



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME ÖZERKLİK
ALGILARININ DUYUŞSAL FAKTÖRLERCE YORDANMA DURUMU**

Erdoğan KURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir, 2016

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME ÖZERKLİK
ALGILARININ DUYUŞSAL FAKTÖRLERCE YORDANMA DURUMU**

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

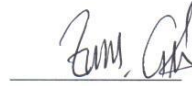
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir, 2016

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Erdoğan KURT tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklik Algılarının Duyuşsal Faktörlerce Yordanma Durumu” başlıklı bu çalışma, 26/04/2016 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof.Dr. Zühal ÇUBUKCU



Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT



Üye: Doç.Dr. İsmail YÜKSEL

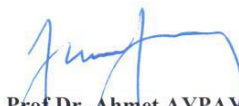


Üye: Yrd.Doç.Dr. Engin KARAHAN



Üye: Yrd.Doç.Dr. Bilge AKTAŞ




Prof.Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Bilimsel bir araştırmayı yürütmenin tüm zorluklarına rağmen tamamlamış olmaktan ötürü büyük bir mutluluk yaşadığımı ifade etmek isterim. Öncelikle araştırma sürecinde, derin bilgileriyle çalışmama ışık tutan ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, bu araştırmayı gerçekleştirmemde bana yol gösteren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT'a ve yüksek lisans derslerimde bana katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Zuhale ÇUBUKÇU, Doç. Dr. Asım ARI, Doç. Dr. İsmail Yüksel ve Araş. Gör. Burak Yasin YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca hep desteğini aldığım sevgili eşim Naciye KURT'a, hayatım boyunca bana sonsuz emeklerini esirgemeyen annem, babam ve kızım Zeynep Zehra'ya ve değerli meslektaşlarım Sezgin DOĞAN ve Hakan AYHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklik Algılarının Duyuşsal Faktörlerce Yordama Durumu

Özet

Bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı ile İngilizce motivasyonu, İngilizce öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı gibi duyuşsal faktörler arasındaki ilişki ve bu duyuşsal faktörlerin özerklik algısını yordama gücü incelenmeye çalışılmıştır.

İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ili Nilüfer ilçesinde ortaöğretim kurumlarına devam eden toplam 16196 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme, oranlı tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 378 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Özerklik Algı Ölçeği”, “İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”, “İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu (DBF)” ile toplanmıştır. Veriler SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algı düzeylerinin incelenmesinde ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden, t-testi, tek yönlü varyans, regresyon ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin özerklik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin özerklik algıları sosyal etkinliklerde görev alma durumuna, sınıf düzeylerine, okul türüne, anne, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lise öğrencilerinin özerklik algısı ile İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce öğrenme motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif yönde, yabancı dil öğrenme kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İngilizce öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu değişkenlerinin özerklik algısını anlamlı düzeyde yordadığı ve özerklik algısındaki toplam varyansın % 44’ünü açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak, İngilizce öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonunun özerklik algısını açıkladığını söylemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğrenme özerkliği, dil öğrenme motivasyonu, yabancı dil kaygısı, öz yeterlik inancı

Prediction of Perception of Learner Autonomy in High School Students According to Affective Factors

Abstract

This study aims to examine prediction of perception of learner autonomy in high school students according to affective factors. With this aim, the predictive power self-efficacy, foreign language learning motivation and foreign language learning anxiety on learner autonomy, and also students' autonomy perception were examined considering some variables.

This research was designed with correlational model and correlational-comparative model which are members from the major illustrations of relational screening methods. The research population consists of 16196 students studying at state high schools at 2015-2016 academic year in Nilüfer, Bursa. The sample involving 378 students was constituted by using the technique of proportional categorized illustration. "Autonomy Perception Scale", which was developed by Bayat (2007), "English Self Efficacy Scale", which was developed by Yanarcı and Bümen (2012) and "Foreign Language Learning Anxiety Scale", which was developed by Baş (2013) and "Foreign Language Learning Motivation Scale" which was adopted into Turkish by Aydın (2007) were used for collecting data. In order to analyze the data, a series of descriptive statistics, t tests, one-way ANOVA, simple regression and multiple regression tests have been employed.

The results of this study demonstrated that the participants' levels of autonomy perception were moderate. In comparisons in terms of gender variable, significant difference has not been observed according to the whole scale autonomy perception but boys tended to have higher scores than girls. On the other hand, high school students' autonomy perception significantly differed based on the some variables such as taking part in social activities, grade, type of school, parents' education level. The results also showed that there is a positive correlation between the students' autonomy perception and English self-efficacy, foreign language learning motivation and negative correlation between the students' autonomy perception and foreign language learning anxiety. The results of the analysis for the total sample indicated that students' English self-efficacy, foreign language learning motivation and foreign language learning anxiety were

significant predictors of their learner autonomy. When these three independent variables were examined concurrently, the results indicated that they all together explained the 44 % of the whole variance. Consequently, it is possible to suggest that the findings point out the independent variables of foreign language learning motivation, foreign language learning anxiety, and English self-efficacy account for the students' perception of autonomy.

Key word: English learning autonomy, foreign language learning motivation, foreign language learning anxiety, English self-efficacy



İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Alt Amaçları	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıkları	9
1.5. Tanımlar	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Öğrenen Özerkliği.....	10
2.1.1. Öğrenen özerkliğinin tanımı.....	10
2.1.2.Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği	15
2.1.3. Öğrenen özerkliğini geliştirme	20
2.1.4. Öğrenen özerkliğin dereceleri	23
2.2.Motivasyon.....	24
2.2.1. Özerlik ve motivasyon arasındaki ilişki	27
2.3.Yabancı Dil Kaygısı	28
2.4.Öz Yeterlilik.....	30
2.5. Özgüven	31
2.6. Tutum	32
İLGİLİ ARASTIRMALAR	34
3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	34
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38

YÖNTEM	43
4.1. Araştırma Modeli	43
4.2. Evren ve Örneklem	44
4.3. Veri toplama Araçları.....	46
4.3.1. Özerklik algı ölçeği	46
4.3.2. İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği.....	46
4.3.3. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği	47
4.3.4. İngilizce öğrenme motivasyonu ölçeği.....	48
4.3.5. Demografik bilgi formu.....	49
4.4. Verilerin Analizi.....	49
BULGULAR.....	51
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
5.2.1. Özerklik algısının sosyal etkinliklerde görev alma değişkenine göre incelenmesi	56
5.2.2. Özerklik algısının sınıf değişkenine göre incelenmesi	57
5.2.3. Özerklik algısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	59
5.2.4. Özerklik algısının okul türü değişkenine göre incelenmesi	60
5.2.5. Özerklik algısının babanın eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi....	61
5.2.6. Özerklik algısının annenin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi....	63
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
5.4.1. Basit doğrusal regresyon	66
5.4.1.1. İngilizce öz yeterlik inancının özerklik algısını yordamadaki rolü	66
5.4.1.2. İngilizce öğrenme motivasyonun özerklik algısını yordamadaki rolü....	67
5.4.1.3. Yabancı dil öğrenme kaygısı özerklik algısını yordamadaki rolü	67
5.4.2. Çoklu doğrusal regresyon.....	68
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	69
6.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	69
6.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma	69
6.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma	70
6.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma	73

6.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma	74
6.2. Öneriler	76
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	76
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	80
Ek-1 Özerklik Algı Ölçeği.....	95
Ek-2 İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	97
Ek-3 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği	99
Ek-4 İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği	101
Araştırma İzin Belgesi	103



Tablolar Listesi

Tablo 4.1.Örnekleme Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....	49
Tablo 4.2. Verilerin Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örnekleme Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	52
Tablo 5.1. Dil Öğrenme Sorumluluğunu Üzerine Alma Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri.....	53
Tablo 5.2.Okul Dışı İngilizce Etkinlikler Yürütme Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri	53
Tablo 5.3. Bilişüstü Strateji Kullanma Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri.....	54
Tablo 5.4.Gerçek Hayatla Öğrenilen Dili İlişkilendirme Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri.....	55
Tablo 5.5. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sosyal Etkinliklerde Görevler Almalar Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 5.6. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sosyal Etkinliklerde Görevler Almalar Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 5.7. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo 5.8. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	58
Tablo 5.9. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5.10. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 5.11.Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61

5.12. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Tablo 5.13. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 5.14. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo 5.15. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 5.16. Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	64
Tablo 5.17. Özerklik Algısı İle İngilizce Öz Yeterlik İnancı, İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	65
Tablo 5.18. Özerklik Algısını Yordamada İngilizce Öz Yeterlik İnancının Rolü.....	67
Tablo 5.19. Özerklik Algısını Yordamada İngilizce Öğrenme Motivasyonunun Rolü.....	67
Tablo 5.20. Özerklik Algısını Yordamada Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Rolü.....	68
Tablo 5.21. İngilizce Öz yeterlik İnancı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçekleriyle Özerklik Algısı Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	69

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖA: Özerklik Algısı

İÖİ: İngilizce Öz Yeterlik İnancı

İÖM: İngilizce Öğrenme Motivasyonu

YDÖK: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan problemin ne olduğu irdelenerek, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dünya bugün rekabetçi insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Rekabetçi birey yenilikçi, yaratıcı, önetkin, güdülenmiş, yetenekli, esnek ve en önemlisi de eleştirel düşünceye sahiptir (Rivas, 2013). Etkili bir eğitim ancak öğrencileri kendi öğrenmelerinin kontrol ve sorumluluğunu alabilen, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmek suretiyle gerçekleştirebilir. İnsan gücünün bu özellikleri, öğrenen özerkliği uygulamaları ile şekillendirilebilir (Bullock, 2011; Camilleri, 1999; Yoshiyuki, 2011).

Geleneksel dil öğretim yöntemleri bilginin öğretmenden öğrenciye transfer edilmesi üzerine odaklanır ve bu metotlar öğrencilerin öğrenme isteğini ve özerk öğrenme becerilerini sınırlandırır çünkü neyin nasıl öğrenileceğine karar veren öğretmenlerdir ve öğrenciler edilgen konumda yalnızca bilgiyi alan durumundadır. Sosyal bilimlerin ve öğretim teknolojisinin gelişimiyle yabancı dil öğrenmede öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinden faydalanmanın eğitimciler için önemli bir konu olduğunu daha çok öğretmen ve araştırmacı fark edilmiştir (Holec, 1981; Dickinson, 1987; Boud, 1988; Littlewood, 1999).

Öğrenenlerin yabancı dil öğretimindeki özerk öğrenme becerilerinin gelişmesi kişilik, motivasyon, öğrenme stratejileri, kaygı, öz yeterlik gibi birçok bireysel faktörden oluşmaktadır. Duyuşsal faktörler öğrenen özerkliğinin gelişim sürecini köklü bir şekilde etkileyebilir. Öğrenenlerin öğrenmedeki başarısını ve başarısızlığını açıklamada yaygın olarak kullanılan motivasyon Psikolojide ve Dil Eğitiminde en önemli kavramlardan bir tanesi olduğunu için (Dörnyei, 2009) ilişkisel araştırmalarda da ihmal edilmemelidir.

Yabancı dil sınıflarının genellikle öğrenmede farklı yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilerden oluşması öğretmenlere öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamada pedagojik zorluklar verebilir. Öğretmenlerin bu türden yüklerini azaltacak uygulamaya dönük önemli yaklaşımlardan bir tanesi de öğrenen özerkliğini geliştirmek olabilir.

Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması anlamına gelen öğrenen özerkliği bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini yönetmesini işaret eder ve öğrenenlere öğrenme bağlamı ile anlamlı etkileşim içinde olmasına izin verir (Hurd, 2005; White, 2008). Özerk öğrenenler bilişötesi bilgi kullanırlar, kendilerinin farkındadırlar(tercihleri ve inanışları) yapılacak olan etkinliğin amacını ve türünü anlayabilirler ve onlar için uygun olan stratejileri bilirler (Hauck, 2005; Little, 2008). Bilişötesi bilginin kullanımı öğrenme etkinliklerin planlanması ve uygulanması ve öğrenmelerin yansıtılması gibi bilişötesi stratejilerin uygulanmasını teşvik eder (Little, 2008; O'Malley ve Chamot, 1990). Sonuç olarak bireyler öğrenme sürecine özerk olarak katılmaları ile kendi öğrenmelerini bireyselleştirebilir ve bu süreçte öğrenmeleri için kendi istedikleri içeriği seçebilir, öğrenme süreçlerini yönetebilir ve öğrenme ürünlerinin farklı olmalarını sağlayabilirler (Benson, 2001; Luke, 2006).

Öğrenen özerkliği, bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecini kontrol altında bulundurması, öğrenme sürecinin psikolojik bir boyutu, özerk niteliklere sahip bir öğretene eşliğinde üzerinde çalışılarak geliştirilebilen bir beceri gibi farklı anlamları içinde barındırmaktadır (Benson, 2001). Omaggio (1978) yabancı dil öğreniminde özerk bir bireyde olması gereken nitelikleri, kendi öğrenme stilleri ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olma, öğrenme sürecine aktif katılma, öğrenme-öğretme sürecinde risk almaya hazırlıklı olma, tahmin yürütme konusunda başarılı olma, hem öğrenme içeriğine, hem de öğrenme yapısına gerekli özeni gösterme ve hedef dile karşı hoşgörülü olma şeklinde sıralamaktadır. Holec'e (1981) göre öğrenen özerkliği, "öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi"dir (Üstünoğlu, 2009, s.149; Sert, 2007, s.181).

Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği iletişimsel ve öğrenen merkezli yaklaşımlarla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar öğreneni öğrenme öğretme sürecinin merkezi haline getirmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin rollerinin değişmesi yabancı dil öğretim alanına öğrenen özerkliği

kavramını getirmiştir. Özerklik kavramı için “kişinin bağımsız seçimler yapabilme yeteneği”, “bağımsızlık, kendi kendini yönetebilme” gibi tanımlar yapılmıştır.

Yabancı dil öğretimi alanında, son yıllarda dünyada eğitim teknolojisi, ekonomi ve politikadaki değişmelerden ötürü birçok adımlar atılmıştır. Dil öğretiminde şimdiki gidişat daha bireysel, daha iletişimsel ve daha işlevseldir (Thanasoulas, 2000). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı, iletişim kurma isteğinin, iletişimsel bir amacın olması gerektiğini ve öğretmen müdahalesinin ve materyal kontrolünün olmaması gerektiğini önerir. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımında, iletişimsel etkinliklerde öğretmen müdahalesi en aza indirilmeli hatta öğretmen kontrolsüz diyaloglarda öğrenciler hemen cevaplar vererek iletişimsel dil öğretimi sürecini teşvik etmelidir (Harmer, 2001). Görüldüğü gibi öğrenen özerkliği şimdiki teorilerin yabancı dil sınıf ortamında uygulanmasında anahtar rolündedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yıllar içerisinde birçok değişiklik olmuştur. Bu değişiklikler hem öğretme sürecinin uygulayıcısı olan uzmanları hem de yabancı dil öğrenenleri doğrudan etkilemiştir. Son yıllarda öğrenen özerkliği ve bağımsızlığı kavramları çok önemli bir yer edinmiştir (Sharader, 2003). Öğrenen özerkliği ve bağımsızlığı kavramlarının kaynağı 1960’ların ortasından sonra çok popüler olan ve yaygınca tercih edilen iletişimsel dil öğretimi yaklaşımıdır. İletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) öğrencilerin öğrenmek istedikleri dili çeşitli yöntemler kullanarak öğrenmelerini hedef alan yöntemdir. Bu metotta, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgili olarak iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve dışında kullanılan eğitim teknikleri, tüm uygulamalar ve yararlı yöntemleri öğretme tekniği olarak görülür (Richards, 2006).

İletişimsel yaklaşımın amacı, öğrencilere konuşma ve doğru telaffuz becerisi kazandırarak dil bilgisinden çok, dilde anlam yaratarak dili makul yeterlilikle iletişim kurmada kullanarak, iletişim yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktır (Richards, 2006). İletişimsel yaklaşım kesin olarak belirlenmiş sınıf aktiviteleri içeren bir öğretim metodundan ziyade, çoklu zekâ prensiplerinin kullanıldığı sınıf içinde ve dışında uygulanan çeşitli aktiviteleri de içeren çok daha geniş bir öğretim yaklaşımdır. Bu metot, dil eğitiminde kullanılan genel prensipler olarak da tanımlanabilir. İletişim ihtiyacı öğrenenlerin doğrudan öğretmene bağımlı kalmadan öğrenmelerini kontrollerini ellerine almalarına ve dili kullanmak için özgüvene sahip olmalarına neden olmuştur (Littlewood, 1981). Dil öğretimindeki bu yaklaşım öğreneni öğrenme-öğretme sürecinin merkezine koymuştur ve öğrenenin neye niçin ihtiyacının olduğunu farkına varmasına

ve kendi öğrenmelerini yönetmesine fırsat vermiş ve bu yolla öğrenenleri öğrenme sürecinde özerk hale getirmiştir (Richards, 2006).

1980'lerin başında, öğrenci özerklik kavramı çoğunlukla yetişkin eğitimi ve kendi kendine öğrenme sistemleri ile ilişkilendirilmekteydi ve öğrencilerin işlerini kendi kendilerine yapıyor olmaları gibi görünüyordu. Bu on yılın sonunda, ancak, kısmen öğrenci merkezli eğitim teorilerinin etkisi altında öğrenen özerkliği dil eğitimi alanındaki tartışmalar arasında yerini almaya başlamıştır ve 1990'larda öğrenen özerkliği eğitim programlarında yerini almıştır.

21. yüzyıl eğitim alanında, eğitim programlarının yabancı dil öğretiminde öğrenme ve öğrenci gelişiminin kalitesine dikkatlerini yoğunlaştırmışlardır. Öğrenci merkezli yaklaşıma doğru yönelim öğrenen özerkliğinin değerini vurgulamıştır. Öğrenen özerkliği dil öğrenmenin önemli bir parçası olmasına rağmen dil öğretim programlarında yeterince desteklenmemektedir.

Özellikle Avrupa'da çok dillilik ve çok kültürlülük kavramının ön plana çıkması ile birlikte yabancı dil öğrenim ve öğretimini belli bir çerçevede düzenleme eğilimi, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın meydana gelmesinde etkili olmuştur (Aksu Ataç, 2008). Böylece Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlerle saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2005). Avrupa Konseyi, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın iki temel işlevinden söz etmektedir. Bunlar bilgilendirme işlevi ve eğitsel işlevidir. Bilgilendirme işlevi, kişinin dil özgeçmişi hakkında bütün bilgilerin (yabancı bir dili öğrenmek için ayrılan süreden, öğrenim yaptığı kuruma, öğrendiği dille ilgili aldığı sertifikalar, diplomalar) bu dosyada yer almasıdır. Eğitsel işlevi ise bireyin dil öğrenme konusunda kendi kararlarını vermesine yardımcı olma ve bir dil öğrenme konusunda özerk olması, yani öğrenme otonomisine sahip olmasıdır (Council of Europe, 2002). Böylece birey, dil öğrenirken kendisini öğrenme sürecinde bağımsız hissedecek ve öz-değerlendirme yapabilecektir. Ayrıca dil öğrenmenin saydam olması, dil düzeylerinin belirlenmesi, öğrenmiş olduğu bu bilgileri aktarabilmesi açısından da bireye önemli katkılar getirmektedir. Bu anlamda dil öğreniminde öğrenen özerkliği kavramı devreye girmektedir (Council of Europe, 2002; Demirel, 2005).

Öğrenenleri özerk yapmaya çalışan iki genel tartışma vardır: İlk olarak öğrenenler yansıtan şekilde kendi öğrenmelerinden meşgul olurlarsa daha etkin ve verimli olmaları muhtemeldir. İkincisi öğrenenler önetkin olarak kendi öğrenmelerine katıldıklarında motivasyon problemi de ortadan kalkar. Yabancı dil öğretimi alanında bunlara ek olarak bir görüş daha vardır. Etkili iletişim yalnızca kullanım yoluyla gelişen karışık yöntemsel beceriye bağlıdır. Öğrenme ortamında üst seviyede öğrenen özerkliğine sahip öğreneler etkili iletişim diğerlerine göre daha kolay sürdürebilirler.

Dil öğreniminde motivasyon öğrenen özerkliği ile ilişkili olarak tartışıldığında genellikle özerkliğin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat öğrenen özerkliği ile motivasyon arasında daha karmaşık bir ilişkinin olduğu görülmekte ve birçok durumda motivasyonun öğrenen özerkliğinden önce geldiğine inanılmaktadır. Motivasyon, öğrenenlerin özerk öğrenmeye ne derecede hazır olduklarını etkileyen anahtar bir faktördür. Bu yüzden öğretmenler öğrencileri özerk öğrenenler olarak yetiştirmek için motivasyonu sağlamada ciddi çaba içinde olmalıdırlar. Deci ve Ryan (1985) yapılan etkinliklerde öğrencilere özerk olma fırsatı tanındığında öğrencilerin içsel motivasyonlarının gelişeceğini vurgulamıştır. Özerk öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamları, içsel motivasyonun gelişmesi için gerekli şartların ortaya çıkarır ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri için gerekli olan içsel motivasyonu artırır. Özerk öğrenmenin önemine inanan birçok yabancı dil öğretmeni öğrencileri özerk öğrenenler olarak eğitmede motivasyon unsuruna büyük önem vermektedirler. Bu eğitimler, öğrencilerin çalışma becerilerinin ve öğrenme stratejilerin öğretimine ve öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili pedagojik seçimler yapmaları gibi çeşitli etkinlikler içermektedir.

Öğrenen özerliğinin ayrılmaz parçalarından bir tanesi de öz yeterlik inancıdır. Bandura (2002) “biyeylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarını” öz yeterlik inancı olarak tanımlamıştır. Bandura (1999) öğrenenlerin öz yeterlik inançları onların düşüncelerini ve motivasyonlarını etkilediği için öğrenenlerin performanslarını belirlediğini bildirir. Aynı zamanda öğrenenlerin öz yeterlik inançları öğrencilerin davranışlarını da belirleyebilir. Bandura (2002) öğrenenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenenlerin psikolojik durumlarını etkilediğini de eklemiştir. Öğrenenlerin öz yeterlik inançları ve özerkliği öğrenme sürecinde iki önemli kavramdır.

Öğrenen özerkliği, dil öğrenme motivasyonu, yabancı dil kaygısı ve öz yeterlik inancı yabancı dil öğrenme sürecinde birbirlerini etkileyen kavramlardır. Öğrencilerin kaygılı davranışları motivasyon türleri, özgüven duyguları özerk dil öğrenme yeteneği üzerinde önemi etkileri vardır. Yapılan çalışmalarda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen yani özerk olarak öğrenebilen öğrenciler yabancı dil öğrenirken kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Liu, 2012). Bu yüzden öğrenen özerkliğini etkileyen duyuşsal faktörlerden bir tanesi olan yabancı dil kaygısı, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Motivasyon, kaygı ve öğrenen özerkliği kavramları arasındaki karşılıklı ilişki anlaşılmalı çalışılırken kaygının hem motivasyon hem de öğrenen özerliği ile ilgili nasıl bir rol oynadığı merak edilen diğer bir konudur. Motivasyon ve kaygı arasındaki ilişki çokça çalışılan bir konudur. Gardner ve MacIntyre (1993) motivasyon ve kaygı arasında karşılıklı bir ilişkinin var olduğunu ve her bir değişkenin diğerini etkilediğini ifade etmiştir. Kaygının mı kötü performansla neden olduğu, yoksa kötü performansın mı kaygıya neden olduğunu incelemişlerdir. Yabancı dil öğreniminde duyuşsal faktörlerin oynadığı rolü tasvir ederken şunu söylemiştir: “motivasyon eksik olduğunda kaygı yüksektir... filtre devredir ve girdi alınamaz... motivasyon ve kendine güven yüksek olduğunda kaygı düzeyi düşük ve gerekli girdi edinilecektir. Bu açıklama MacIntyre ve Gardner (1989) tarafından yapılmıştır.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar başarılı bir şekilde dil öğrenenler yabancı dil kaygısını kontrol etmek için gerekli önlemleri aldığına ilişkin bazı ipuçları sunar. Öğrenmeye ilişkin duygularını ve tutumlarını kontrol edebilenler dili başarılı bir şekilde öğrenebilirler. Özerk öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalıdırlar.

Motivasyon ve öğrenen özerkliği arasında da bir ilişki olduğu görülmektedir (Deci ve Ryan 1985). Bu iki kavram, aralarında kesin bir ortak zemin ve karşılıklı uzlaşma barındıran kavramlardır. Bazı araştırmacılar yabancı dil öğretiminde öğrencilerin özerk olmadan önce motive edilmiş olmaları gerektiğini ifade ederken, diğerleri özerkliğin motivasyondan önce gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde büyük resme ulaşmak ve daha derinlemesine bir anlayışa ulaşmak için yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde öğrenen özerliğini

yordayabileceği düşünölen motivasyon, yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz yeterlik inancı gibi duyuşsal faktörlerin birlikte ve tek olarak araştırılması oldukça önemli bir konudur. Bu çalışmada nicel veriler toplanarak kaygı, motivasyon ve öz yeterlik inancının öğrenen özerkliğini yordama düzeyi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algıları ile İngilizce öğrenme motivasyonu, İngilizce öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı gibi duyuşsal faktörler arasındaki ilişkiyi ve bu duyuşsal faktörlerin özerklik algısını yordama gücünü incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Bu probleme çözüm aramak amacıyla şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algıları nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algıları:
 - a) sosyal etkinliklerde görev alma durumuna,
 - b) öğrenim gördükleri sınıf düzeyine,
 - c) cinsiyete,
 - d) okul türüne,
 - e) anne eğitim düzeyine,
 - f) baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algıları ile:
 - a) İngilizce öz yeterlik inancı
 - b) İngilizce öğrenme motivasyonu
 - c) yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İngilizce öğrenme motivasyonunun, İngilizce öz yeterlik inancının ve yabancı dil öğrenme kaygısının lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısını yordama gücü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil eğitimi, son yıllarda öğrenci merkezli yaklaşımların gelişmesi ile yeni bir bakış açısı kazanmıştır. Bu yeni bakış açısı sınıfta öğrencilerin ve öğretmenlerin rolünün değişmesine neden olmuştur. Günümüz dil sınıflarında öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını daha fazla almaları ve öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrenenlerin daha bağımsız olmalarına yardımcı olmaları beklenmektedir. Bütün bu gelişmeler öğrenen özerkliği kavramını dil öğretimi alanına getirmiştir (Benson, 2001).

Türkiye’de öğrenen özerkliği kavramı Avrupa Dil Gelişim Dosyası’yla beraber daha fazla önem kazanmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası eğitsel yararların yanı sıra dil öğrenmenin saydam olması, dil düzeylerinin belirlenmesi, öğrenmiş olduğu bu bilgileri aktarabilmesi, transfer edebilmesi açısından da bireye önemli katkılar getirmektedir. Bu anlamda öğrenen özerkliği (learner autonomy) kavramı devreye girmekte ve dil öğrenme sürecinin bireye dönük olduğu ve bunun sınıf içinde değil yaşamın her aşamasında olduğu gerçeği ön plana çıkmaktadır (Demirel, 2004).

Öğrencilerin yabancı dil eğitimini başarılı bir şekilde sürdürebilmesi için bireylerin neyi, ne zaman, nasıl öğreneceğine karar veren, öğrenmesini planlayabilen, değerlendirebilen ve öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilen bireyler olarak yetiştirmenin önemi büyüktür.

Öğrenenlere daha iyi öğrenme olanakları sunma ve daha iyi eğitimsel sonuçlar elde etmek eğitimciler ve dil uzmanları için çok önemli bir konudur. Günümüzde bu alanda özel bir önem kazanan birçok etkileyici faktör vardır. Son yıllarda motivasyon, öz yeterlik ve öğrenen özerkliği gibi kavramlar bu alanda tartışılan konular arasında yerini almaktadır. Öğrenen özerkliği ile akademik başarı (Demirtaş, 2010), eleştirel düşünce (Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015) gibi birçok farklı değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunmaktadır. Ancak alanyazında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde öğrenen özerkliğini yordayan değişkenleri inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmada, öğrenen özerkliğinin lise öğrencileri ile çalışılmasının önemli bir nedeni de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerk öğrenme becerilerine ışık tutmak ve bu konuda okullarda çalışan yabancı dil öğretmenlerine çalışmalarında yardımcı olmaktır. Motivasyon, öz yeterlik ve kaygı değişkenlerinin

öğrenen özerkliğini yordaması durumunda yabancı dil öğretmenleri bu değişkenleri merkeze alarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle çalışıp onların özerk dil öğrenme becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini inceleyen birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır (Koçak, 2003; Özdere, 2005; Sert, 2006; Üstünlüoğlu, 2009; Yıldırım, 2008). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği çok önemli bir kavram olmasına karşın öğrenen özerkliğini yordayan değişkenler üzerine ulusal alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmayla hem öğrenen özerkliği kavramı bir kez daha irdelenmiş olacak hem de yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın alanyazına sayılan bu gerekçelerle önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma Bursa ili Nilüfer ilçesindeki devlete ait ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.
2. Araştırma örnekleme yer alan öğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenen Özerkliği: Bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesidir (Holec, 1981).

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumudur (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Motivasyon: Kişileri bir eyleme yönlendiren bir tür iç güçtür (Harmer, 1992).

Öz yeterlik İnancı: Bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Bundura, 1997).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenen Özerkliği

Bugün olduğu gibi gelecekte de öğrencilerin çoğu yetişkin çalışan nüfustan gelecektir (İbrahim, 1997). Bunlar, daha ileri eğitim isteyen, kendilerini bilgi ve beceri bağlamında daha zengin hale getirmek ve yeteneklerini daha üst seviyelere çıkarmak amacıyla yükseköğrenimini sürdürmek isteyen insanlardır. Bu durum, temelde hayat boyu öğrenmeyle ilgilidir. Devamlı olarak bilginin izinin sürülmesi öğrenen organizasyonlar ve öğrenme toplumlarını geliştirmede gerekli temel bir ögedir. Sonuç olarak eğitimde yeni bir varsayım ortaya çıkmıştır. Bu varsayıma göre gelecekte bireylerin başarıya ulaşabilmesi için hayat boyu öğrenmenin, eğitimin düzenlenmesi için temel ilke olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu yüzden de kurumların temel amacının bir konunun öğrencilere telkin edilmesinden çok bireysel araştırma olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (İbrahim, 1997). Sonuç olarak eğitim kurumları başarılarını gelecekte devam ettirmek istiyorlarsa öğrenen özerkliğini artırmaya yönelerek çabalarına yeniden yön vermelidirler. Öğrenen özerkliği de nihai olarak hayat boyu kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirecektir.

2.1.1. Öğrenen özerkliğinin tanımı

Öğrenen özerkliğinin tanımı çok geniştir ve bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması ile kendi kendine öğrenmesinin tüm kontrolünü elinde bulundurması arasında değişmektedir (Benson, 2001; Benson ve Voller, 1997; Cotterall ve Crabbe, 1999; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1981; Little, 1991; Wenden, 1987). Alanyazında genellikle öğrenen özerkliği kavramı batılı kaynakları işaret eder. Dil öğrenmede öğrenen özerkliğini teşvik eden ilk kurumlardan birisi 1970’lerde Fransa’da Nancy Üniversitesi tarafından kurulan Avrupa Modern Diller Topluluğu olmuştur. Avrupa Konseyi’nin geliştirmiş olduğu “Dil Gelişim Dosyası”nın temel kavramı “öğrenen özerkliği”dir. “Dil Gelişim Dosyası” bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına almakta ve dil gelişimi ile ilgili yeterliliklerini ortaya koymaktadır (Demirel, 2008; 23). Özerklik kavramı “bireyin

toplumsal olaylarda daha sorumlu davranma” becerilerini geliştirerek “hayat kalitesini” artıran sosyal eylemlere dayanmaktadır (Holec, 1980, s. 2). Holec dil öğrenmede öğrenen özerkliğini “bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Benson (2001) öğrenen özerkliğinin bir öğrenme veya öğretme metodu olmadığını, öğrenenin dil öğrenmeye yönelik yaklaşımının özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Özerk olarak öğrenebilen bireyler kendi kendilerinin yönettikleri öğrenme yönteminin yanında sınıf öğrenmelerine de katılabilirler. Benson (2007) ve Little’ın (2007) belirttiği gibi, Holec’in (1980) “öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma becerisi” şeklinde olan öğrenen özerkliği tanımına alan yazında genişçe yer verilmiştir.

1980’lerin başlarında öğrenen özerkliği kavramı yetişkin eğitimi ve bilgiye bireysel erişim yoluyla öğrenme ile ilişkilendirilmiş ve öğrenenlerin kendi kendilerine öğrendikleri şeklinde düşünülmüştür. 1980’lerin sonlarına doğru öğrenen merkezli teorilerin etkisiyle öğrenen özerkliği dil öğrenme tartışmaları içerisinde yer almaya başlamış ve 1990’larda ulusal eğitim programlarında öğrenen özerkliğine yer verilmiştir. Özerklik fikri dil öğrenme alanına sosyal ve ideolojik değişimlerin sonunda girmiştir. Özellikle de Avrupa Modern Diller Konseyi Projesi ile dil öğretimi ve öğrenimi alanında yer bulmaya başlamıştır. Bu dönemlerde meydana gelen dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yükselişi, öğrencinin öğrenme- öğretme sürecinin merkezi konumuna gelmesi ve özerklik gibi yenilikler dil öğrenmede de öğreneni dil öğrenme sürecinin temel aktörü haline getirmiştir. Bu durum öğrenenlerin özerk yapılmasının eğitimin genel hedefleri arasında yer almasına yol açmış, öğretmenler ve uygulayıcıların daha özerk bireyler yetiştirmeleri için uygun öğrenme ortamları hazırlamalarına doğru onları teşvik etmiştir.

Little’ın (1991) özerklik kavramının kolayca tanımlanamayacağı tartışmasına rağmen öğrenen özerkliği kavramını doğru bir çerçeveye sokmak önemli ve gereklidir. Öğrenen özerkliğinin tanımlanması ihtiyacı düşünüldüğünde Benson’ın (2001) belirttiği gibi araştırmacılar için kavramın ne anlama geldiği ve özellikle neye işaret ettiğinin bilinmesi çok önemlidir. Kavramın doğru bir şekilde anlaşılması araştırmanın sağlam bir temel üzerine oturtulmasını kolaylaştırır. Öğrenen özerkliği kavramına ilişkin bazı yanlış anlaşılımlar vardır (Little, 1991: 2). İlk olarak özerklik öz öğretim kavramıyla eş anlamlı olmamasına rağmen eş anlamlı olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen öz öğretimi tercih eden bazı öğrencilerin belirli seviyede özerk olma ihtimali

vardır. Özerklik ve öz öğretim arasındaki ilişkiyle ilgili olarak Benson (2001) bu iki kavram arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını belirterek bu yanlış anlamayı düzeltmiştir. Bir diğer yanlış anlama ise öğrenen özerkliğinin öğretmeleri süreç içerisinde ihtiyaç duyulmayan öğeler haline getirdiği inancıdır. Bu doğru değildir çünkü öğretmenin yardımı olmaksızın özerk öğrenebilen öğrenciler yetiştirmek mümkün değildir. Dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin öğretmen tarafından motive edilmesi, cesaretlendirilmesi gerekmektedir (Good ve Brophy, 1994). Bazen özerkliğin sabit bir durum olduğuna ve kolayca tanımlanabileceğine ilişkin yanlış bir inanç vardır. Little'ın (1991) belirttiği gibi özerk öğreneler bir beceride özerk olurken başka bir yetenekte özerk olmayabilirler. Bu kavram öğrenme sürecine ilişkin birçok davranışı içerdiği için tanımlamak oldukça zordur (Aktaran, Benson, 2001, 49).

Dafei (2007) öğrenen özerkliğinin tam olarak tanımlanmasının çok güç olan kaygan bir kavram olduğundan bahsetmiştir. Öğrenen özerkliğine ilişkin alanyazında birçok farklı tanım bulunmaktadır. Little'ın (1991) yanında Chan (2000) kavramı tanımlamada aynı zorluktan bahsetmektedir.

“Özerklik” kavramı eğitimcilerin gerçekten ne olduğuna ilişkin bir fikir birliğine ulaşmadıkları için uyuşmazlık kaynağı haline gelmiştir. Öğrenen özerkliği, öğretmen kontrolünden, eğitim programı kısıtlamalarından uzak olmayı ve hatta öğrenmemeyi seçme özgürlüğü olarak yorumlanmıştır fakat büyük bölümü için öğrenen özerkliği kişinin bireysel mirasının sınırlarını geçmek için öğrenen kapasitesine işaret eder (Little ve Dam, 1998). Holec (1981, 3; Aktaran Sert, 2007), öğrenen özerkliğini temel olarak "öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi" olarak tanımlar. Little (1991: 4), öğrenen özerkliğini, Holec'in bilişsel sürecin kontrolüne ilişkin tanımına tamamlayıcı nitelikte bir psikolojik boyut ekleyerek şu şekilde ifade eder:

Özerklik, temel olarak, objektif olma, eleştirel düşünme, karar verme ve bağımsız hareket etme kapasitesidir. Bu kapasite, öğrenen kişinin, öğrenmesinin içerik ve sürecine ilişkin bir tür psikolojik bağlantı geliştirmesine sebep olur. Özerklik kapasitesi, hem öğrenenin öğrenmesi hem de öğrenilenlerin daha geniş bağlama aktarılması şeklinde ortaya çıkar.

Dam'a (1990) göre ise öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmesini kontrol etmesi ve izlemesi için öğrenenin istekliliği ve kapasitesidir. Dam (1990) bir kişiyi amaçlarını seçip hedeflerini belirlediği, materyallerini, yöntem ve görevleri seçtiği,

seçilen görevlerin düzenlenmesi ve uygulanmasını başarılı bir şekilde yapabildiği ve değerlendirme için ölçüt belirleyebildiği zaman o kişiye özerk olarak nitelendirir.

Esasen zerk öğrenenler, öğretmenin çeşitli uyarılarına tepki vermesinden çok fikirler üreterek ve öğrenme olanaklarını kullanarak öğrenme sürecinde proaktif rol alır (Boud, 1988; Knowles, 1975; Kohonen, 1992), ve bu bağlamda öğrenme sadece yineleme öğrenim meselesi değil; aktif olarak olaylardan anlam çıkarma gayretini içeren yapılandırmacı bir süreçtir (Candy, 1991, s. 271). McGarry (1995) temel tartışmayı “neyi, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri konusu üzerinde biraz kontrol verilerek kendi çalışmalarının sorumluluğunu almaya cesaretlendirilen öğrenciler büyük ihtimalle daha gerçekçi hedefler belirleyecek, iş programını planlayacak, yeni ve öngörülmeyen durumlar ile baş etmede stratejiler geliştirecek, kendi çalışmalarını değerlendirecek ve genel olarak gelecekte daha etkili öğrenenler olmalarına yardımcı olacak nitelikte kendi başarılarından ve kendi başarısızlıklarından ders çıkaracaklardır” ifade ederek özetler.

Özerklik sıklıkla düşüncelerin bağımsızlığı, bireysel karar verme ve eleştirel düşünce ile ilişkilendirilir (Hiemstra, 1994). Holec’e (1981) göre öğrenen özerkliği “ğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisidir.” Holec (1981) bu tanımı şu ifadelerle daha ayrıntılı hale getirir:

Kişinin, kendi öğrenme sorumluluğunu alması; öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararları alma sorumluluğuna sahip olmasıdır. Örneğin; amaçları belirleme, içerik ve süreci tanımlama, kullanılacak metod ve teknikleri seçme, uygun bir şekilde konuşma (ritim, zaman, yer gibi) için edinim yöntemi izleme, ne edinildiğini değerlendirme gibi. zerk ğrenen, katıldığı ya da katılmak istediği öğrenmeyle ilgili bütün bu kararları kendi başına alma becerisine sahiptir.

Teorik alınıyazında öğrenen özerkliğinin bireylerin kendi öğrenmelerini sorumluluğunu kabul etmeleriyle ortaya çıktığına dair geniş bir uzlaşma vardır (Holec, 1981; Little, 1991). Bu ğrenen özerkliğinin açık veya bilinçli bir niyet konusu olduğunu ve bizim neyi, niçin ve nasıl öğreneceğimiz konusunda fikrimiz olmaksızın kendi ğrenmemizin sorumluluğu kabul edemeyeceğimizi ifade eder (Little ve Dam, 1998). Öğrenen en azından öğrenme sürecine şekil veren ve bu süreci yönlendiren bazı inisiyatifler almalı, ilerlemesini izlemesini paylaşmalı ve ne ölçüde öğrenme hedeflerine ulaştığına dair değerlendirmeler yapmalıdır. Bu bağlamda, Little ve Dam (1998)

“öğrenen özerkliği” kavramını tercih eder çünkü bu kavram öğrenen birey olarak bütüncül bir bakışa işaret eder. Bu önemlidir çünkü bize öğrenenin kişisel geçmişini ve ihtiyaçlarını beraberinde öğrenme ortamına taşıdığını hatırlatır.

Eğitim sistemimiz öğrenciye neyi, ne kadar, nasıl ne zaman ve ne kadar sürede öğreneceğini belirleyen bir tarzda işler. Deci ve Ryan’ın (1985) çalışması, eğer öğretmenler kontrol oryantasyonu almak yerine özerklik oryantasyonu alırlarsa onların öğrencileri daha çok içsel motivasyon ve öz-düzenleme göstereceklerini ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden, özerklik oryantasyonu öz belirleme algılarını destekler ve öğrenmeye istekliliği artırır. Meece’nin (1991) işaret ettiği gibi öğrencilere kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk verildikçe hem öğretmenler hem de öğrenciler, öğrenmenin öğrencilerin öz belirlemesi tarafından desteklendiği ve öğretmen rolünün kontrolü sağlamaktan uygun eğitsel destek sağlamaya inanmaya başlamıştır. Öğrenen tarafında bilişsel ve biliş ötesi stratejiler, motivasyon tutumları ve öğrenme hakkında bilgi gibi temel koşullara ulaşıldığında özerk öğrenme gerçekleşir. Buna rağmen; öğrenenlerin özerkliğe ulaşmaları için takip etmeleri gereken özel bir yol yoktur (Thanasoulas, 2000). Öğrencilerin eğitimsel süreçte ve etkinliklerin içerisinde karar verme sürecine dâhil edilebilmesi için öğrencilere olanaklar verilmelidir. Öğrencilerin bu katılımlarının desteklenmesi gerektiği ve kendi öğrenmelerini düzenleme sorumluluğunu alabilmeleri için motive edilmesi gerekliliği çok açıktır (McCombs, 1997). Zimmerman’a (1994) göre okul çevresi içerisinde mümkün olan öz düzenlemenin psikolojik boyutu öğrenme için hedefler ve güdülerde(“niçin” boyutu), akademik öğrenmenin metodunda(“nasıl” boyutu), ulaşılacak performans çıktılarında(“ne boyutu) ve öğrencilerin öğrendiği fiziksel ve sosyal çevrede(“nerede” boyutu) yer alır. Buna ek olarak, bu önemli boyutlarda öğrencilere öz düzenleyici olmalarına izin verildiğinde öğrenciler içsel olarak motive olacak, öğrenmeyi planlamada ve izlemede daha aktif, ne kadar iyi yaptıklarının daha çok farkında, kaynakların kullanımında daha becerikli ve etkili ve öğrenmenin gerçekleştiği sosyal çevreye daha duyarlı olacaklardır (McCombs, 1997).

vanLier (1996) belirttiği özette:

Özerk olmayı öğrenme temelde bireysel, kademeli, hiç sonu gelmeyen bir öz keşif süreci, güvenilir veya cesaretli olsak da her an karar verme gücüdür. Bu öyle bir süreçtir ki her birimiz kademeli olarak öznel ve nesnel kendi bireysel durumumuzun

sınırlarının verilmesiyle maksimum özerkliği keşfederiz. Böylece özerkliğin doğru anlamı tam değildir, güneş altında her şeyi yapma mantıksız özgürlüğüdür, fakat oldukça küçük bir yetenektir (vanLier, 1996 s. 65).

Holec'in (1981, s. 3) öğrenen özerkliğine ilişkin ilk ve hala etkili olan tanımı “bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma yeteneği... öğrenmenin bütün yönlerine ilişkin bütün kararlar için sorumluluğu alması ve sürdürmesidir.” Öğrenme sürecine ilişkin özel kararlar şunlardır:

- * hedefleri belirleme
- * içeriği ve ilerlemeyi tanımlama
- * kullanılacak metot ve teknikleri seçme
- * edinim sürecini izleme
- * elde edileni değerlendirme

Benson'ın (2007) ifade ettiği gibi literatürde bu tanıma ilişkin farklılıklar mevcuttur. Bazen “yetenek” kavramının yerini “kapasite” almıştır (Little, 1991). Bazı tanımlar (Dam, 1995) öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya istekli olmadıkça özerk olamayacaklarını vurgulayarak “isteklilik” kavramına da yer vermişlerdir.

2.1.2. Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği

Bir kavram olarak öğrenen özerkliği, 1970'lerden bu yana dünya genelinde yabancı dil eğitimcilerinin dikkatini çekmiştir. Eğitimcilerin bu ilgisi yabancı dil öğretimi tarihindeki yönetsel değişimlerle doğrudan ilişkilidir. Brown'e (2001) göre dil öğretimi; daha çok yapı ve dil bilgisi odaklı olmaktan ve sınırlı metotlardan oldukça daha bütünsel ve kapsamlı yaklaşıma doğru bir değişim geçirmiştir. Pedagojik olarak, bu değişim öğrenci merkezli öğretim olarak nitelendirilmiştir. Jacobs ve Farrell (2001) yabancı dil eğitimindeki paradigma değişimini şu şekilde ifade etmiştir:

Geçen kırk yılda temel paradigma değişimi pozitivistten pozitivist ötesine doğru olmuştur ve bu paradigma değişimi davranışçı psikolojinin temel ilkelerinden ve yapısal dilbiliminden bilişsel ve daha sonra da sosyo-bilişsel psikolojiye ve anlama odaklı dil yaklaşımına doğru gerçekleşmiştir.

Buna ek olarak, Jacobs ve Farrell öğrenen özerkliğinin öğretmenin rolünden çok öğrencinin rolüne vurgu yaptığı için bu paradigma değişiminde önemli değişimlerinden birini temsil ettiğini belirtir. Sonuç olarak, *öğrenen özerkliği*, *iletişimsel* ve *özgün* terimlerinin yıllarca yabancı dil eğitiminde sahip olduğu moda terimler olma özelliğini devralmıştır (Little, 1991).

Yabancı dil öğrenme literatüründe öğrenen özerkliği kavramı ilk olarak 1971 yılında başlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi ile yer bulmuş ve bu alandaki çalışmalar Holec'in Avrupa Konseyi'ne 1981 de sunduğu proje raporunda “özerklik” kavramına yer vermesi ile başlamış ve aynı zamanda diğer çalışmalara da temel olmuştur. Yapılan bu ilk çalışmalardan bu yana bu konudaki çalışmalar sürmeye devam etmektedir (Benson, 2001; Dickinson, 1987, 1992; Holec, 1981, 1988; Little, 1991; Wenden, 1991). Yabancı dil eğitiminde odağın öğretmenden öğrenene doğru kaymasından ötürü öğrenen özerkliği dünya genelinde eğitimciler ve uygulayıcılar arasında artan oranda dikkat çekmiştir. Yayımlanan kitaplara ek olarak, bu konu üzerine uluslararası konferanslar, sempozyumlar, projeler düzenlenmiş ve hatta kendi kendine erişilen öğrenme ve öz-yönelimli öğrenme merkezleri kurulmuştur.

Dil öğreniminde öğrenen özerkliği üzerine yapılan çok sayıda çalışmadan ötürü araştırmalar yetişkin eğitimindeki gibi benzer bir yol takip etmiştir. Başka bir söylemle, öğrenen özerkliği ve öz yönlendirmeye ilişkin birbiriyle rekabet eden fikirler bulunmaktadır (Oxford, 2003; Pemberton 1996). Pemberton'un (1996) işaret ettiği gibi öğrenen özerkliği konusunda büyük bir yanlış anlaşılma potansiyeli vardır. Palfreyman (2003) dil eğitiminde *öğrenen otonomisi*, *öğrenen bağımsızlığı*, *öz yönlendirme*, *otonom öğrenme* ve *bağımsız öğrenme* gibi birçok kavramın araştırma alanını tanımlamak için kullanıldığını belirtmiştir. Kafa karıştıran terimlerin yanında kavramsal konular da vardır. Oxford (2003) bu çalışma alanına en direk eleştirilerde bulunmuştur. Terminolojinin kullanımında anlamsal uyumsuzluk eleştirilerine ek olarak, Oxford (2003) dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin “birbiriyle uyuşmayan ideolojiler, devam eden tutarsızlıklar ve tamamlanmamış teoriler” ile çepeçevre sarıldığını ifade etmiştir. (s. 75). Bu yüzden Benson (1996) dil öğretiminde öğrenen özerkliği kavramının yine kavrama ait birçok farklı alt yapı nedeniyle karma karışık ve çok yönlü olduğu sonucuna varmıştır.

Yabancı dil eğitiminin karmaşık doğası nedeniyle dil öğreniminde öğrenen özerkliği geniş bir anlama sahiptir. Benson'ın (1996) söylediği gibi hiç kimse dil öğrenmenin doğasını ayrıntılı bir şekilde düşünerek özerkliğin farklı bir versiyonunu başarılı bir şekilde geliştirememiştir. Bu yüzden bu boşluğu doldurmak için Benson (1997) dil öğrenme teorisi alanı içerisinde özerkliğin anlamını incelemeye teşebbüs etmiştir. Dil öğrenmedeki özerkliği üç versiyonda kategorileştirmiştir: teknik boyut, psikolojik boyut ve siyasal boyut. Benson (1997) öğrenen özerkliğinin teknik boyutunu açıklarken şunu ifade etmiştir: öğrenen özerkliği kavramı temel olarak eğitim kurumu çerçevesi dışında ve öğretmen müdahalesinden uzak gerçekleşen dil öğrenme eylemidir. Bunun aksine, Benson (1997) öğrenen özerkliğinin psikolojik boyutunu açıklarken öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin daha fazla sorumluluğunu almasına olanak tanıyan yeteneklerin ve tutumları içerisinde bulunduran bir kapasiteye vurgu yapmıştır. Son olarak, öğrenen özerkliğinin siyasal boyutu ise kavramı öğrenmenin süreç ve içeriğine ilişkin kontrolü bakımından tanımlamaktadır.

Oxford'un (2003) bu kuramsal modeli bazı yönleriyle faydalı olarak değerlendirse de "tamamlanmamış" olarak nitelendirir (s. 76) ve bu yüzden bu modeli geliştirmek amacıyla genişletir. Oxford (2003) öğrenen özerkliğinin üç boyutunu kabul etmiştir ve modele dördüncü boyutu, *sosyo-kültürel perspektifi*, eklemiştir. Dil öğrenmede öğrenen özerkliğinin son geliştirilen modeli, fiziksel durum üzerine odaklanan (a) teknik perspektifi, öğrenenin niteliklerine odaklanan (b) psikolojik perspektifi, aracılı öğrenenin üzerine odaklanan (c) sosyo-kültürel perspektifi ve ideolojiler, erişim ve güç yapıları üzerine odaklanan (d) politik-eleştirel perspektifi içerir. Bağlam, eylem, motivasyon ve öğrenme stratejileri gibi bu önemli dört temanın her bir perspektifin içinden geçmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu model dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin daha güçlü ve daha zengin bir anlayış sağlamıştır (Oxford, 1990; Wenden, 1991).

Benson ve Voller (1997) dil öğrenimi alanında birçok farklı yazarın özerklik kavramını çeşitli anlamlarda kullandığını vurgulamaktadır. Özerkliğin en az beş farklı şekilde kullanıldığını ifade etmiştir: (a) "öğrenenlerin kendi kendilerine çalıştıkları durumlar;" (b) "öğrenilebilen ve öz yönetimli öğrenmede uygulanan *beceriler*"; (c) "kuramsal eğitimin baskı altına aldığı *doğuştan gelen kapasite*"; (d) "öğrenenlerin sorumluluğunun kendi öğrenmeleri için uygulanması" ve (e) "öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin yönünü belirleme hakkı" (s. 1-2).

Öğrenen özerkliğinin açık olarak tanımlanamayan ve hala geçiş döneminde olan bir kavram olmasına rağmen (Benson ve Voller, 1997, s. 12), araştırmacıların üzerinde uzlaştığı, ortak fikir sahibi oldukları birçok nokta vardır. Birkaç yazarın öğrenen özerkliğini ideal durum veya doğuştan gelen yetenek olarak tanımlamasına rağmen, birçok teorisyen öğrenen özerkliğinin “ya tam ya hiç” kavramı olmadığını (Oxford, 1990) ve derecelerle elde edilebileceğini kabul etmiştir (Dickinson, 1987). Bu araştırmacıların birçoğu, öğrenenlerin ne ölçüde öğrenen özerkliğini kavramaya uygun olduklarının birçok çeşitli faktöre bağlı olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu faktörleri de “öğrenenin kişiliği, dil öğrenmedeki amacı, öğretimi sağlayan kurumun felsefesi ve öğrenmenin gerçekleştiği kültürel bağlam olarak” sıralamışlardır (Nunan, 1996, s. 13).

Özerklik, nadiren ideal durumuna ulaşılan bir kapasite olarak tanımlanmıştır. Aslında insanların diğerleri ile birbirine karışma ihtiyacı olduğu için, “öğrenen özerkliğinin verdiği özgürlük hiçbir zaman mutlak değildir, her zaman koşullu ve zorakidir” (Little, 1991, s. 5). Bu yüzden özerk öğrenen bireyler ilk adımda öğretmen yönetimindeki bir öğrenme yöntemini ve sonraki adımlarda ise öğrenen yönetimli öğrenme yöntemini seçebilir. Bir özerk öğrenen bir konuda özerk olabilirken bir diğer konuda yarı-özerk olabilir.

Öğrenen özerkliğinin çok ender ideal durumuna ulaşılan göreceli bir kavram olmasına ilişkin genel bir uzlaş olmasına rağmen, araştırmacıların büyük bir çoğunluğu özerkliğin önemli bir parçasının öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kabul etmeleri ve bu kabulün gerektirdiği gibi hareket etmeleri, hissetmeleri ve düşünmeleri olduğu konusunda aynı fikre sahiptirler (Holec, 1981; Little, 1995; Nunan, 1996; Benson 2001). Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları doğrudan gözlemlenemediği için Benson (2001) özerklikle ilgili ilişkili davranışları belirlemek ve özerklik gelişimini gözlemlemek için dört soru önermektedir: (1) öğrenenler öğrenme planı yapar ve uygular mı?; (2) sınıf kararlarına katılırlar mı? (3) kendi öğrenmeleri üzerinde derinlemesine düşünürler mi?; (4) hedef dilde diyalogları başlatırlar mı?

Dickinson (1987, s. 15) özerkliği “öğrenenin öğrenmesine ilişkin bütün kararlardan ve bu kararların uygulanmasından tam sorumlu olduğu durum” ve “öğrenenin öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı ve bu sorumluluğa ilişkin bütün yönetsel görevleri üstlendiği durum” olarak tanımlar. Bu nedenle “tam özerklik”

öğrenenin, öğretmenlerden, kurumlardan ve özellikle hazır materyallerden tamamen bağımsız olması anlamına gelir.

Dickinson (1995) özerklik ile ilgili çeşitli terimler arasında farkı ortaya koymaktadır. Öz öğretim, öğrenenin öğretimsel görevlerin bir kısmını veya tamamını üstlendiği durumları ifade eder. Öz yönlendirme, öğrenenin bütün kararların sorumluluğunu kabul ettiği ve özgür seçimlerde bulunduğu durumları ifade eder. Öz erişimli öğrenme, öğrenenlerin öz erişimli öğrenme materyallerinden veya onların ulaşabildiği öğretimsel teknolojiden faydalandığı durumları ifade eder. Bireysel öğretim, öğrenme sürecinin bireysel öğrenenlerin nitelik özelliklerine uydurmak amacıyla öğretmen veya öğrenen tarafından uyarlandığı durumları ifade eder (Dickinson, 1987). Dickinson bu terimleri açıklığa kavuşturmak amacıyla çok fazla emek sarf etmeye gerek olmadığını fakat öğrenme sürecine yönelik tutum ile öğrenme yöntemi arasında önemli farklılıkların ortaya konması gerektiğini söylemektedir. Öğrenme sürecini daha etkili sürdürebilmek için Dickinson (1995) öğrenmeye ilişkin aktif, bağımsız tutum almanın ve öğrenme görevlerini bağımsızca üstlenmenin bireyler için öğrenen özerkliğinin göstergesi olarak çok faydalı olduğuna işaret etmiştir.

Dil eğitiminde öğrenen özerkliğini Benson ve Voller (1997) beş farklı şekilde kategorize etmiştir.

- (1) öğrenenlerin tamamıyla kendi kendilerine çalıştıkları *durumlar*,
- (2) öz yönetimli öğrenmede öğrenilebilen ve uygulanılabilen *yetenekler* dizisi,
- (3) kurumsal eğitim tarafından bastırılmış doğuştan gelen *kapasite*,
- (4) *öğrenenlerin sorumluluklarını* kendi öğrenmeleri için uygulamaları,
- (5) öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetme *hakki*.

Kumaravadivelu'e (2003) göre, öğrenen özerkliğinin çeşitli tanım ve tasvirleri öğrenme hedefleri ve etkinlikleri üzerinde öğrenenin tam kontrolden kısmen kontrolüne, metot ve materyallere, çalışmanın yerine ve hızına ilişkin dolaylı öğretmen kontrolüne kadar farklı düzeylerde öğrenen katılımını ve öğretmen bağlılığına işaret eder. Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliğine ilişkin kavramsal veya terimsel farklılıklara rağmen Kumaravadivelu (2003) özellikle amaçları ve hedefleri itibarıyla öğrenen özerkliğine ilişkin iki tamamlayıcı görüşün ortaya konulabileceğinden söz etmektedir: öğrenmeyi öğrenme ve özgürleşmeyi öğrenme. İlk görüş olan öğrenmeyi

öğrenme, öğrenenlerin öğrenmeyi öğrenmelerini mümkün kılan öğrenen özerkliğinin temel hedefini özetleyen, kapsamı dar bir bakış açısıdır. Dil öğrenmede öğrenenlerin akademik özerkliğini geliştirmek için, öğretmenler, öğrencileri kendi kendilerine öğrenebilmelerine olanak sağlayan gerekli araç-gereçlerle donatmalarına ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için uygun stratejileri kullanmaları konusunda öğrenenlerin eğitilmesine ihtiyaç vardır. İkinci görüş olan özgürleşmeyi öğrenme ise, öğrenenlerin insan potansiyelini gerçekleştirmesi için eleştirel düşünenler olması gerektiğini ileri süren geniş bir bakış açısıdır. Bu görüş içerisinde, dil öğrenme bir amaç değil, özgürlükçü özerklik için amaca götüren bir araçtır.

2.1.3. Öğrenen özerkliğini geliştirme

Öğrenen özerkliğini geliştirmede, Kumaravadivelu (2003) öğrenenlere şu şekilde yardımcı olacağını belirtmiştir: (1) bağımsız öğrenme için kapasite geliştirmek; (2) sorumluluğu alma ve amaçlarına ulaşmak için uygun stratejiler kullanma; (3) öğrenme potansiyellerini keşfetme; (4) öğrenme sürecinde zayıflıklarla ve başarısızlıklarla yüzleşme ve onları çözme; (5) öz kontrol, öz saygı ve öz güven için öz disiplin geliştirme; (6) eğitim sisteminden ve öğretmenden gelen öğretime yalnızca cevap vermenin ötesine geçme ve (7) kendisi, öğretmeni, görevi ve eğitimsel çevre ile birlikte hareket ederken karmaşık süreci anlama.

Kumaravadivelu (2003) öğrenenlerin tam öğrenen özerkliğine ulaşmaları durumlarının en azından iki faktöre bağlı olduğunu ifade etmiştir: öğrenenin öğrenme stratejilerinin bilincinde olması ve öğretmenin öğrenci eğitimindeki etkililiği. Bu iki faktör öğrenenlerin özerklik olabilmeleri ihtiyaç duydukları yetenek geliştirme metotlarına işaret eder.

Ellis ve Sinclair (1989) öğrenen eğitiminde öğrenen özerkliği kavramının anlaşılmasına büyük oranda katkıda bulunmuştur. Onlar özerkliği geliştirme için Confucius'ün (551 - 479 M.Ö.), “Bir adama balık verirsen onu bir günlüğüne beslersin; eğer bir adama balık tutmayı öğretirsen onu hayat boyu beslersin.” (s. 2) sözlerine alıntı yaparak öğrenen eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Öğrenen eğitimi, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini, öğrenme stratejileri kazanmalarını ve özgüvene ulaşmalarını hedeflediği için bu yönüyle öğrenen özerkliği ile ilgilidir. Başka bir söyleyişle, öğrenen eğitiminin amacı

öğrenenleri bağımsızlığa hazırlamaktır ve böylece öğrenenler; neyi, nasıl, niçin, ne zaman ve nerede öğreneceklerine ilişkin bilinçli seçim yapabilirler.(Ellis ve Sinclair, 1989).

Ho ve Crookall (1995) öğrenenlerin özerk öğrenmelerini geliştirmek için bazı bilgi türlerinin, becerilerin ve tutumların gerekli olduğunu işaret etmiştir. Bunların ilki bireyin neyi, niçin öğrenmeye ihtiyacının olduğunu bilmesi anlamına gelen kendisini tanımasıdır (Dickinson, 1987; Holec, 1981, 1989). İkincisi, öğrenenlerin zaman yönetme becerilerine sahip olmasına ve öğrenmeyi engelleyen bazı duyuşsal faktörlerle ve stres ile baş edebilmelerine ihtiyaç vardır. Üçüncüsü, öğrenenlere “öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olduğuna ilişkin tutum geliştirmelerine ve öz-yönetimli öğrenme için gerekli becerileri edinmelerine” yardımcı olmak çok önemlidir (Knowles, 1975, s. 23). Öğrenenler kendi kendilerini motive ve disipline eden bireyler olmayı öğrenmelidirler. Son olarak, öğrenenlerin öğrenme sürecinin ve dilin doğasının bilincinde olmalarına gereksinim duyulmaktadır (Crookall, 1983; Ellis ve Sinclair, 1989; Wenden, 1991).

Öğrenenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmenin etkili yollarından biri öğrenenlerin ve öğrencilerin ilişkilerini ve rolleriyle ilişkili olarak görüşlerini ve eylemlerini incelemektir. Yetişkinlerden genellikle sorumlu olmaları ve günlük yaşamda seçimler yapmaları beklenir; buna rağmen Fernandes, Ellis, ve Sinclair (1990) “sınıfta dil öğrenenlerin sıklıkla ne yapacaklarının söylenmesini bekleyen geleneksel öğrenci rolüne geri dönme eğiliminde olduklarını, ...sonuç olarak bazı öğrenenlerin öğretmene bağımlı olduklarını ve bütün öğrenmeden ve öğrenmenin ilerlemesinden öğretmenin sorumlu olduğunu hissetmeleri” gözlemlemiştir (s. 101). Ho ve Crookall’ e (1995) göre öğrenenlerin özerk olabilmeleri için öğrenenlerin, kendilerinin ve öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerini yeniden tanımlamaları gerektiği düşüncesi üzerinde uzlaşılan bir konudur. Buna rağmen; yeniden tanımlamanın sorumluluğu yalnızca öğrenene bırakılmamalıdır. Öğretmenin, öğrenen ve öğretmenin etkili dil öğretimi için sorumluluk alması gerektiğinin öğrenenin farkına varmasına yardımcı olma konusunda önemli bir rolü vardır.

Nunan (1996), Scharle ve Szabo (2000) gibi araştırmacılar, amaçlar, çıktılar, etkinlikler ve öğrenme-öğretme materyalleri ile ilişkili olarak eğitsel seçimler

üzerinde özerkliğin adım adım ve güdümlü uygulanmasını desteklemiştir. Kumaravadivelu'nun (2003) belirttiği gibi, özerkliği geliştirmenin ilk adımında, vurgu; öğretmenin hedefleri, etkinlikleri ve materyalleri seçmesinin nedenlerine ilişkin öğrenenin bilincinin arttırılması üzerine olmalıdır. Orta düzeyde vurgu, öğretmen tarafından sunulan birçok seçenekten öğrenenin kendi seçimini yapmasına izin verilmesi üzerine olmalıdır. Son olarak, ileri düzeyde, vurgu öğrenenin kendi hedeflerini, etkinlikleri ve materyalleri belirlemesi üzerine olmalıdır. Fakat özerkliği geliştirmedeki bu üç aşama öğrencelerin başlangıç, orta ve ileri düzey dil yeterlilikleri ile karşılıklı olarak ilişkili değildir. Öğretmenler ve onların öğrencileri belirli bir sınıfta belirli bir etkinliğin dilbilimsel ve iletişimsel taleplerine bağlı olarak farklı düzeylerde özerkliği takip edebilirler. Gerekli koşullar ve yeterli hazırlanmaya fırsat verildiğinde farklı yeterlilik düzeyindeki öğrenenler, özgürleştirici özerkliğin yanı sıra (özgürleşmeyi öğrenme) akademik özerklik (öğrenmeyi öğrenme) üzerindeki vurgudan da faydalanacaktır (Kumaravadivelu, 2003).

Özerklik yalnızca destekleyici kurumsal çevrenin varlığında ve yardımcı sınıf kültüründe etkili bir şekilde geliştirilebilir. Özerklik karmaşık bir yapı olmasından dolayı öğretmenler ve öğrenciler sürekli çaba sarf ederek öğrenen özerkliğine ulaşmak zorundadır. Öğretmenlerin öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde belirli alanlarda serbest bırakmayı öğrenmelerine, öğrenenlerin ise öğrenmenin sorumluluğunu elde tutmayı öğrenmelerine ihtiyaç vardır. Schalkwijk ve diğerlerinin (2002) işaret ettiği gibi ideal bir özerk yabancı dil öğrenen:

motive olmuş bir öğrenendir, sınırlılıklarını ve imkanlarını bilir ve onların üstesinden gelmeye çalışır, öğrenme hedeflerini açık ve kesin ifade eder, öğrenme sürecini başlatır ve devam ettirir, en iyi nasıl öğreneceğini belirler, ders materyallerini takip eder ve geliştirilecek yolları bulmak için öğrenme sonuçlarını değerlendirir (s. 174).

Schalkwijk ve diğerleri (2002) öğretmenin rolüne ilişkin, öğretmenin eğitici, denetleyici ve öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması için öğrenene rehberlik eden eğitmen olması gerektiğini iddia etmiştir. Bu yalnızca öğrenenlere kendi öğrenmelerini düzenlemelerine ve planlamalarına ve dil ediniminde yeni ve daha iyi yollar geliştirmelerine yardımcı olmakla yapılabilir. Öğretmen, etkinliği gerçekleştirmeden önce, gerçekleştiren ve gerçekleştirdikten sonra öğrenenin

öğrenme sürecini izler ve bu süreçte öğrenenleri kendi planlamaları ve bu planların uygulanması hakkında düşünmeleri konusunda öğrenenleri cesaretlendirir.

Little'a (1999) göre resmi eğitimsel bağlamda öğrenen özerkliğinin temeli bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kabul etmesidir ve öğrenen özerkliğinin gelişimi; öğrenenler için neyi, niçin, nasıl öğrendiklerini ve ne seviyede başarıya ulaştıklarını anlaması bu sorumluluğun uygulanmasına bağlıdır. Öğretmenler; sorumluluğun öğrenci ile paylaşıldığı bir çevre yaratmalıdır. Öğretmenler öyle bir çevre oluşturur ki öğrenenler gerek diğerlerinden bağımsız olarak gerek diğerleriyle beraber bir grubun parçası olarak karar verme yoluyla artan sorumluluklarını uygularlar.

2.1.4. Öğrenen özerkliğin dereceleri

Eğer biz özerkliği öğrenme üzerindeki kontrolün çeşitli bakış açıları şeklinde tanımlayabiliyorsak, ilke olarak öğrenenlerin ne ölçüde özerk olduğunu da ölçebilmeliyiz (Benson, 2001). Nunan (1997, s. 92) özerkliğin “tam ya da hiç” kavramı olmadığını derece meselesi olduğunu ve özerklik üzerine neredeyse bütün literatürün öğrenenlere “özerkliği kazanan” veya “daha özerk olan” olarak atıfta bulunduğuna yer vermiştir. Benson'ın (2001) ifade ettiği gibi, araştırmanın amacı ve uygulamanın değerlendirilmesi için, özerkliğin kazanılmasında öğrencilerin gelişimsel sürecinin belirlenmesi önemlidir. Fakat özerklik çok yönlü bir yapıdır ve birçok farklı yolda kendini göstermektedir. Bu yüzden, özerkliğin ölçülmesi karışıktır. Genelde öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirebilmeleri, öğrenme aktivitelerinin değeri üzerine derinlemesine düşünebilmeleri veya kendi öğrenme programlarını düzenleyebilmeleri gibi öğrenmenin belirli alanlarında öğrenenlerin yüksek oranda kontrol gösterdiklerini gözlemleyebiliriz (Benson, 2001, s. 51).

Holec'e (1988) göre öğrenen özerkliğini ölçmek zordur çünkü öğrenen özerkliği öğrenenlerin istekliliğini içerir. Eğer öğrenenler öğrenmenin sorumluluğunu alma yeteneğini kullanmak istemezlerse veya öğreneninin maruz kaldığı psikolojik sınırlamalar öğrenenin özerk olmasına izin vermezse problemler ortaya çıkar. Littlewood'a göre (1996) bir kapasite olarak özerklik; bireyin yeteneğini ve istekliliğini içermektedir. Yetenek ve isteklilik birbirine bağlıdır çünkü öğrenci ne kadar çok bilgiye ve yeteneğe sahip olursa o kadar çok kendinden emin olması muhtemeldir ve öğrenen ne kadar çok kendinden emin olursa, o kadar çok bilgilerini ve yeteneklerini etkin olarak performans göstermek için harekete geçirir. Özerkliğe bu yönüyle bakıldığında;

Benson (2001) “öğrenmenin doğal bağlamında kontrolün uygulanmasının özerkliğın olumlu bir belirtisi olduğunu; özerk davranışın yokluğunun ise, bir kapasite olarak özerkliğın yokluna dair güvenilir bir kanıt olarak alınamayacağını” ifade etmiştir (s. 53).

Little (1991) ileri sürdüğü gibi, öğrenenin bir alandaki yüksek düzeyde olan özerkliği bir diğer alanda aynı olmayabilir. Benson (2001) bu fikri “bir öğrenme alanındaki öğrenmenin bir yönünü kontrol etme kapasitesi diğer öğrenme alanlarına kolaylıkla transfer edilemez” şeklinde savunurs. Konu yeterliliği öğrenmenin belirli yönleri üzerinde kontrolün uygulanmasını etkilediği görülmektedir.

Özerkliği kazanma süreci başarılı olduğu zaman genellikle büyük ödülleri beraberinde getirir. Yabancı dil edinimi bağlamında özerkliği geliştirme problemi öğrencilerin diğer alanda hali hazırda kazanmış olduğu transfer yeteneklerinden birisi olabilir. Benson (2001) özerkliğin ölçülmesinin problematik olduğu gerçeğinin öğretmenlerin onu ölçmeye çalışmaması anlamına gelmediğini ve eğer öğretmenler öğrencilerinin daha özerk olmalarını hedefliyorlarsa, dil öğrenmede özerk olmalarını içeren potansiyel davranış türlerini öğrencilerine sağlamaları gerektiğini söylemiştir.

2.2.Motivasyon

“Motivasyon” kavramının yabancı dil eğitiminde başarıyı belirleyen önemli etmelere birisi olduğu düşünülmektedir ve öğretmenler öğrencilerini motive etmek adına çeşitli yollar bulmak için sürekli arayış içerisinde. Yetenek başarının bir parçasıdır fakat yapılan çalışmalar duyuşsal değişkenlerin de başarıda önemli olduğunu göstermektedir (Gardner ve Lambert, 1972; Krashen, 1981). Krashen’a (1981) göre dil eğitiminde duyuşsal değişkenler oldukça önemli bir yere sahiptir. Krashen’ın hipotezine göre bütün dil öğrenenlerde duyuşsal filtre vardır ve bu filtre dil öğrenme sürecine etki eden negatif duyuşsal değişkenler tarafından aktif hale getirilir. Krashen’a (1981) göre dil eğitiminde duyuşsal filtreyi düşürmenin yolu kaygıyı azaltmak ve öğrencilerin konuya ilgisini ve özgüvenini arttırmaktır.

Duyuşsal değişkenler arasında motivasyon araştırmacıların en çok dikkatini çeken konu olmuştur. Gardner ve Lambert (1959) ilk defa iki tür motivasyon olduğunu ifade etmişler: bütünleyici güdülenme ve araç güdülemesi. Öğrenilen dile ait kültürle ve insanlarla sosyal ilişki kuran öğrencilerin bütüncül motivasyona sahip oldukları

anlaşılmaktadır. Kişisel başarıları için hedeflerini ve ödülleri düşünen öğrencilerin ise araç güdülenmesine sahip oldukları görülmektedir (Gardner ve Lambert, 1972).

Gardner ve Lambert motivasyon ve bunun dil eğitimine etkisi üzerine uzun bir çalışma başlatmıştır. Öğrenenlerin yabancı dil eğitiminde belirli bir çalışma alanına karşı tutumları, öğrenenlerin o alanda başarılı veya başarısız olmalarını belirler ve bu durum iki motivasyon türünden bütüncül güdülenmeyi öncelikli hale getirir. Bu çalışmalar Gardner'ın sosyo-eğitimsel modelini ortaya çıkarmıştır (Gardner, 1985). Bu model bu tarihten itibaren dil öğrenenlerin motivasyonunu açıklamak için çokça kullanılmıştır ve birçok kez gözden geçirilerek düzeltilmiştir. Gardner'ın ilk çalışmaları dil öğrenme sürecinde dört etmeni belirlemiştir: sosyal çevre, öğrenendeki farklılıklar, ortam ve bağlam (Gardner, 1972). Motivasyon “öğrenendeki farklılıklar” etmeninde yer almaktadır. Öğrenenlerin tutumlarının kültürel düşünceden etkilendiği düşünülmektedir ve bu durum Gardner'a (1985) göre doğrudan motivasyonu etkilemektedir.

Dil öğrenenlerin motivasyonlarının diğer konu alanlarınınkinden farklı olduğu düşüncesi bütün sosyo-eğitimsel modellerin çeşitli revizyonlarında bile tutarlı kalmıştır. Dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde diğer grubun kültürel mirasına dahil olduğu için, onların gruba ilişkin düşünceleri motivasyon bağlamında önemlidir (Gardner, 1985). Gardner'ın çalışması, öğrencinin yabancı dil öğrenme programlarında katılımını sürdürmesi için bütüncül motivasyonu incelemeye devam etmiştir (Gardner, 1985).

Sosyo-eğitimsel model yeniden incelenmiştir (Gardner, 2001). Bu yeni modelde Gardner bütüncül motivasyonu öncelikli hale getirmeye devam etmiştir ve dil öğrenmeyi dört farklı bölüme ayırmıştır: dış etkiler, bireysel farklılıklar, dil edinim bağlamı ve çıktılar. Bütüncül motivasyon, “bireysel farklılıklar” bölümünde yer almaktadır. Bütüncül motivasyon, üç bileşenden oluşmaktadır: bütünleştiricilik, öğrenme durumuna ilişkin tutum ve motivasyon. Araçsal motivasyon bireysel farklılıklar bölümünde yer almıştır fakat araçsal motivasyona “diğer güdüsel etmenler” kategorisinde yer verilmiştir.

Yapılan çalışmalar, araçsal motivasyonun özellikle yabancı dil öğrenen öğrenciler için anahtar etmen olduğunu göstermiştir ve bu iki motivasyon ayrı fakat birbiriyle iç içedir (Dornyei, 1994). Dornyei (1994) bütünsel oryantasyonun

öğrencilerin orta seviyenin ötesinde kendisini motive etmek için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Crookes ve Schmidt (1991) iki tür motivasyonun yabancı dil öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları bütün durumları karşılamadığı için Gardner'ın motivasyona ilişkin tanımlarını genişletmeye çalışmıştır. Crookes ve Schmidt (1991) motivasyonun iç ve dış etmenler olmak üzere iki boyutunun olduğunu ifade etmiştir ve bu dört temel faktör üzerinde temellendirmiştir: dile olan ilgi, dilin algılanılan yakınlığı, algılanılan yetenekler ve öğrenen olarak potansiyel olarak ulaşabilecekleri ödüller (Oxford ve Shearin, 1994).

Deci ve Ryan'ın (1985) öz belirleme teorisi dil öğrenenler çalışmasında dışsal ve içsel motivasyonu tanımlamıştır. İçsel motivasyon, öğrenenin doğuştan gelen ihtiyaçlarına dayanmaktadır ve bilgi, başarı ve eylemden oluşmaktadır. Dışsal motivasyon ise dış faktörlere dayalıdır ve dış düzenleme, dış baskı ve diğer kişisel faktörler olarak ilgili faktörlerden oluşmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan içsel motivasyonu “organizmanın doğasını aktif eden merkezi enerji kaynağı” olarak ifade eder (Deci ve Ryan, 1985 s. 11). Devam eden çalışmalarda ilgiyi sürdürmek için içsel motivasyon önemlidir. Öz belirleme teorisi (Deci ve Ryan, 1985) içsel ve dışsal motivasyona dayalıdır ve burada özerklikle ilgili de bir ilişki görülmektedir. İçsel olarak motive olan öğrenciler etkinliklerde yalnızca kendileri için katılır ve bu katılımlarının zevkli ve tatmin edici olarak görürler. Dışsal olarak motive olan öğrenciler etkililikle ilgisi olmayan ödüller bekler veya cezadan kurtulmak için etkinliklere katılır. Kendi başarı ve başarısızlıklarından sorumlu olduğunu düşünen öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha çok alacaktır.

Araştırmacılar öğrencilerde içsel motivasyonun nasıl geliştirilebileceğini sorgulamıştır. Noels ve ark.'nın (2003) yaptığı araştırmalar öğrencilerin en iyi özerk ortamlarda öğrenebildiklerini göstermiştir. Öğrencilere kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol verildiği durumlarda öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirdiği görülmüştür. Bu yüzden bu durumun öğrencilerde sürekliliği sağladığı ortaya çıkmıştır (Ramage, 2006). Deci ve Ryan'a göre (1985) her hangi bir etkinliğin gerçekten faydalı olabilmesi için mutlaka özerklikle ilişkili olması gerekmektedir.

Araştırmacılar genellikle motivasyon ve özerkliğin iki ayrı yapı olduğu konusunda tartışmalarına rağmen bu iki terim arasında ortak bir yüzey vardır. Keller

(1983) motive olmuş bir insan belirli bir işi kendisi yapmaya teşebbüs edebilir, ihtiyaç duyacağı çabanın derecesine karar verebilir, fakat öğrenen bir görevi başaracak bilgi ve yeteneğe sahip değilse hiçbir düzeydeki motivasyon görevin başarıyla tamamlanmasını sağlamayacaktır. Öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı ve hedeflerini kolaylaştırmak için bağımsız seçimlerde bulunduğu zaman motivasyon artar ve daha çok hedeflerine ulaşırlar.

2.2.1. Özerlik ve motivasyon arasındaki ilişki

Spratt, Humphreys ve Chan (2002) özerkliğin mi yoksa motivasyonun mu ilk önce geldiğini sorusunu araştırmıştır ve bazı araştırmaların motivasyonun özerklikten önce geldiğini görüşünü desteklerken diğer araştırmaların özerkliğin motivasyonun ortaya çıkabilmesi için ön koşul olduğuna işaret ettiğini bulmuştur. Kendi çalışmalarında, yazarlar “motivasyonun öğrenenlerin ne ölçüde özerk öğrenmeye hazır olduklarını etkileyen anahtar bir etmen” olduğunu bulmuştur (Spratt, Humphreys ve Chan, 2002, s. 245). Öğrenenlerin yalnızca motive oldukları zaman dil öğrenmede gerekli zamanı harcamaya istekli olacaklarını iddia eden Spolsky (1989) aynı görüşe sahiptir ve motivasyonun başarılı öğrenmeyi sağladığı gerçeğini destekleyen daha fazla kanıt olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmalar motivasyonun özerkliği ürettiğini göstermiştir.

Dil öğrenenlerde motivasyonu tetiklemek için özerkliğin olması gerektiği düşüncesini destekleyen kanıtlar da vardır. Deci ve Ryan’ın (1985) teorileri öğrenenlerin öz yönetimli oldukları ve dil öğrenme süreçleri üzerinde kontrolleri olduğu zaman içsel olarak motive olduklarını göstermiştir. Dickinson (1995) öğrenenlerin başarılı ve motive olabilmeleri için kendi öğrenmelerin sorumluluğunu almaları gerektiğini iddia etmiştir. Dörnyei ve Csizer (1998) öğretmenlere öğrencilerini öğrenen özerkliğini destekleyerek motive etmelerini tavsiye etmiştir. Bütün bu çalışmalar dil öğrenenlerde özerkliğin motivasyondan önce geldiğini belirtmektedir.

Motivasyon sabit bir etmen değildir ve öğrenenin tecrübesine bağlı olarak tür ve yoğunluk olarak zaman zaman değişebilir. Bir öğrenen belirli bir alanda yüksek motivasyona sahip iken diğer alanlarda böyle olmayabilir. Motivasyon uzun zamandır duyuşsal faktör olarak görülmüş ve çalışılmıştır. Eğer motivasyon ve özerklik arasında güçlü bir bağlantı varsa özerklik de bir duyuşsal faktör müdür? Veya sabit, bilişsel bir

faktör müdür? Birçok araştırmacı özerkliğe ilişkin farklı görüşler sunmaktadır. Nunan (1996) özerkliğin derecesinin olduğu ve mutlak bir kavram olmadığını iddia etmiştir. Little (1990) özerkliğin öğrenenlerin ulaştığı sabit bir durum olmadığı fakat bir süreç olduğuna inanmaktadır. Thanasoulas (2000) bir kişinin özerk olamayacağını, ancak özerkliğe doğru gidebileceğini ifade etmiştir. Öğrenenin kişilik özellikleri, dil öğrenmedeki amacı ve dil öğrenmenin gerçekleştiği kültürel bağlam gibi birçok faktör öğrenin ne ölçüde özerk olacağını belirler. Motivasyon ve özerklik her ikisi de dinamik, çok yönlü değişkenlerdir.

2.3.Yabancı Dil Kaygısı

MacIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısını “gerilim duygusu ve özellikle yabancı dil bağlamında konuşma, dinleme ve öğrenmeye ilişkin kaygı” olarak tanımlamıştır (s. 284). Bazı araştırmacılar yüksek düzeyde kaygı hisseden dil öğrenenlerin daha düşük düzeyde kaygı duyanlardan sınıfta daha iyi performans göstermeye motive olduklarını göstermiştir. Alpert ve Haber (1960) bu tür yabancı dil kaygısını “kolaylaştırıcı” olarak ifade etmiştir. Trylong (1987) yabancı dil kaygısının dil öğrenenler üzerinde ters bir etkiye sahip olduğunu, yüksek seviyedeki dil kaygısının başarıyı düşürdüğünü ifade etmiş ve bu tür kaygıyı “zayıflatıcı” olarak terimleştirmiştir. Scovel (1978) bireyin bir etkinliği gerçekleştirirken her iki kaygı yüzünün birlikte aktif olduğunu incelemiştir. Tamamen kaygısız olmaktansa doğru düzeyde yabancı dil kaygısı yabancı dil eğitiminde faydalı olduğu görülmektedir. Başarısızlık ihtimalinde bir kişinin duyduğu kaygı o kişinin daha çok mücadele etmesine ve başarıya ulaşmasına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Eysenck (1979) “kaygının ne ölçüde performansı artıracak veya engelleyeceğinin azalan etkililiği ne ölçüde artan çaba ile telafi edebileceğine bağlı olduğunu” ifade etmiştir (s. 365). Bu yüzden kaygı yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde gösterdikleri çabayı etkilediği yaygınca kabul edilmiştir.

Krashen (1985) dil öğrenmenin doğası gereği kaygıyı artırdığını söylemiştir. Geleneksel bir yabancı dil sınıfı öğrencilerin normalde doğal olmayan birçok şey yapmasını ister. Krashen (1985) kaygınının zihinsel bir engel oluşturarak dil öğrenenlerin dil edinimi için ulaşmaları gereken maksimum düzeyde anlaşılabilir girdiden faydalanmalarını engellediğini ifade eden *Duyuşsal Filtre Teorisini*

geliştirmiştir. Yabancı dil kaygısı girdi, işleme, hatırlama ve çıktı düzeylerini sekteye uğratır. Kaygılı öğrenciler daha az öğrenmenin yanında öğrendiklerini de gösteremezler.

Terrell (1982) bu durumu *duyuşsal bariyer* olarak görmüştür. Kaygı zamanlarında öğrencilerin dikkati diğerlerinin onu nasıl algıladığı endişesiyle tüketilir ve öğrenme etkinliği ikincil duruma düşer (Gegersen, 2003). Kısa süreli bellek güvenlik ihtiyaçlarının altında kalır. Ehrman (1996) insanların duygusal denge ve öz saygılarını şu yollarla koruduğunu belirtmiştir: (1) kaçma, (2) saldırganlık, (3) manipülasyon, (4) uzlaşma. Kısa süreli bellek yaklaşık yarım saniye bilgileri tutabildiği için öğrencilerin bölünmemiş dikkatleri etkili öğrenme için çok önemlidir (Bruning, Schraw, Norby, ve Ronning, 2004).

Guiora (1983) dil öğrenme bireyin direkt olarak öz benliğini ve dünya görüşünü tehdit ettiği için dil öğrenmeyi “derinlemesine rahatsızlık veren psikolojik teklif” olarak görmektedir (s. 8). Bu durum öğrencilerin motivasyonu, öz yeterliliği ve yabancı dil kaygısı arasında bir ilişkinin var olduğunu ima etmektedir. Horwitz, Horwitz, ve Cope (1986) yabancı dil öğrenmenin bireyin öz kavramına karşı çıktığını ve bu durumunda “bilinçsizlik, korku ve hatta paniğe” neden olduğu konusunda diğerleriyle hemfikirler (s. 128). Speilman ve Radnofsky (2001) bireyin öz kavramına olan bu tehdidi “hedef dilde kendisini yeniden başarılı bir şekilde bulmasını sağlayacak bir olanak” olarak görmektedir (s. 260).

Krashen (1985) öğretmenlerin dil öğrenenlerden yeterlilik seviyelerinin ötesinde performans beklediklerini ifade etmiştir. “Öğrenenler konuşmaya hazır olamadan biz onları konuşmaya zorlarız ve neredeyse bütün seviyelerde öğrenenlerin henüz edinmediği dili kullanmalarını bekleriz” (s. 163). Bu durum öğrenenlerde kaygı düzeyinin artmasına ve sonuç olarak da dil edinim sürecinin sekteye uğramasına neden olmaktadır.

Sınıf ortamında güven ve saygı ortamının sağlanması yabancı dil eğitimi için önemlidir. Curran (1976) yabancı dil öğrenme sürecini rehberlik oturumunun başlangıcıyla çok benzer olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerini karışık, tehdit altında ve endişeli hissederler.

2.4. Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik Albert Bandura'nın sosyo-bilişsel teorisi ile bütünleşmiştir. Bu teori bireylerin kendi yeteneklerine olan inançları, harcadıkları çabayı ve elde ettikleri başarıyı etkiler (Bandura, 1986). Crookes ve Schmidt (1991) öz yeterliliği motivasyon kuramına eklenmiştir, bu kavramı motivasyon kavramını açıklamak için beklenti ve hedef belirleme teorisi ile bütünleştirmiştir. Motivasyonun iki türlü olduğunu ifade etmiştir. İlki motivasyon-performans seviyesidir ve bu seviye hedef belirlemeyi ve bu hedeflere ilişkin geri dönütü içerir (Crookes ve Schmidt, 1991). İkincisi ise ödül- tatmin seviyesidir. Bunlar kişinin kendisine bir hedefi başarıyla gerçekleştirdikten sonra verdiği içsel ödüllerdir. Crookes ve Schmidt (1991) bu iki seviyenin her ikisinin de gerekli olduğunu belirtmiştir. Dornyei (1994) bireyin özgüvenini ve öz yeterliliğini artırmanın kaygıyı azaltacağını ve motivasyonu yükselteceğini ifade etmiştir. Artırılmış özgüven motivasyonu yaratır ve bu durumda başarıya neden olur.

Öz yeterlilik kişisel inançlara veya kişilerin yeteneklerine dair bireysel özgüvenlerine işaret eder. Öz yeterlilik teorisi insan eyleminin ve başarının verilen bir görev ile kişisel düşünceler arasındaki karşılıklı ilişkisinin ne kadar derin olduğuna bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Bandura 1986, 1997). Düşük düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler olumsuz düşüncelere sahip olacaktır ve göreve dair istekleri tehdit edici bulacaktır. Bu durum bireylerin alt düzeyde hedefler belirlemelerine neden olacaktır (Bandura, 1994). Çalışma etkinliklerini öz yeterlilikle başlatabilen ve kendi başarılarına öğrenme stratejilerini uygulayabilen öğrenciler daha çok ilerlemeleri ve daha çok başarıya ulaşmaları muhtemeldir çünkü kendi öğrenmesini düzenleyemeyen öğrenciler öğrenme sürecine katılmamaktadırlar ve sonuç olarak daha sığ bilgilere ve düşük performansa sahip olacaktır.

Öğrenenler öz yeterlilik seviyelerine dair bilgiyi dört kanaldan edinirler: bireylerin gerçek performansları, dolaylı tecrübeler, sözlü ikna ve psikolojik tepkiler (Schunk, 2001). Bu ilgi aslında direk olarak bireyin öz yeterliliğini etkilemez. Böyle bir etkinin oluşması için, çıktı bilişsel olarak değerlendirilmelidir. Böyle bir değerlendirme sürecinden ve ne kadar iyi olduklarına dair geri bildirimden sonra öğrenciler görevde ilerleyip ilerlememeye karar verir. Motivasyon, öğrenciler öğrenmede ilerleme gösterdiklerini hissettikleri zaman daha yüksektir. Böylece öğrenciler daha yetenekli oldukça, daha iyi performans göstermek için öz yeterlilik duygusu geliştirirler (Schunk,

1991). Öğrencilerin motivasyonunu belirlemede öz yeterlilik anahtar bir etmendir. Üst düzey motive olmuş başarılı öğrencilerin öz yeterliliğe ve içsel bir kontrol yerine sahip olduklarını ifade edilmiştir.

Bandura'ya (1997) göre güçlü öz yeterliliği oluşturma en etkili yolu tecrübelerle ilişkin derin bilgidir. Bu tür yaşantılar bireyin başarılı olabilecek kadar yeterli yeteneklere sahip olup olmadığını değerlendirmek için sağlam ipucu kaynakları sağlar. Öz yeterlilikle ilgili inançlar kişinin kendisinin önceki performanslarını değerlendirmesi ile gelişir. Önceki performansların olumlu olarak yorumlanması kişinin öz yeterliliğini güçlendirirken negatif yorumlar ise öz yeterliliği zayıflatır. Öz yeterlilik yüksek iken benzer görevlerde olumlu başarı beklentisine yol açar. Bu yüzden tecrübelerle ilişkin derin bilgiler öz yeterliliğin değerlendirilmesinin ve geleceğe dair başarı beklentilerinin temelini oluşturur.

2.5. Özgüven

Feltz (1988: 423), özgüveni “genel bir özellik olmaktan daha çok bireyin belli bir aktiviteyi başarılı biçimde yerine getireceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi” şeklinde tanımlamıştır. Bandura (1997)'ya göre özgüven “bireyin kendisini değerli hissetme yargısıdır”. Hambly (2003: 9), ise özgüveni kişinin kendi yeteneklerine kesin inancı olarak tanımlamıştır. Özgüven davranışların en önemli belirleyicilerinden biri olup, bireyin kendine yönelik olumlu yargılarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi, değerinin farkına varması, kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendini tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Eldeleklioğlu, 2004: 111).

Birçok çalışmada özgüven ile yabancı dil öğrenme arasında hem pozitif (Klein and Keller, 1990; Lawrence, 1996) hem de negatif (Roy et al., 2003) bir ilişki bulunmuştur. Rubio (2007) bu durumu özgüven kavramının anlamsal olarak tam kavranması zor olduğunu veya farklı anlaşıldığını iddia ederek açıklamıştır. Rubio'e (2007) göre özgüvenin hem psikolojik hem de sosyal yönü vardır. Düşük düzeydeki özgüven yabancı dil öğrenme süreci üzerinde olumsuz etkiye sahip olabilir. Hatta Rubio (2007) düşük düzeydeki özgüvenin kendini güvensiz hissetme, korku, endişe ve anti sosyal davranışlar gibi psikolojik durumlara neden olabileceğini belirtmiştir.

Özgüven, öğrenenlerin yabancı dil derslerine katılım isteklerini belirleyen en önemli etmenlerden bir tanesidir (Yashima, Zenuk-Nishide ve Shimizu, 2004). Başka bir deyişle, özgüven olduğu zaman yabancı dil sınıflarında güzel bir iletişim vardır. Diğer taraftan özgüven eksikliği, etkili iletişimin önündeki en önemli engeldir. Özgüvenin öğrenenlerin yabancı dil sınıflarına katılımına hazır olmaları üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Molberg, 2010; Brown, 1994). Bu çalışmalar, kendine güvenen öğrenenlerin yabancı dilde hata yapma durumuna rağmen risk alarak etkinliklere katıldığını göstermektedir. Bu tür öğrenenler hatalarından ders çıkarırlar, çok çalışarak dil yeterliliklerini yükseltirler. Buna rağmen, kendine güvenmeyen öğrenenler sınıf etkinliklerine katılmakta isteksiz davranırlar. Dili kullanırken kendilerini rahatsız hissederler çünkü onaylanmamaktan veya eleştirilmekten korkarlar. Özgüvenli kişi yeteneklerinin farkındadır. Neyi yapabileceğini, neyi yapamayacağını bilir. Yani güçlü ve zayıf yanlarını tanır. Yeteneklerini çok iyi kullanır. Girişken olduğu için yeni şeyler denemekten çekinmez. Özgüveni gelişmemiş kişi kendini yeterince tanımadığı için yeteneklerinin farkında değildir. Neyi başarabileceğini bilmez. Onun bildiği tek şey, hiçbir şey yapamayacağıdır. Kendinde gurur kaynağı olabilecek bir yan bulamaz. İçer kapanık ve depresyona daha yatkındır (Günel, 2007: 31-32).

2.6. Tutum

Tutum ile ilgili olarak literatürde değişik tanımlar bulunmakla birlikte, en çok kabul gören tanım Smith (1968) tarafından yapılmıştır: Tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968). G.W. Allport, tutumu şöyle tanımlamaktadır: “Tutum bireyin objelere (nesnelere) ve durumlara karşı tepkileri üzerinde yöneltici ve dinamik etki yapan ve geçirilen tecrübelerle örgütlenmiş duygusal ve zihinsel istidat ya da eğilimdir” (Allport, 1935: 810). Baron ve Bryne’a göre (1977: 95), tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Aiken (1991: 303) tutumu ‘ belirli bir nesne, durum, kurum ya da kişiye yönelik öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilim’ olarak tanımlanmaktadır. Ülgen’e göre (1994: 79) ise tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Tutum, kişinin bir eşya, nesne, kişi veya olaylara karşı olumlu ile olumsuz arasında değişen vaziyet alışıdır (Fidan, 1996: 80). Tezbaşaran (1997: 19)’a göre, tutum kısaca bir tepkide bulunma eğilimidir. Bireyin belirli bir

objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme yönünde davranmaya duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1998: 157).

Yabancı dil öğreniminde kişisel ve duyuşsal etmenler üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken beraberinde getirdikleri özellikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, dil tutumları yabancı dil öğretiminde en etkili duyuşsal etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Smith (1971)'e göre öğrenci, yabancı dil dersine başladığı ilk günden itibaren büyük çoğunluğu olumsuz olan birtakım tutumlara sahiptir. Öğrenci dersin anlamsız, sıkıcı ya da zor olduğunu düşünebilir. Bu gibi tutumların değiştirilmesi, akademik başarısının sağlanmasının önkoşullarından biridir. Bunun için öncelikle tutumların belirlenmesi ve öğretim bağlamında gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin yapılması öngörülmektedir.

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARASTIRMALAR

3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Doğan (2015) tarafından yapılan “Bazı Türk üniversitelerindeki İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik algı ve uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde coğrafi olarak farklı bölgelerdeki dokuz üniversitenin Yabancı Diller Yüksek Okulundaki İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik algı ve uygulamalarını araştırmayı hedeflenmiştir. Karma yöntemin benimsendiği bu çalışma 96 İngilizce Okutmanı ile gerçekleştirilmiş ve çalışmaya ait veriler anket ve röportajlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre okutmanlar, öğrenen özerkliğinin farklı açılarına yönelik oldukça olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencilerin alınan kararlara katılmaları aracılığıyla öğrenme süreci içerisinde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerinde öğrenen özerkliği geliştirdiklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, okutmanların öğrenen özerkliğinin neredeyse bütün yönleriyle arzu edilebilir bulmalarına rağmen, onu arzu edilebilir buldukları kadar gerçekleştirilebilir bulmadıkları ortaya çıkarmıştır.

Ünal (2015) tarafından yapılan “Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği görüşlerinin uyuşma(ma)sı ve bu durumun öğrencilerin başarıları ile ilişkisi” adlı yüksek lisans tezinin örnekleme başlangıç, ön orta, orta ve ileri düzeyde dil becerisine sahip, yaşları 18 ile 23 arasında değişen on farklı sınıfta eğitim gören 100 öğrenci ve 23 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler öğrenen özerkliği anketi ve yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, yaş ile öğrenen özerkliği arasında bir ilişkinin olmadığını, bütün yaşlarda öğrenen özerkliğinin geliştirilebileceğini ortaya çıkartmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusunda büyük oranda aynı düşündükleri ortaya çıkmış, öğrenen özerkliğinin öğrencilerin dönem notları üzerinde gözle görülür bir etki oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Okumuş Ceylan (2014) tarafından yapılan “Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğrenci özerkliğine ve yabancı dil öğrenme başarısına etkisi” adlı doktora tezi ile yabancı dil öğrencilerinin özerklik seviyelerini artırmak için dil öğrenme stratejileri

eğitimi vermenin yabancı dil öğrenme başarıları üzerine olumlu bir etkisi olup olmadığını bulmayı hedeflenmiştir. 2013- 2014 eğitim- öğretim yılı Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışma deney ve kontrol gruplarının yer aldığı deneysel bir çalışmadır. Çalışmada rastgele seçilmiş 4 B (başlangıç seviyesi) ve 4 A (orta seviye) sınıflarına yer verilmiştir. Ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması ile dil öğrenme strateji eğitiminin etkisi araştırılmış ve araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ön-test ve son-test sonuçları arasında önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, dil öğrenme stratejileri eğitimi alan özellikle başlangıç seviyesi öğrencilerinin yabancı dil başarıları artmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, öğrencileri dil öğrenme stratejileri konusunda eğitmenin öğrenci özerkliği seviyelerini artırdığını, bunun da yabancı dil öğrenme başarısını artırdığını göstermiştir.

Yıldırım (2014) “İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine karşı inanç ve uygulamalarının belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğiyle ilgili inançlarını ve uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. 64 okutmanın katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler, anket ve röportaj aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine karşı olumlu fikirlere ve farklı bakış açılarına sahip olduklarını, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil etme taraftarı olduklarını ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenen özerkliğini geliştirmeye çalıştıklarını ortaya çıkartmıştır.

Hark Söylemez, Dokumacı Sütçü ve Sütçü (2014) “Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algıları” adlı çalışmada lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'deki farklı üniversitelerde eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören 21'i erkek, 16'sı ise kadın toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu seçilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim gören öğrenciler özerk öğrenme becerilerine sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğu; özerk öğrenme niteliklerinden olan ihtiyaç duydukları kaynak ve materyallere ulaşabilme, öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak hedef belirleyebilme, sıklıkla not alma stratejisini kullanma,

uygulama yaparak kendilerini değerlendirme yeteneklerine sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün lisansüstü eğitim sürecinde yapmış oldukları araştırmaların özerk öğrenme becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığı düşüncesinde olmaları ise araştırmanın bir diğer önemli sonucudur.

Zonturlu (2013) “Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve öğrenci özerkliği gelişimi” isimli yüksek lisans tezi ile öğrencilerin özerklik gelişimi algıları hakkında iç görü kazanmak ve öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğrenme ortamında İngilizce öğrenme algılarını araştırmayı hedeflemiştir. Bu çalışma süresince, öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilmeleri, dil öğrenme tekniklerini kullanabilmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri ve sınıf dışı aktivitelere katılabilmeleri için bilgisayar destekli dil öğrenimi derslerine katılmaları desteklenmiştir. Çalışmanın örneklemi Kalyoncu Üniversitesinde hazırlık eğitimi alan üst orta seviyesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmacı bu çalışmada bir anket, yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme kullanarak nitel ve nicel veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin çoğunluğu yüksek motivasyona sahiptir ve öğrencilerin kendi kendilerini gözlem ve değerlendirme yoluyla birtakım stratejileri kullanma eğilimindedir. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin çoğunun öğrenme sürecindeki işlerin pek çoğunda öğretmenlerini sorumlu tuttuğunu ve İngilizcelerini geliştirmek için sınıf dışı etkinliklere çok az zaman ayırdıklarını ortaya çıkartmıştır.

Yapıörer (2013) “İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sahip olmaları beklenen farklı özerk davranışlara ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde olan bu çalışmada Hakkâri ilinin en kalabalık okullarından biri olan Şehit Selahattin Ortaokulunda 7’nci sınıfa devam eden 64’ü erkek 50’si kız toplam 114 öğrenciye yer verilmiştir. Veriler Egel (2003) tarafından geliştirilen öğrenen özerkliği anketi ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları öğrenenlerin sınıf dışında tamamen bağımsız olarak öğrenmeye hazır olmadıklarını, İngilizce öğretmenlerini öğrenme sürecinde vazgeçilmez olarak gördüklerini ve bu süreç içerisinde öğretmenlerini her zaman yanlarında görmek istediklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler bir grup içerisinde birlikte çalışmaya istekli fakat bir proje çalışmasında birlikte çalışmaya karşı isteksizdir. Öğrenenlerin içeriğin ve materyalin seçiminde sorumluluğu paylaşma eğiliminde olmadıkları ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendi kendilerini değerlendirme

yeteneğine ve içsel motivasyona sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın genel bir sonucu olarak öğrenciler bazı öğrenme davranışlarında daha fazla özerkliğe sahip olurken, bazılarında daha az hazırbulunuşluk ve farkındalık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Barlas (2012) “Balıkesir üniversitesi Necatibey Eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri” adlı yüksek lisans tezi ile öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama modelindeki bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 131’i birinci, 121’i ise ikinci öğretim olmak üzere toplam 252 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veriler Sabancı (2007) tarafından uyarlanan likert tipi "Öğrenen Özerkliği Anketi" ile toplanmıştır. Verilerin sıklık, yüzde ve t-testi hesaplamalarıyla analiz edilmesiyle sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının % 33’ü öğrenen özerkliği hakkında bilgiye sahip iken % 67’si bu konuda bilgiye sahip değildir. Ayrıca öğrencilerin özerkliğine ilişkin görüşleri birinci ve ikinci öğretim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamasına rağmen, cinsiyet faktörüne göre kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 65’i ders amaçlarının belirlenmesin, % 70’i ders içeriğinin, % 56’sı ders materyallerini belirlenmesi, %48’i dersin zamanı, yeri ve hızının belirlenmesi, % 70’i bireysel veya grupta çalışmanın belirlenmesi ve % 45’i sınıf yönetimine öğrencilerin dahil edilmesi konularında öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin uygun olduğu görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2010) “Öğrenen özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu aracılığı ile Türkiye bağlamında inceleme” adlı yüksek lisan tezi ile öğrencilerinin öğrenen özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu uygulaması aracılığı ile araştırmayı ve Avrupa Dil Portfolyosu’nun araştırma bağlamındaki genel uygulanma yapısını ve belirli portfolyo bağlantılı uygulama yöntemlerini bulmayı hedeflemiştir. Araştırma verileri bir dördüncü ve bir beşinci sınıfın 12 haftalık gözlemleri, İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeleri, iki öz değerlendirme toplantısının ses kaydı ve araştırma alanında toplanan yazılı materyaller yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Avrupa Dil Portfolyosu’nun öğrenen özerkliğine öğrenmeyi planlama, gerçekleştirme, izleme ve değerlendirme yönlerinden katkısı olduğunu göstermiştir.

Bayat (2007) “Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler” adlı doktora tezinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel yöntem kullanıldığı bu çalışma oranlı yansız atama ile belirlenmiş ve 238’i kız, 322’si erkek olmak üzere toplam 560 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Özerklik Algı Ölçeği, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlenmesinde puan ortalaması, Standart Sapma, t-Testi, Varyans Çözümlemesi, Pearson Korelasyon Tekniği ve Scheffé Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algıları genel anlamda yüksek olduğunu ve özerklik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki olduğu ve özerklik algısı yüksek olan öğrenciler özerklik algısı düşük olanlara göre daha olumlu davranışlar sergiledikleri elden edilen sonuçlar arasındadır.

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Welch (2015) tarafından yapılan “Orta seviye İngilizce dersinde teknoloji tabanlı öğrenmenin öğrenme ortamının ve bunun öğrenen özerkliğine etkisinin incelenmesi” adlı doktora tezinde teknoloji tabanlı öğrenmenin orta düzey İngilizce sınıflarında öğrenenlerin öğrenme ortamını ve bu yaşantıların öğrenen özerkliğini nasıl etkilediği araştırmayı amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmanın çalışma grubunda amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen yeterli sayıda öğrenciye ve eğitimeciye yer verilmiştir. Veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde sonra ulaşılan bulgulara göre, teknoloji tabanlı öğrenmenin içerik, pedagoji ve teknoloji anlama yoluyla, öğrenenlere ve eğitimecilere kaynaklara ulaşma imkânı sağlamakta, eğitimecilere yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada teknoloji tabanlı öğrenmenin öğrenme sürecinde öğrenenlerin aktif katılımını desteklediği ve bu durumunda öğrencilerin öğrenen özerkliğini geliştirdiğini ortaya konmuştur.

Yunus ve Arshad (2014) öğretmenlerin özerk dil öğrenme uygulamalarına ve beklentilerine ilişkin algılarını incelemek için nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemiyle bir araştırma yürütmüştür. Çevrim içi olarak 150 öğretmene gönderilen

ankete yalnızca 35 öğretmen cevap vermiştir. Bu öğretmenlerin özerk dil öğrenmeye ilişkin algılarını incelemek için Al Asmari (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanması ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde öğrencilerle otoriteyi paylaşarak sınıflarında özerk dil öğrenmeyi uygulamada istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Fakat öğretmenlerin görüşüne göre çok kültürlü sınıflarda öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya hazır değildir.

Singer (2013) “Indiana eyaletindeki okullarda özerklikle desteklenen öğrenmenin akademik başarıya etkisi” isimli doktora tezinde özerkliği beş göstergesi (değerlendirme, beklenti, öğretim, öğrenme çevresi ve ilişki) arasında, bu göstergeler bağlamında tipik bir okul ile sözleşmeli okul arasında fark var olup olmadığını ve bu göstergelerin akademik başarıyı yordama düzeyini belirlemeyi hedeflemiştir. Veriler anket yoluyla okul müdürlerinden toplanmış ve bu eyaletteki hiçbir okul ihmal edilmemiştir. Veriler t-testi ve regresyon analizi ile çözümlenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre özerkliği beş göstergesinden biri olan öğretim, akademik performansı etkileyen özerklik alanıdır. Okullar arasında anlamlı farkların bulunduğu özerklik alanı öğretimdir. Özerkliğin göstergelerinden biri olan öğretim akademik başarıyı yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Kamberi (2013) “Yabancı dil öğrenmede öğrenci günlükleri kullanılarak öğrenen özerkliğini geliştirilmesi” isimli araştırması ile “öğrenciler özerk öğrenme stratejileri geliştirebiliyorlar mı?” ve “öğrenci günlüklerinin öğrencilerin özerk dil öğrenme yaşantılarıyla ilgili ne göstermektedir?” sorularına yanıt bulmayı hedeflenmiştir. 2012 yılında bir dönemde gerçekleştirilen çalışmada, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen yaşları 19 ile 22 arasında olan % 70’i bayan toplam 31 öğrenciye yer verilmiştir. Nitel araştırma deseninde tasarlanmış bu çalışmada veriler öğrenci günlüklerinin belirli aralıklar toplanması ile elde edilmiş ve elde edilen veriler daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca istekli öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; yazmanın, yabancı dil öğretiminde ve öğrenmede önemli bir araç olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ödevlere cevap niteliğinde yazan öğrenciler günlükleri motive edici olarak görmelerine rağmen diğerleri zamanın boşa harcanması olarak görmüştür. Öğrenci yazmalarının ve görüşmelerin analizi öğrencilerden kendi kendilerine araştırma yapmaları istendiğinde günlük yazmanın önemli oranda düştüğünü ortaya çıkartmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin

öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğrencilerin cesaretlendirilmesine ve eğitilmesine ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Haseborg (2012) “Eylemdeki öğrenen özerkliğinin prensipleri: Yüksekokul seviyesinde yabancı dil sınıflarında etkileri ve algıları” isimli doktora tezinde yabancı dil öğrenen yüksekokul öğrencilerinin algılanan öğrenen özerkliğini incelemeyi, öğrenen özerkliğinin motivasyona etkisini ve öğrenen özerkliğinin dil öğrenmenin farklı bölümlerine faydasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda farklı seviyelerden 90 yüksekokul öğrenci yer almıştır. Ders öğretimi sürecince öğrenen özerkliği prensipleri uygulanmıştır. Öz değerlendirme formu, öğrenme günlükleri ve yansıtıcı ifadelerle nitel veriler, özerk öğrenme ölçeği ile de nicel veriler toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinden sonra elde edilen sonuçlara göre, bu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu özerk öğrenme ortamına özellikle de içeriği ilişkin karar verme olanağına pozitif tepki vermiştir. Bütün öğrenciler özerk öğrenme seçimi ile motivasyon seviyelerinde bir artışın olduğunu ifade etmiştir.

Joshi (2011) “Dil öğrenmede öğrenen özerkliğine ilişkin öğrenenlerin algıları ve öğretmenlerin inançları” isimli çalışması ile İngilizce öğrenen öğrencilerin özerk etkinliklerini incelemenin yanında öğretmenlerin öğrenen özerkliği algıları ortaya çıkarmak için öğrenmede öğretmenin ve öğrencinin rolüne ilişkin inançlarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada 80 öğrenciye ve 6 İngilizce öğretmenine yer verilmiştir. Veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla elde edilmiştir. Ede edilen veriler özerk dil öğrenme etkinlikleri, planları ve özerk öğrenmeye ilişkin öğrenenlerin ve öğrencileri algıları olmak üzere üç alt başlık halinde analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenenler özerk öğrenme etkinliklerinden faydalanmakta ve öğrenmede kendi rollerini önemli olarak görmektedir. Öğretmenler öğrencilerin özerk olmaları gerektiğini belirtmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler özerk öğrenmeye pozitif olarak yaklaştıkları elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Yen ve Liu (2009) nicel araştırma yöntemiyle öğrenen özerkliği ile ders başarısı, öğrenen özerkliği ile çevrimiçi derslerin final notu arasındaki tahmin ilişkisini incelemiştir. Çalışmada çoğunluğunun bayanlardan oluştuğu 108 katılımcıya yer verilmiştir. Araştırmada veri toplamak için çevrimiçi olarak uygulanan öğrenen özerkliği profilinin kısa versiyonu kullanılmıştır. Regresyon analizi ile veriler analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenen özerkliği ders

başarısını ve çevrimiçi derslerin final notunu yordamaktadır. Yüksek düzeyde öğrenen özerkliğine sahip öğrenciler daha yüksek ders başarısına sahiptir. Bu yüzden derslerin tasarımında öğrenen özerkliğine yer verilmesi tavsiye edilmiştir.

Sanprasert (2009) ders yönetim sistemini geleneksel yüz yüze sınıflar ile uzlaştırarak harmanlanmış öğrenme durumları ile öğrenen özerkliğini artıran yolları incelemiştir. Tayland’da üniversite eğitimi gören öğrencilerden oluşan biri deney birisi de kontrol grubu olmak üzere iki grup öğrenci ile çalışılmıştır. Genel olarak bu ülkedeki öğrenciler sınıf içerisinde öğretmenlerin otoriterini eleştirmeyen sadık bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden bu öğrencilerde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi çok daha fazla çaba gerektirmektedir. Ders yönetim sisteminin öğrenen özerkliğini artırma üzerindeki etkisini incelemek için nitel ve nicel araştırma deseni birleştirilerek karma metot kullanılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Cotterall’ın (1995) öğrenen özerkliği anketi ve öğrencilerin günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonuçları geleneksel dil sınıflarının öğrenen özerkliğinin gelişimine olanak tanımadığı, ders yönetim sisteminin bütünleştirilmesi öğrencilerin algılarının değiştirdiği ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya cesaretlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Lowe (2009) “Öğrenen özerkliği ile akademik performans arasındaki korelasyonel ilişkinin incelenmesi” isimli doktora tezinde akademik başarı ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Washington’da bir üniversiteye devam eden 125 yetişkin öğrenene yer verilmiştir. Araştırmada veriler çevrimiçi olarak uygulanan öğrenen özerkliği profili ve yılsonu başarı notu ile elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinden sonra öğrenen özerkliği ile akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin var olduğuna ulaşılmıştır.

Chan (2003) öğretmenlerin ve öğrencilerin özerk dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve öğrencilerin özerk dil öğrenme uygulamalarını incelemek amacıyla geniş ölçekli bir çalışma yürütmüştür. Yapılan bu çalışma öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin özerk öğrenme koşullarının ve olanaklarının sorumluluğunu almaya ne kadar hazır oldukları konusunun açıklaması hedeflenmiştir. Bu çalışma, nicel ve nitel araştırma türleri birlikte kullanılarak karma desende tasarlanmış ve veriler Hong Kong’da Polytechnic Üniversitesine devam eden 508 öğrenciden ve 41 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmen ve öğrenci anketinin

yanı sıra seçilen bir grup öğrenci ve öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler kendilerini dil öğrenmenin metodolojik yönlerinde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için cesaretlendirme konusunda daha sorumlu olarak algılamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı ve bu etkinliklerde ilerleme kaydetmesi konusunda kendilerini daha az sorumlu hissetmektedir.



4. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Bursa Nilüfer ilçesi lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerkliği ile duşsal faktörler arasındaki ilişkinin ve bu duyuşsal faktörlerin öğrenen özerkliğini yordama durumunun incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, tarama modelinin bir türüdür. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişki arama sırasındaki betimlemeler var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2005).

Korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Keşfedici korelasyonel araştırmaları değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Yordayıcı korelasyonel araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğerini yordamaya çalışılır (Büyüköztürk, 2013). Bu değişkenlerden, yordama işlemi yapılacak olan değeri bilinen değişkene yordayan değişken, değeri belirlenecek olan değişkene ise ölçüt değişken denir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada duyuşsal faktörlerin öğrenen özerkliğini yordama durumunu incelenmesi amaçlandığı için yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ili Nilüfer ilçesinde ortaöğretim kurumlarına (Fen, Anadolu, Mesleki ve Teknik, İmam Hatip liselerine) devam eden 16196 öğrenci oluşturmaktadır. Nilüfer ilçesinin tercih edilmesinin nedeni merkezde yer alan büyük ilçe olması ve ekonomik ve kültürel açıdan çok çeşitliliğe sahip olmasıdır. Çalışma evreninde yer alan toplam 16196 öğrencinin 9235'i (% 57.20) Meslek Liselerine, 3986'sı (% 24.50) Anadolu Liselerine, 2174'ü (% 13.40) İmam Hatip liselerine ve 801'i (% 4.90) ise Fen liselerine devam etmektedir. Çalışma evreninin büyüklüğü ve ekonomik nedenlerden dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınırken oranlı tabakalı örneklem yöntemi (Gay, 1996) kullanılmıştır. Tabakalı örneklem, evreni temsil eden alt gruplar belirlendikten sonra bu alt gruplardan evrende var oldukları oranda örneklem alma yöntemidir (Gay, 1996: 129). Örneklem oranlaması yapılmadan önce Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50) örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloya göre 25000 kişilik evren için .05 hata payıyla en az 378 kişinin örneklem alınması gerekmektedir. Ancak örnek büyüklüğünün fazla olması sonuçların güvenilirliğini artırır (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, s. 77). Araştırmada geçerli ve güvenilir veriler elde etme amacıyla 378 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Okullara göre öğrenci sayıları belirlendikten sonra okullar seçkisiz olarak belirlenmiş ve ilçede yer alan 22 okuldan 7'si araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu örneklem üzerinde, 378 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Örneklem grubunun dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

		Seçenekler				Toplam
Cinsiyet		Kız	Erkek			
	<i>n</i>	200	178			378
	%	52.9	47.1			100
Sınıf		9	10	11	12	
	<i>n</i>	138	77	93	70	378
	%	36.5	20.4	24.6	18.5	100
Okul Türü		Fen	Anadolu	İmam-Hatip	Mesleki ve Teknik	
	<i>n</i>	20	93	51	214	378
	%	5.3	24.6	13.5	56.6	100
Anne Eğitim Durumu		İlkokul	Lise	Üniversite	Y.Lisans	
	<i>n</i>	217	107	51	3	378
	%	57.4	28.3	13.5	0.8	100
Baba Eğitim Durumu		İlkokul	Lise	Üniversite	Y.Lisans	
	<i>n</i>	139	135	90	14	378
	%	36.8	35.7	23.8	3.7	100

4.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada veriler Özerklik Algı Ölçeği, İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu (DBF) ile toplanmıştır.

4.3.1. Özerklik algı ölçeği

Özerklik Algı Ölçeği, öğrencilerin özerklik algı düzeylerini belirlemek amacıyla Bayat (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1 şeklindedir. Özerklik Algı Ölçeği 38 madde içermektedir. Bayat (2007) ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümü'nde İngilizce eğitimini sürdüren 286 öğrenci üzerinde ön uygulama yapmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde analizler yapmıştır. Özerklik Algı Ölçeğinin dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı (38 Madde) .90, dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma alt ölçeği için (17 Madde) .90, okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme alt ölçeği için (7 Madde) .80, bilişüstü strateji kullanma alt ölçeği için (9 Madde) .76, gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme alt ölçeği için (5 Madde) .74'dür. Özerklik Algı Ölçeği'nin geçerlik çalışmasında yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Özerklik Algı Ölçeği'nin dört faktörlü olduğu tespit edilmiştir ve maddelerin faktör yüklerinin .41 ile .84 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 45'dir. Özerklik Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular, ölçeğin güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır. Ölçek, bu araştırma kapsamında lise öğrencilerine uygulandığında ölçeğin tamamı için Cronbachalpha katsayısı .90 bulunmuştur.

4.3.2. İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği

İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, Yanarcı ve Bümen (2012) tarafından bireylerin İngilizce öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Bana hiç uymuyor 1, Çok az uyuyor 2, Biraz uyuyor 3, Oldukça uyuyor 4, Bana tamamen uyuyor 5

şeklinde. İngilizce Öz yeterlik İnancı Ölçeği 34 madde içermektedir. Yanarcı ve Bümen (2012) ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için İzmir’de Anadolu Liseleri 11.sınıfında öğrenim gören 300 öğrenci üzerinde ön uygulama yapmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde analizler yapmıştır. İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı (34 Madde) .97, Okuma boyutu için (8 Madde) .92, Yazma boyutu için (10 Madde) .88, Dinleme boyutu için (10 Madde) .93, Konuşma boyutu için (6 Madde) .92’dir. İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği’nin geçerlik çalışmasında yapı geçerliğini saptamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği’nin dört faktörlü olduğu tespit edilmiştir ve maddelerin faktör yüklerinin. .42 ile .69 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61.41’dir. İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular, ölçeğin güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, İngilizcede yüksek öz yeterlik inancı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır. Ölçek, bu araştırma kapsamında lise öğrencilerine uygulandığında ölçeğin tamamı için Cronbachalpha katsayısı .93 bulunmuştur.

4.3.3. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Baş (2013) tarafından öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 şeklindedir. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği 27 madde içermektedir. Baş (2013) ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için Niğde ili merkez ilçesinde devlete bağlı ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan toplam 374 öğrenci üzerinde ön uygulama yapmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde analizler yapmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği’nin üç alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı (27 Madde) .93, Kişilik alt ölçeği için (9 Madde) .89, İletişim alt ölçeği için (10 Madde) .88, Değerlendirme alt ölçeği için (8 Madde) .83’dür. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği’nin geçerlik çalışmasında yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği’nin üç faktörlü olduğu tespit edilmiştir ve maddelerin faktör yüklerinin .433 ile

.817 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 52.925’dir. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular, ölçeğin güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, yabancı dil öğrenme kaygısının yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır. Ölçek, bu araştırma kapsamında lise öğrencilerine uygulandığında ölçeğin tamamı için Cronbachalpha katsayısı .92 bulunmuştur.

4.3.4. İngilizce öğrenme motivasyonu ölçeği

İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Aydın (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 şeklindedir. İngilizce öğrenme Motivasyonu Ölçeği 18 madde içermektedir. Aydın (2007) ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için öğrenciler üzerinde ön uygulama yapmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtları üzerinde analizler yapmıştır. İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği’nin dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı (18 Madde) .807, Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı ile İlişki Kurabilme alt ölçeği için (7 Madde) .731, Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulma alt ölçeği için (2 Madde) .764, Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma alt ölçeği için (3 Madde) .792, Öğrenme Motivasyonu alt ölçeği için (6 Madde) .797’dir. İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği’nin geçerlik çalışmasında yapı geçerliğini saptamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İngilizce öğrenme Motivasyonu Ölçeği’nin dört faktörlü olduğu tespit edilmiştir ve maddelerin faktör yüklerinin .537 ile .771 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 55.48’dir. İngilizce öğrenme Motivasyonu Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular, ölçeğin güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır. Ölçek, bu araştırma kapsamında lise öğrencilerine uygulandığında ölçeğin tamamı için Cronbachalpha katsayısı .82 bulunmuştur.

4.3.5. Demografik bilgi formu

Araştırmada lise öğrencileri hakkında bilgi edinmek için Demografik Bilgi Formu (DBF) kullanılmıştır. DBF’ de öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, ortaöğretim okul türleri (lise türleri), anne-baba eğitim düzeyleri ve sosyal etkinliklerde görev alma durumları sorulmuştur.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra uygulanan ölçeklere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılarak eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan ve geçersiz bulunan cevap kâğıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerini yapmak amacıyla SPSS paket programına veri girişi yapılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler üzerinde yapılan ilk incelemede, verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu amaçla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Verilerin Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçekler	f	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov Z	p
İÖİ	378	103.74	30.981	34	222	.865	.443
ÖA	378	121.21	21.897	58	171	.647	.796
YDÖK	378	80.587	18.498	28	129	1.493	.633
İÖM	378	53.58	12.614	16	84	.762	.607

Tablo 4.2 incelenmesi sonucunda verilerin normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik istatistik tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel olarak, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algı düzeylerini belirlemek için ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Kestirimsel olarak, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının sosyal etkinliklerde görev alma durumuna,

öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, okul türüne ve anne- baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü Varyans Analizi, ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algıları ile İngilizce öz yeterlik inancı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson çarpım momentler korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın üç yordayıcı değişkeni (İngilizce öz yeterlik İnancı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu) ve bir yordanan değişkeni (öğrenen özerkliği) vardır. Yordayıcı değişkenlerden alınan puanlar çerçevesinde öğrenen özerkliği yordanacaktır. Bu nedenle kullanılacak istatistiksel yöntem ‘Çoklu Regresyon Analizi’dir. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

5. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analiziyle ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan birinci alt problemin çözümü doğrultusunda lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerkliğine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Lise öğrencilerinin algıları beşli derecelendirmeye sahip Özerklik Algı Ölçeği yardımıyla belirlenmiş, ölçeğin dört alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısının dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutunda ne düzeyde olduğunu belirlemek için lise öğrencilerine sorulan sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 5.1’de görülmektedir.

Tablo 5.1.

Dil Öğrenme Sorumluluğunu Üzerine Alma Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri

Dil Öğrenme Sorumluluğunu Üzerine Alma Alt Ölçeği	f	$\bar{x}$	ss
Ödevlerim dışında İngilizce çalışırım.	378	3.12	1.272
İngilizce dersleri öncesi hazırlık yaparım.	378	2.83	1.122
Sadece öğretmenin not vereceği ödevleri tamamlarım.	378	3.11	1.280
Ders sonrası için izlediğim düzenli bir çalışma programım vardır.	378	2.54	1.183
İngilizcemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	378	3.03	1.197
Sadece sınav dönemlerinde İngilizce çalışırım.	378	3.11	1.349
Öğretmenin not vermeyeceğini bilsem de ödevlerimi yaparım.	378	3.37	1.345
Ödevlerim dışında dilbilgisi çalışırım.	378	2.76	1.169
Zorunlu olmadığı halde kendi kendime İngilizce alıştırmalar çözerim.	378	2.66	1.309
Farklı öğrenme yöntemleri için öğretmenlerime danışırım.	378	2.81	1.230
Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri not ederim.	378	3.58	1.229
Öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.	378	2.93	1.090
Sınavlardan sonra yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.	378	3.33	1.303
“Nasıl çalışırsam İngilizceyi daha iyi öğrenirim?” sorusunu yanıtlamaya çalışırım.	378	3.62	1.175
Devam zorunluluğu kaldırılrsa bile İngilizce derslerine katılırdım.	378	3.40	1.461
Sınavlardan iyi not alsam bile yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.	378	3.53	1.305
Öğrendiklerimi düzenli olarak değerlendiririm.	378	3.29	1.133
Alt Ölçek Ortalaması		3.12	

Tablo 5.1 incelendiğinde, özerklik algısının “dil öğrenme sorumluluğunu alma” boyutuna yönelik lise öğrencilerinin cevaplarının ortalaması ($\bar{x} = 3.12$) “orta” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, lise öğrencilerinin dil öğrenme sorumluluğunu ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.54 ile 3.62 arasında değişmektedir. “Ders sonrası için izlediğim düzenli bir çalışma programım vardır” maddesi en düşük ortalamaya ($\bar{x} = 2.54$) sahip iken “Nasıl çalışırsam İngilizceyi daha iyi öğrenirim?” sorusunu yanıtlamaya çalışırım” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 3.62$) sahiptir. Lise öğrencilerinin, dil öğrenmenin sorumluluğunu orta düzeyde üzerlerine aldıkları görülmektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısının okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme boyutunda ne düzeyde olduğunu belirlemek için lise öğrencilerine sorulan sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 5.2’de görülmektedir.

Tablo 5.2.

Okul Dışı İngilizce Etkinlikler Yürütme Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri

Okul Dışı İngilizce Etkinlikler Yürütme	f	$\bar{x}$	ss
İngilizce filmler izlerim.	378	3.98	1.262
İngilizce dinleme becerimi geliştirmek için CD/kaset dinlerim	378	2.92	1.436
İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim.	378	3.46	1.425
İngilizce şarkı dinlerim.	378	4.45	.954
İngilizce yayın yapan radyo kanallarını dinlerim.	378	2.41	1.389
İnternet yoluyla İngilizce yazıştığım kimse(ler) var.	378	2.62	1.565
İngilizce şarkı sözlerini anlamaya gayret ederim.	378	4.18	1.056
Alt Ölçek Ortalaması		3.43	

Tablo 5.2 incelendiğinde, özerklik algısının “okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme” boyutuna yönelik lise öğrencilerinin cevaplarının ortalaması ($\bar{x} = 3.43$) “yüksek” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, lise öğrencilerinin okul dışı İngilizce etkinlikler yürütmesini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.41 ile 4.45 arasında değişmektedir. “İngilizce yayın yapan radyo kanallarını dinlerim” maddesi en düşük ortalamaya ($\bar{x} = 2.41$) sahip iken “İngilizce şarkı dinlerim” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 4.45$) sahiptir. Lise öğrencilerinin okul dışında İngilizce etkinlikler yürütmede yüksek düzeyde özerk oldukları görülmektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısının bilişüstü strateji kullanma boyutunda ne düzeyde olduğunu belirlemek için lise öğrencilerine sorulan sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 5.3’te görülmektedir.

Tablo 5.3.

Bilişüstü Strateji Kullanma Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri

Bilişüstü Strateji Kullanma	f	$\bar{x}$	SS
İngilizce konuşurken hatalarımı kendim fark ederim.	378	3.55	1.064
İngilizce sınavları sonrasında ortalama olarak hangi notu alacağımı bilirim.	378	3.75	1.092
İngilizcemin gelişip gelişmediğini kendim gözlemleyebilirim.	378	3.79	1.127
İngilizce öğrenirken zorlansam bile pes etmem.	378	3.71	1.166
İngilizce yazarken hatalarımı kendim fark ederim.	378	3.59	1.121
İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.	378	3.70	1.153
Dildeki kültürel öğeleri (mizah, deyim, atasözü, yemek, eğlence gibi) anlamaya çalışırım.	378	3.75	1.242
Hatalarımı başkası söylemeden bilemem.	378	2.46	1.177
Öğretmenimin neyi ne amaçla anlattığını bilirim.	378	3.82	1.053
Alt Ölçek Ortalaması		3.56	

Tablo 5.3 incelendiğinde, özerklik algısının “bilişüstü strateji kullanma” boyutuna yönelik lise öğrencilerinin cevaplarının ortalaması ($\bar{x} = 3.56$) “yüksek” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, lise öğrencilerinin bilişüstü strateji kullanmasını

ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.46 ile 3.82 arasında değişmektedir.

“Hatalarımı başkası söylemeden bilemem” maddesi en düşük ortalamaya ($\bar{x} = 2.46$) sahip iken “Öğretmenimin neyi ne amaçla anlattığını bilirim” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 3.82$) sahiptir. Lise öğrencilerinin bilişüstü strateji kullanma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısının gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutunda ne düzeyde olduğunu belirlemek için lise öğrencilerine sorulan sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 5.4’te görülmektedir.

Tablo 5.4.

Gerçek Hayatla Öğrenilen Dili İlişkilendirme Alt Ölçeğinin f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri

Gerçek Hayatla Öğrenilen Dili İlişkilendirme	f	$\bar{x}$	SS
İngilizce günlük tutarım.	378	1.50	.907
Okulda İngilizce konuşma kulüplerine katılırim.	378	1.99	1.191
Sadece sınav dönemlerinde İngilizce çalışırım.	378	3.11	1.349
İngilizce gazete okurum.	378	2.26	1.335
Düzenli olarak takip ettiğim bir (kaç) İngilizce gazete veya dergi vardır.	378	2.34	1.326
Okul dışında İngilizce konuşma kulüplerine katılırim	378	1.90	1.078
Alt Ölçek Ortalaması	378	2.18	4.15

Tablo 5.4 incelendiğinde, özerklik algısının “gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme” boyutuna yönelik lise öğrencilerinin cevaplarının ortalaması ($\bar{x} = 2.18$) “düşük” düzeydedir. Tabloda görüleceği üzere, lise öğrencilerinin gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirmesini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 1.50 ile 3.11 arasında değişmektedir. “İngilizce günlük tutarım” maddesi en düşük ortalamaya ($\bar{x} = 1.50$) sahip iken “Sadece sınav dönemlerinde İngilizce çalışırım” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 3.11$) sahiptir. Lise öğrencilerinin gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı, sosyal etkinliklerde görev alma durumuna, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, cinsiyete, okul türüne, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

5.2.1. Özerklik algısının sosyal etkinliklerde görev alma değişkenine göre incelenmesi

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısının sosyal etkinliklerde görev alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin sosyal etkinliklerde görev alma durumlarına göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5.5’te verilmiştir.

Tablo 5.5.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sosyal Etkinliklerde Görev Alma Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Sosyal Etkinliklerde Görev Alma Durumu	f	$\bar{x}$	ss
Özerklik Algı Ölçeği	Neredeyse hiç	34	105.2305	21.11202
	Nadiren	183	119.3364	21.09264
	Çoğunlukla	98	123.8524	19.89497
	Sık sık	40	130.5173	25.40454
	Her zaman	23	132.3154	15.39625
	Toplam	378	121.2113	21.89735

Tablo 5.5 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal etkinliklerde görev alma sıklığı arttıkça özerklik algı ölçeği puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Sosyal etkinliklerde neredeyse hiç görev almayan en düşük puan ortalamasına sahipken sosyal etkinliklerde her zaman görev alan en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Sosyal etkinliklerde görev alma durumuna göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve

ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5.6’da sunulmuştur.

Tablo 5.6.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sosyal Etkinliklerde Görevler Almalar Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Farkın
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			Kaynağı
Özerklik	GA	16310.025	4	4077.506	9.248	.00	2-1
Algı	Gİ	164459.131	373	440.909			3-1
Ölçeği	Toplam	180769.157	377				4-1
							5-1

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 5.6’ya göre Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısının sosyal etkinliklerde görev alma durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Scheffè testi sonuçlarına göre, sosyal etkinliklerde nadiren görev alan ile neredeyse hiç görev almayan arasında nadiren görev alan lehine, çoğunlukla görev alan ile neredeyse hiç almayan arasında çoğunlukla görev alan lehine, sık sık görev alan ile neredeyse hiç görev almayan arasında sık sık görev alan lehine ve her zaman görev alan ile neredeyse hiç görev almayan arasında her zaman görev alan lehine anlamlı bir farklılık vardır. Özetle, lise öğrencilerinin özerklik algısı sosyal etkinliklerde görev alma sıklığı arttıkça artmaktadır.

5.2.2. Özerklik algısının sınıf değişkenine göre incelenmesi

Lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Sınıf	f	$\bar{x}$	ss
Özerklik Algı Ölçeği	9.Sınıf	138	121.7576	21.17139
	10.Sınıf	77	119.5612	22.51858
	11.Sınıf	93	114.8120	22.14638
	12.Sınıf	70	130.4516	19.28610
	Toplam	378	121.2113	21.89735

Tablo 5.7’de göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı ölçeği puan aritmetik ortalamalarının sınıf durumuna göre incelendiğinde 11’inci sınıfların en düşük, 12’inci sınıfların ise en büyük değere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca 9’uncu ve 11’inci sınıflar genel ortalamanın altındadır. Sınıf seviyelerine göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5.8’de sunulmuştur.

Tablo 5.8.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Sınıf Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Özerklik	GA	10036.065	3	3345.355	7.328	.00	12-10
Algı	Gİ	170733.092	374	456.506			12-11
Ölçeği	Toplam	180769.157	377				

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 5.8’de göre lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İngilizce öğrenme özerklik algısı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Scheffè testi sonuçlarına göre 12’inci sınıflar ile 10’uncu sınıflar arasında 12’inci sınıflar lehine, 12’inci sınıflar ile 11’inci sınıflar arasında 12’inci sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır.

5.2.3. Özerklik algısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği’den aldıkları toplam puanlarının kız ve erkek öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5.9’da yer almaktadır.

Tablo 5.9.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	ss	t	p
Özerklik Algı Ölçeği	Kız	200	119.2	21.9	1.828	.679
	Erkek	178	123.3	21.74		

SD=378

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak erkek öğrencilerini puanları çok az oranda kız öğrencilerinin puanından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği’nin alt ölçeklerinden her birinden aldıkları puanlarının kız ve erkek öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5.10’da yer almaktadır.

Tablo 5.10.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	ss	t	p
1. Dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma	Kız	200	53.56	11.41	.217	.828
	Erkek	178	53.8	10.46		
2. Okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme	Kız	200	23.3	5.93	2.202	.028
	Erkek	178	24.7	6.07		
3. Bilişüstü strateji kullanma	Kız	200	32.9	6.02	1.953	.052
	Erkek	178	34.1	5.78		
4. Gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme	Kız	200	9.37	3.86	3.105	.002
	Erkek	178	10.68	4.36		

SD=378

Tablo 5.10’da göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği’nin alt ölçeklerinden okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme ve gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte ancak dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanma puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.2.4. Özerklik algısının okul türü değişkenine göre incelenmesi

Lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği puanları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin okul türüne göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.11.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Okul Türü	f	$\bar{x}$	ss
Özerklik Algı Ölçeği	Fen	20	133.1053	12.76921
	Anadolu	93	128.9648	19.44713
	Mes. ve Tek.	214	119.0221	22.13090
	İmam Hatip	51	111.5947	22.08745
	Toplam	378	121.2113	21.89735

Tablo 5.11 incelendiğinde Fen liselerinde okuyan öğrencileri özerklik algı puan ortalamaları en yüksek; İmam Hatip liselerinde okuyan öğrencileri ise en düşük değere sahiptir. Mesleki ve Teknik liseler ile İmam Hatip liseleri genel ortalamanın altında yer almaktadır. Okul türlerine göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5.12’de sunulmuştur.

Tablo 5.12.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Özerklik	GA	14162.405	3	4720.802	10.597	.000	1-4
Algı	Gİ	166606.752	374	445.473			1-3
Ölçeği	Toplam	180769.157	377				2-3
							2-4

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 5.12’de göre lise öğrencilerinin okul türüne göre özerklik algı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Scheffè testi sonuçlarına göre Fen liseleri ile İmam Hatip liseleri arasında Fen liseleri lehine, Fen liseleri ile Mesleki ve Teknik liseleri arasında Fen liseleri lehine, Anadolu liseleri ile Mesleki ve Teknik liseler arasında Anadolu liseleri lehine, Anadolu liseleri ile İmam Hatip liseleri arasında Anadolu liseleri lehine anlamlı bir fark vardır.

5.2.5. Özerklik algısının babanın eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip belirlemek için elde edilen ölçümlerin baba eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 5.13’te verilmiştir.

Tablo 5.13.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Okul Türü	f	$\bar{x}$	ss
Özerklik Algı Ölçeği	İlkokul	139	116.6798	22.38722
	Lise	135	120.1627	22.59382
	Üniversite	90	127.0480	17.59735
	Yüksek-lisans	14	138.7934	20.08427
	Toplam	378	121.2113	21.89735

Tablo 5.13'e göre lise öğrencilerinin babanın eğitim düzeyi artıkça özerklik algı ölçeği aritmetik ortalamalarının da arttığı görülmektedir. En düşük ortalamaya babası ilkokul mezunu olanlar sahipken en yüksek ortalamaya babası yüksek lisans eğitimi tamamlamış öğrenciler sahiptir. Babanın eğitim durumuna göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5.14'te sunulmuştur.

Tablo 5.14.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Özerklik	GA	10396.577	3	3465.526	7.607	.000	3-1
Algı	Gİ	170372.579	374	455.542			4-1
Ölçeği	Toplam	180769.157	377				4-2

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 5.14'te göre araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algı ölçeği puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Scheffé testi sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunları

arasında üniversite mezunu olanlar lehine, yüksek lisans eğitimini tamamlamış olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında üniversite mezunu olanlar lehine ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış olanlar ile lise mezunu olanlar arasında yüksek lisans eğitimini tamamlamış olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5.2.6. Özerklik algısının annenin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi

Lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip belirlemek için elde edilen ölçümlerin anne eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 5.15'te verilmiştir.

Tablo 5.15.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Okul Türü	f	$\bar{x}$	ss
Özerklik Algı Ölçeği	İlkokul	217	118.1407	22.72672
	Lise	107	125.5494	20.84396
	Üniversite	51	124.0677	18.69988
	Yüksek-lisans	3	140.0357	7.97781
	Toplam	378	121.2113	21.89735

Tablo 5.15'e göre lise öğrencilerinin annenin eğitim düzeyi artıkça özerklik algı ölçeği aritmetik ortalamaları da genel olarak arttığı görülmektedir. En düşük ortalamaya annesi ilkokul mezunu olanlar sahipken en yüksek ortalamaya annesi yüksek lisans eğitimini tamamlamış öğrenciler sahiptir. Annenin eğitim durumuna göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5.16'da sunulmuştur.

Tablo 5.16.

Özerklik Algı Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	P	Farkın
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			Kaynağı
Özerklik	GA	5538.826	3	1846.275	3.941	.009	2-1
Algı	Gİ	175230.331	374	468.530			
Ölçeği	Toplam	180769.157	377				

GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi

Tablo 5.16'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algı ölçeği puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Scheffè testi sonuçlarına göre, annesi lise mezunu olanlar ile ilkökul mezunları arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark vardır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı ile İngilizce öz yeterlik inancı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Özerklik Algısı, İngilizce öz yeterlik inancı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve söz konusu korelasyon analizi sonucu oluşan bulgular Tablo 5.17’de verilmiştir.

Tablo 5.17.

Özerklik Algısı İle İngilizce Öz Yeterlik İnancı, İngilizce Öğrenme Motivasyonu ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Ölçekler	İÖİ	İÖM	ÖA	YDÖK
İngilizce Öz Yeterlik İnancı	1	.565**	.617**	-.403**
İngilizce Öğrenme Motivasyonu		1	.510**	-.236**
Özerklik Algısı			1	-.396**
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı				1

$n = 378, ** p < .01$

Tablo 5.17 incelendiğinde tüm korelasyonlar -.403 ile .617 arasında olup hepsi .01 düzeyinde anlamlıdır. Tabachnick ve Fidell (1996) korelasyonun .90 altında olduğu zaman çoklu bağlantı bulunmadığını belirtmektedir. Buna göre değişkenler arasında çoklu bağlantı bulunmamaktadır.

Lise öğrencilerinin özerklik algısı ile İngilizce öz yeterlik inancı [$r=.617$] ve İngilizce öğrenme motivasyonu [$r=.510$] arasında pozitif yönde, yabancı dil öğrenme kaygısı ile [$r=-.396$] negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre, lise öğrencilerinin özerklik algıları yükseldikçe İngilizce öğrenme motivasyonlarının ve İngilizce öz yeterlik inançlarının da yükselmesi, yabancı dil öğrenme kaygısı düzeylerinin düşmesi beklenir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ile İngilizce öğrenme motivasyonu arasında [$r=.565$] pozitif yönde, yabancı dil öğrenme kaygısı ile [$r=-.403$] negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre, lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları yükseldikçe İngilizce öğrenme motivasyonlarının yükselmesi, yabancı dil öğrenme kaygısı düzeylerinin düşmesi beklenir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile İngilizce öğrenme motivasyonu [$r=-.236$] arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı artıkça İngilizce öğrenme motivasyonlarının düşmesi beklenir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İngilizce öğrenme motivasyonu, İngilizce öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısını yordama gücü nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Yordanan değişken olan öğrenen özerkliği yordayıcıları olarak İngilizce öz yeterlik inancı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilişkisi, basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyon analizi yoluyla test edilmiştir.

5.4.1. Basit doğrusal regresyon

Toplam örneklem için yordayıcı değişkenlerin her birinin öğrenen özerkliğini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

5.4.1.1. İngilizce öz yeterlik inancının özerklik algısını yordamadaki rolü

İngilizce öz yeterlik inancının öğrenen özerkliğini yordamadaki rolünü belirlemek için İngilizce öz yeterlik inancının bağımsız, öğrenen özerkliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmış ve bulgular Tablo 5.18’de açıklanmıştır.

Tablo 5.18.

Özerklik Algısını Yordamada İngilizce Öz Yeterlik İnancının Rolü

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	R ²	F
Sabit	76.449	3.074		24.867	.000**	.381	231.260
İngilizce Öz Yeterlik İnancı	.432	.028	.617	15.207	.000**		

**p<.05

Tablo 5.18’deki bulgulara göre İngilizce öz yeterlik inancının öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R² (.381), F =231.260, p<.05). Diğer bir ifadeyle İngilizce öz yeterlik inancı, toplam varyansın % 38’ini açıklamaktadır.

5.4.1.2. İngilizce öğrenme motivasyonunun özerklik algısını yordamadaki rolü

İngilizce öğrenme motivasyonunun öğrenen özerkliğini yordamadaki rolünü belirlemek için İngilizce öğrenme motivasyonu bağımsız, öğrenen özerkliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmış ve bulgular Tablo 5.19’da açıklanmıştır.

Tablo 5.19.

Özerklik Algısını Yordamada İngilizce Öğrenme Motivasyonun Rolü

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	R ²	F
Sabit	73.738	4.237		17.403	.000**	.261	132.472
İngilizce Öğrenme Motivasyonu	.886	.077	.510	11.510	.000**		

**p<.05

Tablo 5.19’deki bulgulara göre İngilizce öğrenme motivasyonu öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R² (.26), F =13.472, p<.05). Diğer bir ifadeyle İngilizce öğrenme motivasyonu, toplam varyansın % 26’sını açıklamaktadır.

5.4.1.3. Yabancı dil öğrenme kaygısı özerklik algısını yordamadaki rolü

Yabancı dil öğrenme kaygısının öğrenen özerkliğini yordamadaki rolünü belirlemek için yabancı dil öğrenme kaygısı bağımsız, öğrenen özerkliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmış ve bulgular tablo 5.20’de açıklanmıştır.

Tablo 5.20.

Özerklik Algısını Yordamada Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Rolü

Değişkenler	B	Standart hata	B	t	p	R ²	F
Sabit	158.961	4.635		34.294	.000**	.157	69.811
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	-.468	.056	-.396	-8.355	.000**		

**p<.05

Tablo 5.20'deki bulgulara göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R^2 (.15), $F = 69.811$, $p < .05$). Diğer bir ifadeyle yabancı dil öğrenme kaygısı, toplam varyansın % 15'ini açıklamaktadır.

5.4.2. Çoklu doğrusal regresyon

Toplam örneklem için yordayıcı değişkenlerin hepsinin birlikte öğrenen özerkliğini yordama gücünü belirlemek ve bağımsız değişkenlerden hangisi veya hangilerinin bağımlı değişkeni daha çok etkilediğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 5.21'de sunulmuştur.

Tablo 5.21.

İngilizce Öz yeterlik İnancı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçekleriyle Özerklik Algısı Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Özerklik Algısı</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	85.791	6.499		13.201	.000
1. İngilizce Öz yeterlik İnancı	.290	.035	.414	8.356	.000
2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	-.205	.050	-.173	-4.119	.000
3. İngilizce Öğrenme Motivasyonu	.409	.081	.236	5.046	.000

$n=378$, $R=.670$, $R^2=.449$, $F=101.491$, $p<.05$

Tablo 5.21 incelendiğinde İngilizce öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu değişkenlerinin özerklik algısını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F = 101.491$, $p < .05$). İngilizce öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu değişkenleri birlikte, özerklik algısındaki toplam varyansın % 44'ünü açıklamaktadır.

6. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar ortaya konmuştur. Sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiştir.

6.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı nasıldır? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Lise öğrencileri yabancı dil öğrenme sürecinde bilişüstü stratejileri kullanma konusunda yüksek düzeyde özerk olmalarına rağmen öğrendikleri yabancı dili gerçek hayatla ilişkilendirme konusunda düşük düzeyde özerk davranamadıkları görülmüştür. Öğrenilen dilin sorumluluğunu üzerine almada orta, okul dışında İngilizce etkinlikler yürütmede yüksek düzeyde özerk oldukları söylenebilir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algılarının orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin okul dışında İngilizce etkinlikler yürütmede yeterince özerk davranamadıkları görülmektedir bu durum öğrencilerin ders dışı zamanlarda neyi, nasıl çalışacaklarına dair yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Freeman (1999'den akt., Hyland, 2004)'ın belirttiği gibi ders dışı zamanlarda İngilizce öğrenmek yalnızca öğrencilerin bu tür etkinliklerde zamanını etkili kullanmasını bilmesi ile gerçekleşebilir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenimini desteklemek amacıyla ders dışı etkinliklere çok zaman ayırmadıkları belirlenmiştir (Chan, 2003; Koçak, 2003; Yıldırım, 2005; Baylan, 2007). Ayrıca Tursun'un (2010) yaptığı çalışmada 9'uncu sınıf ve 11'inci sınıf öğrencilerinin ders dışında İngilizce ile ilgili etkinlikleri beklenen düzeyde yapmadıkları belirlenmiştir. Han (2015) Tekirdağ'da 335 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada katılımcıların özerk öğrenme seviyelerinin düşük olduğu konusunda hem fikir olunduğu ortaya çıkmıştır, ayrıca öğrencilerin ortalamaları dil öğrenme açısından istenilen özerklik seviyesinde olmadıklarını göstermiştir.

Bu alt probleme ilişkin genel bir sonuç olarak öğrenenler, öğrenmenin belirli alanlarında özerk davranışlara sahip iken bazılarında daha alt düzeyde özerkliğe sahip veya özerklik konusundan daha az haberdar oldukları görülmektedir. Bu sonuç Yıldırım'ın (2012) çalışmasında öne sürdüğü “öğrenen özerkliği ya hep ya hiç türü bir kavram olmadığına” (s. 27) dair iddiası ile uyumludur. Başka bir deyişle tamamen özerk veya tamamen özerk olmayan öğrenenlerden bahsetmek pek olanaklı görünmemektedir.

6.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı, sosyal etkinliklerde görev alma durumuna, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, cinsiyete, okul türüne, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Lise öğrencilerinin özerklik algısının sosyal etkinliklerde görev alma durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Lise öğrencilerinin sosyal etkinliklerde görev alma sıklığı arttıkça özerklik algı ölçeği puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin sosyal etkinliklerde görev alma durumuna göre özerklik algılarının incelenmesi bağlamında hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma bu anlamda ilk olma özelliğini taşımaktadır.

- Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre özerklik algı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 12'inci sınıflar ile 10'uncu sınıflar arasında 12'inci sınıflar lehine, 12'inci sınıflar ile 11'inci sınıflar arasında 12'inci sınıflar lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Tursun (2010), 9'uncu sınıf öğrencileri ile 11'inci sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca Chu (2004) öğrenen özerkliğine ilişkin kolej birinci sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulgulamıştır. Başka bir deyişle, birinci sınıf öğrencilerinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda ikinci sınıf öğrencilerden daha istekli oldukları söylenebilir.

- Lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği'den aldıkları toplam puanlarının kız ve erkek öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak erkek öğrencilerini puanları çok az oranda kız öğrencilerinin puanından daha yüksektir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Özerklik Algı Ölçeği'nin alt ölçeklerinden okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme ve gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte ancak dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanma puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Gömleksiz ve Özpolat (2012) araştırmalarında özyönetim için hazırlık, bağımsız çalışma, içerik seçimi ve değerlendirme/motivasyon alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir. Ayrıca Tursun (2010) ders içi aktivite seçimi, ders dışı öğrenme amaçları belirleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme becerilerinde 9. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Bu çalışmaya benzer bir şekilde, Baylan (2007) çalışmasında öğrencilerin öğrenen özerkliğini algılamaları ve öğrenen özerkliğinden beklentilerini sosyo-demografik özellikler bağlamında cinsiyet faktörüne göre incelemiş ve elde edilen sonuçlar kadınların lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Boyno (2011) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 116 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada özerklik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği bu çalışmanın bulguları Olur (2013) ile paralellik içerisindedir. Olur (2013) öğrencilerin özerklik algılarının cinsiyet değişkenine göre ele alındığında cinsiyetin etkili bir faktör olmadığını bulgulamıştır.

- Lise öğrencilerinin okul türüne göre özerklik algı ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Fen liselerinde okuyan öğrencileri özerklik algı puan ortalamaları en yüksek, İmam Hatip liselerinde okuyan öğrencileri ise en düşük değere sahiptir.

Lise öğrencilerinin okul türüne göre özerklik algılarının incelendiğinde en yüksek değere Fen liselerine devam eden öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bu durum Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere

göre akademik olarak daha iyi seviyede olmaları, öz yeterlik inançlarının ve motivasyon seviyelerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Nitekim ulusal alan yazında öğrencilerin yabancı dil derslerindeki akademik başarıları ile öğrenci özerkliği (Tılfarlıoğlu ve Çifçi, 2011; Yurtseven, Alıcı ve Karataş, 2014) ve öz-yeterlikleri (Cinkara, 2009; Tılfarlıoğlu ve Çifçi, 2011) arasında bir ilişki olduğu birçok araştırmada belirlenmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin okul türüne göre özerklik algılarının incelenmesi bağlamında ulusal alanyazında hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma bu anlamda ilk olma özelliğini taşımaktadır. Ancak, Alkan (2015) bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada özerk öğrenme düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algı ölçeği puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin babanın eğitim düzeyi arttıkça özerklik algı ölçeği aritmetik ortalamaları da arttığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin babanın eğitim düzeyi arttıkça özerklik algı ölçeği aritmetik ortalamalarının da artması, babanın eğitim düzeyinin öğrenen özerkliği gelişiminde önemli bir rolü olduğu göstermektedir. Dolayısıyla baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin özerk davranışlar sergileme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bununla birlikte Boyno (2011) lise öğrencilerinin özerklik algılarını incelediği doktora tez çalışmasında özerklik algısının baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu yönüyle bu araştırma yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin baba eğitim türüne göre özerklik algılarının incelenmesi ve anlamlı bir farkın bulunması bağlamında ilk olma özelliğini taşımaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algı ölçeği puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Annesi lise mezunu olanlar ile ilkökul mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark vardır.

Lise öğrencilerinin annenin eğitim düzeyi arttıkça özerklik algı ölçeği aritmetik ortalamalarının da artması, annenin eğitim düzeyinin öğrenen özerkliği gelişiminde önemli bir rolü olduğu göstermektedir. Dolayısıyla anne eğitim düzeyi yükseldikçe

öğrencilerin özerk davranışlar sergileme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bununla birlikte Boyno (2011) lise öğrencilerinin özerklik algılarını incelediği doktora tez çalışmasında özerklik algısının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu yönüyle bu araştırma yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin anne eğitim türüne göre özerklik algılarının incelenmesi ve anlamlı bir farkın bulunması bağlamında ilk olma özelliğini taşımaktadır.

6.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı ile İngilizce öz yeterlik inancı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Lise öğrencilerinin özerk algısı ile İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce öğrenme motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif yönde, yabancı dil öğrenme kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Araştırmanın bu boyutuyla ilgili ulaşılan sonuçlarla ilgili İngilizce öğrenme motivasyonu ile öğrenen özerkliği anlamlı olarak ilişkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç önceki bazı araştırmalar ile de uyum içerindedir. Deci ve Ryan (1985) öğrenen özerkliğinin motivasyonu sağladığını belirtmiştir. Xu ve Zhan (2004) öğrenme motivasyonunun öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yardımcı olduğundan söz etmiştir. Bu boyut ile ilgili elde edilen sonuçlar Ushioda’nın (1996) özerk öğrenenlerin güdülenmiş olduklarına dair iddiası ve Dörnyei’nin (2001) motivasyon ile özerkliğin uyum içinde olduğuna dair tartışması ile paraleldir. Öğrenen özerkliği ile motivasyon arasındaki ilişki, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin daha güçlü motivasyona sahip oldukça özerk öğrenmede daha iyi performans sergileyeceklerini kanıtlamaktadır.

Araştırma sonuçları öğrenen özerkliği ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında ters yönlü negatif bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur (Liu, 2012).

Dil öğrenme alanyazının ve önceki araştırmalarının bulguları incelendiğinde öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin var olduğu görülmektedir (Huang ve Schanamo, 1996; Anstrom, 2000). Öğrenenlerin öz yeterlik inancı öğrenenlerin psikolojik durumu ve düşünce süreci üzerinde bazı etkileri olduğu için öğrenenlerin motivasyonunu, karar verme ve belirli bir alandaki performanslarını etkileyebilir (Bandura, 1999). Öğrenenin performansı üzerinde öz yeterliliğin etkisi düşünüldüğünde öz yeterlik inancı öğrenen özerkliğinin vazgeçilmez bir parçası olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öz yeterlik inancı ve özerklik dil öğrenme yeteneğinde etkili iki yapı oldukları söylenebilir.

6.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İngilizce öğrenme motivasyonu, İngilizce öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısını yordama gücü nedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- İngilizce öz yeterlik inancının öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ve toplam varyansın % 38’ini açıklamaktadır.

Tilfarlioglu ve Ciftci (2011) öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkin var olduğunu belirtmiştir. Onların 250 öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışma, öğrencilerin öz yeterlik inancı arttığında özerk olma potansiyellerinin de arttığını göstermiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz yeterlik inancı ile özerklik algıları birbiriyle ilişkilidir. Bu ilişki şu şekilde açıklanabilir: öz yeterlik, insanların duygu ve düşünceleri, davranışları ile etkileşim halindedir. Daha yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenenler belirli alanlarda daha yüksek performansa sahiptir (Bandura, 2001). Dolayısıyla öz yeterliğin tanımına istinaden belir dil etkinliklerini gerçekleştirmede öğrenenler daha çok öz yeterliğe sahip oldukça daha çok güdülenecekler, kendilerine daha fazla güvenecekler ve sonuç olarak daha yüksek seviyede öğrenen özerkliğine sahip olacaktır. Başka bir deyişle, kendi yeteneklerinin farkında olan öğrenenler hedeflerine ulaşmak için zorlu hedefler belirlerler ve bunlara ulaşmak için büyük çaba içinde olurlar.

- İngilizce öğrenme motivasyonu öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ve toplam varyansın % 26'sını açıklamaktadır.

Shinge (2005) motivasyon ile öğrenen özerkliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğrenciler yabancı dil öğrenmeye yönelik daha istekli oldukça öğrencilerin özerk olmasına daha çok olanak vardır. Aynı şekilde öğrenciler ne kadar çok özerkliğe sahipse o kadar çok dil sınıflarında öğrenmeye isteklidirler. Ushioda (2006) öğrenciler ile görüşme yoluyla yaptığı çalışmada kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan öğrencilerin içsel olarak daha fazla güdülenmiş olduklarını ve kendi öğrenme süreçlerini daha verimli yönettiklerini belirtmiştir. Ayrıca Spratt, Humphreys ve Chan'ın (2002) Hong Kong'da yaptıkları çalışma yabancı dil öğrenme motivasyonunun özerk öğrenme davranışlarını tetiklediğini ortaya koymuştur.

- Yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ve toplam varyansın % 15'ini açıklamaktadır.

Merç (2015) öğrenen özerkliği eğitiminin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerindeki muhtemel etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmada öğrenen özerkliği eğitimin öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını tespit etmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algılarının incelendiği bu çalışmada öğrenen özerkliği ile kaygı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu yönüyle, bu çalışma Merç'in (2015) bulguları ile uyum içerisindedir.

- İngilizce öz yeterlik inancı, yabancı dil öğrenme kaygısı ve İngilizce öğrenme motivasyonu değişkenlerinin özerklik algısını anlamlı düzeyde yordadığı ve özerklik algısındaki toplam varyansın % 44'ünü açıkladığı görülmektedir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar başarılı dil öğrenenlerin kaygı düzeylerini kontrol etmeleri için gerekli tedbirleri almaları gerektiğine dair önemli kanıtlar sunar (Naiman, Frohlich, Stern, ve Todesco, 1978). Oxford (1990) "iyi dil öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin tutum ve duygularını kontrol etmesine bilenler olduğunu" ifade etmiştir (s. 140). Bu durum başarılı dil öğrencilerinin kaygı gibi duygularını kontrol edebildiklerini göstermektedir. Özerk öğrenenlerin kendi

öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri, kaygıyı azaltan stratejiler kullanarak duygularını kontrol edebilmeleri ve kendi kendilerini öğrenmeye istekli hale getirebilmeleri gerçekleri bağlamında kaygı ve özerklik arasında bir ters yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir (Shinge, 2005).

Oxford (1990) yabancı dil eğitiminde motivasyonu artırmanın önemli bir yolu öğrenenlere kendi öğrenlerine ilişkin karar verme hakkı verilmesi ve kendi öğrenme stratejilerini kullanma fırsatı tanınması ile mümkün olduğunu ifade etmiştir. Ushioda (1996) özerk öğrenenlerin doğası gereği güdülenmiş öğrenenler olduğu sonucuna varmıştır. Bu iddia Dörnyei'nin (2001) "motivasyon ve özerkliğin çok yakın ilişki içerisinde olduğuna dair" önerisi ile paralellik içerisindedir.

Alkan (2015) akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyonun, öğretmen adaylarının özerk öğrenmelerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algılarını, İngilizce öz-yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme motivasyonun yordadığı belirlenen bu çalışma alanyazın ile uyum içerisindedir.

Sonuç olarak, İngilizce öz-yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme motivasyonun ve yabancı dil öğrenme kaygısının özerklik algısını açıkladığını söylemek mümkündür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, lise öğrencilerinin özerklik algılarının bazı duyuşsal faktörlere göre yordanmasının incelendiği bu araştırma sonucunda bulgulara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yaş, sosyo-ekonomik düzey, kültürel ve çevresel faktörler gibi öğrenen özerkliği ile ilişkili olabileceği düşünülen etmenler araştırmaya dâhil edilerek daha ileri bir araştırma yürütülebilir. Bu araştırma yalnızca lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Daha kapsamlı bir resme ulaşmak için daha farklı gruplar üzerinde bir çalışma yürütülebilir.

Bu çalışmada veriler İngilizce öğrenen öğrencilerden toplanmıştır. Öğrenen özerkliğini geliştirmek için program geliştirmede yer alan dil öğretmenlerinden veriler toplamak suretiyle yeni bir çalışma yürütülebilir.

Bu çalışmada veriler yalnızca anket aracılığıyla nicel olarak toplanmıştır. Görüşme, gözlem, portfolyo ve öğrenci günlükleri gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak nitel veya karma desende bir araştırma yürütülebilir.

Bu çalışmada öğrenen özerkliği ile ilişkili olduğu belirlenen etmeler deneysel çalışma ile de kontrol edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre en düşük özerklik seviyesine İmam Hatip liselerinde okuyan öğrenciler sahiptir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları derinlemesine incelenerek niçin özerk davranmadıkları belirlenebilir. İngilizce öğretmenleri için öğrenen özerkliğinin bu okullarda geliştirilmesi amacıyla yeni eğitim yaklaşımlarından nasıl yararlanabileceği ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri gibi farklı eğitim programları düzenlenebilir.

Araştırmacılar tarafından okullarda öğrenen özerkliği ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmalarda ihtiyaç analizi, görüşme, öğrenci günlükleri, portfolyo kullanımı gibi yöntemlerle veriler toplanarak öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımı ve karar verme süreçleri ile ilgili daha geniş bilgilere ulaşılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmen eğitiminde geleneksel sınıf düzeni yerine aktif öğrenme uygulamalarının yapılabileceği sınıflarda, aktif öğrenme tekniklerinin yer aldığı uygulamalara yer verilmelidir.

Öğretmenler ve öğrenciler öğrenen özerkliği sürecini adım adım benimsemelidir. Özerk öğrenme uzun bir sürecin sonucudur. Öğretmenler öğrencilerin rehberi olabilmeleri için gerekli tutum ve becerileri kazanmalıdır. Aynı zamanda öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri için gerekli yetenek ve tutumları

kazanmalıdırlar. Bu yönüyle öğretmenlerin yabancı dil eğitimi sürecinde öğrencilere özerklik kazandırma konusunda önemli bir rolü vardır. Öğretmenler öğrencilerin özerk davranmalarına olanak tanımalıdırlar.

Tüm ortaöğretim kurumlarında İngilizce derslerinde öğretmenler öğrenen özerkliğini geliştirmek için dersin amaçlarını ve ders içindeki aktiviteleri belirleme ve öğrenme sürecini değerlendirme gibi alanlarda sorumluluklarını öğrencilerle paylaşmalıdır.

Öğrenenlere daha çok ders ile ilgili aktiviteye katılımlarının sağlanması ve sorumluluk bilincinin artırılması amacıyla uygun olan dersler için portfolyo uygulaması yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, lise öğrencileri yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrendikleri yabancı dili gerçek hayatla ilişkilendirme konusunda düşük düzeyde özerk davrandıkları görülmüştür. İngilizce öğretmenleri öğrencilere öğrendikleri yabancı dili kullanma imkânı tanıyan sanal ortamlar hazırlayabilirler. Ayrıca bu öğrencilere internet ortamı üzerinden kontrollü arkadaş edinmeleri ve bu öğrencilerin onlarla İngilizce olarak yazışmaları tavsiye edilebilir. Bunlara ek olarak, İngilizce öğretmenleri okullarda öğrencilere rol oynama (role play) hazırlama ve bu oyunları sunma olanağı tanıyabilir.

Bu araştırma lise öğrencilerinin sosyal etkinliklerde görev alma sıklığı arttıkça özerklik algı ölçeği puan ortalamalarının da arttığı ortaya koymuştur. Bu nedenle, yabancı dil öğrenme sürecinde yeterince özerk davranamayan öğrenciler çeşitli sosyal etkinliklerle desteklenebilir. Bu tür etkinlik ortamlarının düzenlenmesinde öğrencilere birtakım görev ve sorumluluklar verilerek öğrencilerin daha özerk olmalarına yardımcı olunabilir. Bu türden sosyal alanlarda resmi iletişim alanının dışına çıkılarak öğrencilerle daha yakından iletişim kurma imkânına ulaşılabilir. Ayrıca öğrencilere yapılacak olan cesaretlendirme ve özendirme daha etkili olabilir.

İmam Hatip liselerinde okuyan öğrenciler en düşük özerklik algı ortalama değerine sahiptir. Bu okullarda okuyan öğrencilerin yabancı dil eğitim sürecindeki özerklik algılarını artırmak amacıyla öğrencilere yabancı İngilizce derslerinin tüm aşamalarında sorumluluk verilmelidir. Dil öğrenme sorumluluğu öğrencilerde olduğu bir kez daha hatırlatılmalı ve dil öğrenme sürecinin her aşamasına öğrenciler dâhil edilmelidir. İmam Hatip Lisesi İngilizce derslerinde öğretmenler öğrenen özerkliğini geliştirmek için dersin amaçlarını belirleme, ders içindeki aktiviteleri belirleme ve

öğrenme sürecini değerlendirme gibi alanlarda sorumluluklarını öğrencilerle paylaşmalıdırlar.

Lise öğrencilerinin özerk algısı ile İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce öğrenme motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif yönde, yabancı dil öğrenme kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Başka bir deyişle, özerklik algısı motivasyon ve öz yeterlik inancının artması ile artmakta ve yabancı dil öğrenme kaygısının yükselmesi ile de azalmaktadır. Bu nedenle, okullarda İngilizce öğretmenleri öğrencileri cesaretlendirmeli ve onlara kendilerini daha iyi tanıma olanakları sağlayarak öz yeterlik inançlarını yükseltmelidir. Bu yolla öğrencilerin dil eğitim sürecindeki daha özerk davranabilen bireyler olmalarına katkı sağlanacaktır. Ayrıca İngilizce öğretmenleri hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında öğrencilerin kaygı düzeylerini artıracak davranış ve uygulamalardan kaçınmalıdır. Aksi durumda öğrencilerin kaygı seviyeleri yükselebilir ve öğrenciler kendilerini rahat hissedemeyebilirler. Sonuç olarak bu durum öğrencilerin özerk davranmalarını olumsuz etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (1991). *Psychological testing and assessment*. A Division of Simon & Schuster Inc., USA
- Aksu, A. B. (2008). *Özgül değerlendirme tekniği bağlamında Avrupa dil gelişim dosyası uygulamalarının okuma becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Abarrcin, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (Eds.). (2005). *The handbook of attitude*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anstrom, K. (2000). *High school foreign language students' perceptions of language learning strategy use and self-efficacy*. Washington, D.C. National Foreign Language Resource Center, Georgetown University Center for Applied Linguistics.
- Arlı, M., & Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, E. (2007). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji üniversitesindeki öğrencilerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algılarının analizi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology. An International Review*, 51, 269-290.
- Baron, R.A., & Byrne, D. (1997). *Social psychology* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TSA*, 17 (2), 49-68.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Baylan, S. (2007). *University students and their teachers' perceptions in expectations of learners autonomy in EFL prep. classes*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Benson, P. (1996). Concept of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 27-34). Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. *English Language Teaching*, 6 (3). Harlow: Longman. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/elt>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching*, 40 (1), 21-40.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). New York: Addison Wesley Longman.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
- Boyno, M. (2011). *Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğrenci bağımsızlığını etkileyen etkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana

- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Bruning, B. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 62(2), 114-125. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq041>
- Camilleri, G. (Ed.). (1999). *Learner autonomy: The teachers' views*. Strassbourg: Council of Europe Publishing.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ceylan, N. O. (2014). *Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğrenci özerkliğine ve yabancı dil öğrenme başarısına etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chan, V. (2000). Fostering learner autonomy in an ESL classroom. *TESL Canada Journal* 18 (1), 75-86.
- Cinkara, E. (2009). *Self-efficacy in EFL: Its sources and relationship with success (A case study at Gaziantep University)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep University Graduate School of Social Sciences, Gaziantep
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (Eds.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main, German: Peter Lang.
- Council of Europe. (2002). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. case studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x

- Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, IL: Apple River.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24, 1-23. Retrieved from http://www.asianefljournal.com/pta_Nov_07_dd.pdf?origin=publication_detail
- Dam, L. (1990). Learner autonomy in practice. In Gathercole, I. (ed). 1990, *CILT* (p. 16). Great Britain: Bourne Press.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Demirel, Ö. (2003, Eylül). Implications of the European language portfolio project in Turkey. *The international symposium titled Common European University: Framework and foreign language education in Turkey*. Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167), 71-82.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi. Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning, An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47 (1), 330-341.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23 (2): 165-174.
- Doğan, G. (2015). *Bazı Türk üniversitelerindeki İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik algı ve uygulamaları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. doi:10.2307/330107
- Dornyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system, In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. California: Sage Publications, Inc.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi, Gazi Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 111-121.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1969). *Personality structure and measurement*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Feltz, D. L. (1988). Self confidence and sport performance. *Exercise and Sports Science Reviews*, 16, 423-458.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mcgraw-Hill Press, New York.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43 (2), 157-194.
- Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Foreign Language Education Conference*. Austin, TX, Texas Papers in Foreign Language Education.

- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (5th ed). By Prentice-Hall, Inc., USA.
- Good, T.L. & Brophy, J. E. (1994) *Looking in classrooms {6th ed.}*. New York: Harper Collins.
- Gömlüksiz, M. N., & Özpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (3).
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25-32.
- Guiora, A. Z. (1983). The dialectic of language acquisition, An Epistemology for the language sciences, ed. A. Z Guiora, *Language Learning*, 33.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hambly, K. (2003), *Özgüven*, Çev., Barış Bıçakçı, 5. Basım, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Han, K. (2015). *Perceptions of high school students towards learner autonomy: A case of Tekirdağ*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching (3rd edn)*. London: Pearson Education.
- Haseborg, H. E. (2012). *Principles of learner autonomy in action: Effects and perceptions in a college-level foreign language class*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses'den alınmıştır. (UMI No. 3530451)
- Hauck, M. (2005). Metacognitive knowledge, strategies, and CALL. In J. L.Egbert, & G. M. Petrie (Eds.), *CALL research perspectives* (pp. 65-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.,) *The International Encyclopedia of Education* (second edition). (9 pages) [online]. Available at <http://home.twciv.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html>.

- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System* 23 (2), 235-244.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*, (1981): Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Huang, S. C., & Shanmao, C. F. (1996). *Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 396536.
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. In B. Holmberg, M. Shelley, & C. White (Eds), *Distance education and languages: Evolution and change* (pp. 1-19). Clevedon, Hants, England: Multilingual Matters.
- Ibrahim, D. (1997, Ekim). Increasing student autonomy in conventional institutions. Paper presented at the 1997 *International Council for Open and Distance*. Available at <http://vlib.unitarkli1.edu.mv/staff-publications/daing/Is.pdf> Education Standing Conference of Presidents. Lisbon, Portugal. (7 pages) [online].
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5(1). from <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ei/ei17/al.html>’den alınmıştır.
- Joshi, K. R. (2011). *Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning*. Nepal English Language Teachers’ Association.
- Kamberi, L. (2013). Promoting learner autonomy in foreign language learning by using student journals. Conference proceeding. *1st Annual International Interdisciplinary Conference*. Azores, Portugal.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Klein J. D., Keller J. M. (1990). Influence of student ability, locus of control and type of instructional control on performance and confidence. *J. Educ. Res.* 83 (3):140-146.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Follet Press
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: The Adult Education Company.
- Koçak, A. (2003). *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan, D. (Ed.), *Collaborative Learning and Teaching*. (pp. 14-39).
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York, New York: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT & London, UK: Yale University Press.
- Little, D., & Dam, L. (1998, Kasım). Learner autonomy: What and why? Paper presented at the 1998 *Japan Association for Language Conference*. Omiya, Japan. <http://laiigue.hvper.chubu.ac.jp/ialt/pub/tlt/98/oct/littledam.html>.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education. In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education* (pp. 1-12). New York: Palgrave Macmillan.

- Little, D. G. (2008). Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, *Linguistics and Area Studies*. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east Asian contexts, *Applied Linguistics*, 20 (1), 71-94.
- Littlewood, W. T. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24 (A), 427- 435.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Liu, H. J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 123-139.
- Lowe, C. (2009). *A correlational study of the relationship between learner autonomy and academic performance*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses'den alınmıştır. (UMI No. 338791
- Luke, C. (2006). Situating CALL in the broader methodological context of foreign language teaching and learning: Promises and possibilities. In L. Ducate, & N. New Computer Assisted Language Instruction Consortium. *directions in foreign language teaching* (pp. 149-179). San Marcos, TX: Arnold (Eds.), Calling on CALL: From theory and research to.
- MacIntyre, P., D., & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- McCombs, B. (1997). Understanding the keys to motivation to learn. *Mid- Continent Research for Education and Learning*. (13 pages), [on-line]. Available at <http://www.mcrel.org/resources/noteworthy/barbaram.asp>.
- McGarry, D. (1995). *Learner autonomy 4: The role of authentic texts*. Dublin: Authentik.

- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. Maehr and P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*: Vol. 7 (pp. 261- 286). Greenwich, CT: JAI Press
- Merç, A. (2015). The effect of a learner autonomy training on the study habits of the first-year ELT students. *Educational Research and Reviews*, 10 (4), 378-387. doi: 10.5897/ERR2015.2072
- Molberg, H. (2010). *The consequence of motivation and linguistic self-confidence in relation to pupil's oral interaction*. (Yüksek lisans tezi). University of Troms.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. In N. Research in Education Series (Ed.): *Ontario Institute for Studies in Education*.
- Noels, K. A, Clement, R. et al. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83 (1), 23- 24. doi:10.1111/0026-7902.00003
- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. In R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). London, UK: Longman.
- Olur, H. (2015). *Awareness of high school learners of learner autonomy*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28. doi:10.2307/329249
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Plalfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75-91). New York: Palgrave Macmillan.
- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğrenim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme motivasyonları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Özdere, M. (2005). *State-supported provincial university English language instructors' attitudes towards learner autonomy*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent University Institute of Social Science, Ankara.
- Pemberton, R. (1996). Introduction. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 1-8). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Ramage, K. (2006). Motivation factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40 (2), 189-219. Retrieved from <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0023-8333>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Rivas, L. (2013). Need for developing human capital management. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/1249/1258>'den alınmıştır.
- Roy, F., Baumeister, J. D., Campbell, J. I., Krueger, I., & Kathleen, D.V. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal succes, happiness or healthier lifestyle? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1):1-44.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning, introduction*. Cambridge Scholars Publishing: Cambridge.
- Sanprasert, N. (2009). The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language. *Science Direct*, 38 (2010) 109–123. doi:10.1016/j.system.2009.12.010
- Schalkwijk, E., Van Esch, K., Elsen, A., & Setz, W. (2002). Learner autonomy and the education of language teachers: How to practice what is preached and preach

- what is practiced. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching* (pp. 165-190). London, UK: Yale University Press.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learning autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (1991). *Instruction*. In *learning theories* (2nd ed., pp. 385-437). Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *Elementary Education Online*, 6 (1), 180-196.
- Shrader, S. R. (2003). Learner empowerment a perspective. *The Internet TESL Journal* 9 (11), available at <http://iteslj.org/Articles/Shrader-Empowerment.html>
- Shinge, M. (2005). *Interplay among anxiety, motivation, and autonomy in second language learners of french: A quantitative and qualitative study*. (Doktora tezi). University of Florida, USA.
- Singer, N. L. (2013). *Effects of autonomy-supported learning on academic achievement in Indiana schools*. (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3604446)
- Smith, A. A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern Language Journal*. 55, 82-8
- Söylemez, H. N., & Sütçü, N. D. (2014). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algıları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 91-110.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85, 259-278.

- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6 (3), 245-266.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. (Third edition). NY: HarperCollins.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Canadian Modern Language Review*, 41, 461-479.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- Thanasoulas, D. (2000). *What is learner autonomy and how can it be fostered?* (15 pages) [on-line]. Available at <http://www.angloschool.co.uk/wwwboard/messages/3970.html>
- Tilfarlioglu, Y. F. & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (a case study). *Theory and Practice in Lagueuage Studies*, 1 (10), 1284-1294.
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Indiana
- Tursun, S. E. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. Ve Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Ushioda, E. (2006). Motivation, autonomy and sociocultural theory. In P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language learning and teaching* (pp. 5–24). Dublin, Ireland: Authentik.

- Ünal, S. (2015). *Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği görüşlerinin uyuşma(ma)sı ve bu durumun öğrencilerin başarıları ile ilişkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 148-169.
- Van L. L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Harlow: Longman.
- Victoria, C. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 33-54, DOI: 10.1080/1356251032000052311
- Welch, M. E. (2015). *An exploration of the technology based learning environment in middle grades English and language art instruction and its impact on learner autonomy*. (Doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3703047)
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive ability of L2 learners. *Language Learning*, 37 (4), 573-597.
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In T. W. Lewis, & M. S. Hurd (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 3-24). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Xu, J., & Zhan, X. (2004). Review of research on learner autonomy at home and abroad. *Foreign Language World*, 4, 2-9.
- Yanar, H. B., & Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- Yapıörner, A. N. (2013). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi, Mersin.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.

- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yen, C. J., & Liu, S. (2009). Learner autonomy as a predictor of course success and final grades in community college online courses. *J. Educational Computing Research*, 41 (3) 347-367.
- Yıldırım, F. D. (2014). *İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine karşı inanç ve uygulamalarının belirlenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 65-80.
- Yılmaz, S. (2010). *Öğrenen özerkliğini Avrupa dil portfolyosu aracılığı ile Türkiye bağlamında inceleme*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yurtseven, N., Alcı, B., & Karataş, H. (2014). Factor affecting academic performance in efl context: A modelling study. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5 (1), 13-23.
- Yoshiyuki, N. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 900-910. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001>
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation learning and performance: Issues and educational implications* (pp.3-21). Hillsdale, NJ: of learning and performance: Issues and educational implications (pp.3-21). Erlbaum. Hillsdale, NJ:
- Zonturlu, S. (2013). *Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve öğrenci özerkliği gelişimi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.

Ek-1 Özerklik Algı Ölçeği

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENENLERDE ÖZERKLİK ALGISI
ÖLÇEĞİ**

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Ödevlerim dışında İngilizce çalışırım.					
2. İngilizce konuşurken hatalarımı kendim fark ederim.					
3. İngilizce dersleri öncesi hazırlık yaparım.					
4. İngilizce filmler izlerim.					
5. Sadece öğretmenin not vereceği ödevleri tamamlarım.					
6. İngilizce günlük tutarım.					
7. İngilizce sınavları sonrasında ortalama olarak hangi notu alacağımı bilirim.					
8. Okulda İngilizce konuşma kulüplerine katılırım.					
9. İngilizcemin gelişip gelişmediğini kendim gözlemleyebilirim.					
10. İngilizce öğrenirken zorlansam bile pes etmem.					
11. Ders sonrası için izlediğim düzenli bir çalışma programım vardır.					
12. İngilizcemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.					
13. Sadece sınav dönemlerinde İngilizce çalışırım.					
14. İngilizce dinleme becerimi geliştirmek için CD/kaset dinlerim.					
15. Öğretmenin not vermeyeceğini bilsem de ödevlerimi yaparım.					
16. İngilizce gazete okurum.					
17. İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim.					
18. Düzenli olarak takip ettiğim bir (kaç) İngilizce gazete veya dergi vardır.					
19. İngilizce yazarken hatalarımı kendim fark ederim.					
20. İngilizce şarkı dinlerim.					
21. İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					
22. Ödevlerim dışında dilbilgisi çalışırım.					
23. Zorunlu olmadığı halde kendi kendime İngilizce alıştırmalar çözerim.					
24. İngilizce yayın yapan radyo kanallarını dinlerim.					

25. İnternet yoluyla İngilizce yazıştığım kimse(ler) var.					
26. Farklı öğrenme yöntemleri için öğretmenlerime danışırım.					
27. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri not ederim.					
28. Öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.					
29. Sınavlardan sonra yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.					
30. İngilizce şarkı sözlerini anlamaya gayret ederim.					
31. “Nasıl çalışırsam İngilizceyi daha iyi öğrenirim?” sorusunu yanıtlamaya çalışırım.					
32. Okul dışında İngilizce konuşma kulüplerine katılırım.					
33. Devam zorunluluğu kaldırılrsa bile İngilizce derslerine katılırdım.					
34. Dildeki kültürel öğeleri (mizah, deyim, atasözü, yemek, eğlence gibi) anlamaya çalışırım.					
35. Hatalarımı başkası söylemeden bilemem.					
36. Sınavlardan iyi not alsam bile yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.					
37. Öğretmenimin neyi ne amaçla anlattığını bilirim.					
38. Öğrendiklerimi düzenli olarak değerlendiririm.					

Ek-2 İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

	Bana hiç uyumuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
OKUMA	1	2	3	4	5
1.İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.					
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.					
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.					
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.					
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.					
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.					
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim					
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum					
YAZMA					
9. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.					
10. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.					
11. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.					
12. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.					
13. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.					
14. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.					
15. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.					
16. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)					
17. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.					
18. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.					
DİNLEME					
19. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.					
20. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.					
21. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.					

22. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.					
23. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.					
24. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.					
25. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.					
26. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.					
27. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.					
28. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
KONUŞMA					
29. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)					
30. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)					
31. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.					
32. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.					
33. Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.					
34. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.					

Ek-3 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.					
2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.					
3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.					
4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.					
5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.					
6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.					
7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.					
8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.					
9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.					
10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.					
11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.					
12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.					
13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.					
14. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.					
15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.					
16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.					
17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.					
18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlan-sam bile, yine de kaygı duyarım.					
19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.					
20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					

21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.					
22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.					
23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.					
24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.					
25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.					
27. Sınıfta arkadaşlarımla yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.					

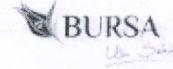
Ek-4 İngilizce Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

İNGİLİZCE ÖĞRENME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Faktörler	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Öğrenme Motivasyonu	1. İngilizce sınıfında öğrendiğimiz konuyla ilgili bir sorunun olursa, öğretmenimden hemen yardım isterim.					
	2. İngilizce öğrenmek için çok çaba harcarım.					
	3. İngilizce ödevlerinden geribildirim aldığımda, onları hep gözden geçiririm.					
	4. İngilizce derslerinde mümkün olduğunca çok katılım gösteririm.					
	5. Eğer İngilizce yayın yapan bir kanalı izleme fırsatı bulursam, bu fırsatı asla kaçırmam.					
Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı İle İlişki Kurabilme	6. İngilizce konuşan insanlarla ve onların kültürleriyle ilgili olduğum için İngilizce öğreniyorum.					
	7. İngilizce öğrenmek benim için İngiliz ve/veya Amerikan sanatı ve edebiyatını anlamak için önemlidir.					
	8. İngilizce filmler/şarkılar sayesinde İngilizceye büyük bir ilgi duymaya başladım.					
	9. İngilizce öğrenmek benim için, değişik kültürler ve insanlar tanımak için önemlidir.					

	10. İngilizce konuşabileceğim yabancılarla tanışabilmek için İngilizce öğreniyorum.					
Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulabilme	11. İngilizce öğrenmek benim için Türkiye'ye gelen ya da yurtdışında İngilizce konuşan kişilerle daha rahat olabilmek için önemlidir.					
	12. Ancak iyi İngilizce becerileriyle Türkiye'de iyi bir iş bulabilirim.					
Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma	13. İngilizce öğrenmenin beni daha eğitilmiş bir insan yapacağını düşünüyorum.					
	14. Yurtdışında daha iyi iş ya da eğitim fırsatları bulabilmek için İngilizce öğreniyorum.					
	15. Bölüme geçtiğimde diğer derslerin ve akademik konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için İngilizce öğreniyorum.					
	16. Dünyadaki teknolojik ve ekonomik gelişmeleri takip edebilmek için İngilizce öğreniyorum.					

Araştırma İzin Belgesi



**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125/740/13368441

25.12.2015

Konu: Erdoğan KURT'un Araştırma İzni

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

- İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi
b) 15/12/2015 tarihli ve 7133-7902 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Erdoğan KURT'un "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Lise Öğrencilerinin Özerklik Algılarının Bazı Duyuşsal Faktörlere Göre Yordanması" başlıklı araştırma çalışmasını Nilüfer'deki ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili onay ilişkide gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim ATAMAN

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EK:

Makam Onayı ve Ekleri (2 Sayfa)

Recep ÇELİK

V.H.K.İ.

Güvenli Elektronik İmza
Asli ile Aynıdır.

28 Aralık 2015

Yeni Hükümet Konağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Web: <http://bursa.meb.gov.tr>
E-posta: bursamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Engin SEYMEN VHKİ
Tel: (0 224) 256 70 00
Tel: (0 224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b50f-3916-374e-82ec-8ea8 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

05 Ocak 2016

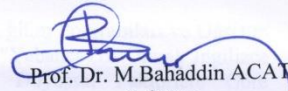
Sayı : 32789259.302.08.01-28
Konu:

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 25.12.2015 tarihli ve 86896125/740/13368441 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdoğan KURT'un "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Lise Öğrencilerinin Özerklik Algılarının Bazı Duyuşsal Faktörlere Göre Yordanması" başlıklı anket uygulaması hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

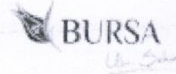
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki: 1 Adet.

Adres: Meşelik Yerleşkesi
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605.01/13330114

25.12.2015

Konu: Erdoğan KURT'un Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Erdoğan KURT'un "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Lise Öğrencilerinin Özerklik Algılarının Bazı Duyuşsal Faktörlere Göre Yordanması" adlı tez çalışmaları isteği Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15/12/2015 tarihli ve 7133-7902 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Erdoğan KURT'un "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Lise Öğrencilerinin Özerklik Algılarının Bazı Duyuşsal Faktörlere Göre Yordanması" adlı tez çalışmasını ilimiz Nilüfer ilçesindeki ekli listede yer alan okullarda uygulanmasına yönelik araştırma çalışması ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, veri toplama araçlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile Okul Müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde yapılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ATAMAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
25.12.2015

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Okul Listesi (1 Sayfa)

Yeni Hükümet Konağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Web: <http://bursa.meb.gov.tr>
E-posta: bursamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Engin SEYMEN VHK1
Tel: (0 224) 256 70 00
Tel: (0 224) 215 25 39