

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖZERK ÖĞRENME, YANSITICI DÜŞÜNME VE BAŞARI YÖNELİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER: İNGİLİZCE DERSİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MURAT ILIMAN

ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki
İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği

Murat ILIMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL

Çanakkale
Ağustos, 2018

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03/08/2018

Murat ILIMAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Murat ILIMAN tarafından hazırlanan çalışma, 03.08.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10162407

Akademik Unvan

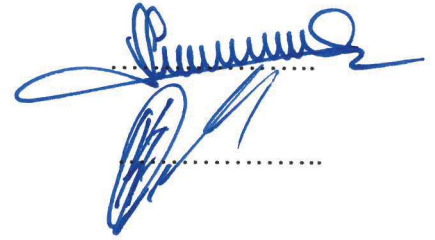
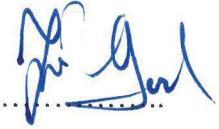
Adı SOYADI

İmza

Danışman : Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL

Üye : Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Üye : Doç. Dr. Kemal Oğuz ER



Tarih: 27.08.2018

İmza: 

Akademik Unvan Adı SOYADI

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

2020’li yıllara yaklaşırken öğrencinin merkezde yer aldığı eğitim ortamları önemini arttırarak korumaktadır. Bir olayı, bir sorunu öncesi ve sonrasında, sebep ve sonuçlarıyla derinlemesine irdeleyen, yansıtıcı düşünebilen, kendi öğrenmesinden sorumluluk duyan ve yönünü başarıya çevirmiş öğrenciler, günümüz eğitim anlayışının arzulanan ürünleridirler. Bu bağlamda özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki düzeyinin tespiti, öğrencilere daha iyi rehberlik etmede ve nitelikli etkinlikler düzenlemede faydalı olacaktır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini sürekli hissettiğim, değerli vaktini ayırıp bana her zaman yol gösteren saygıdeğer danışmanım Doç Dr. İlke EVİN GENCEL’e; bana her daim moral aşılayan ve öz güvenimi yüksek tutan değerli hocam Doç. Dr. Ufuk GENCEL’e; yüksek lisans eğitimine katılmamda ve devamında desteklerini esirgemeyen Okul Müdürüm Osman BAŞAK’a ve Keşan Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Bu uzun süreçte bana gösterdiği sevgi, sabır ve yol arkadaşlığı için sevgili eşim Meltem ILIMAN’a ve varlığıyla bana huzur, mutluluk ve yaşama sevinci veren güzel kızım Asya ILIMAN’a kucak dolusu sevgiler, teşekkürler...

Çanakkale, 2018

Murat ILIMAN

Özet

Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler:

İngilizce Dersi Örneği

Bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve yansıtıcı düşünme, öğrenme/yaklaşma, öğrenme/kaçınma, performans/yaklaşma, performans/kaçınma değişkenlerinin öğrenme özerkliğini yordama düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Edirne İlindeki Anadolu Liselerinde öğrenim gören 11. Sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin Gencil (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)”, özerk öğrenme düzeylerini belirlemek için Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)” ve başarı yönelim düzeylerini belirlemek için Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma nicel araştırma yönteminde olup ilişkisel tarama modelindedir. SPSS 21.00 programı kullanılarak gerçekleştirilen verilerin analizinde; normallik testlerinin ardından araştırma sorularına yönelik frekans ve yüzdeler hesaplanmış, ortalama ve standart sapma puanları belirlenmiş, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), etki büyüklüğü analizi, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin yüksek seviyede olduğu; cinsiyet, İngilizce film/dizi izleme, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme, İngilizce

kitap/dergi okuma, İngilizce dersinde not tutma, bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin 52,30 ortalama puan ile orta düzeyde olduğu cinsiyet değişkeni dışında tüm değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların başarı yönelim düzeylerine bakıldığında, öğrenme-yaklaşma yöneliminin 11,52 puan ortalaması ile en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde cinsiyet, İngilizce film/dizi izleme, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme, İngilizce kitap/dergi okuma, İngilizce dersinde not tutma, bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülürken; öğrenme-kaçınma yönelimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre, performans-yaklaşma yönelimi puanlarının İngilizce film/dizi izleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu; yansıtıcı düşünme ve başarı yönelim değişkenlerinin birlikte özerk öğrenme puanlarındaki değişimin %82'sini açıkladığı; performans/kaçınma hariç diğer değişkenlerin, öğrenme özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme, başarı yönelimleri

Abstract

Relationships Between Autonomous Learning, Reflective Thinking, and Achievement Goal Orientations: An Example of English Class

In this study, it was aimed to examine the autonomous learning, reflective thinking, and achievement goal orientations levels in terms of various variables and to determine the relationship between the reflective thinking, autonomous learning and achievement orientations levels. Furthermore it was aimed to reveal the prediction levels of the reflective thinking, learning-approaching, learning-avoiding, performance-approaching and performance-avoiding variables for learning autonomy. The study was carried out in 2017-2018 academic year with the participation of 11th class students studying in Anatolian High Schools of Edirne province. “Reflective Thinking Level Scale” developed by Kember et al. (2000) and adapted to Turkish by Başol and Evin Gencel (2013) is used for determining the reflective thinking levels; “Autonomous Learning Scale” developed by Macaskill and Taylor (2010) and adapted to Turkish by Arslan and Yurdakul (2015) was used to measure autonomous learning and “2x2 Achievement Goals Questionnaires” developed by Elliot and Murayama (2008) and adapted to Turkish by Arslan and Akin (2015) was used to determine achievement goal orientations levels of students.

The research is in quantitative research method and in the relational screening model. In the analysis of the data using SPSS 21.00 program, frequency and percentages were calculated; arithmetic mean and standard deviation were determined; t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), effect size analysis, Pearson Correlation analysis and regression analysis were used for the research questions after the normality tests.

According to the findings of the research it was determined that autonomous learning levels of the participators were high and there is a significant difference according to the

variables of gender, watching film/serial in English, learning English song lyrics, reading book/magazine in English, taking notes in English classes and number of books read in a year.

It was determined that the reflective thinking levels of the participators were medium with point 52,30 and there is a significant difference according to all of the variables except for the gender variable.

When the levels of achievement goal orientations are held, it was determined that learning-approaching goal orientation had the highest point with 11,52 average point. In learning-approaching and performance-avoiding goal orientations, there is a significant difference according to the variables of gender, watching film/serial in English, learning English song lyrics, reading book/magazine in English, taking notes in English classes and number of books read in a year. In learning-avoiding goal orientation there is not any significant difference according to gender variable. Furthermore in performance-approaching goal orientation there is not any difference according to the variable watching film/serial in English.

It was determined that there is a positive relationship between participators' reflective thinking, autonomous learning and achievement goal orientations levels. Moreover variables of reflective thinking, achievement goal orientations are altogether explaining 82% of the changing in the points of autonomous learning and the variables are significant predictors of autonomous learning except for performance/avoiding variable.

Keywords: Autonomous learning, reflective thinking, achievement goal orientations

İçindekiler

Onay	i
Ön Söz	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xii
Şekiller Listesi	xvi
Kısaltmalar Listesi	xvii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Araştırmanın Sayıltıları	6
Tanımlar	6
Alanyazın	6
Özerk Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	7
Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	13

Başarı Yönelimleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	27
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	36
Özerklik, Özerk Öğrenme, Özerk Öğrenmenin Çabasal Unsurları ve Özerk Öğrenmede Öğretmen ve Öğrencinin Rollerini	36
Özerklik ve Özerk Öğrenme	36
Özerk Öğrenmenin Çabasal Unsurları	40
İstek	42
Beceriklilik	44
Girişim	44
Israr	45
Özerk Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmenin Rolü	46
Yansıtıcı Düşünme Kavramı, Süreci, Aşamaları ve Modelleri	47
Başarı, Başarı Yönelimleri ve Modelleri	54
Başarı Kavramı	55
Başarı Yönelimleri	56
İkili Başarı Yönelimleri Modeli	58
Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli	60
2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli	61
3 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli	62
Bölüm III: Yöntem	65

Araştırmanın Modeli	65
Çalışma Evreni ve Örneklem	65
Veri Toplama Araçları	66
Kişisel Bilgi Formu	66
Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)	66
Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)	68
2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği	69
Verilerin Toplanması	70
Verilerin Çözümlemesi	71
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar	74
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	74
Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları Açısından İncelenmesi	75
Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları Açısından İncelenmesi	76
Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları Açısından İncelenmesi	76
Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları Açısından İncelenmesi	77

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Açısından İncelenmesi	78
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	80
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları Açısından İncelenmesi	80
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları Açısından İncelenmesi	81
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları Açısından İncelenmesi	82
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları Açısından İncelenmesi	83
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Açısından İncelenmesi	83
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	85
Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	86
Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları Açısından İncelenmesi	87
Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları Açısından İncelenmesi	89
Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları Açısından İncelenmesi	90

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları Açısından İncelenmesi	92
Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Açısından İncelenmesi	94
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	97
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	99
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	102
Tartışma ve Sonuç	102
Öneriler	112
Kaynakça	116
Ekler	137
Ek A Kişisel Bilgi Formu	137
Ek B Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)	138
Ek C Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)	139
Ek Ç 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği	140
Ek D İzin Belgesi	141
Ek E Ölçek Kullanım İzinleri	142
Özgeçmiş	144

Tablolar Listesi

Tablo	Başlık	Sayfa
Numarası		Numarası
1	Özerk Öğrenme İle İlgili Tanımlar	38
2	Özerk Öğrencilerin Nitelikleri	39
3	Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu	53
4	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Değerlendirmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Tablosu	67
5	YDDBÖ Toplam ve Alt Boyutları için Test-tekrar test, İç tutarlılık ve İki- yarı Güvenirlilik Katsayıları	68
6	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Tablosu	69
7	Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin Değerlendirmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Tablosu	70
8	Özerk Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Açısından Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonuçları Tablosu	71
9	Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Toplam Puanları Açısından Normallik Tablosu	72
10	Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Alt Boyutları Açısından Normallik Tablosu	72
11	2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Alt Yönelimleri Normallik Testi Sonuçları Tablosu	72

12	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeğinden Aldığı Ortalama ve Standart Sapma Puanları Tablosu	74
13	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri ile Cinsiyetleri t-Testi Tablosu	75
14	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri ile İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları t-Testi Tablosu	75
15	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri ile İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları t-Testi Tablosu	76
16	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri ile İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları t-Testi Tablosu	77
17	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri ile İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları t-Testi Tablosu	77
18	Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile İlgili Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri Tablosu	78
19	Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyi Puanları ile Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ANOVA Tablosu	79
20	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden Aldığı Ortalama ve Standart Sapma Puanları Tablosu	79
21	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile Cinsiyetleri t-Testi Tablosu	80
22	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları t-Testi Tablosu	81
23	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları t-Testi Tablosu	81

24	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları t-Testi Tablosu	82
25	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları t-Testi Tablosu	83
26	Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile İlgili Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri Tablosu	84
27	Öğrencilerin Yansıtıcı düşünme Düzeyi Puanları ile Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ANOVA Tablosu	84
28	Öğrencilerin 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden Aldığı Ortalama ve Standart Sapma Puanları Tablosu	85
29	Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile Cinsiyetleri t-Testi Tablosu	86
30	Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları t-Testi Tablosu	87
31	Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları t-Testi Tablosu	89
32	Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları t-Testi Tablosu	91
33	Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları t-Testi Tablosu	92
34	Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ile İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu	94

35	Öğrencilerin Başarı Yönelim Puanları ile Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ANOVA Tablosu	96
36	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile Özerk Öğrenme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki Tablosu	98
37	Regresyon Analizi Tablosu	100



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Özerk Öğrenme ile İlgili Niyetli Davranışlar	41
2	Meyer'in Özerk Öğrenmede "İstek" Kurgusu	43
3	Carr'ın Beceriklilik Göstergeleri	44
4	Ponton'un Kişisel Girişim Davranışları Kuramı	45

Kısaltmalar Listesi

ÖÖÖ: Özerk Öğrenme Ölçeği

YDDBÖ: Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği



Bölüm I

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltı, tanımlar ve alan yazında yer alan konuyla ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrenciyi ezbere yönlendirmekten ve ezber becerisini geliştirmeyi amaçlamak yerine onların kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve eksiklerini fark edip düzeltilmesini sağlayan türden olmalıdır. Bu yolla yansıtıcı düşünme becerisine sahip, kendi öğrenmesinden sorumluluk duyan ve bu yönde kendine hedef koyan bir öğrenci modeli hedeflenmektedir. Bu özelliklere sahip bir öğrencinin de aynı zamanda kendini motive eden, başarıya götüren yolları izleyen özellikte olması beklenir. Bunlarla birlikte öğrencinin herhangi bir çalışmada veya etkinlikte başarılı olma duygusu, başkaları tarafından takdir edilmek istenmesi, diğerlerinden farklı olduğunu göstermesi; bireyin yeni bilgiler elde etmesini ve yeni davranışlar sergilemesini sağlamaktadır (İzci ve Koç, 2012:32).

Milli Eğitim Bakanlığının 26/11/2014 tarih ve 103 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında da yukarıdaki niteliklere vurgu yapılmıştır. Programın öğrencileri “aktif ve kendi kendine de öğrenen bireyler olarak teşvik etmek” amacıyla hazırlandığı belirtilerek özerk öğrenmenin altı çizilmiştir. Öğretmenin gözetimi altında öğrencilerin kendi hazırladıkları materyalleri öğretme ortamına katması ve kendi öğrenmelerinde karar verici/düşünsel bireyler olarak materyal ve ödev geliştirmeye katkıda bulunabilmeleri de öğrencilerin yansıtıcı düşünce düzeyleri ile yakından ilgilidir. Ayrıca “sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşurlar, iletişimsel aktiviteler sırasında birbirleriyle sürekli

etkileşimde bulunarak derse aktif olarak katılırlar” şeklindeki niteliklerle öğrencilerin başarı yönelimlerinin motivasyonel açıdan olumlu olacağı belirtilmiştir.

Günümüz eğitim anlayışının vurguladığı diğer bir özellik ise öğrencinin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması, yani özerk öğrenme becerisidir. Öğrenciler özerk öğrenmeye ilk adımlarını kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını anladıkları anda atarlar. Bu sorumluluk öğrenimin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi hemen her aşamasında kendini gösterir (Little, 2007).

Yukarıda belirtilen ve birbiriyle bağlantılı görünen özelliklerden ilki öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmasıdır. Yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı eğitim anlayışının bir amacıdır. Bu beceriye sahip birey süreçte aldığı yolun farkına varabilir ve sonuç olarak ortaya koyduğu ürün hakkında yorum yapabilecek kapasitededir (Başol ve Evin Gencil, 2013:929).

Çalışmada ele alınacak son özellik ise öğrencilerin başarı yönelim düzeyleridir. Başarı yönelimleri, öğrencinin olayları ve kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara yönelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan ve farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan bir çerçeve sağlar (Dweck ve Leggett, 1988’den akt. Akın, 2006: 2). Öğrencinin öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonu öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır.

Yukarıda ifade edilenler ışığında, 2015-2016 eğitim öğretim yılından bu yana söz konusu programla İngilizce eğitimi alan 11. Sınıf öğrencilerinin bu niteliklere sahip olma düzeyinin belirlenmesi, hedeflenen öğrenci modeline ulaşılma durumunu saptamada ve varsa alınması gereken önlemleri belirlemede önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin, birbiriyle bağlantılı görünen özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri düzeylerinin ne ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme düzeyleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin farklı bağımsız değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Katılımcıların özerk öğrenme düzeyleri onların;

- Cinsiyet,
- İngilizce film/dizi izleme durumları,
- İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları,
- İngilizce kitap/dergi okuma durumları,
- İngilizce dersinde not tutma durumları,
- Bir yılda okudukları kitap sayısına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri onların;

- Cinsiyet,
- İngilizce film/dizi izleme durumları,
- İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları,
- İngilizce kitap/dergi okuma durumları,
- İngilizce dersinde not tutma durumları,
- Bir yılda okudukları kitap sayısına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Katılımcıların başarı yönelim düzeyleri onların;

- Cinsiyet,
- İngilizce film/dizi izleme durumları,
- İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları,

- İngilizce kitap/dergi okuma durumları,
- İngilizce dersinde not tutma durumları,
- Bir yılda okudukları kitap sayısına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Yansıtıcı düşünme, öğrenme/yaklaşma, öğrenme/kaçınma, performans/yaklaşma, performans/kaçınma değişkenleri öğrenme özerkliği yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı eğitimin Türkiye eğitiminde işlerlik kazanmasıyla, öğretmen ve öğrencinin eğitim ortamındaki rollerinde de büyük değişiklik yaşanmıştır. Bu noktadan sonra öğretmenin bilgi kaynağı değil öğrenciyi bilgiye yönlendiren rehber konumuna gelmesi, öğrencilerden ise çeşitli düşünme becerilerini kullanarak bilgiye ulaşmak için araştıran ve sebep ve sonuçlarıyla bilgiyi değerlendirebilen bireyler olması beklenmektedir. Yansıtıcı düşünme de bilgiyi derinlemesine ele almanın en önemli yollarından biridir. Bu sebeple yansıtıcı düşünme günümüz eğitim koşullarında gerek öğretmen gerekse de öğrenciler için olmazsa olmaz niteliklerden biri haline gelmiştir.

Yansıtıcı düşünme ile birlikte öne çıkan bir diğer nitelik öğrenme özerkliğidir. Yapılan alanyazın araştırmasında kendi öğrenmesinden sorumlu olabilen bireylerin daha fazla özgüvene, akademik başarıya, yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitimde en önemli hedeflerinden biri öğrenen özerkliğinin sağlanmasıdır. Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesiyle ilgilidir. Öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili sorumluluk alabilmesi, öncesi ve

sonrasıyla, sebep ve sonuçlarıyla bir problemin, bir olayın derinlemesine değerlendirme yapmasını da gerektirir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme ve özerk öğrenmenin birbiriyle yakından ilgili olması beklenir. Bu araştırmada, bu iki özellik arasındaki ilişkilerin incelenmesi, öğrencilerin yansıtıcı düşünen ve özerk öğrenen olarak yetiştirilmesinde dikkate alınması gereken öncelikleri belirleme açısından önemlidir.

Başarı yönelimi, öğrencinin öğrenme bağlamındaki bireysel bakış açısını bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan açıklamaktadır. Bu bağlamda, özerk öğrenme ve yansıtıcı düşünme ile birlikte bireylerin başarı yönelimleri de bu çalışmada ele alınan kavramlardan biri olmuştur. Yansıtıcı düşünme, özerk öğrenme ve başarı yönelimleriyle ilgili farklı çalışmalar bulunmaktaysa da bu üç değişkeni birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yaşamboyu öğrenen olmada anahtar yeterliklerden olan öğrenmeyi öğrenme kavramıyla ilişkili olan bu değişkenlerin birlikte incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklerden bir diğeri de en azından bir yabancı dilde iletişim kurabilmektir. Türkiye’de ilkokul ikinci sınıftan itibaren İngilizce eğitimi verilmesine rağmen hedef dilin yeterli düzeyde öğrenilemediğini, bu dilin etkili biçimde kullanılmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimi özelliklerinin İngilizce dersi kapsamında incelenmiş olması çalışmanın önemini artıracığı düşünülen bir diğer yöndür. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek bulguların İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi sürecine veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan çalışmada değişkenlerin birbirini yordama durumu da regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Bu bağlamda söz konusu özellikleri öğrencilere kazandırma sürecinde bu yordama ilişkisi göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca sonraki çalışmalarda farklı yordayıcı değişkenlerle incelenip özerk öğrenme hakkında bilgi birikiminin artmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma yoluyla 11. sınıf öğrencilerinin, ortaöğretim İngilizce

Programında da yer alan, söz konusu niteliklere ne kadar sahip olduğunun tespit edilmesi ve bu nitelikler arasındaki ilişkinin ortaya konması, geliştirilecek yeni program ve uygulamalara ışık tutması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Edirne il sınırları içinde bulunan 2017-2018 eğitim öğretim yılı Anadolu Liselerinde öğrenim gören 11. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Katılımcılar, ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.

Tanımlar

Özerk Öğrenme:

Öğrenenin sınıf içi ve dışında kendi öğrenme kontrolünü ele almasıdır (Benson, 2001).

Yansıtıcı Düşünme:

Bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınmasıdır (Dewey, 1933).

Başarı Yönelimleri:

Bireylerin bir görev, iş ile ilgili koydukları hedeflere yönelik motivasyonları ve davranışlarıdır (Dweck ve Leggett, 1988'den akt. Akın, 2006: 2).

Alanyazın

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili, Türkiye'de ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Özerk Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Calp ve Bacanlı'nın (2016) gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim göre öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladığı üzerinde durulmuştur. Bu algılarının, yakın arkadaşlarından sağladıkları özerklik yardımının onların derslerinde uyguladıkları akademik yeterlik, akademik özerklik ve özerk akademik motivasyona etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bunlarla birlikte özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya olan etkisi ölçülmek istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenlerinden edindikleri özerklik desteğinin onların akademik yeterlik algılarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Ancak öğrencilerin arkadaşlarından aldıkları özerklik desteğinin onların akademik yeterliliği etkilemediği görülmüştür.

Şanal (2016) çalışmasında öğrenen özerkliği konusu üzerinde durmuş ve ana hatlarıyla bu kavramı mercek altına almıştır. Öğrenen özerkliğinin tanımı, öğrenci ve öğretmen rolleri ve nitelikleri hakkında derinlemesine açıklamalar sunmuştur. Çalışmanın sonucu olarak öğretmenin rolünün, öğretme ortamına ve öğrencilerin isteklerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yazıcı (2016), öğretmenlerin özerklik ile ilgili eylemleri ile öğrenen özerkliğini destekleme konusundaki eylem ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin özerklik davranışları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler özerklik davranışlarını her zaman gerekli bulmakta, çoğu zaman ise desteklemektedirler. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme eylem ve davranışları arasında ise anlamlı ancak düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Yurdakul (2016) çalışmasında, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme bakımından sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrenciler arasında farklılık olup

olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu; özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme konusunda daha yüksek değerler aldığı; sınıf düzeyine göre özerk öğrenme konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu; yaşam boyu öğrenme bağlamında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Alkan (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediği, genel not ortalamaları ile arasında bir ilişki olup olmadığı ve akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon değişkenlerinin özerk öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesi neticesinde elde edilen bulgular öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve daha önce öğrenim gördükleri lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; yaş, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, yaşadıkları coğrafi bölge, sınıf seviyesi ve aile gelir durumu değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile aldıkları notların ortalamaları arasında düşük düzeyde de olsa olumlu yönde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özcelik (2015) Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen eğitim fakültesi öğrencilerinin dil öğreniminde öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi; cinsiyet ve sınıf değişkeni ile belirttikleri görüşler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilene sonuçlar katılımcıların sınıfın/öğretmenin önemi, içerik seçimi ve

değerlendirme/motivasyon alt boyutlarında ise nötr, diğer alt boyutlarda ise özerk oldukları tespit edilmiştir.

Özdere'nin (2015) gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil okutmanlarının öğrenen özerkliğine ve öğrencilerle belirli yönetsel sorumlulukların paylaşımına yönelik tutumlarının, zaman içinde değişip değişmediği ve değişim varsa, bu değişimin yönünü ve olası sebeplerini belirlemeyi amaçlamıştır. 25 okutman ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda okutmanların tutumlarının olumlu yönde değiştiği tespitine varılmıştır.

Barlas ve Er (2014) çalışmasında İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılar kendi öğrenme yöntemlerini belirleme, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, kendini değerlendirme ve ders amaçlarının belirlenmesi ile ilgili öğrenen özerkliğinin özendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özkal (2014) yaptığı çalışmada ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme konusundaki davranışlarıyla ilgili görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğu ve bu görüşlerin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin resmi ya da özel okulda görev yapmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği, cinsiyetlerine, kıdem ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Perkan Zeki ve Sonyel (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğrenme stratejisi ile ilgili farklı bakış açılarını

incelemişlerdir. Çalışmada özellikle öğrencilerin öğrenmedeki özerkliklerinin önemi vurgulanmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının etkili bulunmasının en önemli nedeni olarak fikir paylaşımında ve stratejilerin geliştirilmesinde çeşitlilik ve farklılık yaratması gösterilmektedir.

Gömleksiz ve Bozpolat'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğretiminde özerk öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin yabancı dil öğreniminde özyönelim için hazırlık, bağımsız çalışma, içerik seçimi ve değerlendirme/motivasyon alt boyutlarında erkek öğrencilerden daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Sınıfın/öğretmenin önemi, öğretmenin rolü: açıklama/denetleme, dil öğrenme etkinlikleri, amaç/değerlendirme ve diğer kültürler alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sert, Adamson ve Büyüköztürk (2012) çalışmalarında Avrupa Dil Gelişim Dosyası bakımından ergenlik çağındaki öğrencilerin özerklik algılarının farklılık gösterip göstermediği ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının ve öğrencilerin özerklik gelişimlerinin İngilizce başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özerk öğrenme ile ilgili öğrencileri daha çok günlük tutmaya ve öz/akran değerlendirmesine yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ng, Confessore, Yusoff, Aziz ve Lajis'in (2011) gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı öğrencilerin öğrenme kapasitelerini kullanma durumları ile özerklik seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma sonucunda öğrenci özerkliği ile öğrenme kapasitesi arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu; bu iki niteliğin öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenci özerkliği profilinin öğrencilerin öğrenme kapasitelerini arttırmada etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Ng ve Confessore (2010) yaptıkları çalışmada öğrenme türleri ile öğrenci özerkliği arasındaki ilişkiyi ve bağı incelemeyi amaçlamışlardır. Malezya'da bulunan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğrenme türleri ve öğrenci özerkliği arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Sakai, Takagi ve Chu (2010) çalışmalarında özerk öğrenme konusunda öğrencilerin fikirlerini incelemeyi; cinsiyet değişkeni bakımından bir fark olup olmadığı, öğrencilerin sınıf yönetiminde kendilerini gördükleri yeri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Erbil Tursun (2010), ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin özerk öğrenme hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Ortaöğretim Anadolu Lisesi 1. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ve onlara eğitim veren İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili sorumluluklarını öğretmenleri ile paylaşmaya istekli oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sorumluluk üstlenmede daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Dikkat çeken bir diğer önemli detayın ise İngilizce öğretmenlerinin sorumluluklarını öğrencileri ile paylaşmada istekli olmadıkları bulgusudur. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini ders dışında da İngilizce öğrenmeye teşvik ettikleri görülmektedir. Buna rağmen öğrencilerin İngilizce etkinlikleri ders dışında çok fazla kullanmadığı tespit edilmiştir.

Üstünlüoğlu (2009) gerçekleştirdiği çalışmada, dil öğreniminde öğrencilerin kendi sorumluluğunu üstlenip üstlenmediğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, sorumluluk, yeterlilik ve etkinlik boyutları, motivasyon ve cinsiyet değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kendilerini yeterli gördükleri ancak sorumluluk almaktan kaçındıkları; öğretmenlerin ise öğrencilere fazla sorumluluk vermek istemedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre sorumluluk alma

konusunda öğrencilerin farklılık göstermediği görülmüştür. Yüksek motivasyona sahip ve motivasyona sahip grupların ise daha fazla sorumluluk duyduğu belirtilmiştir.

Balçıklı (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliğini incelemiştir. 1980'lerden bu yana gerçekleştirilen çalışmaların derlemesi niteliğinde olan araştırmada özerklik kavramının kaynağını, öğrenen özerkliği ile ilgili tanımlamaları ve özerk öğrencilerin niteliklerini ortaya koymuştur.

Derrick, Rovai, Ponton, Confessore ve Carr (2007), yaptıkları çalışmada; özerk öğrenmedeki çabasal unsurlar ile ilgili olarak öğrenen özerkliğini cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve medeni durum değişkenleri bakımından incelemiştir. Bu demografik değişkenlerin kullanılmasının sebebi önceki çalışmalarda özyönetimli öğrenme ve özerk öğrenme ile ilgili önerinin bulunmasıdır. Çalışmanın bulgularında cinsiyet, eğitim seviyesi ve medeni duruma göre farklılık olduğu görülmektedir.

Sert'in (2007) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelik tutum, davranış ve eylemleri ile ilgili algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek onların özerklik durumu ve bu yöndeki ihtiyaçları araştırılmıştır. Bunlarla birlikte öğrencilerin okullarında gerçekleştirilen yazılı sınavlardan aldıkları notlarla öz-değerlendirme algıları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda mevcut yıllık ve günlük planlarda özerkliği ön plana çıkaran tek özelliğin grup çalışmalarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla, rehber olma becerisi bakımından iyi bir öğretmenin öğrencisi olmayı istedikleri, İngilizce öğrenmek için medya ve interneti tercih ettikleri; kütüphaneyi ise İngilizce öğrenmek için yetersiz bulduklarından tercih etmedikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öz değerlendirme algıları ile İngilizce dersi notları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise öğrenme konusunda pasif öğrenme dışında meslektaşlarıyla tartışarak ve

grup içinde öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin özerk öğrenme kaynakları olarak da internet ve medya ön plana çıkmaktadır.

Koçak'ın (2003) gerçekleştirdiği araştırmada üniversite hazırlık okuluna devam etmekte olan öğrencilerin özerk dil öğrenmeye hazır olma durumları araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun özerk dil öğrenmeye yönelik yüksek motivasyona sahip olduğu tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi özerk öğrenme ile ilgili çeşitli örneklerde yapılan araştırmalarda, yaş, sınıf gibi değişkenler ele alınmıştır. İngilizce dersi ile ilgili çalışmalar yapılmış olsa da İngilizce film/dizi izleme, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme, İngilizce kitap/dergi okuma ve İngilizce dersinde not tutma gibi değişkenler bakımından inceleme yapılan araştırmaya rastlanmamıştır.

Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Evin Gencel ve Saracaloğlu (2018) çalışmalarında basamaklı öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bulguları, basamaklı öğretim programının öz yönetimli öğrenme için hazır bulunuşluğu ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirme açısından etkili bir alternatif olduğunu göstermiştir.

Agustan, Juniati ve Siswono (2017), araştırmalarında aday öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini bağlamsal matematik problemlerini çözmede nasıl kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre yansıtıcı düşünme dört evrede ortaya çıkmaktadır. Bunlar (1) deneyimin oluşumu ve sentezi, (2) deneyimin düzenliliği, (3) deneyimin değerlendirilmesi ve (4) deneyime dayalı seçilmiş sonucun sınanmasıdır.

Awaludin, Kurniawan ve Hartuti (2017) çalışmalarında öğrencilerin yansıtıcı düşünme sürecini, matematik problemlerini çözmedeki yüksek ve orta kategorideki öğrenme yaratıcılığı

açısından ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre yüksek ve orta düzeyde yaratıcılık düzeyine sahip öğrencilerin hazırlık aşamasında benzerlik gösterdiği; problemi anlama aşamasında ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bitzer (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyesini yansıtıcı bloglar düzenleyerek artırıp arttırmadığını saptamak ve özellikle *Diş Hekimliği Klinik Uygulaması Dersi I* esnasındaki klinik ve biliş ötesi becerileri bakımından öğrencilerin yansıtıcı blog algılarını analiz etmek amaçlanmıştır. Bulgulara göre değerlendirilen üç blogda, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yansıtıcı düşünme bloglarına yönelik algısının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ghanizadeh ve Jahedizadeh'in (2017) çalışmasında Kember'in geliştirdiği yansıtıcı düşünme ölçeğinin İranlı öğrencilere uygulanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda İranlı öğrencilerin yansıtıcı düşünme alanlarından anlama alanının diğer alanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Velzen (2017) son sınıf lise öğrencilerinin öz kaynaklı öz yansıtıcı düşünme düzeylerini öğrenme sürecinin genel bilgisi açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öz kaynaklı öz yansıtıcı düşünme düzeyleri ile öğrenme sürecinin genel bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yamaç ve Bakır (2017) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini, öğrencilerin mesleki uygulamalarda yazdıkları günlükler yardımıyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin eleştirel biçiminden çok tanımlayıcı biçimini benimsedikleri tespit edilmiştir.

Demir Atalay ve Ürün Karahan'ın (2016) çalışmasında, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen aday öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri yönelimleri ile farklı

birçok değişken arasında ilişki olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, katılımcıların yansıtıcı düşünme yönelimleri ile cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; okunan kitap sayısı değişkenine göre 100 ve üzeri kitap okuyanlar lehine manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Fazla kitap okuyanların yansıtıcı düşünme becerilerinin daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Çelik (2017) üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde durmuş ve farklı birçok değişken açısından incelemiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü fakülte ve derste not tutma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; cinsiyet ve yıl içinde okunan kitap sayısı bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Uluçınar Sağır ve Bertiz'in (2016) çalışmalarında fen bilimlerinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler ile fen bilimleri öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme seviyelerini karşılaştırarak, farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın neticesinde fen bilimleri öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklı değişkenler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki fark cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bulunmamıştır. Branş açısından ise fen bilimleri öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki deneyime göre ise öğretmenlik tecrübesi olmayanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerini ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi düzeylerini ölçmek ve arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. 461 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı güdüsü ve problem

çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçek orta noktasından düşük tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı güduları ile problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki görülmüştür.

Erbil ve Kocabaş (2015) yapmış oldukları çalışmada Hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanarak ilkököl 3. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmayı ve izlediği gelişimi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bir bölümünün eylem ile ilgili yansıtıcı düşünebildikleri, bir bölümünün ise eylem ile ilgili yansıtıcı düşünme aşamasına geldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin grup çalışması puan ortalamasının hafta hafta arttığı gözlenmiştir. Çalışma neticesinde ilkököl 3. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ortaya çıkartılmış ve yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişim sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tüm düşünme becerileri ile ilişkili olan yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi için işbirlikli öğrenmeyi önermektedirler.

Kandemir (2015) yapmış olduğu çalışmasında eğitim fakültesi ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeyi; bu düzeylere cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda gerek matematik öğretmeni adaylarının gerekse de sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte kız öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri çok yüksek, erkek öğretmen adaylarının ise yüksek bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri üzerinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin ortak etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Özden, Önder ve Kabapınar (2015) çalışmalarında yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamı hazırlama becerileri ve bu becerileri harekete geçirme frekansları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın ilk aşamasında katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama ile ilgili beceri düzeyleri arasında fark olmadığı

tespit edilmiştir. Çalışma sonunda ise deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının diğer gruba göre daha yüksek seviyede yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Gözlem analizi sonuçlarına göre ise deney grubu katılımcılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı ile ilgili becerilerini daha fazla kullandığı görülmüştür.

Ceyhan (2014) çalışmasında yükseköğrenim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini etkileyen farklı değişkenler ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile araştırmaya yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulguları üniversite öğrencilerinin orta düzeyde yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri; öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte, cinsiyet, sınıf düzeyi, ilkokulu veya ilköğretimi okuduğu yerleşim birimi, bu yaşına kadar okuduğu tahmini kitap sayısı, izledikleri bir film, okudukları bir kitap veya buna benzer durumlarda çevreleriyle tartışma sıklığı, bölümünden memnun olma durumu, derste konu ile ilgili tüm ayrıntıların hocaları tarafından anlatılmasını isteme durumu, gazete okuma sıklığı ve derste not tutma durumlarına göre farklılık göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile araştırmaya yönelik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan ve Şengül'ün (2014) gerçekleştirdiği çalışmada eğitim fakültesi, ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri orta seviyede tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri ortaöğretim kurumu ve türlerine göre ise anlamlı fark tespit edilememiştir. Kadın matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, erkek matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma neticesinde öneri olarak öğretmen adaylarına yönelik yükseköğretim safhasında özellikle eğitim fakültelerinde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili eğitim tedbirleri alınması ve teorik bilgiler verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunlarla birlikte

öğretmen adaylarına işbirliği içinde çalışabilecekleri ortamlar oluşturulması ve teknolojinin etkin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına eğitim veren öğretim elemanları da yansıtıcı düşünme becerileri konusunda kendini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Evin Gencil ve Güzel Candan (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin iyi, yansıtıcı düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, onların gazete ve kitap okuma sıklıklarına ve sosyal medya kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri, onların kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; ancak gazete okuma ve sosyal medya kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bunlarla birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında olumlu yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini inceledikleri ve farklı değişkenler açısından farklılıkları ortaya koydukları çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet, aile gelir durumu ve öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Saygılı ve Teheldere (2014) çeşitli okullarda ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, medeni hal ve öğrenim düzeylerine göre yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Öngörülü ve içten olma alt boyutunda

devlet okullarında çalışan öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleğe bakış açısından orta düzeyde sosyo ekonomik yapıya sahip okul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlardan öngörülü ve içten olma ile mesleğe bakış dışındaki tüm alt boyutlarda mesleki kıdemin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi yansıtıcı düşünme üzerinde en fazla etkiye sahip değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak diğer değişkenlerin de az da olsa etkisi vardır.

Aydın ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesi Sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili görüşleri, çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Genelde katılımcıların yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler alanı öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ile ilgili görüşlerinde cinsiyet açısından anlamlı fark tespit edilirken; öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark görülmemiştir.

Baş (2013) yaptığı çalışmada, yapısal eşitlik modelini kullanarak ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Model-veri uyum indekslerinin yeterli düzeyde bulunduğu çalışmanın regresyon analizi sonucunda fen ve teknoloji dersindeki akademik başarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin sorgulama, nedenleme ve değerlendirme alt boyutları tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Bu boyutlardan sorgulama alt boyutunun diğer boyutlara göre öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarı düzeyini daha fazla yordadığı saptanmıştır.

Başol ve Evin Gencil (2013) çalışmalarında, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğini (YDDBÖ) Türkçeye uyarlamayı ve ölçeğin Türk üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemede geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin, toplam puanla ilişkileri ile

karşılaştırıldığında düşük seviyede görünmesi alt boyutların ölçtüğü yapıların farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin, Türk üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Poyraz'ın (2013) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında doğum yeri ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında, anne-baba eğitim düzeyleri, kardeş sayısı, mezun olunan lise ve öğrenim türü bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tümkaya ve Hurioğlu'nun (2013) çalışmasında öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri farklı değişkenler bakımından incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 22-34 yaş grubundaki öğretim elemanlarının “araştırmacı” ile “öngörülü ve içten olma” eğilimlerinin diğer yaş grubundaki öğretim elemanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğretim elemanlarının çalışma yılları arttıkça “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ve “araştırmacı” eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. Yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet ve unvana göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Alkan ve Gözel (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri belirlenerek, bu beceri cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 214 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre; katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili görüşlerinin $\frac{3}{4}$ 'üne yakını “Tamamen katılıyorum” seviyesinde görülmüştür. Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının yüksek seviyelerde yansıtıcı düşünebilme eğilimlerinin olduğu sonucunu vermektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili

beyan ettikleri görüşlerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiş; ancak öğrenim türü ile sınıf düzeyi değişkenleri ile öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki tespit edilememiştir.

Baki, Aydın Güç ve Özmen'in (2012) gerçekleştirdiği çalışmada eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Alanyazın desteğiyle oluşturulan bir çizelge yoluyla öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların problem çözme aşamasında, kendilerinden çözmeleri istenen problemi gerçekleştirebildikleri en hızlı şekilde çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının problemi sorgulama, nedenleme ve çözüm aşamalarını değerlendirme boyutlarına ait karşılaştıkları yönergeler ve grup arkadaşlarının sorularına yeteri kadar cevap veremedikleri; bu sebeple bu niteliklere yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Baş ve Beyhan'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada yansıtıcı düşünmeyi harekete geçiren etkinliklerin, ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. 64 yedinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik etkinliklerle düzenlenen öğretimin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Demiralp ve Kuzu (2012), ilköğretim birinci kademe programları ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri alınarak incelemiştir. Çalışma sonucunda ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler programların öğrenme ortamlarının ve değerlendirme sürecinin, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesine olumlu katkı

sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca programların öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine de katkı sağladığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Dilci ve Babacan (2012) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada İlköğretim 5. Sınıf programını ele almışlardır. Bu programın öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuca göre ilköğretim 5. Sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yükseköğrenimini eğitim fakültesinde gören öğretmenlerin görüşleri, diğer fakültelerde öğrenim görmüş olan öğretmenlerin görüşlerine göre, programın öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik daha fazla oranda katılmadıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin görüşleri, sözü edilen ilköğretim programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmediği yönündedir. Çalışmanın elde edilen bu sonuçlarına göre ilköğretim 5. Sınıf programı öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından iyileştirilmeli ve yaşanan aksaklıklar giderilmelidir.

Fırat Durdukoca ve Demir (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeyi, bazı değişkenlere göre incelemeyi ve bir öğretilerde olması gerektiğini düşündükleri öğretmen özellikleri ile yansıtıcı öğretilerde bulunan özelliklerin ne kadar örtüştüğünü tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yüksek oranda yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu, öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve branşları açısından öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin bir öğretilerde olması gereken özellikler ile yansıtıcı öğretmen özellikleri arasında benzerlik saptanmıştır.

Kazu ve Demiralp (2012) çalışmalarında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin birinci kademe programları doğrultusunda yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri ne kadar

kullandığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin en çok soru sorma yöntemini, an az ise seminer çalışmaları yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öner Sünkür, Arıbaş, İlhan ve Sünkür (2012) çalışmalarında ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ile ilgili tutumlarına, Tahmin Et-Gözle-Açıkla stratejisi ile yoğunlaştırılmış yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ön tutum ölçeğinden eşit düzeyde puan almış iki 7. Sınıf grubu öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma bulguları deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında başlangıca göre artış olduğu, ölçeğin başta uygulanması sonucu alınan puanlar ile sonunda uygulanması sonucu alınan puanlar arasında anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerde de aynı yönde fark olduğu tespit edilmiş olsa da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tanyeri ve Özçınar (2012) çalışmalarında yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırma sonuçlarını inceleyerek teknolojinin öğretmen adayları ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerini desteklemek için nasıl kullanılabileceğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda teknolojinin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerini birçok yönden olumlu etkilediği; ancak öğretmen adaylarına teknolojiyi sunarak yansıtıcı düşünmeyi yapılandırmasını beklemenin pek de gerçekçi olmadığı belirtilmektedir.

Bayrak ve Koçak Usluel (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmanın amacı, ağ günlük uygulamasının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını belirleyebilmektir. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin ağ günlük uygulaması hakkındaki görüşleri ve yansıtıcı düşünme becerisinin bir öğrenme yaklaşımı olan derin öğrenme yaklaşımını ne ölçüde yordayabildiği incelenmiştir. Araştırma neticesinde ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisinde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme becerisinin derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bell, Kelton, McDonagh, Mladenovic ve Morrison (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Kember'in geliştirmiş olduğu kodlama şemasının yansıtıcı düşünmenin seviyelerinin sınıflanmasındaki kullanışlılığı değerlendirilmiştir. İş eğitimi içeriği yoluyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda şemanın yansıtıcı düşünme düzeylerini sınıflamada kullanışlı olduğu saptanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %50 ila 79 arasında bulunmuştur. Kodlananların ortalama %65'inin yansıtma göstermediği, %35'inin ise yansıtma gösterdiği tespit edilmiştir.

Chang ve Chou (2011), çalışmalarında, web tabanlı portfolyo değerlendirme sürecinde öğrencilerin yansıtma kalitesinin öğrenme çıktılarına etkilerini incelemişlerdir. Çalışma "Bilgisayar Uygulaması" dersinde sekizinci sınıf öğrencisi olan kırk beş kişi üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yansıtma kalitesinin öğrenme çıktıları (başarı, çalışma ve tutum) üzerindeki ile ölçülen etkisinin son derece küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Ersözlü ve Kazu (2011) yapmış oldukları araştırmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik uygulamaların ilköğretim 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş, öğrencilere yönelik sorgulama stratejileri kullanılmıştır. Uygulanan akademik başarı ölçeği sonucunda bilgi düzeyinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak kavrama, uygulamave analiz seviyelerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Kaf Hasırcı ve Sadık'ın (2011) yapmış oldukları çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemektir. Çalışma neticesinde katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık fikirlilik bakımından cinsiyet ve mezun olunan fakülte bazında anlamlı farklılık belirlenmiş, kadın öğretmenlerin ve eğitim fakültesi mezunlarının daha açık fikirli olduğu tespit edilmiştir. 20 ve daha az öğrencisi olan ve 50 ve daha fazla öğrenci olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumsuz duygulara sahip

olduğu görülmüştür. Kıdem, okulun sosyo-ekonomik çevresi ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Duban ve Yanpar Yelken (2010) çalışmasında, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve zihinlerindeki öğretmen özellikleri ile yansıtıcı öğretmen özelliklerinin ne kadar örtüştüğünü incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları yansıtıcı öğretmen eğilimi göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarında var olan ve gelecekte edinmek istedikleri öğretmen niteliklerinin, yansıtıcı öğretmene ait profil ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kırnık (2010) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan uygulamaların ilköğretim kurumlarında eğitim gören 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısına olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamaların kullanıldığı grubun yansıtıcı düşünme düzeylerinde artış olduğu ve akademik başarıyı ölçmeye yönelik uygulanan testten daha yüksek puan aldığını göstermektedir.

Kızılkaya ve Aşkar (2009) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Şahin'in (2009) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin mesleki uygulama sırasında tuttıkları günlükler yoluyla yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Günlüklerdeki ifadelerin betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerinin daha çok tanımlayıcı yönde olduğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme yeteneklerinin eleştirel yönünün ise çok az olduğu; bazı katılımcılarda ise hiç bulunmadığı görülmüştür.

Köksal ve Demirel'in (2008) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin ne yönde etkilendiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, yansıtıcı düşünme eğitiminin katılımcıların planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Tok (2008) araştırmasında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu; yansıtıcı düşünme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tok'un (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın amacı yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma bulgularına göre yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi akademik başarılarını arttırdığı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Şanal Erginel'in (2006) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisinin nasıl geliştirilebileceğinin araştırılmasıdır. Çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve ne tür konularda yansıtıcı düşündükleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirebilecek yöntemler uygulamaya konulmuştur. Uygulama boyunca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinde ilerleme kaydedilmiştir. Eğitim öğretim yılı sonunda öğretmen adayları yansıtıcı olarak düşünürken, kuramsal bilgi ve durumsal etkenlerin farkına varmaya başlamışlardır. Ayrıca araştırma sonuçları günlük tutmanın da yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar öğretmen adaylarına yoğunlaşmıştır. Çalışma grubunu ilkökul öğrencilerinin oluşturduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Konuyla ilgili alanyazın incelemesinde genel olarak lise örnekleminde bir adet araştırmaya rastlanırken özel olarak da Lise İngilizce dersinde yansıtıcı düşünmeyle ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Başarı Yönelimleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017) araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ve mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmek ve başarı yöneliminin mesleki kaygıyı yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre başarı yönelimi ve mesleki kaygı açısından cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre bazı boyutlarda anlamlı bir farkın olduğu; ayrıca başarı yöneliminin mesleki kaygının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Kaya ve Tümkaya’nın (2017) gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmaları ile anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını belirleyebilmektir. Çalışma sonucunda okula yabancılaşmanın Güçsüzlük alt boyutu ile sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyinin; Kuralsızlık alt boyutu ile, öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişkinin; Soyutlanma alt boyutu ile, sınıf arkadaşlarıyla çok iyi düzeyde ilişki, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişki ve bölümü seçme; Anlamsızlık alt boyutu ile, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki ve cinsiyet, okula yabancılaşma toplam puanı ile, öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu,

performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma değişkenlerinin anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Gezer ve Şahin (2016) çalışmalarında öğrencilerin sosyal bilgiler başarı yönelimlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin sosyal bilgiler başarı yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Altıparmak'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda sadece öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yönelimleri düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme yaklaşma hedefinin içsel ve dışsal denetim odağının istatistiksel olarak anlamlı belirleyicisi olduğu görülmüştür.

Arslan ve Akın (2015) çalışmalarında 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Revize Formunu Türkçeye uyarlamayı amaçlamışlardır. Çalışmalarını 450 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Revize Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Aydın ve Yerdelen (2015) çalışmalarında lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada incelenen değişkenler (cinsiyet, önceki döneme ait biyoloji akademik başarı puanı, öz-yeterlik algısı öğrenme yaklaşma hedefleri, öğrenme kaçınma hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve performans kaçınma hedefleri) üst biliş stratejileri kullanımının %50'lik kısmını açıklamaktadır. Ayrıca öz-yeterlik, öğrenme

yaklaşma, performans kaçınma hedefleri ve cinsiyet değişkenleri üst biliş strateji kullanımını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadırlar. Biyoloji öğrenme konusunda öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerin, biyoloji dersinin içeriğini oldukça iyi öğrenmeyi hedefleyen öğrencilerin, sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınan öğrencilerin ve kız öğrencilerin biyoloji dersinde daha çok üst biliş stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Koç ve Arslan'ın (2015) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin başarı yönelimleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Anne-baba eğitim durumuna göre başarı yönelimleri alt boyutlarında farklılık görülürken okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarında farklılık görülmemiştir.

Oral ve Özgüngör'ün (2015) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı ergenlerde kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunda üst kimlik statüleri ile öğrenme amaç yönelimini yordadığı, alt kimlik ile performans kaçınma yöneliminin ilişkili olduğu tespitine varılmıştır. Bunlarla birlikte askıya alma kimlik statüsünün öğrenme amaç ve performans amaç başarı yönelimlerini yordadığı görülmüştür.

Ağbuğa (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik araştırmasını yapmıştır. 303 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencisi ile yapılan çalışmanın sonucunda ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Akın ve Akın'nın (2014) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı 2x2 başarı yönelimlerinin matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünü yapısal eşitlik modeliyle incelemektir. 517 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre matematiğe yönelik

olumsuz tutumların öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma/kaçınma yönelimleri tarafından pozitif yordandığını göstermiştir. Matematiğe yönelik olumlu tutumlar öğrenme-yaklaşma/kaçınma yönelimleri tarafından pozitif, performans-yaklaşma-kaçınma yönelimleri tarafından negatif yordanmıştır.

Akın ve Arslan (2014) çalışmalarında başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. 509 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma/kaçınma alt boyutlarının kararlılık ile negatif, öğrenme-yaklaşma boyutunun ise pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aydın'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışma, 218 fen bilgisi öğretmen adayının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin yapısal model yardımıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Uygun değerlerde bulunan model uyum ölçütleri ile birlikte öğrenme yöneliminin akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği ve performans yaklaşma ve performans kaçınma yöneliminin akademik öz-yeterlikle ilişkili olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların akademik öğrenme yönelimleri, akademik öz yeterliliklerinin %11'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın, Yalman ve Yel (2014) çalışmalarında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemeyi ve bazı değişkenler (sınıf, cinsiyet, bölüm seçiminde isteklilik) açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, çok az bir kısmının da performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı; cinsiyet değişkenine göre kadınların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, erkeklerin ise daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Bölüme isteyerek gelme değişkenine göre; bölüme isteyerek gelen öğrencilerin

öğrenme yönelimine, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin de performans kaçınma yönelimine sahip olduğu görülmüştür.

Bektaş Öztaşkın (2014) çalışmasında Gallavan ve Kottler tarafından sunulan grafik örgütleyicilerinin sekiz çeşidinin kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı ve başarı yönelimlerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin Öğrenme Yönelimi, Performans-Yaklaşma Yönelimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu, Performans-Kaçınma Yönelimi öntest-sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yani grafik örgütleyicilerinin başarı yönelimlerinin artmasında öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu, ancak performans-kaçınma yönelimi üzerinde ise etkisi olmadığı görülmektedir.

Karababa ve arkadaşları (2014) ergenlerde insani değerlerin başarı amaç yönelimlerini ne kadar açıkladığı ile ilgili çalışmasında, ergenlerde insani değerler ile öğrenme amaç yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu; performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit etmişlerdir.

Keklik ve Keklik (2013) çalışmalarında 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Alınan sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve ölçmeyi amaçladığı alt boyutları sağlıklı bir şekilde ölçtüğü tespit edilmiştir.

Koç ve Karabağ (2013) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bilişüstü yeti ile başarı yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Odacı, Berber Çelik ve Çikrıkci (2013) çalışmalarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin kendilik algısı, öz-yeterlik inançları ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerini ne derece yordadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme kaçınma yöneliminin cinsiyete göre, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimlerinin ise sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çepikkurt ve Yazgan İnanç'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin ve başarı hedeflerinin üniversiteli hentbolcuların müsabaka öncesi yaşadıkları durumluk kaygıyı belirlemedeki rolünü test etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre bilişsel ve somatik kaygının ustalık kaçınma hedefi ve hatalarla aşırı ilgilenme ve algılanan aile baskısı alt boyutları tarafından; müsabakaya özgü kendine güvenin ise kişisel standartlar ve ustalık kaçınma hedefi tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

İzci ve Koç (2012) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma neticesinde öğrencilerin cinsiyetleri, branşları, mezun oldukları lise türlerinin, başarı yönelimleri alt boyutları olan öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma, performans-kaçınmaya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, buna karşın akademik başarı algıları "orta başarılı" olan öğrencilerin performans-yaklaşma, performans-kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Kandemir (2012) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin akademik sorumluluklarına yönelik yaptıkları akademik erteleme davranışlarını, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaç oryantasyonlarıyla açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenlerinin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2011), 149 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları bölüme göre farklılık göstermediği; öğrenme yönelimi ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cho, Weinstein ve Wicker'in (2011) gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı öğrenme stratejilerinin uyumlu kullanımı ve çaba ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkide algılanan yetenek ve algılanan otonominin aracılık rolünü incelemektir. Araştırmada, algılanan yetenek ve algılanan otonominin öğrenme amaçlarını benimseme ile öğrenme stratejilerini olumlu kullanma ve çaba arasında aracı rolü olduğu tespit edilmiştir.

Akın'ın (2010) gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın amacı başarı yönelimleri ile kendini aldatma ve boyun eğici davranış arasındaki ilişkileri incelemektir. 412 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme-yaklaşma yöneliminin kendini aldatmayla pozitif, performans-kaçınma yöneliminin ise negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Alkharusi ve Aldhafri (2010) başarı yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmışlardır. 117 erkek, 125 kız öğrencinin katıldığı çalışmada 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin faktör yapısı, faktör yükleri ve faktör varyans-kovaryanslarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Costello'nun (2010) çalışmasının amacı çoklu amaçlar ile ilgi, çalışma stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemektir. 176 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre yüksek öğrenme/yüksek performans-yaklaşma ve yüksek öğrenme/düşük performans-yaklaşma profilindeki öğrencilerin daha fazla derinlemesine

çalışma stratejileri kullandığını ve düşük öğrenme/yüksek performans-yaklaşma profilindeki öğrencilerden daha fazla kişisel ilgiye sahip oldukları saptanmıştır.

Küçüköğlü, Kaya ve Turan'ın (2010) araştırmalarının amacı sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algılarının cinsiyet, sınıf ve okul değişkenlerine göre incelemektir. Çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından öğrenme yönelimleri ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmişken; performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tenowich (2009) çalışmasında karakteristik özellikleri ortama uyan ve rekabetçi olan kişilerin başarı yönelimlerini incelemeyi amaçlamıştır. 141 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre ortama uyum gösteren bireylerin performans-kaçınma; rekabetçi bireylerin ise performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsediği tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri ile ilgi, stratejik çalışma ve not ortalaması arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Fryer ve Elliot (2007) başarı yönelimlerinin zamansal değişimini incelemeyi amaçlamıştır. 188 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmanın bulgularına göre başarı yönelimlerinin zaman içerisinde değişebildiği görülmüştür. Çalışmanın dikkat çeken bir diğer sonucuna göre hata başarı yönelimlerini zaman içerisinde etkilemektedir.

Baldwin'in (2001) çalışması başarı yönelimleri, üst-bilişsel öz-düzenleme, zaman-çevre yönetimi, yardım almaktan kaçınma, sınav kaygısı beklentisi ve sınav performansı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. 69 üniversite öğrencisinden oluşan çalışmanın sonucunda öğrenme amaçlarının sınav performansı, üst-bilişsel öz-düzenleme ve zaman-çevre yönetiminin; performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin üst-bilişsel öz-düzenlemenin;

performans-kaçınma başarı yönelimlerinin sınav kaygısı beklentisinin pozitif birer yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Burley, Turner ve Vitulli'nin (1999) gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı başarı yönelimlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. 17 ile 59 yaş arasındaki katılımcıların yer aldığı araştırmanın sonucunda yaş arttıkça öğrenme yönelimlerini benimseme düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Köse (1998) gerçekleştirdiği çalışmada başarı yönelimlerindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları kız ve erkek çocuklarının benlik ve çevre tasarım düzeyleri arasında, kız çocuklar için olumsuzluk ifade eden, önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Toplumda egemen olan cinsiyetçi kültür ve iş bölümünden kaynaklanan olumsuz yöndeki bu farklılıkların, kız çocuklarında bir tür kendine güvensizliğe ve dolayısıyla da akademik beklenti, yönelim ve erişim düzeylerinin düşmesine neden olduğu tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi başarı yönelimleri ile ilgili çeşitli örneklem gruplarıyla, yaş, sınıf, ders gibi bağımsız değişkenler açısından çalışmalar mevcuttur. Lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı yönelimleriyle ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde özerk öğrenme, özerk öğrenme unsurları ve özerk öğrenmede öğretmen ve öğrencinin rolleri; yansıtıcı düşünme kavramı, süreci, aşamaları ve modelleri; başarı kavramı, başarı yönelimleri ve modelleri; açıklanmaktadır.

Özerklik, Özerk Öğrenme, Özerk Öğrenmenin Çabasal Unsurları ve Özerk Öğrenmede Öğretmen ve Öğrencinin Roller

Bu kısımda özerklik, özerk öğrenme, özerk öğrenmenin çabasal unsurları ve özerk öğrenmede öğretmen ve öğrencinin rolleri üzerinde durulmuştur.

Özerklik ve Özerk Öğrenme

Özerklik, kişilerin kendi yaşamları ve sosyal yaşamları ile ilgili kontrol yetileri ve kontrolü ne derece sağladıkları ile ilgilidir. Öğrenmede özerklik ise kişilerin eğitim öğretim ortamlarında ve bu ortamlar dışında, öğrenmeleri ile ilgili sahip oldukları kontrol ile ilgilidir. Öğrenme konusunda öğrenen bağımsızlığını ve öğrenmeye istekliliği ifade eden özerk öğrenme yoluyla öğrenci öğrenmeyi kendi niteliklerine uygun hale getirir (Chene, 1983). Özerk öğrenme kendiliğinden gelişen bir süreçten çok, öğrencinin öğrenme ile ilgili bir durumda bilinçli olarak; hedef belirleme, plan yapma ve harekete geçme aşamalarında sorumluluk alabilmesidir. Bu öğrencinin başlattığı kasıtlı bir süreci ifade etmektedir. Öğrenme konusunda kontrol öğrencinin elindedir. Littlewood (1999), özerkliği “*öğrencinin, öğretmenden bağımsız bir şekilde öğrenme potansiyelini işletebilmesi*” olarak ifade etmiştir. Bir başka deyişle öğrenci öğrenme konusunda kontrol sahibiyse ve bu kapasitesini harekete geçirebiliyorsa özerk öğrenme süreci işletilmektedir.

O'Malley ve Chamot (1990) özerk öğrenme sürecinde bilişötesi stratejileri öne sürmüştür. Bu stratejiler yedi kategoride sunulmuştur: planlama, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz-yönetim, öz-izleme, problem tanımlama ve öz-değerlendirme. Öne sürülen bu kategorilerin tamamı öğrencinin yeteneği ve öğrenmeye yönelik istek ve çabası ile alakalıdır. Graham (1994) bilişötesi stratejileri özerk öğrenmenin yürütülebilmesi ve geliştirilebilmesi için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenci özerkliği basamaklı bir şekilde ilerlemektedir (Nunan, 1997). Yaşam boyu öğrenmenin de temel gereksinimi özerk olabilmedir. Öğrenci özerkliği; kapasite, nitelik ve tutumlardan ortaya çıkmaktadır (Holec, 1980; Little, 1991). Dolayısıyla, özerk öğrenme her öğrencinin niteliği ile ilgili olarak farklı şekillerde, durumlarda ve derecelerde olabilir. Holec (1980) bunun herkes için mümkün olan doğuştan getirilmeyen bir özellik olduğuna ve eğer gerekli ortam ve hazırlık olursa özerklik eksikliği olan öğrencilerin gelişebileceğine inanır.

Littlewood'a (1999) göre özerk öğrenme niteliklerine sahip olanlar kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk alabilirler. Holec (1980) öğrenme özerkliğini "*bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması*" olarak tanımlar. Benson (2001) ise özerkliği bir öğrenme öğretme yöntemi değil de, öğrencinin öğrenmeye yaklaşma yetisi ve ilgisidir şeklinde ifade eder.

Benson'a göre (1997) öğrenen özerkliği beş boyutta ele alınmalıdır

- Öğretmen kontrolünün en az seviyede olduğu veya hiç olmadığı ortamlarda öğrencinin kendi kendine çalışması,
- Yetişkin eğitiminin araçlarından biri olan öz yönetimli öğrenme ile ilgili edinilen ve işletilen becerilerin tümü,

- Sınavlar, eğitim ortamının olumsuz fiziki şartları, uyulması zorunlu zaman çizelgeleri, değişmeyen eğitim programları gibi bürokratik eğitim sınırlamaları ile baskı altına alınan doğuştan gelen bir yeterlilik,
- Bireyin öğrenme konusunda sorumluluk alması,
- Bireyin kendi öğrenme rotasını belirleyebilmesi.

Özerk öğrenme ile ilgili bu konuda çalışma yapan bazı araştırmacıların tanımları tablo 1’de verilmiştir (Hsieh, 2010).

Tablo 1

Özerk Öğrenme İle İlgili Tanımlar (Hsieh, 2010:13).

Araştırmacı	Tanım
Holec (1980: 3)	“Öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme becerisidir.”
Dickinson (1987: 11)	“Bireyin öğrenme ile ilgili tüm kararlarından ve kararlarını uygulayışından sorumlu olmasıdır.”
Little, (1991: 4)	“Öğrencinin önyargısız bir şekilde, eleştirel düşünebilme, karar alabilme ve bağımsız düşünebilme kapasitesidir. Öğrencinin, öğrenme süreç ve materyaline yönelik geliştirilen psikolojik ilişkiyi ifade eder. Özerklik kapasitesi öğrencinin öğrenme ve öğrendiklerini diğer alanlara aktarabilme şeklinde ortaya çıkmaktadır.”
Broady ve Kenning (1996: 12)	“Özerklik, öğrencinin dış kontrolün aksine kendi öğrenme işinin yönetimini eline almasını ifade eder.”
Littlewood (1999: 73)	“Özerklik, öğrencinin öğrenme hedefine yönelik kapasite oluşturma işidir.”
Benson (2001: 47)	“Öğrencinin kendi öğrenmesinin kontrolünü sağlama kapasitesidir. Ayrıca, farklı zamanlarda bu beceriyi kullanabilme yetisidir.”

Tablo 1 incelendiğinde genel olarak özerk öğrenmenin, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, öğrenme konusunda kendine kaynak oluşturmasını ifade ettiği söylenebilir. Özerk öğrenen öğrenciler, öğrenmeleri için sorumluluk alırken öğrenmelerindeki

etkin katılım ve bağımsızlıklarıyla da özerkliklerini ortaya koyarlar (Benson, 2007). Benzer şekilde, Ponton (1999), özerk öğrenciyi “öğrenme etkinliklerinde bağımsız bir şekilde bireysel etkinlik sergileyebilen kişi” olarak tanımlamıştır. Özerk öğrencilerin nitelikleri Tablo 2’de ele alınmıştır (Hsieh, 2010).

Tablo 2

Özerk Öğrencilerin Nitelikleri (Hsieh, 2010: 14)

Araştırmacı	Nitelikler
Gardner ve Miller (1999: 102)	“...sınıf öğreniminin toplumsal aşamalarındaki etkin katılımcı... son öğrenilen bilginin aktif yorumlayıcısı... öğrenme sürecinin farkında olan ve yeni öğrendiği bilgiyi farklı durumlara aktarabilen birey.”
Little (1995: 175)	“...özerk öğrenci sınıfın fiziksel ortamında öğrendiği yeni bilgiyi/bilgileri öğrenmenin bir sonucu olarak var olan durumuyla birlikte kullanma eğilimindedir. ...özerk öğrenci, yaşam ve öğrenme arasındaki engelleri aşacak kabiliyete sahiptir.”
Littlewood (1996: 428)	“Özerk bir birey, kendi davranışlarını yönetebilecek kapasiteye sahiptir ve bu kapasitenin kontrolü konusunda bağımsızdır. Bu kapasitenin asıl bileşenleri de yetenek ve istektir.”
Nunan (1997: 193)	“özerkliği tam olarak benimsemiş öğrenci sınıftan, öğretmenden veya ders kitabından bağımsız hareket edebilir.”
Gardner ve Miller (1999: 6)	“...kendi öğrenme organizasyonunu planlayıp işletebilen kişilerdir.”

Sinclair (1997), özerklik hakkında yaptığı alanyazın taramasından sonra farklı görüşleri şöyle sıralamıştır:

- Özerklik, bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili karar alabilme kapasitesi ve sorumluluk alma isteğidir.
- Bireyin doğuştan sorumluluk alma kapasitesi ve isteği olması zorunlu değildir.

- Özerkliğin dereceleri vardır.
- Özerklik dereceleri sabit değildir, değişebilir.
- Öğrenci özerkliğini geliştirebilmek için bilinçli davranış sergilemelidir.
- Öğrenci özerkliği geliştirebilmek için öğretmenin de üzerine düşenler vardır.
- Özerkliğin gerçekleşebilmesi için eğitim yapay eğitim ortamı şart değildir.
- Özerkliğin hem bireysel hem de toplumsal boyutları vardır.
- Öğrenci özerkliğinin gelişiminin hem psikolojik hem de politik boyutları vardır.
- Özerklik algısı kültürden kültüre değişebilir.
- Öğrenci özerkliğini arttırmada, farklı öğretme ve öğrenme durumları farklı yaklaşımları gerektirir.

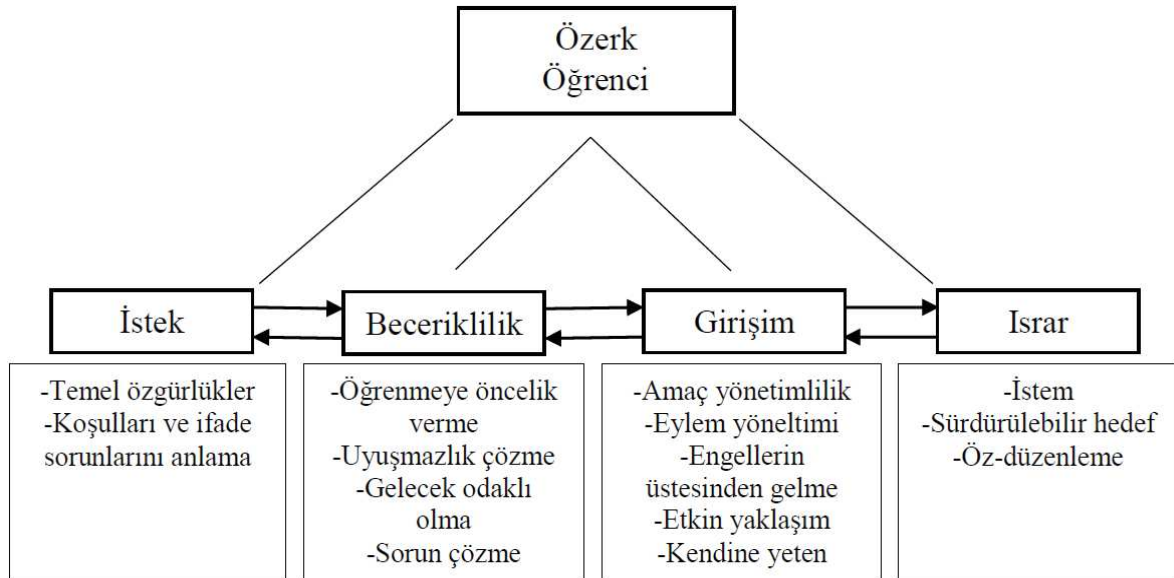
Özerk Öğrenmenin Çabasal Unsurları

Dış kaynaklı belirleyicileri umursamaksızın öğrenci kendi öğrenmesinin kontrolünü elinde tuttuğu kadar özerk öğrenme meydana gelmiş olur. Long (1989), “psikolojik kavramsallaştırmanın öz-yönlendirmeli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli ve gerekli” olduğunu ileri sürer. Öğrencinin bireysel özellikleri ve nitelikleri bu boyutun bir yönünü oluşturur. Bir başka deyişle özerklik kavramı kişisel özelliklerle alakalıdır. Bu bakımdan, öğrenci özerkliği; öğrenme çabası ile birlikte kasıtlı bir eylemdir. Ayrıca şahsi eylem sergileyen kişinin nitelikleri ve özerk öğrenmeyle ilgili kişilik özelliklerinden biri olarak kabul edilebilir (Confessore, 1992).

Dürtü, beceriklilik, girişim ve ısrar çabasal etmenleri özerk öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Confessore, 1992). Tüm bu etmenler çabasal olarak tanımlanmaktadır; çünkü hepsi kişinin psikolojik niyetli özelliklerindedir. Confessore (1992) dürtü için sonraki

çalışmalarında “istek” terimini kullanmıştır. Çabasal unsurlara yönelik farklı araştırmacılar ayrı ayrı araştırmalar yapmışlardır.

Confessore (1992) istek, Meyer (2001) girişim, Ponton (1999) beceriklilik, Carr ve Derrick (1999, 2002) ısrar terimleri ile alakalı teorik ve kavramsal model ve çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Carr (1999), Derrick (2001), Meyer (2001) ve Ponton (1999) özerk öğrenmenin çabasal unsurları ile ilgili geçerli araçlar geliştirmişler ve özerk öğrenme alanında yeni araştırmalar yaparak bu dört çabasal unsurla alakalı davranışları tanımlamışlardır. Özerk öğrenme ile ilgili niyetli davranışlar Şekil 1’de verilmiştir. (Fisher, 2004).



Şekil 1. Özerk öğrenme ile ilgili niyetli davranışlar

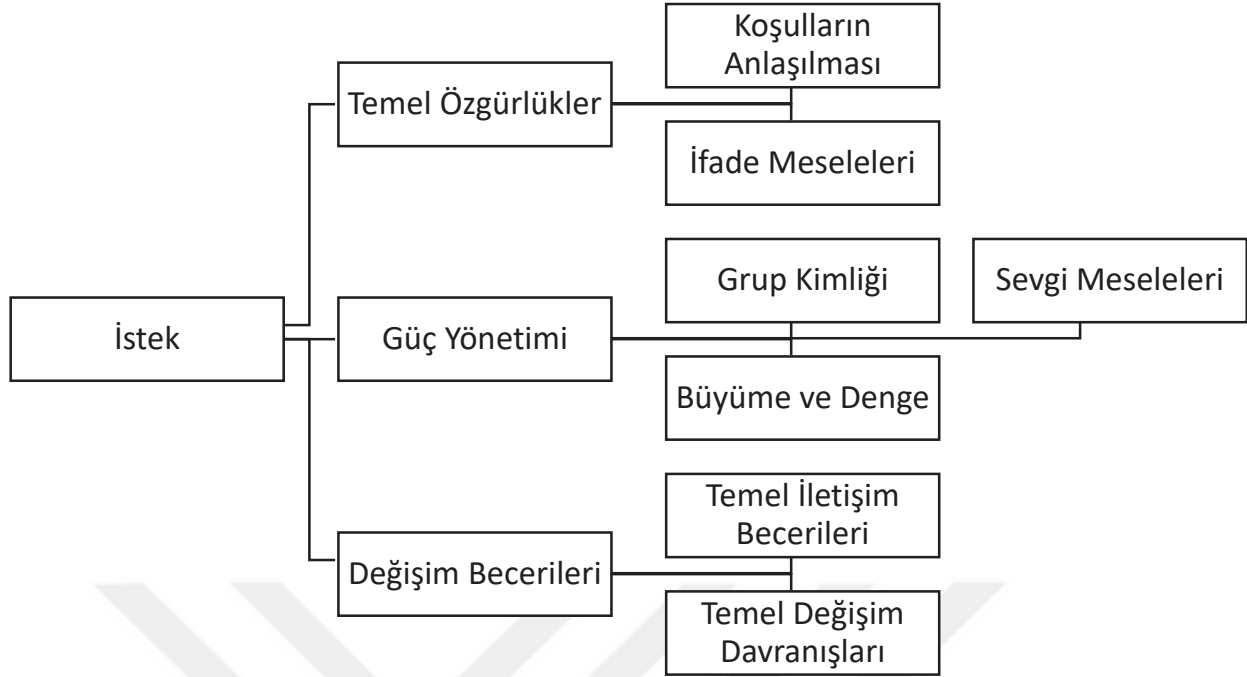
Özerk öğrenme, tamamen kişinin, memnuniyet duyacağı seviyede öğrenme seviyesine ulaşmak için gösterdiği istek, beceriklilik, girişim ve ısrar döngüsüdür. Özerk öğrenme konusunda kişinin tatmin olabilmesi için dört çabasal unsur işler durumda olmalıdır. İstek, beceriklilik, girişim ve ısrar çabasal unsurları yoksa özerk öğrenme de gerçekleşmemektedir (Confessore, 1992).

Carr (1999), Ponton (1999), Derrick (2001), ve Meyer'e (2001) göre, özerk öğrenme, öğrenmede istek, beceriklilik, girişim ve ısrar gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Özerk öğrenme öğrenme konusunda istek, beceriklilik, girişim ve ısrar ile ilgili davranışların yansıtılmasıdır (Derrick, Ponton, Carr, Rovai ve Coe, 2007). Özerk öğrenci, öğrenme faaliyetlerinde başkasına bağımlı olmaksızın kişisel ve bilinçli davranış sergileyen kişidir (Ponton, 1999). Bu açıdan bakıldığında özerk öğrenmeyle ilgili çabasal unsurların ne ifade ettiği üzerinde durulması, özerk öğrenmeyle ilgili daha doğru yorumlar yapılmasını sağlayacaktır.

İstek

Davranışsal ve çabasal ölçümler kişinin özerk öğrenmeye eğilim gösterdiğini ve bu eğilimin devamlılığını ortaya koyar. Bunlarla birlikte duyuşsal ve bilişsel ölçümler ise kişinin özerk olma sebebini belirtmektedir (Ponton, 1999). Meyer' e göre (2001), kişinin yaşamı öncelikle bir amaç çevresinde şekillenir ve sonrasında algısal kavrama gerçekleşir. Ayrıca amaçlılık; beceriklilik, girişim ve ısrar özelliklerini geliştirmek isteyen bireyde bu sayılanlardan önce gerçekleşmelidir. Bundan dolayı, "istek" yapısı ve istekle alakalı eylemlerin ve davranışların niyetlerin öncüsü olduğu kabul edilmektedir (Derrick ve diğerleri, 2003).

Meyer (2001), özerk öğrenen kişilerin öğrenme isteği ile ilgili ve bu isteği daha iyi anlatan bir örüntü oluşturmuştur. Bu örüntü üç ilkedен meydana gelmektedir: temel özgürlükler (koşulların anlaşılması ve ifade meseleleri), güç yönetimi (grup kimliği, büyüme ve denge, sevgi meseleleri) ve değişim becerileri (temel iletişim becerileri ve temel değişim davranışları). Meyer'in kullandığı bu örüntü, Şekil 2'de ayrıntılı bir şekilde sunulmaktadır.

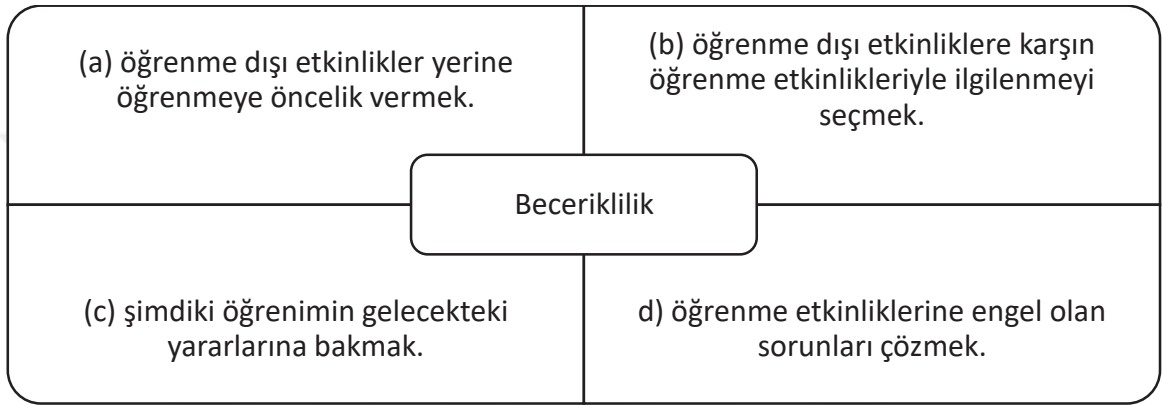


Şekil 2. Meyer'in (2001: 17) özerk öğrenmede "istek" kurgusu.

Meyer'in (2001) kurgusu, koşullar, ifade meseleleri, grup kimliği, büyüme ve denge, (e) sevgi meseleleri, temel iletişim becerileri ve temel değişim davranışlarını barındıran bir örüntüdür. Koşullar, çevremizle ilgili özellikle ailemizden edindiğimiz algıları ifade etmektedir. İfadeler, hissedilenlerin açığa vurulması ile ilgilidir. Grup kimliği, bir topluluğa ait olma ve bu topluluğun gelişimi için katkıda bulunma beceri ve yeteneklerini ifade etmektedir. Büyüme ve denge, yaşama düzen getirme becerisini, zorluklarla baş edebilme yeteneğini ve yaşamı yönlendirmeyi vurgulamaktadır. İletişim becerileri, gerçek düşünce ve duygu aktarımının var olabileceği bir ortam yaratma yeteneği ile ilgilidir. Değişme davranışları, meydana gelen yeni durumlara karşı doğru yolu seçme kapasitesini ifade etmektedir. Meyer'e göre (2001) insanlar amaç veya istekten yoksun olduğunda duyguları ile hareket ederler; adeta duygularının kölesi olurlar ve hayat boyu her alanda verimsizleşirler.

Beceriklilik

Carr'a (1999) göre beceriklilik öğrenci özerkliği dört davranış göstergesi tarafından belirlenmektedir: (a) öğrenme dışı etkinlikler yerine öğrenmeye öncelik vermek; (b) öğrenme dışı etkinliklere karşın öğrenme etkinlikleriyle ilgilenmeyi seçmek; (c) şimdiki öğrenimin gelecekteki yararlarına bakmak ve (d) öğrenme etkinliklerine engel olan sorunları çözmek. Carr'ın bu kurgusu Şekil 3'te sunulmuştur.



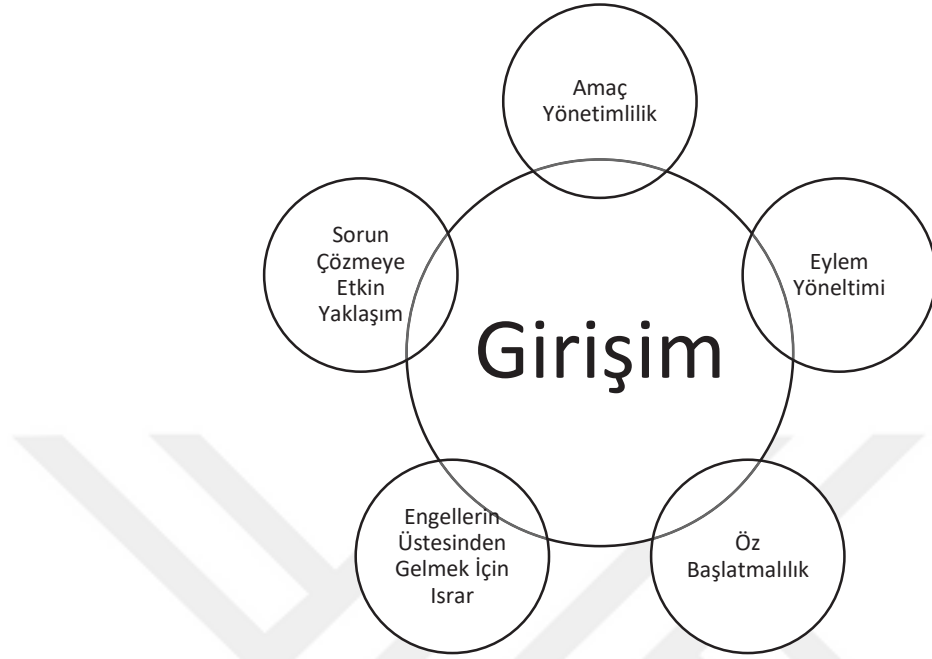
Şekil 3. Carr'ın (1999) beceriklilik göstergeleri (Akt. Yurdakul, 2016 s. 19).

Carr'a göre (1999), becerikli öğrenci; şimdi öğrenilenin gelecekteki faydasını tahmin edebilen, öğrenme etkinliklerini aksatabilecek diğer tüm etkinlikleri göz ardı edebilen, diğer hedefler ya da engellere rağmen öğrenmeyi öncelikli tutabilen ve öğrenme işleyişiyle alakalı sorunları çözebilen biridir. Beceriklilik, öğrenme deneyimi için ihtiyaç duyulan iç ve dış kaynakları toplamak ve değerlendirmek için özerk öğrenenin davranışsal yönelimleriyle ilgilidir (Carr, 1999). Bu açıdan bakıldığında Carr (1999) "özerklik öğrenmenin temeli ve yordayıcısıdır" demektedir.

Girişim

Girişim, bir problemi çözebilmek için amacın etkin yönetilmesi ve harekete geçilmesidir (Ponton (1999). Ponton (1999), özerk öğrenme ile ilgili kişisel girişimin kuramsal kavramını beş davranışla açıklamaktadır: amaç yönetimlilik, eylem yöneltimi, sorun çözmeye etkin

yaklaşım, engellerin üstesinden gelmek için ısrar ve öz-başlatmalılık. Sözü edilen davranışlar Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Ponton’un (1999) kişisel girişim davranışları kuramı (Akt. Yurdakul, 2016 s. 21).

Amaç yönetimlilik, öğrenme ile ilgili bir amacı belirlemeyi ve belirlenen amacın gerçekleştirilmesine yönelik ilk hareketi ifade etmektedir. Eylem yönelimi davranışı ise öğrenme hedefinin eyleme dönüştürülmesidir. Bu aşamadan sonra gerçekleşebilecek zorluklara ve problemlere yönelik çözüm yolları araştırmak sorun çözmeye etkin yaklaşımı gerektirir. Ortaya çıkan zorluklara yönelik sürekli ısrar ise mutlak devamlılık gerektirmektedir (Ponton, 1999).

Israr

Derrick (2001), ısrarı başarılı olmanın en önemli koşullarından biri olarak görmektedir. Israr kavramı davranışsal bir niyet olarak ölçülmesinin yanında bir davranış olarak da ifade edilmektedir. Niyet belirli bir sonuç ya da amaç uğruna belirli bir davranış sergileme isteği olarak ifade edilmektedir (Derrick, 2001). Öğrenme çabası ile ilgili ısrar, oluşabilecek

engellere, dikkat dağıtıcılara ve rekabet halindeki hedeflere rağmen bireyin bir amacı gerçekleştirmeye odaklanıp bunu surdürmede gerekli çaba ve azmi devam ettirmesini sağlayan istemli davranıştır (Yurdakul, 2016).

Yukarıdaki açıklamalarda abasalları verilen özerk renmenin yerleşmesinde ve gelişiminde hem üretmenin hem rencinin rolü bulunmaktadırdır.

zerk renmede renci ve üretmenin Rolü

zerk renme sürecinde retmen, rencinin kendi renmesi ve onu yönlendirmesi konusunda sorumluluk almasına rehberlik etmektedir. Eğitimde zerklik, geleneksel sınıf üretiminden renci merkezli üretime geçişi ifade etmektedir. zerk renmenin amacı renmenin tüm süreçlerinde sorumluluğu retmenden renciye vermek, rencilerin kendi renmeleri ile ilgili karar vermelerini sağlamak ve onları bu yönde gdlemektir. Ancak bu düşünceye karşı olarak Bound (1981) renmede renci özerkliğinin başarıyı garanti etmediğini savunmaktadır.

Little (1995) retmenlerin, rencilerde özerk renmeyi geliştirebilmelerinin n koşulunun daha önce özerk renme konusunda eğitim almış olmaları olduğunu ifade etmektedir. rencinin özerk olabilmesinin ve özerkliğinin geliştirilebilmesinin başlıca şartı üretmenin özerk olabilmesidir (Tort-Moloney, 1997). retmenler renme süreci boyunca rencilerin kendilerine bağımlı olmasını azaltmalıdır.

zerk renme renmeye ilgi duyanlarda ortaya çıkmaktadır (Ng ve Confessore, 2010). Knowles'e göre renmeye karşı istek ve sorumluluk alma eğilimi rencinin içinden gelmektedir. zerk renme sürecinde retmen renciyi çok iyi tanımalıdır. Bu sayede renciye özerk renme konusunda daha verimli rehberlik eder. renci ve retmen arasındaki güçlü iletişim, özerk renmeyi daha etkin kılar. Dickinson'a (1993) göre özerk rencinin beş tipik özelliği vardır: (a) retileni anlama, (b) renme hedefi koyabilme, (c)

öğrenmeye uygun stratejileri seçip uygulama, (ç) kullanılan stratejileri denetleyebilme, (d) kendini değerlendirebilme.

Özerk öğrenmede öğrenci ve öğretmen ilişkisi hakkında Little (1995) öğretmen ve öğrencinin birbirine bağımlı olduğunu savunmaktadır. Ona göre öğrencinin öğretmenden ve sınıf ortamından tamamen bağımsız olması özerklikten çok içe yöneliklidir. Öğrenci eğer özerk ise öz yönetimli bir şekilde de öğrenebilir, sınıf ortamındaki öğrenme etkinliğine de katılabilir.

Öğrenen özerkliğinin sağlanmasında öğrencinin öğrendikleri hakkında derinlemesine, sebep ve sonuçlarıyla düşünmesi, yansıtma yapması da kuşkusuz etkili olacaktır. Bu bağlamda özerk öğrenme ve yansıtıcı düşünmenin birbiriyle yakından ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yansıtıcı Düşünme Kavramı, Süreci, Aşamaları ve Modelleri

Bu kısımda yansıtıcı düşünme kavramı, süreci, aşamaları ve modelleri üzerinde durulmaktadır.

Yansıtıcı düşünme, pragmatik felsefe konusunda eğitimde temel çalışmaları gerçekleştiren John Dewey'in ortaya attığı bir kavramdır. Yansıtma, ortaya çıkan problemlere yönelik çözüm yolları oluşturmada ve çözüme yönelik doğru karar vermede en önemli yardımcı unsurdur ve bu açıdan bakıldığında mutlaka geliştirilmelidir (Dewey, 1933, Schön, 1987'den akt. Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme, gerçekleşen durumlarla ilgili karar almada, bunlara yönelik analiz sürecini yönetebilmede, eleştirel düşünme konusunda önemli bir yere sahiptir. Bunları gerçekleştirebilmek için kişide yansıtma; gözlem, inceleme, sorgulama özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme, öğrenilen bilginin, tecrübenin yeniden yapılandırılması için kişide bulunması gereken esas becerilerdendir (Küçüköğlü, Ozan ve Taşgın, 2016).

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme; sürekli, dikkatli ve etkin düşünmedir. Bu düşünme biçiminin ön koşulu, konunun zihinde yoğun biçimde şekillendirilmesidir. Yansıtıcı düşünme sürecinde iki eleman vardır: Birincisi karışıklık, duraksama ve kuşku; ikincisi sunulan fikre yönelik araştırma ve incelemedir (Dewey, 1933).

Dewey' e (1933) göre yansıtıcı düşünmenin dört boyutu vardır.

1. Yansıtıcı düşünmede görüşlerin sıralanışı basit değildir. Görüşler birbirini takip eden, ardışık ve anlamlı ilişkilere sahiptirler. Bir görüşün kendisinden önceki görüş ve kendisinden sonra gelen görüş ile bağlantısı vardır ve sebep sonuç ilişkisi barındırır.

2. Yansıtıcı düşünmede kavram, olgu ve olaylar ile ilgili duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünmenin amacı bireyin hissettiği duyguları pozitif hale getirmek ve geliştirmektir.

3. Yansıtıcı düşünme, inançları temellendirir. Fikirlerin, düşünce ve algıların mantıksal uygunluğu, onların kabul ya da ret edilmesine neden olur.

4. Yansıtıcı düşünmenin gerekliliği olarak, bir inancın doğası, koşulları ve temelleri bilinçli bir şekilde araştırılmalıdır.

Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı düşünmeyi, kişinin içsel, deneysel ve eğitimsel öz değerlendirmesi olarak ifade etmektedirler (akt. Dolapçioğlu Doğan, 2007, s. 20). Ünver (2003, s. 5)'e göre yansıtıcı düşünme, kişinin eğitim ve öğretimine yönelik pozitif ve negatif durumların farkına varıp oluşan sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.

Ergen (2014, s. 286) yansıtıcı düşünen bireyin özelliklerini şu şekilde vermiştir;

Birey;

- Bilgiyi edineceği yeri araştırır, sorgular.
- Bilişsel olarak neyi ne kadar bildiğinin farkındadır.

- Öğrenme işbirlikli öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir.
- Ölçme değerlendirilmenin amacı, öğrencilerin koydukları hedef ve sonuçlarla ilgili eksikliklerin giderilmesine yöneliktir.
- Öz değerlendirme yapabilmektedir.
- Öğrenme ile ilgili aydınlatıcı yansıtma sebep sonuç ilişkilerini açıklar ve öğrenmeye dönük istek ve öz güveni artırır.

Yansıtıcı düşünme, teorik bilgiyi harekete geçirme, uygulamaya yönlendirme görevine sahiptir. Etkili yansıtıcı düşünme süreci sonunda sorunlar çözülebilmekte ve edinilen tecrübe ilgili alanda paylaşılabilir (Semerci, 2007: 1355).

Rogers'a (2002) göre Dewey yansıtma ile ilgili olarak dört ölçüt ortaya koymuştur. Ona göre yansıtma,

1. Kişiyi bir deneyimden diğerine derinlemesine bir anlama kapasitesiyle taşımaktadır. Kişi, edindiği deneyimlerin birbirleriyle arasındaki bağın ne kadar farkındaysa anlama kapasitesi de o ölçüde artmaktadır
2. Disiplinli, dikkatli ve sistematik olmayı gerektirir.
3. Toplumsal etkileşim sonucu ortaya çıkar.
4. Kişinin kendi bilimsel gelişiminin yanı sıra başkalarının gelişimini de göz önünde bulundurmasıdır.

Dewey'e (1993) göre yansıtmanın beş aşaması vardır. Yansıtıcı öğrenme sürecinin doğru yürütülmesi açısından, beş aşamanın iç uyumluluğunun düzenli olması gerekmektedir. Dewey'in bahsettiği aşamalar; öneriler, düşünme, hipotez, nedenleme ve test etmedir. Bu aşamaların belli bir sıra ile işlenmesinin zorunluluğu yoktur. Yazar bu beş aşamayı şu şekilde açıklamıştır:

Öneriler, zihinde gerçekleşen bir kaos anında meydana gelen olasılık ve fikirlerdir. Öneriler ne kadar fazla olursa kişi düşünmeye o denli vakit ayırmış demektir. Düşünmenin etkisi diğer aşamaların oluşum ve gelişimi için de önemlidir. Bu açıdan bakıldığında düşünme daha sonra gelişecek aşamalara da esas teşkil eder. Problem, zihinsel yönden olayın ayrıntılarına değil geneline bakabilmektir. Hipotez biçimleme, gerçekleşen bir olaya yönelik öneriler aşamasından bu aşamaya kadar elde edilen kazanımlar ışığında ne yapılabileceğini zihinsel olarak canlandırabilmektir. Hali hazırda var olan bilgi üzerine yoğunlaşmak ve gözlem yapmak hipotezin aşamalarındandır. Bu yolla problem daha görülür ve elle tutulur hale gelir. Bu aşamadan sonra problem daha rahat ölçülebilir ve değerlendirilebilir Nedenleme, fikir ve deneyimlerin belli dayanaklara oturtularak daha iyi test edilmesini sağlamaktadır. Test etme, var olan problemin veya yeni bir problemin ifade edilme aşamasıdır. Test etme sonucunda ya var olan problem ile ilgili bir çözüm sunulur veya test sonucu başka bir problemi gündeme getirir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Yansıtma bireyin kişilik ve karakteristik özellikleri ile yakından ilişkilidir. Yansıtmanın düzenli bir şekilde gerçekleşebilmesi için kişinin açık fikirli ve istekli olması; sorumluluk kavramını özümsemiş olması gerekmektedir. Var olan veya oluşabilecek problemin farklı görüş açılarından incelenmesi açık fikirlilik olarak ifade edilmektedir. Tecrübeyle sabit olmayan, herhangi bir bilimsel inceleme sürecinden geçirilmemiş bütün düşünce ve inançlar farklı değerlendirmeleri, hataları içinde barındırabilir. Bundan dolayı kişi bir olayla ilgili her türlü olasılığı göz önünde bulundurmalı, karşıt eylemleri değerlendirebilmelidir. Tam isteklilik ilkesi bireyin uygulama konusundaki içtenliğini ve samimiyetini ifade eder. Yansıtıcı birey olmanın başlıca niteliklerinden biri olan sorumluluk ise bireyin gerçekleştirdiği fiil neticesinde ortaya çıkan iyi veya kötü sonucu kabullenebilmesidir. Bu nitelik açık fikirlilik ile tam isteklilik arasında iletişim kanalı işlevi görür. Son gerçekleştirilen davranışın ne ifade ettiğinin ve diğer

davranışlara olan etkisinin yaratacağı farklılıkların düşünülmesi sürecidir. Gerçekleştirilen davranışın amacı ve getirdikleri ile ilgili etkin bir sorgulama yapmaktır (Dewey, 1993).

Yansıtıcı düşünme kavramını ilk kullanan kişi olan Schön (1983) yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebileceği üç farklı durumdan söz etmiştir. Bunlar eylem öncesinde yansıtma, eylem sırasında yansıtma ve eylem sonrasında yansıtmadır.

Eylem öncesinde yansıtma, kişi ileride karşılaşılabileceği sorunlarla ilgili düşünür ve daha önce edindiği deneyimler yoluyla bu sorunların çözümüne yönelik hazırlık yapar. Karşılaştığı problem ile ilgili derinlemesine zihinsel etkileşim içine girer (Schön, 1983).

Eylem esnasında yansıtma, karşılaşılan bir probleme yönelik, problemin gerçekleştiği süreçte çözüme yönelik anında karar verebilmektir. Bu yansıtma durumunda birey bildiği, fakat bildiğinin farkında olmadığı deneyimlerden faydalanır. Bir diğer ismi de ayaküstünde düşünmedir. Birden bire gerçekleşen problemlere yönelik yapılan yansıtıcı düşünme durumudur. Bu ani durumlar bireyin teorik bilgilerinden yararlanmasının önüne geçer. Teorik bilgilerden çok kendi yetenekleri önemlidir (Schön, 1983).

Eylem sonrası yansıtma ise gerçekleştirilen davranışın ardından yapılanların muhasebesinin yapılması vardır. Yapılanlarla ilgili olarak sonrasında değerlendirme ve sorgulama yapılmasıdır (Schön, 1983).

Lee'ye (2005) göre yansıtıcı düşünmenin hatırlama, anlamlandırma ve yansıtma olmak üzere üç aşaması vardır. Hatırlama aşamasında kişi geçmiş deneyimleri sonucunda edindiği davranışları hatırlar ve tekrarlar. Anlamlandırma aşamasında kişi tecrübelerini benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırır ve bu sayede çözüme dönük yol ve yöntemler belirler. Yansıtma aşamasında ise ileriye dönük deneyimler ve problemlere yönelik çözüm üretme vardır.

Mezirow (1991) yansıtmanın üç aşaması olduğunu belirtmiştir: içeriği yansıtma, işlemleri yansıtma ve varsayımsal yansıtma. İçeriği yansıtma aşamasında problemin tanımlanması ve her yönüyle değerlendirilmesi yapılır. İşlemleri yansıtma aşamasında problem çözme yöntemleri kategorize edilir. Varsayımsal yansıtma aşamasında ise var olan problemin ilk tanımlanmasının yapıldığı sırada kullanılan varsayımlara, değerlere ve inanışlara odaklanılır.

Kember ve diğerleri (1999) yansıtıcı düşünmeyi bir problem çözme yaklaşımı olarak ifade etmiştir. Kember'in yaklaşımı üç farklı bakış açısıyla incelenmiştir. Bu bakış açıları; içeriğin yansıtılması; zihinsel olarak farkına vardığımız, düşündüğümüz, algıladığımız olayların davranışa yansıtılması, sürecin yansıtılması; düşüncenin şekil ve öz olarak davranışa yansıtılması, varsayımın yansıtılması; olayları farklı yönleriyle görebilme ve farklı anlamlar yükleyebilmedir (akt. Doğan Dolapçioğlu, 2007, s. 20).

Kember ve diğerleri (1999), Mezirow'un çalışmalarını geliştirerek "alışkanlık", "anlama", "yansıtma" ve "eleştirel yansıtma" yönleriyle yansıtıcı düşünme kavramına etkili bir model kazandırmıştır. Alışkanlık; en alt ve temel boyutu oluşturmaktadır. Bu boyutta birey gerçekleştirdiği davranışları otomatikman yapar, sorgulamaz ve düşünmez. Modelin bu boyutunda yansıtıcı olmayan davranışlar vardır (akt.: Çiğdem, 2012, s. 6). Davranışların sürekli tekrar edilmesiyle, fark edilmeden yapılan bisiklet sürmek, klavye kullanmak, dans etmek gibi eylemlerdir (Başol ve Evin Gencil, 2013, s. 930).

Anlama boyutunda birey algıladığı gibi davranır, zihin farklı düşünceler üretse de değerlendirme yoktur. Alışkanlık davranışından daha gelişmiş bir boyut olsa da bu boyut da yansıtıcı değildir. (Kember ve diğerleri, 1999, Lim, 2011, Thorpe, 2004'den akt. Çiğdem, 2012, s. 6).

Yansıtma; karşılaşılan bir sorun ya da bir durumun neticesinde ortaya çıkan düşüncenin, eylemin tekrar değerlendirilmesidir. Yansıtma bireyin tecrübesini göz önünde bulundurarak

durum değerlendirmesi yapması, kendisi için anlam çıkarması ve bu sürecin sonucu olarak yeni bir bakış açısı oluşturması söz konusudur (Başol & Evin Gencel, 2013, s. 931).

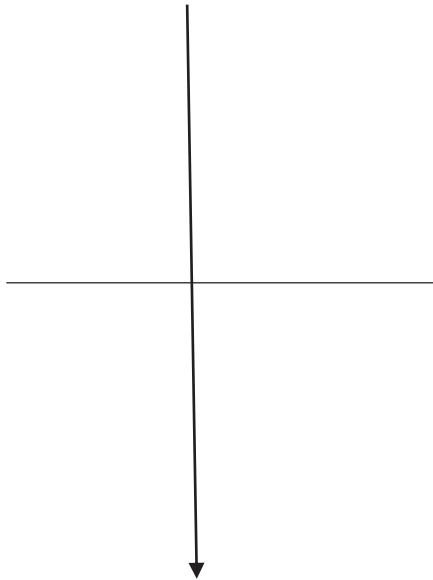
Eleştirel (kritik) yansıtma boyutu yansıtmanın bir adım ötesidir. Eylem veya düşüncenin arka planında bulunabilecek sebeplerin sorgulanmasıdır. Yansıtmanın en yoğun yaşandığı boyut olmasına rağmen her bireyde görülmeyebilir (Kember ve diğerleri, 2000'den akt. Çiğdem, 2012, s. 6). Mezirow temel yansıtma olarak bahsettiği bu boyutu bireyin niçin algıladığı, düşündüğü, hissettiği ve belli bir şekilde davrandığı konusunda farklı oluşu şeklinde açıklar (Kember ve diğerleri, 2000'den akt. Başol ve Evin Gencel, 2013, s. 931).

Yansıtıcı düşünmenin dört boyutu tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3

Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu

Yansıtıcı Olmayan Davranışlar



Alışkanlık: Birey, aynı sıklıkta ve devamlı yaptığı eylemleri üzerine fazla düşünmeden gerçekleştirir.

Anlama: Birey, kendi bağlamsal sınırlarında karşılaştığı bilginin önemini sorgulamadan bilgiyi anlamak ve uygulamak için hareket eder.

Yansıtma: Birey, karşılaştığı sorunun üstesinden gelebilmek için, çözüm ile ilgili en doğru yol hakkında, inançlarına dayanan varsayımları değerlendirmeksizin, karar verir.

Eleştirel Yansıtma: Öğrenen, düşünceleri ve eylemleri (nedenleri, etkileri), altında yatan varsayımların ışığında değerlendirir.

Yansıtıcı Davranışlar

Kaynak: Mezirow, J. (1991) Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Yorulmaz (2006)'a göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin birçok yararı vardır. Bu faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Yeni düşüncelerin üretilmesini sağlar.
2. Problem çözme becerisini geliştirir.
3. Birey önceliğinin ne olduğunu daha iyi bir biçimde algılar.
4. Fikir ve inançları inceleme ve değerlendirme becerisini geliştirir.
5. Bireyin görsel öğrenme becerisini geliştirir.
6. Bir bilginin eksik yönlerinin farkına varılmasını sağlar.
7. Bireyin kendi ihtiyaçlarının farkına varmasını sağlar.
8. Eylem planlarının geliştirilmesine yardımcı olur.
9. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini sağlar.

Görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme, etkin öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştirilmesi, hem yapılandırmacı eğitim anlayışının hem öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkilidir. Özerk öğrenen ve yansıtıcı düşünen bireylerin başarı yönelimlerinde de farklılık olması beklenmektedir.

Başarı, Başarı Yönelimleri ve Modelleri

Bu kısımda başarı kavramı, başarı yönelimleri ve başlıca başarı yönelimleri modelleri üzerinde durulmuştur.

Başarı Kavramı

Gelişen teknoloji ve bilim ile birlikte bilgiye erişim daha önemli; ancak daha kolay hale gelmektedir. Bilgi edinme yollarının işlevselliği insanoğlunu daha fazla bilgi edinmeye itmektedir. Bilgi edinme ile yakından ilişkili olan başarı kavramı da edinilen bilginin işlevselliği ve kullanılabilirliği ile alakalıdır. Gelişmiş ülkelerde öğrenciler eğitim hayatları boyunca edindikleri bilgi ve bilginin işlevselliği kadar başarılı kabul edilmesine karşın Ülkemizde ise başarı, öğrencilerin sınavlardan aldıkları puan ile doğru orantılı kabul görmektedir. Daha çok sınav odaklı olan eğitim sistemimizde geçerli puan ve dereceyi alan öğrenci başarılı kabul edilmektedir. Ancak baraj puan sistemlerinde ise öğrencilerin zaman zaman yeterli puan almaları dahi başarılı olmaları için yeterli görülmemektedir. Bu sebeple başarı kavramına verilen değer; yer, zaman ve kişiye göre değişebilmektedir.

Başarı sözcüğünün sözlük anlamı Türk Dil Kurumunda Güncel Türkçe Sözlük'te "başarma işi, muvaffakiyet" olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir sözlükte başarı sözcüğü için "kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ve eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü" denmektedir (Sencer, 1981 s. 31). Bununla birlikte eğitim öğretimde başarının karşılığı ve ölçütü olarak sınavlardan alınan puanlar başarının niteliğini belirleyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında Özgüven (1974) başarıyı öğrencilerin sınavlardan aldığı notların ortalaması olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde başarı, okuma, yazma ve matematik gibi alanlarda yapılan standart veya öğretmen yapımı testlerin bir çıktısı olarak da tanımlanabilmektedir (Malecki ve Elliot, 2002; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Ayrıca başarı, öğrencilerin eğitim-öğretim hedef ve davranışlarına ulaşma düzeyi şeklinde de tanımlanmıştır (Yücel ve Koç, 2011). Bu tanımlar tümüyle öğrencilerin akademik başarısına karşılık gelmektedir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin derslerle ilgili yazılı, sözlü, performans vb. sınavlardan aldıkları puanlar onların akademik başarısının en büyük göstergesidir.

Başarı güdüsü öğrenme görevlerini mükemmelleştirme güdüsüdür. Bu güdü başarı ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Vahapoğlu, 2013). Başarı isteği ve başarısızlıktan kaçınma herkeste belli derece ve türlerde bulunmaktadır. Başarı yöneliminin yüksek seviyede olması öğrencilerin yerine getirecekleri işlemlerde ve öğrenme birikiminin gerektirdiği becerilerde daha kusursuz olmalarını sağlar. Diğer taraftan daha çabuk öğrenirler, diğerlerinden daha sıkı çalışıp, görevlerini daha kısa zamanda tamamlarlar (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010).

Başarı Yönelimleri

Öğrencilerin motivasyonlarını kavrayabilmek amacıyla yapılması gereken en önemli işlemlerden biri onların başarı yönelimlerini bilebilmektir. Başarı yönelimleri teorisinin amacı öğrencilerin başarısını değerlendirmek için temel başarı hedeflerinin belirlenmesidir. Başarı yönelimleri teorisi bireylerin başarılı olma isteklerinin nedenlerini araştırır. Bu sebeple başarı motivasyonu teorisi eğitim araştırmalarında kullanılan en önemli teorilerden biridir (Agbuga, 2011). Ames'e göre (1992) başarı yönelimleri davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygulardır. Başarı yönelimi; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarına odaklanmış açıklamaları içerir. Başarı yönelimleri öğrencinin kişisel yapabilirliğini nasıl yorumladığını, eğitsel sorumluluklara nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan açıklama biçimlerini içerir (Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010: 32).

Başarı yönelimleri teorisi kişilerin amaç veya niyetlerini baz almaktadır. Ayrıca sosyal-bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiştir. Bu teori bireylerin görevleri, kendileri ve performansları ile ilgili ne düşündüklerine odaklanmıştır. Başarı amaçları kişinin olayları ve öz yeterliliğini nasıl gördüğünü, onlara yönelik tepkisinin nasıl olduğunu ortaya koyan ve farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan bir çerçeve sağlar (Akın, 2006).

Başarı kuramı başarıyı, başarılı olmaya yönelik eğilim, yaklaşma ve başarısız olmaktan kaçınma veya başarılı olmaya duyulan umut ve başarısız olmaktan korkma durumları arasındaki çekişme olarak görür. Atkinson başarıya yaklaşmayı üç etkenin belirlediğini, bunların da başarıya duyulan gereksinim, başarılı olma olasılığı ve başarıya verilen değer olduğunu belirtmektedir. Başarı gereksinimi yüksek olan biri yöneldiği işi başaracağını tahmin ettiği için değerli gördüklerini başarmaya çalışır. Eğer kişinin başarıya yönelik beklentisi yüksek ise ve başarısızlık korkusu duymuyorsa başarı güdüsü yüksektir. Bu iki duygu eşit seviyede varlık gösteriyorsa başarı güdüsü orta düzeyde ve başarısızlık korkusunun yüksek seviyede olduğu durumlarda ise başarı güdüsü düşük düzeydedir (Akt. Küçükoğlu ve diğerleri, 2010 s. 123).

1970-80'lerde, Ames, Maehr, Dweck ve Nicholls başarı yönelimlerinin kuramsal yapısını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalara öncülük etmiştir (Elliot 1999). Dweck, Nicholls ve diğer başarı yönelimi teorisyenleri yeteneğin nasıl değiştiğini tanımlayarak, başarı yönelimini iki boyuta ayırmaktadırlar. Yönelimin ilk boyutu yeterliği geliştirme amacını; öğrenme yönelimi, görev-ilişli yönelim ve hakim olma yönelimi olarak, ikinci boyutu ise yeteneği kanıtlama ve yeteneksiz görünmekten kaçınma amacını; performans yönelimi, ego-ilişli yönelim olarak adlandırmışlardır (Ames ve Archer 1988; Ames 1992; Elliot 1999; Baranik ve ark. 2007). Alanyazındaki birçok farklı adlandırmaya rağmen iki temel yönelim öğrenme ve performans yönelimi olarak kavramsallaştırılmıştır (Hidi ve Harackiewicz 2000; Pintrich ve ark. 2003; Attenweiler ve Moore 2006). Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar sırasında öğrenme ve performans yönelimi, yeterlik ve değerlik kavramları baz alınarak kavramsallaştırılmıştır. Bundan dolayı, başarı yönelimleri, yeterliğin nasıl tanımlandığına göre ve nasıl değerlilik kazandığına göre iki temel boyutta değişebilmektedir. Yeterliğin nasıl tanımlandığına göre başarı yönelimi öğrenme ve performans yönelimi, yeterliğin nasıl değerlik kazandığına göre ise yaklaşma ve kaçınma yönelimi olarak alt boyutlara ayrılmaktadır (Elliot

ve McGregor 2001; Martinez-Miron ve Haris 2005; Mansfield 2007, Baranik ve ark. 2007; Kaplan ve ark. 2007; Elliot ve Murayama 2008).

Başarı yönelimleri ilk olarak ikili model (Dweck, 1986) olarak geliştirilmiştir. Sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar ve araştırmalar neticesinde üçlü model (Elliot ve Church, 1997), 2 x 2'lik model (Elliot ve McGregor, 2001) ve son olarak da 3 x 2'lik model (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) olarak sürekli geliştirilmiştir. Her model, bir önceki modele göre farklı boyut ile geliştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Başarı yönelimleri kuramının içerdiği bu modeller aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

İkili Başarı Yönelimleri Modeli

Başarı yönelimleri ilk olarak çalışılmaya başlandığında iki temel boyut esas alınarak organize edilmiştir (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu iki boyut yeteneği geliştirme ve yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçlarından oluşmaktadır (Ames, 1992). Öğrencilerin öğrenme görevleri hakkında benimsedikleri amaçlar birçok farklı isimle anılmış ve ifade edilmiştir: Yeteneği geliştirme amaçları, öğrenme yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), hakim olma amaçları (Ames ve Archer, 1988) ve görev ilgili yönelimler (Nicholls, 1984); yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçları ise performans yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), ego ilgili yönelimler (Nicholls, 1984) ve yetenek amaçları (Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser, 1998). Tüm bu ifade ve isimlendirmeler ne kadar farklı olsa da içerik olarak aynı kavramları ifade etmektedirler.

İkili başarı yönelimleri modeli, öğrenme ve performans yönelimleri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Dweck, 1986). Öğrenme bireyin amacı mıdır, yoksa farklı bir amaca ulaşmak için araç olarak mı kullanılmaktadır? (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988, Elliot ve Dweck, 1988). İkili başarı yönelimleri modeli bu sorulara cevap arayarak boyutları açıklamayı

amaçlamaktadır. Eğer birey öğrenmeyi kendi kişisel gelişimi için amaç ediniyorsa öğrenme yönelimli; dıştan kaynaklanan bir amaç için araç olarak kullanıyorsa performans yönelimlidir.

Yeteneğin söz konusu olduğu durumlarda öğrenme ve performans yönelimleri ile ilgili farklı biliş, duygu ve davranış bileşenleri ortaya çıkmaktadır (Elliot, 1999). Bireylerin yeteneğe bakış açısı onların öğrenme yada performans yönelimlerinin belirlenmesinde önem arz etmektedir (Elliot ve Dweck, 1988). Bu bağlamda, yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip olan bireyler daha çok öğrenme yönelimlerini benimserken yeteneğin doğuştan gelen ve sabit olduğu inancına sahip olan bireyler ise daha çok performans yönelimlerini benimsemektedirler (Dweck, 1986). Bu bağlamda öğrenme yönelimli bireyler yeni beceriler kazanmaya, öğrenme materyalini tam olarak anlamaya, yetenek düzeylerini geliştirmeye, öz-referanslı öğrenme hissini yaşamaya eğilimlidirler (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Bu nedenle yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip bireyler kendi yeteneklerini geliştirmeye odaklanmakta ve öğrenme yönelimli davranışlar sergilemektedir (Dweck, 1986). Performans yönelimli bireyler ise zor öğrenme görevlerinden kaçınırlar (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Dweck, 1988), ezber gibi yüzeysel ve kısa dönemli öğrenme stratejileri kullanırlar (Meece ve diğerleri, 1988). Bu nedenlerle yeteneğin sabit olduğu inancına sahip olan bireyler yetenek odaklı olmakta (Dweck, 1986) ve performans yönelimlerini benimseyerek yeteneklerini kanıtlama eğilimi göstermektedirler.

İkili başarı yönelimleri modeline göre uyumlu davranış örüntüleri sergileyen bireyler öğrenme yönelimli; uyumsuz davranış örüntüleri sergileyen bireyler ise performans yönelimlidirler. Başarı ile ilgili yapılan araştırmalarda ise öğrenme yönelimli öğrencilerin, bir diğer deyişle uyumlu davranış örüntüleri sergileyen bireylerin akademik olarak daha başarılı olduğu tespitleri bulunmaktadır (Pintrich ve diğerleri, 2003). Performans yönelimleri ile ilgili bir araştırmada ise bu yönelim boyutu başarı ile ilişkisiz bulunurken (Dweck ve Leggett, 1988) bir diğer araştırmada başarı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Harackiewicz, Barron ve

Elliot 1998). Bu açıdan bakılırsa performans yönelimlerinin uyumlu veya uyumsuz olduğu veya bu türden davranışlar özellikler barındırdığı konusu tartışmalıdır.

Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli

Performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı ileri süren araştırmaların da bulunması nedeni ile yeni bir modelin varlığına ihtiyaç duyulmuştur (Botsas ve Padelia, 2004; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). İkili başarı yönelimleri modelinde başarı yönelimleri konusunda yaklaşma boyutunun bulunduğu; ancak kaçınma boyutunun bulunmadığı görülmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Üçlü başarı yönelimleri modelinde ikili başarı yönelimleri modelinden farklı olarak, performans yönelimleri performans – yaklaşma ve performans – kaçınma olarak iki boyuta ayrılmıştır. Birçok araştırmanın aksine bazı araştırmalar performans yönelimlerinin uyumlu davranışlar geliştirmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir (Elliot, 1999). Ayrıca algılanan yetenek düzeyinin yüksek ya da düşük olması da performans yönelimli bireylerin içsel motivasyonun üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (Elliot ve Dweck, 1988). Buna göre performans yönelimli bireyler düşük yetenek algısına sahipse içsel motivasyonları bundan olumsuz etkilenmektedir (Butler, 1992). Bununla birlikte yeteneksiz görünmekten kaçınmak da içsel motivasyonu olumsuz etkilemekte ancak yetenek düzeyini yüksek algılayan performans yönelimli bireylerin içsel motivasyon düzeyleri öğrenme yönelimli bireylerin içsel motivasyon düzeyleriyle benzer düzeyde olabilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Performans yönelimlerinin hem uyumlu hem de uyumsuz sonuçlar doğurabilmesi nedeniyle tek bir boyut olarak değerlendirilmesi yetersiz kalmıştır. Bu nedenle performans yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz özelliklerin anlaşılması açısından bu başarı yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi şeklinde iki boyutlu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli

Performans yönelimlerinin üçlü başarı yönelimleri modelinde yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılması ile performans yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz yönleri daha belirginleşmiştir. Performans-yaklaşma başarı yöneliminde olumlu ve olumsuz bir yapı olması nedeniyle uyumlu sonuçlar da (yüksek başarı vs.) verebilirken performans kaçınma başarı yönelimleri tamamen olumsuz (hata korkusu, yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı vs.) bir yapı içermekte ve uyumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001).

Üçlü başarı yönelimleri modelinin yapısı ve işleyişini destekleyen çalışmaların sonucunda öğrenme yönelimlerinin de yaklaşma ve kaçınma boyutlarının olabileceği ve bu şekilde ayrılabilmesi araştırmacılar tarafından ileri sürülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Bu sayede 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin yapısal ve işlevsel temelleri atılmış ve öğrenme yönelimleri de performans yönelimleri gibi öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak ikiye ayrılmıştır. İkili ve üçlü başarı yönelimleri modellerinde başarı yönelimleri açıklanırken yeteneğin geliştirilebilir ya da sabit olduğu inancı, algılanan yetenek, öz ya da diğerleri odaklı olma, hata korkusu ve başarı ihtiyacı gibi etkenler üzerinde durulmuştur. Tüm bu etkenlere ek olarak 2 x 2 modeli başarı yönelimlerinin açıklanmasında yeteneği merkeze alan açıklamalar getirilmiştir (Elliot ve McGregor, 2001).

Yeteneğin tanımlanması ve değeri 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarına ayrılmasında belirleyici olmuştur. Elliot ve McGregor (2001) yeteneği kesinlik, içsel ve normatif olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmaktadır. Yeteneğin nasıl tanımlandığı bireylerin öğrenme ya da performans yönelimli olmalarına işaret etmektedir. Buna göre yeteneği kesinlik ve içsellik tanımına göre algılayan bireyler öğrenme yönelimli olurken normatif tanıma göre algılayan bireyler performans yönelimli olmaktadır. Bu açıklama önceki başarı yönelimleri modellerinde yapılan öğrenme yönelimli bireylerin öz ya da görev

referanslı oldukları ve performans yönelimli bireylerin diğerleri referanslı oldukları tanımlaması ile eş değerlik göstermektedir (Elliot, 1999).

Yeteneğin değeri iki farklı şekilde tarif edilmektedir. Buna göre yeteneğin değeri “pozitif (başarıya yaklaşma) ve negatif (hatadan kaçınma)” olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001, s.502). Yeteneğin değeri de yaklaşma ya da kaçınma boyutları ile alakalıdır. Buna göre yeteneği pozitif değerlendiren bireyler başarıya yaklaşma eğilimi gösterirken negatif değerlendiren bireyler hata yapmaktan kaçınma eğilimi sergilemektedirler (Elliot ve McGregor, 2001). Bu sayede yeteneği temel alan 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin kişilerin başarı yönelim amaçlarını ortaya koyan dört boyutlu yapısı açıklık kazanmaktadır. Yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve pozitif olarak değerlendiren bireyler öğrenme-yaklaşma; yeteneği diğerleri odaklı gören ve pozitif değerlendiren bireyler performans-yaklaşma; yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve negatif değerlendiren bireyler öğrenme-kaçınma ve son olarak yeteneği diğerleri odaklı gören ve negatif değerlendiren bireyler performans-kaçınma başarı yönelimi odaklı eğilimler göstermektedirler (Elliot ve McGregor, 2001).

Görüldüğü gibi 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin başarı yönelimlerine ilişkin yaptığı tespitler büyük ölçüde önceki modelleri kapsamakla birlikte başarı yönelimleri hakkında daha detaylı ve anlaşılır bilgiler sağlamaktadır. İkili ve üçlü başarı yönelimleri öğrenme yaklaşımını yalnızca yaklaşma boyutuna odaklanırken 2 x 2 başarı yönelimleri modeli hem öğrenme yönelimlerini hem de performans yönelimlerini yaklaşma ve kaçınma boyutlarıyla ele almıştır. Yaptığımız araştırmada da 2 x 2 başarı yönelimleri modeline uygun ölçme yapılmıştır.

3 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli

Başarı yönelimleri araştırmaları neticesinde bu alana yeni boyutlar kazandıran ve önceki çalışmaları da kapsayan 3 x 2 başarı yönelimleri modeli geliştirilmiştir. 2 x 2 başarı yönelimleri modeli yeteneği merkeze alan ve yeteneğin tanımlanması ile değerinin bireylerin hangi başarı

yönelimine sahip olduğunu belirlediğini öne sürmektedir. Buna göre, 2 x 2 başarı yönelimleri modeli yeteneği kesinlik (bir görevin gereklilikleri) tanımı ile içsellik (bireyin daha önceki görev performansları) tanımına uygun biçimde algılayan bireylerin öğrenme yönelimli, normatif (diğerlerinin performansları) tanımına uygun biçimde algılayan bireylerin ise performans yönelimli olduklarını belirtmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). 3 x 2 başarı yönelimleri modeli ise kesinlik ve içsellik tanımlarını birlikte ele bu yaklaşım yerine kesinlik ve içsellik tanımlarını birbirinden ayıran, başarı yönelimlerini altı boyuta ayıran bir yapı halinde açıklamaktadır (Kayaş, 2013).

Yeteneğin tanımlanması bakımından 3 x 2 başarı yönelimleri modeli, başarı yönelimlerini görev-referanslı, öz-referanslı ve diğerleri-referanslı olarak üçe ayırmış ve yeteneğin değeri de göz önüne alındığında görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olarak altı farklı yönelim tanımlamışlardır (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Görev-referanslı bireyler ilgilendikleri görev hangi gerekliliklere sahipse bunları başarının ölçütü olarak görmektedirler. Bununla birlikte görev-yaklaşma yönelimli bireyler görevi en doğru şekilde yapmaya odaklanırken görev-kaçınma yönelimli bireyler bir görevi eksik ya da yanlış yapmamayı amaçlamaktadırlar (Kayaş,2013). Öz-referanslı bireyler performanslarını değerlendirirken geçmiş yaşantılarını ölçüt olarak görmektedirler. Buna göre öz-yaklaşma yönelimli bireyler geçmişte göstermiş oldukları performanstan daha iyi performans göstermeye; öz-kaçınma yönelimli bireyler ise geçmişte göstermiş oldukları performanstan daha kötü performans sergilemekten kaçınmaya odaklıdırlar. Son olarak diğerleri-referanslı bireyler ise kendi performanslarını değerlendirirken diğer insanların performanslarını ölçüt olarak alırlar. Böylece diğerleri-yaklaşma yönelimli bireyler diğerlerinden daha yüksek performans sergilemeye odaklanırken diğerleri-kaçınma yönelimli bireyler diğerlerinden daha düşük performans göstermekten kaçınmaya odaklanırlar. 3 x 2 başarı yönelimleri modelinde öğrenme yönelimleri görev ve öz referanslı olarak

genişletilirken performans yönelimleri aynı kalmakla birlikte diğerleri referanslı olarak ifade edilmiştir.

Bireylerin başarı yönelimlerinin tespit edilmesi, onların uygun etkinliklerle başarıya daha kısa zamanda etkili biçimde ulaşmalarını sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin başarı yönelimlerini bilen eğitimciler de uygun öğrenme özerkliği ortamını sağlayarak öğrencilerini başarıya sevk edebilirler. Gerek ğrenme gerek performans yönelimli olsun her ğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilecek düzeydedir.



Bölüm III

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi için özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme düzeyleri ve başarı yönelimlerinin mevcut durum incelenmesi, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması amacıyla betimsel yaklaşım ve genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modelleri, sayı bakımından çok olan bir evrende, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Amaç evren hakkında genel bir yargıya varabilmektir (Bailey, 1982). Genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli ise iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995: 81-82).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Edirne ilinde yer alan Anadolu Lisesi türü okullarda eğitim gören 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi, Anadolu Liselerinden gönüllü olarak çalışmaya katılan 666 kız, 444 erkek öğrencidir. Araştırmacının zaman ve çalışma koşulları açısından erişim kolaylığı nedeniyle böyle bir belirleme yapılmıştır. Bu bakımdan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemenin, maliyet ve kolay ulaşılabilirliği nedeniyle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. 535353Ancak evrenin temsil

edilebilirliği açısından sınırlılığı olduğu, bu açıdan araştırma bulgularının bu durum göz önüne alınarak yorumlanması gerekliliği dikkate alınmalıdır (Mujis, 2004).

Veri Toplama Araçları

Lise 11. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersindeki özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin llmesinin amaçlandığı bu çalışmada 4 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar ğrencilerin demografik, kişisel ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek amaçıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”; zerk öğrenme düzeylerini belirleyebilmek amaçıyla kullanılan “zerk öğrenme lği”; yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleyebilmek için kullanılan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme lği” ve başarı yönelimlerini belirleyebilmek amaçıyla kullanılan “2x2 Başarı Yönelimleri lği”dir. 11.12.2017-29.12.2017 tarihler arasında uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik, kişisel ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek amaçlı hazırlanmış ve uygulanmıştır (Ek A).

zerk ğrenme lği ()

Araştırmada ğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini belirleyebilmek amaçıyla Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından ğrenci özerkliğini değerlendirmek amaçıyla Türkçeye uyarlanan ve geçerlik, güvenirlik analizleri yapılan “zerk öğrenme lği” () yazarlardan izin alınarak (Ek B) kullanılmıştır.

Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler olumsuzdan olumluya doğru (1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum), beşli likert tipi dereceleme ile ölçeklendirilmiştir.

Ölçeği oluşturan maddeler iki alt boyutta toplanmaktadır. Ölçek toplamda da bir özerk öğrenme düzeyi puanı vermektedir. İki alt boyuttan biri 7 maddede ölçülen “Bağımsız Öğrenme” alt ölçeği; diğeri ise 5 maddeden oluşan “Ders Çalışma Alışkanlıkları” alt ölçeğidir. Bağımsız Öğrenme alt ölçeği, özerk öğrenmenin tüm temel özelliklerini içeren; öğrenme sorumluluğu, tecrübe edinmeye açıklık, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle başa çıkmada özgüven niteliklerini ölçmektedir. Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise daha çok; zaman yönetimi, erteleme, yalnız çalışma tutumu gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeyle ilgilidir (Yurdakul, 2016).

Orijinal ölçek formunun güvenirlik katsayılarına bakıldığında Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısının toplam puan için .81, bağımsız öğrenme alt ölçeği için .83 ve ders çalışma alışkanlıkları alt ölçeği için ise .72 değerlerinde olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada Özerk Öğrenme Ölçeği Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısının ölçek toplam puanı için .78; bağımsız öğrenme alt ölçeği için .68 ve ders çalışma alt ölçeği için .70 olduğu hesaplanmıştır. Ölçekten aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeylerinin Değerlendirmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Tablosu

Puan Aralığı	Seviye
3-5,4	Çok düşük
5,5-7,9	Düşük
8-10,4	Orta
10,5-12,9	Yüksek
13-15	Çok Yüksek

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” (YDDBÖ) yazarlardan izin alınarak (Ek C) kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde olan ölçek, 16 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, olumsuzdan olumluya doğru (1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4, Katılıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum) sıralanmaktadır. Ölçek öğrencilerin, bir dersin sonunda yansıtıcı düşünmeye ilişkin beceri düzeylerini her biri dört maddeden oluşan, dört alt boyutta (alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma) ölçer Her alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir. Her bir alt boyutun toplamından alınan puanın yüksek oluşu bireyin yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek, ölçekten alınan toplam puanın düşük oluşu ise yansıtıcı düşünme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine araştırmacılar tarafından test-tekrar test güvenirligi, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenirligi hesaplanarak bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5

YDDBÖ Toplam ve Alt Boyutları için Test-tekrar test, İç tutarlılık ve İki-yarı Güvenirlik Katsayıları

	Test-Tekrar Test Güv. (İki Hafta Ara ile)	Test-Tekrar Test Güv. (İki Ay İle)	İç Tutarlılık Katsayısı	Spearman Brown İki Yarı Güvenirligi
Alışkanlık	,66**	,64**	,54	,46
Anlama	,68**	,63**	,69	,71
Yansıtma	,72**	,70**	,72	,69
Kritik Yansıtma	,73**	,70**	,68	,68
Toplam Yansıtma Puanı	,74**	,73**	,77	,77

Tablo 5 incelendiğinde Test-Tekrar test güvenilirlik katsayısının toplam puan için .74, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının toplam puan için .77, Spearman Brown iki yarı güvenilirliğinin toplam puan için .77 olduğu görülmektedir. Bulunan değerlerin, asgari değer olarak kabul edilen .70 değerinden büyük olması, ölçeğin toplam puanlar açısından elde edilen katsayılar bakımından güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Cronbach alpha değeri ölçek toplamı için .79 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alışkanlık alt boyutunda .53; anlama alt boyutunda .61; yansıtma alt boyutunda .68 ve kritik yansıtma alt boyutunda .59 Cronbach alpha değerleri bulunmuştur.

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden aldıkları puanlara göre düzeylerini belirlemek amacıyla, ölçeğin aralık genişliği, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1993) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Tablosu

Puan Aralığı	Seviye
16-28.8	Çok düşük
28.9-41.7	Düşük
41.8-54.6	Orta
54.7-67.5	Yüksek
67.6-80	Çok Yüksek

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilmiş, Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 maddeden ve her biri 3 maddelik 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-

kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi şeklindedir. Beşli likert tipi türünden bir ölçek olan 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, olumsuzdan olumluya doğru (1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum) sıralanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik katsayıları, öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu için .68, performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .62 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur (Arslan ve Akın, 2015).

Bu çalışmada 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .82; öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu için .76; performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .86 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Ölçek (Ek Ç) çalışmanın ekler kısmında sunulmuştur. Ölçekten aldıkları puanların yorumlanmasında kullanılan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin Değerlendirmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Tablosu

Puan Aralığı	Seviye
12-21,6	Çok düşük
21,7-31,3	Düşük
31,4-41	Orta
41,1-50,7	Yüksek
50,8-60	Çok Yüksek

Verilerin Toplanması

Edirne Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin onayı (Ek D) alındıktan sonra, Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm Anadolu Liselerinin 11. Sınıf

öğrencilerine, “Kişisel Bilgi Formu”, İngilizce dersi ile ilgili olarak “Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği”, “Özerk Öğrenme Ölçeği” ve “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçme araçları ile ilgili gerekli açıklama yapıldıktan sonra öğrencilere veri toplama araçlarını doldurmak amacıyla 35 dakika süre verilmiştir. Veri toplama araçları, dersin başlangıcında, dersin öğretmeninin de bulunduğu şekilde, gönüllü öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırma verilerinin analizinde “SPSS 20” paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için katılımcı sayısının 30’dan fazla olduğu durumda tercih edilen Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve verilerin çalışmada kullanılan ölçeklerden aldıkları puanlar açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların Özerk Öğrenme Ölçeği toplam ve alt boyutları açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Özerk Öğrenme Ölçeği Toplam Ve Alt Boyutları Açısından Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonuçları Tablosu

Kolmogorov-Smirnov	İstatistik	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık (Sig.)
ÖÖÖ Toplam	,146	1110	,104
Bağımsız Öğrenme	,175	1110	,106
Ders Çalışma Alışkanlıkları	,165	1110	,912

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği toplam puanları açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Toplam Puanları Açısından Normallik Tablosu

Kolmogorov-Smirnov	İstatistik	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık (Sig.)
YDDBÖ	,156	1110	,101
Toplam Puanları			

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği alt boyutları açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Alt Boyutları Açısından Normallik Tablosu

Kolmogorov-Smirnov	İstatistik	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık (Sig.)
Alışkanlık	,176	1110	,111
Anlama	,123	1110	,103
Yansıtma	,107	1110	,063
Kritik Yansıtma	,177	1110	,076

Katılımcıların 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği alt yönelimleri açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Alt Yönelimleri Normallik Testi Sonuçları Tablosu

Kolmogorov-Smirnov	İstatistik	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık (Sig.)
Öğrenme-yaklaşma	,157	1110	,104
Öğrenme-kaçınma	,096	1110	,059
Performans-yaklaşma	,117	1110	,111
Performans-kaçınma	,183	1110	,135

Normallik testi sonucu tespit edilen anlamlılık değerlerinin 0.05'ten büyük olması dağılımın normal olduğunu gösterdiğinden parametrik testler kullanılabilir.

Bu araştırmada dağılımların normal olduğu görüldüğü için veriler parametrik testlerle incelenmiştir. Öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış, iki bağımsız grubun ortalama puanları arasındaki farklılığı test etmek için ilişkisiz örneklemeler için t testi, ikiden fazla grubun ortalamaları arasındaki farklılığı test etmek için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık bulunduğu takdirde bunun kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Etki büyüklükleri de hesaplanarak sonuçlar tabloladırtırılarak yorumlanmıştır.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili tespit edilen bulgular sunulmaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusuna yönelik Özerk Öğrenme Ölçeğinden aldığı ortalama ve standart sapma puanları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Ölçeğinden Aldığı Ortalama Ve Standart Sapma Puanları Tablosu

Gruplar	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Özerk Toplam Puan	1110	42.19	8.17
Bağımsız Öğrenme	1110	25.25	5.20
Ders Çalışma Alışkanlıkları	1110	16.93	4.06

Tablo incelendiğinde ölçek genelinden alınan ortalama puanın 42.19 olduğu, alt boyutlardan elde edilen ortalama puanların bağımsız öğrenme alt boyutu için 25.25; ders çalışma alışkanlıkları alt boyutu için 16.93 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların özerk öğrenme düzeyi puanlarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri İle Cinsiyetleri t-Testi Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	666	43.12	7.98	1108	-4,7	.00	.07
Erkek	444	40.79	8.26				

P<0.05

Özerk Öğrenme düzeyi puanlarının cinsiyet açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalamasının ($\bar{X} = 43.12$) erkek öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 40.79$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [t(1108)=-4.7; p>0.05].

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri İngilizce film/dizi izleme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri İle İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları t-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	42.69	8.13	1107	3.23	.00	.05
Hayır	335	40.97	8.11				

P<0.05

Özerk öğrenme düzeyi puanlarının İngilizce film/dizi izleme durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce film/dizi izleyenlerin özerk öğrenme ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 42.69$), İngilizce film/dizi izlemeyenlerin

ortalama puanları ($\bar{X} = 40.97$) arasında İngilizce film/dizi izleyenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=3.23$; $p>0.05$].

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri İle İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları t-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	42.85	8.04	1107	4.21	.00	.05
Hayır	335	40.61	8.22				

$P<0.05$

Özerk Öğrenme düzeyi puanlarının İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce şarkı sözlerini öğrenenlerin özerk öğrenme ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 42.85$), İngilizce şarkı sözlerini öğrenmeyenlerin puanları ortalaması ($\bar{X} = 40.61$) arasında öğrenenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=4.21$; $p>.05$].

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri İngilizce kitap/dergi okuma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri İle İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları t-Testi

Tablosu

İng.kitap/dergi	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	229	44.25	7.55	1107	4.35	.00	.04
Hayır	881	41.63	8.23				

P<0.05

İngilizce kitap/dergi okuma durumlarının özerk öğrenme düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce kitap/dergi okuyanların özerk öğrenme ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 44.25$), İngilizce kitap/dergi okumayanların puanları ortalaması ($\bar{X} = 41.63$) arasında okuyanlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=4.35$; $p>0.05$].

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri İngilizce dersinde not tutma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri İle İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları t-Testi

Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	751	43.72	7.54	1107	9.27	.00	.12
Hayır	359	39.04	8.49				

P<0.05

İngilizce dersinde not tutma durumlarının özerk öğrenme düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce

dersinde not tutanların yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 43.72$), İngilizce dersinde not tutmayanların puanları ortalaması ($\bar{X} = 39.04$) arasında not tutanlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=9.27$; $p>0.05$].

Katılımcıların Özerk Öğrenme Düzeylerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle İlgili Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

Gruplar	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
1) okumadım	69	36.78	9.73
2) 1-2 adet	236	41.17	7.63
3) 3-4 adet	285	42.16	6.81
4) 5-6 adet	208	42.82	7.85
5) 7-8 adet	105	43.22	7.48
6) 9 ve üzeri	207	44.02	9.60

Tablo incelendiğinde bir yılda okudukları kitap sayısı durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ortalamaları sırasıyla okumayanların ($\bar{X}= 36.78$), 1-2 adet okuyanların ($\bar{X}= 41.17$), 3-4 adet okuyanların ($\bar{X}= 42.16$), 5-6 adet okuyanların ($\bar{X}= 42.82$), 7-8 adet okuyanların ($\bar{X}= 43.22$), 9ve üzeri sayıda kitap okuyanların ($\bar{X}= 44.02$) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyi Puanları İle Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ANOVA

Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3153.399	5	630.680	9.816	,000	.08	1 ve diğerleri;
Gruplar İçi	70931.343	1104	64.249				2 ile 6
Toplam	74084.742	1109					

p>0.05

Gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile diğer grupların puanları ve 1-2 adet okuyanlar ile 9 ve üzeri kitap okuyanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [F(5-1104)= 9.816, p<0.05].

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusuna yönelik Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden aldığı ortalama ve standart sapma puanları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden Aldığı Ortalama Ve Standart

Sapma Puanları Tablosu

YDDBÖ	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Toplam Puan	1110	52.30	8.87
Alışkanlık	1110	12.50	2.98
Anlama	1110	14.34	3.00
Yansıtma	1110	13.90	3.09
Kritik Yansıtma	1110	11.55	3.09

Tablo incelendiğinde ölçek genelinden alınan ortalama puanın 52.30 olduğu, alt boyutlardan elde edilen ortalama puanların alışkanlık alt boyutu için 12.5, anlama alt boyutu için 14.34, yansıtma 13.9 ve kritik yansıtma alt boyutu için 11.55 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının orta aralığının üst sınırına yakın olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından en düşük ortalama puanın kritik yansıtma alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri İle Cinsiyetleri t-Testi Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	666	52.54	8.6	1108	-1.12	.451	
Erkek	444	51.93	9.2				

$p > 0.05$

Yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının cinsiyet açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalamasının ($\bar{X} = 52.54$) erkek öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 51.93$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(1108) = -1.12$; $p > 0.05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri İngilizce film/dizi izleme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri İle İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları t-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	53.14	8.73	1107	4.91	.00	.083
Hayır	335	50.32	8.91				

$p > 0.05$

Yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının İngilizce film/dizi izleme durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce film/dizi izleyenlerin yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 53.14$), İngilizce film/dizi izlemeyenlerin ortalama puanları ($\bar{X} = 50.32$) arasında İngilizce film/dizi izleyenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=4.91$; $p > 0.05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri İle İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları t-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	53.40	8.69	1107	6.41	.00	.098
Hayır	335	49.73	8.58				

$p < 0.05$

Yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce şarkı sözlerini

öğrenenlerin yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 53.40$), İngilizce şarkı sözlerini öğrenmeyenlerin puanları ortalaması ($\bar{X} = 49.73$) arasında öğrenenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=6.41$; $p>0.05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları Açısından İncelenmesi

raştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri İngilizce kitap/dergi okuma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri İle İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları t-Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	229	55.41	8.89	1107	6.05	.00	.093
Hayır	881	51.48	8.71				

$P<0.05$

İngilizce kitap/dergi okuma durumlarının yansıtıcı düşünme düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce kitap/dergi okuyanların yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 55.41$), İngilizce kitap/dergi okumayanların puanları ortalaması ($\bar{X} = 51.48$) arasında okuyanlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=6.05$; $p>0.05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri İngilizce dersinde not tutma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri İle İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları t-Testi

Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	751	53.44	8.69	1107	6.25	.00	.101
Hayır	359	49.94	8.79				

$p < 0,05$

İngilizce dersinde not tutma durumlarının yansıtıcı düşünme düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce dersinde not tutanların yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği puanları ortalaması ile ($\bar{X} = 53.44$), İngilizce dersinde not tutmayanların puanları ortalaması ($\bar{X} = 49.94$) arasında not tutanlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t(1107)=6.25$; $p > 0.05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Açısından İncelenmesi

araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

Gruplar	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
1) okumadım	69	49.27	11.01
2) 1-2 adet	236	51.52	8.87
3) 3-4 adet	285	51.95	8.65
4) 5-6 adet	208	52.54	8.31
5) 7-8 adet	105	53.43	8.12
6) 9 ve üzeri	207	53.84	9.01

Tablo incelendiğinde bir yılda okudukları kitap sayısı durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ortalamaları sırasıyla okumayanların ($\bar{X}= 49.27$), 1-2 adet okuyanların ($\bar{X}= 51.52$), 3-4 adet okuyanların ($\bar{X}= 51.95$), 5-6 adet okuyanların ($\bar{X}= 52.54$), 7-8 adet okuyanların ($\bar{X}= 53.43$), 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların ($\bar{X}= 53.84$) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğrencilerin Yansıtıcı düşünme Düzeyi Puanları İle Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1449.366	5	289.873	3.723	.002	.78	1-6
Gruplar İçi	85958.530	1104	77.861				
Toplam	87407.896	1109					

$p>0,05$

Gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır

[$F(5-1104)= 3.723$ $p<0.05$]. Anlamli farklılığın etki büyüklüğü ($\eta^2=.78$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusuna yönelik 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden aldığı ortalama ve standart sapma puanları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğrencilerin 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden Aldığı Ortalama Ve Standart Sapma Puanları Tablosu

Gruplar	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenme-yaklaşma	1110	11.52	2.72
Öğrenme-kaçınma	1110	10.03	2.43
Performans-kaçınma	1110	10.67	2.63
Performans-yaklaşma	1110	11.48	2.95

Alt ölçeklerin her birinden alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15'tir. Tablo incelendiğinde öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin ortalamasının 11.52; standart sapmasının 2.72 olduğu görölmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri görölmektedir. öğrenme-yaklaşma yöneliminin ardından en yüksek ortalama performans-kaçınma başarı yönelimine (11.48) aittir. Araştırmaya katılan öğrencilerin performans-kaçınma başarı yöneliminin yüksek olduğu görölmektedir. Ayrıca öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yöneliminin alt sınıra yakın olsa da 10.67 ortalama ile yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Başarı yönelimlerinden öğrenme-kaçınma yöneliminin 10.03 ortalama ile orta seviyede olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelimleri cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri İle Cinsiyetleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	666	11.71	2.66	1108	-2.7	.00	.007
Erkek	444	11.25	2.79				
Öğrenme Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	666	10.12	2.39	1108	-1.5	.11	
Erkek	444	9.89	2.50				
Performans Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	666	11.07	2.42	1108	-6.24	.00	.034
Erkek	444	10.08	2.82				
Performans Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	666	11.71	2.89	1108	-3.2	.00	.009
Erkek	444	11.13	3.02				

P<0.05

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların cinsiyet açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.71$) erkek öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 11.25$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1108)=-2.7$; $p>0.05$].

Kız öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi puan ortalaması ($\bar{X} = 10.12$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.89$) yüksek olsa da, ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(1108)=-1.5$; $p>0.05$].

Kız öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.07$) erkek öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 10.08$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1108)=-6.24$; $p>0.05$].

Kız öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.71$) erkek öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 11.13$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1108)=-3,2$; $p>0,05$].

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelimleri İngilizce film/dizi izleme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri İle İngilizce Film/Dizi İzleme Durumları t-Testi Tablosu

Öğrenme Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	11.70	2.66	1107	3.35	.001	.012
Hayır	335	11.11	2.80				
Öğrenme Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	10.19	2.44	1107	3.50	.00	.015
Hayır	335	9.64	2.36				
Performans Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	10.73	2.64	1107	1.21	.22	
Hayır	335	10.52	2.62				

Tablo 30 devamı,

Performans	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kaçınma							
Evet	775	11.62	2.93	1107	2.45	.014	.007
Hayır	335	11.15	2.98				

P<0,05

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların, İngilizce film/dizi izleme durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce film/dizi izleyen öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.70$) izlemeyen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 11.11$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında, İngilizce film/dizi izleyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=3.35$; $p>0.05$].

İngilizce film/dizi izleyen öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 10,19$) izlemeyen öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.64$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce film/dizi izleyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=3.50$; $p>0.05$].

İngilizce film/dizi izleyen öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalaması ($\bar{X} = 10.73$), izlemeyen öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.52$) yüksek olsa da, ortalama puanlar arasında gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(1107)=1.21$; $p>0.05$].

İngilizce film/dizi izleyen öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.62$) izlemeyen öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.15$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce film/dizi izleyen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=2.45$; $p>0.05$].

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelimleri İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri İle İngilizce Şarkı Sözlerini Öğrenme Durumları t-Testi

Tablosu

Öğrenme Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	11.77	2.59	1107	4.63	.00	.020
Hayır	335	10.95	2.92				
Öğrenme Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	10.23	2.42	1107	4.26	.00	.020
Hayır	335	9.55	2.39				
Performans Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	10.82	2.56	1107	2.93	.00	.009
Hayır	335	10.32	2.77				
Performans Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	775	11.73	2.92	1107	4.32	.00	.018
Hayır	335	10.90	2.96				

P<0.05

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.77$) öğrenmeyen öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 10.95$) görülmektedir.

Ortalama puanlar arasında, İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=4.63$; $p>0.05$].

İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.23$) öğrenmeyen öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.55$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=4.26$; $p>0.05$].

İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.82$) öğrenmeyen öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.32$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=2.93$; $p>0.05$].

İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.73$) öğrenmeyen öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.90$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=4.32$; $p>0.05$].

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelimleri İngilizce kitap/dergi okuma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri İle İngilizce Kitap/Dergi Okuma Durumları t-Testi Tablosu

Öğrenme Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	229	12.35	2.43	1107	5.22	.00	.025
Hayır	881	11.31	2.75				
Öğrenme Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	229	10.57	2.43	1107	3.79	.00	.017
Hayır	881	9.89	2.41				
Performans Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	229	11.13	2.55	1107	2.95	.00	.009
Hayır	881	10.55	2.64				
Performans Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	229	11.97	2.89	1107	2.84	.00	.009
Hayır	881	11.35	2.96				

P<0.05

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların, İngilizce kitap dergi okuma durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce kitap dergi okuyan öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 12.35$) okumayan öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 11.31$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında, İngilizce kitap dergi okuyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [t(1107)=5.22; p>0.05].

İngilizce kitap dergi okuyan öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.57$) okumayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.89$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce kitap dergi okuyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [t(1107)=3.79; p>0.05].

İngilizce kitap dergi okuyan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.13$) okumayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.55$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=2.95$; $p>0.05$].

İngilizce kitap dergi okuyan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.97$) okumayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 11.35$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce şarkı sözlerini öğrenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=2.84$; $p>0.05$].

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelimleri İngilizce dersinde not tutma durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri İle İngilizce Dersinde Not Tutma Durumları t-Testi Tablosu

Öğrenme Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	751	12.05	2.43	1107	9.54	.00	.084
Hayır	359	10.45	2.94				
Öğrenme Kaçınma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	751	10.44	2,36	1107	8.27	.00	.060
Hayır	359	9.18	2,36				
Performans Yaklaşma	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Evet	751	11.13	2.43	1107	8.61	.00	.068
Hayır	359	9.72	2.76				

Tablo 33 devamı,

Performans	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kaçınma							
Evet	751	11.80	2.83	1107	5.14	.00	.031
Hayır	359	10.84	3.07				

<0.05

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinden alınan puanların, İngilizce dersinde not tutma durumları açısından incelenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, İngilizce dersinde not tutan öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 12.05$) okumayan öğrencilerin ortalama puanından yüksek olduğu ($\bar{X} = 10.45$) görülmektedir. Ortalama puanlar arasında, İngilizce dersinde not tutan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=9.54$; $p>0.05$].

İngilizce dersinde not tutan öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 10.44$) not tutmayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.18$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce dersinde not tutan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=8.27$; $p>0.05$].

İngilizce dersinde not tutan öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.13$) not tutmayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 9.72$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce dersinde not tutan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=8.61$; $p>0.05$].

İngilizce dersinde not tutan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puan ortalamasının ($\bar{X} = 11.80$) not tutmayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 10.84$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında İngilizce dersinde not tutan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$t(1107)=5.14$; $p>0.05$].

Katılımcıların Başarı Yönelimlerinin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı Açısından İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı İle İlgili Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

Gruplar		Katılımcı	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenme-yaklaşma	okumadım	69	10.20	3.10
	1-2 adet	236	11.03	2.92
	3-4 adet	285	11.61	2.43
	5-6 adet	208	11.76	2.67
	7-8 adet	105	11.83	2.54
	9 ve üzeri	207	12.01	2.67
Öğrenme-kaçınma	okumadım	69	8.85	3.05
	1-2 adet	236	9.99	2.37
	3-4 adet	285	9.98	2.26
	5-6 adet	208	10.03	2.38
	7-8 adet	105	10.20	2.35
	9 ve üzeri	207	10.45	2.49
Performans-yaklaşma	okumadım	69	9.00	3.19
	1-2 adet	236	10.38	2.60
	3-4 adet	285	10.79	2.30
	5-6 adet	208	10.72	2.65
	7-8 adet	105	11.14	2.38
	9 ve üzeri	207	11.11	2.77
Performans-kaçınma	okumadım	69	10.91	3.19
	1-2 adet	236	11.20	2.99
	3-4 adet	285	11.59	2.72
	5-6 adet	208	11.14	3.23
	7-8 adet	105	12.12	2.45
	9 ve üzeri	207	11.86	3.01

Tablo incelendiğinde, başarı yönelimleri açısından, araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı durumlarına göre öğrenme yaklaşma yönelimi ortalamaları sırasıyla, okumayanların ($\bar{X}= 10.20$), 1-2 adet okuyanların ($\bar{X}= 11,03$), 3-4 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.61$), 5-6 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.76$), 7-8 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.83$), 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların ($\bar{X}= 12.01$) olarak hesaplanmıştır.

Başarı yönelimleri açısından, araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı durumlarına göre öğrenme kaçınma yönelimi ortalamaları sırasıyla, okumayanların ($\bar{X}= 8.85$), 1-2 adet okuyanların ($\bar{X}= 9.99$), 3-4 adet okuyanların ($\bar{X}= 9.98$), 5-6 adet okuyanların ($\bar{X}= 10.03$), 7-8 adet okuyanların ($\bar{X}= 10.2$), 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların ($\bar{X}= 10.45$) olarak hesaplanmıştır.

Başarı yönelimleri açısından, araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı durumlarına göre performans yaklaşma yönelimi ortalamaları sırasıyla, okumayanların ($\bar{X}= 9.00$), 1-2 adet okuyanların ($\bar{X}= 10.38$), 3-4 adet okuyanların ($\bar{X}= 10.79$), 5-6 adet okuyanların ($\bar{X}= 10.72$), 7-8 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.14$), 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların ($\bar{X}= 11.11$) olarak hesaplanmıştır.

Başarı yönelimleri açısından, araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı durumlarına göre performans kaçınma yönelimi ortalamaları sırasıyla, okumayanların ($\bar{X}= 10.91$), 1-2 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.20$), 3-4 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.59$), 5-6 adet okuyanların ($\bar{X}= 11.14$), 7-8 adet okuyanların ($\bar{X}= 12.12$), 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların ($\bar{X}= 11.86$) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelimleri bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğrencilerin Başarı Yönelim Puanları İle Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı ANOVA Tablosu

Öğrenme-yaklaşma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	252.065	5	50.413	6.976	.000	.029	Okumadım ve 1-2 adet hariç hepsi arasında 1-2 adet ile 9 ve üzeri arasında
	Gruplar İçi	7978.453	1104	7.227				
	Toplam	8230.519	1009					
Öğrenme-kaçınma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	137.163	5	27.433	4.694	.000	.016	Okumadım ve hepsi arasında
	Gruplar İçi	6451.395	1104	5.844				
	Toplam	6588.559	1109					
Performans-yaklaşma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	280.515	5	56.103	8.334	.000	.034	Okumadım ve hepsi arasında
	Gruplar İçi	7432.376	1104	6.732				
	Toplam	7712.891	1109					
Performans-kaçınma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	140.984	5	28.197	3.253	.006	.017	Okumadım ve 7-8 adet, 9 ve üzeri arasında. 1-2 adet ve 7-8 adet, 9 ve üzeri arasında. 5-6 adet ve 7-8 adet, 9 ve üzeri arasında
	Gruplar İçi	9568.339	1104	8.867				
	Toplam	9709.323	1109					

P<0.05

Öğrenme yaklaşma yöneliminde, gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile 1-2 adet okuyanlar hariç diğer grupların puanları ve 1-2 adet

okuyanlar ile 9 ve üzeri kitap okuyanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [F(5-1104)= 6.976, p<0.05].

Öğrenme kaçınma yöneliminde, gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile diğer grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [F(5-1104)= 4.694, p<0.05].

Performans yaklaşma yöneliminde, gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile diğer grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [F(5-1104)= 8.334, p<0.05].

Performans kaçınma yöneliminde, gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile 7-8 adet ve 9 ve üzeri kitap okuyanların puanları arasında; 1-2 adet okuduğunu söyleyenler ile 7-8 adet ve 9 ve üzeri kitap okuyanların puanları arasında; 5-6 adet okuduğunu söyleyenler ile 7-8 adet ve 9 ve üzeri kitap okuyanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [F(5-1104)= 3.253, p<0.05].

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 36'da korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 36

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki tablosu

	Yansıtıcı Düşünme	Özerk Öğrenme	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Yansıtıcı Düşünme Toplam	1	.382** .000 1110	.346** .000 1110	.311** .000 1110	.278** .000 1110	.314** .000 1110
Özerk Öğrenme Toplam		1	.587** .000 1110	.763** .000 1110	.795** .000 1110	.427** .000 1110
Öğrenme Yaklaşma			1	.396** .000 1110	.481** .000 1110	.490** .000 1110
Öğrenme Kaçınma				1	.525** .000 1110	.302** .000 1110
Performans Yaklaşma					1	.386** .000 1110
Performans Kaçınma						1

Tablo 36'da görüldüğü gibi, katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde [$r(1110)=.382, p=0.00 < .01$]; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde [$r(1110)=.346, p=0.00 < .01$]; öğrenme kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde [$r(1110)=.311, p=0.00 < .01$]; performans yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde [$r(1110)=.28, p=0.00 < .01$]; performans kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde [$r(1110)=.314, p=0.00 < .01$] ilişki olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların özerk öğrenme düzeyleri ile öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(1110)=.587, p=0.00 < .01$]; öğrenme kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde [$r(1110)=.763, p=0.00 < .01$]; performans yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde [$r(1110)=.795, p=0.00 < .01$];

performans kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(1110)=.427$, $p=0.00 < .01$] ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(1110)=.396$, $p=0.00 < .01$]; performans yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(1110)=.481$, $p=0.00 < .01$]; performans kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(1110)=.49$, $p=0.00 < .01$] ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile performans yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde [$r(1110)=.52$, $p=0.00 < .01$] ve performans kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu [$r(1110)=.30$, $p=0.00 < .01$] tespit edilmiştir.

Performans yaklaşma başarı yönelimi ile performans kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde [$r(1110)=.386$, $p=0.00 < .01$] ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Yansıtıcı düşünme, öğrenme/yaklaşma, öğrenme/kaçınma, performans/yaklaşma, performans/kaçınma değişkenleri öğrenme özerkliğini yordamakta mıdır? sorusuna yönelik inceleme yapılmıştır.

Katılımcıların özerk öğrenme düzeylerini açıklayan değişkenler çoklu regresyon modeliyle incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı, histogram ve artık değerlerin normallik grafikleri, saçılma diyagramı matrisi incelenmesiyle belirlenmiştir. Durbin Watson 1.941 olarak hesaplanmış ve otokorelasyon olmadığı sonucuna varılmıştır. Böylelikle regresyon koşulları sağlanmıştır.

Regresyon analizinde enter/standart model olarak anılan tüm tahmin değişkenlerinin eş zamanlı olarak modele girişi tercih edilmiştir. Bu modelde herhangi bir bağımsız değişkenin diğerinden önemli olmadığı varsayılır ve tüm değişkenler modele birlikte girilir (Field, 2009). Tablo 37’de regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 37

Regresyon Analizi Tablosu

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Öğrenme Özerkliği	3.304	.699	-	4.730	.000	-	-
Yansıtıcı Düşünme	.051	.013	.056	4.018	.000	.382	.120
Öğrenme/Yaklaşma	.489	.048	.163	10.267	.000	.587	.295
Öğrenme/Kaçınma	1.439	.051	.429	28.130	.000	.763	.646
Performans/Yaklaşma	1.453	.049	.469	29.368	.000	.795	.662
Performans/Kaçınma	.053	.041	.019	1.292	.197	.427	.039
R=.909	R ² =.826						
F ₍₅₋₁₁₀₄₎ =1044.623	P=.000						

Yansıtıcı düşünme, öğrenme/yaklaşma, öğrenme/kaçınma, performans/yaklaşma, performans/kaçınma değişkenlerinin öğrenme özerkliğini ne şekilde yordadığına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, söz konusu değişkenler birlikte, öğrenme özerkliği ile anlamlı bir ilişki ($R=.909$; $R^2=.826$) sergilemiştir ($F(5-1104)=1044.623$; $p<.01$). Bu beş değişken birlikte, özerk öğrenme puanlarındaki değişimin %82'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenme özerkliği üzerindeki önem sırası; performans/yaklaşma ($\beta=.469$), öğrenme/kaçınma ($\beta=.429$), öğrenme/yaklaşma ($\beta=.163$), yansıtıcı düşünme ($\beta=.056$) ve performans/kaçınma ($\beta=.019$)'dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında performans/kaçınma ($p>.05$) hariç diğer değişkenlerin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerle öğrenme özerkliği arasındaki ilişkilere bakıldığında performans/yaklaşma ile $r=.795$ [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde $r=.662$], öğrenme/kaçınma ile $r=.763$ [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde $r=.646$], öğrenme/yaklaşma ile $r=.587$ [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde $r=.295$], yansıtıcı düşünme ile $r=.382$ [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde

$r = .120$] düzeyinde korelasyon olduğu gör÷lmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme özerkliğini yordayan regresyon denklemi şu şekilde belirlenmiştir.

Öğrenen özerkliği= $(1.453 \times \text{Performans/Yaklaşma Ölçek Puanı}) + (1.439 \times \text{Öğrenme/Kaçınma Ölçek Puanı}) + (.489 \times \text{Öğrenme/Yaklaşma Ölçek Puanı}) + (.051 \times \text{Yansıtıcı Düşünme Ölçek Puanı}) + (3.304)$

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgularla ilgili olarak tespit edilen sonuçlar, tartışma ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin dağılımlarına bakıldığında katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Yazıcı (2016) ve Özkal (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.. Özerkliğin öğrenme ortamındaki sorumluluğun paylaşılması olduğunun öğretmen ve öğrenciler tarafından kabul görmesi öğrenen özerkliğini olumlu etkileyecektir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yurdakul (2016), Alkan (2015), Özçelik (2015), Özkal (2014), Sakai ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Gömleksiz ve Bozpolat'ın (2012) çalışmasında da bazı alt boyutlarda kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık vardır. İncelenen çalışmalarda dikkat çeken husus genel olarak kadın katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğudur. Özerk öğrenme ile yakından bağlantılı olan eğitim ortamlarında sorumluluk üstlenme konusunda ise Erbil Tursun (2010) çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sorumluluk üstlenmede daha istekli olduğunu belirtmiştir. Bu sonucun aksi olarak Üstünlüoğlu (2009) ise

çalışmasında, eğitim ortamlarında sorumluluk alma konusunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kız öğrenciler lehine olan durum bu araştırmada da doğrulanmıştır. Toplumda kadınlardan beklenen sorumluluklar, onlarda bu özelliği daha fazla geliştirmiş olabilir. Aileler birer rol model olarak da kızlarını bu yönde etkiliyor olabilirler.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin İngilizce film/dizi izleme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede İngilizce film/dizi izleyenlerin izlemeyenlere göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. İngilizce film dizi izleyenlerdeki bu fark onların eğlenirken aynı zamanda dil öğrenmeye yönelik kendi sorumluluklarını aldıklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede İngilizce şarkı sözlerini öğrenenlerin öğrenmeyenlere göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce şarkı sözlerini öğrenmeye yönelik çabası onların, kendi başına öğrenmeye yönelik istekli olduğunu açıklamaktadır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin İngilizce kitap/dergi okuma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede İngilizce kitap/dergi okuyanların okumayanlara göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kitap ve dergi okumak bireyin kendi başına yaptığı en başta gelen öğrenme etkinliklerinden biridir. Kitap/dergi okuma etkinliğinin aynı zamanda İngilizce olarak gerçekleştirilmesi, öğrencilerin özerk öğrenme puanlarının yüksek çıkmasını sağlamış olabilir.

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin İngilizce dersinde not tutma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede İngilizce dersinde not tutanların tutmayanlara göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders sürecinde not tutması onların kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerinin açık bir göstergesidir. Ayrıca not tutma yoluyla öğrencinin kendine uygun öğrenme stratejisini seçebilmesi ve yazdıkları yoluyla öğrenmeye yönelik öz değerlendirme yapabilmesi özerk öğrenme puanlarının yüksek çıkmasının açıklaması olabilir.
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, katılımcıların kitap okuma sayısı arttıkça özerk öğrenme düzeyleri de arttığı tespit edilmiştir. Bir yılda hiç kitap okumayan katılımcılar dışında diğer tüm gruplar yüksek seviyede özerk öğrenme düzeyine sahiptir. Gruplar arasında ise hiç kitap okumayanlar ile diğer gruplar arasında ve bir yıl içinde 1-2 adet kitap okuyanlar ile 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin özerk öğrenme ortamlarında eğitsel gelişimine katkı sağlayan etkinliklerden kitap okuma, öğrencilerin öğrenen özerkliğine daha fazla sahip olmalarını sağlamış olabilir.
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi için yansıtıcı düşünme düzeylerinin dağılımlarına bakıldığında, ölçek genelinde alınan ortalama puanın. Bu sonuçlara bakıldığında en yüksek alt boyut puanının anlama alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonucun Ghanizadeh ve Jahedizadeh (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Yamaç ve Bakır (2017) ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da yansıtıcı düşünmenin tanımlayıcı yeteneklerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yansıtıcı

düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun Ceyhan (2014), Erdoğan ve Şengül (2014), Evin Gencil ve Güzel Candan (2014), Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların düşük seviyede yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu; Kandemir (2015), Alkan ve Gözel (2012), Fırat Durdukoca ve Demir (2012), Tümkaya ve Huri (2012), Kaf Hasırcı ve Sadık (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise katılımcıların yüksek seviyede yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık katılımcıların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, öğrenim düzeyi ve yaş grubu özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda yansıtıcı düşünme düzeyinin orta ve düşük olduğu dikkat çekmektedir.

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Çelik (2017), Demir Atalay ve Ürün Karahan (2016), Uluçınar Sağır ve Bertiz (2016), Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014), Saygılı ve Teheldere (2014), Tümkaya ve Huri (2012) Kaf Hasırcı ve Sadık (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Kandemir (2015), Ceyhan (2014), Erdoğan ve Şengül (2014), Aydın ve Çelik (2013), Poyraz (2013), Alkan ve Gözel (2012), Fırat Durdukoca ve Demir (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu farklılık katılımcıların farklı sosyo-ekonomik çevrelerden olması ve farklı ölçeklerin kullanılmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan yansıtıcı düşünme düzeyinin cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda bu şekilde farklı sonuçların

azımsanmayacak sayıda olması dikkat çekicidir. Yansıtıcı düşünme ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik daha fazla sayıda çalışma yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

10. Katılımcıların İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin İngilizce film/dizi izleme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, İngilizce film/dizi izleyenlerin izlemeyenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Dil öğrenme sürecinde hedef dilde film/dizi izlemenin, izlenen program süresince duyulan/öğrenilen kalıplar hakkında düşünmenin doğal olarak gerçekleşiyor olması, bu bulgunun mantıklı olduğunu göstermektedir. Böylelikle hedef dilde film/dizi izlemenin hem dil öğrenme hem yansıtma yapmaya katkısı olduğu söylenebilir.
11. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, İngilizce şarkı sözlerini öğrenenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İngilizce film/dizi izleme sürecinde olduğu gibi şarkı sözlerini öğrenme çabası da yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bir özellik olarak düşünülebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının kendi içinde tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.
12. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin İngilizce kitap/dergi okuma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, İngilizce kitap/dergi okuyanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dil öğrenme sürecinde İngilizce hayata ne kadar geçirilirse o kadar etkili öğrenme gerçekleşmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç İngilizce öğrenilenler üzerinde düşünme sürecini de arttırdığını, böylelikle öğrencilerin yansıtma yapmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

13. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin İngilizce dersinde not tutma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, İngilizce dersinde not tutanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çelik (2017) ve Ceyhan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanılmıştır. Derste not tutan bireylerin zihinsel süreçleri daha etkili yönlendirdiği ve olay ve olguları sebep ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirebildiği görülmektedir. Bu açıdan alanyazınla tutarlı olan bu sonuç, öğrenme sürecinde not tutmanın yansıtıcı düşünmeyle ilişkisini ortaya koyması bakımından önemlidir.
14. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin bir yılda okudukları kitap sayısı açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, gruplardan bir yıl içinde hiç kitap okumadığını söyleyenlerin puanları ile 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir yıl içinde hiç kitap okumayanların yansıtıcı düşünme düzeyinin diğer gruplara oranla düşük olduğu görülmüştür. Çelik (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da hiç kitap okumayanların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları diğer gruplara nazaran en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Evin Gencel ve Güzel Candan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcıların kitap okuma sıklığının artmasıyla yansıtıcı düşünme düzeyi puanının da artış gösterdiği belirtilmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç alanyazınla tutarlıdır. Kitap okumanın birçok faydasının yanı sıra yansıtıcı düşünmeye katkısı, bu çalışmayla bir kez daha ortaya konmuştur.
15. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin dağılımlarına bakıldığında en yüksek puanı öğrenme-yaklaşma yöneliminin aldığı; katılımcıların öğrenme-yaklaşma yönelim seviyesinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aynı biçimde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri de yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrenme-kaçınma yönelimi ise üst sınıra yakın olsa da orta düzeyde saptanmıştır. Altıparmak (2015), Aydın ve Yerdelen (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Baldwin (2001) gerçekleştirdiği çalışmada özellikle öğrenme yöneliminin sınav performansını etkileyen en önemli yönelim türü olduğunu belirtmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların aksine Aydın, Yalman ve Yel (2015) kendi çalışmalarında performans-kaçınma yöneliminin en düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Tenowich (2001) ise ortama uyan ve rekabetçi bireylerin başarı yönelimlerini araştırdığı çalışmada, ortama uyan bireylerin performans-kaçınma; rekabetçi bireylerin ise performans-yaklaşma yönelimine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bulgularda ortaya çıkan bu farklılıklar uygulana başarı yönelimleri ölçeklerinin farklı olmasından, katılımcıların sosyo-ekonomik çevrelerinden, yaş ve öğrenim durumlarından kaynaklanıyor olabilir.

16. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür. Öğrenme-kaçınma yöneliminde ise cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Gözler ve arkadaşları (2017), Altıparmak (2015), Koç ve Arslan (2015), Koç ve Karabağ (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyete göre başarı yönelimlerinin tümünde farklılaşma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Odacı ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyete göre sadece öğrenme-kaçınma yöneliminde farklılık bulunmuştur. Küçüköğlü ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlerinde

fark tespit edilmiş; ancak performans-kaçınma yöneliminde fark bulunamamıştır. Ayrıca Aydın, Yalman ve Yel (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimlerinde kadınlar lehine; performans-kaçınma yöneliminde erkekler lehine farklılık tespit edilmiştir. Sayılan bu çalışmaların aksine İzci ve Koç (2012), Alkharusi ve Aldhafri (2010) tarafından yapılan çalışmalarda başarı yönelimlerinin herhangi bir türünde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen sonuçların farklı bulguları barındırmasının sebebi olarak uygulanan ölçeklerin farklı olması ve katılımcıların farklı yaş, sosyo-ekonomik çevre ve kültürel değerlere sahip olması gösterilebilir.

17. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin İngilizce film/dizi izleme durumları açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma yönelimlerinde İngilizce film/dizi izleyenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Performans-yaklaşma yöneliminde ise İngilizce film/dizi izleme durumlarına göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulguların elde edilmesinde öğrencilerin bilgiyi eksiksiz öğrenme isteği, İngilizce film veya dizileri eğlenceli bulma durumu, İngilizce hakkında kendinin kanıtlama düşüncesi ve sosyal çevreye uyum sağlama ve diğer öğrencilerden daha başarısız görünme korkusu etkili olmuş olabilir.
18. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, İngilizce şarkı sözlerini öğrenenlerin öğrenmeyenlere göre öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Şarkı sözleri yoluyla İngilizceyi daha kolay öğrenme ve sosyal çevreye kendini ispat etme duygusu bu sonuçlarda etkili olmuş olabilir.

19. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin İngilizce kitap/dergi okuma durumları açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede İngilizce kitap/dergi okuyanların okumayanlara göre öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrenme yönelimli öğrenciler açısından bakıldığında daha fazla bilgiye ulaşmak önemlidir. Bundan dolayı Türkçe kaynakları yeterli bulmayan öğrenciler İngilizce kitap/dergi vb. kaynaklara yönelmiş olabilirler. Performans yönelimli öğrenciler açısından bakıldığında ise öğrenme yönelimli öğrencilerden daha başarısız görünme korkusu bu sonucu beraberinde getirmiş olabilir
20. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin İngilizce dersinde not tutma durumları açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, İngilizce dersinde not tutanların not tutmayanlara göre öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrencinin derste not tutması başarı isteğinin bir göstergesidir. Tüm başarı yönelimleri boyutlarında not tutanların yüksek puan alması, her ne sebeple olursa olsun başarıyı arzuladıklarını kanıtlamaktadır.
21. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin İngilizce dersinde not tutma durumları açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan incelemede, başarı yönelim türlerinin tümünde hiç kitap okumayanlar en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma yönelimlerinde en yüksek ortalama puanı 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar alırken, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinde en yüksek ortalamaları bir yıl içinde 7-8 kitap okuyanlar almıştır. Genel olarak okunan kitap sayısı ile başarı

yönelim düzeylerindeki artışın yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki farka bakıldığında ise öğrenme-yaklaşma yöneliminde, hiç kitap okumadığını söyleyenler ile 1-2 adet okuyanlar hariç diğer tüm gruplar arasında ve 1-2 adet okuyanlar ile 9 ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimlerinde hiç kitap okumayanlar ile diğer gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Tüm grupların ortalama puanlarının hiç kitap okumayanların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Performans- kaçınma yöneliminde ise hiç kitap okumayanlar, 5-6 adet kitap okuyanlar ile 7-8 adet ve 9 ve üzeri kitap okuduğunu belirtenler arasında, 7-8 adet ve 9 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrenme yönelimlerinde 9 ve üzeri kitap okuyanların en yüksek puanı alması, öğrencilerin içten gelen motivasyonla, edinebildiği en fazla bilgiyi edinmeyi amaçladığının; performans yönelimlerinde ise 7-8 adet kitap okuyanların en yüksek puanı alması onların diğer öğrencilere yaklaşma arzusunu açıkça ortaya koymaktadır.

22. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için yapılan incelemede katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelim düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde; özerk öğrenme düzeyleri ile öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde; özerk öğrenme düzeyleri ile öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; öğrenme-yaklaşma yönelimi ile diğer başarı yönelimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde; öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi arasında pozitif yönde orta düzeyde; öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde; performans-yaklaşma yönelimi ve performans-

kaçınma yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkide, bir niteliğin artış gösterdiğinde diğerlerinde de artış görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

23. Yansıtıcı düşünme, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma değişkenlerinin öğrenme özerkliğini ne düzeyde yordadığı ile ilgili yapılan incelemede performans-kaçınma değişkeni hariç diğer tüm değişkenlerin özerk öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. En anlamlı yordayıcı değişken olarak performans-yaklaşma değişkeni görülmektedir. Sosyal açıdan başarılı olma, diğer bireylerin performansından daha iyi performans sergileme çabasında olanların daha fazla öğrenen özerkliğine sahip olacağı yorumu yapılabilir. Çevresine göre daha başarısız performans göstermekten kaçınanların daha az öğrenen özerkliğine sahip olacağı yönündeki yorum, özerk öğrenme ile ilgili yapılan alanyazın bilgisi tarafından da desteklenmektedir.

Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin özerk öğrenme düzeyi puanları ile “cinsiyet, İngilizce film/dizi izleme durumları, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları, İngilizce kitap/dergi okuma durumları, İngilizce dersinde not tutma durumları ve bir yılda okudukları kitap sayısı” değişkenleri açısından bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonunda sayılan tüm değişkenlere göre farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıkların sebeplerini daha ince ayrıntılarıyla ortaya koyabilmek amacıyla nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Toplumsal cinsiyet çalışmaları yapılabilir.

2. İngilizce film/dizi izleyenlerin özerk öğrenme düzeylerinin izlemeyenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini arttırmak amacıyla öğrencilere yaş ve zihinsel gelişimlerine uygun, ders konusunu destekleyici film/dizi izletebilir.

3. İngilizce şarkı dinleyen öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin dinlemeyenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple sınıf içi etkinliklerde İngilizce şarkılara daha fazla yer verilebilir, öğrencilerden yansıtıcı düşünmeyi de destekler niteliği olan İngilizce şarkı bestelemeleri konusunda ödevlendirilebilir.

4. İngilizce kitap dergi okuyanların özerk öğrenme düzeylerinin okumayanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğrencilere kitap/dergi kaynakları sunulabilir, ev ödevi olarak verilebilir. Yaş, eğitim ve zihinsel seviyelerine uygun dergi vb. mecmualara abone olmaları sağlanabilir.

5. İngilizce dersinde not tutan öğrencilerin not tutmayan öğrencilere göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ders esnasında not tutma davranışı öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgi sorumluluk alabildiğinin bir göstergesidir. Öğrenciler ilköğretim çağından başlayarak not tutmaya özendirilebilir ve bu yönde uygulamalar geliştirilebilir.

6. Öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerinin kitap okuma sayısı arttıkça özerk öğrenme düzeyi ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Öğrenciler için sosyal etkinlik derslerinde kitap okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrenciler, öğretmenler ve velilere yönelik ilçe ve il bazında kitap okumayı özendirici okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Kütüphanesi olmayan okullar için kitap toplama kampanyaları düzenlenebilir.

7. Yapılan araştırmada katılımcıların İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu görölmektedir. En yüksek alt boyut puanının ise anlama alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yansıtma alt boyutu ise tüm alt boyutlar arasında en yüksek ikinci puana sahiptir. Kritik yansıtma alt boyutunun ise en düşük ortalama puana sahip olduğu görölmektedir. Bu sonuçların doğrultusunda İngilizce derslerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini harekete geçirecek ve yansıtıcı düşünebilmelerini sağlayacak etkinlik ve uygulamalar hayata geçirilebilir. İlköğretimden ortaöğretime kadar İngilizce dersi öğretim programları, yansıtıcı düşünmeyi gerektiren öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini içerecek şekilde düzenlenebilir. İngilizce dersi dışında diğer yabancı dil dersleri, dil ve anlatım dersi ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi programları ve ders içi uygulamaları yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalarla düzenlenebilir. İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme konusunda yeterlilikleri tespit edilip, eksiklikleri geliştirmelerine yönelik eğitimci programlar uygulanabilir. Yansıtıcı düşünme becerilerini içeren ders tasarımı geliştirme konusunda hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.

8. İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeyleri ile “cinsiyet, İngilizce film/dizi izleme durumları, İngilizce şarkı sözlerini öğrenme durumları, İngilizce kitap/dergi okuma durumları, İngilizce dersinde not tutma durumları ve bir yılda okudukları kitap sayısı” değişkenleri açısından bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonunda cinsiyet değişkeni dışında, diğer tüm değişkenlere göre farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıkların sebeplerini daha ince ayrıntılarıyla ortaya koyabilmek amacıyla nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Yansıtıcı düşünme, özerk öğrenme ve başarı yönelimleri ile ilgili alanyazına katkı sunabilmek amacıyla farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenebilir.

9. İngilizce film/dizi izleyenlerin yansıtıcı düşünme, düzeylerinin izlemeyenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini arttırmak amacıyla öğrencilere yaş ve zihinsel gelişmişliklerine uygun, ders konusunu destekleyici film/dizi izletebilir.

10. İngilizce derslerinde daha fazla şarkı dinleme etkinliği gerçekleştirilebilir. Bu sayede öğrencilerin dinleme becerileri de yansıtıcı düşünme becerileri ile birlikte gelişim gösterecektir.

11. İngilizce kitap dergi okuyanların okumayanlara göre yansıtıcı düşünme düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu sebeple öğrencilere İngilizce kitap/dergi kaynakları sunulabilir; ev ödevi olarak verilebilir.

12. İngilizce dersinde not tutan öğrencilerin not tutmayan öğrencilere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler ilköğretim çağından başlayarak not tutmaya özendirilebilir ve bu yönde uygulamalar geliştirilebilir. Not alma stratejileri öğretilebilir.

13. Öğrencilerin İngilizce dersi yansıtıcı düşünme düzeylerinin kitap okuma ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğrenciler daha fazla kitap okumak için teşvik edilebilir.

14. Bu çalışma sadece İngilizce dersi ile ilgili yürütülmüştür. Diğer derslerle ilgili benzer çalışmalar da yürütülebilir.

15. Yapılan çalışmalardan azami düzeyde verim alabilmek amacıyla öğrencilerin başarı yönelim düzeyleri ilköğretim çağından itibaren belirlenebilir ve başarı yönelimine yönelik etkinlikler ve ders tasarımları planlanabilir.

Kaynakça

- Agustan, S., Juniati, D. ve Siswono, T. Y. E. (2017). Profile of male-field dependent (fd) prospective teacher's reflective thinking in solving contextual mathematical problem. *International Conference on Mathematics*, 34, 1-7
- Ağbuğa, B. (2011). Öğrencilerin başarı yönelimleri ve devamlılık/gayretleri arasındaki cinsiyet farklılıkları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 2011(Yaz), 44.
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Akın, A. (2010). An investigation of the relationships between achievement goals, self-deception, and submissive behavior. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(2), 19-27.
- Akın, A. ve Akın, U. (2014). 2x2 başarı yönelimlerinin matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 265-273.
- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12.
- Alkan, M. F. (2015). Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Tokat.
- Alkharusi, H., ve Aldhafri, S. (2010). Gender differences in the factor structure of the 2x2 achievement. *College Student Journal*, 44(3), 795-804.

- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırıcılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Attenweiler, W. J. ve Moore, D. (2006). Goal orientations two, three or more factors. *Sage Journals*, 66(2), 342-352.
- Awaludin, A. A. R., Kurniawan, I. ve Hartuti, P. M. (2017). Thinking reflective process of student school first in troubleshooting reviewed from learning creativity. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 6(2), 154-162.
- Aydın, B. B. (2015). The relationship between math achievement motivation and reflective thinking skills towards problem solving of the 8th grade students. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 221-230.
- Aydın, S., Yalmanlı, S. G. ve Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-39.
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: McMillan.
- Baki, A., Aydın Güç, F. ve Özmen, Z. M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 59-72.
- Balçıkanlı, C. (2008). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.
- Baldwin, C. A. (2001). Achievement goals and exam performance: an exploration of the role of study strategies and anticipatory test anxiety. *Doktora Tezi*. Indiana State University: Terre Haute.
- Barlas, F. ve Er, K. O. (2014). Balıkesir üniversitesi necatibey eğitim fakültesi ingilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 17-45.

- Baş, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-12.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başol, G. ve Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2), 929-946.
- Bayrak, F. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 93-104.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). grafik örgütleyicilerinin sekiz türü ile sosyal bilgiler öğretimi: akademik başarı ve başarı yönelimlerine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 83-109.
- Bell, A., Kelton, J., McDonagh, N., Mladenovic, R. ve Morrison, K. (2011). A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(7), 797-815.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, UK: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning: state of the art. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. ve Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.

- Bitzer, L. Z. (2017). The development of reflective thinking and its influence on patient care skills in third year dental students. *Doktora Tezi*. Columbia University: New York.
- Botsas, G. ve Padeliadu, S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477–495.
- Boud, D. (1981). Toward student responsibility for learning. In D. Boud (Ed.), *Developing Student Autonomy in Learning* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Burley, R. C., Turner, L. A. ve Vitulli, W. F. (1999). The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 84-88.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934-943.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-317.
- Carr, P. B. (1999). The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner. *Doctoral Thesis*. The George Washington University: Washington D. C.
- Ceyhan, G. (2014). Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Van.

- Chang, C. C. ve Chou, P. N. (2011). Effects of reflection category and reflection quality on learnibg outcomes during web-based portfolio assessment process: A case study of highschool students in computer application course. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 101-114.
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy: a philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 34, 38-47.
- Cho, Y., Weinstein, C. E. ve Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(4), 393-411.
- Confessore, G. J. (1992). An introduction to the study of self-directed learning. *Guideposts to Self-directed Learning: Expert Commentary on Essential Concepts*, 1-6.
- Costello, T. A. (2010). Achievement goals, interets, study strategies and academic achievement. *Doktora Tezi*. Fordham University: New York.
- Çelik, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Çepikkurt, F. ve Yazgan İnanç, B. (2012). Mükemmeliyetçilik ve başarı hedeflerinin hentbolcuların müsabaka öncesi yaşadıkları durumluk kaygıyı belirlemedeki rolü. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 43-51.
- Çiğdem, H. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttıkları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

- Demir Atalay, T. ve Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 2, 18-27.
- Demiralp, D. ve Kuzu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.
- Derrick, M. G. (2002). Persistence and the adult autonomous learner. In HB Long, Associates (Eds.), *Twenty-first century advances in self-directed learning*. pp: 13-30 Schaumburg, IL: Motorola University Press..
- Derrick, M. G., Carr, P. B. ve Ponton, M. K. (2003). Facilitating and understanding autonomy in adult learners. *New Horizons in Adult Education*, 17(2), 4-10.
- Derrick, M. G., Ponton, M. K., Carr, P. B., Rovai, A. P. ve Coe, J. G. (2007). Review of the finding on the relationship of curiosity and autonomous learning. *Paper Presented at the 21st International Self-Directed Learning Symposium*, Cocoa Beach, FL.
- Derrick, M. G., Rovai, A. P., Ponton, M., Confessore, G. J. ve Carr, P. B. (2007). An examination of the relationship of gender, marital status, and prior educational attainment and learner autonomy. *Educational Research and Review*, 2(1), 1-8.
- Dewey, J. (1933). *How we think?* New York: Prometheus Books.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop aspects of autonomous learning. *ELT journal*, 47(4), 330-336.

- Dilci, T. ve Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 141-161.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

- Elliot, A. J. ve Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
- Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, E. S. ve Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2015). İşbirlikli öğrenme yoluyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 63-79.
- Erbil Tursun, S. (2010). Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi: Edirne.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 18-30.
- Ergen, G. (2014). *Öğretimde yeni yönelimler ve düşünme becerileri*. Ç. Şahin ve S.Z.Genç (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Ersözlü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Evin Gencil, İ. ve Güzel Candan D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 55-68.

- Evin Gencel, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 8-20.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage
- Fisher, S. M. (2004). *Autonomous learning in the leadership construct of challenging the process*. Regent University.
- Fraye, J. W. ve Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700-714.
- Gedik, H., Akhan, N. H. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri ölçeği (sobyö): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 335-354.
- Ghanizadeh, A. ve Jahedizadeh, S. (2017). Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students' Reflective Thinking and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3), 209-226.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.

- Gözler, A., Bozgeyikli H. ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211.
- Graham, S. (1994). Motivation in african americans. *Review of Educational Research*, 64(1), 55-117.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. ve Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hsieh, H. C. (2010). Self-access center and autonomous learning: efl college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness. *Doctoral Thesis*. Indiana University.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*.
https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000/Cooperative-learning-methods-A-meta-analysis.pdf adresinden 14 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.

- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kandemir, M. A. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 10(4), 253-275.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin başarı amaç yönelimlerini yordayan değişkenlerden biri olarak: insani değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 165-186.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel.
- Kaya, F. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771.
- Kayış, A. R. (2013). Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). Usage status of methods that enhance reflective thinking in primary level programs (elazığ city example). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- Keklik, D. E. ve Keklik, İ. (2013). Exploring the factor structure of the 2x2 achievement goal orientation scale with high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 646-651.
- Kember D., Jones A, Loke A, McKay J, Sinclair K ve Tse H (1999) Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the

- work of Mezirow [Elektronik Versiyon]. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 18–30.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H. ve Celia, W. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395.
- Kırnık, D. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi: Elazığ.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508.
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). ilköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *Education Sciences*, 8(2), 308-322.
- Koçak, A. (2003). A study on learners' readiness for autonomous learning of english as a foreign language. *Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Köse, M. R. (1998). Başarı yönelimindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 36-45.

- Küçüköglü, A., Kaya, H. İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk üniversitesi ve Ondokuz mayıs üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Küçüköglü, A., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 787-803.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Lim, L.Y.L. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment [Elektronik Versiyon]. *Instructional Science* 39(2), 171-188.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education* (pp. 1-12). New York: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.

- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: emerging theory and practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional Development and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Malecki, C. K. ve Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. ve Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meyer, D. A. (2001). The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning. *Doctoral Thesis*. The George Washington University: Washington D. C.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Midgley, C., Kaplan, A. ve Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Orta Öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (2014)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Ng, S. F. ve Confessore, G. J. (2010) The relationship of multiple learning styles to levels of learner autonomy. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 7(1), 1-14.

- Ng, S., Confessore, G., Yusoff, Z., Aziz, N., ve Lajis, N. (2011). Learner autonomy and academic performance among undergraduate students. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 669-679.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp.192-203). New York: Addison Wesley Longman.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç. ve Çikrıkci, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oral, T. ve Özgüngör, S. (2015). Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordama gücü. *Elementary Education Online*, 14(1), 1-12.
- Öner Sünkür, M., Arıbaş, S., İlhan, M. ve Sünkür, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 25-35.
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.

- Özden, B., Önder, A. ve Kabapınar, Y. (2015). The influence of reflective thinking on prospective teachers' skills and frequencies of their use of constructivist learning principles. *Elementary Education Online*, 14(2), 459-471.
- Özdere, M. (2015). Yabancı dil okutmanlarının yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606.
- Özkal, N. ve Demirkol, A.Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2010). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanması, *TSA*, 14(1), 31-46.
- Perkan Zeki, C. ve Sonyel, B. (2014). Pre-service teachers' perceptions of the student centered learning approach through a metaphoric perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 211-225.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. ve Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Poyraz, C. (2013). Investigation of preservice teachers' reflective thinking tendencies in terms of various variances. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 4(2), 126-136.

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *The Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Sakai, S., Takagi, A. ve Chu, M. P. (2010). Promoting learner autonomy: student perceptions of responsibilities in a language classroom in east asia. *Educational Perspectives*, 43, 12-27.
- Saygılı, G. ve Tehneldere, S. (2014). Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 192-202.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic boks.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Sencer, M. (1981). *Yöntembilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *Elementary Education Online*, 6(1), 180-196.
- Sert, N., Adamson, J. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Autonomy and european language portfolio use among turkish adolescents. *Education and Science*, 37(166), 129-140.
- Sinclair, B. (1997). Learner autonomy: the cross cultural question. *IATEFL Newsletter*, 139, 12-13.

- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şanal Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education. *Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Şanal, F. (2016). Learner Autonomy Issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1026-1034.
- Tanyeri, T. ve Özçınar, H. T. (2012). Yansıtıcı düşünmeyi destekleyici teknolojiler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 84-93.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tenowich, P. A. (2009). Examination of achievement goals social goals of college students at different level of expertise. *Doktora Tezi*. University of Maryland: Baltimore County.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice [Elektronik Versiyon]. *Reflective Practice*. 5(3), 327-343.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elementary Education Online*, 7(3), 557-568.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.

- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: a vygotskian theoretical framework*. CLCS Occasional Paper No. 48. ISSN 0332 3889.
- Tümkiye, S. ve Hurioglu, L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/sozluk.asp> adresinden 15 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Bertiz, H. (2016). Fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri ve pedagojik formasyon fen grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 385-404.
- Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. ve Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 148-169.
- Vahapoğlu, Z. (2013). Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Velzen, J. H. (2017). Measuring senior high school students' selfinduced self-reflective thinking. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 494-502.
- Yamaç, M. ve Bakır, S. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde tuttukları günlükler yoluyla yansıtıcı düşünme seviyelerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 968-986.

- Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23.
- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi: Elazığ.
- Yurdakul, C. (2016). Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

Ekler

Ek A Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci;

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yapmakta olduğum, “**Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile Özerk Öğrenme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki: İngilizce Dersi Örneği**” başlıklı yüksek lisans çalışması için ekte sunulan veri toplama araçlarını cevaplamanız rica edilmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

İngilizce Öğretmeni Murat ILIMAN

1. Cinsiyetiniz?
() Erkek () Kız
2. Annenizin Eğitim Düzeyi?
() Okuma-Yazma Bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
3. Babanızın Eğitim Düzeyi?
() Okuma-Yazma Bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
4. Bir yıl içerisinde okuduğunuz kitap sayısı?
() Okumadım () 1-2 adet () 3-4 adet () 5-6 adet () 7-8 adet () 9 ve üzeri
5. Gün içerisinde sosyal medya (Facebook, Twitter, Instagram...vs.) kullanım sıklığınız nedir?
() Kullanmıyorum. () 1 saat () 2 saat () 3 saat ve üzeri
6. Sosyal medya kullanırken tercih ettiğiniz dil?
() Sadece Türkçe () Sadece İngilizce () Türkçe-İngilizce () Diğer, belirtiniz.....
7. İngilizce dersinde not tutma alışkanlığınız var mıdır?
() Evet () Hayır
8. İngilizce film, dizi izler misiniz?
() Evet () Hayır
9. Eğer dinliyorsanız, İngilizce şarkıların sözlerini öğrenmeye çalışır mısınız?
() Evet () Hayır
10. İngilizce kitap, dergi, gazete okur musunuz?
() Evet () Hayır
11. İngilizce dersi akademik başarı düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
() Çok düşük () Düşük () Orta () Yüksek () Çok yüksek

Ek B Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)

Özerk Öğrenme Ölçeği						
Sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.						
1	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

Ek C Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Değerli Katılımcılar,

Bu ölçekte sizlerin yansıtıcı düşünme düzeyiniz ölçülmek istenmektedir. Her bir maddenin karşısında; “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 (beş) seçenek sunulmuştur. Her bir madde için kendinize uygun olan seçeneklerden birinin içine (X) işreti koyarak cevaplandırınız.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.					
2	Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.					
3	Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.					
4	Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.					
5	Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.					
6	Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamamız gerekir.					
7	Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.					
8	Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.					
9	Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.					
10	Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının/öğretmenin öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.					
11	Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.					
12	Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.					
13	Öğretim elemanının/Öğretmenin söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.					
14	Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız.					
15	Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.					
16	Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.					

Ek Ç 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)						
Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.						
1	Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
2	Dersin içeriğini anlamak için gayret sarf ederim.	1	2	3	4	5
3	Ders süresi içerisinde mümkün olduğunca fazla şey öğrenmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
4	Öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
5	Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
6	Bir konuyu olabildiğinden daha az öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7	Sınıfımdaki öğrencilere göre daha iyi performans göstermeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
8	Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
9	Diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeyi hedeflerim.	1	2	3	4	5
10	Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeye gayret ederim.	1	2	3	4	5
12	Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5

Ek D İzin Belgesi



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.20727284
Konu : Anket İzni

05/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 13/11/2017 tarihli ve 133798 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Murat İLİMAN**'ın İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İli Merkez İlçe, Keşan, Uzunköprü, Havsa, Lalapaşa, Meriç, İpsala ve Enez İlçelerinde ekli listede isimleri belirtilen okulların 11. sınıf öğrencilerine yönelik uygulamak istediği "**Lise 11. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki: İngilizce Dersi örneği**" konulu tez kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Murat İLİMAN**'a ait anket çalışmasının; 11 Aralık 2017 – 29 Aralık 2017 tarihleri arasında İlimiz İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İli Merkez İlçe, Keşan, Uzunköprü, Havsa, Lalapaşa, Meriç, İpsala ve Enez İlçelerinde ekli listede isimleri belirtilen okulların 11. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
05/12/2017
Dr. Yusuf GÜLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek E Ölçek Kullanım İzinleri

(Konu yok)



İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr>
Pzt 27.11.2017, 12:47
Siz



Sayın Murat İlman,
Prof. Dr. Gulsah Basol ile birlikte geçerlik güvenilirlik analizini yaptığımız "Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme" ölçeğini bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Doç.Dr. İlke Evin Gencel

--

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

https://www.researchgate.net/profile/Ilke_Evin_Gencel

<https://scholar.google.com.tr/citations?user=nmylOakAAAAJ&hl=en>

Ölçek kullanım izni



İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr>
Çar 29.11.2017, 11:42
Siz



arslanserhat_cengizyurda... 677 KB
 5000056501-5000160723... 1 MB

2 ek (2 MB) | Tümünü indir | Tümünü OneDrive'a kaydet

----- Yönlendirilmiş ileti -----

Gönderen: Serhat Arslan <serhatarslan@sakarya.edu.tr>
Tarih: 29 Kasım 2017 Çarşamba
Konu: Ölçek kullanım izni
Alıcı: İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr>

İlke Evin Gencel Hocam merhabalar, ekte ölçek makaleleri ve çalışmaların sonunda ölçek maddeleri yer almaktadır.Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum

27 Kasım 2017 12:53 tarihinde İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr> yazdı:

Sayın Hocalarım,
Yüksek lisans tez danışmanı olduğum Murat İlman'ın tezinde veri toplama araçları olarak Ozerk Ogrenme Ölçeği ve 2x2Basarı Yönelimleri Ölçeklerini kullanabilmemiz için gereken izni verirseniz mutlu olurum.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Doç. Dr. İlke Evin Gencel

--
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

https://www.researchgate.net/profile/Ilke_Evin_Gencel

<https://scholar.google.com.tr/citations?user=nmylOakAAAAJ&hl=en>

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Kullanım İzni

İleti geçmişini gizle

----- Forwarded message -----

From: Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>
 Date: 2017-11-28 15:03 GMT+03:00
 Subject: Re: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Kullanım İzni
 To: İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr>

Hocam ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Ahmet Akın
 İstanbul Medeniyet Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Fakültesi
 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

28 Kas 2017 12:44 tarihinde "İLKE EVİN GENCEL" <ilkegencel@comu.edu.tr> yazdı:

Sayın Hocam,

Yüksek lisans tez danışmanı olduğum Murat İliman'ın tezinde veri toplama araçları olarak 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni kullanabilmemiz için gereken izni verirseniz mutlu olurum.
 Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
 Doç. Dr. İlke Evin Gencel

--

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü

https://www.researchgate.net/profile/Ilke_Evin_Gencel

<https://scholar.google.com.tr/citations?user=nmylOakAAAAJ&hl=en>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Murat ILIMAN

Doğum Yeri: Keşan

Doğum Tarihi: 03/01/1985

EĞİTİM DURUMU

İlköğrenim: Keşan Kurtuluş İlkokulu (1991-1996)

Keşan Atatürk Ortaokulu (1996-1999)

Ortaöğrenim: Keşan Anadolu Lisesi (1999-2003)

Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği (2003-2007).

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2016-2018).

Yabancı Dil: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLER

Evin Gencil İ. ve Ilıman M. (2017). Lise Öğrencilerinin Argümantasyona Dayalı Öğretime İlişkin Görüşleri (Views of High School Students towards Argumentation Based Teaching). 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi,, MUĞLA, TÜRKİYE, 26-28 Ekim 2017, pp.605-606.

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Keşan Yusuf Çapraz Anadolu Lisesi (2007-2009)

Keşan Kız Teknik ve Meslek Lisesi (2009-2012)

Keşan Anadolu Öğretmen Lisesi (2012-2014)

Keşan Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi (2014-Devam)

İLETİŞİM:

ilmanmrt@hotmail.com

