 s.
- GAYNOR, J. ve MILLHAM, J. 1976. “Student Performance And Evaluation Under Variant Teaching And Testing Methods in A Large College Course”, Journal of Educational Psychology, 68, ss. 312-317.
- GILBERT, J. ve SWIFT, D. 1985. “Towards A Lakatosian Analysis of The Piagetian And Alternative Conceptions Research Programs”, Science Education, 69, ss. 681-696.
- GOOD, T. L. ve BROPHY, J. E., 2000. Looking in Classrooms (8. Baskı) Longman Publishing, New York.
- GÖKÇE, F., 2012. “Öğretmen ve Velilerin, Öğrencilerin Okulda Geçirdikleri Zaman, Ders ve Dinlenme Süreleri ile Tatiller ve Okul Dönemleri Konusundaki Görüşleri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2(4), ss. 2541-2560.
- GÖKLER, Z.S., AYPAY, A. ve ARI, A., 2012. “İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”, Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1(2), ss. 115-133.
- GÖMLEKSİZ, M.N. ve BOZPOLAT, E., 2012 “İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği”, Journal of World of Turks, 4 (3).
- GREMMO, M-J. ve RILEY, P., 1997. “Autonomie Et Apprentissage Autodirigé: l’Histoire D’une Dée”, Mélanges CRAPEL, 23, 81-107.
- GÜNEŞ, F., 2012. “Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 3-21.
- GÜNEYLİ, A. ve DEMİREL, Ö., 2006. “Dil Öğretiminde Yeni Bir Anlayış: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulaması”, Cypriot Journal of Educational Sciences, 2(2), ss. 110-118.
- GÜVEN, E., 2012. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri İle Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- GÜVEN, M., 2004. “Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Eskişehir.
- GÜVEN, S. ve AKDAĞ, M., 2002. “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Alguları”, Eğitim Yönetimi, 8(29), ss. 69–80.
- GÜVEN, S., 2010. “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Eğitim ve Bilim, 35(156), ss. 84-95.
- GÜVEN, Z. Z., ve SÜN BÜL, A. M., 2007. “The relation between the learners’ autonomy levels and their learning styles”. International Conference on Quality in Education in The Balkan Countries, Selanik, Greece.
- GWYN-PAQUETTE, C. ve TOCHON, F.V., 2003. “ The Role of Reflective Conversations And Feedback in Helping Preservice Teachers Learn To Use Cooperative Activities in Their Second Language Classrooms”, The Canadian Modern Language Review, 59(4), ss. 503-545.
- HALL, D. ve KENNY , B. 1995. “Evolution of A Language Centre : Pursuing Autonomy in a Collegial Context”. Spreading English : ELT Projects in International Development. (Ed.: A. Pincas). Hamel Hem Pstead : Phoenix ELT, ss. 26–42.
- HALLOUN, I. ve HESTENES, D. 1985. “Common Sense Concepts About Motion”, American Journal of Physics, 53(11), ss. 1056-1065.
- HARMANLI, Z., 2000. Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.
- HARMER, J., 2001. The Practice of English Language Teaching. (3. Baskı), Pearson Education Press, Londra.
- HASHWEH, M. Z. 1988. “Descriptive Studies of Students’ Conceptions in Science”, Journal of Research And Science Teaching, 25(2), ss. 121-134.
- HATTIE, J., 2005. “The Paradox of Reducing Class Size And Improving Learning Outcomes”, International Journal of Educational Research, 43 (6), ss. 387-425.
- HİSAR, Ş. G., 2006. “4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- HOLEC, H., 1981. “A Propos De L'autonomie: Quelques Éléments De Réflexion. In Etudes De Linguistique Appliquée: Autonomie De L'apprentissage Et Apprentissage De L'autonomie. N° 41, Didier Erudition, Paris.
- _____, 1985. “On autonomy: some elementary concepts”. Discourse and Learning, (Ed: P. Riley). London: Longman. 173-90

- _____, 1990. “Des Documents Authentiques, Pour Quoi Faire?” Mélanges Pédagogiques, 20. Université De Nancy 2: CRAPEL.
- HUNT, J., GOW, L. ve BARNES, P. 1989. “Learner Self-Evaluation And Assessment- A Tool For Autonomy in The Language Learning Classroom”. Language Teaching and Learning Styles Within and Across Cultures. (Ed.: V. Bickley), Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department.
- HUTCHINSON, T., ve WATERS, A. 1987. English For Specific Purposes: A Learning-Centered Approach. Cambridge University Press, Cambridge.
- IŞIK, A., 2008. “Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlıklar Nereden Kaynaklanıyor?”, Journal of Language And Linguistic Studies, 4 (2), ss.15-26.
- İŞİSAĞ, K.U. ve DEMİREL, Ö., 2010. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması”, Eğitim ve Bilim, 35 (156), ss. 190-204.
- JIANZHONG Xu, 2007. “Middle-School Homework Management: More Than Just Gender And Family Involvement”, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 27:2, ss. 173-189.
- JOHNSON D. W. AND JOHNSON, R. T., 1992. “Implementing Cooperative Learning”. Contemporary Education, 63: 3, Spring, 174.
- KALAYCI, Ş., 2006. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- KALEM, S ve FER, S., 2003. “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (2), ss. 433-461.
- KARA, A., 2004. “Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin İstek ve Beklentilerine Etkisi”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- KARAKAYA,Z., 2007. “Yabancı Dil Öğretiminde Bir Ders Modeli Öğreterek Öğrenme”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 174, ss. 28-39.
- KARASAR, N., 2010. Bilimsel Araştırma Yöntem, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARİP E., 2002. Sınıf Yönetimi. (2. Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KARLSSON L., KJISIK F. ve NORDLUND J., 1997. From Here To Autonomy. Helsinki University Press, Helsinki.
- KARSLI, E.S., 2002. “The inter-rater reliability of two alternative analytic grading scales for the evaluation of oral interviews at Anadolu University School of Foreign Languages”, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- KASAP, B., 2005. "The Effectiveness of Task-Based Instruction In The Improvement of Learners' Speaking Skills", Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAYADUMAN, H., SARIKAYA, M. ve SEFEROĞLU, S. S., 2011. "Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi", Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat /İnönü Üniversitesi, Malatya.
- KELLY, G., 1963. A Theory of Personality. Norton Publishing, New York.
- KESSLER, C., 1992. Cooperative Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents.
- KILIÇ, F., 2007. "Kavramların Öğretiminde Kavramın İçerik Öğelerinin Açıklanmasının Akademik Başarıya Etkisi", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 145-161.
- KIR, E., 2011. "OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları", Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi, Ankara.
- KİLMEN, S. ve BEYHAN, S., 2011. "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Sıklıkları ve Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği)", Ege Eğitim Dergisi, 2, ss. 83-104.
- KOÇ, G., 2006. "Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi". Eğitim ve Bilim, 31(142), 56-64.
- KOÇAK, A., 2003. "A Study on Learners' Readiness For Autonomous Learning of English As A Foreign Language", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KONTAŞ, H., 2010. "Learning Strategies of Gifted Elementary Students", İlköğretim Online Dergisi, 9(3), ss. 1148-1158.
- KORKMAZ, H. ve KAPTAN, F., 2002. "Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, ss. 167-177.
- KUCUROĞLU, Ç., 1997. "The Effects of Direct Formative Testing on Learner Performance And The Development of Learner Autonomy". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- KURNAZ, A., 2007. "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- LEGUTKE, M. ve THOMAS, H., 1991. Process And Experience In The Language Classroom. Londra: Longman.

- LITTLE, D. ve DAM, L., 1998. "Learner autonomy: What and why?" Japan Association for Language Teaching - Annual Conference, Saitama, Japan, November 20-23.
- LITTLE, D., 1989. *Self-Access Systems For Language Learning*. Authentik Publishing, Dublin.
- _____, 1991. *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues And Problems*. Authentik Publishing, Dublin.
- _____, 1999. "Autonomy in Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives And Their Practical Implications", *Autonomes Fremdsprachenlernen*. (Ed.: C. Edelhoff ve R. Weskamp) Ismaning: Hueber, ss. 22-36.
- _____, 2003. "Learner Autonomy And Public Examinations", *Learner Autonomy in Foreign Language Classrooms: Teacher, Learner, Curriculum And Assessment*. (Ed.: D. Little), Authentik Publishing, Dublin.
- _____, 2009. "Learner Autonomy, The European Language Portfolio, And Teacher Development", *Autonomy And Language Learning: Maintaining Control*. (Ed.: R. Pemberton, S. Toogood ve A. Barfield), Hong Kong University Press, Hong Kong, ss. 147-173.
- LITTLEJOHN, A. 1983. "Increasing Learner Involvement in Course Management", *TESOL Quarterly*, 17(4), ss. 595-608.
- LITTLEWOOD, W., 1999. "Defining and developing autonomy in East Asian contexts", *Applied Linguistics*, 20(1), ss. 71-94.
- MARSHALL, B. ve DRUMMOND, M. J., 2006. *How Teachers Engage With Assessment For Learning: Lessons From The Classroom*. *Research Papers in Education*, 21(2), ss. 133-149.
- MEISELS, S., ve STEELE, D., 1991. *The Early Childhood Portfolio Collection Process*. Ann Arbor, MI: Center For Human Growth And Development, University of Michigan, Michigan.
- MILGRAM, R.M. VE HONG, E. (2000). *Homework: Motivation and Learning Preference*, Publisher: Greenwood Press.
- MILLER, L., ve GARDNER, D., 1994. "Directions for research into self-access language learning. (Ed: D.Gardner ve L. Miller), *Directions in self-access language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- MILLER, A.D., 2004. "Cogito, Ergo Sum: Applying Bloom's Revised Taxonomy within The Framework of Teaching For Understanding to Enhance The Frequency and Quality of Students' Opportunities To Develop And Practice Higher-Level Cognitive Processes", *Yüksek Lisans Tezi*, Kalamazoo College, 1-60.

- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), 2006. “İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı”, 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- _____, 2010. 18. Milli Eğitim Şurası. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____, 2012. FATİH Projesi- Proje Hakkında. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>. (10.06.2014).
- MİRİCİ, İ. H., 2000. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir? <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>, (13.04.2014)
- MONTGOMERY, K., 2000. Authentic Assessment. Addison Wesley Longman, Londra.
- NAKHLEH, M. B., 1992. “Why Some Students Don’t Learn Chemistry”, Journal of Education, 69(3), ss. 191-196.
- NOVAK, J. D. ve GOWIN, B. D. 1984. Learning How To Learn. Cambridge University Press, Cambridge.
- NOVAK, J. D., 2002. “Meaningful Learning: The Essential Factor For Conceptual Change in Limited Or İnappropriate Propositional Hierarchies Leading To Empowerment of Learners”, Science Education, 86(4), ss. 548-571.
- NUMANOĞLU, G., 1999. “Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32 (1-2), ss. 341-350.
- NUNAN, D. 1989. Designing Tasks For The Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, 1991. Language Teaching Methodology. Londra: Prentice Hall International.
- _____, 1992. Collaborative Language Learning And Teaching. Cambridge University Press.
- _____, 1998. Second Language Teaching And Learning. Heinle And Heinle Publishers, Boston, Massachusetts.
- _____, 2004. Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press, Cambridge.
- O’DELL, F., 1997. “Confidence Building For Classroom Teachers Working With Self-Access Resources”, Autonomy And Independence In Language Learning, (Ed.: P. Benson ve P. Voller), Longman Publishing, Londra, ss. 150-163.
- ÖZDAMAR K. , 2004. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1. 4. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- ÖZTÜRK, İ. H., 2011. “Curriculum Reform And Teacher Autonomy in Turkey: The Case of The History Teaching”, International Journal of Instruction, 4(2), ss. 113-128.

- PATTON, M. Q., 2002. *Qualitative Research And Evaluation Methods* (3. Baskı). SAGE Publications Thousand Oaks, California.
- PEKİN, H., 2000. “İlköğretim 5.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- PENG, T. C., 2003. “The Culture of Learning And Its Impact on Learner Autonomy: Observations From A Chinese University”, Doktora Tezi, School of Intercultural Studies, Biola University, California.
- PESEN, C., 2007. “Öğrencilerin Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgıları”, *Eğitim ve Bilim*, 32(143), ss. 79-88.
- PINES, A. L. ve WEST, L. H. T. 1986. “Conceptual Understanding And Science Learning: An Interpretation of Research Within A Sources-of-Knowledge Framework”, *Science Education*, 70(5). ss583-604.
- PRABHU, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.
- PUHL, C. A., 1997. “Develop, Not Judge: Continuous Assessment in The ESL Classroom”, *English Teaching Forum*, 35, ss. 2-10.
- RAMOS, R. C., 2006. “Considerations on The Role of Teacher Autonomy”, *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, ss. 183-202.
- REEVE, J. ve HALUSIC, M., 2009. “How K-12 Teachers Can Put Self-Determination Theory Principles into Practice”, *Theory And Research in Education*, 7(2), ss. 145-154.
- REEVE, J., 2006. “Teachers As Facilitators: What Autonomy Supportive Teachers Do And Why Their Students Benefit”, *The Elementary School Journal*, 106(3), ss. 225-236.
- REEVE, J., BOLT, E. ve CAI, Y., 1999. “Autonomy Supportive Teachers: How They Teach And Motivate Students”, *Journal of Educational Psychology*, 91, ss. 537-548.
- REEVE, J., DECI, E. L. ve RYAN, R. M., 2004. “Self-determination Theory: A Dialectical Framework For Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation”, *Big Theories Revisited: Research on Sociocultural Influences on Motivation And Learning*. (Ed.: D. M. McInerney ve S. Van Etten), Information Age, Greenwich, ss. 31-60.
- REEVE, J., JANG, H., CARRELL, D., JEON, S. ve BARCH, J., 2004. “Enhancing Students’ Engagement By Increasing Teachers’ Autonomy Support”, *Motivation And Emotion*, 28(2), ss. 147-169.
- REINDERS, H., 2000. “Learners’ Perspective on Learner Autonomy And Self-Access Language Learning in An English Proficiency Programme”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Groningen, Hollanda.

- RICHARDS, C., 2006. "Towards An Integrated Framework For Designing Effective ICT-Supported Learning Environments: The Challenge To Better Link Technology And Pedagogy", *Technology, Pedagogy And Education* (15)2, ss. 239-255.
- RILEY, P. 1985. "Autonomous Learning Schemes: Principles And Organization", *Discourse And Learning*. (Ed.: P. Riley), Longman Press, Londra, ss. 170-172.
- ROSHELLE, J.M. PEA, R.D., HOADLEY, C.M., GORDIN, D.N. ve MEANS, B.M., 2000., "Changing how and what children learn in school with computer-based Technologies", *The Future of Children*, 10 (2) 76-101.
- SANCAR, I., 2001. "Learner Autonomy: A Profile of Teacher Trainees in Pre-Service Teacher Education", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- SARITAŞ, M., 2006. "Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XIX (1), 2006, ss. 167-18.
- SCHARLE, Á. ve SZABÓ, A., 2000. *Learner Autonomy: A Guide To Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SENEMOĞLU, N., 2009. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme* (14. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SERT, N., 2006. "EFL Student Teachers' Learning Autonomy", *Asian EFL Journal*, 8(2), ss. 180-201.
- _____, 2007. "Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma", *İlköğretim Online*, 6(1), ss. 180-196.
- SERT, O., 2012. "Görsel-İşitsel Materyallerle İlgili Sorunlar ve Bütüncü Dilbiliminin Olası Katkıları", 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı: "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?", 12-13 Kasım, 2012. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- SESLİ, Ç., 2014. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Özerklik Düzeyleri ile Değer Yönelimleri ve Kendini Ayarlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- SHARAN, S., 1994. "Cooperative Learning And The Teacher", *The Handbook of Cooperative Learning Methods*. (Ed: S. Sharan) Praeger Publishers, Westport, Connecticut.
- SHEERİN, S., 1997. "An Exploration of The Relationship Between Self-Access And Independent Learning", *Autonomy And Independence in Language Learning*. (Ed.: P. Benson ve P. Voller), Longman Press, Londra, ss. 54-65.
- SHRADER, S.R., 2003. "Learner Empowerment- A Perspective", *The Internet TESL Journal*. Vol. IX, No:11,ss. 1-5.

- SIERENS, E., VANSTEENKISTE, M., GOOSSENS, L., SOENENS, B. ve DOCHY, F., 2009. "The Synergistic Relationship of Perceived autonomy Support And Structure in The Prediction of Self-regulated Learning", *British Journal of Educational Psychology*, 79, ss. 57-68.
- SIMMONS, D., 1996. "A Study of Strategy Use in Independent Learners", *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (Ed.: R. Pemberton vd.), 61- 75. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- SIVIN-KACHALA, J. ve BIALO, E., 2000. Research Report on The Effectiveness of Technology in Schools (7. Baskı) Software And Information Industry Association, Washington, DC.
- SMITH, R., 2001. "Group Work For Autonomy in Asia", *Insights From Teacher Research. The AILA Review*, 15, ss. 70-81.
- SOKOLIK, M., 2001. "Computer in Language Teaching", *Teaching English As A Second Or Foreign Language*, (Ed: M. Celce-Murcia), Heinle And Heinle Publishers, Boston, Massachusetts.
- SPRATT, M., HUMPHREYS, G. ve CHAN, V., 2002. *Autonomy And Motivation: Which Comes First? Language Teaching Research*, 6(3), 245-256.
- STIGGINS, R. J., 1994. *Student-Centered Classroom Assessment*. Merrill Publishing Co., New York.
- STURTRIDGE, G., 1997a. "Teaching And Language Learning in Self-Access Centres: Changing Roles?" *Autonomy And Independence in Language Learning*, (Ed: P. Benson ve P. Voller) Longman Press, New York.
- _____, 1997b. "New Roles For Learners: Developing Learners As 'Learner-Teachers'" *Autonomy 2000: The Development of Learning Independence In Language Learning. Conference Proceedings*. (Ed.: L. Dickinson), King Mongkut's Institute of Technology Thonburi, Bangkok.
- SU, Y. L. ve REEVE, J., 2011. "A Meta-Analysis of The Effectiveness of Intervention Programs Designed To Support Autonomy", *Educational Psychology Review*, 23(1), ss. 159–188.1.
- SÜNBL, A. M., 1998. "Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Eriş ve Tutumlarına Etkisi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- ŞAHİN, T. Y., 2004. "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- ŞAHİNKARAKAŞ, Ş., 1998. "Portfolio Assessment in Writing Classes: Implementation And Assessment", *Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.

- ŞEN, H. Ş. ve GÜLCAN, M. G., 2012. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda verilen Ev Ödevleri Konusunda Veli Görüşleri”, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, ss. 29-41.
- ŞİMŞEK, A., 2012. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2653 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1619.
- TALİM TERBİYE KURULU (TTK), 2014. “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”, <http://ikgm.meb.gov.tr/upload/çizelge.pdf> (10.06.2014).
- _____, 2006. “İlköğretim İngilizce Öğretim Programı” <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> (20.06.2014).
- TARDIF, C., 1992. “Pratiques Pédagogiques Facilitant L’autonomie De L’apprenant En Français Langue Seconde”, Cahiers Franco-Canadiens De L’ouest, 4 (1), 89-102.
- TAYAR, A. B., 2003. “A Survey on Learner Autonomy And Motivation in ESP in A Turkish Context”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- TAYLOR, A. K. ve KOWALSKI, P., 2004. “Naive Psychological Science: The Prevalence, Strength, And Sources of Misconceptions”, The Psychological Record, 54, ss. 15-25.
- tbbm.gov.tr, 2013. “Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı”. http://pbk.tbbm.gov.tr/dokumanlar/10-kalkinma_plani.pdf, (20.06.2014).
- THOMAS, R. M., 1998. Conducting Educational Research: A Comparative View, Bergin And Garvey Press, West Port, Connecticut.
- TOKLU, O., 2007. “Avrupa Birliği Dil Politikası”, Dil ve Yaratıcılık Dergisi, 1, ss. 80-87.
- TOPPING, K., 1998. “Peer Assessment Between Students in Colleges And Universities”, Review of Educational Research, 68, ss. 249-276.
- TUDOR, I., 2001. The Dynamics of The Language Classroom. Cambridge University Press, Cambridge.
- TUĞRUL B. ve DURAN E., 2003. “Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir. Zekânın Çok Boyutluluğu: Çoklu Zekâ Kuramı”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,ss. 224-233.
- TURAN, S. ve ŞİŞMAN M., 2012. Sınıf Yönetimi. (9. Baskı) Pegem, Ankara.
- TURNER, T., 1984. “The Joy of The Homework”, Tennessee Education.(14) ,ss.25-33.
- TURSUN, S.E., 2010. “Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- UĞURLU, C.T., DOĞAN, S. ve KARAKAŞ, H., 2013. “Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışları: Nitel Bir Çalışma”, 12. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- ULUDAĞ, Z. ve ODACI, H., 2002. “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”, Milli Eğitim Dergisi, ss. 153-154.
- ÜLGEN, G., 2004. Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÜSTÜNOĞLU, E., 2009. “Autonomy in language learning: do students take responsibility for their learning?”. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5(2), 148-169.
- VANDERGRIFT, L., 2005. “Relationships Among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness, And Proficiency in L2 Listening”, Applied Linguistics, 26/1, ss. 70-89.
- VARIŞ, F. 1988. Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 157,4. Baskı, Ankara.
- VINAGRE, M., 2005. “Fostering Language Learning Via E-Mail: An English-Spanish Exchange”, Computer Assisted Language Learning, 18(5), ss. 369-388.
- VOLLER, P., 1997. “Does The Teacher Have A Role in Autonomous Learning?”, Autonomy And Independence in Language Learning. (Ed.: P. Benson ve P. Voller) Longman Press, Londra, ss. 98-113.
- WANG, P., 2011. Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? Theory and Practice in Language Studies, 1(3), 273-277.
- WARSCHAUER, M., 2001. “On-line Communication”, Teaching English To Speakers of Other Languages. (Ed.: R. Carter ve D. Nunan) Cambridge: Cambridge University Press.
- WARTON, P. M., 2001. “The Forgotten Voices in Homework: Views of Students”, Educational Psychologist, 36(3), 155–165.
- WEINSTEIN, C. S., 1996. Secondary Classroom Management, Mcgraw-Hill Book Company.
- WEINSTEIN, C.E. 1988. “Assessment And Training of Student Learning Strategies”. Learning Strategies And Learning Styles. (Ed.: R.R. Schmeck), New York: Plenum Press, 291-316.)
- WENDEN, A. 1987. “How To Be A Successful Language Learner: Insights And Prescriptions From L2 Learners”, Learner Strategies in Language Learning (Ed.: A. Wenden ve J. Rubin), Londra: Prentice Hall, ss. 103-114.
- _____, 1991. Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners. UK: Prentice Hall International.

- WILLIAMS, G. C., SAIZOW, R., ROSS, L. ve DECI, E. L., 1997. "Motivation Underlying Career Choice For Internal Medicine And Surgery", *Social Science And Medicine*, 45, ss. 1705-1713.
- WILLOWER, D. J. ve HOY, W. K. 1973. *The School And Pupil Control Ideology*. University Park: Penn State Studies Monograph. No: 24.
- WOLF, R. M. 1988. "Questionnaire". *Educational Reseach Methodology and Measurement*. (Ed.: P.S. Keeves), Oxford: Pergaman Press.
- YAGER, R. E., 1991. "The Constructivist Learning Model Towards Real Reform in Science Education", *The Science Teacher National Science Teachers Association*, 58(6), ss. 52-57.
- YAMAN, E., 2006. "Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), ss. 261-274.
- YAŞAR, Ş., 1998. "Yapısalcı kuram ve öğretme-öğrenme süreci". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- YAYLI, D., 2006. "The Effects of Task-Based Learning on Male And Female Learners' Proficiency And Noticing", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15(1), ss. 449-468.
- YEŞİLYURT, E. ve ÇANKAYA, İ. H., 2008. "Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi", *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), ss. 274-295.
- YEŞİLYURT, E., 2013. "Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013 17 (1), ss. 163-188.
- YILDIRIM, Ö., 2005. "ELT Students's Perceptions And Behavior Related To Learner Autonomy As Learners And Future Teachers", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- YILDIRIM, R., 2001. *Öğrenmeyi Öğrenmek*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- YILMAZ, C., 2005. "İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), ss. 15-23.
- YILMAZ, H. ve SÜNBLÜ, A. M., 2003. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Mikro Yayınları, Ankara.
- YILMAZER, Y., 2007. "Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yüksek Lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YOUNG, R. 1986. *Personal Autonomy: Beyond Negative And Positive Liberty*, Croom Helm, Londra.

- YUMUK, A., 2002. "Letting Go of Control To The Learners: The Role of The Internet in Promoting A More Autonomous View of Learning in An Academic Translation Course", Educational Research, 44, ss. 141-156.
- YURDABAKAN, İ., 2012. "Ortak ve Akran Değerlendirme Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Becerileri Üzerine Etkisi", Eğitim ve Bilim Dergisi, 37 (163).
- YURDAKUL, B., 2005. "Yapılandırmacılık". İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler (Ed: Özcan Demirel), Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss. 39-65.
- YÜKSEL, Ö., 2003. Öğrenme ve Öğretme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ZENDAL, S.ve GOLDSTEIN, S., 1999. Seven Steps To Homework Success: A Family Guide For Solving Common Homework Problems. Specialty Press. Inc.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Forumu

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı; İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme özerkliğini geliştirme durumlarını belirlemeye yöneliktir. Vereceğiniz cevaplar ile elde edilen bilgiler, İngilizce dersi öğretim programlarının geliştirilmesine verimli bir şekilde yansıtılması için önem taşımaktadır. Bu nedenle her bir soruyu dikkatle okuyarak eksiksiz yanıtlamaya ve atlanmış soru bırakmamaya özen gösteriniz. Ankete verdiğiniz bilgiler araştırmacı tarafından kesinlikle gizli tutulacaktır. Katılımınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. İsmail EREN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

* Gerekli

Cinsiyet *

- Kadın
 Erkek

Yaşınız *

Görev Yaptığınız Şehir *

Deneyim Yılıınız *

Çalıştığınız / Çalışmakta olduğunuz kurum *

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Özel kurum, dersane vb kurumlar
 Diğer:

Ek 2. Öğrenen Özerkliği Anketi

Seçiminize uygun kutuyu işaretleyiniz.

| |
|-------------|
| 0 Hiç |
| 1 Az |
| 2 Kısmen |
| 3 Çok |
| 4 Çok Fazla |

1. Dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin belirlenmesine öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

1A) Kısa Süreli

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

1B) Uzun Süreli

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

2. Dersin içeriğinin belirlenmesinde öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

2A) Başlıkların belirlenmesine

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

2B) Görevlerin belirlenmesinde

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

3. Materyallerin seçiminde öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

3A) Ders kitabı seçiminde

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

3B) Görsel-işitsel araçların seçiminde

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

3C) Realia (Gerçek nesnelere) seçiminde

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

4. Dersin zamanı, yeri ve temposu konusundaki kararlara öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

4A) Zamanı

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

4B) Yeri

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

4C) Tempusu

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

5. Dersin işleniş yöntemi konusundaki kararlara öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

5A) Bireysel /eşli/ grup çalışmalarına

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

5B) Materyallerin kullanımına

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

5C) Sınıf içi etkinliklerin çeşitlerine

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

5D) Ödev etkinliklerine

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

6. Öğrenme görevlerinin seçimi hakkındaki kararlara öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

7. Sınıf yönetimi ile ilgili kararlara, öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

- 7A) Sıraların pozisyonuna
7B) Öğrencilerin oturma düzenine
7C) Disiplin sorunları

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

8. Kayıt tutma noktasındaki kararlara öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

- 8A) Yapılan ödevlerin kaydına
8B) Alınan notların kaydına
8C) Devamlılık ile ilgili kayıtlara

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Verilen ev ödevi görevleri hakkındaki kararlara öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

- 9A) Nicelik yönündeki kararlara
9B) Çeşidi yönündeki kararlara
9C) Sıklığı yönündeki kararlara

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

10. Öğretmen tarafından verilecek materyallerden öğrenilecekler ile ilgili kararlara öğrencinin katılımı ne kadar sağlanmalıdır?

- 10A) Metinlere
10B) Görsel-işitsel araçlara
10C) Gerçek nesnelere

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. Sınıf içi aktivitelerde öğrencinin kendi açıklamalarını yapması ne kadar desteklenmelidir?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

12. Öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrenci ne kadar desteklenmelidir?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

13. Öğrencinin test edilmekten ziyade, kendi kendini değerlendirmesi ne kadar desteklenmelidir?

- 13A) Haftalık olarak
13B) Aylık olarak
13C) Yıllık olarak

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Ek 3. İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.TEG.0.04.00.00.605/04- / 12866

06.09/2012

Konu : İsmail EREN

..... VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 24/08/2012 tarihli ve B.30.2.KSÜ.0.72.00/300-1375-6465 sayılı yazı

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencilerinden İsmail EREN'in "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Otonom Öğrenme Becerilerini Geliştirme Durumlarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezine dayanak olacak anketini Samsun, Adana, Ankara, Kahramanmaraş, Gaziantep, Bursa, Manisa, ve Van il merkezlerindeki resmi ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulanması talebine ilişkin ilgi yazı incelenmiştir.

Konunun Valiliğinizce değerlendirilerek eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla adı geçen anket uygulaması yapmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Funda KOCABIYIK
Bakan a.
Genel Müdür

EKLER:
1-İlgi yazı ve ekleri (15 sayfa)

DAĞITIM:
Gereği: Samsun, Adana, Ankara, Kahramanmaraş, Gaziantep, Bursa, Manisa ve Van Valilikleri
Bilgi: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğüne (Ek konulmadı)



Atatürk Bulvarı 06648 Bakanlıklar/ ANKARA
Bilgi için : R. SELENAY Sb.Md.
Telefon: (0 312) 413 15 80
Faks: (0 312) 417 71 05
e-posta: tegm_kultureleskinlikler@meb.gov.tr



www.egitim.gov.tr



www.milliegitim.gov.tr




EMERSON GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL YÖNETİMİNİ
GELİŞTİRME PROGRAMI



EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK-4 İzin Yazışması

 **Ismail Eren** <ismaieren7@gmail.com> 19 07 2012 ☆ ↶ ▾
Alıcı: george.camille., george.camille. ▾

Mr. Camilleri


My name is İsmail Eren and I am a research assistant in the department of Curriculum instruction in Turkey. I graduated from English Language teaching department and I want to prepare my master thesis on developing learner autonomy.

My thesis subject is Evaluation of Primary School English Teachers' Perspectives to developing autonomous learning skills. Though I haven't encountered any studies made in Turkey related with your study 'Learner Autonomy - The Teachers Views' , it is my expectation from you to grant permission to make use of your questionnaire on my thesis.

Since it is really important to have exact information on the validity, reliability and other values such as Croanbach Alpha value of the questionnaire, I'll be glad to have this information for stating in my thesis. As soon as you reply, I will start pilot study.

I am really looking forward to your answer

Best regards,
...

 **GEORGE CAMILLERI** <george.camilleri.3@ilearn.edu.mt> 19 07 2012 ☆ ↶ ▾
Alıcı: bana ▾

Dear Mr Eren,

I hereby grant you permission to use the contents of my work *Learner Autonomy – The Teachers' Views* for your research purposes on condition that you include the usual acknowledgements.

I wish you success with your project.

Regards,
George Camilleri

George Camilleri
BA, Dip.TESOL (Lond), M.Ed

Education Officer (English)
+356 2215 6877
Curriculum Management and eLearning Department
Directorate for Quality and Standards in Education

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : İsmail EREN
Doğum Yeri ve Tarihi : Çorum - 1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi (2005-2009)
Yüksek Lisans : Kahramanmaraş Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (2010-2014)

Doktora Öğrenimi : -
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (KPDS: 96.25)
Bilimsel Faaliyetler :

- Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3), 1021-1041. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/jasss_777.
- Berkant, H. G., Eren, İ. ve Reyhanlıoğlu, D. (2013). Problem Solving Abilities of Pre-Service Teachers. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi (Mediterranean Journal of Educational Research), 14a, 605-611.
- Berkant, H. G., Eren, İ. and Reyhanlıoğlu, D. (2012). Problem Solving Abilities of Pre-service Teachers, New Trends on Global Education Conference, 24-26 September 2012, Cyprus. (Bu çalışmanın tam metni Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 14a, Yıl 2013, s.605-611’de yayınlanmıştır.
- Berkant, H. G., Reyhanlıoğlu, D. ve Eren, İ. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Bilimine Giriş Dersindeki Temel Kavramlara Yönelik Yeterlikleri ve Kavram Yanılgıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 160-177.
- Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri , 27-29 Eylül 2012, Bolu. (s.147)
- Berkant, H. G., Duman, A. ve Eren, İ. (2012). İlköğretim Matematik Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, 11. Matematik Sempozyumu-Anadolu’da Matematik, 19-21 Eylül 2012, Samsun. (s.116). (Tam Metni “The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 6(3), 1021-1041”de yayınlanmıştır.)
- Berkant, H. G., Eren, İ. ve Reyhanlıoğlu, D. (2011). Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Görüşlerinin ve Beklentilerinin Belirlenmesi, V. Ulusal Lisansüstü Eğitimi Sempozyumu, 7-8 Ekim 2011, Ankara. (s.67).

İş Deneyimi

Stajlar : Gazi Anadolu Lisesi (2005)
Mesa Kuru İlköğretim Okulu (2009)
Çalıştığı Kurumlar :- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv. Eğitim Bilimleri ABD (Araştırma Görevlisi / 2010-2013)
- Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (Yüksek Kurum Uzman Yardımcısı / 2013-Halen devam ediyor)

İletişim

E-Posta Adresi : ismaieren7@ayk.gov.tr
Tel. : 0312 285 55 12