

Dil Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolü

Nilüfer Aybirdi Tanrıverdi¹

Özet

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenme, bilinçli kararlar alma ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma yeteneğini ifade eder. Öğretmen özerkliğinin tam olarak sağlanamadığı ve esnek eğitim sistemlerinin oluşturulamadığı bağlamlarda karar verme, sorumluluk üstlenme, seçim yapma özgürlüğü gibi eylemlerle ilişkilendirilen öğrenen özerkliğinin sağlanması gerçekçi ve uygulanabilir görünmeyebilir ve bu da öğretmenlerin tutum ve uygulamalarına yansiyabilir. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve uygulanması büyük ölçüde dil öğretmenlerinin bu kavramı algılama biçimine ve üstlendikleri rollere bağlıdır. Bu çalışma öğrenen özerkliği kavramı ve bunun dil eğitimindeki önemine yer vererek dil öğrenen özerkliğinin artırılmasında ve uygulanmasında öğretmenin rolünü araştıran güncel araştırma sonuçlarına ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. Ayrıca çalışmada araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin dil öğrenenlerin özerkliğini desteklemeye ilişkin tutumlarına, inançlarına, mevcut uygulamalarına ve karşılaştıkları zorluklara yer verilmektedir.

1. Giriş

Dil öğreniminde özerklik kavramı sıklıkla ve radikal biçimde öğrenci merkezli bir fikir olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu kavram son yıllarda büyük oranda öğretmenler tarafından ve onlar için yazılan bir literatür içerisinde gelişmektedir. Dil eğitiminin sürekli gelişen ortamında öğrenen özerkliği kavramı dil öğretmenleri için temel bir hedef olarak merkezde yer almaktadır. Dil öğretiminin daha iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelmesiyle birlikte öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesine yönelik uygulamalar da ilgi görmeye başlamıştır (Fumin ve Li, 2012). Bu

1 Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, niluferaybirdi@hotmail.com

bağlamda öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğinin kabul edilmesi öğretmenin rolünde de bir paradigma değişikliğine yol açmıştır. Artık bilgi ve öğretimin tek sağlayıcısı olarak görülmeyen öğretmenler öğrencinin özerkliğini kolaylaştırmada oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

1.1. Öğrenen Özerkliği Nedir?

Literatüre baktığımızda özerklik kavramının farklı bağlamlarda farklı yorumlarının olduğu görülmektedir. Özellikle Batı tarafından tahsis edildiği öne sürülen özerklik kavramının daha geniş anlamda özgürlükçü, demokratik bireyciliğe yönelik ideolojik dürtünün ve dil eğitiminde öğrenci merkezli, süreç odaklı öğretimin desteklenmesinin bir parçası haline geldiği bilinmektedir (Benson, 2013; Pennycook, 1997). Öğrenen özerkliği konusu son dönemlerde uygulanan öğrenci merkezli yöntemlerle yakından ilgili olduğu için (Benson, 2013) bu yöntemler özerk öğrenenleri öğrenmelerini kontrol eden ve sorumluluk alma becerisine sahip bireyler olarak tanımlamaktadırlar (Cotterall, 2000). Bu tanımda yer alan iki temel kavrama (yeti ve kontrol) daha sonra Huang ve Benson (2013) tarafından açıklık getirilmiştir. Spesifik olarak yeti, kişinin fiili olarak ne yaptığından ziyade yapma potansiyeline sahip olduğu şeydir ve üç bileşeni içerir: yetenek, arzu ve özgürlük; kontrol ise seçimler yapma, kararlar verme ve bunlara göre hareket etme gücüne sahip olma anlamına gelir ve bu üç ana boyutu içerir: öğrenme yönetimi, bilişsel süreç ve öğrenme içeriği (s. 9). Bu tasvirlerden yola çıkarak özerklik kavramının çok boyutlu ve oldukça kapsayıcı bir kavram olduğu yargısına varabiliriz.

Öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili tüm kararların sorumluluğunu almak ve elinde tutmak olarak da tanımlayabileceğimiz (Holec, 1981) öğrenen özerkliği; istek, yeti, özgürlük (Huang ve Benson, 2013) ve farkındalık (Chan, 2001) gibi unsurları bünyesinde bulundurmaktadır. Bu unsurlar öğrencinin edindiği bilgi ve becerileri ne ölçüde güvenli, uygun ve öğretmenden bağımsız olarak kullanabildiğini belirlemektedir. Öğrenme sürecine ilişkin bilinçli farkındalık özellikle önemlidir çünkü böyle bir meta-bilişsel farkındalık olmadan öğrencinin elindeki öğrenme kaynaklarından yararlanması oldukça zor olacaktır (Chan, 2001). Dolayısıyla özerk öğrenenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak bilgiyi aktif ve bilinçli bir biçimde yorumlamaları ve işlemleri beklenmektedir (Brown, 2006).

Literatürde özerk öğrenenin karakteristik özelliklerine dair çeşitli tasvirler yapılmıştır. Örneğin, Candy (1991) özerk öğrenenleri yöntemli ve disiplinli, mantıksal ve analitik, yansıtıcı ve kendinin farkında, meraklı,

motivasyonu yüksek, esnek, işbirlikçi, sorumlu, cesur, yaratıcı, kendi kendine yetebilen, bilgi arayan, öğrenme süreci konusunda bilgili ve eleştirel düşünen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Cotterall'a (1995) göre özerk öğrenenler öğrenmelerinin kalitesini değerlendirebilirler. Ayrıca kaydettikleri ilerlemenin ve edindikleri becerilerle neler yapabileceklerinin takdir edilmesi onlar için oldukça önemlidir. Holec'e (1981) göre bu öğrenciler kişisel ve eğitimsel ihtiyaçlarının farkındadırlar ve kendi öğrenimlerine yönelik amaç ve hedefleri belirleyebilirler. Benzer şekilde Dickinson (1993) da özerk öğrencileri öğretmenle iş birliği yapan veya öğretmenin yaptıklarına ek olarak kendi öğrenme hedeflerini formüle edebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özerk öğrenen bağımsız olarak kendi öğrenme sürecini ayırt eder, izler, eleştirel düşünür, değerlendirme ve yansıtma kapasitesine sahiptir (Benson, 2013). Hedge (2001) özerk öğrenenleri, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farkında olan, kaynakları ve materyalleri bağımsız olarak nasıl kullanacağını bilen ve bunlardan yararlanabilen, eleştirel düşünerek öğrenen ve gerektiğinde kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek öğrenim sürecine yön veren bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özerk öğrenenin bir başka özelliği de öz değerlendirme yapma, kendini izleme ve öğrenimi üzerine öz yansıtma yapma yeteneğidir. Ayrıca öz değerlendirme becerisi öğrencilerin kendi yeteneklerini anlayarak öğrenmelerinin kalitesini değerlendirmelerine olanak sağlar (Cotterall, 2000). Bu tanımlarda da belirtildiği gibi özerk öğrenme, öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında veya farklı öğrenme durumlarıyla karşılaştıklarında öğrenme ve düşünme yollarını değiştirmeye hazır ve istekli olmalarını gerektirir.

1.1.1. Öğrenen Özerkliğinin ve Desteklenmesinin Önemi

Özerklik, öğrencilerin kaynaklardan veya rehberlikten izole edilmesi anlamına gelmez; daha ziyade öğrencileri öğrenme yolculuklarında aktif katılımcılar olmaya teşvik eder. Öğrencilerin öğretim alanındaki performansının etkililiği önemli ölçüde öğrenen özerkliği tarafından belirlenir (Baranovskaya ve Shaforostova, 2018). Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen öğrencilerin içsel motivasyon ve üst-bilişsel becerilerinin arttığı ve öğrenilen konuya ilişkin farkındalıklarının geliştiği bilinmektedir (Lewis ve Reinders, 2008). Dil öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele alma, hedefleri, stratejileri ve değerlendirmeleri konusunda bağımsız kararlar verme yeteneği dil öğrenme yolculuklarında kendi kendilerini yönetme ve sorumluluk alma konusunda onlara güç verir. Kendi kendini yönlendiren öğrenciler öğrenme ihtiyaçlarını belirler, kaynakları seçer ve kişiselleştirilmiş çalışma planları oluşturabilirler. Bu öğrenciler öğrenme materyalleriyle aktif olarak ilgilenirler ve ilerlemelerini yansıtırlar. Böylece daha kişisel ve anlamlı

bir dil öğrenme deneyimine dahil olurlar (Chan, 2001). Ayrıca özerklik öğrencilerin yüksek düzeyde bağımsızlık kazanmalarına ve yaratıcılık elde etmelerine yardımcı olur (Alonazi, 2017). Öğrenme sürecinde neyi, nasıl ve niçin öğrendiğine dair açık bir fikre sahip olmayan bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları beklenemez (Çakıcı, 2015).

Benson (2013) dil öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan altı yaklaşımdan bahseder. Bunlar; teknoloji temelli, kaynak temelli, müfredat temelli, sınıf temelli, öğretmen temelli ve öğrenci temelli yaklaşımlardır. Teknoloji temelli yaklaşımlar dil öğretiminde kullanılan teknolojik unsur, materyal ve uygulamaların öğrencilerin etkileşimini artırarak onları motive ettiği fikrine dayanır. Kaynak temelli yaklaşımlar, öğrencilerin sağlanan öğretim materyalleriyle etkileşime girmesi sonucu deney ve keşif yoluyla özerklik oluşturmaya odaklanır. Müfredat temelli yaklaşımlar öğrenme içeriğinin öğretmen ve öğrenciler arasında müzakere edilmesini vurgular. Sınıf temelli yaklaşımlar sınıf bağlamlarında işbirlikçi öğrenmeye odaklanır. Öğrenciler akranları veya öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilirler. Öğrenci temelli yaklaşımlar öğrencilere etkin öğrenme stratejilerinin öğretilmesine dayanırken öğretmen temelli yaklaşımlar öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve öğretmenin eğitiminin rolünü vurgulamaktadır. Öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik bu altı unsurdan en önemlisinin öğretmenlerin rolü olduğu düşünülmektedir (Pham, 2023).

1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliği

Eğitimde özerklik, öğrencilerin hızlı sosyal değişimlerle başa çıkabilmek için yaşam boyu sürecek beceriler geliştirmeleri, bireyselliklerini geliştirmeleri ve eğitimsel ve kültürel altyapılarının çeşitlilik kazanması açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle günümüzde dil eğitiminde öğrenen özerkliği ulaşılması hedeflenen bir amaç olarak kabul edilmektedir. Geleneksel yaklaşımlardan iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru gerçekleşen değişim; dil öğretme ve öğrenmenin planlama ve uygulama aşamalarında değişimi de beraberinde getirmiştir. Öğrenci özerkliği, yabancı dil eğitimindeki değişime eşlik eden en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir çünkü etkin eğitimde öğretmenin rolünden ziyade öğrencinin rolünü vurgulamaktadır (Jacobs ve Farell, 2001). Öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul eden öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir ve eğer öğrenme hedeflerine ulaşırlarsa gelecekte öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum sürdürme olasılıkları daha yüksektir (Little, 1995).

Dil öğretiminde öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi dil yeterlilikleri ile ilgili karar alma süreçlerine dahil olmaları halinde öğrenme konusunda daha istekli olacakları ve öğrenmenin onlar için daha anlamlı ve amaçlı olabileceği fikrine dayanmaktadır (Dam, 1995). Dil öğrenen özerkliğinin dil eğitimi açısından önemli etkileri vardır. Dil eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlara olan yönelim, eğitimin başarısında öğrenci özerkliğinin oldukça önemli bir katkısı olduğunu göstermektedir (Alonazi, 2017). Özerklik yaşam boyu öğrenme becerilerini teşvik eder, sorumluluk ve sahiplenme duygusunu geliştirir, öğrenci motivasyonunu artırır ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik eder (Dickinson, 1987). Benson (2013) öğrenen özerkliğinin dil öğreniminin kalitesinin geliştirilmesinde temel bir rol oynadığını belirtmiştir. Özerklik kazanımı öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlayarak sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme fırsatlarından en iyi şekilde faydalanılmasını sağlar. Öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve iletişim pratiği yapabilecekleri aktivitelere gönüllü olarak katılabilir ve seçimlerinde özgür olabilirler. Dahası özerklik, öğrencilere sürekli gelişen bir dilsel ortama uyum sağlama ve gelişme yeteneği kazandırır ve onları küreselleşmiş toplumlarda etkili iletişimciler olmaya hazırlar.

Özerkliğin merkezinde kontrol ögesinin yer aldığı göz önüne alındığında sınıf ortamında özerkliğin sağlanması kontrolün öğretmenlerden öğrencilere kaydırılmasıyla mümkün kılınabilir (Wang, 2017). Bu nedenle öğrenci özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin yalnızca özerkliğin boyutlarının değil aynı zamanda uygulama türlerinin de farkında olması gerekir. Özellikle bağlamsallaştırılmış öğretim uygulamalarıyla öğrencilere neyi, niçin ve nasıl yapacağını açıklanması, uygulamaları benimsemek için onlara bir neden vererek bilgiyi içselleştirmelerini sağlar (Reeve, Jang, Hardre ve Omura, 2002).

1.2. Öğretmen Özerkliği Nedir?

Özerk öğretmenler öğretimleri için güçlü kişisel sorumluluk duygusuna sahip olan, sürekli yansıtma ve analiz yoluyla öğretim sürecinde en üst seviyede duygusal ve bilişsel kontrolü olan ve bu özelliklere sahip olmanın sağladığı özgürlüğü keşfeden eğitimciler olarak tanımlanmaktadır (Little, 1995). Özerklik, dünyanın herhangi bir yerindeki öğretmenin kendi öğretim materyallerini seçebilmesi, müfredatı planlayabilmesi ve derslerini kendi başına yönetebilmesi olarak da ele alınabilir. Başka bir deyişle öğretmen özerkliği, öğretmenin kendi öğretimleriyle ilgili seçimler yapma kapasitesini, özgürlüğünü ve sorumluluğunu ifade eder (Thavenius, 1999). Camilleri (1999) özerk bir öğrenme ortamında öğretmenlerin pedagojiyi anlama, kişisel farkındalık ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerektiğini

vurgulamaktadır. Bu niteliklere sahip bir öğretmen, salt bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak bir yöneticiye, danışmana veya kaynak kişiye dönüşebilir.

McGrath (2000) öğretmen özerkliğinin iki farklı fakat birbiriyle ilişkili boyutunu tanımlar: kendi kendini yönlendiren mesleki eylem veya gelişim olarak öğretmen özerkliği ve başkaları tarafından kontrol edilmeme özgürlüğü olarak öğretmen özerkliği. Bu iki boyut ise çift yönlü bir ilişki içerisinde; öğretmenlerin kendilerini yönetebilmeleri için başkaları tarafından kontrol edilmeme özgürlüğüne sahip olmaları gerekir ve kontrolden kurtulmak için öğretmenlerin kendi kendilerini yönetmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda özerk bir öğretmenin öğretimi konusunda güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuna sahip olduğu kabul edilir. Öğretme sürecinin sürekli olarak yansıtılması, analiz edilmesi ve bunun sağladığı özgürlüklerin keşfedilmesi öğretmeni özerk kılar (Kong, 2022). Özerk öğretmenlerin karakteristik özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Özerk öğretmenler, müfredat uzmanlarının onlara verdiklerini eleştirmeden öylece kabul etmezler. Önerilenleri kabul edip etmemeye karar verirler ve öğrencilere sundukları eğitimin sorumluluğunu alırlar (DeVries ve Kohlberg, 1987).

- Özerk öğretmenlerin hem pratik hem de teorik olan sağlam bir inanç ağı vardır. Öğrencilerinin nasıl düşündüklerini kestirebilirler ve aynı zamanda yapıcı süreci desteklemek için nasıl müdahale edebileceklerini de bilirler (Kong, 2022).

- Özerk öğretmenler kendi hedeflerini belirleyebilir ve sahip oldukları bilgi birikimi ve deneyimlere dayanarak kendi planlamalarını yapabilirler (Reinders ve Balcikanlı, 2011).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin olumlu eğitimsel ve gelişimsel kazanımlar elde etmelerini sağlarlar (Reeve, 2002).

- Özerk öğretmenler eğitimle ilgili konularda kendi deneyimlerinden yola çıkarak daha iyi öğretim kararları almayı öğrenirler (DeVries ve Kohlberg, 1987).

- Özerk öğretmenler öğrencileriyle ne yapmaları gerektiğini ve neden yapmaları gerektiğini bilir ve öğretim uygulamalarını savunabilirler (Kong, 2022).

- Özerk öğretmenler öğretme rolleri üzerinde düşünürler ve bunları değiştirebilirler (Thavenius, 1999).

- Özerk öğretmenler öğrencilerine seçenekler sunar, baskıyı en aza indirir ve öğrencileri karar alma sürecine dahil ederek bağımsız problem çözmeyi teşvik ederler (Reeve, 2006).

- Özerk öğretmenler öğretme-öğrenme etkileşimleri sırasında öğrencileri sınıf etkinliklerine dahil etmenin ve onların özerklik, yeterlilik ve ilişkilendirme gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamının yollarını bulabilirler (Kong, 2022).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin içsel motivasyonunu artırmanın yollarını ararlar (Reeve, 2006).

- Özerk öğretmenler öğretmen müdahalesini kontrol altında tutarak öğrenme sürecini öğrenci açısından kolaylaştırırlar (Reeve, Deci ve Ryan 2004).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olan öğretim yaklaşımlarına yönelebilir ve bunları uygulamaya karar verebilirler (Trebbi, 2008).

- Özerk öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarına saygı gösterirler ve onları hayatın farklı yönlerinde gelişmeye teşvik etme kapasitesine sahiptirler (Ushioda, 2011).

1.3. Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolü

Eğitim kişiler arası ve sosyal bir olgu olduğundan öğretmen özerkliği ve öğrenci özerkliği aynı madalyonun iki yüzü gibidir (Jiménez Raya, Lamb ve Vieira, 2007). Bir öğretmenin kendi öğretim uygulamalarında özerk olmaması öğrenci özerkliğinin gelişimini teşvik edebilmesini olanaksız kılar (Kong, 2022). Öğretmen özerkliği kişinin kendi çabalarıyla kendi öğretimini geliştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Lamb ve Reinders, 2008). Bu nedenle hem öğretmenin öğretimle ilgili karar verme yeteneği hem de kendi mesleki gelişimi ile ilgili bir kavramdır. Bu da hem öğretmenlerin öğretim sürecine dair kararları verme özgürlüğüne sahip olmalarını hem de bu kararları nasıl vereceklerini bilmek için öğretmen ve öğrenci olarak kendilerinin bilgi sahibi olmalarını gerektirir (Reinders ve Balcıkanlı, 2011).

Özerk öğrenmeye ilişkin tartışmalar öğrenciye odaklanma eğilimindeyken literatürde öğrenci özerkliğinin gelişiminin büyük ölçüde öğretmen özerkliğinin gelişimine bağlı olduğu belirtilmektedir (Kong, 2022). Öğrenen özerkliğinin sağlanmasında öğrencilere özerk öğrenimin öğretilmesi ve dil öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunması gerekmektedir (Smith, 2008). Bunu yapabilmek için öğretmenlerin öğrencilerine müfredat amaçları ve değerlendirme talepleri konusunda kendilerinden ne beklendiğinin açıkça anlatması gerekir (Dam,

2003). Sınıf içi zamanın etkili kullanımını sağlamak ve dil öğreniminin etkinliğini arttırmak için öğrencilerin mümkün olduğunca özerk öğrenenler haline gelmeleri ve bunun için de öğretmenler tarafından kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir (Harmer, 2007). Benzer şekilde öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme süreci hakkındaki inançları ve tutumları konusunda da farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir (Borg, 2006). Eğitimciler öğrencilere seçim yapma olanağı sağlayarak, öz değerlendirme fırsatları sunarak ve özerkliği teşvik edecek öğrenme deneyimlerini yapılandırarak öğrencileri dil öğreniminde aktif bir rol almaya teşvik edebilirler. Bu da daha fazla motivasyon ve uzun vadeli başarı sağlar. Öğrenci özerkliğinin teşvik edilmesi çoğunlukla öğretmenin özerklik bilgisine ve öğretimi sağlamak amacıyla kendi erişim olanaklarını kullanarak bunu müfredata uygulama becerisine bağlıdır (Reinders ve Balcıkanlı, 2011). Öğretmenlerin öğrenen özerkliği teşvik edebilmesi için öncelikle özerk öğrenmeyi sağlayan etmenleri bilmeleri ve kendi öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak yansıtıcı ve öz-yönetimli metotlar geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenen özerkliğini teşvik etmeleri ve geliştirmeleri mümkün değildir (Little, 1995).

Dil öğrenimine özerkliği dahil etme kararı genellikle öğretmenden geldiğinden özerkliğin teşvik edilmesi esasen öğretmenlerin kendi rollerini yeniden tanımlamalarına bağlıdır (Hill, 1994). Dil eğitimi alanında öğrenen özerkliğinin başarısının anahtarı kontrolün öğretmenlerden öğrencilere kaydırılması olarak görülmektedir (Benson, 2013) ve böyle bir geçişin etkili bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği de büyük ölçüde öğretmenin kendi özerkliğinin derecesine ve kendisine uygun gördüğü rollere bağlıdır (Little, 1995). Daha iletişimsel ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının benimsenmesiyle birlikte öğretmenler bilgi sağlayıcısı olarak bilinen geleneksel tek yönlü rollerini terk edip aktif katılımcılara, gözlemcilere, danışmanlara, yardımcılara ve rehberlere dönüştüler. Bunlara ek olarak öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin kolaylaştırıcı, destekçi ve gözlemci olarak hareket etmeleri gerekmektedir (Little, 2000). Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrenen özerkliğini teşvik etmedeki rolleri şu şekilde sıralanabilir (Harmer, 2007; Riley, 1997; Voller, 1997; Yan, 2012; Zhao, 2018):

- Öğrencilerin özgüvenini geliştiren, ilgisini çeken ve özerk öğrenme heyecanını canlı tutan bir yardımcı.
- Öğrencilere ihtiyaç duydukları dil girdisini sağlayan başlıca kaynak.
- Öğrencilere çeşitli öğrenci özerkliği stratejilerini öğreten ve onları özerk öğrenme konusunda yönlendiren bir eğitmen veya rehber.

- Öğrencilerin en uygun öğrenme stratejilerini geliştirmelerine ve sorunlarına en iyi çözümü bulmalarına yardımcı olmak için makul ve uygulanabilir öneriler sunan bir danışman.

- Öğrencilere öğretim planını, öğretim gereksinimlerini, öğretim içeriğini ve hatta öğretim odağını ve zorluklarını açıkça belirten bir eğitmen.

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, onları teşvik etmek ve geliştirmek için bol miktarda bilgi ve materyal sağlayan bir kaynak sağlayıcı.

- Öğrenciler için en rahatlatıcı ve uyumlu sınıf ve öğrenme atmosferi yaratacak ve öğrencilerin bunu denemeleri için birçok fırsat sunacak bir koordinatör veya organizatör.

- Öğrencilerle etkileşim kurmak için akran öğrenen gibi hareket eden bir işbirlikçi veya akran öğrenen.

- Öğrencilerin tamamlanmış proje, ödev ve görevlerine zamanında ve uygun övgü, geri bildirim ve rehberlik sağlayacak bir değerlendirici.

- Öğrencilerin öğrenme yöntemleri, öğrenme içerikleri, öğrenme ilerlemesi ve bunun gibi tüm öğrenme sürecini izleyen ve onların güçlü ve zayıf noktalarını bulmaya çalışan bir monitör.

- Öğretim sırasında etkili ve verimli özerkliği uygulamak için öğretim teknikleri, özerk öğrenme stratejileri ve öğrenciler hakkında derinlemesine araştırma yapan bir araştırmacı.

- Öğrencilerin yeterlilikleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda farklı zorluk ve içeriklere sahip, sürdürülebilir ve uygun öğretim materyalleri geliştiren kişi.

- Öğrencilerin engelleri aşmalarına yardımcı olan, onlarla diyaloga giren ve onların bağımsız öğrenmenin önemi konusunda farkındalığını artırarak psiko-sosyal destek sağlayan bir danışman.

- Öğrenci merkezli bir sınıfta rol oynama, grup tartışmaları, sunumlar ve münazaralar gibi farklı türde aktivite ve etkinliklerin düzenlenmesinden sorumlu olan bir organizatör.

- Öğrencilerin kendiliğinden ve yaratıcı bir şekilde öğrenmeleri için fırsatlar sunan bir destekçi.

Özetle öğrenci özerkliğinin gelişiminin bir parçası olarak öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmesi, onlara yardımcı olması, onların öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrenme hedeflerini belirlemesi, rehberlik etmesi, uygun öğretim materyalleri seçmesi, onların ihtiyaçlarını karşılamak için

ilerlemelerini değerlendirmesi, onları bağımsız ve kritik düşünmeye teşvik etmesi ve karar verme süreçlerine öğrencileri dahil etmesi beklenmektedir.

2. Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolünü Araştıran Bazı Güncel Çalışmalar

Önceki araştırmalar, öğrenen özerkliğini teşvik etme sürecinde öğretmenlerin rollerini onların fikirleri, algıları, inançları ya da sınıf içi uygulamalarını inceleyerek ortaya koymaya çalışmışlardır (Al-Husban ve Tawalbeh, 2023; Alibakhshi, 2015; Alonazi, 2017; Al-Shaqsi, 2009; Alzebaree ve Yavuz, 2016; Amirian ve Noughabi, 2017; Balçıklanlı, 2010; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Intraboonsom, Darasawang ve Reinders, 2020; Najmeh, Abbas, Hossein ve Zahra, 2015; Nakata, 2011; Nyugen, 2014; Pham, 2023; Phipps ve Borg, 2009; Yunus ve Arshad, 2015).

Öğrenen özerkliğini teşvik etmede öğretmene atfedilen roller çok çeşitli olsa da yardımcı, danışman ve kaynak yöneticisi gibi bazı rollerin literatürde diğerlerinden daha fazla vurgulandığı görülmektedir (Han, 2014). Örneğin, Alonazi (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin yardımcı, danışman, kaynak ve yönetici gibi önemli rollerine yoğunlaşarak Suudi yabancı dil ortaokullarında öğrenci özerkliğini teşvik etmede öğretmenlerin etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın verileri 2015-2016 akademik yılında Riyad'da görev yapan 60 İngilizce öğretmenin 29 maddeden oluşan bir ankete verdikleri yanıtlar üzerinden elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında özerk öğrencileri sıklıkla teşvik ettiğini, öğrencilerin özerkliğini geliştirmede yardımcı, kaynak, yönetici ve danışman rollerinden etkili biçimde yararlandıklarını göstermiştir. Balçıklanlı (2010), Türk İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenen özerkliğine ilişkin inançlarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenci özerkliği hakkındaki inançlarını, önemli olarak algıladıkları öğrenci özerkliği alanlarını ve özerkliğin geliştirilmesindeki zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulanan anket sonuçları, katılımcıların başta metodoloji ve sınıf yönetimi olmak üzere neredeyse tüm alanlarda özerkliğin gerekli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların materyal kullanımı, sınıf etkinliklerinin türü, ev ödevleri, değerlendirme, kısa ve uzun süreli kazanımlar, sıraların konumu ve oturma düzeni gibi hususların belirlenmesi sürecine öğrencilerin dahil edilmesine ilişkin olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Al-Shaqsi (2009), ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerinin ne ölçüde özerk olduğuna ilişkin inançlarını bir ölçek aracılığıyla 100 öğretmen üzerinden incelemiştir. Bulgular öğretmenlerin öğrencilerini tüm özerk davranış boyutlarında olumlu değerlendirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler tarafından sergilenen

başlıca özerk davranışlar; öğrencilerin belirsizlik durumlarında öğretmenden açıklama istemesi, sınıfta konuşulan konularla ilgili görüşlerini ifade etmeleri ve sözlüklerini doğru kullanma becerisi olarak belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin öğrencilerinin özerk davranışlar sergilediklerine dair daha olumlu inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta özerkliği geliştirmek için ne gibi uygulamalar yürüttüklerini ve bu uygulamaları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla Intraboonsom, Darasawang ve Reinders 2020 yılında bir çalışma yapmıştır. Nitel araştırma yönteminin izlendiği çalışmada veriler Tayland'da bir üniversitede görev yapan dört öğretmenden sınıf içi gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmelerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğrenen özerkliğini teşvik etmek için çeşitli uygulamalar kullandıklarını göstermiştir. Bunların arasında öğrencilerin üst bilişsel bilgilerinin geliştirilmesi, bilişsel ve üst bilişsel stratejiler önerilmesi ve onlara öğrenmeleri konusunda seçenekler sunulması yer almaktadır. Bu çalışma özellikle öğretmenlerin kontrolü elinde tutmasının beklendiği bir bağlamda hem öğrencilerin kendi öğrenimlerinin bazı yönleri üzerinde kontrol uygulayabilecekleri bir ortam yaratarak, hem de onları bu konuda başarılı olabilecekleri şekilde hazırlayarak öğrenci özerkliğini teşvik etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Dahası çalışmada, öğretmenlerin öğrenci özerkliğini nasıl teşvik ettiğine dair fikir vermek amacıyla öğretmenlerin eylemlerini daha ayrıntılı olarak tanımlamak için analitik bir çerçeve olarak "Ne, Ne+Neden, Nasıl ve Nasıl+Neden" gibi uygulama türleri tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci özerkliğini teşvik etmeye hazır olup olmadıklarını araştırmayı amaçlayan başka bir çalışmada (Nakata, 2011), Japonya'da yabancı dil eğitimi veren lise öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini teşvik etmeye yönelik algıları ve strateji kullanımları incelenmiş ve öğretmenlerin özerkliğin farklı boyutlarına ilişkin çeşitli stratejiler sergilediği ancak öğrencilerinde özerkliği teşvik etmeye tam olarak hazır olmadıkları belirlenmiştir.

İran'da yapılan bir çalışmada İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu bir lisede öğretmenlerin öğrenci özerkliğini teşvik etme uygulamaları araştırılmıştır (Najmeh ve diğerleri, 2015). Bu amaçla kadın ve erkek 42 öğretmenin uygulamaları gözlemlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve öğrenenlerin özerkliğini geliştirmek için öğretmenler tarafından uygulanan stratejiler: öğrencilerin öğretmenden bağımsızlığına odaklanmak, öğrencilere seçim hakkı vermek, öğrencilere akran öğrenimi için fırsatlar sağlamak, öz/akran değerlendirme olanakları sunmak ve sınıf dışı etkinlikler düzenlemek olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çoğunlukla kendilerinden

kaynaklanmayan sebeplerden dolayı öğrenen özerkliğini yeterli düzeyde destekleyemediğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınırlılıklar ve karşılaşılan zorluklara rağmen öğrenci özerkliğini teşvik etmek için çaba gösterdikleri ve bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları için eğitim almaya istekli oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde İranlı yabancı dil öğretmenlerinin bakış açılarından öğrenci özerkliğini teşvik etmedeki zorlukları inceleyen Alibakhshi (2015), farklı üniversitelerde görev yapan 23 öğretmenden görüşme yöntemiyle veri toplamış ve öğretmenlerin öncelikli olarak üç ana etmenden kaynaklı olarak öğrenci özerkliğini desteklemede sorun yaşadığını belirlemiştir: 1) önceden belirlenmiş hedefler, materyaller ve değerlendirme yöntemleri, 2) öğrenciden kaynaklı sıkıntılar ve 3) öğretmenlerle ilgili zorluklar. Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenen özerkliğini teşvik etmek için yeteri düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını ve öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim kursları aracılığıyla öğrenci özerkliği konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Yine aynı bağlamda Amirian ve Noughabi (2017) İranlı öğretmenlerin öğrenci özerkliği algısını ve bunun İran bağlamında arzu edilirliliğini ve uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırmaya katılan 123 İngilizce öğretmenin öğrenci özerkliğine ilişkin inançları ve uygulamaları anketler aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci özerkliği konusunda makul düzeyde bir anlayışa sahip olduğunu ancak öğrenci özerkliğinin teşvik edilmesi ve uygulanabilirliği konusunda kayda değer bir ilgilerinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca çalışmanın bulguları yabancı dil öğretmenleri arasında öğrenci özerkliğine dair uygulamaların ihmal edildiğini ve öğretmenlerin özerkliği teşvik etmek için yeterli motivasyon ve isteğe sahip olmadıklarını göstermiştir.

Borg ve Al-Busaidi (2012), Umman'daki bir üniversitede görev yapan 61 İngilizce öğretmenin öğrenci öğrenmeye ilişkin bakış açılarını anket ve görüşmeler üzerinden belirlemeye çalışmış ve katılımcıların öğrenen özerkliği konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını bulmuşlardır. Ancak öğretmenler takip etmeleri gereken katı bir müfredatın olmasının ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusundaki isteksizliğinin, sınıflarında öğrenci özerkliğini uygulamalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yunus ve Arshad (2015), Malezya'daki devlet ortaokullarında görev yapan 35 hizmet içi İngilizce öğretmenin öğrenci dil öğrenimine ilişkin algılarını ve sınıflarındaki öğrenci özerkliğine ilişkin uygulamalarını bir anket aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır. Katılımcıların öğrenen özerkliğinin uygulanmasına ilişkin oldukça olumlu düşüncelere sahi oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmadaki öğretmenler de

öncekilere benzer olarak öğrenen özerkliğini uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunların arasında çok kültürlü sınıflarda eğitim vermek, öğrencilerin farklı öğrenme deneyimlerine sahip olmaları ve yine öğrenenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin farklı algılarının olması yer almaktadır.

Vietnam'da yapılan bir çalışmada (Pham, 2023), ters-yüz edilmiş dil öğretim ortamında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek amacıyla uyguladığı stratejileri belirlemek için bir üniversitede görev yapan üç öğretmenin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Sınıf gözlemlerinden ve görüşmelerden elde edilen veriler, genel olarak öğretmenlerin öğrencilere her görevden önce beyin fırtınası yaptırması, kendi hatalarını fark etmelerine yardımcı olması, fikirlerini özgürce tartışmaya teşvik etmesi, onlara yapıcı geri dönütler vermesi ve samimi ve rahat bir sınıf atmosferi yaratması gibi uygulamaların öğrenen özerkliğini teşvik ettiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bulguları öğretmenlerin sınıflarında örgütsel özerkliği, işlemsel özerkliği ve bilişsel özerkliği geliştirmek için çeşitli öğretim stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Özellikle bilişsel özerkliği teşvik eden stratejiler sıklıkla kullanılmış ve bu stratejilerin, öğrencilerin fikirlerini dile getirme konusunda daha özgüvenli olmalarına ve öğrenme görevlerinde bağımsız problem çözücüler olmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ancak bu araştırmanın katılımcılarının öğrencilere uygulanan bir anket sonucunda uygulamaları açısından en yüksek puanı alan öğretmenler arasından seçilmesi araştırmadan elde edilen verilerin ülkedeki diğer öğretmenlerin özerkliği teşvik hususunda benzer uygulamalar yaptığına dair bir fikir sunmamaktadır. Aynı bağlamda Nyugen (2014) Vietnamlı öğretmenlerin öğrenci özerkliği kavramını ne ölçüde anladıklarını ve bu kavrama ilişkin inançlarının öğretim uygulamalarına nasıl yansıtıldığını araştırmıştır. Anket, görüşme ve gözlem aracılığıyla 188 İngilizce öğretmeninden toplanan araştırma verileri öğretmenlerin genel olarak öğrenci özerkliği konusunda anlayıştan yoksun olduğunu ve özerkliğin kendi öğretim uygulamalarının önemli bir yönü olduğuna inanmadıklarını göstermiştir. Araştırmacı öğretmenlerin bu inançlarının altında yatan sebebin geleneksel Doğu kültürünün öğretmenlere biçtiği katı, kuralcı ve sorumluluk sahibi rollerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Ürdün'de gerçekleştirilen bir çalışmada (Al-Husban ve Tawalbeh, 2023), sanal dil ortamlarında eğitim veren İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin özerkliğini teşvik etmeye yönelik uygulamaları ve algıları incelenmiştir. On İngilizce öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri görüşme ve ders kayıtlarından edilmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin özerklik konusunda genel olarak olumlu algılarının olmasına

rağmen dil öğreniminde öğrenci özerkliği kavramının gerçek anlamını tam olarak kavrayamadığını göstermiştir. Öğretmenlerin aktivite, görev, ödev, değerlendirme ve materyal kullanımı gibi uygulamalara kendi başlarına karar vermeleri ve sürece öğrencileri dahil etmemeleri temelinde öğrencilere seçim özgürlüğü tanıma ve kararlara dahil etme anlayışının olduğu özerkliğe yeterince önem vermediklerini göstermiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler asıl problemin ulusal müfredatın öğretmenlere yeterli özgürlüğü sağlamaması ve öğretmenlerin özerkliği destekleyecek uygulamalar için zamanın yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Irak'ta yürütülen bir çalışmada (Alzebaree ve Yavuz, 2016) da 116 İngilizce öğretmenin öğrenci özerkliği hakkındaki inançları araştırılmış ve öğretmenlerin öğrenci özerkliğine yönelik makul düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bunun birlikte öğretmenlerin müfredat nedeniyle özerkliği uygulamada sıkıntı yaşadıkları ve sınıf içi kararların verilmesi sürecine öğrencilerin dahil edilmesi fikrine olumsuz baktıkları belirlenmiştir.

Literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde öğrenen özerkliğini teşvik etmede öğretmen rolü ve uygulamalarının gelişmiş ülkelerden ziyade çoğunlukla gelişmekte olan ülkelerde araştırıldığı görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin uygulanabilirliğinin demokratik yönetimler, özgür düşünce, öğretmen özerkliği, rahat ve esnek öğretim ortamları ve bireysel farklılıklara gösterilen öneme bağlı olduğu düşünüldüğünde bu öngörülebilir ve beklenen bir durumdur. Bu bağlamlarda yapılan araştırmaların bulguları dil öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrenen özerkliği kavramını tam olarak anlamadığını göstermektedir ve bunun genellikle lisans eğitimleri sırasında öğrenen özerkliğine dair aldıkları eğitimin yetersizliğinden ve kendilerinin de özerk hissetmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İncelenen bu çalışmalar öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmek için yardımcı, kaynak, yönetici, organizatör ve danışman gibi roller üstlendiklerini ve uygulamalarında öğrencilere seçenek sunma, akran öğrenimi sağlama, öz-değerlendirme fırsatları sunma, üst-bilişsel becerileri teşvik etme gibi stratejilere yer verdiklerini göstermektedir. Ancak bu araştırmalara katılan öğretmenlerin öğrenci özerkliğine ilişkin olumlu inanç ve algılarının olmasına ve bunu çeşitli öğretim metotları ve stratejilerle uygulanabilir kılmaya çalışmalarına rağmen birtakım zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmektedir (Balçıkanlı, 2010). Öğretmenlerin katı müfredat, eğitim politikaları, zaman yetersizliği, öğrenen ilgisizliği, öğrenenlerin geçmiş deneyimleri ve dil seviyeleri gibi faktörlerden dolayı öğrenen özerkliğini destekleme ve uygulama hususunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Son olarak alan yazındaki öğrenen özerkliğine dair yapılan araştırmalarda nicel olarak sadece ölçek ve anket yöntemlerinden, nitel olarak ise görüşme ve gözlem yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. İlgili konuya ilişkin daha detaylı bir anlayışın sağlanması ve daha somut, genellenebilir ve objektif sonuçların elde edilmesi için karma desenli araştırma yöntemlerinin dahil edildiği çalışmalar, ampirik araştırmalar ve eylem araştırmaları yapılabilir.

3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme ve Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Herhangi bir eğitim bağlamında öğrenen özerkliğinin geliştirilmesini ve desteklenmesini engelleyebilecek birtakım zorluklar mevcut olabilir. Bu zorluklar; öğrenci, öğretmen, kurum, materyal, yönetim, sosyal ve politik bağlamlar ve teknoloji gibi unsurlardan kaynaklı olabilir (Paiva, 2005). Dahası bu zorluklar arasında toplumsal beklentiler, ürün-odaklı yaklaşımlar (Jing, 2006), öğrenci ve öğretmenler arasındaki çatışmalar, öğretmenlerin tercih ettiği öğretim metotları ve öğrenmedeki öncelikler gibi faktörler yer alabilir (Huang, 2006). Eğitim kurumlarının öğretmenlere sağladığı esnekliğin yeterli olmaması ve sınav odaklı eğitim sistemi de öğrenci özerkliğinin geliştirilmesini engelleyen başlıca zorluklar arasında yer almaktadır (Nakata, 2011). Özellikle dil öğrenen öğrencilerin geçmişe dönük olumsuz öğrenme deneyimleri, düşük dil seviyeleri, derse katılıma ve öğrenmeye olan isteksizlikleri ve öğrenime dair her şeyi öğretmenden beklemeleri, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmesini engelleyen problemler arasında görülmektedir (Intraboonsom, Darasawang ve Reinders, 2020).

Araştırmacılar tarafından belirlenen sorunlar arasında önceden belirlenmiş müfredat, öğrencilerin daha önce özerk öğrenme deneyimine sahip olmaması, öğrenciler arasında teşvik eksikliği, öğrencinin öğretmene güvenmesi, öğrencinin sınıf dışında yabancı dil ile sınırlı teması, öğrencilerin sınav geçmeye odaklanması, ilgili öğretim kaynaklarının eksikliği, öğretmen ve öğrencilerin materyalleri kullanma becerisinin eksikliği, öğretmen özerkliğinin olmayışı, öğretmenlerin öğrencilerinin başarabilecekleri konusunda sınırlı beklentileri de yer almaktadır (Borg ve Al-Busaidi, 2012).

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesini etkileyen bir diğer önemli faktör de öğretmenlerin inançları ve algılarıdır (Intraboonsom, Darasawang, ve Reinders, 2020; Nakata, 2011). Rollerine ilgili geleneksel görüşlere sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsemeleri beklenirken öğrenci merkezli öğrenme fikrine inananların bağımsız öğrenenler geliştirmeleri daha muhtemeldir (Alonazi, 2017). Dil öğretmenlerinin

öğretmenlik lisans eğitimlerinde öğrenen özerkliği ile ilgili yeteri düzeyde bilgi edinmemesi, kendi sınıflarında özerk öğrenme koşullarını oluşturmada zorluk yaşamalarına sebep olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğini geliştirme konusunda istekli olmalarına rağmen bunun kendi rolleri açısından ne anlama geldiğinin farkında olmamaları önemli bir problem olarak görülmektedir (Thanvenius, 1999). Bu nedenle öğretmen eğitimi, öğretmenleri öğrencinin özerkliğini destekleme becerisine sahip olarak hazırlamak için onlara özerklik odaklı öğrenmeyi deneyimleme fırsatları sunmalıdır (Aoki, 2000).

Burada bahsedilen mevcut problemlere ek olarak zaman eksikliği öğretmenlerin ve öğrencilerin özerk öğretme ve öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği yaşamalarına sebep olan bir diğer önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle öğretmenler derslerde ders kitaplarının gerektirdiği görevleri yapmak zorunda kaldıklarında daha fazla zaman gerektiren ve öğrencilerin ilgisini çeken ek faaliyetlere zaman ayıramayacaklardır. Ayrıca okul dışında kendi başlarına bir şeyler yapmaya vakit bulamayan öğrenciler, özerkliği teşvik eden birçok stratejiye karşı isteksiz olacak ve bu isteksizlik öğretmenlerinin motivasyonunu da olumsuz etkileyecektir (Najmeh ve diğerleri, 2015).

4. Sonuç

Her ne kadar öğrenen özerkliğini teşvik etmek çeşitli bağlamlarda bir eğitim hedefi olarak görülse de kültürel ve eğitimsel ortamlar öğretmenlerin bu ilkeleri öğretim uygulamalarına dahil etme şeklini büyük ölçüde etkilemektedir (Yıldırım, 2012). Özellikle dil öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin inançlarına ilişkin literatürü inceleyen Phipps ve Borg (2009), öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin mevcut inançlarının önceki öğrenim deneyimlerinden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin geçmiş deneyimleri pedagojik seçimlerine yön vererek onların bilgiyi yorumlama biçimini, sınıf içi uygulamalarını ve eylemlerini belirleyebilir. Öğrencilerin özerk bireyler olabilmeleri büyük ölçüde kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmelerine, öğretmenden bağımsız kararlar verebilmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine bağlıdır (Benson, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin rolü yalnızca katı bir müfredatın uygulanmasına bağlı kalmak değil, bağımsız olarak öğrenmenin pratik yollarını arayan ve sorumluluk bilincine sahip öğrenciler yetiştirmektir.

Araştırmalar, öğrenmenin kendi kendine yönlendirilebilmesi ve bağımsız olabilmesi için öğretmenlerin öğrenci özerkliğine odaklanması gerektiğini öne

sürüyor. Literatürde öğrenci kontrolü düzeyinin artırılmasının öz-kararlılık düzeyini artıracığı, dolayısıyla öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinin de genel motivasyonu artıracığı iddiasını doğrulayan bulgular sunulmaktadır (Chan, 2001; Balçıklanlık, 2010). Bu nedenle dil sınıflarında öğrenen özerkliğini teşvik etmek için öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili karar verme süreçlerine dahil olmaları oldukça önemlidir (Balçıklanlık, 2010). Bu süreçte öğretmenler de etkin bir rol oynamaktadır çünkü öğrencilerin özerk davranabilmeleri, öğretmenlerinin özerkliğinin kabul edildiği bir sınıf kültürü oluşturmasına bağlıdır (Barfield ve Brown, 2007). Öğretmenler, destekleyici ortamlar yaratarak, net hedefler belirleyerek, teknolojiyi entegre ederek, rehberlik ve geri bildirim sağlayarak, öz değerlendirmeyi teşvik ederek öğrencileri motive edebilir ve kendi kendini yönlendiren öğrenciler olma konusunda onları güçlendirebilirler. Ayrıca öğrenen özerkliğinin demokratik toplum anlayışını desteklediği, dil öğrenme kalitesini arttırdığı ve öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırladığı düşünülmektedir (Borg ve Al-Busaidi, 2012; Rao, 2006). Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi dil öğrenimi üzerinde yaşam boyu bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin farklı dil ortamlarına uyum sağlamasını ve gelişmesini sağlar.

Alanyazında öğrenen özerkliğinin artırılmasında öğretmenin rolünü araştıran çalışmalarda öncelikle kendileri özerk olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklediği bulunmuştur (Reinders ve Balçıklanlık, 2011). Gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin öğrenen özerkliğini uygulama sürecinde pek çok zorluk ve sınırlamayla karşılaştığı belirlenmiştir. Öğretim hedeflerinin hükümetler tarafından belirlenmiş olması ve öğrenme materyallerinin yapılandırılmış doğası gibi kısıtlamalara rağmen, öğretmenler hâlâ öğrencilerinin özerkliğini destekleyebilirler (Little, 1995). Özerklik gelişimi hususunda belirtilen bu olumsuzlukları olanaklara dönüştürmede dil öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler kısıtlama ve dezavantajları müzakere (öğrenen hedeflerinin, sınıf uygulamalarının ve öğrenmenin müzakere edilmesi) (Little, 1995) ve yansıtma (Nunan, 1997) yöntemleriyle öğrencilerin lehine çevirebilirler. Ayrıca öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini sürekli yansıtması ve analiz etmesi, öğretmenlerin bağımsızlığını kısıtlayan okul kurallarının azaltılması ve öğretmenlere öğrenci özerkliği konusunda mesleki gelişim programları sunulması gibi yaklaşımlar öğrenci özerkliğini geliştirmede karşılaşılabilecek olumsuzlukların üstesinden gelmesinde yararlı olabilir (Alonazi, 2017).

Kaynaklar

- Al-Husban, N. ve Tawalbeh, M. (2023). EFL teachers' practices and perspectives on learner autonomy in virtual language learning environments in Jordan. *International Journal of Language Education*, 7(1), 1-12.
- Alibakhshi, G. (2015). Challenges in promoting EFL learners' autonomy: Iranian EFL teachers' perspectives. *Issues in Language Teaching*, 4(1), 98-79.
- Alonazi, S. M. (2017). The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 183-202.
- Al-Shaqsi, T. S. (2009). *Teachers' beliefs about learner autonomy*. S. Borg (Ed.), Researching English language teaching and teacher development in Oman (s. 157-165) içinde. Muscat: Ministry of Education, Oman.
- Alzebaree, Y. ve Yavuz, M. (2016). Learner autonomy: Iraqi EFL teachers' beliefs. *European Scientific Journal*, 12(31), 59-71.
- Amirian, M. R. ve Azari Noughabi, M. (2017). An investigation into Iranian EFL teachers' perception of learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 807-816.
- Aoki, N. (2000). *Affect and the role of teacher in the development of learner autonomy*. J. Arnold (Ed.), Affect in language learning (s.142-154) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Baranovskaya, T. ve Shaforostova, V. (2018). Learner autonomy through role plays in English language teaching. *Journal of Language and Education*, 4(4), 8-19.
- Barfield, A. ve Brown, S. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). London, UK: Pearson Education ESL.
- Camilleri, G. (1999). Learner autonomy: The teachers' views. http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. California: Jossey-Bass.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us?. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518.

- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-206.
- Cotterall, S. (2000) Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Dam, L. (1995). *From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2003). *Developing learner autonomy: the teacher's responsibility*. D. Little, J. Ridley ve E. Ushioda (Ed.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom – Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (s. 135-146) içinde. Dublin: Authentik.
- DeVries, R. ve Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education: The constructivist view*. New York: Longman White Plains.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning: An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4), 330-336.
- Fumin, F ve Li, Z. (2012). Teachers' roles in promoting students' learner autonomy in China. *English Language Teaching*, 5(4), 51-56.
- Han, L. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), 21-27.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching* (4th ed.) London: Pearson Education.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hill, B. (1994). Self-managed learning: State of the art. *Language Teaching*, 27, 213-223.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Huang, J. (2006). Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 10(1), 95-117.
- Huang, J. ve Benson, P. (2013). Autonomy agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Intraboonsom, C., Darasawang, P. ve Reinders, H. (2020). Teacher's Practices in Fostering Learner Autonomy in a Thai University Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 194-203.
- Jacobs, G. M. ve Farrell, T. S. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TEFL EJ*, 5(1), 1-17.

- Jiménez Raya, M. J., Lamb, T. ve Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe*. Dublin: Authentik.
- Jing, H. (2006). Fostering learner autonomy within constraints: negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality. *Prospect*, 21(3), 38-57.
- Kong, P. P. (2022). Understanding the teachers' perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools. *Educational Studies*, 48(3), 397-407.
- Lamb, T. ve Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lewis, M. ve Reinders, H. (2008). *Using student-centered methods with teacher-centered students*. Ontario, Canada: Pippin Publishing.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (2000) *We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. Autonomy 2000'de sunulan bildiri. University of Helsinki Language Centre.
- McGrath, I. (2000). *Teacher autonomy*. B. Sinclair, I. McGrath ve T. Lamb (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (s. 100-110) içinde. Harlow, England: Pearson Education.
- Najmeh, N., Abbas, E. R., Hossein, V. D. ve Zahra, A. (2015). Promoting learner autonomy in an Iranian EFL high school context: Teachers' practices and constraints in focus. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 91-105.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910.
- Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. P. Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* (s. 192-203) içinde. London: Longman.
- Nguyen, N. T. (2014). *Learner autonomy in language learning: teachers' beliefs*. (Doctor of Philosophy), Queensland University of Technology: Australia.
- Paiva, V. L. M. O. (2005). Autonomy in second language acquisition. In *SHARE: An electronic magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac*, (146), 6-11.
- Pennycook, A. (1997) *Cultural alternatives and autonomy*. P. Benson ve P. Voller (Ed.) *Autonomy and independence in language learning* (s. 35-53) içinde. London: Longman.
- Pham, T. H. (2023). Fostering learner autonomy in a blended learning environment: EFL teachers' practices at Hanoi University of Industry. *International Journal of TESOL & Education*, 3(3), 39-56.

- Phipps, S. ve Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Rao, Z. (2006). Helping Chinese EFL students develop learner autonomy through portfolios. *Reflections on English Language Teaching*, 5(2), 113-122.
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. E. L. Deci ve R. M. Ryan (Ed.), Handbook of self-determination research (s. 183-203) içinde. NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. ve Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.
- Reeve, J., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big Theories Revisited*, 4, 31-60.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Riley, P. (1997). *The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access*. P. Benson ve P. Voller (Ed.), Autonomy and independence in language learning (s. 114-131) içinde. London: Longman.
- Smith, R. (2008) Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
- Thavenius, C. (1999). *Teacher autonomy for learner autonomy*. S. Cotterall ve D. Crabbe (Ed.), Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change (s. 159-163) içinde. Frankfurt: Peter Lang.
- Trebbi, T. (2008). *Language learner autonomy in a Norwegian context*. J. Miliander ve T. Trebbi (Ed.), Educational policies and language learner autonomy in schools – A new direction in language education? (s. 44-56) içinde. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232.
- Voller, P. (1997). *Does the teacher have a role in autonomous language learning*. P. Benson ve P. Voller (Ed.), Autonomy and independence in language learning (s. 98-113) içinde. London: Longman.
- Wang, Y. (2017). When teacher autonomy meets management autonomy to enhance learner autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 392-409.
- Yan, S. (2012). Teacher's roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562.

- Yıldırım, Ö. (2012). A study on a group of Indian English as a second language learners' perceptions of autonomous learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 18-29.
- Yunus, M. M. ve Arshad, N. D. M. (2015). ESL teachers' perceptions toward the practices and prospects of autonomous language learning. *Asian Social Science*, 11(2), 41-51.
- Zhao, H. (2018, Aralık). *On Teacher's Roles in Developing Learner Autonomy. 1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018)' de sunulan bildiri*. Bali, Indonesia.