

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENENLERDE
ÖZERKLİK ALGISI, OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI
VE SINIF İÇİ DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Özlem BAYAT

İzmir

2007

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENENLERDE
ÖZERKLİK ALGISI, OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI
VE SINIF İÇİ DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Özlem BAYAT

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY

İzmir

2007

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

../../2007

Özlem BAYAT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Turan PAKER.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.././2007

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: BAYAT

Adı: Özlem

Tezin Türkçe Adı: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler

Tezin İngilizce Adı: The Relationships Between Autonomy Perception, Reading Comprehension Achievement and Classroom Behaviors of Learners Learning English as a Foreign Language

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2007

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans:

Dili:

Türkçe

2. Doktora: X

Sayfa Sayısı: 176

3. Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı: 128

4. Sanatta Yeterlilik:

Tez Danışmanının

Unvanı Adı Soyadı: Yrd.Doç.Dr. Uğur ALTUNAY

Türkçe Anahtar Sözcükler:

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Özerklik algısı

1. Autonomy perception

2. Okuduğunu anlama

2. Reading comprehension

3. Başarı

3. Achievement

4. Sınıf içi davranış

4. Classroom behavior

Tarih: Aralık 2007

İmza:

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın gerçekleşmesi bir çok kişinin yardımı ile olmuştur.

Öncelikle danışmanım Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a değerli katkıları için teşekkür etmek isterim. Kendisinin desteği olmadan bu tezin yazılması çok daha güç olurdu. Ayrıca Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz'a katkıları ve olumlu eleştirileri için teşekkür ederim. Yrd. Doç. Dr. Ayşe Yumuk ve Yrd. Doç. Dr. Nergüz Serin'e araştırmanın ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında görüşlerini benimle paylaştıkları için teşekkür ederim.

Çalışma arkadaşlarım İngilizce okutmanları Emel Uyar Uslan, Dilek Birol ve Gülümser Kaplan gerek manevi destekleri ile gerekse veri girişindeki yardımları ile bu çalışmaya katkı getirmişlerdir. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümü'nde görev yapan İngilizce okutmanı arkadaşlarım ölçek ve test uygulama aşamasında bana kolaylık sağlamış ve yardımcı olmuşlardır. İngilizce okutmanı ve sevgili arkadaşım Havva Kurt Taşpınar araştırmada yararlanılan kaynaklara ulaşmamda yardımcı olmuştur. Kendilerine teşekkür ediyorum.

Anne ve babamın anlayış ve destekleri bu çalışmaya ayrı bir katkı sağlamıştır. Son olarak eşim Nihat Bayat'a kendi çalışmalarında bana zaman ayırıp araştırmanın en yoğun dönemlerinde destek olduğu için teşekkür ediyorum.

Özlem Bayat

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Yabancı Dil Öğrenimi	2
Yabancı Dil Öğrenimini Açıklamaya Yönelik Kuramlar.....	4
Dil Öğrenmede Özerklik Kavramının Temelleri ve İlk Kullanılışı...	8
Özerklik ve Özerkliğin Dil Öğrenmedeki Yeri.....	10
Özerklik ve Kültür.....	17
Avrupa Dil Portfolyosu ve Özerklik	19
Özerklik ve Öğrenci Davranışları	19
Yabancı Dilde Okuma.....	21
Araştırmanın Amacı ve Önemi	23
Problem.....	25
Alt Problemler.....	25
Sayıtlar.....	26
Sınırlılıklar.....	26
Tanımlar.....	27
Kısaltmalar.....	27

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	28
Özerklik İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	28
Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel Değişkenler	29
1. Yaş.....	29
2. Yetenek.....	31
3. Tutum ve İnanç.....	33

4. Öğrenme Biçemleri.....	35
5. Öğrenme Stratejileri.....	38
6. Güdü.....	44
Özerk Öğrenen Özellikleri.....	48
Özerkliğe Katkıda Bulunan Uygulamalar.....	49
Kaynak Tabanlı Yaklaşımlar.....	51
Teknoloji Tabanlı Yaklaşımlar.....	56
Program Tabanlı Yaklaşımlar.....	59
Sınıf Tabanlı Yaklaşımlar.....	61
Öğretmen Tabanlı Yaklaşımlar.....	64
Öğrenen Tabanlı Yaklaşımlar.....	66
Özerklik ile İlgili Yürütülen Diğer Çalışmalar.....	68
Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	83
Okuduğunu Anlama.....	83
Şema Kuramı.....	84
Stratejik Okuma.....	90
Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yürütülen Diğer Çalışmalar.....	91
Sınıf İçi Davranışlar İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	94
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	100
Araştırmada Kullanılan Bilimsel Yöntem.....	100
Evren ve Örneklem.....	101
Veri Toplama Araçları.....	103
Özerklik Algı Ölçeği.....	104
Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	105
Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği.....	106
Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	107
İngilizce Okuma Testi.....	108
Testin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	108

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	110
Özerklik algısı düzeyleri, okuduğunu anlama başarısı ortalaması ve sınıf içi davranışlar düzeylerinin dağılımları.....	110
Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Arasında İlişkiler.....	112
Özerklik algısı yüksek ve düşük olanların özerklik algıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişkiler.....	114
Özerklik algısı düzeyi düşük ve yüksek olanların okuduğunu anlama başarıları.....	118
Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında cinsiyet bakımından ilişkiler.....	119
Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkiler.....	122
Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında ilişkiler.....	125
Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların sınıf içi davranışları	128
Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların sınıf içi davranışları arasında farklılık...	130
Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların özerklik algıları ile sınıf içi davranışları arasında ilişkiler.....	130
Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından ilişkiler.....	136
Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkiler.....	141

Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında ilişkiler.....	145
Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından ilişkiler.....	146
Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkiler.....	148
BÖLÜM VI	
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	150
Sonuçlar.....	150
Tartışma.....	154
Öneriler.....	157
KAYNAKÇA.....	159
EKLER	169
Ek 1: Özerklik Algı Ölçeği Soru Maddelerinin Faktör Yükleri ve Madde Test Korelasyonu Değerleri(R _{jx}).....	170
Ek 2: Özerklik Algısı Ölçeği Örnek Maddeleri.....	171
Ek 3: Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği Soru Maddelerinin Faktör Yükleri ve Madde Test Korelasyonu Değerleri(R _{jx}).....	172
Ek 4: Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği Örnek Maddeler.....	173
Ek 5: Belirtke Tablosu.....	174
Ek 6: İngilizce Okuma Testi Örnek Maddeler.....	175

Ek 7: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Etik Kurul Karar Örneği	176
--	-----

ÇİZELGELER DİZELGESİ

Çizelge	Sayfa
2.1. Carroll'ın Dört Bileşenli Yetenek Modeli.....	32
2.2. Dil Öğrenenlerin İnançları.....	34
2.3. Öğrenme Biçemleri.....	36
2.4. Bilişsel Stratejiler.....	40
2.5. Bilişüstü Stratejiler.....	41
2.6. Bireysel Erişimin Öğeleri.....	51
2.7. Örnek Özdeğerlendirme Kontrol Listesi.....	63
2.8. Özerklik İçin Sınıfta Uygulanabilecek Teknikler.....	65
3.1. Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencileri ve Düzeyleri.....	102
3.2. Araştırmanın Katılımcılarının Özellikleri.....	103
3.3. Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları.....	109
3.4. Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları (10 madde çıkarıldıktan sonra).....	109
4.1. Özerklik Algı Düzeylerinin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	111
4.2. Okuduğunu Anlama Başarısı Puan Ortalaması ve Standart Sapması.....	111
4.3. Sınıf İçi Davranış Puan Ortalama ve Standart Sapmaları.....	112
4.4. Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	113
4.5. Özerklik Algısı Düşük Olan Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	111

4.6.	Özerklik Algısı Yüksek Olan Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	116
4.7.	Özerklik Algısı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	118
4.8.	Özerklik Algısı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Test Puan Ortalamalarının Farkının Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	128
4.9.	Düşük, Orta ve Yüksek Özerklik Düzeyindeki Öğrencilerin Test Puanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	119
4.10.	Kız Öğrencilerin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi.....	120
4.11.	Erkek Öğrencilerin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi	121
4.12.	Lisans Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi.....	123
4.13.	Lisansüstü Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi	124
4.14.	Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	126
4.15.	Özerklik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Betimsel İstatistikleri	128
4.16.	Özerklik Algısı Düşük Ve Yüksek Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Puanlarına Göre Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T-Testi Sonuçları.....	130
4.17.	Özerklik Algısı Düşük Öğrenciler ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	131
4.18.	Özerklik Algısı Yüksek Öğrenciler ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	134
4.19.	Kız Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	137
4.20.	Erkek Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	139

4.21.	Lisans Öğrencilerinin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	142
4.22.	Lisansüstü Öğrencilerinin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	144
4.23.	Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	146
4.24.	Kız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	147
4.25.	Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	147
4.26.	Lisans Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	148
4.27.	Lisansüstü Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	149

ŞEKİLLER DİZELGESİ

Şekil		Sayfa
1.1.	Dil Öğretimi Yoluyla Özerkliğin Gelişimi.....	16
2.1.	Dörnyei'ye Göre Güdünün Evreleri	47
2.2.	Özerklik ve Gudu Arasındaki İlişki.....	48
2.3.	Dil Öğretiminde Özerklik ve İlgili Uygulama Alanları.....	50
2.4.	Okuma Etkinliğinin Bileşenleri.....	84

ÖZET

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümüne devam eden orta düzey İngilizce öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem oranlı yansız atama ile seçilmiştir. Örnekleme 503 lisans, 57 lisansüstü olmak üzere toplam 560 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin 238'i kız, 322'si erkek öğrencidir. Örneklem tüm evrenin %33'ünü temsil etmektedir.

Araştırmanın verileri Özerklik Algı Ölçeği, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde puan ortalaması, Standart Sapma, *t*-Testi, Varyans Çözümlemesi, Pearson Korelasyon Tekniği ve Scheffeé Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algıları genel anlamda yüksektir. Özerklik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişkiler vardır. Özerklik algısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarısı artmaktadır. Özellikle öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanımı alt boyutları ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü strateji kullanımı boyutları ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özerklik algısı yüksek olan öğrenciler özerklik algısı düşük olanlara göre daha olumlu davranışlar sergilemektedirler. İki grup arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Son olarak okuduğunu anlama ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

ABSTRACT

The Relationships Between Autonomy Perception, Reading Comprehension Achievement and Classroom Behaviors of Learners Learning English as a Foreign Language

The purpose of this research is to investigate the relationships between autonomy perception, reading comprehension achievement and classroom behaviors of students learning English as a foreign language.

Descriptive research was used in the study. Intermediate level English learners attending Preparatory Classes in School of Foreign Languages at Dokuz Eylül University formed the population of this study. Proportioned random sampling was used to choose the sample of the study. The sample included 503 undergraduate and 57 graduate students. 238 of these students were females and 322 of them were males. This sample represented the 33% of the whole population.

The data of the research were gathered with Autonomy Perception Scale, Reading Comprehension Test and Classroom Behaviors Scale. Mean, Standard Deviation, *t*-Test, Analysis of Variance, Pearson Correlation Technique and Scheffé Test were used to analyze the data.

The results of the study indicated that English language learners had high autonomy perception in general. There were statistically significant relationships between autonomy perception and reading comprehension achievement. The higher perception related to autonomy the students had the more successful they were in reading comprehension. In addition, there were statistically significant relationships between autonomy perception and classroom behaviors of students. Significant relationships were found between taking language learning responsibility and using metacognitive strategies subscales and classroom behaviors of students. Students having higher autonomy perception had more positive behaviors compared to students having lower autonomy perception. The difference between these two

groups was statistically significant. Finally, significant relationships were found between reading comprehension and classroom behaviors.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler konusunda yapılması planlanan araştırma kapsamında problem durumuna, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayılıtlara, araştırmada geçecek önemli terimlerin tanımlarına yer verilmektedir.

Problem Durumu

Son yıllarda gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde eğitim araştırmacılarının ilgi duyduğu en önemli konu etkin öğrenme ve buna dayalı öğretim yöntemleri (Açıkgöz, 2002; Ghaith, 2003; Johnson ve Johnson, 2003; Nunan, 1991) olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkin öğrenme, öğrenen merkezlidir ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmasını gerektirir. Açıkgöz’ün (2002) de belirttiği üzere etkin öğrenme sürecinde öğrenen, kararlar alabilir, özdüzenleme yapabilir ve bilişüstü stratejiler kullanabilir. Karar alma, özdüzenleme yapma ve bilişüstü stratejileri etkili bir biçimde kullanma öğrenen özerkliğinin alt boyutlarından bir kaçısı olarak kabul edilmektedir.

Öğrenmenin her alanında etkin öğrenme ve buna dayalı yöntemlerin yaygınlaşması dil öğrenimi ve öğretiminde de kendini hissettirmiştir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar dil öğrenenlerin öğrenmedeki rolünün artırılmasına yönelik olarak yürütülmüş ve öğrenenin öğrenmedeki rolünün artması ile başarıları, tutumları ve güdüleri arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır (Goh, 1997; Lee, 1998; McClure, 2001; Yumuk, 2002). Dil öğrenmede, özellikle dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde öğrenenin etkin rolü daha çok önem kazanmaktadır.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin sınıf dışında erek dili görmeleri, duymaları ve kullanmaları olanağı olmasına karşın İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ülkelerde öğrenenin sınıf dışında erek dili duyması, görmesi veya kullanması pek mümkün değildir. Bu nedenle sınıf dışında erek dil ile ilgili çalışmalar yapmak veya erek dilin kullanıldığı ortamlarda bulunma fırsatlarını yaratmak öğrenenin sorumluluğu altındadır. Öğretmen veya kurumlar gerek bireysel öğrenme merkezleri gerekse profesyonel danışmanlık hizmetleri ile öğrenciye bu sorumluluklarında yardımcı olmaya çalışsalar da öncelikle öğrencinin sorumluluğunun farkında olması, başka bir deyişle özerklik sahibi olması gerekmektedir.

Teknolojideki gelişmelerin etkin öğrenmedeki rolü de yadsınamayacak bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmiş yıllarda öğrenme dendiğinde geleneksel sınıf ortamı, öğretmen ve ders kitapları akla gelirken günümüzde İnternet yoluyla öğrenme, e-öğrenme, sanal sınıflar, öğrenme grupları, uzaktan öğrenme gibi kavramlar akla gelir olmuştur. Bilgiye ulaşmadaki kolaylık öğrenenlere kendi öğrenmelerinde etkin olabilmeleri için daha çok fırsat yaratmıştır. Çalışan ve/veya derslere devam zorunluluğunu yerine getiremeyecek bireyler uzaktan eğitim olanağı sağlayan kurumlara başvurarak eğitimlerini sürdürebilmektedirler. Bunun dışında kendi kendine öğrenmeyi hedefleyen hazır yazılım programlarını satın alarak öğrenmelerini ilerletebilmektedirler. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler günümüzde sınıf ortamı dışında İnternet yoluyla dinleme, konuşma, yazışma, okuma yapabilmekte isterlerse kimi web sitelerinin sunduğu etkileşimli derslere, sınavlara katılabilmektedirler. Teknolojinin öğrenenlere sunduğu tüm bu olanaklar öğrenenin kendi öğrenmesindeki etkin rolünü daha belirgin duruma getirmiştir.

Yabancı Dil Öğrenimi

Kuşkusuz ki yabancı bir dili öğrenmek ana dili öğrenmekten farklıdır. Yabancı dili öğrenen kişi bir çocuk ya da yetişkin olsun onu ana dilini edinen bir çocuktan ayıran pek çok kişisel özellik ve öğrenme koşulları vardır. Lightbown ve Spada (1999) aşağıdaki soruların yabancı dil öğrenimini açıklamada yönlendirici olduğunu düşünmektedirler:

1. Öğrenen birey halihazırda bir dil bilmekte midir?
2. Öğrenen birey bilişsel olarak olgunluğa erişmiş midir? Başka bir deyişle problem çözme, çıkarımda bulunma ve karmaşık zihinsel işlemleri yapabilecek bilişsel olgunlukta mıdır?
3. Öğrenenin bilişüstü farkındalığı ne kadar iyi yapılanmıştır? Örneğin bir sözcüğü tanımlamak, onu oluşturan sesleri söyleyebilmek veya bir sözcüğü çoğul yapmak için ona –s son ekini getirmek gerektiğini söyleyebilecek midir?
4. Öğrenenin genel dünya bilgisi nedir? Bu bilgi yabancı dili anlamayı kolaylaştırabilmektedir. Örneğin konuşanın ne demek istediğine yönelik öngörmelerde bulunmayı sağlamaktadır.
5. Öğrenen birey yanlış yapma ve dili konuşurken aptal yerine düşme konusunda endişeler taşımakta mıdır?
6. Öğrenme ortamı öğrenenin ilk öğrenme sürecinde sessiz kalmasına izin vermekte midir yoksa en başından itibaren konuşmasını mı gerektirmektedir?
7. Dil öğrenme için öğrenenin yeterince çok zamanı ve dilin konuşucuları ile yeterince iletişim kurabilme imkanı var mıdır?
8. Öğrenen birey dilbilgisi veya sesletimde yanlış yaptığında düzeltici dönüt almakta mıdır yoksa dinleyici bu yanlışları göz ardı edip iletiyi mi almaya çalışmaktadır?
9. Öğrenen birey yanlış sözcük seçimleri yaptığında düzeltici dönüt almakta mıdır yoksa dinleyici sözcük ile iletilmek isteneni öngörmeye mi çalışmaktadır?
10. Öğrenen birey hız, dilbilgisi yapılarının zorluğu, sözcük bakımından kendi düzeyine uyacak biçimde düzenlenmiş bir dille mi karşı karşıyadır?

Sorulara bakıldığında ilk beş sorunun öğrenenin özellikleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Her şeyden önce, yabancı dil öğrencisi bir dil bilmektedir. Bu durum dilin nasıl çalıştığını bilmesi bakımından avantajı olabileceği gibi ana dilin etkisinde kalarak yabancı dilde yanlışlar yapmasına da neden olabilir. İki, üç ve dördüncü sorular ele alındığında ise öğrenenler arasındaki yaş farkı ve buna bağlı olarak değişebilecek bilişsel olgunluk, bilişüstü farkındalık ve dünya bilgisi

açısından bireyler arasındaki farklılıklardan bahsedebiliriz. Örneğin genç yaşlardaki öğrenenler yetişkinlere göre bilişsel olgunluklarına yeni yeni ulaşmakta ve bilişüstü stratejilerini kullanmaya henüz başlamaktadırlar. Beşinci soru ise öğrenenlerin endişe düzeyleri ile ilgilidir. Çocukların yabancı dil konuşurken daha az yeterliğe sahip olsalar bile yetişkinlere oranla daha az endişeli oldukları bilinmektedir. Yine de her bireyin farklı özelliklerinden dolayı endişe duyma düzeyleri ayrılık gösterebilir.

Diğer beş soru öğrenme koşulları ile ilgilidir. Örneğin ilk iki soru yetişkinler ve genç öğrenenler karşılaştırarak yanıtlanmaya çalışılacak olursa, genç öğrenenlerin konuşma zorunluluğunun daha az, dile maruz olma sürelerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer üç soru ise maruz kalınan dilde öğrenenin düzeyinde düzenlemeler olup olmadığı, yapılan yanlışların düzeltilip düzeltilmediği ile ilgilidir. Bazı ana dil konuşucuları dil öğrenenler ile iletişim kurarken doğal olmayan bir biçimde basitleştirmeler yaparak konuşabilmekte, öğrenenin yanlışlarını kabalık etmemek için düzeltmeyebilmektedir. Bunu bazı dil öğretmenlerinin yaptığı bile bilinmektedir. İşte tüm bu örnekler yabancı dil öğrenmenin koşullarından bazılarını oluşturmaktadır.

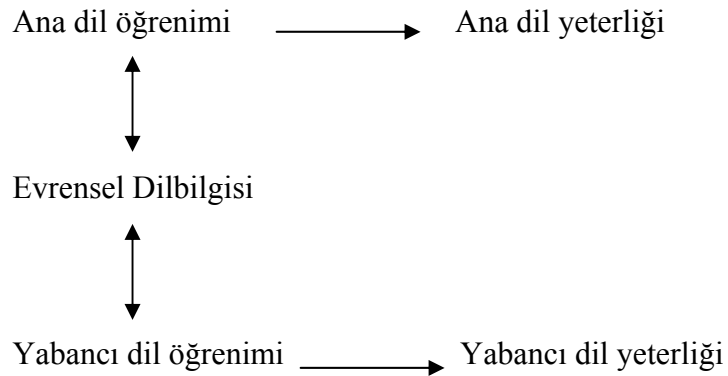
Yabancı Dil Öğrenimini Açıklamaya Yönelik Kuramlar

Yabancı dil öğrenimini davranışçılar açıklamaya çalışmışlar ve tıpkı öğrenmede olduğu gibi bu süreçte de öğrenenin öykünme, uygulama, pekiştirme ve alışkanlık gibi süreçlerden geçerek öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Yabancı dil öğrencileri çevrelerindeki konuşuculardan dilsel girdileri alır ve sözcükler ile olaylar ve nesnelere arasında bağlantılar kurarlar. Bu bağlantılar deneyimlerin yinelenmesi ile pekişerek güçlenirler. Doğru kullanımlarda ödül, yanlış kullanımlarında ise düzeltme alırlar ve doğru kullanımlar yinelemelerden sonra alışkanlık haline gelip davranış biçimini alırlar. Davranışçıların yabancı dil öğrenmeye ilişkin bu yaklaşımları Avrupa ve Kuzey Amerika'daki yapısal dilbilimcilerin Karşılaştırmalı Çözümleme Kuramı'na da benzemektedir. Bu kurama göre yabancı dil öğrencisi ana dil ile erek dil arasında benzer olan durumlarda kolay öğrenirken, farklılıklarda zorluk yaşar. Ancak yabancı dil öğrencilerinin yaptıkları yanlışlar incelendiğinde Karşılaştırmalı Çözümleme Kuramı'nın açıklama yapmakta

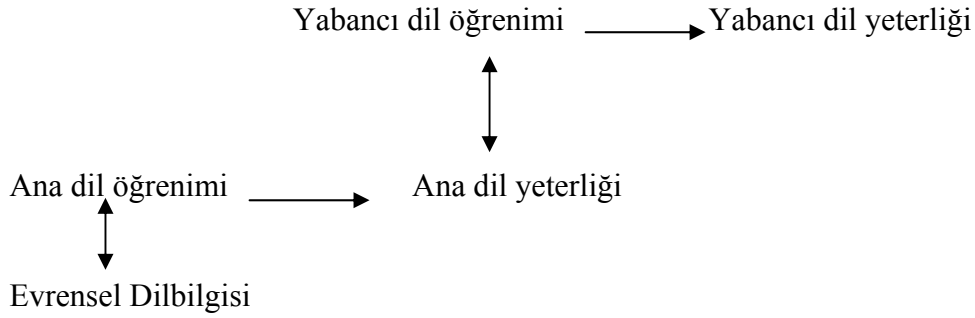
yetersiz kaldığı görülmektedir. Nitekim farklı ana dile sahip öğrenenler benzer yanlışlar yapabilmektedirler (Lightbown ve Spada, 1999).

Bazı dilbilimciler Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi (ED) kuramını yabancı dil öğrenme sürecini açıklamak için kullanmışlardır. Chomsky'e göre her çocuk doğuştan gelen dilsel bir yetiye sahiptir ve bu yeti içinde her dilde geçerli olan bazı ilkeler vardır. Örneğin her dilde ortak yapısal özellikler vardır. İlkelerin dillere göre gösterdikleri farklılıklar ise o dilin değiştirgeleridir. Dili yabancı dil olarak öğrenenlerin anadillerinin etkisinde olmaları nedeniyle değiştirgeleri kodlamada ve yapılandırmakta sorun yaşayabildikleri bilinmektedir (White, 2003). Bu sorun odağında yabancı dil öğreniminde ED'nin etkisi üzerine araştırmalar yapılmaktadır.

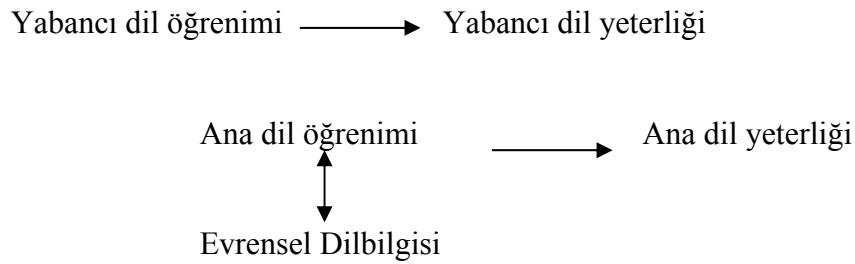
Bazı araştırmacılar yabancı dil öğrenenlerin ED'ye doğrudan erişim sağlayarak dil öğrendiklerini düşünmektedirler. Bu görüşe göre dil öğrenecek kişi ana diline başvurmadan sadece ED'den yararlanarak dili öğrenmeye çalışmaktadır. Bu durum şu şema ile açıklanmaya çalışılmıştır (Cook ve Newson, 1996: 292):



ED'ye dolaylı yollardan başvurularak da yabancı dil öğrenilmekte olabilir. Yabancı dil öğrenirken ED'ye doğrudan erişim ile edinilmiş ana dilden yararlanıldığında dolaylı yoldan da olsa ED'den yararlanılmış olur. Bu durumda yabancı dilin bilgisi ana dilin bilgisine bağlı olarak gelişir. Cook ve Newson (1996: 293) yabancı dil öğrenmede ED'ye dolaylı erişimi şu şema ile biçimlendirmişlerdir:



Son olarak ED’ye erişim olmadan yabancı dilin, yalnızca bir dilbilgisi kitabı veya alıştırmalar ile öğrenilebileceğini düşünenler de vardır. Bu görüşte olanlar bazı yabancı dillerin diğerlerinden daha zor öğrenildiğini, yabancı dil öğrenenlerin birbirlerinden farklı özellikler gösterdiklerini kanıt olarak öne sürmektedirler. ED’ye erişim olmadan yabancı dilin öğrenilmesi ise şu şekilde şemalandırılabilir (Cook ve Newson, 1996: 294):



Yabancı dil öğrenimin doğuştan getirilen bazı niteliklerle açıklamaya çalışan benzer bir kuram ise Krashen’in “monitör modeli” dir. Bu model beş temel varsayımdan oluşmaktadır ve Lightbown ve Spada (1999) bu varsayımları şöyle özetlemektedirler:

1. Edinç-öğrenme varsayımı: Çocukların ana dillerini edinmesinde olduğu gibi edinç bilinçli değilken, öğrenmede kurallara ve yapılar dikkati gerektiren bilinçli bir süreç işlemektedir.
2. Monitör varsayımı: Yabancı dil öğrencileri performanslarını değerlendirmek için kendi edinimlerini denetlerler; başka bir deyişle gözden geçirirler. Edinç sürecinde kendini gözlemlene süreci gerçekleşmez.
3. Doğal izlenecek sıra varsayımı: Tıpkı ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de kolaydan zora doğru bir sıra vardır. Ancak bu sıra değişiklik

gösterebilir. Örneğin İngilizce’de geniş zaman için üçüncü tekil şahıslardan sonra eyleme eklenen –s takısında ileri düzeydeki yabancı dil konuşucuları bile yanlış yapabilmektedirler.

4. Girdi varsayımı: Krashen’e göre dil ancak anlaşılabilir girdi’ye maruz kaldığında edinilebilir. Eğer söz konusu girdi öğrenenin yeterlik düzeyinin hemen bir üstündeki düzeyde yapılar içeriyorsa anlama ve edim gerçekleşir. Krashen bunu ‘G+1’ ile özetler.
5. Etkili süzgeç varsayımı: Öğrenenlerin girdi ile arasında görünmeyen bir filtre vardır. Bu süzgeç güdü, gereksinim, tutum, endişe gibi duygusal bazı etkenlerden oluşmaktadır. Bireyin güdüsü az, endişesi yüksek olduğu zamanlarda filtre girdi ile öğrenenin arasına engel olarak girer. Güdüsü yüksek, kendini rahat hisseden öğrenen ise girdi ile arasındaki süzgeçi ortadan kaldırmış olur.

Bu temel kuramlar yabancı dil öğretimini etkilemiş ve sesbilimsel yöntem, doğal yöntem, iletişimsel yöntem gibi dil öğretim yöntemlerinin kuramsal alt yapılarını oluşturmuşlardır. Yabancı dil öğrenme yöntem ve teknikleri gittikçe daha fazla öğrenen merkezli olmakta ve bu gelişmeler sonucunda dil öğretmenlerinin ve öğrencilerinin rollerinde de değişiklikler oluşturmaktadırlar. Tüm bu gelişmelere paralel olarak eğitimciler dil öğretmenlerine birtakım önerilerde bulunmaktadırlar. Bu önerilerden bazıları şunlardır (Bailey’den aktaran Richards ve Rodgers , 2001):

- Öğretmenin değil öğrencinin derse odaklanmasını sağlayın.
- Tüm öğrenenlerin derse katılımını sağlayın.
- Öğrencinin derse katılımı için üst düzeyde fırsatlar yaratın.
- Öğrencilerin yanlışlarına yönelik tolerans gösterin.
- Öğrenenler arasında işbirliğini sağlayın.
- Öğrenenlerin gereksinim ve ilgilerine yanıt verin.
- Öğrenme stratejilerini öğretin.
- Öğrenenlerin kendilerine güvenmelerini sağlayın.
- Öğrenenlerin öğrenmedeki sorumluluklarını artırın.

Bu önerilerden de anlaşılacağı üzere yabancı dil eğitimi konusundaki gelişmeler dil öğrenmede öğrenenin rolü üzerinde odaklanmaya başlamış ve hem öğretmenin hem de öğrencinin dil öğrenmede asıl sorumluluk sahibinin öğrenenin bizzat kendisi olduğunun ayırında olması gerektiğinin vurgusu yapılmıştır. Öğrenmede sorumluluk dendiğinde ise öğrenen özerkliği ve özerk öğrenmenin ne olduğu sorusu akla gelmektedir.

Dil Öğreniminde Özerklik Kavramının Temelleri ve İlk Kullanılışı

Öğrenmeye davranışsal yaklaşımın etkisinde gelişen geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin yerini öğrenmeye insancıl ve yapılandırmacı yaklaşımın etkileri ile daha öğrenen merkezli yöntemleri almıştır. Öğrenen merkezlilik kavramı ilk olarak insancıl yaklaşım ile dil öğretimine girmiştir. Bu yaklaşımın dil öğrenmede öğrenen merkezliliğine iki temel katkısı olmuştur. Dilin öğrenenin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak öğretilmesi ve öğrenenin kendi öğrenmesinde etkin rol üstlenmesi bu katkılardır (Larsen-Freeman, 2000; Tudor, 1996). Bu gelişmeler sonucunda dil öğretiminde öğrenen mercek altına alınmış ve öğrenenin kişisel özellikleri, öğrenme gereksinimleri, öğrenme stratejileri araştırılarak uygun dil öğretim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Tüm bu araştırmalar öğrenenin öğrenme sürecindeki sorumluluğunu vurgulamış ve özerklik kavramına zemin hazırlamıştır.

Özerkliğin kuramsal temellerinden birini de öğrenmeye yapılandırmacı yaklaşım atmıştır. Arends'in (2004) de belirttiği gibi bir bilme kuramı olan yapılandırmacılığa göre bilgi öğretilmez, öğrenen tarafından yapılandırılır. Çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde çalışmalar yapan Piaget bireylerin çevreleri ile ilgili deneyimler yaşadıkça bunları zihinlerinde yapılandırdıklarını belirtmiş ve bireylerin merak duyguları ile birlikte çevreyi araştırma güduları ve keşfedilenlerin zihinde yapılandırılma süreçlerinin sürekliliği üzerinde vurgu yapmıştır. Bilginin edinilme sürecinde birey etkin rodedir ve her birey bilgiyi kendisi yapılandırır. Bilgi değişmez değildir, yeni deneyimler ile birlikte yapılandırma devam eder.

Vygotsky de Piaget gibi bilginin birey tarafından yapılandırıldığını öne sürmüştür ancak Piaget'den farklı olarak öğrenmenin sosyal yönüne de dikkat çekmiştir. Vygotsky diğer bireyler ile sosyal etkileşimin bilginin yapılandırılmasında

ve bireyin zihinsel gelişiminde etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre öğrenen birey iki farklı düzeyde gelişim göstermektedir. Gerçek gelişim düzeyi bireylerin varolan zihinsel işlevleri ve belli şeyleri kendi başlarına öğrenmeleri olarak tanımlanabilir. Potansiyel gelişim düzeyi öğretmen, ebeveyn, ya da öğrenilecek olanı daha iyi bilen kimselerin yardımı ile öğrenen bireyin öğrenme düzeyi olarak tanımlanabilir. Gerçek gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki alanı ise yaklaşık öğrenme alanı olarak adlandıran Vygotsky, bu alanda öğrenenin diğer bireyle etkileşime geçip onlardan yardım alarak yeni öğrenmeleri gerçekleştirdiklerini belirtmiştir (Arends, 2004)

Bireysel yapılandırma kuramı ile Kelly'nin görüşleri (Riley'nin aktardığına göre, 1985) özerklik kavramı üzerinde etkilidir. Bireysel yapılandırma ortak varsayım ve değerlerden etkilenmesine karşın yaşanan deneyimler farklılık gösterdiklerinden yapılandırma sistemleri de her bireyde farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle her bireyin farklı bilişsel haritaları vardır. Öğrenme açısından bakılacak olursa her öğrencinin öğretimsel işlerin üstesinden gelebilmek için sınıfa getirdikleri öğrenme sistemleri olduğunu düşünebiliriz. Öğrenilen bilgi sistemde varolan bilgiye eklenebilecek türden bir bilgi ise öğrenme kolayca gerçekleşir. Ancak kimi zaman yeni bilgi sistemdeki bilgi ile çelişebilir. O zaman öğrenme daha güç gerçekleşir. Benson'ın (2001) da vurguladığı üzere bireylerin kendi yapılandırdıkları bilgi sistemlerinin işleyişinin farkında olmalarını sağlamak ve öğrenme süreçlerindeki kontrolü ellerine almalarına yardımcı olmak farklı bilgiye karşı direnç göstermelerinin önüne geçmede ve böylece bireyin daha kolay öğrenmesinde faydalı olabilir.

Özerklik kavramının öğrenmede ve dil öğrenmede önemli bir yer edinmesine neden olan diğer bir etken ise birtakım filozof ve düşünürlerin eğitime yönelik görüşleri olmuştur. Örneğin Jean-Jacques Rousseau çocukların kendi otoriteleri olduğunu ve istedikleri zaman istedikleri şeyi dayatma olmaksızın öğrenmeleri gerektiğini savunmuş ve öğretmenin destekleyici rolünü vurgulamıştır. John Dewey eğitimin gerçek hayatla ilişkisi üzerinde durmuş, okul ve sınıfın gerçek hayattan bir kesit olduğunu ve bu ortamların öğreneni sosyal ve politik hayata hazırlaması gerektiğini söylemiştir. Bu bağlamda öğrenilecek olanlar öğrenenin gereksinimlerine göre belirlenmelidir. Başka bir araştırmacı William Kilpatrick proje yöntemini

bulmuş ve öğrencilerin kendi öğrenme projelerini hazırlayabileceğini söylemiştir. Ivan Illich okul olmaksızın öğrenmenin yapılabileceğini bu nedenle okula alternatif olabilecek öğrenme ortamları üzerinde düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Son olarak Carl Rogers bireyin doğasında araştırma, gelişme ve başarıya ulaşma eğilimi olduğunu bu sayede kendini gerçekleştirebildiğini ve bu aşamada öğretmenin yardımcı görev üstlenebileceğini belirtmiştir (Benson, 2001).

Öğrenmeye insancıl ve yapılandırmacı yaklaşım özerklik kavramının ortaya çıkmasına ve öğrenmedeki yerini vurgulamasına neden olmuştur. Rousseau, Dewey, Kilpatrick, Illich ve Rogers'ın eğitime yönelik görüşleri de kavramın ortaya çıkması ve şekillenmesini sağlamıştır. Diğer tüm öğrenme ortamlarında olduğu gibi dil öğrenme ve öğretimi de süregelen bu değişimler sebebiyle bu kavramla tanışmıştır.

Özerklik kavramı dil öğretimi alanında ilk olarak 1971'de Avrupa Birliği Modern Diller Projesi bünyesinde Fransa'da Nancy Üniversitesi'nde *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL)'in kurulmasıyla kullanılmaya başlanmıştır (Benson, 2001). Riley (1985) CRAPEL'i uygulamalı dilbilimle uğraşan araştırmacıları bünyesinde barındıran bir kurum, araştırmacı birliği olarak tanımlamaktadır. Burada araştırmacılar dil öğretimi ile ilgili projeler üretmekte ve bu çalışmaları için kendilerine maaş ödenmemektedir. Kurumun kendisi özerklik sahibi, gönüllü insanlar tarafından yürütülmektedir. Burada çalışılan projeler özyönlendirme, özerklik, bireysel erişim merkezleri gibi konular üzerine odaklanmaktadır. CRAPEL'in kurucusu Yves Châlon'dur. Onun ölümünden sonra Henri Holec özerklik çalışmalarını yönetmiştir. CRAPEL'deki projelerin temel amacı dil öğrenenlere özerkliğin kazandırılmasıdır.

Özerklik ve Özerkliğin Dil Öğrenimindeki Yeri

Özerkliğin tanımını yapmak, onu boyutlarını oluşturan kavramlardan ayırabilmek bu alanda araştırma yapanların uğraş verdiği bir noktadır. Özerkliği tanımlamaya, özerk öğrenenlerin sınıf içi ve dışı davranış biçimlerini belirlemeye, kullandıkları etkili stratejileri saptamaya çalışmak ve elde edilen bilgiler doğrultusunda eğitim programları hazırlamak ve öğretmenlere özerk öğrenci davranışlarını destekleyecek

özellikler kazandırmak son yıllarda eğitim araştırmacılarının (Benson, 2001; Chan, 2001; Esch, 1997; Voller, 1997) en çok odaklandığı konulardan biri olmuştur.

Özerklik etkin öğrenmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmekte ve “bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma kapasitesi” (Benson, 2001:8) özerk öğrenme ise öğrenenin bu kapasitesini kullanması (Benson, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Özerklik öğretilen veya öğrenilebilen bir şey değildir; ancak kullanılan yöntemler, öğrenme malzemeleri, değerlendirme yöntemleri, programların geliştirilmesinde dikkate alınacak bazı noktalar ile güçlendirilebilmesi olasıdır. Özerkliğin tanımını daha belirgin hale getirebilmek için özerkliğin ne olmadığını Little (1994:81) şöyle aktarmaktadır:

- Özerklik özöğretimin eş anlamlısı değildir; başka bir deyişle, özerklik öğretmensiz öğrenme ile sınırlı değildir.
- Sınıf bağlamında özerklik öğretmenin sorumluluklarından vazgeçmesi anlamına gelmez. Özerklik öğrencileri öğrenebileceklerinin en iyisini öğrenmek üzere kendi başlarına bırakmak değildir.
- Öte yandan özerklik öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı bir şey değildir. Başka bir deyişle özerklik bir öğretim yöntemi değildir.
- Özerklik tek olan ve basitçe tanımlanabilen bir davranış biçimi değildir.
- Özerklik öğrenen tarafından edinilen değişmez bir durum değildir.

Özerkliğin karıştırıldığı özyeterlik, özyönlendirme, özöğretim ve özdüzenleme kavramlarının da tanımlarını yapmak özerkliğin ne olduğunu anlamaya yardımcı olabilir. Özyeterlik (self-efficacy) bireyin bir etkinliği yerine getirebilmesi konusunda kendini ne ölçüde yeterli algıladığı ile ilgilidir. Bireyin özyeterlik algısı onun davranışlarını, kararlarını, çaba düzeylerini, öğrenmelerini ve başarılarını etkiler (Ormrod, 1999). O halde özyeterlik de özerkliğin alt boyutlarından biri olarak düşünülebilir.

Özyönlendirme (self-direction) öğrenenin öğrenmesindeki tüm kararlar ve bu kararları yerine getirip getirmeme sorumluluğunu kabul etmesidir (Dickinson, 1987). Özerklik söz konusu olduğunda ise öğrenenin sadece kararlar almasındaki sorumluluğundan değil bu kararları uygulamasındaki sorumluluğundan da söz edilmektedir. Ayrıca Pemberton’ın (1996) Holec’ten aktardığı üzere özerklik nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesini edinme kapasitesi ya da becerisi iken, özyönlendirme

bu öğrenme sürecinin birey tarafından düzenlenmesi ile ilgilidir. Holec (1985) özerklikle ilgili tanımlama yaparken yapabilme ve potansiyel sözcüklerini kullanmakta özyönlendirmeyi ise bu kapasitenin nasıl kullanılabilceğinin bilinmesi olarak ifade etmektedir. Bir şeyi yapmak onun nasıl yapıldığını bildiğimizi gösterir ancak sadece bilmek yapabileceğimizi göstermez. Bir şeyi yapabilmek ve bir şeyi yapmak istemek arasındaki odakta öğrenen bulunur. Özerklik olmadan öğrenen özyönlendirme yapamaz.

Dickinson (1987) özöğretimi (self-instruction) öğretmenin doğrudan kontrolü olmadan öğrenme eylemi içinde olmaları şeklinde tanımlarken Benson (2001) bu tanıma kendin-öğren materyallerinin öğrenen tarafından kullanılmasını da ekler. Benson'ın (2001) Jones'tan aktardığına göre öğrenci özöğretimde yalnız çalışır ve sözelimi dil öğreniyorsa erek dilin konuşucuları veya öğretmenleri ile az iletişimde bulunur veya hiç bulunmaz. Özerk öğrenmede ise bu tür sınırlamalardan bahsedilmemektedir. Başka bir söylemle özerklik sahibi birey öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu bilir, öğrenmesini düzenlerken tek başına, grup içinde, bir öğretmen yardımıyla, teknolojik araçların yardımıyla öğrenmesi konusunda kararlar alır ve uygular.

Özdüzenleme (self-regulation) özerklik ile karıştırılan, kimi zaman aynı anlamda kullanılan bir kavram olmakla birlikte aslında özerklikten farklıdır. Zimmerman (1994) öz-düzenlemeyi bireylerin öğrenme süreçleri içinde bilişüstü, güdüsel ve davranışsal olarak etkin katılımcılar olma dereceleri olarak tanımlamaktadır. Benson'ın (2001) Zimmerman'dan aktardığına göre özdüzenleme sürecinde öğrenen zihinsel yeteneklerini akademik beceriler haline getirmektedir. Bu anlamda özerklik daha çok bireyin kapasitesi, yapabilecekleri ile ilgili sorumluluk ve kararlar alması ve bu kararları yürütmesi boyutları ile ilgili iken, özdüzenleme bireyin akademik başarıya ulaşmak için izlediği yol(lar) ile sınırlıdır. Başka bir deyişle özdüzenleme özerkliğin kapsamı içindedir, özdüzenleme ile özerklik aynı şeyler değildir.

Nunan'ın (1996:15) Holec'ten aktardığı üzere özerklik "bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma becerisidir". Kendi öğrenmesindeki sorumluluk derken öğrenmedeki tüm aşamalardan söz edilmektedir. Bunlar:

- Hedeflerin belirlenmesi
- İçerik ve ilerlemenin tanımlanması
- Kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi
- Edinim sürecinin gözlemlenmesi
- Edinilenin değerlendirilmesidir.

Kendi öğrenmesini yürütebilme için birey tüm bu aşamalardan geçmelidir. Bu aşamalarda bireyin birtakım bilgi ve becerilere gereksinimi olacaktır. Holec (1985) bu aşamaları kendi aralarında ayrıntılı olarak anlatmıştır. Birey sırasıyla;

hedef tanımlarken

- uygulanılacak etkinliklerin kendi öğrenme hedeflerini tanımlamada yardımcı olacağını,
- bu etkinlikleri çok genel de olsa tanımlama ve çözümlemesi gerektiğini,
- kendine göre bir yöntem ve bunun alt basamaklarını oluşturmayı,
- temel hedeflerini daha küçük hedeflere bölmeyi ve
- değerlendirme sonuçlarını yeni hedeflere dönüştürürken nasıl kullanacağını bilmelidir.

içerik tanımlarken ise birey

- hedeflerini öğrenilecek dilsel öğeler olarak ifade edebilmeli,
- tüm öğrenme materyallerini toparlayabilmeli,
- farklı hedeflerine göre topladığı materyalleri sınıflandırabilmeli ve
- materyallerin zorluk derecelerine yönelik karar verebilmelidir.

materyalleri ve teknikleri tanımlarken birey

- basılı ders materyallerinin hedeflerini belirleyebilmeli,
- kendisine öğretilen öğrenme etkinliklerinin etkililik düzeyini değerlendirebilmeli,
- her materyal ve yönetimin onu kullanana ve kullananın hedeflerine göre avantajlı veya dezavantajlı olabileceğini bilmeli,

- çeşitli kitap ve materyallerden faydalanarak kendi programını hazırlayabilmeyi ve
- okul içi veya dışı olsun, dilsel olsun olmasın her türlü öğrenme etkinliğinin faydalı olabileceğini akıldan çıkarmamak gerektiğini bilmelidir.

öğrenme yerini ve öğrenme hızını tanımlarken birey

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

son olarak öğrenilenlerin değerlendirilmesinde birey

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

Holec'in bu ayrıntılı değerlendirmelerinden yola çıkarak özerk öğrenenlerin özellikleri tanımlanmıştır. Dickinson (1993) özerk öğrenme hakkında kendisiyle yapılan görüşmede özerk öğrenenlerin beş temel özelliğinden söz etmiştir. Özerk öğrenenler her şeyden önce öğretilen olan şeyin ne olduğunun, amacının, öğretmenin ne amaçla ne yaptığının farkında olan bireylerdir. İkincisi, kendi hedeflerini belirleyebilen kişilerdir. Bir diğer özellikleri uygun öğrenme stratejilerini bilinçli bir biçimde seçip uygulayabilen kişiler olmalarıdır. Kendileri için uygun olmayan stratejilerin farkındadırlar ve sahip oldukları zengin strateji bilgileri içinden etkili olacaklarına inandıklarını seçer ve uygularlar. Dil öğrenenlerin kullandığı belli bazı öğrenme stratejileri vardır. Örneğin ikinci dilde bir metni okuyup anlamaları

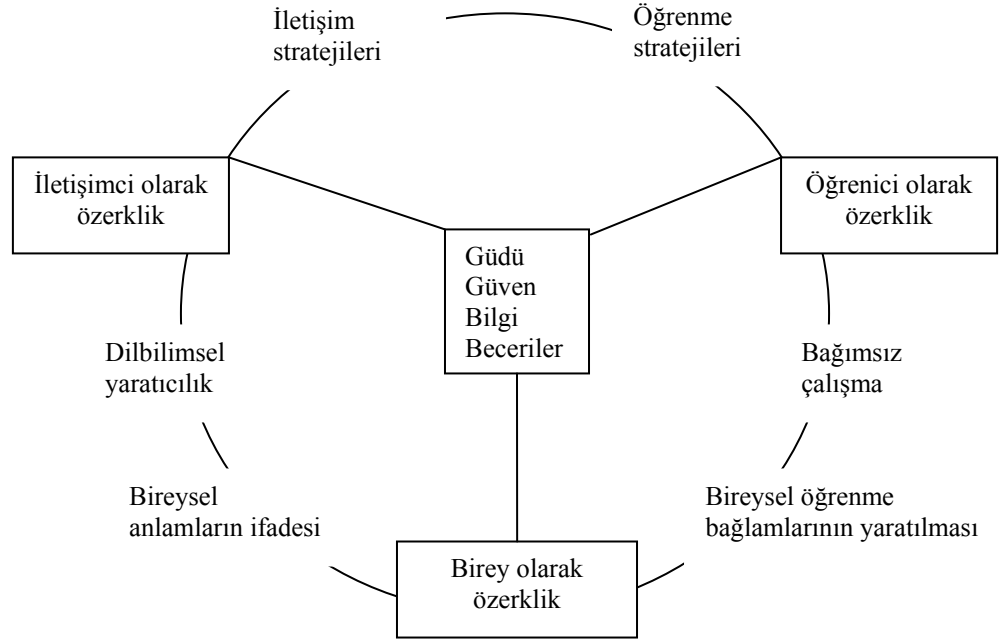
gerektiğinde tüm metni okuyup anlamaya çalışmak yerine öncelikle metnin onlara sunduklarından yararlanmasını bilirler. Resimler, başlık, alt başlıkları kullanırlar, bunları kendi bilgileri ile özdeşleştirirler, metni okumadan önce kendi kendilerine metinle ilgili bir takım sorular oluştururlar. Özerk öğrenenlerin son temel özelliği ise özdeğerlendirme yapan bireyler olmalarıdır. Kendi başarı ve başarısızlıklarının ayrıntılı çözümlemesini yaparlar.

İyi dil öğrencisini tanımlamaya çalışan araştırmacılar (Benson, 2001; Wenden, 1991) tanımlamalarında özellikle özerkliğe vurgu yapmışlardır. O halde yabancı dil öğrenmede başarılı olmak için özerklik en önemli koşullardan biridir. Bu noktadan hareket ile dil öğretiminde özerklik kapsamında öğrenene kazandırılması hedeflenenler Littlewood (1997) tarafından şöyle belirtilmiştir:

1. Öğrenene gerçek ve beklenmedik durumlarda dili iletişim için bağımsız olarak kullanabilme becerisini edinebilmesinde yardımcı olmak.
2. Öğrenene kendi öğrenmesinde sorumluluk alabilme ve okul içinde ve dışında öğrenme için etkin ve uygun stratejileri kullanma becerisini kazanmalarına yardım etmek.
3. Öğrenenlere bağımsız iletişim ve öğrenme becerileri kazandırırken onların daha üst bir hedef olan birey olarak da özerk olmalarına yardımcı olmak.

Bu hedeflerden hareketle dil öğretimi yolu ile öğrenenlerin özerkliğinin de gelişeceğini söyleyen Littlewood (1997: 83) aşağıda yer alan çizelgede bu gelişimin nasıl olacağını özetler:

Şekil: 1.1. Dil Öğretimi Yoluyla Özerkliğin Gelişimi



Şeklin odak noktasında öğrencilerin özerk öğrenmesine katkı yapan dört bileşen görülmektedir. Bu bileşenler güdü, güven, bilgi ve becerilerdir. Dışarıda bulunan diğer üç kutuda öğrencilerin geliştirebilecekleri üç tür özerklik yer almaktadır. Çemberin etrafındaki altı başlık ise en ilişkili oldukları özerklik türüne yakın yerleştirilmiştir. Örneğin öğrenme stratejileri kullanıldığında veya bağımsız çalışma yapıldığında öğrenci öğrenen olarak özerklik gösteriyor demektir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken her bir başlığın ya da başka bir deyişle açının birbiriyle bağlantılı olmasıdır. Örneğin iletişim stratejileri yalnızca iletişimci olarak özerk olma ile değil aynı zamanda öğrenen olarak özerk olma ile de ilgilidir. Tüm açılar birbirini besler. Dil öğretiminde özerklik kazandırmak ile öğrenene diğer alanlarda öğrenme için özerklik kazandırılır ve daha ileri boyutta düşünülecek olursa bireyin tüm yaşantısında özerklik sahibi olması da sağlanabilir.

Özerklik ve Kültür

Özerklik genel olarak Avrupa veya batı kültürüne ait bir kavram olarak düşünülmektedir. Bunun nedeni doğu kültüründeki bireylerin topluma ait olma, güç ve otoriteyi kabullenme ve boyun eğme özelliklerine karşın batı kültüründeki bireylerin birey olarak toplumdan bağımsız olma ve hareket etme özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Benson, 2001; Littlewood, 1999). Hiç kuşkusuz bireyin yetiştiği kültür onun bilgiye bakış açısını ve eğitime yönelik görüşlerini etkiler. O halde belli bir kültüre ya da etnik kökene ait olmak özerk olma ve öğrenmemiz üzerinde kontrol sahibi olabilmemizi olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemekte midir? Bu sorunun yanıtını bulmada Riley (1988) üç noktaya odaklanmıştır. Belli bir toplum ya da kültürün öğrenmeye, dile ve dil öğrenmeye yönelik bakışını, tutumunu ve algısını saptamaya çalışmak.

Doğu Asya ülkelerinde özerklik üzerine çalışmalar yürüten Littlewood'un (1999) saptamalarına göre bu ülke kültürlerinde belli bir gruba ait olma gereksinimi belirgin bir özelliktir. Ayrıca Doğu Asya kültüründe bireyler güç ve otoriteye bağlı ilişkileri kabullenirler. Başarının doğuştan geldiğine inandıkları kadar çaba sarf etmenin de başarı getirdiğine inanırlar. Yaptığı çalışmalardan hareketle araştırmacı bu kültüre sahip dil öğrencileri ile ilgili şu saptamalarda bulunmuştur:

1. Ortak hedeflere ulaşmak için bir grupta çalışmayı yeğlerler.
2. Grupla uyumlu çalışmaya dikkat ederler.
3. Grup içi tartışma gerektiren etkinliklere katılmayı severler.
4. Tek başlarına soru sorma veya görüş belirtmeye çekinirler.
5. Yararlı olduğunu düşündükleri öğrenme etkinliklerine katılırlar.
6. Öğretmen sınıfta otoritedir.
7. Öğretmen merkezli sınıflarda bilgi öğrenciye aktarılır.
8. Değerlendirme öğretmenin rollerinden biridir.
9. Özellikle grup içinde prestij sahibi olacaklarsa başarı için güdülüdürler.
10. Sınıf içinde performanslarını yüksek tutmaya ve yanlış yapmamaya çalışırlar.

Özerklik ve kültür arasındaki ilişkiyi irdelemek için Asya ülkelerinde yapılan diğer çalışmalar da yukarıdaki saptamaları destekler niteliktedir. Peng (2003) çalışmasında toplumun bireyden öncelikli olduğu, bilginin transfer yoluyla kazanıldığı, öğretmenin sınıfta otorite bir figür olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer olarak Chan (2001) öğrencilerin görüşlerine yer verdiği çalışması sonucunda öğrencilerin öğretmeni öğrenmede baskın rol sahibi, kaynak kişi ve öğrenen güdüsünü sağlamaktan sorumlu kişi olarak gördüklerini rapor etmiştir. Chan, Spratt ve Humphreys'in (2002) çalışmalarında öğrenciler hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında öğretmeni sorumlu tutmuşlardır.

Bu noktada özerkliğin tanımını anımsamak uygun olur. Özerklik öğrenenin kendi öğrenmesi üzerinde kontrol sahibi olması ve öğrenme çevresini buna göre düzenlemesini içermektedir. Littlewood (1999) bu noktada farklı bir açıklamaya yönelmektedir. O'na göre iki tür özerklik vardır. Birincisi harekete geçirici (proactive) özerklik diğeri ise yanıt verici (reactive) özerkliktir. Birincisi öğrenme sorumluluğunu alma, hedef, yöntem, teknik belirleme, bireysel çalışma planları hazırlama ve uygulama gibi bireyin kendi yarattığı ve düzenlediği öğrenme ortamlarını içermekte ve daha batı kökenli görülmektedir. İkincisi ise birinciye geçmede bir basamak olarak görülen özerklik kazanma süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğrenene hedef belirtilmekte, hedefe ulaşmada kaynakları nasıl düzenleyeceği öğretilmektedir. Eğer bu aşama iyi ve dikkatli biçimde yönetilirse öğrenen harekete geçirici özerklik sahibi olabilir. O halde kültürel köken bakımından özerkliği destekler özelliklerden yoksun olunan durumlarda özerk öğrenenler yaratma yolunda öncelikle yanıt verici özerkliği sağlamanın yolları aşılmalı denilebilir.

Özerklik eğitimde bir ideal ise onu belli kültürler ile sınırlamak ne kadar doğru olabilir? Özerkliğin evrensel bir hedef olması gerekmez mi? Nitekim Littlewood'un (1999) da söylediği gibi sonsuza dek öğretmenlerle sınıfta öğrenmeye devam etmeyeceğiz. O halde özerk öğrenme evrensel bir hedef olmalıdır. Bu nedenle farklı kültürel tabanlarda yürütülecek çalışmalar özerk öğrenme ortamları ve özerk öğrenenler yaratmada evrensellik boyutuna ulaşmayı hızlandırabilir.

Avrupa Dil Portfolyosu ve Özerklik

Özerkliğin dil öğrenmedeki önemli yerini vurgulayan başka bir kanıt ise Avrupa Birliği bünyesinde hazırlanan Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)'dur. ADP okulda veya okul dışında dil öğrenenlerin buldukları durumu, dil öğrenme ve kültürel deneyimlerini yansıtmaya ve kayıt altında tutmaya olanağı sağlayan bir belgeleme sistemidir. Bu kapsamda öğrenenlere düzenli olarak güncelleyebilecekleri bir dil pasaportu verilmektedir. Bunun için dil becerileri farklı beceriler için ayrı ayrı tanımlanmış ve ölçütler belirtilmiştir. Öğrenenin plan yapması ve gelişimini izleyebilmesi için ölçütlerin yanı sıra bireysel çalışmaların kayıtlı olarak tutulabileceği dosya bölümü de ayrılmıştır.

(http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html)

Portfolyonun amacı her düzeyde dil becerisi ve öğrenme çabasını desteklemek ve öğrenenleri güdülemektir. Bunu yaparken öğrenene hedef belirleme, öğrenmeyi planlama ve özerk öğrenme için cesaret verilmeye ve yardımcı olmaya çalışılmaktadır. Özellikle özerk öğrenmeyi hedef alan uygulamalardan birisi de Türkçe dahil olmak üzere (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/assessment_grid_turkish.doc) farklı dillerde hazırlanan özdeğerlendirme formlarıdır.

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden ADP kullanımını teşvik edecek ve uygulamaya destek olacak eğitim politikaları izlemeleri ve öğretmenlerin ve eğitimcilerin ADP kullanımını sağlamak için uygun eğitim programları hazırlanmasına yardımcı olmaları istenmektedir. Özerkliğin baş rolü oynadığı bu uygulama hem öğrenenlerin hem de eğitimcilerin dikkatini çekmekte ve eğitim hedefleri, programları, öğretim materyalleri hazırlanırken ve araştırmalar yapılırken portfolyo dikkate alınmaktadır.

Özerklik ve Öğrenci Davranışları

Tüm öğrenme ortamlarında olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de etkin öğrenmenin önemi artık tartışılmaz bir gerçektir. Etkin öğrenme deyince öğrenenin ister sınıf içinde ister sınıf dışında etkin hale gelmesinden ve kendi öğrenmesini

düzenlemesinden söz edilmektedir. Öğrenenin öğrenme sürecinden etkili biçimde faydalanması için öncelikle öğreneceği konuya ilgi duyması ya da diğer bir deyişle güdülü olması gerekir. Güdü özerkliği etkileyen ve özerklikten etkilenen bir öğrenen özelliğidir. Stipek'e (2002) göre öğrenme etkinliklerine istekle katılmak, daha fazlasını öğrenmek adına etkinlikle ilgili sorular yöneltmek, sınıfta öğrenilen ile gerçek dünya arasında ilgi kurabilmek, etkinlikler sırasında gülümsemek veya hoşnut olduğunu gösterir davranışlar sergilemek güdülü öğrenci davranışları arasında yer alır. Dörnyei'e (2001) göre ise güdüsüz öğrenciler öğrenmek için çaba harcamazlar, ilgi göstermezler, ders materyallerini sınıfa getirmezler, derse odaklanmazlar ve çaba göstermezler, kendi kapasitelerine inanmazlar, "bunun bana ne faydası var?" sendromu (s: 147) yaşarlar, işbirliği yapmak istemezler, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtır ve onları rahatsız ederler, sağa sola bir şeyler fırlatırlar ve bağırırlar. Tüm bu davranış biçimlerini yabancı dil sınıflarında görmek olasıdır.

Özerk öğrenmenin içinde incelenebilecek başka bir boyut özyeterlik algısıdır. Öğrenenin bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğine yönelik algısı da sınıf içinde sergilediği birtakım davranışlarla gözlemlenebilir. Örneğin kendine güvenen, özyeterlik algısı yüksek öğrenciler öğretimsel etkinliklere isteklidirler, yanlışları ile yüzleşirler, diğer öğrencilere yardımcı olurlar ve soru sorulduğunda yanıtlamak için gönüllü olurlar. Akademik özelliklerine yönelik özyeterlik algısı düşük öğrenciler ise "yapamam", "bu çok zor" tarzında tümceler kurarlar, kolay pes ederler, soru yanıtlamaya çalışmazlar ya da yanıtlamak için gönüllü olur ve sonra yanıtı unuttuklarını söylerler. Ödevlerini yapmamak için nedenler uydururlar, dersin sıkıcı olduğundan yakınırırlar ve hiç kendilerini yormadan doğrudan yanıt isteme yolunu izlerler. Öğretmenin anlattıklarını dinlemezler veya hiçbir şey yapmadan sadece camdan dışarıyı izlerler (Stipek, 2002).

Özerk öğrenen özellikleri özerklik alanında ilgi duyulan ve araştırılan bir konu olmuştur. Örneğin Benson'da (2001) aktarıldığı üzere Candy özerk öğrenenlerin güdülü, yöntemli, disiplin sahibi, kendine güvenen, öğrenme özelliklerinin farkında, kendi kendini değerlendirebilen bireyler olduğunu söylemektedir. Bren ve Mann (1997) yabancı dilde özerk öğrenenlerin yukarıdaki özelliklere ek olarak bilişüstü becerilere sahip, her türlü öğrenme fırsatını kullanmaya çalışan, sınıf içi ve dışında sosyal etkileşimde bulunan, kendi öğrenme

gereksinimlerinin farkında olup ona göre kendilerine öğrenme programları hazırlayan bireylerin özerk öğrenenler olduğunu söylemektedirler. Bu belirlemeler öğrenme ortamını yalnızca sınıf olarak düşünerek yapılmamıştır. Bu belirlemeler genel özellikler olarak sunulmuştur. Sınıf ortamında özerk olan ve olmayan öğrenciler hangi belirli davranış biçimlerini sergilerler sorusu tam olarak yanıt bulmamış bir sorudur.

Yabancı Dilde Okuma

Yabancı dil öğretimi ile ilgilenen birçok araştırmacı (Grabe, 1991; Grabe ve Stoller, 2001; Wallace, 2001) okumanın en önemli akademik beceri olduğunu düşünmektedirler. Okuma yalnızca yeni bilgilere ulaşmanın bir yolu değil aynı zamanda dil becerilerini geliştirme ve bağımsız öğrenme için olanak yaratan bir etkinliktir. Yabancı dil öğretimi ile uğraşan araştırmacıların üzerinde durdukları diğer bir nokta ise yabancı dilde okuma ve okuduğunu anlamının bir dil mi yoksa genel olarak okuma sorunu mu olduğu sorusudur (Block, 1992; Wallace, 2001). Bu araştırmacıların birçoğu yabancı dilde okumadaki başarının her ikisine de bağlı olduğunu düşünmektedirler. Ancak şu da bilinen bir gerçektir ki, yabancı dilde okumada başarılı olanlar ana dilde okumada da başarılı olanlardır. Bu kişiler sahip oldukları becerilerini ikinci dilde okumaya da aktarabilmektedirler. Yine de yabancı dilde okuyanların erek dilin konuşucularına oranla dilsel becerilerinin, sözcük dağarcıklarının daha zayıf olduğu bilinmektedir. Ayrıca kimi zaman metinlerde geçen tümce yapılarını veya kültürel kimi özellikleri yabancı dilde okuyan kişinin anlaması güç olabilmektedir. Bu gibi durumlarda etkili stratejilerin kullanımı okuma ve anlamayı kolaylaştırmaktadır (Grabe ve Stoller, 2001).

Grabe ve Stoller (2001: 188) ana dilde iyi okuyucu özelliklerini sıralarken bu özelliklerin ikinci dilde ya da yabancı dilde okuyanlarında etkili okuma yapabilme için sahip olmaları gereken özellikler olarak belirtmişlerdir.

1. Anlamak için seri okumak
2. Sözcükleri seri ve otomatik olarak bilmek
3. Kapsamlı bir sözcük birikimini kullanmak

4. Bireysel bilgiyi metindeki bilgi ile bütünleştirmek
5. Okumanın amaçlarını bilmek
6. Metni olması gerektiği gibi anlamak
7. Okuma hedefini stratejik okuma için yönlendirmek
8. Anlamayı denetlemek için stratejiler kullanmak
9. Yanlış anlamayı fark edip düzeltmek
10. Eleştirel okumak ve bilgiyi değerlendirmek

İyi okuyucu özelliklerinin maddeleri içinde okuma amacı, okunanın anlaşılması, stratejik okuma gibi bazı kullanımların geçtiği görülmektedir. Bu nedenle okuma ile ilgili bu kavramlara değinmek yabancı dilde okuma ve okuduğunu anlama sürecinin anlaşılması bakımından faydalı olacaktır.

Okumanın farklı amaçları vardır. Kimi zaman yalnızca ana düşünce için kimi zaman ise belli bir bilgi için okuma yapılır. Genel olarak öğrenme, bilgi edinme, okuma sırasında farklı metinlerden birleşime ulaşma, eleştiri veya değerlendirme yapma için okunur. Kimi zaman ise sadece eğlenmek için okunur (Grabe ve Stoller, 2001). Okumanın amacı ne olursa olsun okuyucunun genel anlamda tek bir amacı vardır; yazılı metinle iletilen iletiyi almak.

Metin ile okuyucu arasındaki etkin sürecin gerçekleşmesinde ilk rol yazara aittir. Önce yazar zihninde olan ve paylaşmak istediği bir görüş, gerçeklik ya da düşünceyi yazılı bir metne dönüştürür. Okuyucu tarafından bu metnin okunması ile yazar tarafından kodlanan ileti okuyucuya ulaştırılmış olur. Ancak kimi zaman yazarın iletisi okuyucu tarafından eksik ya da yanlış alınır. Bunun nedeni metnin yazıldığı dil ile okuyucunun dilinin farklı olması, okuyucunun metinle ilgili ön bilgisinin olmaması, iletide iletilen kavramların okuyucu için karmaşık oluşu ve seçilen sözcüklerin okuyucu için zor oluşu olabilir (Nuttall, 1996).

Genel olarak yabancı dilde okuma, anlama bakımından etkin bir süreçtir ve öğrencilere okuduklarını anlama konusunda etkili stratejiler öğretilmelidir. Dil becerileri ve okuduğunu anlama stratejileri için öğrenenlerin yetiştirilmesi ikinci dilde okuma üzerine çalışanların en çok üzerinde durdukları araştırma konusudur. Okumanın en önemli yabancı dil öğrenme becerilerinden olduğunu düşünen Grabe (1991) de önerdiği yedi etkili okuma uygulamasının ikisinde öğrencilerin okuma

becerilerinin geliştirmesine yardımcı olmada strateji öğretimi ve ders dışı okumanın vurgusunu yapmaktadır. Auerbach ve Paxton'da (1997) öğrencilerin yabancı dilde okuma sürecinde ne olup bittiğinin farkında olmalarını ve uygun stratejileri kullanmalarını sağlayacak bir çalışma yürütmüşler ve öğrencilerin yabancı dilde okuduklarında daha başarılı olduklarını ve okuma sürecinden daha çok zevk aldıklarını gözlemlemişlerdir. O halde yabancı dilde okuduğunu anlamada başarılı olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek, başarısızlıkların nedenlerini araştırmak öğrenenlerin başarılarını pekiştirme adına bilgi edinmeye yardımcı olabilir.

Okuduğunu anlama karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlamayı irdelerken okuyucu, metin ve okuma etkinliğini derinlemesine incelemek gerekir. Örneğın okuduğunu anlama sürecinde okuyucuyu odak noktası olarak alırsak; onun yeteneği, güdüsü, dilsel bilgisi, deneyimleri, kendine yönelik algısı gibi onu oluşturan tüm öğelerin okuma sürecinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenenin kendi hakkındaki algısı ve güdüsü ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki vardır (Snow ve Sweet, 2003). Okuyucuların başvurdukları bilişüstü stratejiler ile okuduğunu anlama arasında da ilişkiler araştırılmıştır (Çetinkaya ve Erkin, 2002; Lee, 2006). Özerklik algısı bireyin diğerlerinden ayıran farklılıklardan birisidir. Bilişüstü strateji seçimi ve kullanımı özerklik boyutları arasında yer almakla birlikte doğrudan özerklik algısı ve dil becerilerinden biri olan okuma arasında ilişkiye yönelik araştırma bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısını belirlemek ve okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkisini irdelemektir. Bu sayede özerk öğrenme ve özerk öğrenci davranışlarının tanımlanmasına katkıda bulunmaya çalışılacaktır. Ayrıca özerklik ile akademik beceri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Özerklik etkin öğrenmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmekte ve “bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma kapasitesi” (Benson, 2001:8) özerk öğrenme ise öğrenenin bu kapasitesini kullanması (Benson, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Özerklik bir çok araştırmacıya göre bir idealdir. Bu nedenle kesin

tanımını yapmak zordur. Araştırma ile özerklik algısı ölçeği geliştirilerek tanımlanması zor bir kavram olan özerkliğin varolan tanımlarını güçlendirme, özerkliğin boyutlarını belirleyebilme, özellikle sınıf içi davranışla ilişkili bulgularla tanıma farklı bir boyut getirme hedeflenmektedir. Özerklik ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki bakımından alanyazına katkı sağlama açısından araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı (Benson, 2001; Littlewood, 1999; Riley, 1988) özerkliği batı kültürünün bir parçası olarak görmekte ve özellikle doğu kültürlerinin bilgiye, öğrenmeye ve öğretmene bakış açısı nedeniyle özerk öğrenmenin gereklerini yerine getirmeye direnç gösterecek yapı içinde bulunabileceklerini göstermektedir. Kimi ülkelerde öğrencilerin özerk öğrenmeye ne kadar hazır oldukları konusunda araştırmalar (Chan, 2001; Peng, 2003) yürütülmüştür. Türkiye’de kimi üniversitelerde özerklik ile ilgili araştırmalar (Tayer, 2003; Yumuk, 2002) yapılmaya başlanmıştır. Örneğin Koçak (2003) çalışmasında öğrenenlerin özerk öğrenmeye ne kadar hazır olduklarını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmalar yabancı dil öğrenmede özerk öğrenmeye ne derece hazır olduğuna dair alana değerli katkı sağlayan çalışmalardır. Türkiye örneğinde özerklik ve özerk öğrenme üzerine çalışmalar yürütülmesi alana katkı sağlayabilir.

Dil eğitimcilerinin son zamanlarda üzerinde önemle durdukları Avrupa Dil Portfolyosu’nun en önemli hedefi özerk öğrenmeyi teşvik etmektir. Tüm dünyada gerek bireyler gerekse kurumlar tarafından bu portfolyonun gereklerinin yerine getirilmeye çalışılırken bu çalışma dil öğrencilerinin özerk öğrenmeye ne derece hazır oldukları hakkında bilgi vermesi bakımından da önem taşımaktadır.

Çalışma ile özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler cinsiyet ve lisans ve lisansüstü öğrencisi olma değişkenleri açısından da incelenecektir. Bu değişkenler bakımından ulaşılabilecek sonuçlar özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışların betimlenmesi, birbirleri ile ilişkilerinin ortaya konulması ve karşılaştırılması bakımından alana katkı sağlayabilecektir.

Özerklik ile ilgili çalışmaların Türkiye’deki azlığı göz önünde bulundurulacak olursa bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçları üniversite bünyesinde yabancı dil eğitimini sürdüren

kurumların öğrenen özerkliği ve öğrenenlerin özerk öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili bilgi edinmeleri sonucunda varolan dil öğretim programlarında değişiklikler yapmalarına katkıda bulunabilir. Özerk öğrenme düzeyleri ve özerk öğrencilerin sınıf içi davranışları ile ilgili bilgi sahibi olmak başta Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Programı'nda yabancı dil öğreten öğretmenler olmak üzere diğer yabancı dil öğretmenlerinin de derslerini hazırlarken materyal seçme, strateji öğretimi, uygun yöntem ve teknikler kullanma, değerlendirme gibi etkinlikleri yürütürken özerk öğrenmeyi teşvik eden inceliklere özen göstermelerini sağlamaya katkıda bulunabilir.

Problem

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler nelerdir?

Alt Problemler

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde...

- 1) Özerklik algısı düzeyleri, okuduğunu anlama başarısı düzeyleri ve sınıf içi davranış düzeyleri nelerdir?
- 2) Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 3) Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların özerklik algıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 4) Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 5) Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında cinsiyet bakımından anlamlı ilişki var mıdır?
- 6) Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından anlamlı ilişki var mıdır?
- 7) Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?

- 8) Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların sınıf içi davranışları nelerdir?
- 9) Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların sınıf içi davranışları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 10) Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların özerklik algıları ile sınıf içi davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 11) Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından anlamlı ilişki var mıdır?
- 12) Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından anlamlı ilişki var mıdır?
- 13) Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 14) Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından anlamlı ilişki var mıdır?
- 15) Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından anlamlı ilişki var mıdır?

Sayıtlar

1. Katılımcılar Algı Ölçeği'ni, Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği'ni ve İngilizce Okuma Testi'ndeki soruları içtenlikle yanıtlayacaklardır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2006-2007 öğretim yılı döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Hazırlık Bölümü'ne devam eden orta düzey İngilizce kurlarında yer alan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Öğrencileri özerklik algı düzeylerine göre gruplandırma toplanan verilere göre yapılmıştır.
3. Araştırmaya 2006 yılında başlanmış olup Kasım 2007'de tamamlanmıştır Dolayısıyla araştırma bu tarihler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi: İngilizce'nin doğal dil olarak konuşulmadığı ortamlarda öğrenilen İngilizce.

Özerklik: Öğrenen bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olma kapasite ve becerisi.

Sınıf içi davranışlar: Öğrencinin sınıf içerisinde öğretmen, diğer öğrenciler, öğretimsel materyal ve etkinlikler ile etkileşiminde sergilediği gözlemlenebilir davranışların tümü.

Yabancı dilde okuma: Bireyin ana dili dışında yürüttüğü okuma etkinliği.

Kısaltmalar

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

CRAPEL: Centre de Recherches et d'Applications en Langues

ED: Evrensel Dilbilgisi

MLAT: Modern Language Aptitude Test

PLAB: Pimsleur Language Aptitude Battery

PLATO: Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle özerklik ile ilgili yayınlara ve araştırmalara, sonrasında da yabancı dilde okuma ile ilgili ve yabancı dil öğrenenlerin sınıf içi davranışları ile ilgili yayınlara ve araştırmalara yer verilmektedir.

Özerklik İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Özerkliğin etkin öğrenmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmekte olduğunu ve “bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma kapasitesi” (Benson, 2001:8) özerk öğrenmenin ise öğrenenin bu kapasitesini kullanması (Benson, 2001) olarak tanımlandığını belirtmiştik. Başka bir tanıma göre ise özerklik “bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma becerisidir” (Nunan, 1996:15 Holec’ten aktardığı üzere). Kendi öğrenmesindeki sorumluluk derken öğrenmedeki tüm aşamalardan söz edilmektedir. Bunlar:

- Hedeflerin belirlenmesi
- İçerik ve ilerlemenin tanımlanması
- Kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi
- Edinim sürecinin gözlemlenmesi
- Edinilenin değerlendirilmesidir.

Tüm bu aşamaların gerçekleşmesinde odak nokta bireyin kendisidir. Bireyin taşıdığı özellikler bu aşamalarda ve dolayısıyla özerk öğrenmede ne oranda başarılı olacağını da belirler. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bireyin öğrenmesini etkileyen

bireysel farklılıkların neler olduğu konusu üzerinde durmak yabancı dilde özerkliğin yeri ve önemini anlamaya yardımcı olacaktır.

Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel Değişkenler

Yabancı dil öğrencileri biyolojik, psikolojik ve sosyal farklılıklarını da öğrenme ortamlarına taşırlar. Yaş, yetenek, güdü, öğrenme biçimleri, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrenenin öğrenmeye yönelik inanç ve tutumu, kişilik yapısı bireyin kendi öğrenme sürecini etkilediği gibi sınıf gibi etkileşimli bir ortamda diğer öğrenenlerinde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu başlık altında özerklik ile daha doğrudan ilgisi olduğu düşünülen bireysel farklılıklara yer verilmiştir.

1.Yaş

Dil öğrenme ve yaş arasındaki ilişki üzerinde bir çok araştırma (Coopmans, 2006; Johnson ve Newport, 1988; Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978) yapılmış olmasına karşın konu üzerindeki tartışma hala sürmektedir. Bir çok araştırmacı dil öğrenmede kritik bir dönem olduğu ve bu dönemin ergenlik öncesinde yer aldığını belirtmektedir. Bu kritik dönemde öğrenmeye başlayanların dil öğrenmeye yetişkinlere oranla daha çok zaman ayırabildikleri, dili duyma ve konuşma olanaklarının daha fazla olduğu ve öğrenme aşamasında yaptıkları yanlışlıklar yaşlarının küçük olması dolayısıyla daha hoş görüldüğünden endişe düzeylerinin daha az olduğu söylenebilir. Yetişkinler ise yaşları gereği daha karmaşık bir dilin kullanıldığı ortamlarda bulunmakta ve yapabilecekleri yanlışlar yüzünden daha çok endişe duymaktadırlar. Bu olumsuzluklar dil öğrenmede olumsuz etki göstermektedirler. Ancak yetişkinlerin öğrenme deneyimleri ve güdeleri dil öğrenmede olumlu etki de yapabilmektedir. İşte tüm bu görüşlerden yola çıkarak dil öğrenme yaşın etkili olup olmadığı konusunda bilimsel araştırmalar yapılmıştır.

Yaş ile ilgili çalışmalar daha çok konuşmadaki aksan üzerine yoğunlaşmışken Mark Patkowski'nin (Lightbown ve Spada'da aktarıldığı üzere, 1999) aksan dışında ana dil konuşucusu gibi dili konuşabilme özelliklerini karşılaştırabilmek için farklı yaş gruplarında olan 67 çok iyi eğitilmiş ve ABD'de beş yıldan uzun süredir

yaşamakta olan katılımcılar ile yaptığı çalışma dikkat çekicidir. Bu katılımcılar farklı zamanlarda dil öğrenmeye başlamış bireylerdir. Kendileri ile yaptığı görüşmeleri kaydeden araştırmacı daha sonra bu kayıtları ana dili konuşucuları olan ve kayıtları değerlendirme konusunda bilgi sahibi olan kimselere dinleterek 0 ile 5 arasında bir değerlendirme yapmalarını istemiştir. Burada yanıtlanmak istenen soru ergenlikten önce dil öğrenmeye başlayanlar ile ergenlik sonrasında dil öğrenmeye başlayanlar arasında ayırım olup olmadığıdır. Dil öğrenmeye on beş yaşından önce başlayan otuz üç katılımcıdan otuz ikisi 4 veya 5 puan dilimlerinde yer almışlardır. Diğer yandan dil öğrenmeye on beş yaşından sonra başlayan katılımcıların puan dilimi 3 üzerinde yoğunlaşmış ve diğer puan dilimleri üzerinde de geniş bir dağılım göstermiştir. Araştırma sonucunda dil öğrenmeye ergenlik öncesi başlayanların konuşma dilinin *ana dil konuşucusu gibi* olmaya daha yakın olduğu saptanmıştır.

Johnson ve Newport (1989) ise Çinli ve Koreli olup ABD'deki bir üniversitede öğrenci olan ve İngilizce öğrenmeye farklı yaşlarda başlamış 46 katılımcı ile yaptıkları araştırmada dil öğrenmeye başlama yaşının İngilizce biçim bilgisi ve söz dizimini doğru kullanma üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için katılımcılara 6 tanesi yanlış 6 tanesi doğru tümceden oluşan toplam 12 tümceyi ses kaydından dinletmişler ve hangi tümcelerin doğru hangilerinin yanlış olduğunu belirlemelerini istemişlerdir. Araştırma sonucunda İngilizce'ye 3 ile 15 yaşları arasında yoğun olarak maruz kalan katılımcıların 17 ile 39 yaş arasında maruz kalanlardan daha iyi edim gösterdikleri bulunmuştur. Bu çalışma da bir öncekinde olduğu gibi erken yaşlarda dil öğrenmeye başlamanın ana dil konuşucuları gibi edim gösterebilmede önemli bir etken olduğunu kanıtlamıştır.

Erken yaşlarda dil öğrenmeye başlamanın başarıda önemli bir etken olduğunu gösteren bu çalışmalara karşın Snow ve Hoefnagel-Höhle'nin (1978) Hollandaca öğrenen İngilizce konuşucuları üzerinde yaptıkları araştırma tam tersi sonuçlar ortaya koymaktadır. Söyleyiş, sesletim farklılıkları, biçim bilgisi, tümce yinelemeleri, çeviri, öykü tamamlama gibi farklı bölümlerden oluşan testler ile öğrencilerin performansları ölçülmüş ve yetişkinlerin ergenlik öncesindeki yaş grubundaki katılımcılardan daha başarılı oldukları bulunmuştur. Üç kez farklı zaman aralıklarında yinelenen testler yetişkin katılımcıların diğerlerine göre daha hızlı ve doğru biçimde dil öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Erken yaşta dil öğrenmeye başlamanın *ana dil konuşucusu gibi* olma bakımından önemli olduğu yapılan araştırmalar tarafından da kanıtlanmış görünmesine karşın dil öğrenmedeki asıl hedefin ne olduğu sorusu yanıtlandıktan sonra yaş etkeni üzerinde düşünmek daha uygun olabilir. Dil öğrenmedeki hedef ana dil konuşucusu kadar üstün bir performans göstermek mi yoksa erek dilde iletişimi en doğru biçimde sağlamaya çalışacak dil bilgisine ulaşabilmek midir?

2. Yetenek

Dil öğrenmede yetenek denildiğinde akla dili hızlı ve kolayca öğrenebilme gelmektedir. Kuşkusuz bazı bireyler dili diğerlerinden daha hızlı öğrenmektedir. Dil öğrenmede diğer bireylere göre daha başarılı olan bu kişilerin daha baskın kimi yetenekleri vardır. Kimilerinin bellekte tutma yetenekleri gelişmişken kimilerinin çözümlenme yetenekleri gelişmiştir. Yetenek konusunda çalışma yapanların yanıtlamaya çalıştıkları temel sorular şunlardır (Dörnyei ve Skehan, 2005: 590):

1. Yetenek doğuştan mı gelmektedir?
2. Yetenek değişmez özellikte midir?
3. Eğer değişmez özellikte ise öğrenme ile değişime uygun mudur?
4. Yetenek başlı başına bir beceri midir yoksa zeka gibi insanın daha genel özelliklerinin bir alt parçası olarak mı işlev göstermektedir?
5. Yetenek dil öğrenmedeki başarıyı önceden kestirmede temel alınabilir mi? Eğer temel alınabilirse bu kestirim ne kadar doğrudur ve diğer kaynaklar yoluyla yapılan kestirimler ile karşılaştırma yoluna nasıl gidilebilir?
6. Var olan yetenek öğretimin şekillendirilmesi için temel alınabilir mi?
7. Yetenek
 - a) öğrenme bağlamı (örneğin yabancı dil olarak veya ikinci dil olarak öğrenme)
 - b) öğrenme yöntemi
 - c) ana dil ve erek dilin birlikte kullanımını gibi farklı koşulların etkisinde olmaksızın değişmez bir işlev mi gösterir?
8. Yetenek bir bütün müdür yoksa alt bileşenleri var mıdır?

9. Kuramsal temelleri nelerdir?
10. Yetenek ölçülebilir mi?

Bu sorulardan da yola çıkarak yabancı dil öğrenmede yetenek konusunda Carroll çalışmalar yapmış ve yeteneğin bileşenlerini dört ayrı bölümde sınıflandırmıştır (Dörnyei ve Skehan'da aktarıldığı üzere, 2005: 592):

Çizelge 2.1. Carroll'ın Dört Bileşenli Yetenek Modeli

<u>Bileşenin adı</u>	<u>Yapısı ve işlevi</u>
Sesbirimsel kodlama becerisi	Yeni sesleri kodlama ve sonradan kullanmak üzere saklama kapasitesi
Dilbilgisel duyarlılık	Sözcüklerin tümceler içinde gösterdikleri işlevleri fark edebilme kapasitesi
Tümevarımsal dil öğrenme becerisi	Verilen dilsel materyaldeki biçimsel ve sözdizimsel öbekleri alıp yeni tümceler yaratmak için kullanabilme kapasitesi
İlişkilendirme belleği	Anadil ve erek dildeki sözcükler arasında bellekte bağlantılar kurabilme kapasitesi

Daha önce de belirtildiği üzere öğrenmede yetenekli olanlar bu dört bileşenin hepsine birden sahip olmayabilirler. Bu bakımdan öğrenenlerin yeteneklerini araştırmak ve başarıları hakkında yorum yapabilmek adına testler hazırlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan en bilinenleri Modern Language Aptitude Test (MLAT) ve Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) testleridir. Carroll'ın bileşenlerden oluşan modelinde olduğu üzere bu testlerde de yeteneğin farklı bileşenleri olduğu kabul edilmektedir. Bu testler Lightbown ve Spada'nın (1999) da belirttiği üzere yeni sesleri tanıma ve ezberleme, tümceler içindeki sözcüklerin işlevlerini anlama, dilbilgisel kuralları anlama ve yeni sözcükleri ezberleme yetenekleri düşünülerek tasarlanmışlardır.

Dil öğrenenlerin yeteneklerini bilmek dil öğretmenlerine ders içeriği, materyali hazırlamada ve yöntem belirlemede yardımcı olabilir. Öğrencilere

yeteneklerini saptamak amacıyla testler uygulanmasa bile farklı yetenek ve bireysel özellikler ile dil öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler düşünülerek olabildiğince çeşitli öğretimsel etkinliklerin düzenlenmesi dil öğrenmede başarıyı artırmaya yardımcı olabilir.

3. Tutum ve İnanç

Dil öğrenenler öğrenme ortamlarına aile, yaşadıkları kültür, önceki öğrenme deneyimleri tarafından şekillenmiş bazı tutum ve inançları da beraberlerinde getirmektedirler. Sahip oldukları bu değerler onların öğrenmelerine destekleyici ve yardımcı olabilecekleri gibi yeni öğrenme yöntem ve etkinliklerine direnç göstermelerine de neden olabilir. O halde tutum ve inançlar dil öğrenimini doğrudan etkilemektedir. Tutum genel olarak kişinin sahip olduğu değerler bütünü olarak ifade edilebilir ancak Wenden (1991:52) tutumu tanımlamaktan çok onun üç özelliği üzerine vurgu yapmayı tercih etmiştir:

1. tutumların her zaman bir hedefi vardır,
2. bir değer bildirirler,
3. belli davranış biçimleri olarak görünürler.

Başka bir deyişle tutumların, inançlar, algılar, tutumun hedefi hakkında bilgi gibi bilişsel bileşenleri vardır. Dil öğrenmede bu öğrenenin öğrenme sürecindeki rolü veya kapasitesi hakkındaki inancı olabilir. Tutumların değer bileşenleri vardır. Tutum beğenme-beğenmeme, katılma-katılmama, onaylama-onaylamama biçimlerinde değerler bildirebilir. Bazı öğrenenler öğrenme konusunda daha sorumluluk sahibi olmaları gerektiği düşüncesine katılabilirlerken bazıları ise bağımsız öğrenmeden kaçınmayı tercih edebilirler. Son olarak tutumlar davranış bileşenine sahiptirler, insanların belli biçimlerde davranmaya iterler. Özerklik ile ilgili olumlu değerlere sahip öğrenenler öğrenmelerinde daha sorumlu bir biçimde davranmaya çaba gösterirlerken olumsuz değer sahibi öğrenenler ise sorumlu davranışlar göstermezler (Wenden, 1991: 52).

Yapılan araştırmalar dil öğrenmeye yönelik inançların da özerklik ile ilgisini ortaya koymaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar (Chan, 2001; Peng,

2003; Spratt, Humphreys ve Chan, 2002) öğrenenlerin tutum ve inançlarını belirleme ve onların ne derece özerk öğrenmeye yatkın olduklarını öngörmeye yöneliktir. Gardner ve Miller'de (1999) aktarıldığı üzere Richard ve Lockhart öğrenen inançlarını sekiz noktada sınıflandırmaktadırlar:

Çizelge 2.2. Dil Öğrenenlerin İnançları

...hakkındaki inançlar	Tanım
İngilizce'nin doğası	Öğrenenler dil öğrenmeyi farklı biçimlerde algırlar. Kimileri dilbilgisinin kimileri ise sesletimin zor olduğunu düşünürler. Kimileri olumlu tutum sahibiyken kimileri dili zorunlu oldukları için öğrendiklerini düşünerek olumsuz tutuma sahiptirler.
İngilizce konuşucuları	Öğrenenler erek dil konuşucularına göre tutum ve inanç geliştirirler. Kimi öğrenenler İngiliz kökenli konuşucuları soğuk, Avustralya kökenlileri ise daha samimi bulurlar. Bu da onların dil kullanımlarını ve ana dil ve öğretmen ile iletişimlerini etkileyebilir.
Dört dil becerisi	Öğrenenler bir sınavı geçmek için gibi belli bir amaç için güdülülürse, hedeflerine ulaşmada öncelikli olan becerilere odaklanıp diğerlerini gözardı edebilirler.
Öğretim	Öğrenenler öğretmenin sınıfta ne yapacakları ile ilgili kesin algılara sahiptirler.
Dil öğrenme	Öğrenenlerin öğrenme ortamlarına getirdikleri belli öğrenme stratejileri vardır. Ancak sınıflarda öğretmen ve ders materyali yüzünden yeni stratejileri uygulama durumunda kalırlar.
Uygun sınıf davranışı	Öğrenenlerin kendi kültürlerinden etkilenerek sahip oldukları uygun ve uygun olmayan sınıf içi davranış algıları vardır.
<i>Öğrenenin kendisi</i>	Öğrenenler kendilerini iyi veya kötü dil öğrencileri olarak görebilirler veya bazı alanlarda iyi iken diğer alanlarda zayıf olduklarını bilebilirler.
Hedefler	Farklı öğrenenlerin farklı hedefleri olabilir. Kimileri için bir sınavı geçmek yeterli iken kimileri ana dil konuşucusu gibi olabilmeyi hedefleyebilir.

Çizelge 2.2’de de sınıflandırıldığı üzere öğrenenler sınıflara kendileri, öğrenme, öğretim, ve dil hakkında bazı inanç ve tutumlar ile birlikte gelmektedirler. Bu bağlamda onların varolan görüşlerini ve algılarını belirlemek ve bu noktadan yola çıkarak özerk öğrenmeye yönelik tutumlarını ve inançlarını olumluya çevirmek izlenebilecek bir yol olabilir.

4. Öğrenme Biçemleri

Öğrenme biçemleri dil öğrenmede önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oxford’un (2001a) Dunn ve Griggs’ten aktardığı üzere öğrenme biçemi, “belli bir öğrenme yöntemini kimileri için harika kimileri içinse korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özelliklerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Dil öğrenme söz konusu olduğunda Oxford (2001a) dört temel öğrenme boyutundan bahsetmektedir. Bunlar duyuşsal tercihler, kişilik türleri, genelleme ve biyolojik farklılıklardır. Bu boyutlar Çizelge 2.3’te açık bir biçimde görülebilmektedir.

Duyuşsal tercihler görsel, işitsel, devinişsel ve dokunsal olarak ayrılmaktadırlar. Görsel öğrenenler okuma ve görsel sunumlardan yarar sağlarken görsellik taşımayan ders ve anlatımları karmaşık bulurlar. İşitsel öğrenmeye yatkın olanlar ise görsel sunum olmaksızın ders, sunum ve bilgilendirmelerden yarar sağlayabilirler. Sınıf içi etkileşim ve drama etkinliklerine yatkın olurlar ancak yazma gerektiren etkinliklerde zayıflık gösterebilirler. Devinişsel ve dokunsal öğrenme ile öğrenenler için uzun süren anlatımlar uygun değildir. Onlar daha çok hareket içeren, gerçek nesnelerin yer aldığı, sık araların verildiği öğrenme ortamlarında rahat etmektedirler (Oxford, 2001a).

Kişilik türleri öğrenme biçemlerini belirleyen boyutlardan bir diğeridir. Oxford (2001a) dil öğreniminde etki sahibi olan dört tür kişilikten bahsetmektedir. İçe dönük kişilik ve dışa dönük kişiliklerden birincisi enerji kaynağını kendi iç dünyası olarak görürken diğeri adından da anlaşılacağı üzere enerjisini dış dünyadan almaktadır. Dışa dönük kişiliğin çok arkadaşı varken içe dönük kişiliğe sahip kişilerin daha az ama derin arkadaşlık ilişkileri vardır. İnisiyatif kullanan ve duyularını izleyen kişiliklerde birbirinden farklıdır. İnisiyatif kullanan kişilik

sahipleri soyut düşünürler, olaylara geniş açıdan bakarlar, kuramlar ve olasılıklar üzerine kafa

Çizelge 2.3. Öğrenme Biçemleri

Öğrenme Biçemleri
<p>A) Duyusal tercihler bakımından</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ görsel ➤ işitsel ➤ devinişsel ➤ dokunsal
<p>B) Kişilik türleri bakımından</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ içe dönük – dışa dönük kişilik ➤ inisiyatif kullanan – duyularını izleyen kişilik ➤ düşünen – hissedenden kişilik ➤ sonuca odaklı – algıya açık kişilik
<p>C) Genelleme yapma bakımından</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ tümel (global) ➤ analitik (ayrıştırıcı)
<p>D) Biyolojik bakımdan</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ beden saati (bioritm) ➤ yiyecek-içecek gereksinimi ➤ ortam

yorarlar ve kendi öğrenmelerini yönlendirirler. Duyularını izleyen kişilik sahibi öğrenenler ise kuramlardan çok gerçekleri önemserler, istikrar isterler, öğretmenlerinden yönlendirme beklerler. Düşünen kişilikler ve hissedenden kişiliklere değinilecek olursa düşünenlerin her durumda gerçek odaklı oldukları, övgüye eğilim göstermedikleri söylenebilir. Hisseden kişilikler ise empati kurma, diğerlerinin görüşlerini bilme önemlidir ve öğrenmelerinde etkilidir. Sonuca odaklı kişilik ve algıya açık kişiliklerde adlandırmalarından da anlaşılacağı üzere öğrenenin öğrenme ortamındaki netlik gereksinimi ya da arayışından söz edilmektedir. Sonuca odaklı öğrenenler bir an önce yargılara varmak isterler. Bu öğrenenler çalışkan ve ciddi

öğrencilerdir. Yazılı bilgi verilmesinden ve ödevlere ya da etkinliklere bir bitiş tarihi konması taraftarındırlar. Algıya açık öğrenenler ise bitiş tarihlerinden hoşlanmazlar, dil öğrenmeyi bir oyun gibi görüp iyi vakit geçirmeye çalışırlar. Bu nedenle, bu öğrenciler sınıf ortamında dezavantajlı durumdadırlar. Tüm bu kişilik özellikleri öğretmen tarafından belirlenerek, özellikle işbirlikli öğrenme ortamları yaratılarak farklılıkların avantaja dönüşümü sağlanabilir.

Genelleme boyutunda iki tür öğrenenden söz edilmektedir. Tümel öğrenenler ana fikirlerin üzerinde durulduğu sosyal etkileşimin olduğu etkinliklere, bağlamdan öngöründe bulunmaya yatkındırlar. Analitik öğrenenler ise öngörme riskine girmezler ve daha çok dilbilgisel noktalara odaklanırlar. Her iki öğrenen türünün birbirlerinden öğrenebilecekleri çok şey olacağından onların beraber çalışabilecekleri öğrenme ortamları yaratmak uygun olabilir (Oxford, 2001a).

Oxford'un (2001a) üzerinde durduğu diğer bir boyut ise biyolojik farklılıklardır. Bazı öğrenenler sabah erken saatlerde öğrenmeyi tercih ederlerken diğerleri öğle saatlerinden önce kendilerini hazır hissetmezler. Bu bireyin beden saati ile ilgilidir. Diğer bir farklılık ise yiyecek-içecek ile birlikte öğrenme ortamında yer alma tercihidir. Bazı öğrenenler örneğin bir fincan kahve ile çalışırken, diğerleri içeceği dikkat dağıtan bir unsur olarak görebilirler. Ortam ise öğrenme biçemlerinde belirleyici diğer bir unsurdur. Sıcaklık, ışıklandırma, ses, oturma düzeni ve rahatlığı bile öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen çevresel etkenlerdir.

Öğrenme biçemlerinden söz ederken bilişsel biçemlerin üzerinde de durmak gerekir. Dörnyei ve Skehan (2005) bağımlı ve bağımsız alanlara göre ayrılan öğrenen özerkliklerinden bahsederken bağımlı alanda yer alan öğrenenlerin bilgiyi çözümlenme, bileşenlere bölme, gerekli bilgiyi gereksizden ayırma konusunda daha başarılı olduklarını söylemektedirler. Bu öğrenenler bireysel çalışmaya yatkındırlar. Bağımlı alanda yer alan öğrenenler ise sosyaldırlar ve grup içinde rahat çalışırlar. Bütünü algılamaya odaklıdırlar.

Öğrenme biçemlerini belirleyen etkenlere ek olarak daha ince ayrıntılar da bulunmaktadır. Örneğin Brophy (1998) çevresel etkenlerden biri olan ışıklandırmanın doğal ya da florasan olması, parlak ya da yumuşak olması, sağ beyin veya sol beyin bilgi işleme farklılığı, öğrenme sürecinde kısa aralıklı ya da uzun aralıklı mola verme, bir seferde bir tek şeyi öğrenme ya da birden fazla şeyi aynı

anda öğrenme, sınav, kısa yanıtli testler, projeler veya portfolyo ile değerlendirilme tercihleri gibi etkenlerin öğrenme biçemlerini şekillendirdiklerini belirlemektedir.

Öğrenme biçemleri öğrenen tarafından bilinçli olarak kullanılmazlar. Belirtildiği üzere kişilik, duyular, biyolojik etkenler gibi içsel nedenlerle belirginleşirler. Bu açıdan bakıldığında öğrenme stratejilerinden farklıdırlar. Öğrenme stratejileri öğrenme gerçekleşsin diye bilinçli olarak kullanılır. Stratejinin etkili olabilmesi için öğrenme biçemine uygun olması gerekir. Bu nedenle öğrenme biçemlerinin belirlenmesi bilişsel ve biliş ötesi strateji öğretiminde ve dolayısı ile özerk öğrenmeye yönlendirmede atlanılmaması gereken bir noktadır.

5. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri özellikle “iyi dil öğrencisi kimdir?” sorusuna yanıt bulma yolunda en çok araştırılan konulardan birisi olmuştur. Bu araştırmalar stratejilerin belirlenmesi ve sınıflandırılması, strateji kullanımı ile elde edilen dil ürünleri arasında ilişki ve son olarak dil öğrenenleri strateji kullanımı konusunda eğitebilme olmak üzere üç temel başlıkta toplanabilir.

Öğrenme biçemleri, tutum ve inançlar, yetenek gibi öğrenen özellikleri değiştirilemezken öğrenme stratejilerinin öğretimi olasıdır. Bu amaçla araştırmacılar öncelikle tutum, inanç ve öğrenme biçemleri gibi değişmez nitelikteki öğrenen özellikleri ile strateji kullanımı arasındaki ilişkileri yorumlamaya çalışmışlardır. Örneğin öğrenme stratejileri ile öğrenme biçemleri arasındaki ilişkiyi sorgulamak üzere bir araştırma yürüten Tabanlıoğlu (2003) İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Öğrenme biçemini belirlemeye ve strateji belirlemeye yönelik iki ayrı ölçek, ve sesli düşünme oturumları düzenlenerek toplanan verilerle yapılan çözümlenmeler görsel öğrenme biçemine sahip olanlar ile duyuşsal strateji kullanımı arasında anlamlı ilişki göstermiştir. Bireysel öğrenmeyi tercih edenler kompanse etme (telafi etme, açık kapatma) stratejileri kullanımı arasında , işitsel öğrenme tercihi ile zihinsel, bilişsel, duyuşsal, sosyal stratejilerin kullanımı arasında ilişki bulunurken öğrenme biçemleri ile biliş ötesi stratejilerin kullanımı arasında ilişki saptanmamıştır. Başka bir araştırmada McGroarty ve Oxford (1990) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada ikinci dil öğreniminde

strateji kullanımı ve genel olarak dil üzerine çalışma ile ilgili görüşler hakkında veri toplamışlar ve öğrencilere okuduklarını anlama üzerine bir test vermişlerdir. Öğrencilerin okullarındaki notları da göz önünde bulundurularak başarılı ve başarısız olanlar olarak sınıflandırılmışlardır. Daha sonra başarılı öğrencilerin strateji kullanımları ve dil öğrenme ile ilgili görüşlerini açıklamışlardır. Özetle söylemek gerekirse Cohen'ın (1998) da vurgu yaptığı üzere öğrenme biçimleri ile ilgili tercihlerin saptanması öğrenen ve öğretene hangi stratejilerin niçin kullanıldığı ya da kullanılmasının daha uygun olacağı hakkında bilgi sağlaması bakımından önemlidir.

Öğrenme stratejileri “öğrenmeyi daha kolay, hızlı, zevkli, özyönetimli, etkili ve yeni durumlara uydurulabilir hale getirmek için öğrenen tarafından uygulanan belli etkinlikler ve bilgiyi edinim, depolama, geri çağırma ve kullanmaya yardımcı işlemlerdir” (Oxford, 2001b: 166). Chamot (2001: 25) ise öğrenme stratejilerini “bir öğrenme işini kolaylaştırmayı sağlayan teknik ve prosedürler” olarak daha basitçe tanımlamakla beraber stratejilerin bir hedefe yönelik olduğunu, bazılarının zihinsel süreç içinde gerçekleştikleri için gözlemlenemeyeceklerini, not alma gibi bazı stratejilerin ise gözlemlenebilir olduklarını belirtmektedir. Dil öğrenme ve dili kullanma stratejileri ile ilgili bir başka tanım ise Cohen (1998) tarafından yapılmıştır. Ona göre, öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen ve ikinci ya da yabancı bir dilin öğrenilmesi için depolama, akılda tutma, geri çağırma ve kullanma aşamalarında beliren süreçler dil öğrenme stratejileridir. O halde dil öğrenme stratejileri dil öğrenmenin her aşamasında gerçekleşmekte olan, öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen, zihinsel olup bazıları davranışlar ile de gözlemlenebilen etkinliklerin tümüdür.

Dil öğrenme stratejileri Oxford (2001a; 2001b) tarafından bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, açık kapama stratejileri, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler ve biliş ötesi stratejiler olmak üzere altı temel başlık altında toplanmıştır. Bilişsel stratejiler öğrenenin yeni öğrenen ile eski öğrenilen arasında ilgi kurmasına yardımcı olan ve bilginin zihinsel olarak yapılanmasını sağlayan stratejilerdir. Bağlamdan yola çıkarak öngörülerde bulunma, çözümlenme, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri ile nedene bağlama, sistemli not alma ve bilgiyi yeniden düzenleme bu tür stratejilere örnek verilebilir. O'Malley ve Chamot (1990:126) yabancı dil öğrenenlerin kullandığı bilişsel stratejileri şöyle belirtmektedir:

Çizelge 2.4. Bilişsel Stratejiler

Deneme	Sözlü ya da yazılı bir etkinlik için anlama odaklanarak dil kullanımını deneme, prova etme.
Çevirme	Ana dili yabancı dili anlama ya da kullanma için temel alma.
Not Etme	Bir dinleme ya da okuma etkinliğinde anahtar sözcükleri yazılı, rakamlı, ya da resimli biçimde not etme.
Değiştirme	Kullanılmak istenen yapı akla gelmediğinde onun yerine erek dilden başka bir yapı kullanma.
Bağlama Uygun Hale Getirme	Belli bir sözcük ya da sözcük öbeğini anlamlı bir dil durumu veya bağlamı içinde düşünerek anlamlılığı kolaylaştırma.

Bellek stratejileri erek dilde öğrenilen bir kavram ya da sözcüğü bir başka kavram ya da sözcük ile ilişkilendirmeyi sağlar. Bunu yaparken eş veya benzer seslileri kullanma, uyak oluşturma, ana dilde benzer sözcükler bulma, resim veya görüntü ile eşleştirme, hareketler ile bağdaştırma gibi bellekte tutmayı kolaylaştıran teknikler kullanılır (Oxford, 2001a).

Açık kapama stratejileri özellikle erek dilde yazma ve konuşmanın yapıldığı zamanlarda bilinmeyen sözcük ya da yapı yerine benzerini, eş anlamlısını kullanma, konuşmada mimik ve jestlerin kullanılarak asıl sözcüğü ifade etmeye çalışma gibi stratejilerdir (Oxford, 2001a, 2001b).

Duyuşsal stratejiler öğrenenin dil öğrenme ile ilgili ne hissettiği ile ilgilidirler. Öğrenenin endişe düzeyi başta olmak üzere duygularını ifade etmesi, kendini ödüllendirmesi, olumlu yönde güdülemesi, derin nefes alması gibi stratejiler örnek verilebilir (Oxford, 2001a).

Sosyal stratejiler dil öğrenirken yardım isteme, soru sorma, onay almak için soru sorma, kültürel ve sosyal normları araştırma, erek dil konuşucuları ile iletişim kurma, diğer öğrenenler ile çalışma gibi stratejilerdir (Oxford, 2001b).

Bilişüstü stratejiler öğrenenin kendi öğrenme gereksinim ve biçemlerini belirlemekten başlayarak öğrenmeyi planlama, gerekli materyalleri bir araya getirme, çalışma ortamı ve zamanını düzenleme, öğrenmeyi gözlemleme, değerlendirme gibi stratejileri kapsar (Oxford, 2001a). Oxford (2001b) tüm öğrenme stratejilerinin

kontrol, hedefe odaklılık, özyeterlik ve özerklik ile ilişkili olduğunu söylerken Wenden (1991) bilişüstü bilginin ve stratejilerinin üzerinde daha çok durur ve özerk öğrenmenin kazanımındaki önemine vurgu yapar. Bilişüstü stratejilerin kullanımı olmaksızın gerçek anlamda özerk öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini söyler.

O'Malley ve Chamot (1990) bilişüstü stratejileri yedi temel başlık altında toplamışlardır. Bu başlıkların her biri özerk öğrenenlerin özelliklerini içermektedir. Öğrenme süreci üzerinde düşünmek, öğrenmeyi planlama, öğrenme sürecini gözlemleme, aksaklıkları saptama ve giderme yolunda çözümler arama özerk öğrenenlerin özellikleri arasında yer almaktadır.

Çizelge 2.5. Bilişüstü Stratejiler

1. *Planlama*: Belli bir öğrenme işi için önceden hazırlanma, stratejiler ön görme, plan hazırlama.
2. *Yönlendirilmiş dikkat*: Belli bir öğretimsel işe genel anlamda odaklanmak, dikkat dağıtıcılardan uzak durma.
3. *Seçici dikkat*: Öğrenirken öğretimsel işi yerine getirmeye yardımcı olacak belli dil girdilerine ve ayrıntılarına odaklanma.
4. *Özyönetim*: Öğrenmede başarıyı sağlayan koşulları anlamak ve bu koşulları sağlamak üzere düzenlemeler yapma.
5. *Kendini izleme*: Kendi öğrenmesini kontrol etme, doğrulama, yanlışları düzeltme.
 - a) *Anlamayı izleme*: Anlamayı kontrol etme, onaylama, düzeltme.
 - b) *Üretimi izleme*: Dil üretimini kontrol etme, onaylama, düzeltme.
 - c) *İşitsel izleme*: Öğrenenin bir şeyin nasıl sesletildiği hakkında karar verme için kulağını kullanması.
 - d) *Görsel izleme*: Öğrenenin bir şeyin nasıl görüldüğü hakkında karar vermek için gözünü kullanması.
 - e) *Biçem izleme*: Öğrenenin biçimsel bir kesite bağlı olarak kontrol, analylama ve düzeltme yapması.

Çizelge 2.5. (devam) Bilişüstü Stratejiler

- f) Görsel izleme: Öğrenenin bir şeyin nasıl görüldüğü hakkında karar vermek için gözünü kullanması.
 - g) Biçem izleme: Öğrenenin biçimsel bir kesite bağlı olarak kontrol, analylama ve düzeltme yapması.
 - h) Strateji izleme: Belli bir stratejini nasıl işlediğini izleme.
 - i) Planı izleme: Öğrenme planının nasıl işlediğini izleme.
 - j) Çifte kontrol izlemesi: Öğrenme sürecince yapılan izleme etkinlikleri ile birlikte olasılıkları da izleme.
6. *Sorun belirleme*: Öğrenmeyi engelleyen ya da zorlaştıran sorunu belirleme.
7. *Özdeğerlendirme*: Öğrenmedeki performansın, dil bilgisinin, strateji kullanımının ve öğrenmeyi gerçekleştirmedeki beceriyi değerlendirme.
- a) Üretimi değerlendirme: Öğrenme işi tamamlandığında ortaya çıkan ürünü değerlendirme.
 - b) Performansı değerlendirme: Öğrenme işindeki uygulamaların değerlendirilmesi.
 - c) Beceri değerlendirme: Öğrenme işindeki becerinin değerlendirilmesi.
 - d) Strateji değerlendirme: Öğrenme işi gerçekleştirilirken kullanılan stratejilerin değerlendirilmesi.
 - e) Dil repertuarının değerlendirilmesi: Öğrenenin sözcük, tümce, yapı ve kavram düzeyinde ne kadar dil bilgisinin olduğunu değerlendirmesi.

O'Malley ve Chamot'dan (1990: 137) uyarlanmış biçimiyle

Dil öğrenme üzerine yapılan araştırmalar dil öğrenme stratejilerinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. McGroarty ve Oxford'ın (1990) da belirttiği üzere

uygun öğrenme stratejileri başarılı dil öğrenimi ile doğrudan ilintilidir. Dil öğrenme stratejileri öğretilbilirler ve bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini öğrenme ortamlarına dahil etmeleri, onların öğrenme sürecindeki rollerini daha etkin hale getirir. En önemlisi ise uygun dil öğrenme stratejileri öğrenenin öğrenme sürecinde daha sorumlu hale gelmesini ve özerk öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar.

Dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak başarılı dil öğrencilerinin özelliklerini Omaggio, Wenden'de (1991) aktarıldığı üzere yedi maddede özetlemiştir:

1. Başarılı dil öğrencileri kendi öğrenme ve dil öğrenme biçemleri ile ilgili görüş sahibidirler. Öğrenme biçem ve stratejilerini kendi gereksinimlerine göre uyarlamasını bilirler. Gerekli dil verilerini bulma, sınıflandırma, ayırıştırma, birleştirme ve uygun yerde kullanma için yöntem ve materyal seçimi yapabilirler. Başarısız öğrenciler ise kendi öğrenme zayıflıklarını bilmezler ve dilsel verileri düzenleyemezler.
2. Başarılı dil öğrencileri öğrenmeye yönelik etkin bir yaklaşım içindedirler. Hedeflerini kendileri belirlerler, erek dilde iletişim kurmak için fırsat kollarlar, dilin kültürel boyutuna duyarlıdır. Başarısız olanlar ise edilgen durumda olup, öğretmenden daha fazlasını beklerler.
3. İyi dil öğrencisi risk almaya hazırdır. Yanlış yapıp aptal durumuna düşmek bile iletişim kurarken, dili öğrenmeye çalışırken önemsizdir.
4. İyi dil öğrencileri iyi öngörülerde bulunurlar. İpuçlarını iyi değerlendirirler. Örneğin okuduğunu anlamada sözdizimsel ve bağlamsal ipuçlarını değerlendirerek bilinmeyen sözcüklere rağmen anlam çıkarmaya çalışırlar.
5. İyi dil öğrencileri anlam kadar biçime de dikkat ederler. Kurallara bağlı ilişkileri çözerler. Kendilerinin ve başkalarını gözlemlerler. Yanlış düzeltir ve düzeltilmesini beklerler.
6. Başarılı dil öğrencileri olabildiğince çabuk erek dilde düşünebilmeye çabalar.

7. İyi dil öğrencileri erek dili öğrenmede dile yönelik daha fazla tolerans sahibidirler. Kendilerini başkalarının yerine koymayı , ana dil konuşucusu gibi düşünmeyi bilirler.

6. GÜDÜ

Dil öğrenmeyi etkileyen önemli etkenlerden birisi olan güdü öğrenenin iletişimsel gereksinimleri ve erek dili konuşan toplum ya da kültüre yönelik tutumundan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Dörnyei ve Skehan'a (2005) göre güdü, en genel anlamıyla, insanların neden belli biçimlerde düşündüğü ve davrandığı ile ilgilidir. Bu anlamda güdü bireyin bir etkinliği gerçekleştirmeye neden karar verdiği, bu etkinliği gerçekleştirmede ne kadar süre ile istekli olacağı ve etkinliği gerçekleştirmede ne kadar çaba sarf edeceğinden sorumludur. Woolfolk (2004: 350) güdü ile ilgili çalışan araştırmacıların beş temel soru üzerine odaklandığını belirtmektedir. Bu sorular güdünün boyutlarını kestirmeye yardımcı olmaktadır.

1. *Bireyler davranışları hakkında ne tür seçimler yaparlar? Örneğin neden bazı öğrenciler televizyon izlerken diğerleri ödev yaparlar?*
2. *Başlamak ne kadar zaman alır? Neden bazı öğrenciler ödevlerini hemen yapmaya başlarlarken diğerleri daha sonraya bırakır?*
3. *Seçilmiş etkinliğe yoğunlaşma ve katılım düzeyi nedir? Kitap kapağı açıldığında öğrenci hemen başlayıp odaklanıyor mudur yoksa yalnızca çalışıyor gibi mi yapıyordur?*
4. *Bireyin devam etmesine ya da vazgeçmesine neden olan şey nedir? Öğrenci Shakespeare ile ilgili ödev için kitabın tamamını mı okuyacaktır yoksa yalnızca birkaç sayfasını mı?*
5. *Birey bir etkinliğe katıldığında bireysel düşünce ve duygusu nedir? Öğrenci Shakespeare okumaktan mutlu mudur? Kendini bir sonraki sınav için yeterli mi yoksa endişeli mi hissediyordur?*

Güdü yukarıdaki sorulardan yola çıkarak araştırılmış ve farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutları ele alınarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Özkararlılık

(self-determination) yaklaşımına göre içsel ve dışsal olmak üzere iki tür güdü vardır. Bir etkinlik sadece zevkli ve tatminkarlık sağlayıcı olduğu için gerçekleştiriliyorsa *içsel güdü* devrede demektir (Brophy, 1998). Stipek (2002:137) içsel güdü sahibi öğrencilerin davranış özelliklerini dokuz maddede özetlemektedir. İçsel güdü sahibi öğrenciler;

- öğrenme etkinliklerine kendi istekleriyle katılırlar,
- zorlayıcı etkinlikleri tercih ederler ya da etkinliklerde zor olan kısımları ararlar,
- okulda öğrendikleri ile okul dışındaki etkinlik ve ilgileri arasında ilgi kurarlar,
- bilgi düzeylerini ilerletmek için belli bir öğretimsel işin daha ötesi ile ilgili sorular sorarlar,
- beklenilenin daha ilerisinde olurlar,
- öğretimsel işi tamamlamadan çalışmayı bırakmazlar,
- not, öğretmen gözetimi gibi dışsal nedenler olsun olmasın öğrenmeye çalışırlar,
- gülümserler ve etkinliklerde yer almaktan memnun görünürler,
- başarılarıyla gurur duyarlar.

İçsel güdünün tam tersi olan *dışsal güdü* ise karşılığında bir ödülün alındığı ya da bir cezadan kaçınmak için etkinlik gerçekleştirmede sahip olunan güdü türüdür. Dışsal güdünün içerisinde üç tür farklı güdü bulunmaktadır. *Dışsal düzenleme* somut fayda veya kazançlar olduğunda öğrenme etkinliği için güdülenmedir. Somut dış etki ortadan kalkarsa öğrenci öğrenme sürecinden ayrılır. *İçsel zorlayıcı düzenleme*de dışsal bir etki değil bireyin kendisini kendini güdülemeye zorlar. Her ne kadar içsel olsa da bu güdü türü özkararlılık kapsamı içinde değildir. Çünkü birey seçme hakkını kullanmaz, kendini zorlar. Yabancı dil konuşamazlar ise gülünç duruma düşüleceğini düşünerek kendini güdüleme buna örnek verilebilir. Dışsal güdü içinde özkararlılık özelliğini en çok taşıyan düzenleme türü *tanımlanmış düzenleme*dir. Bu güdüye sahip öğrencilerin öğrenmek için geçerli bireysel nedenleri vardır. Bazı öğrencilerin yabancı dilde akıcılığı sağlamanın eğitim açısından gelişimlerinin önemli bir parçası olduğunu düşünerek sözel dil öğrenme

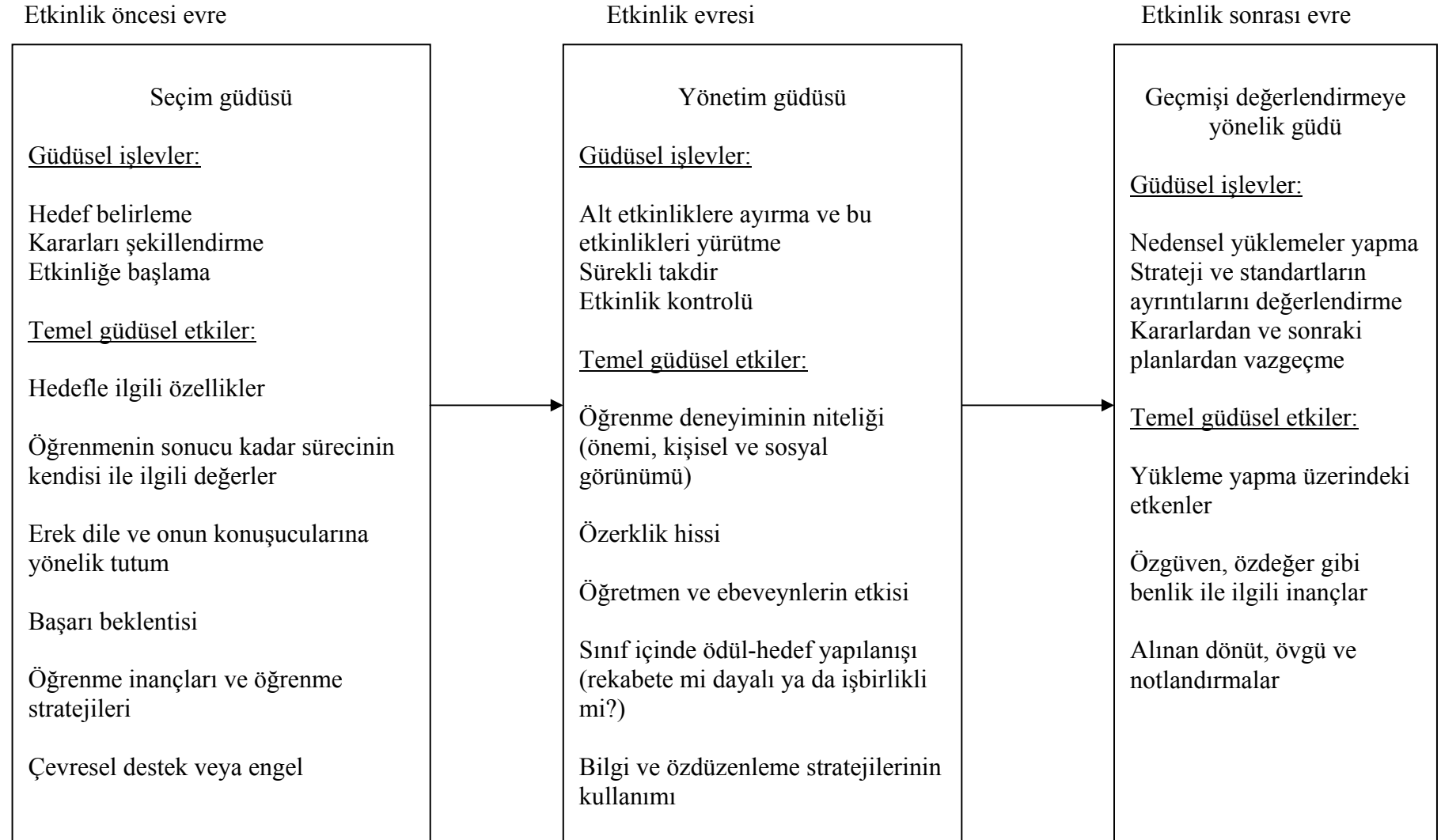
etkinliklerine kendilerini güdülemeleri bu duruma örnek verilebilir (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2003).

İçsel güdü sahibi dil öğrencilerin dil öğrenmede daha avantajlı olduğunu düşünmek yanlış değildir. Ancak içsel güdüsü olan, dil öğrenmeyi zevkli gören her birey öğrenme sürecinde etkin olacaktır da denilemez. Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand da (2003) belirttiği üzere, bu bireyler dil öğrenmeyi bir bulmaca ya da oyun gibi görebilir ve bireysel olarak önemi üzerinde düşünmeyebilirler. Etkili bir dil öğretimi için bu bireylerin dil öğrenmenin zevkli ve ilginç olmasının yanı sıra kişisel olarak önemli olduğuna ikna olmaları gerekir.

Dil öğrenme ortamlarındaki güdü üzerine çalışan Dörneyi ve Skehan'da (2005:619) aktarıldığı üzere Dörneyi güdünün evrelerini Şekil 2.1'de görülebileceği üzere seçim güdüsü, yönetim güdüsü ve geçmişi değerlendirmeye yönelik güdü olarak üçe ayırmaktadır. Seçim evresi bireyin öğrenme etkinliğini gerçekleştirmeden önceki evredir. Bu evrede birey hedef belirler, etkinlik öncesi hazırlık yapar. Çevresel etkenler, dile yönelik tutum ve inançlar bu evreyi etkilerler. Yönetim evresinde ise birey etkinliğin aşamalarını yürütür ve kontrol eder. Özerklik, strateji kullanımı, öğretmen ve anne-baba bu evreyi etkilerler. Son evrede ise etkinlik süreci tamamlandıktan sonra sürece yönelik çözümler yapılır. Övgü, dönüt, benlik duyguları ve başarı ve yanlışları nedenlere yükleme bu evreyi etkiler.

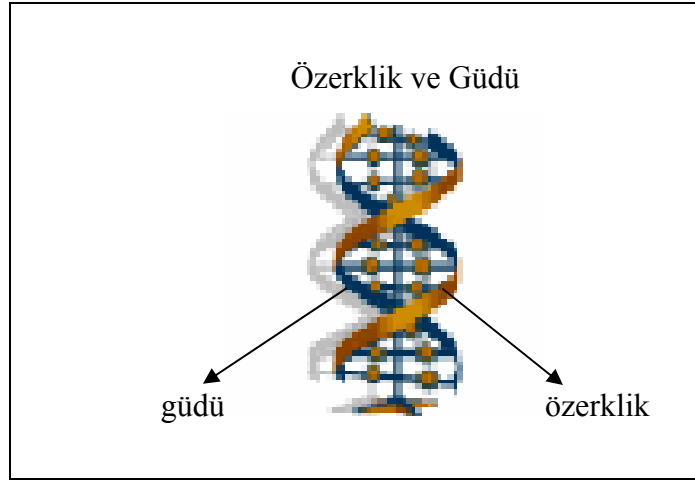
Özerklik üzerinde çalışan araştırmacılar son yıllarda güdü ve özerklik arasındaki ilişkiyi irdelemektedirler. Kimileri güdünün özerkliğin bir sonucu olarak ortaya çıktığını söylerken kimileri ise özerkliğin güdüyü tetiklediğinden bahsetmektedirler. Spratt, Humphreys ve Chan (2002) özerkliğin mi yoksa güdünün mü önce ortaya çıktığını araştırmışlar ve güdünün bireyi özerkliğe yönlendirebilen ve özerklik için ön koşul olabilen bir etken olduğunu söylemişleridir. Ancak her iki kavram arasındaki ilişkinin dinamik ve güdünün türüne göre her iki yönde işlev gösterebileceğini söylemişlerdir. Başka bir çalışmada Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand da (2003) yabancı dili özerk ortamlarda öğrenen öğrencilerin içsel güdü düzeylerinin daha yüksek olduğunu, öğrenme süreçlerinde daha az endişe hissettiklerini saptamışlardır. Özerk öğrenme ortamının öğrenci güdüsü ve başarısı üzerinde olumlu etki yaptığı yorumunu yapmışlardır.

Şekil 2.1. Dörnyei'ye Göre Güdünün Evreleri



Bu iki çalışmadan hareketle güdünün özerkliği ya da özerkliğin güdüyü tetiklediği şeklinde kesin bir yargıya varmanın doğru olmayacağı, her ikisinin diğerinin varlığı için önemli bir etken olduğu söylenebilir. Hatta güdü ile özerkliğin arasındaki ilişki DNA sarmalındaki gibi ikili bir sarmala benzetilebilir. Birbirine dolanmış iki sarmal, bütün olarak birbirinden farklıdır ama sarmalın her bir biriminde diğer sarmala ait izler ve iki birim arasında geçişler vardır.

Şekil 2.2. Özerklik ve güdü arasındaki ilişki



Resim 03.06. 2007 tarihinde aşağıdaki adresten alınmıştır.
(<http://office.microsoft.com/en-us/clipart/results.aspx?qu=dna&sc=20#24>)

Buraya kadar yabancı dil öğrenimini etkileyen ve özerklikle daha ilintili olan bireysel farklılıklar üzerinde durduk. Bir sonraki başlık altında ise özerk öğrenenleri özerk olmayanlardan ayıran bireysel farklılıklara yer verilecektir.

Özerk Öğrenen Özellikleri

Özerk öğrenenlerin özelliklerini belirlemek için araştırmacılar birçok yola başvurmuşlardır. Kimileri gözlem yaparken kimileri ise doğrudan bireyden bilgi edinme yoluna gitmişlerdir. Bunun için ya görüşmeler yapmışlar ya da özerklik ve onun alt boyutları ile ilgili ölçekler hazırlayarak bireylerin görüşüne başvurmuşlardır.

Wenden (1991) özerk öğrenenlerin iki temel özelliğine vurgu yapmıştır. Birincisi özerk öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk almaya isteklidir ve kendisini öğrenmede en önemli pay sahibi olarak görür. İkincisi ise kendine olan

güveninin tam olmasıdır. Özerk öğrenen öğrenmedeki ve öğrenmesini yönetmedeki becerisine güvenir.

Candy, Benson'ın (2001: 85) aktardığına göre özerk öğrenenin on üç özelliğinden bahseder. Candy'e göre özerk öğrenenler;

- yöntemli ve disiplinlidirler
- mantıksal hareket ederler ve ayrıştırıcıdırlar
- yansıtıcıdırlar ve kendileri ve kendi özelliklerinin farkındadırlar
- merak, açıklık ve güdü sergilerler
- esnektirler
- bağımsızdırlar ve bireysel yeterliğe sahiptirler
- ısrarlı ve sorumludurlar
- atak ve yaratıcıdırlar
- kendilerine güvenirler ve benlik algıları olumludur
- kendi kendilerine yeterler
- gelişmiş bilgi arama ve bulma becerileri vardır
- öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi ve beceri sahibidirler
- değerlendirme için ölçüt geliştirir ve kullanırlar.

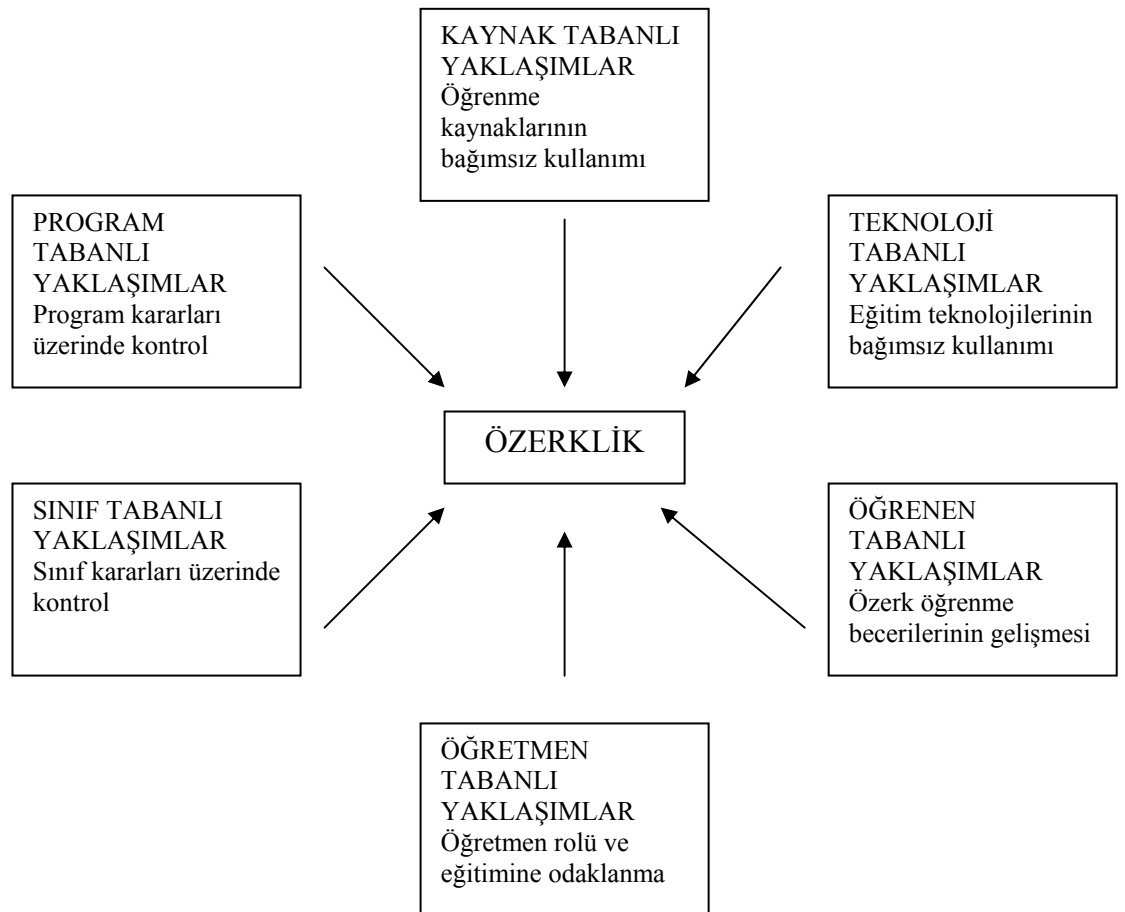
Özerk öğrenenler bu özelliklere önceden sahip olabilirler. Ancak bu özelliklerin sonradan bazı uygulamalar ile kazandırılması veya pekiştirilmesi de olasıdır. Bir sonraki başlık altında özerkliğe katkıda bulunan uygulamalar üzerinde durulacaktır.

Özerkliğe Katkıda Bulunan Uygulamalar

Özerklik öğrenmede öğrenenin sahip olması arzu edilen bir özelliktir. Özerklik bir kapasite veya potansiyel olarak tanımlanmasına karşın birey için yaratılacak olanak ve ortamlar ile tetiklenmesi, güçlendirilmesi olasıdır. Dil öğreniminde özerkliğe katkıda bulunan uygulamalar Benson (2001: 111) tarafından altı temel yaklaşım başlığı altında incelenmiştir:

- Kaynak tabanlı yaklaşımlar öğrenme materyalleri ile bağımsız etkileşimi vurgulamaktadır.
- Teknoloji tabanlı yaklaşımlar eğitimsel teknoloji ile bağımsız etkileşimi vurgulamaktadır.
- Öğrenen tabanlı yaklaşımlar öğrenende doğrudan davranışsal ve psikolojik değişiklikler yaratmayı vurgulamaktadır.
- Sınıf tabanlı yaklaşımlar sınıf içi öğrenmenin planlanması ve değerlendirilmesinde öğrenen kontrolünü vurgulamaktadır.
- Program tabanlı yaklaşımlar öğrenenin programı bir bütün olarak kontrol etmesi düşüncesini genişletir.
- Öğretmen tabanlı yaklaşımlar öğrenende özerkliğin geliştirilmesi uygulamalarında öğretmen ve öğretmen eğitiminin rolünü vurgular.

Şekil 2.3. Dil Öğretiminde Özerklik ve İlgili Uygulama Alanları



Benson (2001: 112)

Kaynak Tabanlı Yaklaşımlar

Kaynak tabanlı yaklaşıma bağlı uygulamalarda en çok dikkati çeken *bireysel gelişim* ve *bireysel erişim merkezleridir*. Benson (1994) özerkliğin bir hedef, bireyin kendisi tarafından yönlendirilmiş öğrenmenin bu hedefe ulaşmadaki araç, bireysel erişimin ise hedefi gerçekleştirmede gerekli olan ortam olduğunu ifade eder. Bireysel erişim derken “kullanıcılar tarafından doğrudan kullanılabilmesi için tasarlanmış öğrenme materyalleri ve düzenlenmiş sistemler” Sheerin (1997: 54) akla gelmektedir. Bireysel erişim kavramını oluşturan iki neden vardır. Birinci neden bireyselleştirmedir. Çünkü her bireyin kendi gereksinimleri vardır. Ayrıca her bireyin diğerlerinden farklı olarak üzerinde yalnız başına çalışmak isteyecekleri zayıflıkları da vardır. Bireylerin öğrenme biçimleri ve tercihleri de farklıdır. Bu nedenle öğrenenlerin bireysel erişim merkezlerine başvurup çalışmalarını gerekebilir. İkinci neden ideolojik neden başlığı altında değerlendirilebilecek olan bağımsız öğrenmenin sağlanmasıdır. Bireysel erişim öğrenenlere nasıl öğreneceklerini öğrenme olanağı yaratır (Sheerin, 1997).

Gardner ve Miller (1999) bireysel erişimin dil öğretmeye değil dil öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olduğunu özellikle vurgularlar. Bireysel erişimin öğrenme materyallerinin bir koleksiyonu ya da kaynakların düzenlenip sunulduğu bir sistemden ötesi olduğunu belirtirler. Onlara göre bireysel erişim, öğrenme ortamının sağlanması için bir çok öğenin oluşturduğu bir bütündür. Bu öğeleri şöyle sıralamışlardır (1999: 9-10):

Çizelge 2.6. Bireysel Erişimin Öğeleri

Öge	İşlev
Kaynaklar	<p>..... sağlamak için.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme materyalleri • Gerçek materyaller • Etkinlikler • Teknoloji • Doğal dil kullanıcılarına erişim • Diğer dil kullanıcılarına erişim

Çizelge 2.6. (devam)Bireysel Erişimin Öğeleri

Bireyler	<p>Öğretmenlerin rolünü yerine getirmeleri için.</p> <ul style="list-style-type: none"> • bilgi sağlayıcı • danışman • doğal dil kullanıcısı • yönetici • materyal yazıcısı • değerlendirici • düzenleyici <p>Öğrencilerinrolünü yerine getirmeleri için.</p> <ul style="list-style-type: none"> • planlayıcı • düzenleyici • yönetici • öğrenme hakkında düşünücü • bireysel erişim ile dil öğrenmeyi değerlendirici • kendini değerlendirici • kendini güdüleyici <p>Diğer öğrencilerinrolünü yerine getirmeleri için.</p> <ul style="list-style-type: none"> • eş • akran değerlendirici
Yönetim	<p>..... sağlamak için.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Düzenlemeyi • Sistemin denetlenmesini • Koordinasyonu • Karar vermeyi • Kurumla aracılığı
Sistem	Dil öğrenmede bireysel erişim olanaklarını öğrenen gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayan yöntem ya da yöntemleri düzenlemek için.
Bireyselleştirme	<p>..... ile ilgili bireysel farklılıkları kabul etmek için.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme biçimleri • Öğrenme stratejileri • Öğrenmedeki zaman ve yer • Öğrenmeye ayrılan zaman • Öğrenme düzeyi • Öğrenme içeriği • Öğrenme kararlılığı
Gereksinim/istek çözümlemesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi için. • Çalışma planlarının hazırlanmasını kolaylaştırmak için.

Çizelge 2.6. (devam)Bireysel Erişimin Öğeleri

Öğrenen görüşü'nın göz önünde bulundurulması için. <ul style="list-style-type: none"> • Dil yeteneği • Dil öğrenmede ilerleme • Bireysel gelişimin bireye uygunluğu • Hedef belirleme
Danışma sağlamak için. <ul style="list-style-type: none"> • Dil yeteneğine ilişkin öneri • Öğrenme yöntemlerine ilişkin öneri • Çalışma planlarına ilişkin görüşme
Öğrenci eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel erişimden anlaşılanın genişletilmesi için. • Çeşitli yöntemleri denemek için. • Öğrenmede etkililiği artırmak için.
Personel eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel erişimden anlaşılanın genişletilmesi için. • Hizmetlerin etkililiğini artırmak için.
Değerlendirme (1) assessment	Değerlendirme türleri: <ul style="list-style-type: none"> • Özdeğerlendirme • Akran değerlendirme • Dışsal değerlendirme Değerlendirmenin amacı: <ul style="list-style-type: none"> • Kendini izleme • Belgeleme • Bireysel erişimin değerlendirilmesi
Değerlendirme (2) evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel erişimin kendine uygunluğunu değerlendirmek için. • Bireysel erişim ile ilgili öğretmenlere/yöneticilere dönüt vermek için.
Materyal geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyselleştirmeyi desteklemek için. • Öğrenme olanaklarını geliştirmek için.

Bu öğeler dahil olmak üzere bireysel erişim merkezleri tasarlanırken bir çok nokta göz önünde bulundurulmalıdır. Sturtridge'nin (1997:75) deyişiyle bireysel erişim merkezleri ilk kurulduklarındaki gibi "Bul. Yap. Kontrol et." anlayışının daha ötesine geçmişlerdir. Yukarıdaki tablodaki başlıklar ve bu başlıkların ayrıntıları bireysel erişim merkezlerinin yapısı ve işleyişindeki sistem ile ilgili görüş

sağlamaktadır. Bu başlıklardan da yola çıkarak bireysel erişim ile ilgili önemli uygulamalar üzerinde durulmalıdır.

Gardner ve Miller'e (1999) göre bireysel erişim merkezleri için materyal seçiminde dikkat edilmesi gereken üç önemli nokta vardır. Birincisi materyaller öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerine uygun olarak seçilmelidirler. İkincisi öğrencilerin öğrenme bağlarına uygun olmalıdırlar. Son olarak kurumun bütçe ve zaman olanakları dahilinde olmalıdırlar. Ayrıca Sheerin'in (1997) de belirttiği üzere materyalin fiziksel erişilebilirliği, uygun sınıflandırılmış olması (düzeğe, temaya, etkinlik türüne göre), yanıt anahtarı ya da diğer dönüt biçimlerinin sağlanmış olması bireysel erişim materyallerinde aranan önemli özelliklerdendir.

Bireysel erişim merkezlerinde çeşitli materyaller bulundurulabilir. Gardner ve Miller (1999: 96) bu materyal çeşitlerini dört ana grupta toplamışlardır:

- Basılı dil öğrenme materyalleri
- Gerçek materyaller
- Özel hazırlanan materyaller
- Öğrencilerin materyallere katkısı

Basılı dil öğrenme materyalleri kataloglardan kolayca bulunup temin edilebildiği, işinde uzman kişiler tarafından hazırlandıkları, fiyatlarının uygunluğu, çeşitlilik göstermeleri farklı dil becerilerine yönelik hazırlanmaları, öğrencilerin derslerde işledikleri materyallere benzemeleri açısından yabancı gelmemeleri gibi avantajlar sağladıklarından bireysel erişim merkezlerince tercih edilirler. Bu materyallerin sınıf içi öğretime göre tasarlanmaları ve bazı etkinlikler için yanıt anahtarı içermemeleri gibi olumsuz yönleri de vardır. Gazeteler, dergiler, kullanım kılavuzları, broşürler, televizyon ve radyo programları, videolar, ana dil konuşucuları, şarkılar, mektuplar ve oyunlar gerçek materyaller olarak bireysel erişimin materyalleri dahilindedir. Gerçek hayat ile ilgili olması ve bu sebepten öğrenen gereksinimlerine yanıt vermesi gibi olumlu etkilerinin yanı sıra dilin çok karmaşık olabilmesi, öğrenenin materyalin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi eksikliği bu tür materyallerin olumsuz yönleri arasındadır. Özel hazırlanan materyaller, gerçek materyallerin hedefler, düzeyler, öğrenme biçimleri, güdü, maliyet, kültür ve uygulanabilirlik gibi bazı etkenler göz önünde bulundurularak öğrenmede

kullanılmaya hazır hale getirilmesi ile üretilirler. Tüm bu farklılıklara yanıt vermesi olumlu, çok zaman gerektirmeleri, uygun hazırlanmadıklarında öğrenenin motivasyonunu kötü etkileyebilmeleri bakımından olumsuz nitelikler taşımaktadırlar. Öğrenciler de materyallere katkıda bulunabilirler. Bir materyalin ne kadar kullanışlı ya da faydalı olduğuna yönelik dönüt verebilirler. Onlarla yapılan gereksinim çözümlenmeleri materyal geliştirmeye katkıda bulunur. Öğrenciler gerçek materyalleri bireysel erişim merkezlerine kazandırarak doğrudan da katkıda bulunabilirler. Bu sayede hem bireysel erişim ile dil öğrenmeye daha çok inanmış olurlar hem de kendi öğrenme süreçlerindeki sorumluluk duyguları pekişmiş olur. Öğrenenin zaman azlığı ve materyal geliştirmeyi sadece öğretmenin işi olarak kabul etmesi gibi bu süreci olumsuz etkileyen etmenler olabilir (Gardner ve Miller, 1999).

Bireysel gelişim merkezleri güncelliklerini koruyabilmek ve öğrenen gereksinimlerini karşılayabilmek için kendilerini değerlendiren bir yapı içindedirler. Değerlendirme aşamasında yanıtlanması gereken sorulardan bazılarını Miller ve Gardner (1994: 171) yöneltmişlerdir:

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

Bireysel erişim merkezlerinin ileri teknoloji ile ve sayısız materyal ile donatılması dil öğrenmede kesin olarak başarıyı sağlayacak diye bir iddia kabul edilmemektedir (Benson, 1994). Materyallerin uygun seçimi ve etkin kullanımının sağlanması ve merkezlerin kendilerini denetler yapıda işlemelerinin yanı sıra bireysel erişimin öğretmen, program ve kurum tarafından da olumlu bir etkileşim içinde yürümesi gerekmektedir. Araştırmacılar öğretmen yönlendirmesinin, bireysel erişimin dil öğrenme programlarına dahil edilmesinin ve kurum tarafından bu tür merkezlerin destek görmesinin erişim merkezlerinin etkililiğini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler (Sheerin, 1997; Sturtridge, 1997). Öğretmenlerin öğrenenlerin hedef belirlemelerinden başlayarak materyale erişim, planlama, kendini

değerlendirme basamaklarında öğrenenlere danışmanlık yapmalıdırlar. Bunları yaparken öğrene göre daha baskın bir rol üstlenmemeli ve Sturtridge'in (1997:71) deyiimiyle "öğrencilere öğretmeyi bırakmak için eğitilmelidirler".

Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel erişimden faydalanmalarını sağlamak için eğitilmeleri gerektiği gibi öğrencilerin de bireysel erişim merkezlerini nasıl faydalı bir biçimde kullanacaklarına dair eğitilmeleri gerekmektedir. Bu eğitim öğretmenler, merkezlerdeki danışman ve diğer personel, diğer dil öğrencileri tarafından verilir (Sheerin, 1997; Sturtridge, 1997).

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

Teknoloji Tabanlı Yaklaşımlar

Teknoloji tabanlı yaklaşımlar denince önceleri ses kayıtları ve video görüntüleri akla gelirken günümüzde ise Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. "Öğrenenin bilgisayarı kullandığı ve sonuçta dilini geliştirdiği her türlü süreç" (Beatty, 2003:7) olarak tanımlanan BDDÖ hem dil sınıflarında hem de dışında kullanılabilirdiği için özerklik içinde önem taşımaktadır.

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

alıştırmaları olanağı artırılmıştır. Macario, ALLP, Eliza gibi yazılımlar dil alıştırmalarını daha yapılandırmacı bir yaklaşıma göre hazırlamışlardır. Örneğin Eliza'da öğrenenin yanıtlarına göre yönlenebilen yapay zeka gibi bir yazılım hazırlanmıştır. Aşağıda buna verilen örnek görülebilir (Beatty, 2003:29):

Eliza: How are you today?

Learner: I'm feeling tired.

Eliza: Why are you *feeling tired*?

Learner: I watched the football game last night.

Eliza: Tell me more about *the football game last night*.

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

1. sözcük işlem (yazım ve dilbilgisi kontrolü)
2. oyunlar (adam asmaca, kısa sınavlar)
3. yazın (örneğin tiyatro oyunlarının metni, görüntü kayıtları)
4. genel dilbilim (metinde geçen sözcük kullanımları, anahtar sözcükler)
5. bilgisayar aracılığıyla iletişim (e-postalar, ağ arkadaşları, sohbet odaları, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini sağlayan uygulamalar)
6. www kaynakları (öğrenenler için her türlü ticari olan veya olmayan kaynak)
7. başka materyallerin BDDÖ'ne uygun hale getirilmesi (otantik materyaller, gazete yazıları, ilanlar)
8. kişisel dijital yardımcıları (kablosuz internete bağlanmayı sağlayan ve daha geniş bir öğrenme çevresi yaratan küçük el bilgisayarları)

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

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

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

1. Bilgisayar sayesinde öğrenci alıştırmalar çözebilir, anlamadığı her an yinelemeler isteyebilir. Dilbilgisi, dinleme, sözcük gibi alıştırmaları istediği sıklıkta ve sayıda yineleyebilir. Öğretmenin ve sınıf ortamının dinamiğinin yanında bilgisayar yorulmaz bir araç olarak öğrenciye katkıda bulunur
2. Bilgisayar yazılımlarında hazırlanan testler öğrenenin düzey ve yeterliğini geleneksel testlere oranla daha hızlı belirler ve bir sonraki testi önceki testin yanıtlanmasındaki başarıya göre ayarlar.
3. Bilgisayarlar büyük yığınlarda bilgiyi depolayabildikleri gibi bu bilgiyi öğrenenin kendisinin belirlediği biçimde sınıflandırma özelliğine de sahiptir.

4. Bilgisayar yoluyla/aracılığıyla iletişim öğrenene en çok katkıda bulunan uygulama alanıdır. İnternet sayesinde e-posta kullanımı, diğer kullanıcılarla erek dili kullanarak iletişim kurma, dergi ve gazetelere, radyo ve televizyon kanallarına ulaşma bu katkılar arasında sayılabilir. Ayrıca hypertext adı ile anılan uygulamalarda kullanıcılar etkileşimle olarak öykü yaratabilmekte ve bunu diğer kullanıcıların yardımı ve işbirliği ile yazıp kontrol edebilmektedirler.

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

İnternet üzerinden kurulan iletişim sayesinde sınıf ortamında sessiz veya utangaç olan öğrenciler daha rahat bir biçimde dili kullanmış olurlar. Ayrıca geleneksel sınıf ortamındaki aksine öğrenene dil kullanma zamanı ve etkinliği belirgin biçimde artmış olur. Daha güncel olan dil kullanımları öğrenilmiş olur. Ayrıca İnternet yoluyla yapılan dil öğretimi-öğrenimi, bilgisayar becerilerini de artırması bakımından öğreneni güdüler. Okuma ve yazma etkinlikleri güncel metinlere ulaşım, kendi ürettiklerini kolayca yayımlama ve paylaşma özelliklerinden dolayı yine öğrenci güdüsünü ve başarısını pekiştirir niteliktedir. (Warschauer, 2001). Ayrıca İnternet üzerinden yapılan uygulamalar etkileşimli olduğundan işbirliği yapmayı; karar vermeyi ve seçim yapmayı gerektirdikleri için de özerkliği pekiştirir özelliktedirler.

Program Tabanlı Yaklaşımlar

Özerkliğe program tabanlı yaklaşım denilince öğrenenin öğrenme programının işleminde kontrol sahibi olması akla gelmektedir. Başka bir deyişle öğrenenin, programın hedefleri, içeriği, öğrenme süreçleri, değerlendirme boyutlarının hepsinde

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

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

1. Öğretimsel hedefleri öğrenciler için açık ve anlaşılır hale getirmek.
2. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine izin vermek.
3. Öğrencileri sınıf dışında erek dili kullanmaları için cesaretlendirmek.
4. Öğrenme süreci ile ilgili öğrencileri bilgilendirmek.
5. Öğrenme biçem ve stratejilerini belirleyebilmeleri için öğrencilere yardımcı olmak.
6. İçerik, etkinlik seçimi yapmaları konusunda öğrenciyi cesaretlendirmek.
7. Kendi öğrenme etkinliklerini yaratma konusunda öğrencileri cesaretlendirmek.
8. Öğrencileri öğretmenlik yapmaları, diğerlerine öğrenmelerinde yardımcı olmaları için cesaretlendirmek.
9. Öğrencileri dil ve dil öğrenme konusunda araştırmacı bireyler olması için cesaretlendirmek.

Program geliştirmeye öğrenci katılımı Danimarka’da ortaöğretim (Dam ve Legenhausen, 1996; Dam, Benson’ın aktardığına göre, 2001), Tayland (Hall ve Kenny, Benson’ın aktardığına göre, 2001), Finlandiya’da (Karlsson, Kjisik ve Nordlund, Benson’ın aktardığına göre, 2001), ve İngiltere’de (Bloor ve Bloor, 1988) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Hedef ve içerik belirleme, öz-değerlendirme, işbirlikli öğrenme gibi farklı boyutlarda olan öğrenci katılımıyla gerçekleşen bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin akademik performansı, kendine olan güvenleri, dil öğrenme güduları ve özerklik bağlamında olumlu gelişme gösterdikleri saptanmıştır. Özellikle üniversite bağlamında öğrencilerin dil kullanımı ve öğrenme süreci, üniversite ve çevresindeki olanakların kullanımı, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, kendi öğrenmelerini kontrol edebilme ve “öğretmene bağımlılık kozasını kırıp çıkma” (Bloor ve Bloor, 1988: 73) noktalarında gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Tüm bu gelişmeler özerk dil öğrenimi ve genel anlamda özerk öğrenmenin yapı taşlarını oluşturur niteliktedir.

Sınıf Tabanlı Yaklaşımlar

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

Öğrencilerin sınıfta kontrol sahibi olabilmelerini desteklemek öncelikle öğretmenin görevidir. Littlejohn’a (1983) göre öğretmen, öğrencilerin her şeyden önce dilin iletişimsel bir davranış biçimi olduğunu, soyut kurallar sistemi olarak işlemediğini anlamasını sağlamalıdır. Dil dersi program bittiğinde ulaşılacak hedeflere göre değil, program devam ettiği sürece ortaya çıkacak öğrenci gereksinimlerine göre şekillenmeli ve öğrencilere uygun bir hızda sürdürülmelidir. Öğrencilerin dil öğrenme ve iletişim kurma deneyimlerinden yola çıkmak ve buna göre kararlar almak en doğru yol olacaktır. Öğrenci katılımı ve güdüyü artırmak

diğer önemli etkenler arasındadır. En önemlisi ise öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri konusunda kendi kararlarını alma, yanlışlarını saptama ve düzeltme konusunda cesaretlendirmektir.

Sınıf tabanlı yaklaşımlarda öğrenciyi olabildiğince öğretmen bağımlılığından uzaklaştırmak temeldir. Bunun için öğrencilerin kendilerinin ve sınıf veya grup üyelerinin öğretmeni olmaları için uygulamalar yapılır. İşbirlikli dil öğrenme uygulamaları öğrenenin öğretmen kimliğine bürünmesinde en etkili uygulamalardandır. Kessler (1992) işbirlikli dil öğrenmeyi her bir öğrencinin işbirlikli öğrenme grupları içindeki diğer üyelerle etkileşim yoluyla erek dili kullanma olanağı sağlayan stratejilerin tümü olarak tanımlamaktadır. İşbirlikli dil öğrenme uygulamaları öğrencilerin yönetsel becerilerini artırırken (Baloché, 1998; Good ve Brophy, 2000) daha öğrenci merkezli sınıf ortamları yaratır (Cangelosi, 2000; Sharan, 1994). Cangelosi (2000) işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencinin derse katılımını ve içsel güdüyü artırdığını, öğrenciler arası çatışmayı azalttığını ve sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarını önlediğini belirtmiştir. Buna benzer bir bulgu ise işbirlikli öğrenmeyi sınıf içi planlarına dahil eden öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili daha az sorun yaşadıklarıdır (Gwyn-Paquette ve Tochon, 2003). İşbirlikli dil öğrenme etkinlikleri sayesinde öğretmen öğrencileri gözlemleme olanağı bulacağından öğrenci gereksinimlerine odaklanılabilir. Öğrencilerin gereksinimleri yanı sıra, her birinin öğrenme güçlükleri, biçemleri, güçlü yanları belirlenmiş olur (Nunan, 1992, Sharan, 1994). Öğretmen tüm bunları göz önünde bulundurarak bir sonraki dersini planlayabilir.

İşbirlikli öğrenme uygulamaları grup içinde öğrenme materyalini nasıl öğreneceğini düzenleme, grubun çalışmasını sağlama, zaman denetimi, yönergeleri izleme, gibi boyutlardan oluştuğu için Johnson ve Johnson'ın (1992) da en çok üzerinde durdukları gibi öğrencinin bağımsız çalışabilme becerilerini olumlu yönde etkiler. Öğrencilerin bağımsız çalışabilme becerilerinin gelişimine en çok katkıda bulunan ve işbirlikli öğrenmenin aşamalarından birisi olan etkinlik akran değerlendirmesidir. Öğrencilerin kendileri ile aynı konumda bulunan akranlarının ortaya koydukları çalışmalarını düzey, değer, nitelik, miktar veya başarı boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerine olanak sağlayan düzenlemeye akran değerlendirmesi denir (Topping, 1998). Akran değerlendirmesini yapan öğrenci

değerlendirme yoluyla öğrenmesini pekiştirir. Düşünme, karşılaştırma, iletişim becerilerini geliştirir. Akranlarına dönüt veren öğrenci kendi öğrenmesini sorgular ve sağlamlaştırır. Puhl (1997)'un da aktardığı üzere tüm bu özellikler öğrencilerin bilişüstü strateji kullanımlarına katkıda bulunmakta ve öğrenme güdüsünü artırmaktadır. Kısacası akran değerlendirme ile öğrenci başkalarının öğrenmesini denetlerken kendi öğrenme sürecini de gözden geçirme ve bu etkinlik sayesinde öğrenmesinde kontrol sahibi olabilme olanağına kavuşmuş olur.

Öğrenene özerk öğrenme özelliğini kazandırmaya sınıf tabanlı yaklaşımlarda dikkati çeken diğer bir uygulama ise özdeğerlendirmedir. Özdeğerlendirme “öğrencinin kendi çalışmasını veya öğrenme sürecini bizzat kendisi tarafından değerlendirmesi” (Montgomery, 2000:5) olarak tanımlanabilir. Yansıtıcı günlükler ve kontrol listeleri en çok kullanılan özdeğerlendirme teknikleridir. Aşağıda küçük grup tartışması sonrasında öğrencinin başkaları ile uyumlu çalışabilme becerilerini ölçme amacı ile hazırlanmış bir özdeğerlendirme kontrol listesi yer almaktadır:

Çizelge 2.7. Örnek Özdeğerlendirme Kontrol Listesi

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

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

Lütfen bu grup çalışmasında başarılı olduğunuzu düşündüren diğer şeyleri yazınız:

(Montgomery, 2000: 92)

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

Öğretmen Tabanlı Yaklaşımlar

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

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

yönelik iki tür desteği olabileceğinden bahsetmektedir. Bunlar teknik destek ve psiko-sosyal destektir. Öğretmen öğrenciye teknik destek verirken

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

Psiko-sosyal destek sağlarken öğretmen

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

Gardner ve Miller (1999: 44) sınıfta özerkliğin sağlanması için öğretmenin uygulayabileceği bazı teknikleri Dickinson ve Carver'ın önerilerinden uyarlayarak belirtmişlerdir:

Çizelge 2.8. Özerklik İçin Sınıfta Uygulanabilecek Teknikler

Teknik	Tanım
Kendini izleme	Öğrenenler kendi dil öğrenme süreçlerini kaydeder ve değerlendirirler.
Kendi yanlışlarını düzeltme	Öğrenenin kendi çalışmasını değerlendirme ve düzeltmesi, yazılı becerilerde kolay olmamasına karşın diğer becerilerde de uygulanabilir.
Değişken öğrenme hızı	Öğrenenler derste kendi öğrenme hızlarına göre ilerlerler.
Grup çalışması	Öğrenenler öğretimsel bir işi 3-4 kişilik öğrenme grupları içinde tamamlarlar.

Çizelge 2.8. (devam) *Özerklik İçin Sınıfta Uygulanabilecek Teknikler*

Proje çalışması	Öğrenenler geniş projeler için bilgi toplama ve organize etmede işbirlikli olarak çalışır ve çalışmayı yazılı veya sözlü olarak rapor halinde sunarlar.
Sorun belirleme seansları	Öğrenenler dil öğrenme sorunları hakkında konuşma konusunda cesaretlendirilirler.
Yoğun okuma ve dinleme	Öğrenenler roman veya uzun metinler okumaya teşvik edilirler veya televizyon ve öğrenenlerin radyo programları izlemeleri sağlanır.
Etkinlik seçimi	Öğrenenlerin istedikleri etkinliği yapma haklarının olması. Bu etkinlikler ev ödevi veya İngilizce kulüplerine olduğu gibi gönüllü katılım olarak değerlendirilir.
Öğrenci-öğretmenlerin kullanılması	Öğrenenler birbirlerine öğretmenlik yapmaları için cesaretlendirilirler.
Hedeflerin paylaşımı	Öğretmenler öğrenenleri öğretimsel hedefleri belirleme ve planlama sürecine dahil ederler.

Breen ve Mann (1997) öğretmenin özerk öğrenmede öğrenci ile iletişimi sürecine üç temel katkısı olabileceğini belirtmişlerdir. Birincisi öğretmenin kendini bir öğrenen olarak görmesini gerektiren *bireysel farkındalık*tir. Bu farkındalık öğretmenin özerk davranışının, öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının, öğrenmeye yönelik algı, yaklaşım ve uygulamalarının bir öğrenen ve öğretmen olarak nasıl şekillendiğini anlamayı içerir. Sahip olduğu bu bilgiyi öğrencileri için özerk öğrenme ortamları yaratmada kullanır. İkinci katkısı her öğrencinin öğrenme kapasitesi olduğuna *inanmak* ve bu kapasitelerini kendi özerklikleri için kullandıklarına *güvenmektir*. Sonuncusu ise özerkliğe katkıda bulunmayı *istemektir*. Bu katkıların işlevsel hale gelmesi sürecinde öğretmen kaynak ve rehber olma rollerinin gereğini yerine getirmeli, öğrenmedeki her türlü karar aşamasında öğrenene sorumluluk verebilmeli, öğretimde ortak değerlendirme uygulamalarına yer vermeli, ortaya çıkabilecek riskleri yönetebilmeli, sabırlı olmalı ve gereksinim duyduğunda meslektaşlarının veya kurumun desteğini alabilmelidir.

Öğrenen Tabanlı Yaklaşımlar

Öğrenen tabanlı yaklaşımlar doğrudan öğrenenin öğrenmelerinde kontrol sahibi olabilmeleri için davranışsal ve psikolojik değişimine yol açtıklarından öğrenene

yalnızca olanak yaratan diğer yaklaşımlardan farklıdır (Benson, 2001). Öğrenen tabanlı yaklaşımlar denilince öğrenen eğitimi ve strateji öğretimi gibi kavramlar akla gelmektedir. Oysa Sheerin (1997) bu kavramların birinin başka birine bir şeyi nasıl yapacağını öğretmesinden ibaret olduğunu söylemektedir. Dil öğretimi örnek verilecek olursa etkili sözlük kullanımı, doğru sesletim alıştırmaları, bilinmeyen sözcüğü öngörme yolları strateji öğretiminde kullanılır. Bu görüşe benzer olarak Esch (1997) özerklik kavramı ile ilgili yanlış anlaşılmalardan birinin özerkliğin yalnızca birtakım becerilerin öğrenene kazandırılmasına indirgenmesi olduğunu söylemektedir. O halde strateji öğretimi ile özerk öğrenenler yaratılamaz. Sheerin (1997) bu noktada başka bir adlandırmaya dikkat çekmektedir. Öğrenen gelişimi olarak adlandırılan bu süreçteki gelişimi “bireyin kendini öğrenen olarak görmesindeki farkındalığın ve kendi öğrenmesinin yönetme beceri ve isteğinin artırıldığı bilişsel ve duyuşsal gelişim” (s: 60) olarak tanımlar. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğrenen gelişimi öğretmenin ya da başka bir kimsenin öğrenene yaptığı bir şey değildir. Ancak bu yolda öğrenene yardım edilebilir. Strateji öğretimi bu yardımlardan birisi olabilir.

Öğrenen stratejileri ile ilgili geniş bilgi bu araştırmada yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar başlığı altında verilmiştir. Bu nedenle öğrenen gelişimi ve özerklik arasındaki ilişki üzerinde durmak daha uygun olacaktır. Wenden (1991) bazı dil öğrenenlerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını çünkü nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Bu kişiler “öğrenme stratejilerini, öğrenme hakkında bilgi ve bu bilgi ve becerileri güvenli, esnek, uygun ve öğretmenden bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak tutumu edinmişlerdir. Bu yüzden de özerktirler ” (s: 15). Strateji sözcüğünü seçip sözcüğün kullanımına dikkat çeken başka bir isim Cohen’a (1998) göre ise öğrenme stratejileri öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilir. Seçim sözcüğünün altı özellikle çizilmiştir. Dil öğrenme ve kullanma stratejileri öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen ve depolama, hatırd tutma, geri çağırma ve dille ilgili bilginin uygulamaya geçirilmesi gibi erek dilin kullanımı veya öğrenilmesinde yer alan süreçleridir. Öğrenen uygun stratejileri seçip etkili kullanabilmesi için strateji eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır.

Strateji eğitimine başlamadan önce öğrenci ile ilgili bilgi toplamak yerinde olacaktır. Bunun farklı yolları olabilir. Wenden (1991) öğrencinin gözlemlenmesi,

belli bir etkinlik üzerinde çalışırken aklından geçenleri, kullandığı yöntemleri yazılı veya sözlü olarak kaydetmesinin istenmesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenenin öğrenme deneyim ve süreçlerine yönelik soruların yer aldığı ölçeklerin öğrenen hakkında bilgi toplamaya yardımcı olacağını belirtmiştir.

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

Özerkliği güçlendirme ve geliştirmeye yönelik öğrenen tabanlı yaklaşımda olduğu gibi buraya kadar değinilen yaklaşımların hepsinin bir çıkış noktası vardır: Öğrenen. Bu nedenle önce öğrenen ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. Öğrenen kimdir? Özerklik ile ilgili bir takım özelliklere hali hazırda sahip midir? Sahip ise bu konuda algısı nedir? Ne düzeydedir? Ancak bu soruların yanıtları bulunursa özerklik kazanımı veya gelişimi için adımlar atılmaya başlanabilir. Sınıf içinde veya dışındaki uygulamalar sayesinde özerkliğe katkıda bulunulabilir.

Özerklik İle İlgili Yürütülen Diğer Çalışmalar

Yumuk (2002) ekonomi terimlerinin ağırlıklı olduğu İngilizce çeviri dersi alan ve ana dili Türkçe olan 90 üniversite öğrencisi ile birlikte yürüttüğü çalışmada İnternet'ten araştırma yapmayı gerektirecek biçimde tasarlanmış bir dersin öğrenme konusunda geleneksel bakış açısına sahip öğrenciler üzerinde özerklik bakımından ne gibi etkileri olduğunu araştırmıştır. Çeviri dersi öğrencilerin İnternet'te yapacakları çevirileri seçebilecekleri, çözümleyebilecekleri, değerlendirebilecekleri ve yaptıkları

çevirilerin doğruluklarını kontrol edebilecekleri biçimde tasarlanmıştır. Daha sonra öğrenciler İnternet kullanma konusunda yetiştirilmişlerdir. Çalışmanın verileri dersin uygulanması öncesinde ve sonrasında verilen açık uçlu sorulardan oluşan ölçeklerle, programın tamamlanması sonrasında yapılan görüşmelerle ve araştırmacının haftalık olarak tuttuğu gözlemlerini içerir notlarla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler izlenen bu program sonrasında daha özerk olmuşlar ve çeviri sürecinde öğrenenin sorumluluğunun daha büyük olduğunu kabul etmişlerdir.

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

Hong Kong Polytechnic Üniversitesi'nde yapılan daha kapsamlı diğer bir araştırmada, Chan, Spratt ve Humphreys (2002) üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmedeki sorumlulukları ve karar alma becerileri, güdü düzeyleri ve varolan özerk davranışlarını belirleyerek özerk öğrenmeye ne kadar hazırlıklı olduklarını saptayabilmek için yapılmıştır. Veriler 52 sorudan oluşan bir ölçekle toplanmıştır.

Öğrenciler ders hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesinde, ders materyalinin ve etkinliklerinin seçilmesinde ve değerlendirmede öğretmenin sorumluluğunun öğrenenden daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf dışındaki öğrenmeden ise kendilerini sorumlu tutmuşlardır. Öğrencilerin karar alma becerilerine yönelik algıları gerek sınıf içinde gerek sınıf dışındaki durumlar için olumluya yöneliktir. Araştırmaya katılan öğrencilerden büyük çoğunluğunun güdülü ya da yüksek düzeyde güdülü oldukları saptanmıştır. Öğrencilerden toplanan tüm veriler özerklik ile ilintili davranışlarının veya algılarının yüksek düzeyde olmadığını göstermiş, bu sonuç varolan eğitim sistemi, geleneksel eğitim anlayışı ve öğretmen merkezli sınıf sistemi anlayışı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

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

Vandergrift (2005) dinlediğini anlama, güdü ve bilişüstü farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmak için Fransızca öğrenen 57 yetişkin üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında katılımcılara güdü ölçeği, dinleme stratejileri ölçeği ve dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda güdü ile başarı arasında beklenildiğinin tersine bir ilişki bulunamamıştır. Ancak güdüsüz öğrenciler ile içsel ya da dışsal güdülü olan öğrencilerin strateji kullanımları karşılaştırıldığında güdü ile strateji kullanımı arasında ilişki bulunmuştur. Güdüsüz öğrencilerin dinleme sırasında anlama güçlüğü çektiklerinde dinlemekten vazgeçerlerken, güdülü öğrencilerin dinleme öncesi öngörme, dinleme sırasında konuşmacının ses tonu veya gerideki ses efektlerinden bilinmeyen sözcükleri anlamlandırma, dinleme öncesi test sorularını okuma ve dinlenecek parçayı öngörme gibi etkili stratejileri kullandıklarını saptanmıştır. Çalışmanın verileri güdülü olmanın yabancı dilde dinlediğini anlama başarısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca çalışmanın özerkliği destekler nitelikte olmayan, öğretmen merkezli bir

sınıfta öğrenim gören katılımcılar ile yürütüldüğü göz önünde bulundurulacak olursa güdünün özerkliği tetiklediği de söylenebilir.

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

Peng'in (2003) doktora çalışması kültür ile özerklik arasındaki ilişkileri araştırması bakımından dikkate değerdir. Araştırmacı farklı bölümlerden toplam 489 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada Çin'deki öğrenme kültürünü tanımlayabilmek için bir ölçek geliştirmiş ve ölçekte katılımcıların iyi öğretmen beklentisi, iyi öğrenci algısı, öğrenme güdüsü, bilgiye yönelik tutum, sınıf içi performans algısı ile ilgili soruları yanıtlamalarını istemiştir. Kullanılan başka bir ölçek ise öğrencilerin kavram olarak özerkliği nasıl algıladıkları, özerklik ve öğrenci etkinlikleri, sınıf içi performans, öğretmen rolü, öğrenci rolü, güdü, çevre etmeni arasındaki ilişkileri sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca sınıf içi ve dışında araştırmacı tarafından gözlemler gerçekleştirilmiş, bunun için kontrol listeleri hazırlanmıştır. Öğrenciler ile yapılandırılmamış görüşmeler de yapılmıştır.

Araştırmada Çin'in kültürü ile ilgili açıklamalara ve örneklere yer verilerek öğrencilerin eğitimi ve bilgiyi nasıl algıladıkları konusunda yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Çin'de ulus değerlerinin ve toplumun bireyden önce gelmesi gerçeği mektup zarfının gönderilen kısmına önce ülkenin, sonra sırasıyla bölgenin, şehrin, caddenin adının yazılması, daha sonra ev numarasının ve en son olarak da mektubun alıcısının yazılması bile araştırmacıya göre bireyin Çin kültüründeki yerine anlatacak iyi bir örnek olarak sunulmuştur. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ders sunumlarında ben yerine biz sözcüğünü tercih etmeleri, bireyi geri plana atan tutumdaki içeriğe sahip anlatımları da bu durumu kanıtlar nitelikte sunulmaktadır. Çin kültüründe öğrenme ulus için, halk içindir anlayışının egemen olduğunu ileri süren araştırmacı yalnızca öğrenmek için veya kendi gelişimin için öğrenmenin Çin kültüründen uzak olduğunu da yorumlarına eklemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara gelince, Çin’de üniversite öğrencileri bilgiyi doğada veya toplumda saklı olan bir gerçek olarak görmekte ve bu gerçeğe erişilmesi durumunda öğrenmenin sona erdiğini düşünmektedirler. Öğrenmenin devam eden bir süreç olduğunu düşünmemektedirler. Öğretmen bilgi sahibi, sağlayıcısı olarak algılanmakta; öğrenci ise bilginin alıcısı, sınıf içinde edilgen dinleyici olarak görülmektedir. Ancak öğrenciler öğretmenlerinin ders sırasında daha az konuşmasını, kendilerine daha fazla derse katılım olanağı verilmesini istemekte, bunun güdülerini ve özerkliklerini etkileyeceğini düşünmektedirler. Öğrenciler ayrıca Eğitim Bakanlığı’nın hazırladıkları programın öğrencilerin özerk öğrenmelerini engellediklerini düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler okuldaki öğrenme malzemelerinin ve bilgisayarların eksikliğinin, yeterince sınıf olmamasının da özerk öğrenmeyi engelleyen etkenler olduğunu bildirmişlerdir. Öğrencilerin büyük kısmının öğrenme gereksinimlerini belirleme, hedeflerine ulaşmada çalışmalarını programlama, öğretmeninkilerin yanı sıra kendi öğrenme materyal ve etkinliklerini belirleme, gözetim dışı çalışma, yanlışlarını belirleyebilip çözümleyebilme, öğrenme gelişimlerini izleyebilme konularında olumlu görüşler bildirmeleri dikkat çekicidir. Öğrencilerin %90’dan fazlası öğretmenlerin öğrenen özerkliği etkileyen önemli bir etken olduğunu, öğrenmedeki sorumlulukları arttıkça güdü düzeylerinin de yükseldiğini belirtmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin sınıf dışında, örneğin Sanat Kulübü veya İngilizce Köşesi’nde, daha özerk davranışlar gösterdikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Kısacası Çin kültürü öğrenmeyi, bilgiye yaklaşımı, öğretmen ve öğrencinin öğrenmedeki rolleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme konusundaki algılarını etkilemekte ve aslında özerklik algıları yüksek olan öğrencilerin özerk öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Kucuroğlu (1997) tarafından yapılan başka bir araştırmada İngilizce öğrenenlerin sınıf içi çalışmalarını doğrudan ölçen gelişim sınavlarının öğrencilerin performansı ve özerklik gelişimlerine etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma Bilkent Üniversitesi’nde hazırlık eğitimine devam eden orta düzey üstü, bir deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna 8 hafta boyunca bir önceki hafta öğrenilenleri ve sınıf içi çalışmalarını içeren ve kendi kendilerini değerlendirmelerini gerektiren testler verilmiştir. 8 haftalık uygulama sonunda öğrenmedeki farkındalık ve özerkliğin gelişimini belirlemek üzere her iki gruba iki

bölümden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Birinci bölümde öğrencilere buldukları düzeyde yer alan öğretimsel hedeflere yer verilmiş ve kendilerinden her bir hedef doğrultusunda ne derece ilerleme kaydettiklerini belirlemeleri istenmiştir. İkinci bölüm ise öğrencilerin bireysel öğrenme olanaklarını ne sıklıkla kullandıklarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca her iki grubun yıl sonu sınav sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubundan öğrenciler ile gelişim sınavları ile ilgili görüşmeler de yapılmıştır. Tüm bu çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yıl sonu aritmetik ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca uygulanan ölçekler deney grubunun öğrenme farkındalıklarının ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tayar (2003) özel amaçlı İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinin ne kadar farkında oldukları, dersler için güdü düzeylerinin ne olduğu, özerk öğrenme atmosferi yaratılırsa güdü düzeylerinin artıp artmayacağı sorularından yola çıkarak öğrencilerin özerklik, güdü, başarı ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik düşünce ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada meslek yüksekokuluna devam eden, 2 saati zorunlu, 4 saati özel amaçlı İngilizce sınıflarına katılan 80 öğrenci yer almıştır. Uygulanan ölçekler, yapılan görüşmeler ve araştırmacının günlük notları öğrencilerin güdü ve dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi tam olarak bilmediklerini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri konusunda fikir sahibi oldukları ancak bunu nasıl gerçekleştireceklerini bilemedikleri araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğrencilerin Bütünleyici (integratively) ve araçsal (instrumentally) güdülü oldukları saptanmış ama bu güdüye sahip olmanın dil öğrenmelerini kolaylaştıracağı farkında olmadıkları belirlenmiştir. Son olarak araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki önemi konusunda fikir sahibi olmadıklarını, özerklik düzeylerinin yüksek olmadığı ve öğretmen bağımlı dil öğrendiklerini göstermektedir.

Sancar (2001) araştırmasında beş ana soruyu yanıtlamaya çalışmıştır. Bu beş soru sırasıyla İngilizce öğretmen adaylarının ne derece özerk öğrenenler olduğu, özerklik düzeyi ile başarı arasında ilişki olup olmadığı, özerk öğrencilerin ortak özelliklerinin neler olduğu, başarılı öğrencilerin özerklik kapsamında neler yaptıkları

ve son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusunda görüşlerinin neler olduğudur. Çalışmanın katılımcılarını Uludağ Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde eğitimlerini sürdüren 113 birinci sınıf ve 96 üçüncü sınıf olmak üzere toplam 209 öğrenci ve aynı bölümde bu öğrencilerin öğretmenliğini yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler öğrenen ölçeği, öğrenenlerle görüşme, öğretmen ölçeği ve öğretmenlerle görüşme ile toplanmıştır. Ayrıca başarı ve özerklik arasındaki ilişkiye bakmak için dönem sonu başarı puanı ortalamaları kullanılmıştır. Veriler sonucunda öğrencilerin özerk davranış gösterme eğiliminde oldukları ancak özyönlendirme, hedef belirleme, ders içeriği ve malzemesini belirleme konusunda eksik olduklarını göstermektedir. Öğrenciler hedeflerin belirlenmesi, güdülenme, ders içeriğinin belirlenmesi gibi konulardan öğretmenin sorumlu olduğunu düşünmektedirler. Başarı ile özerklik arasında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ilişki bulunmuştur. Özerklik düzeyi arttıkça başarı da artmaktadır. Özerkliği yüksek olan öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kuran, İngilizce konuşan birini duyduklarında dikkat kesilen, kendi kendilerine öğrenmelerine olanak veren etkinlikleri seven, sözcük öğrenme konusunda kendine has yöntemler geliştiren, sözlük karıştırıp yeni şeyler öğrenmekten hoşlanan, sınıf dışında okuma ve dinleme etkinlikleri yapılması gerektiğini düşünen, dil öğrenmede hedeflerini belirleyebilen, başka kültürlerin mizahını anlamak için gayret gösteren ve dil çalışmalarının sadece not için yapılmaması gerektiğini düşünen öğrenciler olduğu çalışmanın diğer bulguları arasındadır. Başarıları yüksek olan öğrencilerin öğretmenin kendilerini güdülemelerinden hoşlandıkları, öğretmenin öğrenme için olmazsa olmaz bir etken olduğunu düşündükleri, özellikle dilbilgisi ve sözcük öğreniminde öğretmenin detaylı sunumlar yapması gerektiğini düşünmektedirler. Bölümde ders veren öğretmenler ise öğrencilerin pek azının özerk davranışlar sergilediklerini, sadece sınıf geçmek için ders çalıştıklarını belirtmişler ve kültür, geleneksel eğitim yapısı, sosyo-ekonomik engeller, okuldaki olanakların yetersizliklerini sorunun kaynağı olarak göstermişlerdir. Bu çalışma mezun olduklarında dil öğretecek bireylerin özerklik düzeyleri ile ilgili bilgi sağlaması ve öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

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

Yıldırım (2005) İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öğrenci ve geleceğin öğretmenleri olarak özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını araştırmak üzere çalışma yapmıştır. 90 tanesi 1. sınıf ve 89 tanesi 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 179 kişi üzerinde yürütülen çalışmada veriler iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Ölçeklerden birisi katılımcıların İngilizce öğrenen bireyler olarak diğeri ise katılımcıların geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca toplanan bu verileri desteklemek amacı ile katılımcıların bir bölümü ile görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre 1. ve 4. sınıf öğrencileri öğrenmede öğrenen ve öğretmenin sorumlulukları konusunda aynı algıya sahiptirler. Öğretmen sınıf içi etkinliklerden, hedef belirleme, konu seçimi ve materyal belirlemeden sorumlu iken,

öğrenen sınıf dışındaki öğrenme etkinliklerinden sorumlu algılanmıştır. Her iki grup katılımcı öğrenmelerini değerlendirme ve zayıf yönlerini belirleme başta olmak üzere bilişüstü stratejilerinin kullanımında olumlu görüşler bildirmişlerdir. 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerden farklı olarak öğrenmeleri üzerinde kendilerinin kontrol sahibi olmaları konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak iki grup arasında olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir. Geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak bildirilen görüşler incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencilerinin dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve bunun gereklerini yerine getirmesine ilişkin noktalarda 1. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında daha olumsuz görüş sahibi oldukları belirlenmiştir.

Littlejohn'un (1983) yürüttüğü çalışma öğrencilere sınıf içinde öğrenen kontrolünü sağlama boyutunu içerdiğinden dikkate değer niteliktedir. Bahreyn Üniversitesi'nde yürütülen çalışmada bir deney, üç kontrol grubu kullanılmıştır. Tüm gruplardaki katılımcılar zorunlu hazırlık eğitimlerinde başarısız olup, haftada altı saat olmak üzere toplam 14 hafta boyunca genel İngilizce derlerine devam etmek zorunda olan öğrencilerdir. Genel anlamda güdüleri düşük ve daha önce grup veya ikili çalışmalarda yer almamış özellikte olan bu sınıflardan birisi deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki ders üç temel bölüme ayrılmıştır: 1. Dil öğrenme çalışmaları, 2. Formal dilbilimsel içerik (dilbilgisi, sözcük bilgisi, dil kullanımları) ve 3. Etkinlikler. Araştırmanın başında öğrenciler neden İngilizce öğrendikleri, İngilizce'nin onlara ne fayda sağlayacağı, İngilizce öğrenirken en çok nerede zorlandıkları gibi konular üzerinde soru maddeleri içeren bir ölçek verilmiştir. Ayrıca bitirdikleri bir önceki ders kitabını üniteler bazında zorluk bakımından değerlendirmeleri için bir başka ölçek verilmiştir. Daha sonra derslere başlanmıştır. Öğrenciler arasında gönüllü olanlara dilbilgisi konuları verilmiş, öğrenciler gerekli araştırma ve hazırlıkları yaparak birbirlerine öğretmenlik yapmışlardır. Öğretmen gereksinim duyan öğrencilere rehberlik etmiştir. Öğrenciler özellikle soru sorma, dinleme ve konuşma, organizasyon konularında gelişim göstermeye başlamışlardır. Öğrencilerle zaman zaman dilin iletişimsel yönünün, kişiye, konuya ve bağlama göre şekillenebileceğinin vurgusunun yapıldığı tartışmalar düzenlenmiştir. Rol yapma etkinliklere sesli olarak kaydedilmiş ve öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını bulup düzeltmeleri istenmiştir. Tüm bu çalışmalar yedi hafta sürmüştür.

Sekizinci haftada ise öğrenciler gruplara ayrılmıştır ve kendilerinden şimdiye kadar yapılan etkinlikleri, bu etkinliklerden özellikle hangilerini yararlı ve eğlenceli bulduklarını, o andan itibaren İngilizce’de neyi öğrenmeye gereksinimleri olduğunu belirleyip sıralamaları istenmiştir. Bu dizelgeler geriye kalan haftalardaki öğrenci yönetimli derslerin içeriğini ve nasıl işleneceklerini belirleyecek dizelgeler olmuştur. Öğrencilerden ayrıca doğabilecek bazı sorunları öngörmeleri ve çözüm önermeleri de istenmiştir. Öğrenciler şu kararları almışlardır:

1. Derslerde yalnızca İngilizce konuşulacak ve gerçekten gereksinim olmadıkça ana dil tercih edilmeyecek.
2. Herkes birbirine yardım edecek ve yanlışlar düzeltilecek.
3. Ancak gruptaki herkese sorulup yanıt bulunamazsa öğretmene danışılacak.
4. Her hafta farklı biri materyal hazırlamadan sorumlu tutulacak.

Bu kararlar öğrenciler tarafından alındığı için yürürlükleri daha etkili olmuştur. Öğrencilerin eskiye oranla erek dili daha çok kullandıkları, kaynakça kullanımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler daha rahat bir ortamda öğrenme olanağı bulmuşlar ve yardımlaşma artmıştır. Öğrenci güdüsü artmış, çalışmaya yönelik tutum olumlu biçimde gelişmiştir. Ayrıca yıl sonu yapılan sınavda geleneksel yöntemle ders işlenen öğrencilerle karşılaştırıldıklarında akademik başarıları daha yüksek olmuştur. Littlejohn’un yaptığı başka bir vurgu da önemlidir. Bu öğrenciler için uygulama öncesinde dil öğrenme yalnızca dilbilgisi ve sözcükten oluşur. Öğretmen ve öğrenci rolleri birbirinden apayrıdır. Öğretmen otoritedir. Bu nedenle araştırmacı bu tür çalışmaların öğrencinin ön öğrenme, deneyim ve beklentilerinden yola çıkarak yapılması gerektiğini, öğretmen otoritesine daha az vurgu yapıldığı kültürlerde daha etkili olacağına inandığını vurgulamıştır.

Carter (2005) West Indies St Augustine Üniversitesi’nde Fransızca programının birinci sınıfına devam eden yirmi beş öğrencinin katılımı ile bir çalışma yürütmüştür. Bu dil programı özerk öğrenme dikkate alınarak hazırlanmıştır. Veriler ölçek ve öğrencilerin düzenli olarak tuttıkları öğrenme günlükleri ile toplanmıştır. Kısa bir süre içinde bile öğrencilerin öğrenmedeki rollerine yönelik görüşlerinin değiştiği saptanmıştır. Programın başında dil öğrenmenin sadece bir basamak olduğunu

düşünen öğrenciler dil öğrenmenin yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinlik olduğuna karar vermişlerdir.

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

Dil öğrenmede bireysel erişim merkezlerinin özerk öğrenmeyi olumlu biçimde etkilediğini bilmekteyiz. Bireysel erişim merkezlerinde her türlü öğrenme materyalinin yanı sıra dil öğrenme sürecinde güçlük yaşandığında yardımına başvurulabilecek danışmanlar da vardır. İşte bu danışmanlar ve öğrenen arasındaki düzenlenen oturumlardaki iletişimi Ciekanski (2007) araştırma konusu olarak belirlemiştir. Araştırma için Fransa'da yabancı dil olarak Fransızca, İspanyolca ve İngilizce'yi özerk öğrenenlere katkı sağlamak için biri bir üniversite diğeri üniversite dışında hizmet veren iki merkez seçilmiştir. Bu merkezlerde her türlü yazılı, işitsel veya görsel dil öğrenme materyallerinin yanı sıra ana dil konuşucuları ve öğrenenlere öğrenmelerini ve öğrenme materyallerini nasıl düzenleyecekleri ile ilgili bilgi alabilecekleri danışmanlar vardır. Çalışma özerk dil öğrenmede henüz yeni olan 4 öğrenci ve 4 deneyimli danışmanı kapsamaktadır. Veriler öğrencilerin danışmanla bir araya geldiği oturumların videoya kaydedilmesi, öğrenci ve danışmanlarla ayrı ayrı yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, ve danışmanların tümünün katıldığı başka bir görüşme ile toplanmıştır. Bulgular şunları göstermektedir: Öğrenci ile yapılan oturumlarda belli bir sıra izlenmektedir. İlk önce pedagoji kapsamında bazı noktalar konuşulmaktadır. Gereksinim çözümlemesi, belli bir etkinliği değerlendirme, dil ya

da öğrenme etkinliği problemini çözme, gelecekle ilgili karar alma gibi bazı konular bu aşamada konuşulmaktadır. İkinci aşama ise düzenlemeye yöneliktir. Çalışma işbirlikli mi bireysel mi olmadır? Kaynaklar nasıl düzenlenmelidir? gibi sorulara yanıt aranır. Son aşama ise daha informal olan ve danışman ile öğrenenin arasındaki iletişimi güçlendiren aşamadır. Burada daha çok öğrenenin öğrenme ile ilgili hisleri, deneyimleri, yaşadığı kısa örnekler yer alır. Bu aşamalarda olumlu dönüt verme, nezaket, işbirliğine yönelme, dikkatle dinleme önemlidir. Özerkliği engelleyen direkt olma, reçete verme, hükmetme davranışlarından danışman kaçınmaktadır. Bu sayede danışmanın söyledikleri emir gibi değil yardım olarak kabul edilmiş olur.

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

Bireysel erişim merkezlerinin olumlu etkilerini saptayan başka bir çalışmayı Chia (2005) gerçekleştirmiştir. Üniversitede İngilizce öğrenen Çinli öğrenciler için bireysel erişim merkezi kurulmuş ve dil öğrenme programına haftalık 1 saat kullanım için dahil edilmiştir. Çin kültüründe öğretmene bağımlı öğrenme yaygın olduğundan özerk öğrenmeye yönelik bireysel erişim etkinliklerinin programa dahil edilmesinin belli bir dirençle karşılaşp karşılaşmayacağı araştırılmıştır. 40 öğrenci ile yürütülen görüşmeler sonucunda bireysel erişim merkezlerinin dil öğrenme programlarına dahil edilmesinin öğrenmeyi olumlu etkilediği, güdüyü artırdığı, öğrenciye seçme özgürlüğünün verilmesinin olumlu karşılandığı saptanmıştır. Öğrenciler özellikle film izleme, dinleme, ve İnternet kullanma etkinliklerine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

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

öğrenmenin ana dil konuşucusu ile etkileşimi sağladığından daha ilgi çekici ve etkili olduğu saptaması yapılmıştır. Ayrıca öğrenenin öğrenme içeriği ve sürecinde söz sahibi olması gerektirdiği için de özerkliğe katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

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

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

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi olan özdeğerlendirme de özerkliğe katkıda bulunan uygulamalardan birisidir. Thomson (1996) üniversite 3.

sınıfa devam eden Japonca öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada özdeğerlendirme uygulamasına yer vermiştir. Özdeğerlendirmede planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç basamak izlenmiştir. Planlama basamağında öğrenciler Japonca ve iletişim becerilerini değerlendirmişler, öğrenme etkinliklerini planlamışlar ve değerlendirme ölçütlerini hazırlamışlardır. Hazırladıklarını bir rapor olarak öğretmenlerine vermişler ve bu rapor öğretmen-öğrenci arasında bir anlaşma görevi görmüştür. İzlemede öğrenciler gelişimlerini izlemişler, planlarında gerekli değişiklikleri yapmışlar ve gerektiğinde öğretmenlerine danışıp yardım almışlardır. Değerlendirme aşamasında hedeflerini gözden geçirmişler, öğrenme etkinliklerini ve gelişimlerini 1-10 arası bir ölçekle değerlendirmişlerdir. Öğrencilere ayrıca dönüt ölçeği dağıtılmıştır. Öğretmen gözlemleri de veri olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin özdeğerlendirmeye yönelik olumlu tutum bildirdikleri, kendi değerlendirme notları ile ders notlarının benzerlik gösterdiği, bilişüstü strateji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Bu çalışma ile daha öğrenme merkezli bir öğrenme ortamı yaratılmıştır.

Akran değerlendirme alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi olup özerkliğe katkı sağlamaktadır. Miller (1996) İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışma bunu destekler niteliktedir. İngilizce sözlü sınav nasıl hazırlanır ve nasıl değerlendirilir konusunda öğrencilere bir çalıştay veren araştırmacı öncelikle öğrencileri çalışma gruplarına ayırmıştır. Bu grupla bir haftalık süre içerisinde içinde resim anlatma, diyalog okuma, duruma uygun yanıt verme, grup tartışması, iş görüşmesi, duygularından bahsetme gibi etkinliklerin yer aldığı sınavlar hazırlamışlardır. Her grup başka bir gruptaki öğrencileri sözlü sınav yapmıştır ve notlandırmıştır. Bu sözlülerde öğretmenler de yer almış, onlar öğrencilerden ayrı olarak not verme işlemini yürütmüşlerdir. Sonuçta öğrenci ve öğretmenlerin notlarının birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır. Öğrenciler sınav hazırlama ve değerlendirme aşamalarında yer almakla ilgili olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Akranları tarafından değerlendirmekle ilgili olumsuz görüş bildirenler de olmuştur.

Özerklik üzerine yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin üzerinde pek az durulmuştur. Ablard ve Lipschultz'un (1998) çalışması yüksek başarılı öğrencilerde özdüzenleme ile öğrenimi araştırmakta ve cinsiyet değişkenine de bakmaktadır. 105 kız, 117 erkek olmak üzere toplam 222 öğrenci ile yürütülen çalışmada başarı ve

özdüzenleme stratejileri kullanımı arasında ilişki bulunmuştur. Hedef belirleme, planlama ve özdeğerlendirme en çok kullanılanlar arasındadır. Aynı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında özellikle yazma ve okumada ve özellikle güç öğrenme materyalleri ile karşılaştıklarında daha çok strateji kullandıkları saptanmıştır.

Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

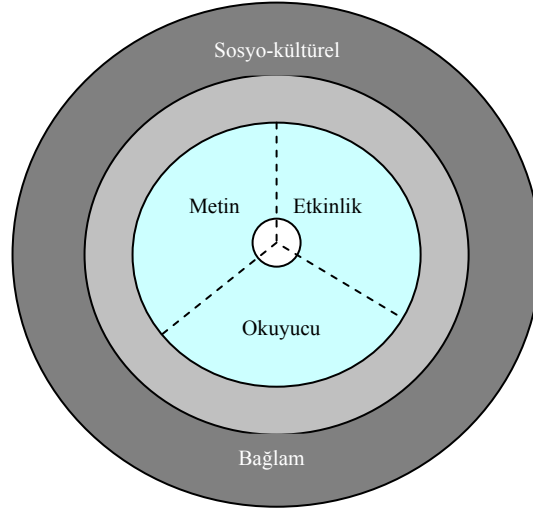
Okuma etkinliği ister ana dilde ister yabancı bir dilde olsun karmaşık bir süreç içinde gerçekleşir. Bu süreç içinde okurun bireysel özellikleri, kültürü, okunan metin, önceki deneyimler, kullanılan stratejiler ve metnin yapısı okuduğunu anlamayı etkiler. Bu başlık altında okuduğunu anlama sürecinin nasıl işlediğine değinilecektir.

Okuduğunu Anlama

Okuma ilk bakışta okuyucunun edilgen kılındığı bir etkinlik gibi görülmesine karşın tersine metinle etkileşimi gerçekleştirdiğinden dinamik bir etkinliktir. Okuyucu okurken okuduğunu anlamlandırmaya çalışır. Okuduğunu anlama süreci olarak adlandırabileceğimiz bu süreci “eşzamanlı olarak anlamı almak ve yeniden yapılandırmak” (Snow ve Sweet, 2003:1) olarak tanımlayabiliriz. Varolan bir metindeki anlamı alıp yeniden yapılandırma işlemlerinde okuyucunun edilgen olduğunu öne sürmek anlamsız olacaktır.

Okuduğunu anlamanın genel olarak üç temel bileşeni vardır. Bunlar anlamayı gerçekleştiren okuyucu, anlaşılması gereken metin ve anlamanın da içinde yer aldığı bir etkinlik. Okuyucunun bu sürece beraberinde getirdiği yetenek, kapasite, bilgi, deneyim, güdü gibi bazı özellikleri vardır. Metin ise basılı veya elektronik ortamda bir yazı olabilir. Zayıf veya kötü yazılması, iyi kurgulanmaması anlama sürecini etkiler. Etkinlik okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrasında hedefleri içerir. Niçin okunur? Öğrenmek için mi yoksa zevk için mi? Okuyucu sonuçta ne öğrenir? Okurken hangi zihinsel süreçlerden geçilir? Ayrıca tüm bu bileşenlerin yer aldığı sosyo-kültürel bağlamın okuduğunu anlamayı etkilediği de bilinmektedir (Snow ve Sweet, 2003).

Şekil 2.4. Okuma Etkinliğinin Bileşenleri



Snow ve Sweet'in (2003: 3) yukarıdaki çizimlerinde anlatmaya çalıştıkları gibi okuma etkinliği sosyo-kültürel bir bağlamda gerçekleşir. Okuma etkinliğinde okuyucu, metin ve etkinlik yer alırlar. Bu bileşenlerin biri diğerlerinden ayrı değil, onlarla etkileşim içersindedir. Bu etkileşim anlık değil dinamiklidir.

Okuduğunu anlamada temel olan belli bir metinde iletilen iletiyi doğru olarak alımlayabilmektir. Bu süreçte okuyucuyu şekillendiren ve okuyucunun da şekillendirdiği sosyo-kültürel bağlam ve okuyucunun bu bağlam içinde edindiği ön bilgi ve deneyimler önemli yer tutar.

Şema Kuramı

Okunan metin ile ilgili ön bilgi veya deneyimlerin eksikliği metindeki iletiyi almayı ya da okunan metni anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumu şema kuramı ile açıklamak olanaklıdır. Rumelhart'a (1980) göre şema bilişsel bir yapıdır. Biliş içinde edinilmiş bilgiler belli yapılarla düzenlenmiş olarak bulunur. Bu yapıların her biri şemadır. Şemalarda bilgilerin nasıl kullanıldıklarının bilgisi de vardır. Senemoğlu (2004: 281) şemayı "bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır" şeklinde tanımlamaktadır. Nuttall (1996) şemaların deneyimler sonucu oluştuğunu, yeni deneyimlerin varolan uygun şemaya

yerleştirildiğini ya da o şemayı değiştirdiğini belirtir. Örnek vermek gerekirse “Bugün bilgisayarımdan gereksiz belge ve programları sildim ve masa üstünü temizledim.” gibi bir tümce bilgisayar ile ilgili şeması olmayan veya eksik olan okuyucu tarafından anlaşılabilir. Aslında tümcede geçen “program”, “belge”, “masa üstü” gibi kavramlar okuyucunun farklı şemalarında yer alsa da bilgisayar şeması altında anlam kazanmaları olası olmayabilir. Bu tümcedeki iletinin anlaşılması için okuyucunun bilgisayar şeması içinde belge, program, masa üstünün ne anlama geldiğini bilmesi, başka bir deyişle uygun şemaya sahip olması gerekir.

Şemalar deneyimler sonucunda oluşan bilişsel yapılarıdır. Kendiliklerinden var olmazlar. Deneyimlerin gerçekleşmesi için ise bireyin diğer bireyler ile etkileşim içinde bulunması gerekir. Bireyin bulunduğu sosyal ortamdaki etkileşim şemalarının oluşumunda önemli rol oynar. İşte bu sosyal etkileşim ile oluşan şemaları Nishida (1999) sekiz madde altında toplamıştır:

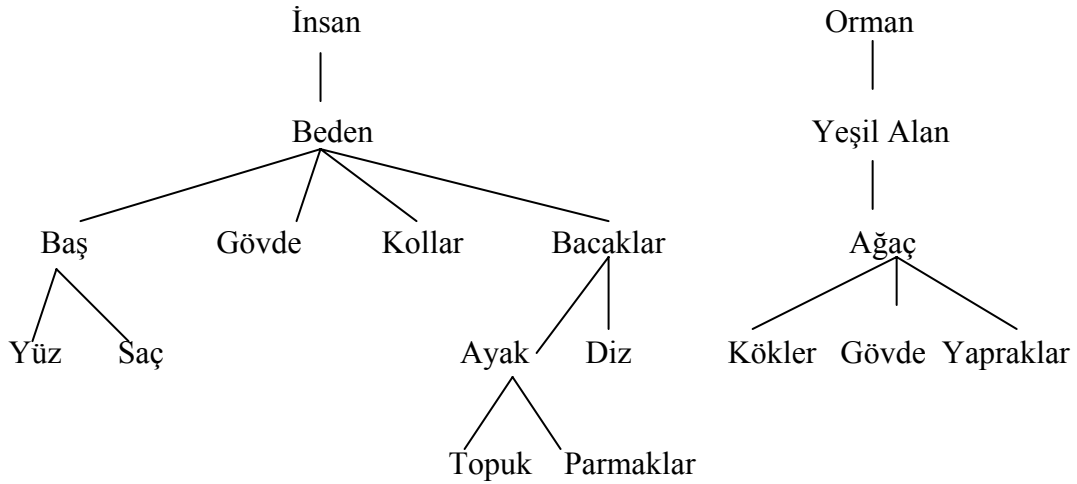
1. Bilgi ve kavram şemaları: “Bisiklet iki tekerleği, bir oturulacak yeri ve direksiyonu olan araçtır” veya “Tokyo Japonya’nın başkentidir” gibi gerçekler hakkındaki bilgi parçalarıdır.
2. Birey şemaları: Farklı insanlar hakkında, onların bireysel özellikleri ile ilgili bilgileri içerirler. “John sinir hastasıdır”, “Taro utangaç biridir” bu tür şemalar içinde yer alır.
3. Öz şemalar: Bireylerin kendileri ile ilgili bilgileri içerir. Bu tür şemalarda iki tür bilgi vardır. Birincisi bireyin kendisini nasıl gördüğü ile ilgili bilgi, diğeri ise bireyin başkaları tarafından nasıl görüldüğü ile ilgili bilgidir.
4. Rol şemaları: Belli sosyal ortamlarda bireylerden beklenen davranış dizinleri ile ilgili şemalardır. Beklenen bu davranışlar edinilen veya bireye biçilen rollerden oluşmaktadır.
5. İçerik şemaları: Belli durumlara göre belli davranış ölçütlerini içeren şemalardır. Bu şemalar sayesinde bağlama uygun bir biçimde hareket edilir ve henüz gerçekleşmeyen durumlar ile ilgili öngörmelerde bulunur.

6. İşlem şemaları: Belli sosyal durumlar ya da etkinlikler içindeki olayların uygun sırası hakkındaki bilgileri içerirler. Futbol maçındaki kuralların, oyun düzeninin bilinmesi gibi.
7. Strateji şemaları: Problem çözme stratejileri hakkındaki şemalardır. Belli bir alanda uzmanlaşmış bir doktorun çalıştığı alanda deneyim kazanması onun benzer türdeki rahatsızlıkla ilgili strateji şemalarını güçlendirmektedir.
8. Duygu şemaları: Diğer şemaların kullanılması ile uzun süreli bellekte depolanan değerlendirmelerden oluşan bilgilerdir. Bu şemalar yaşam süresinde devam eden sosyal etkileşimler ile yapılırlar.

Şema bilginin soyut yapısıdır. Tek başına bir şema çok sayıda farklı metnin anlaşılmasını sağlayacak potansiyele sahiptir. Metin içinde nesnelere ve olaylar iyi bir biçimde anlatıldığında şema uygun biçimde etkin hale gelir ya da yapılandırılır. Şemalar Wilson'ın (1986) deyişiyle yap-bozlara benzer. Yap-bozların hepsi bir bütüne ait olan küçük parçaları vardır. Öncesinde karmaşık haldedirler. Sonra her bir parça boşluk kalmayınca dek ait olduğu yere yerleştirilir ve tüm resim tamamlanmış olur. Aynı şey okuyucunun metinde verilen iletiyi anlaması için de geçerlidir. Okur okudukça her bir bilgi parçasını uygun yere koyar. Sonuca ulaşmada her parça önemlidir. Bittiğinde ileti alınır ya da başka deyişle anlama gerçekleşmiş olur. Ancak yap-boz ile okuduğunu anlama arasındaki bu benzerlik bazen bozulur. Tipik olarak iyi biçimlendirilmiş bir metin şemadaki her boşluk için bilgi içermez. Okur burada boşlukları birtakım çıkarımlarla, varsayımlarla doldurur. Bu süreçte şemanın kavramsal işleyişi önemli rol alır. Şemaların özellikleri içinde bu işleyiş açıklanabilir.

Howard (1987) şemanın beş özelliğinden bahsetmektedir. Öncelikle şemalar belli bazı dizinleri izleyen yapılardır. Örneğin manavdan meyve aldıysanız satın alma şemasının dizinini gerçekleştirmiş olursunuz. Siz satın alıcının yerini, manav satış yapanın yerini ve aldığınız meyve ise satın alınanın yerini doldurmuş olur. Şemaların başka bir özelliği ise farklı uyaranlar ile doldurulabilecek boşluklar içermeleridir. Yüz şemasını ele alacak olursak yüz deyince bir ağız, iki göz, iki kaş, bir burun, iki kulaktan oluşan bir şema akla gelir. Ancak bu şemadaki burun boşluğu büyük-küçük-

eğri gibi bir çok farklı özellikteki burun ile doldurulabilir. Yine satın alma şemasındaki alıcı öğretmen, işçi, banka, ordu olabilir. Satın alınan bir araba, bir hizmet veya sigorta olabilir. Hatta kimi zaman şema dizinindeki bu boşluklar varsayımlar ile de doldurulabilir. Karanlıkta bir çift gözün bize baktığını görsek onun bir yüz olduğunu biliriz. Görünmese bile bir burun, bir ağız, kaşlar ve kulaklar ile yüzü tamamlarız. Şemaların diğer bir özelliği ise birbirine bağlı olarak yapılanmış olmalarıdır. Aşağıdaki şekillerde bunu örnekleri görülebilir (Howard, 1987: 33).



Howard'a (1987) göre şemaların diğer bir özelliği her bir şemanın bazı tema ya da düşünceler etrafında düzenlendiğidir. Örneğin dışarıda yeme şeması beslenme teması ile satın alma şeması ise bir şey edinme, bir şeye sahip olma teması ile ilintilidir. Şemaların son özelliği soyutluk düzeylerinde gösterdikleri farklılık ile ilgilidir. Bazı şemalar tıpkı kavramlarda olduğu gibi daha somut ve belirgindir. Yüz veya sandalye şemaları bu gruba örnek gösterilebilir. Bilimsel kuram, bilim gibi şemalar ise daha soyut şemalardır.

Şemaların özelliklerini Rumelhart ve Ortany (Rumelhart, 1980) dört maddede toplamışlar, daha sonra Rumelhart (1980) bu dört maddeye iki özellik daha eklemiştir. Bu özellikler sırasıyla şöyledir:

1. Şemaların değişkenleri vardır.
2. Şemalar başka şemaların içinde bulunabilirler.
3. Şemalar soyutlamanın farklı düzeylerinde bilgi içerirler.

4. Şemalar tanımlamalardan çok bilgi içerirler.
5. Şemalar etkin süreçlerdir.
6. Şemalar, içlerine alacakları bilgiyi işleyerek onları kendi bünyelerine en iyi biçimde uyum sağlayacak hale getiren ve değerlendirme sürecine alan yapılardır.

Şemalar yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya doğru, ya da Rumelhart'ın (1980) deyimiyle bütünden parçaya ya da parçadan bütüne doğru işler. Örneğin ağaç sözcüğünü duyan birisi yaprak, gövde, kök gibi ağaca ait alt parçalardan oluşan şemasını harekete geçiriyorsa bütünden parçaya doğru şema devindirmesi yapmış olur. Ancak ağaç sözcüğünü duyduktan sonra bahçe, yeşil alan, orman gibi şemanın daha üst başlıklarını harekete geçiriyorsa o zaman parçadan bütüne doğru devinim yapmış olur.

Yukarıda verilen özelliklerden ve şemanın işeyişinden yola çıkarak şemaların metinlerin okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığını yorumlamada açıklayıcı yapılar olduğunu söyleyebiliriz. Birey okurken metni anlamlandırabilmek için var olan şemalarını kullanır. Şemalar metni anlamada yeterli ise okuyucu doğru iletiyi alır. Okuma sırasında metin aracılığı ile varolan şemalara yeni bölümler eklenebilir. Bu durum şemaların etkin yapılar olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak kimi durumlarda metnin anlamlandırılmasında sorun çıkabilir. Rumelhart (1980) bu sorunu şema kuramı ile açıklayarak metnin anlaşılmasına üç temel neden gösterir:

1. Okuyucunun uygun şemalara sahip olmaması ve bu nedenle iletileni anlayamaması.
2. Okuyucunun uygun şemalara sahip olması ancak yazarın verdiği ipuçlarının yetersiz oluşu.
3. Okuyucunun yazardan daha farklı şemaları olmasıyla metni yazarın kastettiğinden daha farklı yorumlaması.

Yabancı dilde okuduğunu anlama söz konusu olduğunda yukarıdaki nedenler olduğu gibi işlemektedir. Ancak eksik sözcük bilgisi, diller arası yapı farklılığı, farklı

kültürler, ana dilde okuma geçmişi, ana dilde okumada bireyin yaşadığı zorluklar da şemaların işlerliğini etkilemekte ve okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir.

Hem ana dilde okurken hem yabancı dilde okurken birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında şemalarında değişiklikler yapmaktadır. Bu değişiklikleri Rumelhart (1980) üç ana başlıkla açıklamaktadır. Şemanın işleyişini değiştirmeyen *ekleme* bunlardan birincisidir. Birey ekleme ile yeni bilgiyi varolan bir şemasına ekler, yapıda değişiklik yapmaz. *Düzenleme* varolan bilginin güncellenmesi, şemaya yeni değişkenler eklenmesi ve genelleştirmelere gidilmesi ya da genelleştirmelerin tam tersi olarak özel bazı kavram ya da kullanımlar için şemalarda değişiklik yapılmasıdır. *Yeniden yapılandırma* varolan bir şemada birkaç değişiklik yaparak yeni bir şema oluşturma ya da geçici bir şemaya tekrar başvurulması ile anlamlı bir kavrama ulaşılmasıdır. Benzetme yaparak veya ilişkilendirerek öğrenme şemanın bu özelliğinden yararlanır.

Adams ve Collins (1979) okuduğunu anlamada şemalardan sırasıyla şu aşamalarda yararlandığımızı belirtmişlerdir:

1. Harf ve sözcük düzeyinde
2. Tümce düzeyinde
3. Anlam düzeyinde
4. Yorumlama düzeyinde

Okuduğunu anlama sürecinde belli bir metindeki farklı düzlemler de işlev göstermektedir. Bir metin kavramsal, önermesel, bağlamsal ve edimsel olmak üzere dört farklı düzlemde anlam içermektedir. Nuttall (1996) örnek olarak verdiği “Oğlumu başarısız olduğu için kovmamalısınız. Sınav sonuçları yanıltıcı olabilir.” kısa metninde bu düzlemler bağlamında anlamı incelemiştir. Kavramsal düzlemde bir biçimbirimin, bir sözcüğün ya da tüm metnin kendi başına taşıyabileceği anlamlardan söz edilmektedir. Örneği ele alacak olursak “oğul” basit bir sözcüksel kavram iken, “kovmamalısınız” daha karmaşık bir kavramsal yapıdır. Metinler bu tür basit ve karmaşık kavramların bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Önermesel anlam bir tümcenin kendi başına, yalıtılmış olarak taşıdığı anlamdır. “Yanıltıcı” bir başına önermesel bir anlam taşımaz. Bu sözcüğü onaylayamayız, karşı çıkamayız ya da

sorgulayamayız. Ancak “Sınav sonuçları yanıltıcı olabilir” tümcesindeki önermeyi onaylayabiliriz, sorgulayabiliriz ya da “Sınav sonuçları yanıltıcı olmaz” diyerek karşı çıkabiliriz. Bağlamsal anlam ise bir tümcenin anlamını yalnızca bir bağlam içinde kazanması ile ilgilidir. Bağlamsal anlam tümcenin işlevsel özelliği ile ilgilidir. Yazarın onu kullanma amacı ve tümcenin metindeki diğer tümceler ile birlikte kazandığı anlam söz konusudur. Yine “sınav sonuçları yanıltıcı olabilir” tümcesini örnek alacak olursak bir önceki tümce ile birlikte açıklama, kanıtlama işlevi gören bir tümce olduğunu, böyle bir anlam içerdiğini söyleyebiliriz. Edimsel anlam ise yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimle erişilen anlamdır. Yazarın duygu, tutum ve metni yazmadaki niyeti ile ilgilidir. Yukarıdaki örnek tümceyi bir annenin oğlunu okuldan atmayı planlayan bir müdüre söylediğini düşünürsek ve müdür bu tümceyi sadece önermesel anlamda algırsa o zaman veliye “ne kadar haklısınız” demeliydi. Ancak annenin müdürün uygulamasına itiraz etmek veya onu protesto etmek için söylediğini bilen müdür ya yanıt vermeyecek ya da durumu tartışmanın bir yolunu arayacaktır. İşte metinler tüm bu anlam süzgeçlerinden geçirilerek okuyucu tarafından anlamlı hale getirilmiş olurlar. Stratejik okuma metnin asıl anlamının yakalanması için uygun bir yol olabilir.

Stratejik okuma

Stratejik okuma yabancı dilde okuyanlara kazandırılması gereken en önemli hedef olmalıdır. Stratejik okumada kullanılan belli başlı stratejiler şunlardır (Grabe ve Stoller, 2001:195):

1. Metni gözden geçirme
2. Metnin ilerleyen bölümlerinde ne olacağını kestirmek
3. Özetlemek
4. Sözcük kök ve eklerini çözümleyerek yeni sözcükler öğrenmek
5. Anlama için bağlamı kullanmak
6. Metnin düzenleniş biçimini bilmek
7. Metin ile ilgili uygun sorular yaratmak
8. Metnin anlamını açıklığa kavuşturmak

9. Yanlış anlamayı düzeltmek

Bu stratejilerin öğretiminde dikkate edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bir kere de sadece bir iki strateji öğretilmeli, her bir strateji için tartışma, açıklama, model olma aşamaları izlenmelidir. Özetleme gibi bazı stratejiler çok sayıda alıştırmayı gerektirebilir. Diğer önemli bir uygulama ise “niçin?” sorusunun okunan metinlerle ilgili sorularda kullanılmasıdır. Ayrıntılı sorgulama olarak adlandırılabilir bu uygulamada okuyucuların metinle ilgili soru ve tartışmalarda “niçin?” sorusunu sormaları ve yanıtını aramalarını gerektirir. Böylece stratejik ve eleştirel okumaya katkıda bulunmuş olur (Grabe ve Stoller, 2001).

Stratejik okuma ile birlikte bilişüstü stratejileri kullanarak okuma da okuma etkinliğinde önemli bir etmendir. Bilişüstü stratejileri kullanan okurlar kendi bilişsel süreçlerinin farkındadırlar. Brown, Armbuster ve Baker (1986) iyi okuyucuların öğrenme süreçlerini gözlemleyen, stratejileri planlayan, çaba sarfeden ve başarı ve başarısızlıklarını değerlendiren bireyler olduğunun altını çizmişlerdir. Kısacası okuma sadece anlamayı değil okuma etkinliğini gözlemlemeyi ve değerlendirmeyi de içerir.

Buraya kadar okuduğunu anlama süreci ve bu sürecin işleyişinde şema kuramı ve stratejik okuma üzerinde duruldu. Son kez vurgulanması gereken ise okumanın karmaşık bir süreç olduğudur. Yabancı bir dilde okumak ise ana dilde okumaktan daha karmaşık bir süreç içinde gerçekleşmektedir. Çünkü Koda'nın (2007) da belirttiği gibi okuma çok açılı bir yapıdır ve bir sürü beceri gerektirir. Her bir becerinin edinimi ise dilsel bilgi içinde yapılır. Yabancı dilde okuma bu becerilerin iki dilde de gelişmiş olmasını gerektirir.

Yabancı Dilde Okuduğunu Anlamaya Yönelik Yürütülen Diğer Çalışmalar

Okuma çoğu eğitim araştırmacısı için en önemli akademik beceri olarak kabul edildiğinden okuma ile ilgili sayısız araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmada okuduğunu anlama boyutu üzerinde durulduğundan bu çerçevede yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Çetinkaya ve Erkin (2002) okuduğunu anlama ve bilişüstü becerilerin kullanımını arasındaki ilişkiyi açıklamak için öncelikle farkında olma, kendini denetleme, değerlendirme ve bilişsel yöntemler olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir bilişüstü ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek ve sonrasında bir okuduğunu anlama testi normal ve üstün zekalı 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ve farkında olma ve bilişsel yöntemleri kullanma alt boyutları arasında olumluya yönelik anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışma bilişüstü beceriler ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Salatacı ve Akyel (2002) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe ve İngilizce’de strateji kullanımları ve okuma stratejileri öğretiminin Türkçe ve İngilizce okuma başarısı üzerindeki olası etkilerini araştırmışlardır. Strateji öğretimi yabancı dilde okuma stratejileri ve okuduğunu anlama başarısını etkilemekte midir ve yabancı dilde okumaya yönelik strateji öğretimi Türkçe okuma stratejilerini etkilemekte midir soruları araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışma üniversite öğrencileri ile yürütülmüş ve veriler gözlem, görüşme, okuma sürecindeki strateji kullanımı sürecinin öğrenci tarafından yüksek sesle dile getirilip kaydedilmesi ve Türkçe ve İngilizce okuduğunu anlama başarı testleri ile toplanmıştır. Katılımcılar haftada 3 saat olmak üzere toplam 4 hafta strateji eğitimi almışlardır. Katılımcılara strateji eğitimi verilmeden önce ve sonrasında biri İngilizce diğeri Türkçe iki okuma parçası verilmiş ve okuma sürecindeki zihinsel işlemlerini yüksek sesle dile getirmeleri istenmiştir. Veriler ses kaydına alınmıştır. Çalışma sonrasında katılımcıların sözlük kullanma gibi parçadan bütüne (bottom-up) okumaya yönelik strateji kullanımlarında azalma görülürken öngörme, özetleme, okurken önceki bilgileri kullanma gibi bütünden parçaya (top-down) okumaya yönelik strateji kullanımlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca genelde bilişüstü strateji kullanımının anlamlı derecede farklılık gösterdiği ve okuma başarısı öntest-sontest sonuçlarının da olumluya yönelik anlamlı derecede de fark gösterdiği saptanmıştır.

Ana dilde okuma yabancı dilde okuduğunu nasıl etkilemektedir? Bu soruya yanıt arayan Wu (2006) ileri derecede İngilizce bilen 23 öğrenci ile yaptığı çalışmada ana dilin yabancı dilde okuduğunu anlamada yardımcı ve destek görev gösterdiğini saptamıştır. Bireysel ve grup halinde görüşmelerle toplanan araştırma verilerine göre

okuyucular özellikle anlama güçlüğü çektiklerinde ana dilin yardımına başvurumaktadırlar. Ayrıca yabancı dilde okumada okuma stratejilerinin kullanımı ve bu stratejilerin uygun olanlarının seçilmesi önemli noktalar. En çok kullanılan stratejiler parçadan bütüne ve bütünden parçaya şeklinde okuma olmuştur.

Lee (2006) yaptığı çalışma ile okuduğunu anlama ve bilişüstü strateji kullanımı arasında anlamlı ilişki bulmuştur. 167 öğrenci ile yürütülen çalışmada katılımcılar dört gruba ayrılmış ve bu gruplara farklı düzenlemeleri olan İngilizce metinler verilmiştir. Daha sonra katılımcılar okuma stratejileri ölçeği ve on soruluk okuduğunu anlama testi yanıtlamışlardır. Araştırma sonucunda farklı metin yapılarının anlamayı etkilemediği, okuduğunu anlama ile bilişüstü strateji kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca daha başarılı öğrencilerin bilişüstü stratejileri daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Steinagel (2005) ise yaptığı çalışma sonucunda strateji öğretimi ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki saptayamamıştır. İspanyolca yabancı dil olarak öğrenen 214 öğrenci ile yürütülen deneysel çalışmada 4 deney 1 kontrol grubu belirlenmiştir. Deney gruplarına farklı stratejiler öğretilmiş, yüksek sesle ve sessiz okumalar yapılmıştır. Kontrol grubunda strateji öğretimi yapılmamış, metinden bağımsız sözcükler öğretilmiştir. 2 ay süren çalışma sonucunda okumanın sözcük edinimini nasıl etkilediği, strateji eğitiminin okuduğunu anlamayı nasıl etkilediği ve yüksek sesle okumanın konuşma performansını nasıl etkilediği bulunmaya çalışılmıştır. Strateji kullanımı ölçeği, İspanyolca okuduğunu anlama ve sözcük testi ve İspanyolca yürütülen görüşmelerle toplanan veriler okumanın sözcük ediniminde etkisinin olumlu olduğu saptanmıştır. Yüksek sesle okumanın konuşma üzerinde etkisi yoktur. Ayrıca strateji eğitimi alanlarla almayanlar arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından fark bulunamamıştır.

Benzer bir sonuç ise White'ın (2004) çalışması ile ortaya çıkmıştır. Orta düzeyde İngilizce bilen üniversite öğrencileri ile yürüttüğü deneysel çalışmada deney gruplarına özetleme ve sözcük odaklı okuma stratejileri öğretilmiş, kontrol gruplarında strateji öğretimi yapılmamıştır. 16 hafta sonunda katılımcılara verilen çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi sonucunda strateji eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında okuduğunu anlama bakımından fark saptanmamıştır.

Pulido (2007) yürüttüğü çalışmada iki soruya yanıt aramıştır: 1. Metni anlama düzeyi yeni sözcükleri öğrenme ve hatırd tutmaya anlamlı derecede katkı sağlamakta mıdır? 2. Eğer öyle ise, bu katkı okurun konuya aşına olmasına bağlı mıdır? Araştırmacı bu soruları yanıtlamak için ana dili İngilizce olan ve İspanyolca öğrenen doksan dokuz yetişkin öğrenci ile çalışmıştır. Konuya aşinalığı ölçen on maddelik Likert tipi ölçek, metin okumalarından sonra metne geri dönmeden okuyucular tarafından metinden ne anladıklarını yazdıkları kompozisyonlar ve okuma yeterlik testi ile veriler toplanmıştır. Okurlara iki tane aşına oldukları konu hakkında ve iki tane aşına olmadıkları konu hakkında olmak üzere toplam dört metin verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyi sözcük öğrenimine ve hatırd tutmaya katkı sağlamaktadır. Ancak metinde geçen konuya aşinalık metni anlamayı etkilerken, sözcük öğrenimini veya hatırd tutmayı etkilememektedir.

Sınıf İçi Davranışlar İle İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Öğrencinin sınıf içinde gösterdiği davranışlar onun tutumunun, güdüsünün, güçlü ve zayıf yönlerinin, işbirliğine yatkınlığının, öğrenme biçiminin, özerkliğinin birer yansımasıdır. Bu yansımayı doğru değerlendirebilmek için Stipek'in (2002) de önerdiği gibi öğretmenler öğrenci davranışlarını sistemli bir biçimde gözlemlemelidirler. Tüm öğrenciler, farklı çalışma konularında, bireysel ve grup içi çalışmalarında, becerileri ve öğrenmeleri bakımından, sosyal iletişim kurmaları bakımından gözlemlenmelidir. Sadece başarı ve becerileri değil, duygusal ifadeleri de önemlidir. Öğrenci etkinlikleri coşkulu bir biçimde mi izlemektedir? Yanlış yanıt verdiğinde utanır veya küçük düşmüş mü hisseder? Söz hakkı aldığında heyecanlanır mı? Tüm bu soruları yanıtlamaya yönelik gözlemler öğrenen hakkında öğretmene bilgi sağlar.

Öğretmenler sistematik gözlemler yürütmek istiyorlar ise her öğrencinin davranış özelliklerini kaydedebilecekleri formlar hazırlayabilirler. Stipek (2002) bu amaçla bir form hazırlamıştır. Formdaki maddeler her tür öğrenme ortamında dolayısıyla yabancı dil sınıflarında da karşılaşılabilecek öğrenmeye güdülü ve özerk öğrenci davranışlarını kapsamaktadır. Maddeler sırasıyla şöyledir:

1. Öğretmeni dikkatle dinler.
2. Öğretimsel işler üzerinde çalışmaya hemen başlar.
3. Öğretimsel işlerdeki yönergeleri izler.
4. Öğretimsel iş tamamlanana kadar dikkatini kaybetmez.
5. Çalışmasını tamamlar.
6. Ödevlerini zamanında teslim eder.
7. Zorlukla karşılaşınca pes etmez.
8. Özerk çalışır.
9. Soru yanıtlamaya gönüllü olur.
10. Sınav performansı ödevlerde gösterdiği başarıyı yansıtır.
11. Gereksinim duyduğunda yardım ister.
12. Özerkliğini destekleyecek biçimde yardım ister. (Sorunun yanıtını doğrudan istemez.)
13. Önceki yanlışlarından ve karşılaştığı güçlüklerden üzüntü duymaz.
14. Mücadele gerektiren işleri sever.
15. Çok iyi odaklanarak çalışır.
16. Bilgisini artırmak için sorular sorar.
17. Zorunlu olmayan öğrenme etkinliklerine katılır.
18. Etkinliklere odaklanınca çalışmayı bırakmak istemez.
19. Ödevini tamamlasa bile öğrenme etkinliklerini sürdürür.
20. Mutlu, gururlu, hevesli ve cesaretli görünür.
21. Sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi bile olsa yine de becerilerini geliştirmeye çalışır.
22. Kendi kendine öğrenme etkinlikleri içinde yer alır.
23. Not verilmeyecek etkinlikler üzerinde de çalışır.

Öğretmenler bu sorulardan oluşan bir formu her öğrenci için doldurabilirler. Öğrenci davranışlarında olumlu ve olumsuz gelişmeleri bu kayıtlar ile izleyebilirler. Ayrıca bu bilgi ile kendi ders planlarını yapabilir ve öğrenme etkinliklerini düzenleyebilirler.

Öğrenciler kimi zaman olumsuz davranışlar sergilerler. Chandler ve Dahlquist (2002) sınıf içinde olumsuz davranışlar olarak nitelendirilen davranışları

öğrenenin kendi öğrenmesini ve başkalarının öğrenmesini olumsuz etkileyen ve sınıf içinde olumlu sosyal etkileşimi önleyen davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmacılara göre öğrencinin olumsuz davranışlar sergilediği yorumunu yapmak için öğretmenler şu soruların yanıtları üzerinde düşünmelidirler:

1. Davranış öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkilemekte midir?
2. Davranış diğer öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemekte midir?
3. Davranış sosyal ilişki ve etkileşimi olumsuz etkilemekte midir?
4. Davranışın öğrencinin özsaygısı üzerinde olumsuz etkisi var mıdır?
5. Davranış öğrenci için tehlikeli ya da zararlı mıdır?
6. Davranış diğer öğrenciler için tehlikeli ya da zararlı mıdır?
7. Davranış sık sık yinelenir nitelikte midir?
8. Davranış biçimi öğrencinin yaşına uygun mudur?

Bu etmenler dikkate alındıktan sonra öğretmenin yapması gereken şey öğrencinin davranışına neden olan çevresel etmenlerin neler olabileceğini araştırmaktır. Sonrasında ise öğretmen, kendinden kaynaklanabilecek etmenleri olabildiğince öğrencinin faydası doğrultusunda değiştirmelidir.

Öğrencilerin sınıf içinde olumsuz davranış içinde bulunmalarının bir nedeni ise öğrenilmiş çaresizlik hali içinde bulunmalarıdır. Öğrenilmiş çaresizlik öğrenenin başarıma beklentisinin düşük olması ve herhangi bir güçlükte hemen pes etmesi durumudur. Öğrenilmiş çaresizlik içinde bulunan öğrenciler şu tipik davranışları sergilerler:

1. “Yapamam” derler,
2. öğretmenin açıklamalarını dinlemezler.
3. yardıma gereksinimleri olsa bile istemezler,
4. hiçbir şey yapmazlar (örneğin camdan dışarıyı seyrederek),
5. gerçekten çaba harcamadan, yanıtları rastgele verirler,
6. öğretmenin çabalarına kayıtsız kalırlar,
7. cesaretleri çok kolay kırılır,
8. öğretmenin sorularını yanıtlamada gönülsüz olurlar,

9. işten kaçmak için mazeretler uydurular (Santrock, 2004).

Öğrencilerin bu gibi davranışlarını olumluya çevirmek için pekiştiriciler kullanılabilir. Onaylama, övgü, ödül ve ceza bu pekiştiriciler içinde yer alır. Olumlu pekiştiricilerin olumlu davranışları artırdığı, cezanın ise olumsuz davranışları azaltacağı beklentisi yalnızca pekiştiriciler uygun ve tutarlı biçimde kullanılırlarsa gerçekleşir (Stipek, 2002). Buna ek olarak; öğrencilerden olumlu davranışlar sergilemeleri bekleniyorsa onlar için olumlu bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için sınıf kuralları ve ders işleyişi ile ilgili öğrenciye sorumluluk verilmeli, öğrenciler sınıf ve okul kararlarına dahil edilmeli ve kendi davranışlarını yine kendilerinin yargılamaları istenmelidir (Santrock, 2004). Burada geçen sorumluk sözcüğü özerkliğin altını çizmektedir. Çünkü özerk öğrenenler kendi öğrenmeleri ile ilgili kararları kendileri verirler.

Yabancı dil sınıflarında risk alma öğrenme için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan Bang'in (1999) İngilizce öğrenen Koreli üniversite öğrencilerinin sınıf içinde risk alma davranışları üzerindeki çalışması yabancı dil sınıflarındaki öğrenci davranışları ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Çalışmaya göre öğrenciler riske girmenin bir öğrenme fırsatı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle yanlışların düzeltilmesi, sözel yeterliklerinin ilerlemesinde, dildeki ifadeleri öğrenmekte risk almanın önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu davranış biçimini etkileyen içsel ve dışsal etkenler de araştırmada belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre kişilik, tutum, güdü, öz-güven öğrenenden kaynaklanan ve risk alma davranışını etkileyen içsel nedenlerdir. Kültürel inanışlar, dersle ilgili etmenler, sınıf arkadaşları, öğretmen ve seçilen öğretimsel etkinlikler risk alma davranışını etkileyen dışsal etkenlerdir. Olumlu tutum ve güdü, öz güven sahibi olma, derse hazırlıklı gelme, sınıftaki diğer öğrencileri tanıma, öğretmenin uygun öğretimsel etkinlikleri seçmesi, grup çalışmaları riske girme davranışını olumlu etkilerken rekabet, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğretmenin öğretimsel materyale bağımlı ders işleme, yanlış düzeltme biçimi risk alma davranışını olumsuz etkileyebilen nedenler arasındadır.

Sınıf içindeki öğrenci davranışını etkileyen başka etmenler de vardır. Richmond (2002) öğretmenin görünüşünün, jest (enejisi ve dinamizmi) ve

mimiklerinin (gülümsemesi, başla onayı), göz iletişiminin, sözel davranışlarının (ses tonu, konuşma monotonluğu), öğrenci ile arasındaki mesafesinin (masa arkasında durma, tahta önünde ders anlatma) ve öğrenciye dokunmasının öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemektedir. Ayrıca sınıf ortamı, ışık, sıcaklık, öğrencinin konsantrasyon zamanı, ders başlama ve bitiş saatleri de öğrencinin davranışını etkileyebilmektedir.

Sınıf içinde sergilenen özerk öğrenen davranışları ile ilgili net belirlemeler olmamasına karşın özerk öğrenen özelliklerinden yola çıkarak öğrencilerin sınıf içi davranışları için kestirme yapılabilir. Yabancı dil öğrenme bağlamında özerk öğrenen özellikleri üzerinde çalışan Bren ve Mann (1997) ise özerklik sahibi yabancı dil öğrencilerinin özelliklerini özetle şöyle sıralamışlardır:

- Öğrenilecek olandan, nasıl öğrenileceğinden ve hangi kaynaklardan öğrenileceğinden kendilerini sorumlu tutarlar.
- Dili öğrenmeye istek duyarlar. “Bunu yapıyorum çünkü yapmalıyım ya da “x” yapmamı gerektiriyor” yerine “Bunu yapıyorum çünkü istiyorum” diye düşünür.
- Kendileri ile ilgili olumlu ve sağlıklı görüş sahibidirler. Değerlendirme ve dönütleri öğrenmeleri için olumlu olarak kullanırlar. Kendileri yardımcı olmayacaklarını düşündükleri olumsuzlukları öğrenme süreçlerinden uzak tutarlar.
- Öğrenmelerini değerlendirecek bilişüstü becerilere sahiptirler. Neyi ne zaman, nasıl, kime veya ne ile öğreneceklerine karar vermede bu becerilerini kullanırlar.
- Değişime duyarlıdırlar ve fırsatları değerlendirme yolunda değişime uyum sağlarlar.
- Öğrenme sürecinde bağımsız öğrenci özelliğine sahiptirler. Sınıf içinde öğretmen ne yaparsa yapsın onlar sınıf dışında öğrenmeye devam için kaynak ararlar.
- Kendilerinin gereksinim, istek, ilgi ve tercihlerinin farkındadırlar ve buna uygun öğrenme ortamları yaratırlar. Bir bakıma kendi dil öğrenme programlarını hazırlarlar.

- Kendi gereksinimleri ile diğer öğrenenlerin gereksinimlerini karşılamak için sınıf içinde ve dışında sosyal etkileşimlerde bulunur, grup çalışmalarına katılır. Bu etkinlikleri öğrenme sürecinde etkili kaynaklar olarak görür.

Sınıf içinde öğrencilerin sergilediği davranışlar öğrenme sürecinin sağlıklı yürüyüp yürümediğini göstermesi bakımından öğretmene çok değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içinde sergilenen davranışları belirlemek, nedenlerini doğru saptamak ve olabildiğince özerk öğrenen özelliklerini kazandırma yolunda değişimlerini sağlamak öğrenme ortamının etkililiğini artırabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan bilimsel yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarıyla araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanacaktır.

Araştırmada Kullanılan Bilimsel Yöntem

Bilimsel araştırma organize ve sistemli bir çalışmadır. Bilimsel araştırmalar yeni bilgi toplamak veya varolan bilgiyi yeni bir hedef için kullanmak amacıyla yürütülürler.Önemli ve değerli soruların yanıtlarını ararlar. Bilimsel araştırmalar nesneldir ve yanıtlara ulaşmada en uygun ve güvenilir veri toplama tekniklerini kullanırlar. Araştırma sonucunda yeni bir bilgiye ulaşılır veya varolan bilgilere katkı sağlanır. Bilimsel araştırmalarda tarihsel, deneysel ve betimsel olmak üzere üç temel yöntem vardır. Bu araştırma türlerinden hiç biri diğerinden daha üstün değildir. Araştırılan soruya göre uygun olan araştırma yöntemi seçilir (Verma ve Mallick, 1999). Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Betimsel araştırma “ne oluyor?” sorusunun yanıtını arar. Shavelseon ve Towne’nun (2002) da belirttiği gibi ne olup bittiğini bilmek için gidip bakılmalıdır. Başka bir deyişle betimsel araştırmada varolan durumun portresi çizilir, durum betimlenir. Bir problemi çözmekle ilgili harekete geçilmeden önce problemin doğası, nedenleri, bireyler üzerindeki etkileri saptanmalıdır (Verma ve Mallick, 1999).

Betimsel çalışmanın en büyük avantajı genellemeler yapmayı sağlamasıdır. Ayrıca bu tür çalışmalar farklı değişkenler arasındaki ilişkileri de görmeye yarar. Özellikle hakkında az şey bilinen eğitim alanındaki konuları aydınlatmaya yardımcı olur (Verma ve Mallick, 1999) . Eğitim alanındaki yeni araştırma alanlarına bakılırsa

çıkış noktalarının betimsel araştırmalar olduğu görülebilir. Türkiye’de özerklik ve özerk öğrenme ile ilgili araştırmalara son birkaç yıldır rastlanmaktadır. Bu nedenle araştırma için betimsel araştırma yöntemi uygun görülmüştür.

Araştırma yabancı dil öğrenenlerde özerklik algısını belirleme ve okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkileri çözümlene amacını taşıdığından çalışmaya en uygun yöntem betimsel olarak belirlenmiştir. Bu şekilde varolan durum ortaya konulacak ve sonuçlardan yola çıkarak birtakım genellemelere ulaşılabilecektir. Büyük kitleye uygulanabilirliği ve güvenirliliği test etme olanağı sağladığından verilerin iki ölçek ve bir başarı testi ile toplanması uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümüne devam eden orta düzey İngilizce öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler üniversiteye farklı bölümlerden kayıt yaptıran ve İngilizce yeterlik sınavında başarılı olamamış ve 1 yıllık zorunlu dil eğitimi alan öğrencilerdir. Öğrenciler ileri düzey, orta düzey ve başlangıç düzey olmak üzere üç ayrı düzeyde dil öğrenimlerine devam etmektedir. Farklı düzeyde öğrencilerin dağlımları Çizelge 3.1’deki gibidir. Çizelgedeki öğrenci sayılarından da anlaşılacağı üzere orta düzey öğrencileri toplam öğrenci sayısının çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Çizelge 3.1. Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencileri ve Düzeyleri

Öğretim Grubu	Düzyey	Lisans-Lisansüstü	N
Gündüz Öğretim	İleri	Lisans	164
		Lisansüstü	36
	Orta	Lisans	1024
		Lisansüstü	66
	Başlangıç	Lisans	730
		Lisansüstü	116
İkinci Öğretim	İleri	Lisans	25
		Lisansüstü	x
	Orta	Lisans	435
		Lisansüstü	15
	Başlangıç	Lisans	70
		Lisansüstü	20
Toplam			2701

Örneklem, “belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2004: 110). Örneklem seçmenin çeşitli bilimsel yolları vardır. Bu araştırmada örneklem yansız atama ile seçilmiştir. Yansızlık “belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur” (Karasar, 2004: 112). Oranlı örneklemede evren alt evrenlere ayrılır. Bu çalışmada lisans ve lisansüstü olarak ayırım yapılmıştır. Sonra bu alt evrenlerden o evreni temsil edecek oranda örneklem seçme yoluna gidilir. Seçilen örneklem büyüklüğünün de evrene genellenebilir oranda olması gerekir. Bu araştırmada sınıflar yansız atama ile örnekleme alınmıştır. Araştırma evreni 1459 lisans, 81 lisansüstü öğrenci olmak üzere toplam 1540 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemede 503 lisans, 57 lisansüstü olmak üzere toplam 560 öğrenci yer almıştır. Tüm evrenin %33’ünü oluşturan bu örneklemin evreni temsil etme yeterliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmaya 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümü'nde dil eğitimlerine devam eden lisans ve lisansüstü öğrenciler katılmışlardır. İngilizce Okuma Testi'nin uygunluğu açısından yalnızca orta düzey (intermediate) olarak sınıflandırılan öğrenciler örnekleme dahil edilmişlerdir. Örneklemede yer alan katılımcılara ait ayrıntılı bilgiler Çizelge 3.2'de görülebilir:

Çizelge 3.2. Araştırmanın katılımcılarının özellikleri

Cinsiyet		Mezun olunan lise		Kayıtlı olunan program		Devam edilecek okul türü	
Kız	238	Normal Lise	166	Lisans	503	İng. eğt. veren	85
Erkek	322	Anadolu Lisesi	201	Y.Lisans/ doktora	57	Türkçe eğt. veren	475
		İ. Hatip Lisesi	3				
		Fen Lisesi	16				
		Öğretmen Lisesi	45				
		Süper Lise	120				
		Meslek Lisesi	9				
toplam	560		560		560		560

Çizelgeden de görüleceği üzere araştırmaya toplam 560 kişi katılmıştır. Katılımcılar bölümlerine gitmeden önce zorunlu olan hazırlık sınıfından muaf olma için yeterlik sınavına girmişlerdir. Bu sınavdan sonra hazırlık eğitimi almak durumunda olanlar uygun düzeyde sınıflara yerleştirilmek için düzey belirleme sınavına alınmışlardır. Araştırmanın katılımcıları orta düzeyde dil eğitimlerini sürdüren öğrencilerdir. Bu katılımcılar hazırlık sınıflarında ana ders, okuma, konuşma-dinleme, yazma ve bilgisayar destekli dil dersi olmak üzere toplam beş farklı dersten oluşan haftalık 25 saatten oluşan bir programda yer almaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler *Özerklik Algı Ölçeği*, *Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği* ve *İngilizce Okuma Testi* ile toplanmıştır.

Özerklik Algı Ölçeği

Gözleri görmeyen bir adama arkadaşları kendilerinin gördüğü ama onun göremediği şeylerden söz ederler. Gözleri görmeyen adamın en çok dikkatini çeken şey ise arkadaşlarının anlattığı “su baloncukları” olur. Baloncukların su ve sabun karışımından oluşan içi hava ile dolu, incecik bir dokudan oluştuğu ve havada uçtuğu gibi bilimsel ama ikinci elden bilgileri öğrenir. Hatta güzel, çok renkli, yapması ve oynaması eğlenceli olduklarını da duyar. Bunun üzerine arkadaşlarından kendine baloncuklar yapmalarını ister ve arkadaşları da isteğini yerine getirirler. Adam gözleri görmediğinden baloncukları hissedebilmek için onlara dokunmak ister. Ancak yalnızca yerlerini kestirebilmekte zorlanmaz yakaladıklarını da dokunuşuyla yok etmiş olur. Adam için baloncuklar hakkında söylenenler ve parmak uçlarındaki hafif nem zerrecikleri olarak kalır. Çünkü merak edip deneyimlemek istediği baloncuklar için uygun ölçme araçları yoktur.

Yukarıdaki öykü özerklik üzerine çalışmaları ile tanınan Riley (1996) tarafından kavramın ölçülmesinin zorluğunu betimleyebilmek için anlatılmıştır. Özerkliğin ölçülmesi çok boyutlu olması nedeniyle zordur. Ancak yapılan araştırmalar (Benson, 2001; Littlewood, 1997; Spratt, Humpreys ve Chan, 2002; Yumuk, 2002) özelliklerini ortaya koymaya başlamıştır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de bu özelliklerin belirlenmesine katkı sağlamaktır. Özerklik algısı, dil öğrenme, yabancı dilde okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar ile sınırlandırılan bu çalışma özerklik algısını belirlemeye çalışılmış ve dil öğrenme ile ilgili kuramsal ve uygulamalı verilerden de yararlanılarak başarı ile arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Sınıf içi davranışlar ile karşılaştırılarak da daha somut verilere ulaşmak amaçlanmıştır.

Özerklik algı ölçeği, algı ve özerklik ile ilgili alanyazının okunmasından sonra geliştirilmiştir. Algı, “gelen duyuşsal verileri organize ederek anlamlandırma süreci”, algılama ise “bu süreç sonunda oluşan anlamlı üründür” (Cüceloğlu, 2002: İD 37). Ayrıca Aoki'nin (1999) vurgu yaptığı üzere öğrenenin özerk olup olmadığına karar verme aşamasında öğrencinin özerklik ile ilgili kendi hissettikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bakımdan öğrencinin özerklik ile ilgili algısının ne olduğunu saptamaya çalışmak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan ölçekte özerklik

ile ilintili sorulara yer verilmiş ve öğrencilerin özerklik algılarına yönelik saptamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Ölçek hazırlanmasında öncelikle ilgili alanyazın okunmuştur. Özerkliğin tanımı, kapsamı, boyutları araştırılmış ve yapılan araştırmalarda kullanılan ölçek ve testler (Koçak, 2003; Sancar, 2001; Spratt, Humphreys ve Chan, 2002; Yıldırım, 2005) gözden geçirilmiştir. Daha sonra 65 örnek madde hazırlanmıştır. Maddeler için dil öğretimi, ölçme ve değerlendirme ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarında uzman olan 5 kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kişilerin görüşleri alındıktan sonra ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön uygulama 286 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümü'nde İngilizce eğitimini sürdüren öğrencilerdir. Bu öğrenciler asıl uygulamaya dahil edilmemişlerdir. Uygulama sonrasında geçerlik ve güvenirlik hesaplaması için gerekli istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır.

Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda 27 maddenin hiçbir boyutta toplanmadığı ve madde test korelasyonları ölçeğe uygun olmadığı görüldüğünden bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye 38 madde kalmıştır. Ölçek kendi içinde dört boyuttan oluşmaktadır. Birincisi dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutudur ve bu boyutta 17 madde vardır. Dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bunun gereklerini yerine getirme özerk dil öğrencilerinin özellikleri içinde yer almaktadır (Benson, 2001; Holec, 1985). Öğrenilenleri düzenli olarak yineleme, devam zorunluluğu olmasa bile derslere katılma, ödevler dışında İngilizce çalışma gibi maddeler bu boyut içinde yer almıştır. İkinci boyut okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme boyutudur ve bu boyutta 7 madde vardır. Özerk öğrenenler okul dışında da İngilizce etkinlikler yürütürler ve bunu zorunluluktan yapmazlar (Bren ve Mann, 1997). İngilizce film izleme, radyo dinleme gibi etkinlikler bunlar içinde yer alır. 9 maddeden oluşan üçüncü boyut bilişüstü strateji kullanma boyutudur. Öğrenme süreci üzerinde düşünme, bu süreci planlama, gözleme, aksaklıkları belirleme ve sorunları çözüme yolları bulma ve izleme bilişüstü stratejiler arasında

olup özerk öğrenenlerin özellikleri arasında yer almaktadır (Dickinson, 1993). Bu boyutta kendi öğrenmesini kontrol etme, gelişimi gözlemleme, hataları fark etme, sorunları belirleme ve özdeğerlendirme noktalarına odaklanan maddeler yer almıştır. Son boyutta gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirmeye yönelik 5 madde yer almaktadır. Özerk öğrenenler dil öğrenme gereksinimlerini karşılamak için sosyal etkileşimlerde bulunur. Gerçek ve beklenmedik durumlarda dili istediği gibi kullanabilme becerisine sahip olmak için öğrendiği dili gerçek hayatı ile ilişkilendirirler (Bren ve Mann, 1997; Holec, 1985).

Sonuç olarak 4 boyuttan oluşan bu ölçek toplam değişkenliğin 0,45'ini tanımlar niteliktedir. Tüm ölçekten alınabilecek en yüksek puan 190 ve en düşük puan 38'dir. Birinci boyuttan alınabilecek en yüksek puan 85 ve en düşük puan 17'dir. İkinci boyuttan alınabilecek en yüksek puan 35 ve en düşük puan 7'dir. Üçüncü boyuttan alınabilecek en yüksek puan 45 ve en düşük puan 9'dur. Son olarak dördüncü boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25 ve en düşük puan 5'tir. Ölçek maddeleri ön uygulamadan sonra yeniden uzman görüşüne sunulmuştur ve ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde test korelasyon değerleri Ek-1'de, ölçekte yer alan madde örnekleri Ek-2'de görülebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine iç tutarlılık kestirme yöntemiyle bakılmıştır. İç tutarlılık katsayısı hem toplam ölçek hem de ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre, tüm ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayısı 0,90, birinci boyutun Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,90, ikinci boyutun Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,80, üçüncü boyuttun Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,76 ve son olarak dördüncü boyutun Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf İçi Davranışlar Ölçeği

Sınıf içi davranışlar ve sınıf dinamikleri ile ilgili yapılmış çalışmalar (Richmond, 2002; Santrock, 2004; Stipek, 2002) okunduktan sonra geliştirilen bu ölçekte yer alan maddeler yabancı dil sınıflarının oluşturduğu özellikler de dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında ilgili alan-yazında yer alan davranış, öğrenen rol ve davranışları, özerk öğrenen davranışları, sınıf yönetimi, disiplin gibi

alt başlıklar okunmuş ve dil sınıflarındaki öğrenci davranışlarını araştırmaya yönelik hazırlanan ölçekler (Bang, 1999; Sancar, 2001; Yıldırım, 2005) gözden geçirilmiştir. Ayrıca yabancı dil derslerine giren öğretmenlerle öğrencilerinin davranışları ile ilgili görüşme yapılmış, notlar alınmıştır. Daha sonra 42 örnek madde yazılmıştır. Bu maddeler için 5 uzmanın görüşü alınmıştır.

Hazırlanan ölçeğin ön uygulaması 285 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Bölümü'nde İngilizce öğrenimlerine devam eden öğrencilerdir. Bu öğrenciler asıl uygulamaya dahil edilmemişlerdir. Ölçekte toplam 42 madde yer almıştır ve katılımcılardan ölçek maddelerinde yer alan davranış özelliklerini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini belirtmek üzere “her zaman, çoğunlukla, bazen, nadiren, hiçbir zaman” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Yapılan istatistiksel çözümler sonucunda ölçek maddelerinden 11 tanesinin hiçbir boyutta toplanmadığı ve madde test korelasyonlarının ölçeğe uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 31 madde iki boyutta toplanmıştır. Birinci boyutta 22 madde yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler davranışların bireysel yönü ile ilgilidir. “Bilmediğim sözcükler için sözlüğe bakarım.” “Ders kitaplarım eksiksiz olarak yanımdadır” bu maddelere örnek verilebilir. Bu davranışların kimi gözlemlenebilir kimisi ise gözlemlenmesi güç özelliktedir. İkinci boyut ise öğrencinin etkileşime dönük davranışları ile ilgilidir. Yabancı dil sınıflarında etkileşim içinde yer almak önemli bir özelliktir. İlk boyuta göre gözlemlenmesi daha kolaydır. Bu boyutta 9 madde yer almaktadır “Öğretmene soru yöneltirim.” “Grup çalışmalarında yer alırım.” bu boyutta değerlendirilen maddelere örnek gösterilebilir.

Sınıf içi davranışları belirlemeye yönelik bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31'dir. İlk boyuttan alınabilecek en yüksek puan 110 ve en düşük puan 22'dir. İkinci boyuttan alınabilecek en yüksek puan 45 ve en düşük puan 9'dur. Ölçek maddeleri ön uygulamadan sonra yeniden uzman görüşüne sunulmuştur ve ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör

yükleri ve madde test korelasyon değerleri Ek-3’de, ölçekte yer alan madde örnekleri Ek-4’de görülebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine iç tutarlılık kestirme yöntemiyle bakılmıştır. İç tutarlılık katsayısı hem toplam ölçek hem de ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre, tüm ölçeğin Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,88, birinci boyutun Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,89 ve ikinci boyutun Alpha Güvenirlik Katsayısı ise 0,79 olarak hesaplanmıştır.

İngilizce Okuma Testi

Katılımcıların yabancı dilde okuduklarını anlama başarılarını belirlemek amacıyla İngilizce Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından farklı kitaplardan okuma parçaları alınmış ve sorular özgün olarak hazırlanmıştır. Parçalar Linda Markstein ve Louise Hirasawa’nın yazmış oldukları ve 1994 basımlı “Developing Reading Skills, Intermediate 1” kitabı ile Lorraine C. Smith ve Nancy Nici Mare’nin yazmış oldukları 1999 basımlı “Insights for Today, A High Beginning Reading Skills Text” kitabından seçilmiştir. Bu kitaplar Dokuz Eylül Üniversitesi Hazırlık Bölümü sınıflarında dil eğitimlerini sürdüren öğrencilerin derslerinde kullanılmamaktadır.

Yabancı dilde okuduğunu anlama üzerine sorular hazırlanırken Bloom’un bilişsel davranışları aşamalı olarak sınıflandırması göz önünde bulundurulmuş ve farklı basamaklarda sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan belirtke tablosu Ek-5’te görülebilir. Sorular çoktan seçmeli ve toplam beş seçenekli olarak hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra uzman görüşü alınması, ön uygulama yapılması, geçerlik ve güvenilirlik için gerekli çözümlenmelerin sonrasında testin hazır hale getirilmesi sırasıyla izlenen yoldur.

Testin Geçerliği ve Güvenirliği

Başarı testinin ön uygulaması Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda Hazırlık Bölümü’nde İngilizce eğitimlerini sürdüren toplam 276 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar orta düzeyin altında, orta düzeyi orta

düzyey üstü ve ileri düzyey öğrencilerden oluşmaktadır. Heterojen bir dağılım elde edilebilmesi için her düzyey öğrencinin seçilmesine karar verilmiştir. Bu öğrenciler asıl uygulamaya dahil edilmemişlerdir. Tüm maddelerin yer aldığı ilk istatistiksel çözümlmeden elde edilen sonuç Çizelge 3.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları

Toplam Katılımcı Sayısı	276
Test Maddesi Sayısı	36
Aritmetik Ortalama	22
Standart Sapma	5,21
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,77

Yukarıda da görüldüğü üzere yapılan ilk çözümlleme sonucunda toplam 36 sorunun KR 20 Güvenirlik Katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu 36 sorunun içinde madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık gücü indeksi düşük olanların testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testten toplam 10 soru çıkarılmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.4’te görülebilmektedir.

Çizelge 3.4. Başarı Testi Ön Uygulama Sonuçları

(10 soru çıkarıldıktan sonra)

Toplam Katılımcı Sayısı	276
Test Maddesi Sayısı	26
Aritmetik Ortalama	16
Standart Sapma	4,53
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,77

Çizelge 3.4’te görüldüğü üzere başarı testinden 10 madde çıkarıldıktan sonra geriye kalan sorularla birlikte testin KR 20 Güvenirlik Katsayısı 0,77’dir. Sorular çözümlleme tamamlandıktan sonra yeniden uzman görüşü alınarak asıl uygulamaya hazır hale getirilmişleridir. Örnek sorular için Ek-6’ya bakılabilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, üçüncü bölümde açıklanan yöntem ve tekniklerle toplanan verilere, her bir alt problemin yanıtlanması amacıyla yapılan istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlamalara yer verilecektir.

Özerklik algısı düzeyleri, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar düzeylerinin dağılımları

Bu araştırmanın ilk alt problemi yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algısı düzeylerinin, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranış düzeylerinin ne olduğunu belirlemesidir. Öğrencilerin özerklik algısı düzeylerinin ne olduğunu belirlemek için öğrencilere “Özerklik Algısı Ölçeği” verilmiştir. Bu ölçek toplam 38 maddeden oluşmaktadır.

Bu alt problemin çözümü için öğrencilerin özerklik algı düzeyleri yüksek ve düşük olanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Bu ayrıştırma ham puanların standart normal dağılımına göre yapılmıştır. Çan eğrisi olarak da adlandırılan normal dağılım sağ ve sol alanları birbirine eşit olan simetrik özellikteki bir eğridir. Normal dağılım normal olduğu bilinen veya varsayılan bir çok dağılımın özelliğini kestirmekte kullanılır. Normal dağılıma sahip olan bir X değişkeni yerine Z tesadüfi değişkeninin kullanıldığı olasılık dağılımına standart normal dağılım denir (Baykul, 1999). Standart normal dağılıma göre ortalamadan büyük olan ölçümlerin standart puanları artı (+), küçük olanların ise eksi (-) işaretli olmaktadır (Karasar, 2004). Buna göre

standart normal dağılımda ortalamanın -0,5 ile 0,5 arası orta özerklik düzeyi, -0,5'ten daha küçük olanlar düşük özerklik düzeyi, 0,5'ten büyük olanlar ise yüksek özerklik düzeyi olarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel hesaplamalarla bu ölçekten 105 ve altı puan alan öğrencilerin özerklik algısı düşük, 106-124 arası puan alan öğrencilerin özerklik algısı orta ve 125 ve üstü puandan fazlasını alan öğrencilerin özerklik algıları yüksek olarak belirlenmiştir. Aşağıda özerklik algı düzeyleri aralıkları, bu aralığa giren öğrenci sayıları, ölçekten aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.1. Özerklik Algı Düzeylerinin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Özerklik Algı Düzeyi	N	O	SS
Düşük	163	91,37	10,36
Orta	236	115,83	5,83
Yüksek	161	138,83	10,53
Toplam	560		

Çizelge 4.1. incelendiğinde özerklik algısı düşük olan öğrenci sayısının 163 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin hepsinin ölçeye verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalaması 91,37 ve Standart Sapma 10,36'dır. Özerklik algısı orta düzeyde olan öğrenci sayısı 236, puan ortalamaları ise 115,83 ve Standart Sapma 5,83'tür. Özerklik algısı yüksek olan öğrenci sayısı 161, puan ortalamaları 138,83 ve Standart Sapma 10,53'tür.

Okuduğunu anlama başarısı betimsel istatistikleri aşağıda yer alan çizelgede verilmiştir.

Çizelge 4.2. Okuduğunu Anlama Başarısı Puan Ortalaması ve Standart Sapması

Soru sayısı	N	O	SS
26	560	15,08	4,80

Çizelgeye göre 26 soruluk okuduğunu anlama testini yanıtlayan öğrenci sayısı 560, puan ortalaması 15,08 ve Standart Sapma 4,80'dir.

Aşağıdaki çizelgede sınıf içi davranışlarla ilgili betimsel çözümlemelere yer verilmiştir.

Çizelge 4. 3. Sınıf İçi Davranış Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişken	N	O	SS
Sınıf içi davranış	560	108,12	16,13
Bireysel	560	77,37	12,75
Etkileşime dönük	560	26,40	5,58
Olumlu sınıf içi davranış	560	60,98	10,14
Olumsuz sınıf içi davranış	560	47,14	7,94

Çizelge 4.3'te de görüldüğü üzere sınıf içi davranış ölçeğini yanıtlayan 560 öğrencinin ortalaması 108,12'dir. Ölçeğin alt boyutlarından 1. boyut (davranışın bireysel yönü ile ilgili boyut) için ortalama 77,37 ve 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar boyutu) için ortalama 26,40'tır. Olumlu sınıf içi davranış ortalaması 60,98 ve olumsuz sınıf içi davranış ortalaması 47,14'tür.

Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Arasında İlişkiler

Bu araştırmanın bir başka alt problemi özerklik algısı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki olup olmadığının saptanmasıdır. Bunun için araştırmaya katılan tüm katılımcıların algı ölçeğine verdikleri yanıtlar ile başarı testine verdikleri yanıtların puan ortalamaları hesaplanmış ve sonra korelasyon tekniği ile puanlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4. 4'te görülebilir.

Çizelge 4.4. Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	560	15,08	4,80	0,14	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel)		115,26	20,01			
Başarı	560	15,08	4,80	0,85	0,04*	Anlamlı
Öğr. sorumlu		83,13	11,98			
Başarı	560	15,08	4,80	0,06	0,18	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		23,39	5,73			
Başarı	560	15,08	4,80	0,22	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str.kul.		32,76	4,66			
Başarı	560	15,08	4,80	0,04	0,29	Anlamlı Değil
Gerçek hayt.ilişki		8,79	3,23			

*p<0,05

**p<0,01

Çizelge 4.4. incelendiğinde 560 öğrencinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalaması 15,08 ve Standart Sapması 4,80'dir. Özerklik algısı ölçeği puanlarının ortalaması 115,26 ve Standart Sapması 20,01 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 83,13; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 23,39; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,76 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 8,79'dur.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,14'tür. Bu değer öğrencilerin başarı durumları ile özerklik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (p=0,00; p<0,01) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile başarı test puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği birinci boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri 0,85 olmak üzere anlamlı bir ilişki (p=0,04;

$p<0,05$) bulunmuştur. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği ikinci boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri 0,06 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,18$) bulunamamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği üçüncü boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,22 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği dördüncü boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri 0,04 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,29$) bulunamamıştır. Özetle öğrencilerin başarı durumları ile özerklik algıları arasında ve başarı durumları ile özerklik alt boyutları olan dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma, bilişüstü strateji kullanımı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Özerklik algısı yüksek ve düşük olanların özerklik algıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişkiler

Özerklik algı ölçeğinde yer alan olumlu ve olumsuz yargılar ve ölçekten alınan ortalama puan göz önünde bulundurularak yapılan istatistiksel çözümler sonucunda düşük ve yüksek özerklik puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre 163 öğrencinin özerklik algısı düşük ve 161 tanesinin yüksek özerklik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu düzey belirlemelerine göre özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Aşağıdaki çizelgelerde bu ilişkilere yönelik istatistiksel çözümlere yer verilmiştir.

Çizelge 4.5. Özerklik Algısı Düşük Olan Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	163	14,48	5,09	0,05	0,54	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel)		91,37	10,36			
Başarı	163	14,48	5,09	-0,05	0,53	Anlamlı Değil
Öğr. sorumlu		69,98	7,23			
Başarı	163	14,48	5,09	0,03	0,74	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		19,20	5,77			
Başarı	163	14,48	5,09	0,19	0,01*	Anlamlı
Bilişüstü str.kul.		29,14	4,48			
Başarı	163	14,48	5,09	-0,08	0,32	Anlamlı Değil
Gerçek hayt.ilişki		6,75	2,11			

*p<0,05

Çizelge 4.5. incelendiğinde 163 öğrencinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalaması 14,48 ve Standart Sapması 5,09'dur. Özerklik algısı ölçeği puanlarının ortalaması ise 91,37 ve Standart Sapması 10,36 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 69,98; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 19,20; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 29,14 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 6,75'tir.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,05'tir. Bu değer özerklik algısı düşük olan öğrencilerin başarı puanları ile özerklik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını (p=0,54) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile başarı test puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği birinci boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri -0,05 olmak üzere anlamlı bir ilişki (p=0,53) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği

ikinci boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri 0,03 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,74$) bulunamamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği üçüncü boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,19 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,01$; $p<0,05$) bulunmuştur. Başarı puanı (14,48) ile özerklik algısı ölçeği dördüncü boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri -0,08 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,32$) bulunamamıştır. Özetle özerklik algısı düşük olarak hesaplanan öğrencilerin özerklik puanları ile başarı puanları, başarı puanları ile özerklik alt boyutları olan dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma, okul dışı İngilizce etkinlik yürütme, İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bilişüstü strateji kullanımı ile başarı puanı arasında ise anlamlı ilişki saptanmıştır.

Özerklik algısı yüksek düzeyde çıkan öğrenci sayısı 161'dir. Bu öğrencilerin özerklik algıları ile başarı puanları arasındaki ilişkiler aşağıdaki çizelgede sunulmaktadır.

Çizelge 4.6. *Özerklik Algısı Yüksek Olan Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	161	15,86	5,12	0,13	0,12	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel)		138,59	10,54			
Başarı	161	15,86	5,12	0,16	0,046*	Anlamlı
Öğr. sorumlu		95,45	7,39			
Başarı	161	15,86	5,12	-0,13	0,10	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		27,48	4,07			
Başarı	161	15,86	5,12	0,13	0,11	Anlamlı Değil
Bilişüstü str.kul.		36,27	3,54			
Başarı	161	15,86	5,12	-0,00	0,96	Anlamlı Değil
Gerçek hayt.ilişki		11,32	3,37			

* $p<0,05$

Çizelge 4.6. incelendiğinde 161 öğrencinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalaması 15,86 ve Standart Sapması 5,12'dir. Özerklik algısı puanlarının ortalaması ise 138,59 ve Standart Sapması ise 10,54 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 95,45; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 27,48; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 36,27 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 11,32'dir.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,13'tür. Bu değer özerklik algısı yüksek olan öğrencilerin başarı puanları ile özerklik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ($p=0,12$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile başarı puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri 0,16 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,5$) bulunmuştur. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri -0,13 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,10$) bulunamamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,13 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,11$) bulunamamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri -0,00 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,97$) bulunamamıştır. Özetle özerklik algısı yüksek olarak hesaplanan öğrencilerin özerklik algısı puanları ile başarı puanları arasında, başarı puanları ile özerklik alt boyutları olan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme, bilişüstü strateji kullanımı ve İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Dil öğrenmedeki sorumluluğu üzerine alma alt boyutu ile test başarı puanı arasında ise anlamlı ilişki saptanmıştır.

Özerklik algısı düzeyi düşük ve yüksek olanların okuduğunu anlama başarıları

Okuduğunu anlama başarısında özerklik düzeylerine göre ayrılan üç grup arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için öncelikle üç düzeyin okuma testinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.7’de görülmektedir.

Çizelge 4.7. *Özerklik Algısı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri*

Özerklik Düzeyi	n	O	SS	Standart Hata
Düşük	163	14,48	5,09	0,40
Orta	236	14,95	4,30	0,28
Yüksek	161	15,86	5,12	0,40
Toplam	560	15,08	4,80	0,20

Çizelge 4.7 incelendiğinde özerklik düzeyi düşük olanların puan ortalaması 14,48; özerklik algısı orta olanların puan ortalaması 14,95 ve özerklik algısı yüksek olanların puan ortalaması 15,86’dır. Özerklik algı düzeylerinde düşükten yükseğe doğru gidildikçe başarı puanının arttığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu başarı farkının anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır. Bu istatistiksel testin sonuçları Çizelge 4.8’de verilmiştir.

Çizelge 4.8. *Özerklik Algısı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Test Puan Ortalamalarının Farkının Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f değeri	p değeri
Test Puanı	Gruplar Arası	161,54	2	80,77	3,53	0,03*
	Gruplar İçi	12734,16	557	22,86		
	Toplam	12895,70	559			

*p<0,05

Alınan test puanlarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Çizelge 4. 8’de sunulduğu üzere özerklik algısı düzeylerine göre alınan test puanları farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,03$; $p<0,05$). Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla ScheffeTesti yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4. 9’da verilmiştir.

Çizelge 4.9. *Düşük, Orta ve Yüksek Özerklik Düzeyindeki Öğrencilerin Test Puanlarına Göre Scheffé Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Özerklik Düzeyi		Ortalama Farkı	Standart Hata	P Değeri	Anlam Denetimi
Test Puanı	Düşük	Orta	-0,47	0,49	0,33	Anlamlı Değil
		Yüksek	-1,38	0,53	0,009**	Anlamlı
	Orta	Düşük	0,47	0,49	0,33	Anlamlı Değil
		Yüksek	-0,91	0,49	0,63	Anlamlı Değil
	Yüksek	Düşük	1,38	0,53	0,01**	Anlamlı
		Orta	0,91	0,49	0,63	Anlamlı Değil

** $p<0,01$

Çizelge 4.9’da da görüldüğü üzere özerklik düzeyi düşük olanlar ile yüksek olanların test puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p=0,01$; $p<0,01$). Özerklik düzeyi orta olan öğrencilerin test puanları ile özerklik düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrencilerin test puanları arasında anlamlı fark yoktur. Bu sonuca bakarak özerklik algısı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu farklılık öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan kaynaklanıyor olabilir.

Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında cinsiyet bakımından ilişkiler

Bu alt problemi yanıtlamak için kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı ortalamaları, özerklik algı ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması ve

özerklik algısı alt boyutlarından almış oldukları toplam puan ortalamaları saptanmış ve puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Testi ile hesaplanmıştır. Kız öğrenciler için elde edilen sonuçlar Çizelge 4.10'da görülebilir.

Çizelge 4.10. *Kız Öğrencilerin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	238	15,04	4,33	0,15	0,02*	Anlamlı
Özerklik (Genel)		115,79	19,11			
Başarı	238	15,04	4,33	0,12	0,07	Anlamlı Değil
Öğr. sorumlu		84,63	11,58			
Başarı	238	15,04	4,33	0,01	0,93	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		22,93	5,31			
Başarı	238	15,04	4,33	0,22	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str.kul.		32,49	4,42			
Başarı	238	15,04	4,33	0,12	0,07	Anlamlı Değil
Gerçek hayt.ilişki		8,44	2,95			

*p<0,05

**p<0,01

Çizelge 4.10. incelendiğinde 238 kız öğrencinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalaması 15,04 ve Standart Sapması 4,33 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeğinin puanlarının ortalaması ise 115,79 ve Standart Sapması 19,11'dir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 84,63; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 22,93; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,49 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 8,44'tür.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,15'tir. Bu değer kız öğrencilerin başarı puanları ile özerklik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (p=0,02; p<0,05) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına

göre alınan puanlar ile başarı puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri 0,12 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,07$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri 0,01 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,93$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,22 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri 0,12 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,07$) bulunmamıştır. Özetle kız öğrencilerin özerklik algısı puanları ile başarı puanları, başarı puanları ile özerklik alt boyutu olan bilişüstü strateji kullanımı puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Çizelge 4.11. *Erkek Öğrencilerin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	322	15,11	5,13	0,13	0,02*	Anlamlı
Özerklik (Genel)		114,86	20,67			
Başarı	322	15,11	5,13	0,07	0,21	Anlamlı Değil
Öğr. sorumlu		82,02	12,17			
Başarı	322	15,11	5,13	0,08	0,13	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		23,73	5,99			
Başarı	322	15,11	5,13	0,21	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str.kul.		32,96	4,83			
Başarı	322	15,11	5,13	0,00	0,95	Anlamlı Değil
Gerçek hayt.ilişki		9,05	3,40			

* $p<0,05$

** $p<0,01$

Çizelge 4.11. incelendiğinde 322 erkek öğrencinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalamasının 15,11 ve Standart Sapmasının 5,13 olduğu görülmektedir. Özerklik algısı ölçeği puanlarının ortalaması ise 114,86 ve Standart Sapması 20,67 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 82,02; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 23,73; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,96 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 9,05'tir.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,13'tür. Bu değer erkek öğrencilerin başarı puanları ile özerklik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,02$; $p<0,05$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile başarı puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri 0,07 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,21$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri 0,08 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,13$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,21 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri 0,00 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,95$) bulunmamıştır. Özetle erkek öğrencilerin özerklik algısı puanları ile başarı puanları arasında, başarı puanları ile özerklik alt boyutu olan bilişüstü strateji kullanımı puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkiler

Araştırmanın başka bir alt problemde lisans ve lisansüstü öğrencisi olunmasına göre özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında ilişkilere bakılmıştır. Lisans öğrencilerine yönelik çözümlene sonuçları Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12. *Lisans Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	503	14,89	4,76	0,10	0,02*	Anlamlı
Özerklik (Genel)		114,23	19,84			
Başarı	503	14,89	4,76	0,06	0,21	Anlamlı Değil
Öğr. sorumlu		82,59	11,89			
Başarı	503	14,89	4,76	0,03	0,44	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		23,20	5,76			
Başarı	503	14,89	4,76	0,22	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str.kul.		32,65	4,69			
Başarı	503	14,89	4,76	0,00	0,99	Anlamlı Değil
Gerçek hayt.ilişki		8,69	3,17			

*p<0,05

**p<0,01

Çizelge 4.12. incelendiğinde 503 lisans öğrencisinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalamasının 14,89 ve Standart Sapmasının 4,76 olduğu görülmektedir. Özerklik algısı ölçeğinin puanlarının ortalaması 114,23 ve Standart Sapması 19,84 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 82,59; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 23,20; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,65 ve 5 maddeden gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması ise 8,69'dur.

Bu iki ölçekten alınan korelasyon (r) değeri 0,10'dur. Bu değer lisans öğrencilerinin başarı puanları ile özerklik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,02$; $p<0,05$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile başarı puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri 0,06 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,21$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri 0,03 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,44$) bulunamamıştır.

Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,22 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri 0,00 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,99$) bulunmamıştır. Özetle lisans öğrencilerinin özerklik algısı puanları ile test başarı puanları arasında, başarı puanları ile özerklik alt boyutu olan bilişüstü strateji kullanımı puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Çizelge 4.13. *Lisansüstü Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasında Pearson Korelasyon Testi*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı	57	16,72	4,88	0,27	0,04*	Anlamlı
Özerklik (Genel)		124,26	19,40			
Başarı	57	16,72	4,88	0,21	0,12	Anlamlı Değil
Öğr. sorumlu		87,88	11,84			
Başarı	57	16,72	4,88	0,15	0,26	Anlamlı Değil
Okul dışı İng. etk.		25,12	5,14			
Başarı	57	16,72	4,88	0,15	0,26	Anlamlı Değil
Bilişüstü str.kul.		33,72	4,35			
Başarı	57	16,72	4,88	0,31	0,02*	Anlamlı
Gerçek hayt.ilişki		9,67	3,55			

* $p<0,05$

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde 57 lisansüstü öğrencisinin 26 soruluk başarı testinden aldığı puanların ortalamasının 16,72 ve Standart Sapmasının 4,88 olduğu görülmektedir. Özerklik algısı ölçeğinin puan ortalaması ise 124,26 ve Standart Sapması 19,40 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddenin yer aldığı öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 87,88; 7 maddenin yer aldığı okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 25,12; 9 maddenin yer aldığı bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 33,72 ve 5 maddenin

yer aldığı gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 9,67'dir.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,27'dir. Bu değer lisansüstü öğrencilerinin başarı puanları ile özerklik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,04$; $p<0,05$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile test puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Buna göre başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında r değeri 0,21 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,12$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında r değeri 0,15 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,26$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanı arasında r değeri 0,15 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,26$) bulunmamıştır. Başarı puanı ile özerklik algısı ölçeği 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanı arasında r değeri 0,31 olmak üzere anlamlı bir ilişki ($p=0,02$; $p<0,05$) bulunmuştur. Özetle lisansüstü öğrencilerinin özerklik algısı puanları ile başarı puanları arasında, başarı puanları ile özerklik alt boyutu olan İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme puanları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında ilişkiler

Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki anlamlı ilişki olup olmadığı bu araştırmanın alt problemlerinden birisidir. Bu soruyu yanıtlamak için öğrencilerin özerklik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların puan ortalamaları ve alt boyutların puan ortalamaları hesaplanmıştır. Sınıf içi davranış ölçeğine ve bu ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere verilen yanıtların puanları ile özerklik algı ölçeği ve alt boyutlarına ait puanlar arasındaki ilişkiler çözümlenmiştir. Sonuçlar Çizelge 4.14'te görülebilir.

Çizelge 4.14. Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	560	115,25 108,12	20,01 16,13	0,64	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	560	83,13 108,12	11,98 16,13	0,69	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	560	23,40 108,12	5,72 16,13	0,21	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	560	32,76 108,12	4,66 16,13	0,43	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	560	8,79 108,12	3,23 16,13	0,23	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Bireysel	560	115,25 77,37	20,01 12,75	0,55	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	560	83,13 77,37	11,98 12,75	0,65	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	560	23,40 77,37	5,72 12,75	0,11	0,01*	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Bireysel	560	32,76 77,37	4,66 12,75	0,33	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	560	8,79 77,37	3,23 12,75	0,17	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	560	115,25 26,40	20,01 5,58	0,58	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	560	83,13 26,40	11,98 5,58	0,49	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	560	23,40 26,20	5,72 5,58	0,36	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	560	32,76 26,40	4,66 5,58	0,48	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	560	8,79 26,40	3,23 5,58	0,31	0,00**	Anlamlı

*p<0,05

**p<0,01

Çizelge 4.14. incelendiğinde 560 öğrencinin özerklik algı ölçeğinden 115,25 puan ortalaması aldıkları görülmektedir. Bu puan ortalamasının Standart Sapması 20,01'dir. Sınıf içi davranış ölçeğinden alınan puan ortalaması ise 108,12 olarak hesaplanmıştır. Bu puan ortalamasının Standart Sapması 16,13'tür. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 83,13; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 23,40; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,76 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 8,79'dur. Sınıf içi davranış ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutunun puan ortalaması 77,37 ve 9 maddeden oluşan davranışın etkileşime dönük boyutunun puan ortalaması 26,40'tır.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,64'tür. Bu değer öğrencilerin özerklik algısı puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanları arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere ve 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanı arasında p değeri 0,01 ($p<0,05$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik algısı puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanları arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özetle özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında

hem ölçek toplam puanları hem de alt boyutlar toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların sınıf içi davranışları

Özerklik algısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının neler olduğunu belirlemek için öğrencilerin ilgili ölçekteki soru maddelerine verdikleri “Her Zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” yanıtlarına sırasıyla 5 ile 1 arasında puanlar verilerek, her madde için öğrencilerin yanıtlarının puan ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 4.15’te verilmiştir. Çizelgede yer alan maddeler ölçekte yer aldığı gibi değil, kısaltma halinde yer almıştır.

Çizelge 4.15. Özerklik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Betimsel İstatistikleri

Madde No	Davranışlar	Düşük Özerklik Düzeyine Sahip Öğrenciler		Yüksek Özerklik Düzeyine Sahip Öğrenciler	
		O	SS	O	SS
1	Parmak kaldırma	2,89	0,99	3,73	0,89
2	Soruları doğru yanıtlama	3,36	0,76	3,80	0,53
3	Başka şeylerle ilgilenme	3,11	0,97	2,34	0,87
4	Not tutma	2,64	1,22	3,88	1,03
5	Öğretmenin açıkladıklarını anlamaya gayret etme	3,80	0,94	4,61	0,54
6	Ders dışı konularda arkadaşlarla sohbet etme	3,21	1,07	2,65	1,00
7	Arkadaşlarının dikkatini dağıtacak hareketler yapma	2,09	1,01	1,69	0,88
8	Öğretmene soru yöneltme	2,65	0,92	3,67	0,89
9	Kopya çekme	2,52	1,22	1,73	1,02
10	Cep telefonu ile uğraşma	2,66	1,00	1,94	0,85
11	Grup çalışmalarında yer alma	2,79	1,02	3,58	0,89

Çizelge 4.15. (devam) Özerklik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Betimsel İstatistikleri

12	Öğretmenden daha fazla soru çözmesini isteme	2,09	1,03	3,20	1,04
13	Yeni öğrenilen kelimeleri ayrıca not etme	2,78	1,30	4,20	0,91
14	Soruları yanıtlamayı herkesten önce bitirme	2,18	0,97	3,10	0,87
15	Öğretmene ders ile ilgili öneri getirme	1,81	1,03	2,59	1,10
16	Ders bitiş saatini dört gözle bekleme	3,86	1,01	2,67	0,95
17	Diğerlerinin soruları daha hızlı yanıtlaması	3,31	0,97	2,87	0,80
18	Başkalarının söz hakkına müdahale	1,55	0,83	1,66	0,89
19	Walkman dinleme	1,82	1,08	1,52	0,91
20	Ders materyali bulundurmama	2,10	1,22	1,38	0,78
21	Dinleme-tekrar alıştırmalarına katılma	2,75	1,04	3,95	0,93
22	Sözlük kullanma	3,11	1,14	4,16	0,86
23	Teneffüs zamanını öğretmene hatırlatma	3,06	1,33	2,30	1,12
24	Sıkıldığını belli etme	3,09	1,23	2,19	1,09
25	Öğretmenden önce sınıfta bulunma	3,29	1,12	3,93	0,84
26	Yüksek sesli okuma etkinliği için söz alma	2,31	1,16	3,38	1,10
27	Uyuklama	2,55	1,07	1,93	0,93
28	Ders kitaplarını eksiksiz bulundurma	3,36	1,23	4,16	0,89
29	Diğerlerini dinleme	3,72	0,92	4,34	0,71
30	Diğerlerini cesaretlendirme	3,02	1,09	3,84	1,05
31	Hata yapanlara gülme	2,55	1,07	1,93	0,93

Çizelge 4.15. incelendiğinde özerklik algısı düşük öğrencilerin olumsuz davranış bildiren maddelerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Derste başka şeylerle ilgilenme (3,11), ders dışı konularda sohbet etme (3,21), ders bitiş saatini dört gözle bekleme (3,86) davranışlarını özerklik algısı düşük olan öğrencilere yüksek olanlara oranla daha çok sergilemektedirler. Özerklik algısı yüksek olan öğrencilerin olumlu davranış bildiren maddelerde özerklik algısı düşük olanlardan daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Örneğin öğretmenin açıkladıklarını anlamaya gayret etme (4,61), yeni öğrenilen kelimeleri not etme (4,20), sözlük

kullanma (4,16), diğerlerini dinleme (4,34) olumlu davranışlarını düşük özerklik algısını sahip öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında daha fazla sergilemektedirler.

Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların sınıf içi davranışları arasında farklılık

Sınıf içi davranışların özerklik algısı düşük ve yüksek olanlarda rakamsal bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-Testi yapılmıştır. Özerklik düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin sınıf içi davranış ölçeğinden aldıkları puanlara göre ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi sonuçları Çizelge 4.16’da verilmiştir.

Çizelge 4.16. *Özerklik Algısı Düşük Ve Yüksek Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Puanlarına Göre Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları*

Düzeyley	n	O	SS	SD	t değeri	p değeri	Anlam Denetimi
Düşük	163	95,55	15,43	322	-15,61	0,00**	Anlamlı
Yüksek	161	119,48	11,87				

**p<0,01

Çizelge 4.16 incelendiğinde özerklik düzeyi düşük olarak hesaplanan öğrencilerin sınıf içi davranış puan ortalamalarının (95,55) özerklik düzeyi yüksek olarak hesaplanan öğrencilerin puan ortalamalarından (119,48) daha az olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların özerklik algıları ile sınıf içi davranışları arasında ilişkiler

Özerklik algısı düşük olarak hesaplanan öğrencilerin özerklik algı ölçeğine verdikleri yanıtların puanları ile sınıf içi davranış ölçeğine verdikleri yanıtların puanları ve bu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiler çözümlenmiştir. İstatistiksel testin sonuçları Çizelge 4.17’de görülebilir.

Çizelge 4.17. Özerklik Algısı Düşük Öğrenciler ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	163	91,37 95,55	10,36 15,43	0,44	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	163	69,98 95,55	7,23 15,43	0,50	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	163	19,20 95,55	5,77 15,43	-0,14	0,07	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	163	29,14 95,55	4,58 15,43	0,30	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	163	6,75 95,55	2,11 15,43	0,28	0,72	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel) Bireysel	163	91,37 68,60	10,36 12,77	0,36	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	163	69,98 68,60	7,23 12,77	0,50	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	163	19,20 68,60	5,77 12,77	-0,19	-0,02*	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Bireysel	163	29,14 68,60	4,58 12,77	0,18	0,02*	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	163	6,75 68,60	2,11 12,77	0,23	0,78	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	163	91,37 22,76	10,36 5,33	0,37	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	163	69,98 22,76	7,23 5,33	0,18	0,02*	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	163	19,20 22,76	5,77 5,33	0,08	0,30	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	163	29,14 22,76	4,58 5,33	0,40	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	163	6,75 22,76	2,11 5,33	0,34	0,66	Anlamlı Değil

*p<0,05

**p<0,01

Çizelge 4.17. incelendiğinde 163 öğrencinin 38 maddelik özerklik algı ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 91,37 ve Standart Sapmasının 10,36 olduğu görülmektedir. 31 maddelik sınıf içi davranış ölçeğinden alınan puan ortalaması ise 95,55 ve Standart Sapması 15,43 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddelik öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 69,98; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutunun puan ortalaması 19,20; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutunun puan ortalaması 29,14 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutunun puan ortalaması 6,75'tir. Sınıf içi davranış ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutunun puan ortalaması 68,60 ve 9 maddeden oluşan davranışın etkileşime dönük boyutunun puan ortalaması 22,76'dır.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,44'tür. Bu değer özerklik algısı düşük olan öğrencilerin özerklik ortalama puanı ile sınıf içi davranış ortalama puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi davranış puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) ve 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Özerklik algısı 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ile sınıf içi davranışlar arasında negatif bir ilişki vardır ancak bu ilişki anlamlı değildir. Özerklik algısı 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı ve özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişki bulunmuştur. Özerklik algısı 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında p değeri -0,02 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ve sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında p değeri 0,02 ($p<0,05$) olmak üzere anlamlı ilişki bulunmuştur. 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranış 1. boyut arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik puanı ve özerklik algısı ölçeği 3. boyut (bilisüstü strateji kullanımı) puanı arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) ve sınıf içi davranış ölçeği ikinci boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında ($p=0,02$; $p<0,05$) anlamlı ilişki bulunmuştur. Özerklik algısı ölçeği 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Özetle özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında özerklik 2. ve 4. boyutlar hariç anlamlı ilişkiler vardır. Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında özerklik 4. boyut hariç anlamlı ilişki vardır. Özerklik 2. boyut ile davranış 1. boyut arasındaki ilişki negatif anlamlıdır. Son olarak özerklik algısı ve sınıf içi davranış 2.boyut arasında özerklik 2. ve 4. boyutlar hariç anlamlı bir ilişki vardır.

Çizelge 4.18. Özerklik Algısı Yüksek Öğrenciler ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	161	138,59 119,45	10,53 11,87	0,39	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	161	95,45 119,45	7,39 11,87	0,50	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	161	27,48 119,45	4,07 11,87	0,00	0,97	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	161	36,27 119,45	3,54 11,87	0,19	0,014*	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	161	11,32 119,45	3,37 11,87	-0,13	0,11	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel) Bireysel	161	138,59 84,80	10,53 10,05	0,29	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	161	95,45 84,80	7,39 10,05	0,48	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	161	27,48 84,80	4,07 10,05	-0,09	0,23	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Bireysel	161	36,27 84,80	3,54 10,05	0,12	0,13	Anlamlı Değil
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	161	11,32 84,80	3,37 10,05	-0,19	0,02*	Anlamlı
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	161	138,59 30,17	10,53 4,45	0,39	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	161	95,45 30,17	7,39 4,45	0,23	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	161	27,48 30,17	4,07 4,45	0,24	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	161	36,27 30,17	3,54 4,45	0,24	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	161	11,32 30,17	3,37 4,45	0,12	0,14	Anlamlı Değil

*p<0,05

**p<0,01

Çizelge 4.18 incelendiğinde 161 öğrencinin 38 maddelik özerklik algı ölçeğinden 138,59 ortalama aldıkları görülmektedir. Bu ortalamanın Standart Sapması 10,53'tür. 31 soruluk sınıf içi davranış ölçeğinden alınan ortalama 119,45 ve Standart Sapma 11,87 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 95,45; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 27,48; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 36,27 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması ise 11,32'dir. Sınıf içi davranışlar ölçeğinin 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutundan alınan puan ortalaması 84,80 ve 9 maddeden oluşan davranışın etkileşime dönük boyutundan alınan puan ortalaması 30,17'dir.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,39'dur. Bu değer özerklik algısı yüksek olan öğrencilerin özerklik algısı puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi davranış puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) ve 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) ve ($p=0,014$; $p<0,05$) bulunmuştur. Özerklik algısı 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı ve özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) puanı arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özerklik algısı 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ile sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranış 1. boyut arasında negatif anlamlı ilişki bulunmuştur ($p=0,02$; $p<0,05$). Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik toplam puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü

strateji kullanımı) arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Özerklik algısı ölçeği 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Özetle özerklik algısı yüksek olan öğrencilerin özerklik algısı ve sınıf içi davranışları arasında özerklik 2. ve 4. boyutlar hariç anlamlı ilişkiler vardır. Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında özerklik 2. ve 3. boyut hariç anlamlı ilişki vardır. Özerklik 4.boyut ile davranış 1. boyut arasındaki ilişki negatif anlamlıdır. Son olarak özerklik algısı ve sınıf içi davranış 2.boyut arasında özerklik 4. boyut hariç anlamlı ilişkiler vardır.

Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından ilişkiler

Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından ilişki olup olmadığını saptamak için her iki cinsiyetteki katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtların puan ortalamaları hesaplanmıştır ve puanlar arasında Pearson istatistiksel çözümleme testi yapılmıştır. Kız öğrenciler için sonuçlar Çizelge 4.19’da görülebilir.

Çizelge 4.19 incelendiğinde 238 kız öğrencinin 38 maddelik özerklik algı ölçeğinden 115,79 ortalama aldıkları görülmektedir. Bu ortalamanın Standart Sapması 19,11’dir. 31 maddelik sınıf içi davranış ölçeğinden alınan ortalama ise 113,64 ve Standart Sapma 13,39 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 84,63; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 22,93; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,49 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 8,44’tür. Sınıf içi davranışlar ölçeğinin 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutundan alınan puan ortalaması 82,30 ve 9 maddeden oluşan etkileşime dönük boyutundan alınan puan ortalaması 26,77’dir.

Çizelge 4.19. *Kız Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	238	115,79 113,64	19,11 13,39	0,61	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	238	84,63 113,64	11,58 13,39	0,65	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	238	22,93 113,64	5,31 13,39	0,19	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	238	32,49 113,64	4,42 13,39	0,49	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	238	8,44 113,64	2,95 13,39	0,17	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Bireysel	238	115,79 82,30	19,11 10,54	0,53	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	238	84,63 82,30	11,58 10,54	0,61	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	238	22,93 82,30	5,31 10,54	0,12	0,09	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Bireysel	238	32,49 82,30	4,42 10,54	0,37	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	238	8,44 82,30	2,95 10,54	0,13	0,04*	Anlamlı
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	238	115,79 26,77	19,11 4,91	0,49	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	238	84,63 26,77	11,58 4,91	0,41	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	238	22,93 26,77	5,31 4,91	0,26	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	238	32,49 26,77	4,42 4,91	0,53	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	238	8,44 26,77	2,95 4,91	0,18	0,00**	Anlamlı

*p<0,05

**p<0,01

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,61'dir. Bu değer kız öğrencilerin özerklik algı puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi davranış puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı ve özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özerklik algısı 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ile sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Özerklik algısı 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ile sınıf içi davranışlar 1. boyut arasında ($p=0,00$; $p<0,00$) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranış 1. boyut arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p=0,04$; $p<0,05$). Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Özetle kız öğrencilerin özerklik algısı ve sınıf içi davranışları arasında özerklik 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve davranış 1. boyut (davranışın bireysel yönü) hariç anlamlı ilişkiler vardır.

Çizelge 4.20. *Erkek Öğrencilerin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	322	114,86 104,04	20,67 16,79	0,70	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	322	82,02 104,04	12,17 16,79	0,72	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	322	23,73 104,04	5,99 16,79	0,26	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	322	32,96 104,04	4,83 16,79	0,46	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	322	9,05 104,04	3,40 16,79	0,33	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Bireysel	322	114,86 73,72	20,67 13,03	0,60	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	322	82,02 73,72	12,17 13,03	0,68	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	322	23,73 73,72	5,99 13,03	0,15	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Bireysel	322	32,96 73,72	4,83 13,03	0,37	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	322	9,05 73,72	3,40 13,03	0,25	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	322	114,86 26,12	20,67 6,01	0,63	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	322	82,02 26,12	12,17 6,01	0,52	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	322	23,73 26,12	5,99 6,01	0,42	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	322	32,96 26,12	4,83 6,01	0,47	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	322	9,05 26,12	3,40 6,01	0,38	0,00**	Anlamlı

**p<0,01

Çizelge 4.20 incelendiğinde 322 erkek öğrencinin 38 maddelik özerklik algı ölçeğinden 114,86 ortalama aldıkları görülmektedir. Bu ortalamanın Standart Sapması 20,67'dir. 31 maddelik sınıf içi davranış ölçeğinden alınan ortalama ise 104,04 ve Standart Sapma 16,79 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 82,02; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 23,73; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,96 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 9,05'tir. Sınıf içi davranışlar ölçeğinin 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutundan alınan puan ortalaması 73,72 ve 9 maddeden oluşan etkileşime dönük boyutundan alınan puan ortalaması 26,12'dir.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,70'tir. Bu değer erkek öğrencilerin özerklik algısı puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi davranış puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Özetle erkek öğrencilerin özerklik algısı ve sınıf içi davranışları arasında toplam puanlar ve ölçek alt boyut puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkiler

Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişki olup olmadığını saptamak için öğrenciler önce lisans ve lisansüstü olarak ayrılmış, daha sonra her iki ölçeğe verdikleri yanıtların puanları arasında ilişkilere bakılmıştır. Lisans öğrencileri için sonuçlar çizelge 4.21’de görülebilir.

Çizelge 4.21 incelendiğinde 503 lisans öğrencisinin 38 maddelik özerklik algı ölçeğinden 114,23 ortalama aldıkları görülmektedir. Bu ortalamanın Standart Sapması 19,84’tür. 31 maddelik sınıf içi davranış ölçeğinden alınan ortalama 107,13 ve Standart Sapma 16,17 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 82,59; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 23,20; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 32,65 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 8,69’dur. Sınıf içi davranışlar ölçeğinin 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutundan alınan puan ortalaması 76,72 ve 9 maddeden oluşan etkileşime dönük boyutundan alınan puan ortalaması 26,10’dur.

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,65’tir. Bu değer lisans öğrencilerinin özerklik puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi davranış puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Çizelge 4.21. *Lisans Öğrencilerinin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	503	114,23 107,13	19,84 16,17	0,65	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	503	82,59 107,13	11,89 16,17	0,71	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	503	23,20 107,13	5,76 16,17	0,20	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	503	32,65 107,13	4,69 16,17	0,42	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	503	8,69 107,13	3,18 16,17	0,23	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Bireysel	503	114,23 76,72	19,84 12,79	0,55	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	503	82,59 76,72	11,89 12,79	0,66	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	503	23,20 76,72	5,76 12,79	0,10	0,019*	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Bireysel	503	32,65 76,72	4,69 12,79	0,32	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	503	8,69 76,72	3,18 12,79	0,16	0,00**	Anlamlı
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	503	114,23 26,10	19,84 5,61	0,58	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	503	82,59 26,10	11,89 5,61	0,49	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	503	23,20 26,10	5,76 5,61	0,34	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	503	32,65 26,10	4,69 5,61	0,49	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	503	8,69 26,10	3,18 5,61	0,29	0,00**	Anlamlı

*p<0,05

**p<0,01

Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınıf içi davranış 1. boyut ile özerklik 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) puanları arasında $p=0,019$ ($p<0,05$) olmak üzere anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilişüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. Özetle lisans öğrencilerinin özerklik algısı ve sınıf içi davranışları arasında toplam puanlar ve ölçek alt boyut puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çizelge 4.22. incelendiğinde 57 lisansüstü öğrencisinin 38 maddelik özerklik algı ölçeğinden 124,26 ortalama aldıkları görülmektedir. Bu ortalamanın Standart Sapması 19,40'tır. 31 maddelik sınıf içi davranış ölçeğinden alınan ortalama 116,86 ve Standart Sapma 12,97 olarak hesaplanmıştır. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına bakıldığında 17 maddeden oluşan öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutundan alınan puan ortalaması 87,87; 7 maddeden oluşan okul dışı İngilizce etkinlik yürütme boyutundan alınan puan ortalaması 25,12; 9 maddeden oluşan bilişüstü strateji kullanma boyutundan alınan puan ortalaması 33,72 ve 5 maddeden oluşan gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme boyutundan alınan puan ortalaması 9,67'dir. Sınıf içi davranışlar ölçeğinin 22 maddeden oluşan davranışın bireysel boyutundan alınan puan ortalaması 83,07 ve 9 maddeden oluşan etkileşime dönük boyutundan alınan puan ortalaması 29,09'dur.

Çizelge 4.22. *Lisansüstü Öğrencilerinin Özerklik Algısı ve Sınıf İçi Davranışları*
Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Özerklik (Genel) Davranış (Genel)	57	124,26 116,86	19,40 12,97	0,47	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Davranış (Genel)	57	87,87 116,86	11,84 12,97	0,45	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Davranış (Genel)	57	25,12 116,86	5,14 12,97	0,13	0,34	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Davranış (Genel)	57	33,72 116,86	4,35 12,97	0,50	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Davranış (Genel)	57	9,67 116,86	3,55 12,97	0,18	0,18	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel) Bireysel	57	124,26 83,07	19,40 10,92	0,39	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Bireysel	57	87,87 83,07	11,84 10,92	0,43	0,00**	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Bireysel	57	25,12 83,07	5,14 10,92	-0,18	0,90	Anlamlı Değil
Bilişüstü str. kul. Bireysel	57	33,72 83,07	4,35 10,92	0,44	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Bireysel	57	9,67 83,07	3,55 10,92	0,10	0,48	Anlamlı Değil
Özerklik (Genel) Etkileşime dönük	57	124,26 29,09	19,40 4,45	0,43	0,00**	Anlamlı
Öğr. sorumlu Etkileşime dönük	57	87,87 29,09	11,84 4,45	0,28	0,045*	Anlamlı
Okul dışı İng. etk. Etkileşime dönük	57	25,12 29,09	5,14 4,45	0,42	0,00**	Anlamlı
Bilişüstü str. kul. Etkileşime dönük	57	33,72 29,09	4,35 4,45	0,36	0,00**	Anlamlı
Gerçek hayt. ilişki Etkileşime dönük	57	9,67 29,09	3,55 4,45	0,33	0,01*	Anlamlı

*p<0,05

**p<0,01

Bu iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyon (r) değeri 0,47'dir. Bu değer lisansüstü öğrencilerinin özerklik puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ($p=0,00$; $p<0,01$) göstermektedir. Özerklik algı ölçeğinin boyutlarına göre alınan puanlar ile sınıf içi davranış puanları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 3. boyut (bilisüstü strateji kullanımı) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur. 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Sınıf içi davranış ölçeği 1. boyut (davranışın bireysel yönü) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma) ve 3. boyut (bilisüstü strateji kullanımı) puanları arasında p değeri 0,00 ($p<0,01$) olmak üzere anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınıf içi davranış 1. boyut ile özerklik 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme) ve 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Sınıf içi davranış ölçeği 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) puanı ile özerklik puanı, özerklik algısı ölçeği 1. boyut (dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma), 2. boyut (okul dışı İngilizce etkinlik yürütme), 3. boyut (bilisüstü strateji kullanımı), 4. boyut (İngilizce öğrenimini gerçek hayatla ilişkilendirme) puanları arasında anlamlı ilişkiler ($p=0,00$; $p<0,01$) bulunmuştur.

Özetle lisansüstü öğrencilerinin özerklik algısı ve sınıf içi davranışları arasında toplam puanlar ve ölçek alt boyut puanları arasında 2. ve 4. boyutlar hariç anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Davranış 1. boyut ve özerklik arasında özerklik 2. ve 4. boyutlar hariç anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Davranış 2. boyut ve özerklik toplam puanları ve alt boyutların tümünde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında ilişkiler

Okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkilere yönelik istatistiksel çözümlerinin sonuçları Çizelge 4.23'te görülebilir.

Çizelge 4.23. Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı Davranış (Genel)	560	15,08 108,12	4,80 16,13	0,10	0,02*	Anlamlı
Başarı Bireysel	560	15,08 77,37	4,80 12,75	0,07	0,13	Anlamlı Değil
Başarı Etkileşime dönük	560	15,08 26,40	4,80 5,58	0,13	0,00**	Anlamlı

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Çizelge 4.23. incelendiğinde 560 öğrencinin başarı puanları ortalamasının 15,08 ve Standart Sapmanın 4,80 olduğu görülmektedir. Sınıf içi davranışlar puan ortalaması 108,12 ve Standart Sapması 16,13'tür. Bu ölçekteki davranışın bireysel boyutu puan ortalaması 77,37 ve etkileşime dönük boyutu puan ortalaması 26,40 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin başarı puanları ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişki ($p=0,02$; $p < 0,05$) olduğu görülmektedir. Başarı puanı ile davranış 1. boyut (davranışın bireysel yönü) arasında anlamlı ilişki yok iken başarı puanı ile davranış 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) arasında anlamlı ilişki vardır ($p=0,00$; $p < 0,01$).

Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında cinsiyet bakımından ilişkiler

Her iki cinsiyet için okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kız öğrenciler için sonuçlar Çizelge 4.24'te görülebilir.

Çizelge 4.24. *Kız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	P	Anlam Denetimi
Başarı Davranış (Genel)	238	15,04 113,64	4,33 13,38	0,09	0,18	Anlamlı Değil
Başarı Bireysel	238	15,04 82,30	4,33 10,54	0,02	0,72	Anlamlı Değil
Başarı Etkileşime dönük	238	15,04 26,77	4,33 4,91	0,17	0,007**	Anlamlı

**p<0,01

Çizelge 4.24. incelendiğinde 238 kız öğrencinin başarı puan ortalamalarının 15,04 ve Standart Sapmanın 4,33 olduğu görülmektedir. Sınıf içi davranış puanları ortalaması ise 113,64 ve Standart Sapması 13,38'dir. Bu ölçekteki davranışın bireysel boyutu puan ortalaması 82,30 ve etkileşime dönük boyutu puan ortalaması 26,77 olarak hesaplanmıştır.

Kız öğrencilerin başarı puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında ve sınıf içi davranışlar 1. boyut (davranışın bireysel yönü) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Başarı puanı ile davranış 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) arasında anlamlı ilişki vardır (p=0,00; p<0,01).

Çizelge 4.25. *Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı Davranış (Genel)	322	15,11 104,04	5,13 16,79	0,11	0,04*	Anlamlı
Başarı Bireysel	322	15,11 73,72	5,13 13,03	0,10	0,09	Anlamlı Değil
Başarı Etkileşime dönük	322	15,11 26,12	5,13 6,01	0,10	0,07	Anlamlı Değil

*p<0,05

Çizelge 4.25. incelendiğinde erkek öğrencilerin başarı puan ortalamalarının 15,11 ve Standart Sapmanın 5,13 olduğu görülmektedir. Sınıf içi davranış puan ortalaması 104, 04 ve Standart Sapma 16,79'dur. Bu ölçekteki davranışın bireysel boyutu puan ortalaması 73,72 ve etkileşime dönük boyutu puan ortalaması 26,12 olarak hesaplanmıştır.

Erkek öğrencilerin başarı puanları ile sınıf içi davranış puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($p=0,04$; $p<0,05$). Başarı puanı ile davranış 1. boyut (davranışın bireysel yönü) ve 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) arasında anlamlı ilişki yoktur.

Okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasında lisans-lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkiler

Okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasında lisans öğrencisi olma bakımından ilişkiler hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 4.26'da verilmiştir.

Çizelge 4.26. *Lisans Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı Davranış (Genel)	503	14,89 107,13	4,76 16,17	0,08	0,09	Anlamlı Değil
Başarı Bireysel	503	14,89 76,72	4,76 12,79	0,05	0,30	Anlamlı Değil
Başarı Etkileşime dönük	503	14,89 26,09	4,76 5,61	0,10	0,02*	Anlamlı

* $p<0,05$

Çizelge 4.26. incelendiğinde lisans öğrencilerinin başarı puan ortalamalarının 14,89 ve Standart Sapmanın 4,76 olduğu görülmektedir. Sınıf içi davranış ölçeğine verilen yanıtlara göre puan ortalaması 107,13 ve Standart Sapma 16,17'dir. Bu ölçekteki davranışın bireysel boyutu puan ortalaması 76,72 ve etkileşime dönük boyutu puan ortalaması 26,09 olarak hesaplanmıştır.

Lisans öğrencilerinin başarı puanları ile sınıf içi davranışları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Davranışın alt boyutlarına bakıldığında 1. boyut (davranışın bireysel yönü) ile başarı arasında ilişki yok iken 2. boyut (etkileşime dönük davranışlar) ile başarı arasında anlamlı ilişki ($p=0,02$; $p<0,05$) bulunmuştur.

Çizelge 4.27. *Lisansüstü Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Sınıf İçi Davranışlar Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	n	O	SS	r	p	Anlam Denetimi
Başarı Davranış (Genel)	57	16,72 116,86	4,88 12,97	0,12	0,37	Anlamlı Değil
Başarı Bireysel	57	16,72 83,07	4,88 10,92	0,08	0,58	Anlamlı Değil
Başarı Etkileşime dönük	57	16,72 29,09	4,88 4,45	0,17	0,21	Anlamlı Değil

* $p<0,05$

Çizelge 4.27 incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin başarı puan ortalaması 16,72 ve Standart Sapma 4,88'dir. Sınıf içi davranış ölçeğine verilen yanıtların puan ortalaması 116,86 ve Standart Sapma 12,97'dir. Bu ölçekteki davranışın bireysel boyutu puan ortalaması 83,07 ve etkileşime dönük boyutu puan ortalaması 29,09 olarak hesaplanmıştır.

Lisansüstü öğrencilerinin başarı puanları ile sınıf içi davranış ölçeği ve alt boyutların puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin özerklik algıları, okuduğunu anlama başarıları ve sınıf içi davranışları arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapılan araştırmanın elde edilen bulgularına dayanarak varılan sonuçlara, bu sonuçlar kapsamındaki tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Araştırmanın alt problemlerinden birincisi İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algısı düzeylerini, okuduğunu anlama başarı düzeylerini ve sınıf içi davranış düzeylerini belirlemektir. Bulgulara göre toplam 560 öğrenciden 163 tanesinin özerklik düzeyi düşük olarak belirlenmiştir. Geriye kalan öğrencilerden 236 tanesi orta düzeyde ve 161 tanesi yüksek düzeyde özerkliğe sahip öğrencilerdir. Toplama bakılacak olursa 397 öğrenci orta ve üstü düzeyde özerkliğe sahiptirler. Bu rakam İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin özerklik algılarının yüksek olduğunu, başka bir deyişle özerk öğrenmeye hazır olduklarını göstermektedir.

Okuduğunu anlama başarıları ortalaması 26 soru üzerinden 15,08 olarak hesaplanmıştır. 560 öğrencinin yanıtladığını düşünürsek öğrenciler test sorularının yarısından fazlasını doğru yanıtlamışlardır. Bu ortalama özerklik ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiyi irdelemekte yardımcı olmuştur.

Sınıf içi davranışlar için verilen ölçekten alınan yanıtların ortalaması 108,12'dir. Öğrenciler davranışın bireysel yönünden daha çok puan almışlardır. Sınıftaki etkileşime dayalı davranış puanları daha azdır. Olumlu ve olumsuz davranış özelliklerine bakıldığında ise öğrencilerin daha çok olumlu davranış sergiledikleri saptanmıştır.

2. Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında ilişki bulunmuştur. Özerklik algısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarısı da artmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları özellikle öğrenme sorumluluğunu alma ve bilişüstü strateji kullanımı alt boyutlarında özerklik ve okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu gösterir niteliktedir.

3. Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların özerklik algıları ve okuduğunu anlama arasında ilişki olup olmadığını yanıtlamak için yapılan çözümlenmeler sonucunda özerklik algısı düzeyi ile okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmuştur. Düşük özerklik algısına sahip öğrencilerin bilişüstü strateji kullanımları ile okuduğunu anlama başarıları, yüksek özerklik düzeyine sahip öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alma ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

4. Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özerklik algısı yüksek olan öğrenciler özerklik algısı düşük olanlarla karşılaştırıldıklarında okuduklarını anlamada daha başarılıdırlar.

5. Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Hem kız hem erkek öğrencilerin okuduklarını anlama ve özerklik algıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine hem kız hem erkek öğrencilerin özerklik alt boyutlarından bilişüstü strateji kullanımları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilişüstü strateji kullanımları ne kadar fazlaysa okuduğunu anlama başarıları o kadar artmaktadır.

6. Özerklik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye lisans ve lisansüstü öğrencisi olma değişkeni açısından bakılmıştır. Her iki grupta da özerklik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özerklik algısı arttıkça okuduğunu anlama başarısı da artmaktadır. Lisans öğrencilerinin bilişüstü strateji kullanımları ile okuduğunu anlama başarıları arasında, lisansüstü

öğrencilerinin ise gerçek hayatla İngilizce öğrenimini ilişkilendirme ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

7. Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasında her iki ölçeğin toplam ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Başka bir deyişle özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar birbirlerini neden-sonuç ilişkisi içinde etkilemektedirler.

8. Özerklik algısı düşük olan öğrenciler daha olumsuz sınıf içi davranışlarında bulunurken özerklik algısı yüksek olanlar daha olumlu sınıf içi davranışlar sergilemektedirler. Yüksek özerkliğe sahip öğrenciler derse katılım, öğretmene dersle ilgili öneriler sunma, soru sorma, yanıt verme, diğerlerini dinleme gibi davranışlarda olumlu özellikler sergilerlerken düşük özerkliğe sahip öğrenciler bu davranışları daha az sergilemektedirler. Düşük özerkliğe sahip öğrenciler derse katılmamakta, ilgilerini ders dışında etkinliklere yöneltmektedirler.

9. Özerklik algısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin sınıf içi davranışları arasında anlamlı farklılık vardır. Yüksek özerklik düzeyine sahip öğrenciler daha olumlu davranışlar sergilemektedirler.

10. Özerklik algısı düşük ve yüksek olanların özerklik algıları ve sınıf içi davranışları arasında ilişkilere bakılmıştır. Özerklik algısı düşük olanların okul dışı etkinlikler ve gerçek hayatla ilişkilendirme ile sınıf içi davranışları arasında ilişki bulunamamıştır. Dil öğrenme sorumluluğunu alma ve bilişüstü strateji kullanımı ile özerklik algısı arasında anlamlı ilişki vardır. Davranışın bireysel yönü ile gerçek hayatla ilişkilendirme arasında ilişki yoktur. Okul dışı İngilizce etkinlik yürütme ile davranışın bireysel yönü arasında anlamlı negatif ilişki vardır. Özerklik algısı ve davranışın etkileşime dönük boyutu ile dil öğrenme sorumluluğunu üstüne alma ve bilişüstü strateji kullanımı arasında anlamlı ilişkiler vardır. Özerklik algısı yüksek olanların dil öğrenme sorumluluğunu alma ve bilişüstü strateji kullanımı boyutları ile sınıf içinde sergiledikleri davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Gerçek hayatla dil öğrenimini ilişkilendirme ve davranışın bireysel yönü arasında negatif anlamlı bir ilişki vardır. Gerçek hayatla dil öğrenimini ilişkilendirme ve sınıf içi

etkileşime dönük davranışlar arasında ilişki yokken dil öğrenme sorumluluğunu alma, okul dışı İngilizce etkinlik yürütme, bilişüstü strateji kullanımı ile sınıf içi etkileşime dönük davranışlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

11. Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiye cinsiyet değişkeni açısından bakılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin okul dışı İngilizce etkinlik yürütme ve sınıf içinde bireysel davranışları arasında ilişki bulunamazken diğer tüm boyutlarda anlamlı ilişkiler hesaplanmıştır. Erkek öğrencilerin özerklik algısı ve sınıf içi davranışları arasında tüm boyutlarda anlamlı ilişkiler hesaplanmıştır.

12. Özerklik algısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiye lisans ve lisansüstü öğrencisi olma açısından bakılmıştır. Buna göre lisans öğrencilerinin özerklik algıları ile sınıf içi davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Lisansüstü öğrencilerde ise dil öğrenme sorumluluğunu alma ve bilişüstü strateji kullanımı ile sınıf içi davranışlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

13. Okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasında davranışın bireysel boyutu hariç anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Başka bir deyişle sınıf içinde etkileşime dönük sergilenen davranışlar arttıkça okuduğunu anlama başarısı artmaktadır.

14. Okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiye cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerde yalnızca okuduğunu anlama ile davranışın etkileşime dönük boyutu arasında ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerde ise okuduğunu anlama ile davranışlar arasında ilişki varken alt boyutlar ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

15. Okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiye lisans ve lisansüstü öğrenci olma değişkenleri ile bakıldığında lisansüstü öğrencilerin okuduğunu anlama ve sınıf içi davranışları arasında hiç ilişki bulunmamıştır. Lisans öğrencilerinin ise yalnızca okuduğunu anlama başarısı ile etkileşime dönük davranışları arasında ilişki bulunmuştur.

Tartışma

Çalışmanın bulgularına göre DEÜ , YDY İngilizce hazırlık orta düzey öğrencilerinin özerklik algıları genel anlamda yüksektir. Başka bir deyişle öğrenciler özerk öğrenmeye yatkındırlar. Öğrencilerin farklı illerden, farklı okullardan, farklı öğrenim geçmişlerinden geldiklerini ve farklı bölümlerde öğrenimlerine devam edeceklerini hesaba katarsak bu sonucu Türkiye üniversitelerinde İngilizce öğrenen öğrencilere genellemek pek yanlış olmaz. O halde öğrencilerimizin özerk öğrenmeye yönelik algıları yüksektir. Bu bakımdan araştırmanın sonucu Tayar'ın (2003) özel amaçlı İngilizce öğrenen öğrencilerle yaptığı araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Sözü geçen çalışmada öğrencilerin özerklik düzeyleri düşük ve öğrencilerin öğretmen bağımlı öğrenme taraftarı oldukları saptanmıştır. Ancak sözü geçen araştırma Meslek Yüksekokulu'na devam eden öğrencilerle yürütülmüş olduğundan öğrenci profillerinin birbirinden farklı olduğu da unutulmamalıdır.

Her ne kadar kültürel farklılıklar da olsa çalışmanın bulguları Chan (2001) ve Peng'in (2003) ulaştığı bulgulara benzemektedir. Her ikisinin de üniversitelerde İngilizce öğrenen öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar sonucunda öğrencilerin özerk öğrenmeye hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özerk öğrenen bireyler yaratma yolunda öncelik varolan durumun saptanmasıdır. Elde edilen bulgu İngilizce öğrenen öğrencilerin büyük kısmının özerklik algılarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ile okuma arasında ilişki saptaması Sancar'ın (2001) akademik başarı ile özerklik arasında anlamlı olmasa bile bir ilişki kurmuş olmasını destekler niteliktedir. Sancar'ın çalışması akademik başarıyı öğrencilerin sınav notlarına göre değerlendirirken, bu çalışmada akademik başarıyı bir dil becerisi olan okuma becerisi ile sınırlamış ve özerklik ile arasında olası bir ilişki aramıştır. Sonuçlar özerklik algısı yükseldikçe okuduğunu anlama başarısının arttığını göstermektedir. Öğrenenin, öğrenmedeki sorumluluğunu kabul etmesi ile okuduğunu anlama arasında ilişki vardır.

Okuduğunu anlama başarısı ve özerklik algısı arasındaki ilişkileri saptamaya yönelik bulgular özerklik algısı yüksek olanların okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Özellikle bilişüstü strateji kullanımı ile okuduğunu

anlama başarısı arasında anlamlı ilişki bulunması alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çetinkaya ve Erkin (2002), Lee (2006) ve Salatacı ve Akyel (2002) yürüttükleri çalışmalarda bilişüstü strateji ve beceri kullanımı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

McGroarty ve Oxford'ın (1990) da belirttiği üzere uygun öğrenme stratejileri başarılı dil öğrenimi ile doğrudan ilintilidir. Özerk öğrenciler hangi durumda hangi stratejilerin uygun olacağını bilirler ve böylece başarılı olurlar. Bilişüstü stratejiler arasında öğrenmeyi planlama, yürütme, yürütme aşamasında aksaklıkları saptama ve uygun biçimde çözme, değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Dickinson (1993) özerk öğrencilerin özelliklerini belirlerken bu öğrencilerin derste yapılanların ne amaçla yapıldığını bilen öğrenciler olduğunu söylemektedir. O halde okuduklarını anlayıp anlamadıklarını ölçen soruların ne istediğini anlamak bu öğrenciler için daha kolaydır. Yine Dickinson'a (1993) göre özerk öğrenciler strateji kullanımında başarılıdırlar. Örneğin özerk öğrenenler ikinci dilde bir metni okuyup anlamaları gerektiğinde tüm metni okuyup anlamaya çalışmak yerine öncelikle metnin onlara sunduklarından yararlanmasını bilirler. Resimler, başlık, alt başlıkları kullanırlar, bunları kendi bilgileri ile özdeşleştirirler, metni okumadan önce kendi kendilerine metinle ilgili bir takım sorular oluştururlar. Okuduğunu anlama başarı testinde resim ya da başlık olmamasına karşın, öğrenciler soruları, metinlerin organizasyon biçimlerini, tümcelerde geçen yapıları kullanma yoluna giderek metinleri anlama yoluna gitmiş olabilirler. Örneğin Wenden'in (1991) Omaggio'dan aktardığına göre iyi dil öğrencileri okuduğunu anlamada sözdizimsel ve bağlamsal ipuçlarını değerlendirerek bilinmeyen sözcüklere rağmen anlam çıkarmayı başaran öğrencilerdir. Oysa özerklik algısı düşük olan öğrenciler metni anlamakta zorluk çekseler bile strateji kullanımından yoksun oldukları için anlamada başarılı olamazlar.

Çalışmada cinsiyet değişkeni bakımından ilişkilere de bakılmıştır. Alanda bu konuda fazla çalışma olmamakla birlikte örneğin Ablard ve Lipschultz (1998) başarılı kız öğrencilerin bilişüstü stratejileri erkek öğrencilerden daha çok ve çeşitli olarak kullandıklarını bulmuşlardı. Bu çalışma ile hem kız hem erkek öğrencilerin özerklik algıları ile okuduğunu anlamaları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. O halde erkek ya da kız öğrenci olmak, özerklik ile okuduğunu anlama arasındaki

ilişkiyi etkilememektedir. Ancak çalışmada erkek ve kız öğrencilerin ne tür bilişüstü stratejiler kullandıkları ve aralarında fark olup olmadığı sorgulanmamıştır. Başka bir deyişle bu çalışma ile ulaşılabilecek sonuç özerk olma ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki anlamlı ilişkinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ile sınırlıdır.

Çalışma ile ulaşılan başka bir önemli sonuç ise sınıf içi davranışlar ile özerklik algısı arasında da anlamlı bir ilişki oluşudur. Özerklik algısı yükseldikçe olumlu ve özerklik algısı düştükçe olumsuz sınıf içi davranışlar sergilenmektedir. Olumsuz davranışlar daha çok sınıftaki ders akışını bozacak nitelikte davranışlardır. Bu öğrenciler Dörnyei (2001) ve Stipek'in (2002) de onayladığı üzere güdüsüz öğrencilerdir. Güdü özerk öğrenmenin olmazsa olmaz niteliklerinden biridir. Yine Brenn ve Mann'a (1997) göre özerk öğrenenler olumlu davranışlar sergilerler ve her türlü öğrenme olanağından yararlanırlar. Öğrenmeye isteklidirler, ödevlerini yaparlar, soru sorarlar, öğretmene dersle ilgili öneriler getirirler, zorunlu olmayan etkinliklere katılırlar, yanlışlarını kendileri fark ederler, grup içinde uyumlu çalışırlar, diğerlerine saygı gösterir ve söz haklarına müdahale etmezler.

Özerklik ve okuduğunu anlama ile özerklik ve sınıf içi davranışlar arasında lisans ve lisansüstü öğrencisi olma bakımından ilişkilere bakıldığında, her iki değişkende de anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durum alanda lisans öğrencileri ile yapılan (örneğin Sancar, 2001) ve yetişkinlerle yapılan (örneğin Simmons, 1996) ve özerklik ile akademik başarı arasında ilişki bulan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. O halde yaş dil öğrenme sürecinde etkili bir etmen iken (Coopmans, 2006; Johnson ve Newport, 1988; Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978); özerklik ile başarı ve özerklik ile sınıf içi davranış arasındaki ilişkide etkili değildir. Ancak burada değinilmesi gereken başka bir nokta daha vardır. Lisans öğrencilerinin bilişüstü strateji kullanımları ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı ilişki bulunurken, lisansüstü öğrencilerinin bilişüstü strateji kullanımları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki anlamlı değildir. Bu elbette lisansüstü öğrencilerin bilişüstü strateji kullanmadığı anlamına gelmez. Belki de lisansüstü öğrenciler için bilişüstü strateji kullanımı fazlaca içselleşmiş ya da başka deyişle otomatize olduğundan bu stratejileri kullandıklarına yönelik farkındalıkları azdır. Ancak bu yalnızca bir varsayımdır ve bir yargıya ulaşmak için üzerinde daha ayrıntılı çalışmak gerekebilir.

Bu tartışmaların ardından aşağıda yer alan öneriler getirilebilir:

Öneriler

Elde edilen bulgular ve sonuçlara dayanarak İngilizce öğretmenlerine, İngilizce programlarını geliştirenlere, İngilizce öğrencilerine ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

1. Bilişüstü strateji kullanımı arttıkça okuduğunu anlama başarısı da arttığından İngilizce öğretimine bilişüstü stratejilerin kullanımı da dahil edilmedir.
2. Öğretmenler ve hazırlanan program sınıf dışı İngilizce etkinliklerin özendirilmesini sağlamalıdır.
3. Öğretmenler özellikle materyal seçiminde ve ders içi etkinliklerinde İngilizce öğretimini gerçek hayatla ilişkilendirmeye çalışmalıdır.
4. Özerkliğin desteklenmesi ve bilişüstü strateji kullanımını etkin hale getirmek için öğrenenin değerlendirme etkinliklerine etkin katılımı sağlanmalıdır.
5. İngilizce öğretim kurumlarında bireysel erişim merkezleri kurulması, varsa işlerliğinin artırılması ve öğretim programına dahil edilmesi özerkliğe katkıda bulunan bir uygulama olabilecektir.
6. İngilizce öğretim kurumlarında teknolojik olanaklar özerklik kazandırma için kullanılmalı, dil öğrenenler de bilgisayar temelli öğretim ortamları başta olmak üzere teknolojik olanakları etkili biçimde kullanmalıdırlar.
7. Öğrenen davranışları sağlıklı, düzenli ve sistematik biçimde izlenmeli ve özerk öğrenen davranışlarını sergilemek için değiştirilmelerine çalışılmalıdır. Öğretmenler öncelikle kendileri özerk davranışlar sergileyerek ve öğretim ortamlarında hedef ve içerik belirleme, etkinlik seçimi ve değerlendirme aşamalarına öğrencilerin katılımını sağlayarak bunu başarabilirler. Olumlu sınıf içi etkileşimi destekleyecek işbirlikli öğrenme, özdeğerlendirme ve akran değerlendirme destekleyici etkinlikler olabilir.
8. Belli stratejilerin öğretimi, farklı değerlendirme yöntemleri ve teknolojinin kullanımının ve öğretmenin özerk davranışlarının Türkiye'deki öğrencilerin özerklik algıları üstündeki etkilerinin de incelenmesi bu konuda yapılabilecek diğer araştırmalar olabilir.

9. Öğretmenler ve öğrenciler bilişüstü strateji, grup çalışmaları, farklı değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilendirilebilir ve eğitilebilir.
10. Özerk öğrenme eğitim fakültelerinin pedagojik formasyon derslerine dahil edilebilir.
11. Dil öğretim materyalleri özerk öğrenmeyi destekler nitelikte düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to Advanced Reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Absalom, M. ve Marden, M. P. (2004). E-mail communication and language learning at university-An Australian case study. *Computer Assisted Language Learning*, 17(3-4), 403-440.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, M. J. ve Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. (Ed: R. D. Freedle) *Discourse Processing: Multidisciplinary Perspectives*. New Jersey, NJ: Ablex.
- Aoki, N. (1999). Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. (Ed: J. Arnold) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arends, R. I. (2004). *Learning to teach*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Auerbach, E. R. ve Paxton, D. (1997). It's not the English thing: Bringing reading into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Baloche, L. A. (1998). *The cooperative classroom: Empowering learning*. Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bang, Y. (1999). Factors affecting Korean students' risktaking behavior in an EFL classroom. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Ohio State University.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. London: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (1994). Self-access systems as information systems: Questions of ideology and control. (Ed: D. Gardner ve L. Miller) *Self-access language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Pres.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 319-343.

- Bloor, M. ve Bloor, T. (1988). Syllabus Negotiation: The basis of learner autonomy. (Ed: A. Brookes ve P. Grundy) *Individualization and autonomy in language learning*. Hong Kong: Modern English Publications and The British Council.
- Bren, M. P. ve Mann, S J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. ve Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. (Ed: J. M. Orasanau) *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom management strategies*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Carter, B. A. (2005). Reconceptualizing roles and responsibilities in language learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 461-473.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. (Ed: M. P. Bren) *Learner contributions to language learning*. Essex: Pearson Education.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6, 505-518.
- Chan, V., Spratt, M. ve Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation and Research in Education*, 16, 1-18.
- Chandler, L. K. ve Dahlquist, C. M. (2002). *Functional Assessment*. Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Chia, C. S. C. (2005). Promoting independent learning through language learning and the use of IT: *Educational Media International*, 42 (4), 317-332.
- Ciekanski, M. (2007). Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-127.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Cook, V. ve Newson, M. (1996). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Coopmans, P. (2006). L2 acquisition, age and generativist reasoning. Commentary on birdsong. *Language Learning*, 56, 51-58.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi University Journal of Education*, 19, 1-11.
- Dam, L. Ve Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment: The first months of beginning English. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Aspects of autonomous learning: An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47, 330-335.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. Ve Skehan, P. (2005). Individual differences in second language learning. (Ed: C. J. Daughy ve M. H. Long) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Balckwell Publishing.
- Esch, E. M. (1997). Learner training for autonomous language learning. (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- Gardner, D. ve Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal*, 27, 451-474.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51, 361-369.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.

- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. (Ed: M. Celce-Murcia) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Gwyn-Paquette, C. & Tochon, F.V. (2003). The role of reflective conversations and feedback in helping preservice teachers learn to use cooperative activities in their second language classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 503-545.
- Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. (Ed: P. Riley) *Discourse and learning*. New York, NY: Longman.
- Howard, R. W. (1987). *Concepts and Schemata: An introduction*. Philadelphia: Cassell.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. (Ed: R. Hertz-Lazarowitz, & N. Miller) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory. (Ed: R. M. Gillies ve A. F. Ashman) *Co-operative learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, J. ve Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kessler, C. (1992). Part one: Foundations of cooperative learning. (Ed: C. Kessler) *Cooperative language learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koçak, A. (2003). A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kucuroğlu, Ç. (1997). The effects of direct formative testing on learner performance and the development of learner autonomy. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52, 282-289.

- Lee, M. L. (2006). A study of the effects of rhetorical text structure and English reading proficiency on the metacognitive strategies used by EFL Taiwanese college freshmen. Yayınlanmamış Doktora Tezi: University of Idaho.
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (1999). *How languages are learned?* Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1994). Autonomy in language learning. (Ed: A. Swarbrick) *Teaching modern languages*. London: Routledge.
- Littlejohn, A. (1983). Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly*, 17 (4), 595-608.
- Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do? (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Marshall, B. ve Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- McClure, J. (2001). Developing language skills and learner autonomy in international postgraduates. *ELT Journal*, 55, 142-148.
- Mc Groarty, M. ve Oxford, R. (1990). Language learning strategies: An introduction and two related studies. (Ed: A. M. Padilla, H. H. Fairchild ve C. M. Valadez) *Foreign Language Education: Issues and strategies*. Newbury Park, CAL: Sage Publications.
- Miller, L. ve Gardner, D. (1994). Directions for research into self-access language learning. (Ed: D. Gardner ve L. Miller) *Self-access language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Miller, L. ve Ng. R. (1996). Autonomy in the classroom: Peer-assessment. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Montgomery, K. (2000). *Authentic assessment*. London: Addison Wesley Longman.
- Nishida, H. (1999). A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal Intercultural Relations*, 23(5), 753-777.
- Noels, K. A. , Pelletier, L. G., Clément, R. ve Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination

- theory. (Ed: Z. Dörnyei) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Nunan, D. (1992). Introduction. (Ed: D. Nunan), *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). Towards autonomus learning: Some theoretical, empirical and practical issues. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D. (1998). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills an a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- O'Dell, F. (1997). Confidence building for classroom teachers working with self-access resources. (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Oxford, R. L. (2001a). Language learning styles and strategies. (Ed: M. Celce-Murcia) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2001b). Language learning strategies. (Ed: R. Carter ve D. Nunan) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pemberton, R. (1996). Introduction. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Peng, T. C. (2003). The culture of learning and its impact on learner autonomy: Observation from a Chinese University. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Biola University.
- Puhl, C. A. (1997). Develop, not judge: Continuous assessment in the ESL classroom. *English Teaching Forum*, 35, 2-10.
- Pulido, D. (2007). The relationship between comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 57(1), 155-199.

- Reeve, J. , Bolt, E. Ve Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reinders, H. (2000). Learners' perspective on learner autonomy and self-access language learning in an English proficiency programme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hollanda: University of Groningen.
- Richmond, V. P. (2002). Teacher non-verbal immediacy: Use and outcomes. (Ed: J. L. Chesebro ve J. C. McCroskey) *Communication for Teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Riley, P. (1985). Mud and stars: Personal constructs, sensitization and learning. (Ed: P. Riley) *Discourse and learning*. New York, NY: Longman.
- Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. (Ed: A. Brookes ve P. Grundy) *Individualization and autonomy in language learning*. Hong Kong: Modern English Publications and The British Council.
- Riley, P. (1996). The blind man and the bubble: Researching self-access. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. (Ed: R. J. Spiro, C. B. Bertiam ve W. E. Brewer) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salatacı, R. and Akyel, A. (2002). Strategy training in L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*. 14 (1). 1-17.
- Sancar, I. (2001). Learner autonomy: A profile of teacher trainees in pre-service teacher education. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. (Ed: S. Sharan) *The handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Shavelson, R. J. ve Towne, L. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.

- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- Simmons, D. (1996). A study of strategy use in independent learners. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Snow, C. ve Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*. 49/4, 1114-1128.
- Snow, C. E. ve Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. (Ed: A. P. Sweet ve C. E. Snow) *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sokolik, M. (2001) Computer in language teaching. (Ed: M. Celce-Murcia), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Spratt, M., Humphreys, G. ve Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6, 245-266.
- Steinagel, L. O. (2005). The effects of reading and reading strategy training on lower proficiency level second language learners. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Brigham Young University.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and Language Learning in self-access centres: Changing roles? (Ed: P. Benson ve P. Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Tayar, A. B. (2003). A survey on learner autonomy and motivation in ESP in a Turkish context. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Thomson, C. K. (1996). Self-assessment in self-directed issues of learner diversity. (Ed: R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson) *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2005) Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26/1, 70-89.
- Verma, G. K. ve Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Vinagre, M. (2005). Fostering language learning via e-mail: An English-Spanish Exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 369-388.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? (Ed: P. Benson ve P.Voller) *Autonomy and independence in language learning*. New York, NY: Longman.
- Wallace, C. (2001). Reading. (Ed: R. Carter ve D. Nunan) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (2001). On-line communication. (Ed: R. Carter ve D. Nunan) *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. (Ed: A. Wenden ve J. Rubin). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice Hall.
- White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language. (Ed: C. J. Doughty ve M. H. Long) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- White, S. A. (2004). Reading strategies training in a Japanese University English as a foreign language setting. Yayınlanmamış Doktora Tezi: The University of Kansas.
- Wilson, P. T. (1986). What they don't know will hurt them. The role of prior knowledge in comprehension. (Ed: J. M. Orasanau) *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston, MA: Pearson & Allyn and Bacon.

Wu, Y. C. (2006). Second language reading comprehension and patterns. Yayınlanmamış Doktora Tezi: University of the Incarnate Word.

Yıldırım, Ö. (2005). ELT students's perceptions and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: The role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44, 141-156.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. (Ed: D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman) *Self-regulation of learning and performance* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

EK 1: Özerklik algı ölçeği soru maddelerinin faktör yükleri ve madde test korelasyonu değerleri

EK 2: Özerklik algısı ölçeği örnek maddeleri

EK 3: Sınıf içi davranışlar ölçeği soru maddelerinin faktör yükleri ve madde test korelasyonu değerleri

EK 4: Sınıf içi davranışlar ölçeği örnek maddeler

EK 5: Belirtke tablosu

EK 6: İngilizce okuma testi örnek maddeler

EK 7: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurul Karar Örneği

Ek-1

Özerklik algı ölçeği soru maddelerinin faktör yükleri ve madde test korelasyonu değerleri(r_{jx}):

Soru no	Faktör 1 ve yükü	r _{jx}	Faktör 2 ve yükü	r _{jk}	Faktör 3 ve yükü	r _{jx}	Faktör 4 ve yükü	r _{jx}
1	0,73	0,66						
3	0,49	0,46						
5	0,43	0,37						
11	0,66	0,65						
12	0,61	0,62						
13	0,57	0,51						
15	0,69	0,66						
22	0,68	0,62						
23	0,66	0,66						
26	0,48	0,50						
27	0,56	0,53						
28	0,70	0,68						
29	0,41	0,49						
31	0,57	0,59						
33	0,44	0,45						
36	0,43	0,50						
38	0,63	0,65						
4			0,54	0,55				
14			0,44	0,49				
17			0,54	0,59				
20			0,84	0,66				
24			0,53	0,51				
25			0,41	0,41				
30			0,75	0,60				
2					0,59	0,48		
7					0,46	0,38		
9					0,48	0,42		
10					0,42	0,48		
19					0,60	0,50		
21					0,46	0,49		
34					0,43	0,46		
35					0,44	0,34		
37					0,44	0,43		
6							0,46	0,39
8							0,63	0,59
16							0,53	0,47
18							0,62	0,56
32							0,63	0,55

Ek-2

Özerklik Algısı Ölçeği Örnek Maddeleri:

	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.					

Ek 3:

Sınıf içi davranışlar ölçeği soru maddelerinin faktör yükleri ve madde test korelasyonu değerleri(r_{jx}):

Soru no	Faktör 1 ve yükü	r _{jx}	Faktör 2 ve yükü	r _{jk}
41	0,63	0,59		
42	0,62	0,56		
43	0,56	0,45		
44	0,45	0,43		
45	0,60	0,61		
47	0,50	0,48		
48	0,51	0,48		
51	0,55	0,47		
54	0,62	0,56		
56	0,44	0,44		
58	0,51	0,46		
59	0,60	0,49		
60	0,54	0,46		
61	0,55	0,57		
62	0,51	0,51		
63	0,52	0,48		
65	0,62	0,56		
66	0,57	0,52		
67	0,63	0,55		
68	0,44	0,34		
69	0,53	0,51		
39			0,60	0,59
40			0,45	0,42
46			0,68	0,64
49			0,47	0,41
50			0,42	0,39
52			0,48	0,48
53			0,62	0,45
55			0,53	0,49
64			0,53	0,51

Ek-4

Sınıf içi davranışlar ölçeği örnek maddeler

İngilizce derslerinde.....	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. parmak kaldırım.					
2. soruları doğru yanıtlarım.					
3. başka şeylerle ilgilenirim.					
4. not tutarım.					
5. öğretmenin açıkladıklarını anlamaya gayret ederim.					
6. ders dışı konularda arkadaşlarımla sohbet ederim.					
7. arkadaşlarımın dikkatini dağıtacak hareketler yaparım.					
8. öğretmene soru yöneltirim.					
9. sınav yapılırken fırsat buldukça kopya çekerim.					

Ek-5

BELİRTKE TABLOSU

	Bilgi Basamağı	Kavrama Basamağı	Uygulama Basamağı	Çözümleme Basamağı	Sentez Basamağı
Altı çizili sözcüğün yerini tutan sözcüğü işaret etme	2, 3, 27				
Parçada ifade edilmeyeni bulma	5, 14, 15,				
Parçada geçen bir ifadeyi yeniden belirtme		1, 8, 9, 17, 30, 36			
Ön sözcük bilgisini parçadaki sözcükler ile ilgili soruları yanıtlamada kullanıma sokma			6, 10, 16, 20, 23, 28, 33, 35		
Parçaya göre yanlış seçenekleri eleme				4, 21, 24, 29, 31	
Parçaya göre doğru ifadeleri saptama				11, 19, 25, 34	
Parçada verilen ifadeyi derleme					7, 12, 18, 26, 32
Parçaya uygun başlık önerme					13, 22

Ek-6:**İngilizce okuma testi örnek maddeler**

1-6. soruları aşağıdaki parçaya göre yanıtlayınız.

If you have a small family, it may be possible to enjoy a higher standard of living. A couple without children can often afford luxuries that other families cannot afford – e.g., more expensive clothing, more holidays, nicer homes and cars. A family with just one or two children can give their children economic and educational opportunities that larger families cannot afford. Suppose that you have only one child. You can probably send your child to a good school and take her interesting places for holidays and recreation. If you have just one or two children, it is much easier to give them some of the advantages –the material advantages, that is- of a good life than it is if you have many children.

- 1) The writer of the paragraph thinks that _____.
- a) today many people have only one child.
b) families having one or two children provide better opportunities for their children.
c) only families that have two children can send their children to good schools.
d) large families cannot take their children to interesting holiday places.
e) families having one or two children have only material advantages.
- 2) the underlined word “afford” in the paragraph means _____.
- a) to provide
b) to need
c) to assist
d) to catch
e) to suggest

- 3) It is NOT stated in the paragraph that _____.
- a) if you have a large family, you may not send your children to good schools.
b) taking your children to interesting places may be impossible if you have a large family.
c) having a large family can also have some advantages.
d) the standard of living is higher in small families.
e) children in small families have better economic and educational chances.

- 4) Which of the following can be the best title for the paragraph?
- a) Having a small family
b) High standard of living
c) A modern family
d) Family relations
e) Family problems

- 5) “Suppose that you have only one child.” the underlined word “suppose” can be best replaced by _____.
- a) plan
b) imagine
c) expect
d) confirm
e) believe

- 6) According to the paragraph a couple without children may spend more money on _____.
- a) housing
b) health
c) education
d) food
e) children

