

Üniversitede Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliği

Learner's Autonomy in Teaching/Learning French as a Second Foreign Language

Nurten ÖZÇELİK**

ÖZ: Bu araştırma, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğretmen adaylarının dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemek ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkeni ile bu görüşler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 202 öğretmen adayı üzerinde tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Egel (2003) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Fransızca alanına uyarlanan Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adayları Özyönetim İçin Hazırlık, Dil Öğrenmede Özerk Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme, Dil Öğrenme Etkinlikleri, Amaç/Değerlendirme ve Diğer Kültürler alt boyutlarında kendilerini “özerk”, Sınıfın/Öğretmenin Önemi, İçerik Seçimi ve Değerlendirme/Motivasyon alt boyutlarında ise “nötr” hissetmektedirler. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçlarında, yalnızca Sınıfın/Öğretmenin Önemi ve Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme alt boyutlarında kız ve erkek katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel açıdan kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmış, kız katılımcıların bu iki alt boyutta erkeklerden daha “özerk” oldukları sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi bağımsız değişkeni temelinde öğretmen adaylarının öğrenme özerkliği puanları Özerk Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme ve İçerik Seçimi alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. ANOVA sonuçları, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların hazırlık ve 4.sınıflar arasında olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: öğrenen özerkliği, ikinci yabancı dil, öğretmen adayı.

ABSTRACT: This research was conducted with the students (n=202) learning French as the second foreign language and attending the French Language Teaching branch of the Foreign Languages Department of Gazi Faculty of Education of Gazi University by using the survey model with the aim of determining foreign language learning prospective teachers' views of learners' autonomy in language learning, and to exhibit the correlations between the views according to such variables as gender and grade level. Learner Autonomy Scale (LAS) developed by Egel (2003) and adapted into French by the researcher was utilised as the tool of data collection. The Cronbach Alpha coefficient was calculated as .81 for the scale. According to the findings obtained in the research, the students feel “independent” in preparation for self-management, independent study in language learning, the teacher's role: instruction/supervision, and other cultures whereas they feel “neutral” in terms of the importance of the class/teacher, choice of content, and evaluation/motivation. According to the results for the t test, statistically significant differences in favour of female students were found between male and female students' views only on the sub-dimensions of the importance of the class/teacher, and the teacher's role: instruction/supervision; and thus it was concluded that female participants were more “independent” than the male ones on these two sub-dimensions of the scale. According to grade levels, prospective teachers' learning autonomy scores were found to differ significantly on the sub-dimensions of independent study, the teacher's role: instruction/supervision, and choice of content. ANOVA results for the LAS scores received by the prospective teachers according to the grade level exhibit that statistically significant differences hold largely between preparatory class students and the 4th year students.

Keywords: learner's autonomy, second foreign language, prospective teachers.

1. GİRİŞ

“Özerklik”, “öğrenmede kendini yönlendirme” ve “kendi kendine öğrenme” terimleri yabancı dil eğitimi tarihinde kesinlikle bir kırılma noktası olarak kabul edilen 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Öğrenme sürecinde en önemli unsurun öğrenenin kendisi olduğunu kabul eden İletişimsel yaklaşımla birlikte “öğrenen gereksinimlerinin ön plana çıkarılması dil öğreniminin karmaşıklığı konusunda bilinçlenmeye yardımcı olmuştur” (Barbot, 2000). Bireyler arasında

* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, e-posta: nurtenk@gazi.edu.tr

iletişime vurgu yapan ve öğrenenin yabancı dili kendi iletişim gereksinimleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlamayı hedefleyen İletişimsel yaklaşım öğreneni etkin, özerk ve kendi ilerlemesinden sorumlu tutarak onu öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmiştir (Tagliante, 2006).

Özerklik önce yetişkinlerin daha sonra çocukların eğitiminde ana unsur olarak ortaya çıkarken konu-yer-zaman birliğine dayalı sınıf modeli tekrar gözden geçirilmeye ve tartışılmaya başlanmıştır (Freire, 1970; Illich, 1970; Neill, 1970). Bu durumun, Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Projesi üzerinde önemli bir etkisi olmuştur (Trim, 1978). Yetişkinlerin dilleri öğrenme ve edinimleri üzerine düşünme, özellikle CRAPEL'in (Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en Langues) kurucusu Yves Chalon'un etkisiyle öğrenenlerin sorumluluk almasının önemini ortaya koymuştur. Bu bakış açısına göre, artık dil öğretimi gitgide daha bilinçli ve özerk olan ve zamanla öğretmensiz de öğrenimlerini gerçekleştirebilen öğrenenler yetiştirmekle uğraşmalıydı. Böylece 70'li yıllarda davranışçı öğrenme kuramından hareketle kurulan dil laboratuvarlarının yerini kendi kendine öğrenme merkezleri almıştır. Öğrenenlerin kendi kişisel gereksinimlerine göre çalışmayı seçebildikleri ve öğretmenlerin de onlara önerilerde buldukları ve kendi kendilerine çalışmaya bıraktıkları bu merkezlerde yapısalıcı alıştırmaların ses kayıtlarının yerine özgün ders malzemeleri ve medya geçmiştir.

1970'li yıllardan itibaren özerklik kavramını tanımlayan birçok çalışmanın yapılması (Dickinson, 1987; Holec, 1988; Knibbeler, 1983; Moyne, 1982; Oskarsson, 1978; Schwartz, 1973) bu kavramların yabancı dil eğitimcileri tarafından ne derece önemsendiğini ortaya koymaktadır: 1974'ten beri Fransa'da özerklik konusunda çalışmalar yapan Moyne'a (1982) göre, bağımlılık ve özerklik birbirine zıt iki durum gibi değil insanın "kendisi" olması için ihtiyaç duyduğu birbiriyle uyumlu iki durum gibi düşünülebilir. Schwartz "L'éducation demain" adlı kitabında özerkliği "kendi işlerinin sorumluluğunu üstlenme yetisi" olarak tanımlar (aktaran, Holec, 1979). Yabancı dil öğreniminde özerklik, "kendi öğreniminin sorumluluğunu alabilme yetisi"dir. Bu yeti doğuştan gelen bir yeti değildir bazen doğal bazen de sistemli, özenli ve iyi düşünülmüş bir eğitimle edinilebilecek bir yetidir. Kendi öğreniminin sorumluluğunu üstlenmek demek öğrenimiyle ilgili bütün kararların sorumluluğunu almak demektir. Kısacası, öğrenme özerkliğini edinmiş bir öğrenen, öğrenimiyle ilgili hedeflerin belirlenmesi, içerik ve ilerlemelerin saptanması, kullanacağı yöntem ve tekniklerin seçimi, edinim sürecinin kontrolü ve değerlendirilmesiyle ilgili kararların tamamını kendi kendine alabilir (Holec, 1979).

Yabancı dil öğretim yöntemleri incelendiğinde, İletişimsel yaklaşıma kadar hiçbir yöntemin öğreneni, herhangi bir öğretmene ihtiyacı olmadan öğrenme görevlerini yerine getirebileceği araçlar vererek özerk olmaya itmediği görülmektedir. Dil edinimi ve öğrenme sürecinin başoyuncusu şüphesiz ki öğrenendir. Ancak birçok öğrenen dili nasıl edindiği, öğrenme sürecini nasıl planlaması gerektiği konusunda yeterince bilinçlenmiş olmaktan uzak geleneksel, yönlendirmeli bir öğrenme modelini benimsemiş durumdadır. Bu modelde, öğrenme hedefleri, içerik ve ilerlemeler, kullanılacak teknik ve yöntemler, öğrenen gereksinimleri dikkate alınmadan kurumlar ya da öğretmenler tarafından belirlenir. Edinimin değerlendirilmesi öğrenen tarafından yapılamaz. Bu durum öğreneni pasif hale getirir. Edinimin değerlendirilmediği bir özerk öğrenme yalnızca eksik olmakla kalmayacak aynı zamanda çabuk bir biçimde yönetimli bir öğrenime dönüşme tehlikesiyle de karşı karşıya kalacaktır (Holec, 1979). Özerk öğrenenin bir öğretmenden ya da eğitim araç-gerecinden yardım alarak yapabileceği öz değerlendirme, öğreneni öğrenme sürecinin içine sokması ve ona sorumluluk vermesi bakımından önemlidir.

Öğrenen özerkliğine ve onun öğrenmeye katılımının desteklenmesine önem veren yapılandırmacı yaklaşıma göre de, eğitimin en önemli hedeflerinden biri öğrenen özerkliğini sağlamaktır (Castle, 2004; Öztürk, 2011; Wang, 2011). Yapılandırmacılık ve etkileşim

Piaget'nin bilim kuramının anahtar sözcükleridir (Desmons et al. 2005) ayrıca bu öğrenme yaklaşımının gelişmesinde Dewey, Vygotsky, Bruner ve Von Glasersfeld'in görüşleri ve çabaları etkili olmuştur (Açıkgöz, 2002). Yapılandırmacılık genel bilgi kuramıyla ilgilenir, öğretme yerine öğrenmeye vurgu yapar. Öğrenme, öğrenenin kendisine sunulan bilgileri pasif bir biçimde kabullenmesi ile değil zihninde yapılandırmasıyla gerçekleşir. Sunulan bilgi önceden var olan bilgilerle çatışmıyorsa onu düzenleyerek zihninde kalıcı olmasını sağlar ve anlamlı, etkin öğrenmeyi gerçekleştirir. Özden'e (2008) göre, "yapılandırılan her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi anlam verebilmeyi sağlar, kısacası insanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir". Bilişsel psikoloji ise öğrenmeyi "bireyin içinde gerçekleşen ve her şeyden önce bu birey tarafından etkilenmeye açık etkin bir süreç" olarak tanımlamaktadır (Germain, 1993).

Davranışçılık kuramına karşı olan yapılandırmacı kuram (Desmons et al. 2005) öğrenenlerin araştırma için cesaretlendirilmesi, doğal ve meraklı olmalarının sağlanması, yaratıcılık, çözümlenme, öğretmenle diyalog içinde olma, birlikte öğrenme, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme, öğrenen merkezli ancak çevre şartlarına göre şekillenen sürekli öğrenmeden yanadır. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenen kendi öğrenimi üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibidir. Elbette öğretme ve öğrenme yalnızca okul ortamıyla sınırlı değildir ve birey yaşadığı sürece devam eden bir süreçtir. Kendine güvenme, motivasyon, sorumluluk duygusu ve öğrenme gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirebilme özerklik ediniminde önemli kavramlardır. Yabancı dilde öğrenme stratejileri konusunda çalışmalar yapan O'Malley ve Chamot (1990) stratejileri, üstbilişsel, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması konusunda çalışmaları bulunan Oxford (1990) ise öğrenme stratejilerini "öğrenenler tarafından öğrenmelerini etkin ve özerk kılmak ve iyileştirmek için kullanılan araç ve yöntemler" olarak tanımlar. Katims ve Harris'e (1997) göre, öğrenme stratejileri, öğrenenlerin özerk olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır.

Yabancı dil Fransızcanın öğretimi/öğreniminin amacı sadece öğrenenlere bu dilde iletişim kurma yetisi kazandırmak değil aynı zamanda öğrenimlerine okul hayatlarından sonra da devam edebilmeleri ve bu dille ilgili bilgi, beceri ve edinimlerini etkili ve özerk bir biçimde daha da iyiye götürmelerine olanak sağlamaktır. Canale ve Swain (1981) ve Bachmann (1990) gibi ünlü dilbilimcilerin araştırmalarından esinlenerek hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, İletişimsel yaklaşımın devamı ve tamamlayıcısı olarak görülebilecek Eylem Odaklı Yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşım, İletişimsel yaklaşımın bütün kavramlarını almış, üzerine "sosyal bir aktör" olarak gördüğü öğrenenin günlük hayatta karşılaşacağı ve farklı bağlamlarda yerine getirmesi gereken "görev" kavramını eklemiştir (Tagliante, 2006). Başvuru Metni özerklik ve özerk öğrenen kavramı üzerinde durmakta, öğrenenlerin başarılı bir iletişim kurabilmeleri için sahip oldukları tüm yeti ve kaynakları ve gerekli stratejileri geliştirip kullanmalarının önemini vurgulamaktadır. Öğretim sona erdiği zaman, öğrenmeye devam etme kişinin yapacağı özerk bir sorumluluk olmalıdır. "Öğrenmeyi öğrenme" dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilirse, özerk öğrenme geliştirilebilir ve böylece öğrenenler öğrendikleri yolun, onlara açık olan seçeneklerin ve kendilerine en iyi uyan biçimlerin giderek daha çok bilincine varırlar. Öğrenenler "kendi gereksinimleri, öğrenme güdülerini, özellikleri ve kaynakları açısından, hedefleri, öğretim malzemeleri ve çalışma yöntemleri yönünden giderek seçim yapabilecek duruma getirilebilirler"(Avrupa Konseyi,2009). Nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri ve özerk bir öğrenen olabilmeleri onlara ancak uygun koşulların sağlanmasıyla ve öğretmen desteğiyle mümkün olabilir.

Cyr'e (1998) göre, öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmek ve onları kullanmaya çalışmak öğrenme yetisini geliştirmeyi ve öğrenen özerkliğini arttırmayı amaçlamaktadır. Eğitimin temel amacı bu ise öğretmenin ve öğrenenin rolü ve aralarındaki pedagojik ilişki farklı

bir bakış açısıyla incelenmelidir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramında belirtildiği üzere öğretmen, “geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi (Yaşar, 1998, s.71) görünmeli, öğrenmeye rehberlik yapma, öğrenenlere seçenekler sunma, her öğrenenin kendi kararlarını oluşturmasına ve sorunlarını kendisinin çözmesine yardımcı olma, öğrenme sorumluluğunu ve katılımını destekleme, özgün görevler planlama ve değişik materyaller sunma, öğrenenler arasındaki etkileşimi destekleme ve tarafsız olma (Koç, 2006) gibi görevleri yerine getirmelidir. Bilişsel psikolojinin prensiplerine uygun olarak, Wenden (1991) öğretmen kadar öğrenenin de öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmesinin ve bu stratejilerin sınıf etkinlikleriyle uyumlu hale getirilmesinin temel amacının, öğreneni öğrenme sürecindeki rolü konusunda bilinçlendirmek ve onu daha fazla özerk kılmak olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok İngilizcenin öğretimi (Aydın, 2008; Altunay ve Bayat 2009; Balçıkanlı, 2008; Bayat, 2007; Baylan, 2007; Demirel ve Mirici 2002; Sert 2006, 2007; Yıldırım, 2005), ilköğretim öğrencilerinde özerklik algısı (Egel, 2003; Gömleksiz ve Özpolat 2012;) öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü (Ergür,2010; Güvenç, 2011) konularında yapıldığı, ancak Fransızca öğretimi/öğreniminde üniversite düzeyinde öğrenen özerkliği konusunda çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Aydoğdu, 2009; Coşkun, 2013; Toruç, 2013). Bu saptamadan hareketle hazırlanan bu çalışmada, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğretmen adaylarının dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemek ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkeni ile bu görüşler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcı öğretmen adaylarının Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğreniminde öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri nedir?
2. Katılımcı öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcı öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Deseni

Araştırma, G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 1995).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 akademik yılı Bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalının Hazırlık, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 147'si kız (%72.8), 55'i erkek (%27.2), toplam 202 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların % 40.6'sı Hazırlık (n=82), %17.3'ü 1.sınıf (n=35), %17.3'ü 2. sınıf (n=35), %13.9'u 3. sınıf (n=28), %10.9'u ise 4. sınıfta (n=22) öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Egel (2003) tarafından İngilizce alanına uygulanmak üzere geliştirilen ve Cronbach Alpha değeri .81 olarak hesaplanan Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygulanmadan önce araştırmacı tarafından Fransızca alanına göre düzenlenen ölçek, toplam 44 madde (M) ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır: özyönetim için hazırlık (6), dil öğrenmede özerk çalışma (7), sınıfın/öğretmenin önemi (8), öğretmenin rolü: açıklama/denetleme (5), dil öğrenme etkinlikleri (4), içerik seçimi (3), amaç/değerlendirme (2), değerlendirme/motivasyon (5), diğer kültürler (4). Ölçek, hiçbir zaman doğru değil (1), nadiren doğru (2), bazen doğru (3), çoğu zaman doğru (4), her zaman doğru (5) şeklinde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek ders saatleri içinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Tüm katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekteki maddelerin yanıtlanması tek oturumda aralıksız biçimde gerçekleştirilmiştir. 44 maddeden oluşan ÖÖÖ'nün tamamen yanıtlanması 50 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı katılımcılara uygulandıktan sonra gözden geçirilmiş, sınıflara göre sıralanıp numaralandırılmış ve giriş formatına uygun olarak kodlanarak veri girişi yapılmıştır. Kişisel bilgilere ilişkin verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri, verilerin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene testinden yararlanılmış ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme özerkliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla yapılan karşılaştırmalarda varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonunda anlamlı farklılık gösteren sonuçların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Tüm sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlardan aldıkları puanlara ilişkin değerlendirmeler ise aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri ile incelenmiştir.

Maddelere katılma derecelerine ilişkin puan aralıkları ve bu aralıklar doğrultusundaki bağımlılık düzeyleri ise şöyle belirlenmiştir: Her zaman doğru: 4.21-5.00 (çok özerk), Çoğu zaman doğru: 3.41-4.20 (özerk), Bazen doğru: 2.61-3.40 (Nötr), Nadiren doğru: 1.81-2.60 (bağımlı), Hiçbir zaman doğru değil: 1.00- 1.80 (çok bağımlı).

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen sorulara veri toplama aracından elde edilen istatistiksel bulgular ve yorumlar yardımıyla cevap aranmıştır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında ele alınan birinci problemin çözümü doğrultusunda öğretmen adaylarının Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri beşli derecelendirmeye sahip kapalı uçlu ÖÖÖ yardımıyla belirlenmiş, ölçeğin dokuz alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	Alt Boyutlar	\bar{x}	SS
1, 3, 4, 16, 28, 32	Özyönetim İçin Hazırlık	3.85	.54
2, 5, 6, 7,10, 20, 35	Dil Öğrenmede Özerk Çalışma	3.64	.70
8, 11, 12, 13, 18, 19, 27, 36	Sınıfın/Öğretmenin Önemi	3.25	.49
9, 14, 15, 21, 22	Öğretmenin Rolü: Açıklama / Denetleme	3.62	.78
17, 23, 24, 37	Dil Öğrenme Etkinlikleri	3.41	.76
25, 26, 29	İçerik Seçimi	3.29	.81
31, 33	Amaç/Değerlendirme	3.52	.84
30, 34, 38, 39, 40	Değerlendirme/Motivasyon	2.74	.79
41, 42, 43, 44	Diğer Kültürler	3.65	.87
Genel Ortalama		3.41	.73

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların Özyönetim İçin Hazırlık, Dil Öğrenmede Özerk Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme, Dil Öğrenme Etkinlikleri, Amaç/Değerlendirme ve Diğer Kültürler alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin toplam aritmetik ortalamalarının “çoğu zaman doğru” ($\bar{x} > 3.41$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının bu alt boyutlarda kendilerini “özerk” hissettiklerini göstermektedir. Katılımcıların ölçeğin diğer üç alt boyutuna yani Sınıfın/Öğretmenin Önemi, İçerik Seçimi ve Değerlendirme/Motivasyon’a ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ise “bazen doğru” düzeyindedir: ($\bar{x} > 2.61$). Bu durum, öğretmen adaylarının belirtilen alt boyutlarda kendilerini “nötr” hissettikleri biçiminde yorumlanabilir.

3.2.Öğretmen Adaylarının Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖÖÖ’ye ait puanlarının kız ve erkek öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’deki sayısal verilere göre, ÖÖÖ’nün üçüncü alt boyutunda kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.31$), erkeklerinki ise ($\bar{x}=3.08$) dir. Her iki grup, Fransızca bir konuyu öğretmen anlatmazsa öğrenememekten korkma (M8), Fransızca öğrenirken öğretmenin yanında olması (M11), Fransızca’yı sadece öğretmenin yardımıyla öğrenebileceğine inanması (M12), Fransızca öğrenmek için öğretmenin her zaman yol göstermesi (M13), Fransızcadaki sözcükleri öğrenmek için kendi yöntemlerini kullanması (M19), Fransızca’yı nasıl en iyi şekilde öğrenebileceğini bilmesi (M27), Fransızca dersini sadece öğretmenin verdiği ödev için çalışması (M36) ve Fransızcanın dilbilgisini kendi kendine/öğretmene gerek duymadan öğrenebileceği (M18) konularında kendilerini “nötr” hissettiklerini belirtmişlerdir. Sınıfın/Öğretmenin Önemi alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarına ait bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, kız ve erkek katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel açıdan kız katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır, [t (197)=

2.966, $p < .05$]. Bu durumu, kız öğretmen adaylarının bu maddelerde belirtilen durumlarda erkeklerden daha “özerk” oldukları biçiminde yorumlamak mümkündür.

Tablo 2: ÖÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kız (N=147)		Erkek (N=55)		sd	Levene		t testi	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		F	p	t	p
1 Özyönetim İçin Hazırlık	3.86	.53	3.82	.56	197	.468	.495	.448	.655
2 Özerk Çalışma	3.64	.71	3.64	.67	197	.025	.874	.024	.981
3 Sınıfın/Öğretmenin Önemi	3.31	.48	3.08	.48	197	.119	.730	2.966	.003
4 Öğretmenin Rolü: Açıklama/ Denetleme	3.73	.76	3.34	.75	197	.229	.633	3.268	.001
5 Dil Öğrenme Etkinlikleri	3.42	.75	3.37	.80	197	.130	.719	.364	.716
6 İçerik Seçimi	3.32	.83	3.22	.76	197	.571	.451	.730	.466
7 Amaç/Değerlendirme	3.57	.86	3.38	.76	196	1.055	.306	1.415	.159
8 Değerlendirme/Motivasyon	2.72	.77	2.79	.86	196	1.624	.204	-.520	.603
9 Diğer Kültürler	3.67	.85	3.59	.92	196	1.108	.294	.614	.540

Tablo 2’deki verilere göre, ölçeğin dördüncü alt boyutunda kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.73$), erkeklerinki ise ($\bar{x}=3.34$)dür. Fransızca’yı kendi kendine öğrenmek zorunda kalma (M9), Fransızca öğrenirken öğretmenin dilbilgisi kurallarını tekrarlayarak anlatmasını isteme (M14), öğretmen Fransızcadaki her ayrıntıyı anlatınca sevinme (M15), dilbilgisi kurallarını sadece öğretmenin kendisine öğretebileceğine inanma (M21) ve öğrenilecek sözcükleri öğretmenin vermesini isteme (M22) konularında kız öğretmen adayları kendilerini “özerk”, erkek öğretmen adayları ise “nötr” hissettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan t testi sonuçlarına göre, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme alt boyutuna ilişkin puanlar cinsiyete göre istatistiksel açıdan yine kız katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t(197)=3.268$, $p < .05$]. Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin diğer alt boyutlardan alınan öğrenen özerkliği puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı fark olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

3.2.Öğretmen Adaylarının Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Çalışmanın üçüncü alt probleminin çözümü doğrultusunda katılımcı öğretmen adaylarının öğrenme özerkliğine ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre incelenmiş, ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3’teki betimsel istatistiklere göre, ÖÖÖ’nün Dil Öğrenme Etkinlikleri alt boyutu bütün sınıflar düzeyinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir: ($\bar{x}=4.15$). Ölçeğin diğer alt boyutlarının aritmetik ortalamalarını yüksekten düşüğe doğru Sınıfın/Öğretmenin Önemi ($\bar{x}=3.90$), Özyönetim İçin Hazırlık ($\bar{x}=3.85$), Öğretmenin Rolü ($\bar{x}=3.73$), Diğer Kültürler ($\bar{x}=3.65$), Dil Öğrenmede Özerk Çalışma ($\bar{x}=3.63$), Amaç/Değerlendirme ($\bar{x}=3.52$) şeklinde

sıralamak mümkündür. Bu alt boyutların maddelerine katılım “Çoğu zaman doğru” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının bu alt boyutlarda kendilerini “özerk” hissettiklerini göstermektedir. Tablo 3’teki bulgulara göre, sınıf değişkeni açısından en düşük aritmetik ortalamaya Değerlendirme/Motivasyon ($\bar{x}=2.74$) ve İçerik Seçimi ($\bar{x}=3.29$) alt boyutları sahiptir. Bu alt boyutların maddelerine katılım “Bazen doğru” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının bu alt boyutlarda kendilerini “nötr” hissettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Öğrenme Özerkliği Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Hazırlık (0) (N=82)		1.sınıf (N=35)		2.sınıf (N=35)		3.sınıf (N=28)		4.sınıf (N=22)		Toplam (N=202)	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Özyönetim İçin Hazırlık	3.84	.57	3.94	.49	3.92	.62	3.75	.47	3.75	.40	3.85	.54
Özerk Çalışma	3.36	.73	3.69	.62	3.92	.60	3.77	.68	3.99	.52	3.63	.70
Sınıfın/Öğretmenin Önemi	3.84	.71	3.86	.72	3.99	.61	3.90	.54	3.93	.59	3.90	.64
Öğretmenin Rolü	3.74	.85	3.63	.70	3.75	.73	3.77	.62	3.78	.57	3.73	.71
Dil Öğrenme Etkinlikleri	4.19	.75	4.30	.75	4.18	.68	3.92	.65	4.08	.60	4.15	.69
İçerik Seçimi	3.08	.89	3.28	.79	3.42	.69	3.38	.62	3.76	.67	3.29	.81
Amaç/Değerlendirme	3.57	.75	3.51	.71	3.51	1.01	3.39	.99	3.48	.87	3.52	.84
Değerlendirme/Motivasyon	2.79	.87	2.54	.79	2.85	.74	2.49	.66	3.00	.59	2.74	.79
Diğer Kültürler	3.61	.88	3.61	.71	3.72	1.03	3.61	.90	3.81	.76	3.65	.87

Araştırmanın üçüncü probleminde, öğretmen adaylarının ÖÖÖ puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, sınıf düzeyi bağımsız değişkeni temelinde Özerk Çalışma ($F(4, 197)=7.100$; $p<.05$), Öğretmenin Rolü ($F(4, 197)=7.178$; $p<.05$) ve İçerik Seçimi ($F(4, 197)=3.614$; $p<.05$) alt boyutlarının puanları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenme özerklikleri, ölçeğin bu üç alt boyutunda sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Özerk Çalışma alt boyutunda 2.sınıf ($\bar{x}=3.92$) ve 4.sınıfların ($\bar{x}=3.99$) öğrenme özerkliği düzeyleri hazırlık sınıfına göre ($\bar{x}=3.36$) daha yüksektir. Başka bir deyişle, Fransızca yazılmış olan kitaplardan ve kaynaklardan kendi isteğiyle faydalanma (M2), basit Fransızca ile yazılmış kitapları kendi isteğiyle okuma (M5), Fransızca öğrenirken kendi kendine öğrenebileceği alıştırmaları sevme (M6), Fransızca öğrenirken kendi kendine yeni şeyler deneme (M7), derste öğrenemediği konuyu tek başına çalışarak öğrenebilme (M10), Fransızca sözcük bilgisini sözlük karıştırarak geliştirmeyi sevme (M20) ve Fransızca’yı kendi kendine çalışınca daha iyi öğrendiğini düşünme (M35) konularında 2. ve 4. sınıflar hazırlık sınıflarından daha “özerk”dirler.

Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme alt boyutunda da 4.sınıflar ($\bar{x}=3.78$) ile hazırlık ($\bar{x}=3.74$) ve 1.sınıfların ($\bar{x}=3.63$) özerklik düzeyleri arasında 4.sınıfların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır: Fransızca’yı kendi kendine öğrenmek zorunda kalmayı sevmeme (M9), Fransızca öğrenirken öğretmenin dilbilgisi kurallarını tekrarlayarak anlatmasını isteme (M14), öğretmen Fransızcadaki her ayrıntıyı anlatınca sevinme (M15), sadece öğretmenin Fransızca dilbilgisi kurallarını öğretebileceğini ve tek başına öğrenemeyeceğini düşünme (M21), öğrenilecek sözcükleri öğretmenin vermesini isteme (M22) gibi durumlarda 4.sınıflar hazırlık ve 1.sınıflardan daha “özerk” davranmaktadırlar.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Özerkliği Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	VK	KT	sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Özyönetim İçin Haz.	G. arası	.985	4	.246	.850	.495	—
	G. içi	57.051	197	.290			
	Toplam	58.036	201				
Dil Öğr. Özerk Çal.	G. arası	12.448	4	3.112	7.100	.000	0-2, 0-4
	G. içi	86.351	197	.438			
	Toplam	98.799	201				
Sınıfın/Öğr. Önemi	G. arası	1.248	4	.312	1.303	.270	—
	G. içi	47.190	197	.240			
	Toplam	48.438	201				
Öğretmenin Rolü	G. arası	15.453	4	3.863	7.178	.000	0-4, 1-4
	G. içi	106.031	197	.538			
	Toplam	121.484	201				
Dil Öğrenme Etkinlik.	G. arası	1.302	4	.326	.561	.691	—
	G. içi	114.362	197	.581			
	Toplam	115.664	201				
İçerik Seçimi	G. arası	8.943	4	2.236	3.614	.007	0-4
	G. içi	121.880	197	.619			
	Toplam	130.823	201				
Amaç/Değerlendirme	G. arası	.731	4	.183	.256	.906	—
	G. içi	139.958	196	.714			
	Toplam	140.689	200				
Değerlendirme/Motiv.	G. arası	5.416	4	1.354	2.210	.069	—
	G. içi	120.105	196	.613			
	Toplam	125.521	200				
Diğer Kültürler	G. arası	.964	4	.241	.315	.867	—
	G. içi	149.828	196	.764			
	Toplam	150.792	200				

Tablo 4'teki verilere göre, İçerik Seçimi alt boyutunda da yine 4.sınıfların öğrenme özerkliği düzeyleri ($\bar{x}=3.76$) hazırlık sınıflarından ($\bar{x}=3.08$) daha yüksektir: yabancı dil dersleri için malzemeleri kendi kendine seçme (M25), Fransızca dersinde neler yapılacağı konusunda sorumluluk paylaşma (M26) ve Fransızca dersinde öğretilecek konuları kendi kendine belirleme (M29) konularında 4. sınıflar ile hazırlık sınıflarının özerklik düzeyleri arasında 4.sınıfların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özetle ifade etmek gerekirse, öğretmen adaylarının ÖÖÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların büyük oranda hazırlık ve 4.sınıflar arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumu şöyle açıklamak mümkündür: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları genellikle İngilizce bölümlerine girmeye puanları yetmediği için hiç değilse ikinci bir yabancı dil öğrenmek amacıyla bu bölüme kayıt yaptırmışlardır. Fransızca öğretmeni olarak atanamayacaklarını bildikleri için motivasyon düzeyleri düşüktür. Ayrıca bu öğretmen adaylarında sözdizimsel ve biçimbilimsel özellikleri bakımından daha kolay öğrenilebilen İngilizceden sonra Fransızca öğrenmenin zor olduğu yönünde olumsuz bir inanç egemendir. Wenden (1987b), öğrenenlerin öğrenecekleri dil ve öğrenme süreci hakkındaki bilgi, inanç ve tutumlarının öğrenme stratejileri ve özerklik edinimi üzerinde etkili olduğunun altını çizmektedir. Bu öğrencilerin çoğunluğu öğretmene bağımlı olmadan ikinci dilleri Fransızca'yı kendi kendine bağımsız çalışabilme yetisini yeterince geliştirememiş, öğretmeni bilgiyi elinde tutan ve açıklayan, öğrenmeyi yönlendiren ve denetleyen bir kimlik olarak gören ve öğrenme içeriğini (öğretilecek/öğrenilecek konular, ders araç-gereçleri vb.) öğretmenin seçimine bırakan henüz

yeterince özerk davranışlar sergileyemeyen öğrencilerdir. Tablo 4'teki sayısal verilerden anlaşıldığı gibi ön yargılar zaman içinde yerini daha olumlu görüşlere bırakmakta öğrenenler, öğretmene bağımlı olmaktan çıkarak özerk bireyler olma yolunda ilerlemektedirler. Mezun konumuna gelmiş öğretmen adaylarının özerklik düzeylerinin yüksek olmasının nedenlerinden biri bu durum olabilir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Üniversitede Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla hazırlanan bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre:

1. Öğretmen adayları Özyönetim İçin Hazırlık, Dil Öğrenmede Özerk Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme, Dil Öğrenme Etkinlikleri, Amaç/Değerlendirme ve Diğer Kültürler alt boyutlarında kendilerini "özerk", Sınıfın/Öğretmenin Önemi, İçerik Seçimi ve Değerlendirme/Motivasyon alt boyutlarında ise "nötr" hissetmektedirler. Bu bulgular Gömleksiz ve Özpolat'ın (2012) İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik durumları üzerine yaptıkları araştırmanın bulgularıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

2. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçlarında, ölçeğin yalnızca Sınıfın/ Öğretmenin Önemi ve Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme alt boyutlarında kız ve erkek katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel açıdan kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık saptanmış, kız katılımcıların bu iki alt boyutta erkeklerden daha "özerk" oldukları sonucuna varılmıştır. Gömleksiz ve Özpolat (2012) araştırmalarında özyönetim için hazırlık, bağımsız çalışma, içerik seçimi ve değerlendirme/motivasyon alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir.

3. Sınıf düzeyi bağımsız değişkeni temelinde öğretmen adaylarının öğrenme özerkliği puanları Bağımsız Çalışma, Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme ve İçerik Seçimi alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre, Dil Öğrenmede Özerk Çalışma alt boyutunda 2. ve 4. sınıflar Hazırlık sınıflarından daha "özerk"; Öğretmenin Rolü: Açıklama/Denetleme alt boyutunda 4.sınıflar hazırlık ve 1.sınıflardan daha "özerk"; İçerik Seçimi alt boyutunda ise yine 4.sınıflar hazırlık sınıflarından daha "özerk" durumdadırlar.

Özellikle sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılıkların daha çok Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak yeni öğrenmeye başlamış olan hazırlık sınıfları ile mezun durumundaki 4.sınıflar arasında ortaya çıkması hazırlık sınıfları açısından bakıldığında doğal, 4.sınıflar açısından bakıldığında da sevindirici bir sonuç olarak kabul edilebilir. Yeni bir dil ediniminin ilk zamanlarında öğrenenlerin öğrenme içerikleri, kullanacakları yöntem ve stratejiler ve edinimlerini değerlendirme konularında özerk davranışlar geliştirememeleri nedeniyle kendilerine rehberlik edecek, yol gösterecek bir öğretmen ya da akran desteğine gereksinim duymaları son derece normaldir. İkinci yabancı dil öğrenimlerinin daha çok başında olan bu öğrencilere, dil öğreniminde ilk ve en önemli amacın "iletişim kurabilmek" olduğunu, onlara İngilizceden sonra çok zor görünen Fransızca dilbilgisi yetisini zaman içinde edinebileceklerini sık sık hatırlatmanın ön yargıları ortadan kaldırmada faydalı olacağı kanısındayız. Bu noktada, İngilizcede edindiği bilgi, birikim, strateji ve deneyimlerini Fransızca'yı öğrenmede bir sıçrama tahtası olarak kullanabilen çok başarılı öğrenenlerin de var olduğunu ifade etmek gerekir. 4.sınıflar açısından değerlendirildiğinde, elde edilen sonuç, bir yılı hazırlık eğitimi olmak üzere toplam beş yıllık bir dil öğretimi/öğrenimi programının en önemli amaçlarından birine

ulaştığının yani öğretmenlik mesleğine adım atacak adayların büyük oranda öğrenme özerkliği edinmiş olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenenin özerk öğrenme davranışları geliştirebilmesi, kendi öğreniminin sorumluluğunu alabilmesi onun yaşına, ilgisine, kişilik özelliklerine, öğrenme biçimine, gereksinimlerine, öğretmeni ve arkadaşlarıyla işbirliği içinde olabileceği uygun, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sağlanmasıyla doğrudan ilgilidir. Bu durumda öğretmenlere düşen görev, öğrenene yapacağı yardım, yol gösterme, öğrenme ortamı hazırlama, bilgi ve beceri aktarımı ve özerklik desteğinin yeri, zamanı ve oranını iyi ayarlamaktır. Tardif'in (1992) tanımıyla yabancı dil öğretmeni, yeri geldiğinde, öğrencilerin yalnızca ihtiyaçlarını, algılarını ve önceden edindiği bilgileri değil aynı zamanda eğitim programının hedeflerini, öğrenciden istenen görevlerin gereklerini ve uygun bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin geliştirilmesi ve yeterince kullanımını dikkate alan bir *düşünür* ya da öğrencisinin mümkün olduğunca kısa zamanda özerk bir öğrenen olabilmesi ve öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için bir *karar alıcı*, bir *güdüleyici*, bir *arabulucu* ve bir *antrenör* rollerine girebilen stratejik öğretmen olabilmelidir.

Öğrenenin gereksinimleri belirlendikten, önceden edindiği bilgi ve deneyimler değerlendirildikten ve öğrenme stratejileri konusunda yeterli destek sağlandıktan sonra yabancı dil öğretmeni, öğreneni öğreniminin, başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunun büyük oranda kendisine ait olduğu konusunda bilinçlendirerek özerk bir öğrenen olması için ona yol gösterebilir. Amacı öğretmene bağımlılığı azaltmak olan stratejilerin öğretimi ve edinimi ya da edindirilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Stratejik öğretmen, her öğrenme etkinliğinde, öğrenenin “yönetimli öğrenme” safhasından “rehberli uygulama” ve son olarak da “özerk uygulama” safhalarına geçtiğini unutmamalıdır (Cyr,1998). Öğretmenler her biri bir öğretmen adayı olan öğrencilerinin gelecekte kendilerini örnek alacağını unutmamalı öğretmenlik uygulamalarında model alabilecekleri roller sergilemeye özen göstermelidirler.

Öğrenenler ise dil öğrenme sürecinin en önemli unsurunun kendileri olduğunun, hiç kimsenin onların yerine öğrenemeyeceğinin, başarının da başarısızlığın da kendilerine bağlı olduğunun bilincinde olmalıdırlar. Wenden (1991) üniversite düzeyinde ne yazık ki çok sayıda öğrencinin kendi öğrenimlerine etkin bir biçimde katılıp onu yönlendirebileceklerini bilmediklerini, zihinsel zenginliklerinin farkında olmadıklarını bunun da üstbilişsel bilgi eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Araştırmanın başında da belirtildiği gibi özerklik, doğuştan gelen değil sonradan öğretilen/öğrenilebilen bir yeti olduğuna göre, yabancı dil eğitimi program içeriklerinin, öğretmenlerin kısacası dil eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan bütün kurum ve kişilerin en önemli hedeflerinden biri kendi yeteneklerinin farkında olan, öğrenme için gerekli teknik bilgi, becerileri ve öğrenme stratejilerini edinmiş, bunları doğru yerde ve doğru zamanda özgüvenle, öğretmenine bağımlı olmadan bilinçli ve doğru bir biçimde kullanabilen kısacası öğrenme özerkliğini edinmiş öğrenenler yetiştirmek olmalıdır. Öğrenenleri bu konularda bilinçlendirmek kadar öğrenmede karşılaştığı sorunların çözümü için öneriler, modeller sunmak da son derece önemlidir.

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde gerek devlet gerekse özel üniversiteler düzeyinde farklı yabancı dilleri öğrenmekte olan daha geniş çalışma grupları üzerinde benzer ve tamamlayıcı çalışmalar yapılarak yabancı dillerin öğreniminde öğrenenlerin özerklik düzeyleri hakkında daha ayrıntılı veriler elde edilebileceği ve bu bilimsel verilerin yabancı dil eğitiminde yapılacak düzenlemelerde, öğretim içeriklerinin hazırlanmasında ve öğretmen adaylarının eğitiminde yol gösterici olabileceği kanısındayız.

5. KAYNAKLAR

- Altunay, U. ve Bayat, Ö. (2009). The relationship between autonomy perception and classroom behaviors of english language learners. *Dil Dergisi*, 144, 7-15.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni, öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Aydın, B. (2008). Autonomous learners in an autonomy class. *IATEFL TTED SIG Newsletter*, 1, 9-11.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Balçıkınlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.
- Barbot, M.J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris: CLE International/HER.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). [Çevrim-içi: <http://tez2.yok.gov.tr/>], Erişim tarihi: 10 Haziran 2014.
- 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.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 76-88.
- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M-C., Lancien, F., ve Razakamamana, R. (2005). *Enseigner le FLE-Pratiques de classe*. Paris: Editions Belin.
- Egel, İ.P. (2003). *The impact of the European language portfolio on the learner autonomy of Turkish primary school students*. Unpublished doctoral dissertation. Anadolu University.
- Ergür, D.O. (2010-Kasım). *Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya –Türkiye.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Gömleksiz, M.N. ve Özpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. Vol.4, No.3.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz-yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116. [Çevrim-içi: http://www.academia.edu/779517/Sinif_Ogretmenlerinin_Ozerklik_Destekleri_ve_Mesleki_Ozyeterlik_Algilari], Erişim tarihi: 11 Haziran 2014.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe. Paris: Éditions Hatier.
- Illich, Y. (1970). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Araştırma Eğitim Dan.Ltd. Şti.
- Katims, D.S. & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent-Adult Literacy*, 41, 116-124.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Moyne, A. (1982). *Le travail autonome*, Paris: Fleurus, Coll. Pédagogie.
- Neill, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Folio: Essais.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194. [Çevrim-içi: <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/2569/1120>], Erişim tarihi: 02 Ağustos 2014.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schwartz, B. (1973). *L'Éducation demain* (étude de la Fondation Européenne de la Culture pour la langue française), Paris : Aubier-Montaigne.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *Asian EFL Journal*, 8(2), 180-201.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*. 6, (1), 180-196. [Çevrim-içi: <http://ilkogretim-online.org.tr/>], Erişim tarihi: 12 Ağustos 2014.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International/SEJER.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Toruç, D. (2013). Comment peut-on faire développer l'autonomie des étudiants en classe de langues étrangères surtout en classe de FLE? *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10 Fall 2013*, 659-669.

- [Çevrim içi:http://www.turkishstudies.net/Makaleler/620927681_toru%c3%a7%20derya%20fr.pdf], Erişim tarihi: 05 Ağustos 2014.
- Trim, J. (1971-1981). *Rapport langues vivantes*. Conseil de l'Europe.
- Wenden, A.L.(1987b). Conceptual background and utility. Dans *Learner Strategies in Language Learning*. A.Wenden et J.Rubin (dir.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs:Prentice-Hall.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğretim-öğrenme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students'perceptions and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers* (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). [Çevrim içi :<http://tez2.yok.gov.tr/>],Erişim tarihi: 14 Ağustos 2014.

Extended Abstract

“Autonomy” emerged in the 1970s, the period when the terms “self-guiding in learning” and “learning through self-study” were regarded as certain break points in the history of language didactics. Beginning with that year, communication gained importance in language education, and the theoretical models of communicative competence became sources of reference in describing the innovative practices. Autonomy, which has been defined several times so far in the history of foreign language didactics, can be defined as the” capability to take on one’s own responsibility in business or in learning”. This is not an inborn capability, but one that can be acquired sometimes naturally, and sometimes through systematic, careful and well-thought education. Taking on one’s responsibility of learning means taking on the responsibility of all decisions concerning one’s learning. In brief, a learner who has acquired learner autonomy is capable of making all the decisions on setting the learning targets, specifying the learning content and progress, selecting the methods and techniques to use, and controlling and evaluating the acquisition process.

A review of literature regarding learner autonomy has made it clear that the studies available are more concerned with the teaching of English, perception of autonomy in primary education students, and with teachers’ role in facilitating the learner autonomy; yet that very small number of studies are available as to learner’s autonomy in the teaching/learning of French at university level. Therefore, the research was conducted with the preparatory class as well as with 1st, 2nd, 3rd, and 4th year undergraduate students learning French as the second foreign language and attending the French Language Teaching branch of the Foreign Languages Department of Gazi Faculty of Education of Gazi University (n=202) by using the survey model with the aim of determining foreign language learning prospective teachers’ views of learners’ autonomy in language learning, and to exhibit the correlations between the views according to such variables as gender and grade level.

Learner Autonomy Scale (LAS) developed by Egel (2003) and adapted into French by the researcher was utilised as the tool of data collection. The scale is composed of 44 items and 9 sub-dimensions in total. Namely; preparation for self-management (6), independent study in language learning (7), the importance of the class/teacher (8), the teacher’s role: instruction/supervision (5), language learning activities (4), choice of content (3), objectives/evaluation (2), evaluation/motivation (5), other cultures (4).The Cronbach Alpha coefficient was calculated as .81 for the scale. Frequencies and percentages were employed in the analysis of the data concerning the personal information while independent t test was used in comparing the data on the basis of gender.

According to the findings obtained in the research, the students feel “independent” in preparation for self-management, independent study in language learning, the teacher’s role: instruction/supervision, and other cultures whereas they feel “neutral” in terms of the importance of the class/teacher, choice of content, and evaluation/motivation. According to the results for the t test, statistically significant differences in favour of female students were found between male and female students’ views only on the sub-dimensions of the importance of the class/teacher, and the teacher’s role: instruction/supervision; and thus it was concluded that female participants were more “independent” than the male ones on these two sub-dimensions of the scale.

According to grade levels, prospective teachers' learning autonomy scores were found to differ significantly on the sub-dimensions of independent study, the teacher's role: instruction/supervision, and choice of content. The Scheffe test results demonstrated that the 2nd and the 4th year students were more "independent" than the preparatory class students on the sub-dimension of independent study; yet the 4th and the 1st year students were more "independent" on the sub-dimension of the teacher's role: instruction/supervision, and that the 4th year students were more "independent" on the sub-dimension of the choice of content.

To sum up, the ANOVA results for the LAS scores received by the prospective teachers according to the grade level exhibit that statistically significant differences hold largely between preparatory class students and the 4th year students. It is quite normal for learners initially to need someone to guide and lead them, and not to be able to develop autonomous behaviours in terms of methods and strategies for use in the learning contents and in terms of evaluating their acquisition, and thus to need teacher or peer support. We believe that it would be beneficial to frequently remind those students, who are at the very beginning in learning a second foreign language, that the first and the most important aim in language learning is "to be able to communicate" and that they can acquire the grammar of French- which seems very difficult to them after English grammar- in removing the prejudices. Here, it should also be stated that there are also very successful students who can make use of their knowledge, accumulation, strategies and experiences with English and can benefit from them in learning French. On analysing the results from the perspective of the 4th year students, the results may be regarded as the indicator of attaining one of the greatest objectives of the five year (including one year preparatory class) language teaching/ learning curriculum- that is to say learner's autonomy in the case of prospective French teachers who are to step into teaching profession soon- to a great extent.

Now that autonomy is an ability which is learnt later rather than being an inborn capability, one of the most important targets of curriculum designers, teachers, teacher trainers- that is to say, of people or institutions directly or indirectly involved in language teaching- should be to raise learners who are aware of their capabilities, who have acquired the technical skills and learning strategies necessary for learning, who can employ those skills and strategies in the right place and at the right time without dependence on the teacher; in other words, it should be to raise learners who have acquired learner autonomy. Offering recommendations and models for the solution of the problems encountered in learning is also important besides raising consciousness in terms of these issues.

Kaynakça Bilgisi

Özçelik, N. (2015). Üniversitede fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(3), 102-115.

Citation Information

Özçelik, N. (2015). Learner's autonomy in teaching/learning french as a second foreign language [in Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 30(3), 102-115.