



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZERK ÖĞRENME BAĞLAMINDA ALMANCA ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRİLMESİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

AYSEL DEREGÖZÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

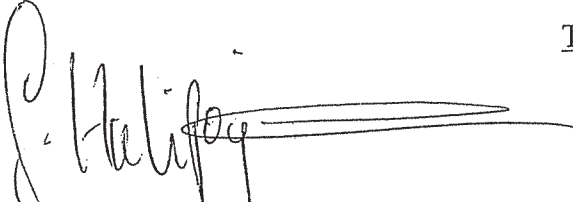
TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SEVİNÇ HATİPOĞLU

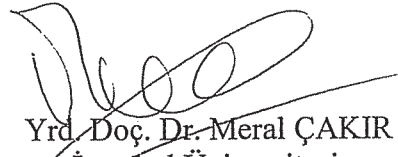
İSTANBUL-2014

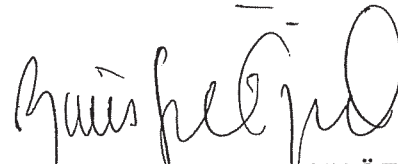
2501110914 öğrenci numaralı Aysel DEREGÖZÜ tarafından hazırlanan bu çalışma 15/07/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

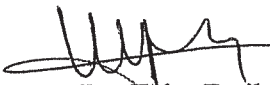
Tez Jürisi


Doç. Dr. Sevinç HATİPOĞLU (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Meral ÇAKIR
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Birsen SAYINSOY ÖZÜNAL
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Falat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Almanca öğretmeni adaylarının öğrenme alışkanlıklarını özerklik bağlamında incelemektedir. Öğrenme sorumluluğunu üstlenmek olarak da nitelendirilen bu öğrenme şekli ile güncel beklentilere uygun hareket edebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada genelde yükseköğretim kurumlarında yabancı dil eğitimi, özelde ise Alman Dili Eğitiminde özerk öğrenme ilkelerini göz önünde bulunduran eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi, daha etkin eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi için gerekli bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır.

Yükseköğretimde özerk öğrenmenin çıkış noktasını oluşturan ve tamamlandığı güne kadar katkılarını esirgemeyen, eleştirileriyle çalışmama yön veren çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu'na içtenlikle teşekkür ederim. Manevi desteğini her zaman hissettiğim ve değerli çalışmalarından istifade ettiğim sevgili hocam Prof. Dr. Nilüfer Tapan'a içtenlikle teşekkür ediyorum. Her zaman desteğini hissettiğim Prof. Dr. Tülin Polat'a içtenlikle teşekkür ederim. Tez süresince gerek ders döneminde, gerek tez döneminde her zaman samimiyet içerisinde bana yaklaşan çok değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Binnur Cangil'e, Yrd. Doç. Dr. Birsen Sayınsoy Özunal'a, Yrd. Doç. Dr. Meral Çakır'a, Yrd. Doç. Dr. Ömer Gür'e ve Yrd. Doç. Dr. Talat Fatih Uluç'a sonsuz teşekkür ederim. Alman Dili Eğitimi alanında görev almama vesile olan, çalışmalarımnda beni yüreklendiren sevgili hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sedat İnce ve sevgili eşi Yrd. Doç. Dr. Ayalp Talun İnce'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her zaman fikirleriyle bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Ramazan Zengine'e, Yrd. Doç. Dr. Oğuz Cincioğlu'na, Okt. Dr. Tuncer Can'a ve Araş. Gör. Dr. Devrim Günay'a sonsuz teşekkür ederim. Çalışmanın gelişmesinde değerli görüşlerini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan Araş. Gör. Şule Güçyeter'e ve Araş Gör. Serhat Kurt'a teşekkür ederim. Çalışmaya katılan sevgili öğrencilerime içten teşekkür ederim. Çalışma süresince sevgisini esirgemeyen, ilk öğretmenim sevgili anneme ve her zaman dualarıyla beni destekleyen sevgili babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aysel DEREGÖZÜ

ÖZET

ÖZERK ÖĞRENME BAĞLAMINDA ALMANCA ÖĞRETMENİ YETİŞTİRİLMESİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Bu araştırma, yükseköğretimde ve yabancı dil öğretmen eğitiminde yaşanan gelişmeler gereği, Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini incelemektedir. Dolayısıyla özerk öğrenme alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, özerk öğrenme alışkanlıklarının öğrenen özerkliği ve yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modeline göre oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesinin ilk aşamasında oluşturulan madde havuzuna girecek maddelerin belirlenmesinde kuramsal olarak belirlenen/temel alınan *planlama, uygulama ve değerlendirme* alt boyutları esas alınmıştır. Ölçme aracındaki ifadelerle verilecek cevaplar için 5'li likert tarzı dereceleme puanları kullanılmıştır. İfadelere verilecek cevaplar “çok sık”, “sık”, “bazen”, “hemen hemen hiç” ve “hiç” kategorilerinden birini içermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasına geçmek için öncelikle araştırma verilerin toplanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören 166 öğrenci katılmıştır. Veri toplama işlemleri bittikten sonra katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde PASW 18.00 istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Özerk Öğrenme Ölçeği'nin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin .78, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise sırasıyla .62, .68 ve .77 olduğu, açıklanan toplam varyans düzeyinin % 50.7 olduğu belirlenmiştir. Ölçek, üç boyutlu yapı göstermektedir. Bu boyutlar alan yazında *planlama, uygulama ve değerlendirme* boyutlarıyla örtüştüğü görülmüştür.

Verilerin analizinde yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları gibi betimsel istatistikler ve normal dağılım göstermeyen verilerden dolayı parametrik olmayan Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak sınıf düzey değişkeni ve eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı fark olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada özerk öğrenmede

planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yer alan maddeler özerk öğrenme bağlamında incelenmiştir. Yurtiçi ve yurtdışı eğitim durumlarına bağlı incelemelerde öğrenciler arasında özerk öğrenme alışkanlıkları farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin genel itibariyle iyi bir özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise planlama ve uygulamada özerk öğrenme alışkanlıkları değerlendirme alt boyutuna göre daha ileri düzeyde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özerk Öğrenme Alışkanlığı, Özerk Öğrenme Ölçeği, Öğretmen Yetiştirilmesi, Almanca Öğretmeni Yetiştirilmesi, Bologna Süreci

ABSTRACT

GERMAN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF AUTONOMOUS LEARNING: A SAMPLE OF İSTANBUL UNIVERSITY

The aim of this study is to analyse the factors effecting the autonomous learning attitudes of prospective German language Teachers' due to changes and developments in the higher education area and foreign language teacher education. Thus the purpose of the study is to identify students' autonomous learning attitudes according to different variables and to discuss the results with respect to learner autonomy and foreign language teacher education.

A five point Likert type draft scale was developed by the researcher, consisting of 21 items, which defines autonomous learning attitudes in the planning, performing and evaluating stage. The respondents had to determine their autonomous learning attitudes by using the answers "Never", "Rarely", "Sometimes", "Mostly" and "Always". The data was analysed by using PASW 18.00 statistical package programme. Validity of the scale was identified by using Exporatory Factor Analysis. The total variance explained by the three factor scale is %50.7. The reliability of the scale is identified by Cronbach Alpha coefficient. The total reliability of the scale is .78, the reliability of the sub-scales are for planning .62, performing .68 and evaluating .77. Aritmetic mean and standart deviation of the data were defined. Non- parametric Kruskal Wallis tests and Mann Whitney –U tests were used to identify whether there is a significant difference between students autonomous learning attitudes according class, age, gender and educational background.

The results of the study showed that there is no statistical significant difference among class level and educational background in terms of autonomous learning attitudes. But statistical significant differences in age and gender. On average the students were on a sufficient autonomous learning level. The sub-scales "planning" and "performing" had on average a higher autonomous score as the subscale "evaluating"

Keywords: Bologna Process, Autonomous Learning Attitudes, Autonomous Learning Scale, German Language Teacher Education , Teacher Education

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ VE PROBLEM	2
1.2.1. AMAÇ	2
1.2.2. P R OBLEM	2
1.2.2.1. Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Değişkenlere Bağlı Özerk Öğrenme Düzeylerine İlişkin Alt Problemler	3
1.2.2.2. Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Alt Problemler.....	3
1.3. ÖNEM.....	3
1.4. SAYILTILAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	4
1.6. TANIMLAR	5

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Yükseköğretim İle İlgili Kavramsal Çerçeve	6
2.1.1. Yükseköğretimde Yapısal Değişim ve Nedenleri	6
2.1.2.1. Bologna Sürecinde Yapısal Değişimin Amaçları	7
2.1.2.2. Bologna sürecinde yabancı dil eğitiminin yeri ve önemi..	9
2.2. Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirimi	11
2.2.1. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirimi Sorunsalı.....	11
2.2.2. Almanca Öğretmeni Yetiştirimi	14
2.3. Öğrenen Özerkliği.....	17

2.3.1.Öğrenen Özerkliği Kökeni	17
2.3.2.Öğrenen Özerkliği Tanımı	18
2.3.3.Özerk Öğrenci Nitelikleri.....	19
2.3.4. Özerk Öğrenme	19
2.3.4.1. Özerk Öğrenmede Planlama	21
2.3.4.2. Özerk Öğrenmede Uygulama	21
2.3.4.3. Özerk Öğrenmede Kontrol ve Değerlendirme	22
2.3.5.Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiriminde Özerk Öğrenme.....	23
2.3.6. Özerk Öğrenme Ölçeği.....	24
2.4. İlgili Araştırmalar.....	25
2.4.1. Özerk Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	25
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Evren ve Örneklem	28
3.3. Veri Toplama Aracı	29
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	29
3.3.2. Geçerlik Çalışması	30
3.3.2.1. Kapsam Geçerliği.....	31
3.3.2.2. Yapı Geçerliği	31
3.3.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	32
3.3.2.4. Döndürülmüş Faktör Analizi.....	40
3.3.2.5. Madde Analizi	41
3.3.3. Güvenirlik Analizi.....	42
3.4. Verilerin Çözümlemesi	45
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	48
4.1. Çeşitli Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılım	48
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı	48
4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	49
4.1.3. Eğitim Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım.....	49
4.1.3.1. Yurtiçi Eğitim Değişkenine Göre Frekans Dağılımı.....	50

4.1.3.2. Yurtdışı Eğitim Değişkenine Göre Frekans Dağılımı	51
4.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri ile ilgili Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar	53
4.2.1. Cinsiyet değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar	53
4.2.2. Yaş değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar	53
4.2.3. Özerk Öğrenme ve Altboyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma	54
4.2.4. Planlama Alt boyutu maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma	55
4.2.5. Uygulama Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma	56
4.2.6. Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma	57
4.2.7. Sınıf değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar	58
4.2.8. Yurtdışı ve Yurtiçi Eğitim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar	59
4.3. Özerk Öğrenme Düzeyleri İle İlgili Verilerin Analizinde elde edilen Bulgular	62
4.3.1. Özerk Öğrenme Puanının Normal Dağılım Analizi	62
4.3.2. Sınıf Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenme	63
4.3.2.1. Sınıf Değişkenine bağlı olarak Özerk Öğrenme Puanı ile ilgili Normallik ve Homojenlik Testi	64
4.3.2.2. Sınıf Değişkenine göre Kruskal- Wallis Testi	64
4.3.3. Cinsiyet Değişkeni ile Özerklik ile ilgili Veri Analizi	65
4.3.3.1. Cinsiyet Değişkeni ile Ortalama Özerklik ile ilgili Mann Whitney- U Testi	65
4.3.3.2. Özerk Öğrenme Ölçeği Planlama Altboyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi	66
4.3.3.3. Özerk Öğrenme Ölçeği Uygulama Altboyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi	66

4.3.3.4. Özerk Öğrenme Ölçeği Değerlendirme Altboyutu	
Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi	67
4.3.4. Yaş Değişkenine ilişkin Analiz Sonuçları.....	67
4.3.4.1. Yaş Değişkenine Bağlı Ortalama Özerklik ile ilgili	
Mann Whitney U-Testi	67
4.3.4.2. Özerk Öğrenme Ölçeği Planlama Altboyutu Puanlarının	
Yaşa Göre Analizi.....	68
4.3.4.3. Özerk Öğrenme Ölçeği Uygulama Altboyutu Puanlarının	
Yaşa Göre Analizi.....	68
4.3.4.4. Özerk Öğrenme Ölçeği Değerlendirme Altboyutu	
Puanlarının Yaşa Göre Analizi	69
4.3.5. Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Durumuna Göre Analiz	69
4.3.5.1. Yurtiçi ve Yurtdışı eğitim değişkenine göre Kolmogorov	
Smirnov Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi.....	69
4.3.5.2. Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Bağlı Özerk	
Öğrenme için Kruskal - Wallis Testi	70
4.3.5.3. İlköğretim Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenme için Kruskal -	
Wallis Testi	71
4.3.5.4. Ortaöğretim Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenmeye için	
Kruskal-Wallis Testi	71
4.3.5.5. Almanya'daki ortaöğretim okul türlerine göre Kruskal	
Wallis Testi	72

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 73

5.1. Genel Özerk Öğrenme Puanı Bulgularına Göre Sonuç ve Tartışma ..	73
5.2. Özerk Öğrenme Planlama Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	75
5.3. Özerk Öğrenme Uygulama Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	78
5.4. Özerk Öğrenme Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve	
Tartışma	79
5.5. Cinsiyet Değişkeni ile Özerk Öğrenme Bulgularına İlişkin Sonuç ve	
Tartışma	81
5.6. Yaş Değişkeni ile Özerk Öğrenme Bulgularına Göre	

Sonuç ve Tartışma.....	81
5.7. Sınıf Değişkeni Bulgularına Göre Sonuç ve Tartışma.....	82
5.8. Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Bağlı Sonuç.....	84
5.9. Yükseköğretim Eğitimine Yönelik Tartışma ve Öneri.....	88
5.10. Almanca Öğretmeni Yetiştirimi ile İlgili Tartışma ve Öneriler.....	89
5.11.Özerk Öğrenme Ölçeği ile ilgili Tartışma ve Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	92
ÖZGEÇMİŞ	100
EKLER	101

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Sınıf Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri	29
Tablo 3-2: KMO ve Bartlett's Test Değerleri.....	33
Tablo 3-3: Başlangıç Temel Bileşenler Analizi	34
Tablo 3-4: Başlangıç Analizinde Madde Yük Değerleri	36
Tablo 3-5: Başlangıç Analizi Faktör Özdeğeri ile Paralel Test Özdeğer Karşılaştırması.....	36
Tablo 3-6: KMO ve Bartlett's Test Değerleri.....	37
Tablo 3-7: Açıklanan Toplam Varyans Oranı	38
Tablo 3-8: Temel Bileşenler Analizi.....	39
Tablo 3-9: Varimax Dik Döndürme Analiz Sonucu	40
Tablo 3-10: Madde Dağılımı.....	41
Tablo 3-11: Özerk Öğrenme Ölçeği Güvenirlik Katsayısı.....	43
Tablo 3-12: Özerk Öğrenme Puanı Alt ve Üst %27lik Dilime Göre Bağımsız Grup t Testi	44
Tablo 4- 1: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
Tablo 4- 2: Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 4- 3: Eğitim Alınan Ülke Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Tablo 4- 4: Yurtiçi İlköğretim Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo 4- 5: Yurtiçi Ortaöğretim Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 4- 6: Almanya'da İlköğretim Eğitimi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 4- 7: Almanya'da Ortaöğretim Eğitimi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Tablo 4- 8: Özerk Öğrenme Puanı Cinsiyet Değişkenine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	53
Tablo 4- 9: Özerk Öğrenme Puanı Yaş Değişkenine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	53
Tablo 4- 10: Özerk Öğrenme Puanı Sınıf Düzey Değişkenine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	54

Tablo 4- 11: Özerk Öğrenme Planlama Alt boyutuna Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	55
Tablo 4- 12: Özerk Öğrenme Uygulama Alt Boyutuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	56
Tablo 4- 13: Özerk Öğrenme Değerlendirme Alt Boyutuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	57
Tablo 4-14: Özerk Öğrenme Puanının Sınıf Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	58
Tablo 4-15: Özerk Öğrenme Puanının Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	59
Tablo 4-16: Özerk Öğrenme Puanının İlköğretim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	60
Tablo 4-17: Özerk Öğrenme Puanının Ortaöğretim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	61
Tablo 4-18: Özerk Öğrenme Puanının Alman Ortaöğretim Okul Türlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	62
Tablo 4-19: Özerk Öğrenme Puanına Göre Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi	62
Tablo 4-20: Özerk Öğrenme Puanı Sınıf Değişkenine Göre Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi	64
Tablo 4-21: Özerk Öğrenme Puanının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi.....	64
Tablo 4-22: Özerk Öğrenme Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi.....	65
Tablo 4-23: Özerk Öğrenme Planlama Altboyutu Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi.....	66
Tablo 4-24: Özerk Öğrenme Uygulama Altboyutu Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi	66
Tablo 4-25: Özerk Öğrenme Değerlendirme Altboyutu Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi	67

Tablo 4-26: Özerk Öğrenme Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi	67
Tablo 4-27: Yaşa Bağlı Özerk Öğrenme Puanının Planlama Altboyutuna Göre Mann Whitney-U Testi.....	68
Tablo 4-28: Özerk Öğrenme Uygulama Altboyutu Puanının Yaşa Göre Mann Whitney-U Testi.....	68
Tablo 4-29: Özerk Öğrenme Değerlendirme Altboyutu Puanının Yaşa Göre Mann Whitney-U Testi.....	69
Tablo 4-30: Özerk Öğrenme Puanının Eğitim Değişkenine Göre Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi	69
Tablo 4-31: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	70
Tablo 4-32: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Yurtiçi ve Yurtdışı İlköğretim Eğitim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi ...	71
Tablo 4-33: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Yurtiçi ve Yurtdışı Ortaöğretim Eğitim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi..	71
Tablo 4-34: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Alman Ortaöğretim Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	72

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3-1: Saçılma Grafiği.....	35
Grafik 4-1: Özerk Öğrenme Puanı Normal Dağılım Grafiği.....	63

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumsal, siyasal ve ekonomik hayatta gözlenen değişimler, yabancı dil eğitimine de yansımıştır. Kişilerarası ve uluslararası ilişkilerin güçlenmesi yabancı dil eğitimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu sebeple yabancı dil eğitimi öncelikli konular arasına alınarak toplumsal beklentilere ve zamansal gereksinimlere uygun hale getirilmeye çalışılmıştır (Polat, 2007, s.144). Bundan yabancı dil öğretmeni yetiştirimi de etkilenmiştir. Çünkü “Öğretmen yetiştirimi ülkenin toplumsal ve kurumsal koşullarından soyutlanarak ele alınamaz. Bu bağlamda ülke koşulları öğretme yetiştirme programlarında belirleyici bir etmendir.” (Tapan, 2001, s.47)

Bu çalışmanın yapılmasını gerektiren durum ise, sürekli yenilenen ve yeniden şekillenen, belirsiz ve öngörülemez bir niteliğe sahip olan toplumsal beklentiler doğrultusunda yabancı dil öğretmeni yetiştirme zorunluluğudur.

Tapan’ın (2001) belirttiği gibi yabancı dil eğitim ve öğretimi çok boyutlu ve karmaşık bir süreç (s.42), dolayısıyla yabancı dil öğretmeni eğitimi de çok boyutlu bir eğitime gerek duymaktadır. Bu eğitimler farklı etkenler tarafından şekillenmektedir. Öğretmen eğitimini etkileyen etkenler üç başlık altında ele alınmaktadır:

1. Yükseköğretim
2. Öğretmen eğitimi
3. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi

Bu başlıklar altında yaşanan gelişmeler yabancı dil öğretmeni eğitimine yön vermektedir.

Bu çalışmada üç alanda yaşanan gelişmelerden kısaca söz ettikten sonra, öğrencilerin beklentilere cevap verebilecek nitelikte olup olmadıkları, özerk öğrenme alışkanlıklarına bağlı olarak değerlendirilecektir.

1.2. AMAÇ VE PROBLEM

1.2.1. AMAÇ

Eğitim Fakültelerinde yabancı dil öğretmeni yetiştirilirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli ilkelerden biri, nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesidir. Nitelikli yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerinin ise, alan bilgisi ve meslek bilgisi başlıkları altında toplandığı görölmektedir (Königs, 2009, s. 28). Bundan dolayı günümüz öğretmen eğitimi hedefleri arasında, alan ve meslek bilgisiyle donanmış, genel kültüre sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesi bulunmaktadır. Ancak zamansal değişimler öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerilerin güncel gereklilikler doğrultusunda yenilemesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenler, içinde buldukları zamana uyum sağlamada yardımcı olabilecek bilgi ve becerilere gerek duymaktadır. Öğretmenlerin alan ve meslek bilgisi dışında sahip olması gereken en önemli becerilerden biri, zamansal gerekliliklere uyum sağlayabilen bir nitelikte olmalarıdır.

Bu araştırmanın genel amacı yükseköğretim kurumlarında okuyan Almanca öğretmenliği öğrencilerinin birçok üst alanlarda yaşanan değişim ve gelişmelere hazır olup olmadıklarını incelemektir. Genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen maddelere ilişkin çalışmaların yapılması amaçlanmıştır.

1. Yükseköğretimde yaşanan gelişmeler gereği öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıklarını belirlemek.
2. Bulgular ışığında öğrencilerin özerk öğrenme gereksinimlerini saptamak.
3. Öğrencilere yönelik destekleyici çalışmaların yapılabilmesi için gerekli bilgi ve bulguları elde etmek.

1.2.2. P R O B L E M

Bu araştırmanın temel amacı üniversitede eğitim gören Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin özerk öğrenme alışkanlıklarını tespit etmektir. Araştırmanın temel amacına yönelik alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1.2.2.1. Alman Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Değişkenlere Bağlı Özerk Öğrenme Düzeylerine İlişkin Alt Problemler

1. Öğrencilerin çeşitli demografik özelliklere göre frekans ve yüzde dağılımı nedir?
2. Genel özerk öğrenme ortalama düzeyi nedir?
3. Sınıf düzeyi, cinsiyet ve yaş değişkenine göre özerk öğrenme ortalama düzeyi nedir?
4. Yurtdışı ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı özerk öğrenme düzeyi nedir?

1.2.2.2. Alman Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Alt Problemler

1. Özerk öğrenme düzeyi yeterli bir seviyede mi?
2. Özerk öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutunda yeterli bir seviyede mi?
3. Özerk öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında güçlü ve zayıf öğrenme alışkanlıklar nelerdir?
4. Özerk öğrenme sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Yurtdışı ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı olarak özerk öğrenme anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

İçinde bulunduğumuz dönemde Avrupada yükseköğretim kurumları yeniden yapılanma süreci içine girmiştir. Üniversitelerin kurumsal alanda geçirdiği değişimler hiç kuşkusuz öncelikle öğrencilere yansımaktadır. Yeni yükseköğretim anlayışı öğrencilere yeni beklentiler yüklemektedir. Bu bağlamda yabancı dil eğitiminde özerk öğrenci yetiştirmenin, güncel beklentilere cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Hatipoğlu (2004) öğretmen adaylarının öğretim davranışlarını eğitim aldıkları dönemde geliştirdiklerine vurgu yapmaktadır (s.139). Bu açıdan öğrencilerin öğrenme davranışlarının üniversite eğitimleri sırasında tespit edilmesi gerek öğrencilerin kişisel gelişimleri ve ileriki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini farklılaşmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmada öğrencilerin mevcut özerklik durumlarını saptamaya yönelik bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca özerk öğrenme alışkanlıklarının sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, yurtiçi ve yurtdışı eğitim durumuna bağlı olarak değişip değişmediği özerklik bağlamında ele alınmıştır. Eğitsel durumların özerk öğrenme alışkanlıklarını etkileyip etkilemediği, ancak özerkliği açıklayan etkenlerin ortaya konulmasıyla mümkün olabilecektir. Öte yandan yabancı dil öğretmeni yetiştiriminde özerklik boyutunun göz önünde bulundurularak eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi, öğrencilerin özerklik durumlarının saptanmasıyla mümkün olabilecektir.

Diğer bir nokta ise öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda yapılan araştırma öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını ortaya koyarak, öğrencilerin kendilerini tanımalarına olanak sağlanacaktır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçek ve bilgi formundaki sorulara verdikleri cevaplar, onların kendi bilgi ve davranışlarını yansıtmaktadır.
2. Ölçme aracındaki maddelerin öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır.
3. Örneklem araştırma yapılan grubu temsil etmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2013-2014 eğitim öğretim yılı,
2. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören öğrenciler ile
3. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile
4. Verilerin analizi kullanılan istatistiksel yöntemlerle

sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Bu araştırmada sıklıa kullanılan terim ve tanımlar şunlardır.

Avrupa Ortak Yükseköğretim Alanı: Bologna süreci ile Avrupa’da oluşturulmaya çalışılan ortak yükseköğretim alanı.

Özerk öğrenme: Öğrenme sorumluluğunu üstlenmek (Holec 2009 , Little 2000; Benson 2008)

Planlamak: „Yapılacak bir işi belli plana göre düzenlemek“ (Türk Dil Kurumu) olarak ifade edilen planlamak bu çalışmada öğrenme amaç ve hedefleri, öğrenme yeri ve süresi, öğrenme yol ve yöntemlerle ilgili planlamalar olarak kullanılmıştır.

Uygulamak: „Kuramsal bir bilgiyi, ilkeyi, düşüncüyü herhangi bir alanda hayata geçirmek, tatbik etmek“ (TDK) olarak kabul edilen uygulamak, bu çalışmada planlanan öğrenmelerin gerçekleştirilmesi olarak alınmıştır.

Değerlendirmek: Sözcük anlamı “Bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek“ (TDK) olan değerlendirmek bu çalışmada öğrenme amaç, süreç ve çıktılarını gözden geçirmek olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yükseköğretim alanında yaşanan yapısal değişimler ve nedenlerinin yanı sıra yabancı dil eğitime getirdiği zorluklar ve zorunluluklar incelenecektir. Ayrıca kısaca değişimlere uyum sağlamada yardımcı olabilecek olan özerk öğrenme yönteminden söz edilecektir.

2.1. Yükseköğretim İle İlgili Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Yükseköğretimde Yapısal Değişim ve Nedenleri

Avrupa Birliği 21. yüzyılın başında Avrupa'yı birleştirme hedefi çerçevesinde ekonomik, siyasi ve sosyal bütünleşme yolunda büyük ilerlemeler kaydetmiş, başta kurumsal yapılanma ve karar alma mekanizmaları olmak üzere yeni bir yapılanmaya ihtiyaç duymuştur (Özler, 2009). Bunun yanı sıra değişen küresel düzen birliği çok çeşitli alanlarda yeni politikalar üretmeye zorlamıştır. Özellikle bilgiye dayalı ekonomilerin oluşması; eğitim, araştırma ve yenilik yönünde adımların atılmasını gerekli kılmıştır. Çünkü bilgi üzerine inşa edilen ekonomiler vasıtasıyla toplumsal ilerleme sağlanmaktadır. Bu yönüyle bilgi toplumu ekonomik kalkınma için önemli görülmektedir. Mackiewicz (2004) bilgi toplumu ve bilgiye dayalı ekonomilerin önemini şu şekilde ifade etmektedir: “Bilgiye dayalı toplum olmak aynı zamanda iş fırsatlarının ve ekonomik imkânların toplumun başarısında kilit rol oynamasını sağlamaktadır. Yükseköğretim yoluyla edinilen bilgi ve beceriler ise ekonomik yaşama aktarılıp kullanılmaktadır.” Bundan dolayı, Avrupa karşı karşıya kaldığı ve en önemli iki zorluk olarak gördüğü küreselleşme ve bilgiye dayalı ekonomilerle baş etme çabası içine girmiştir. Bu çabalardan biri ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma fikridir.

Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında sunulan raporda da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma fikrine temel teşkil eden nedenlere değinilmektedir. Bu raporda Avrupa yükseköğretim kurumları sahip oldukları potansiyeli yeterince açığa çıkaramadıkları, dolayısıyla da uluslararası alanda varolan en iyiler arasına girme çabasının gerisinde kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca Avrupa Yükseköğretim Kurumlarının organizasyon yapısı, idari sistem, müfredat ve öğretim yöntemlerinin

küresel bağlamda diğer ülkelerle rekabet edemeyecek bir nitelikte olduğu saptanmıştır (AB Komisyonu, 2006, s.4). Avrupa bu zorunluluklar yüzünden kurumlarını yenilemeye karar vermiştir.

Ayrıca sosyolojik açıdan ele alındığında ise, bireylerdeki hoşnutsuzlukların altında yapısal sorunların yattığını, yapısal yetersizliklerin insan gelişimi ve refahının önündeki en önemli engel olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden giderilmesi gereken en önemli sorun olarak görülmektedir. Kurumsal yapıların yenilenmesi ve topluma uygun hale getirilmesi birçok sıkıntının da ortadan kalkmasına yol açacağı düşünülmektedir (Wright, 2012, s.1). Dolayısıyla yapısal değişimle bireylerin yaşam standartlarının da olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

Bu açıdan ele alındığında, Avrupa yükseköğretim kurumları için modernleşme kaçınılmaz bir durumu ifade etmektedir. Modernleşme “güncel ve önemli görülen yönelimlere uygun bir değişim içinde olmak” (Biesta vd., 2009, s.253) olarak tanımlanmaktadır. “Modernleşme, yenilikçi gelişmeler ve ilerlemeler sonucu değil, asıl deneysel çalışmalar, yeni bakış açıları, düşünme biçimleri ve hepsinden öte bir arayış neticesinde gelişmektedir” (Biesta vd., 2009, s.253). Bu açıdan Avrupa yükseköğretim kurumları günün beklentilerini karşılamak ve geleceğe hazır olabilmek için bir modernleşme arayışı içine girmiştir.

2.1.2.1. Bologna Sürecinde Yapısal Değişimin Amaçları

Bologna Süreci, ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya yönelik bir yükseköğretim reform hareketidir. Temelleri 1998 yılında Sorbonne Bildirisi ile atılmıştır. Bu bildiriye vurgulanan en önemli konulardan biri, Avrupa'nın sadece ekonomisiyle değil, aynı zamanda entelektüel, kültürel ve sosyal zenginlikleriyle de öne çıkması gerektiğidir. Bu açıdan ana amaç “Bilginin Avrupa'sı” nı oluşturmaktır (Sorbonne Bildirgesi 1998). Bilgiye dayalı toplum ve ekonomi olmak, üyelerine katılımcı bir anlayışla hizmetlere eşit erişim sağlayarak, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı sağlayacaktır. Bu yüzden bilimsel gerçeklikler ışığında yerel ve bölgesel ekonomilerin desteklenmesi, sosyal ve kültürel gelişim için imkânların ortaya konulması gerekmektedir (Biesta vd., 2009, s.249).

Sorbonne Bildirgesi ortak bir yükseköğretim alanının gerekliliğini “Avrupalılık anlayışı sadece ortak para birimi olan Avronun, bankaların ve

ekonomisiyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda bilginin ve bilimin de bir Avrupalı olmalı. Bizler Avrupa'yı entelektüel, kültürel, sosyal ve teknolojik boyutu üzerinden de inşa edip güçlendirmek zorundayız.” (Sorbonne Bildirgesi 1998) ifadesiyle dile getirmektedir.

Yapısal değişimin gereklilikleri ve amaçları Bologna Bildirgesi ile de açıklanmaktadır. Bildirgede “Bilimin Avrupa'sı toplumsal ve insani gelişimin vazgeçilmez unsuru ve Avrupa vatandaşlığına katkıda sağlayan zenginlik” olarak görülmektedir. Bu durum vatandaşına yeni yüzyılın gerektirdiği bilgi ve beceriyi sağlamasının yanı sıra ortak bir sosyal ve kültürel çevrede ortak değerlerin ve aidiyet duygusunun gelişmesine olanak sağlayacaktır.“ (Bologna Bildirgesi 1999).

Kula (2000) „Bologna Sürecini biçimlendiren belgeler için (...) üniversitelerin bilim ve eleştirel akıl doğrultusunda ve demokratik tartışma sürecinde yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, eleştirel düşünmeyi amaçlayan köklü bir zihniyet değişiminin de zorunluluğu” (s.404) olarak görmektedir.

Bilim toplumunu oluşturma gayesi Bologna Süreci'ne yön veren en önemli itici güç olarak ifade edilse de, Sorbonne Bildirgesi'nde yapısal değişimin nedenleri arasında iş yaşamı gereklilikleri ve beklentileri de yer almaktadır (Sorbonne Bildirgesi1998). Bu bağlamda çok yönlü ve yaşamboyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir.

Avrupa Birliği'nin koyduğu hedefe ulaşabilmek ise ancak yeni bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilecektir. Yeni eğitim anlayışının Bologna Süreci'ne dâhil yükseköğretim kurumlarında benimsenmesi, sadece öğrencilerin eğitim kurumları arasında geçişlerini kolaylaştırmakla kalmayıp, aldıkları eğitimlerin karşılıklı tanınmasını ve iş beklentilerine cevap verebilecek niteliklere kavuşmalarına olanak tanıyacaktır. Bu şekilde her alanda çokluk içinde birlik ilkesine vurgu yapan Avrupalılık anlayışı yükseköğretim alanına da yansımış olacaktır. Herşeyden öte ortak bir Avrupa bilinci ortak bir yükseköğretim alanını gerektirmektedir.

Her ne kadar ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma fikri Sorbonne Bildirgesiyl ortaya çıkmış olsa da, Bologna Süreci 1999 yılında Bologna Bildirgesi'nin 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları tarafından

imzalanması ile resmi olarak başlamıştır. 1999 yılından itibaren her iki yılda bir toplanan Bologna'ya üye ülkelerin Bakanları geçmiş iki yılın değerlendirmesini yaparak, gelecek iki yıl için öncelik alanları belirlemek için bir araya gelmektedir. Bu şekilde 2001 yılında Prag'da, 2003 yılında Berlin'de, 2005 yılında Bergen'de, 2007 yılında Londra'da, 2009 yılında Leuven'de, 2010 yılında Budapeşte' de ve son olarak da 2012'de Bukarest'te bir araya gelmiştir. Toplantıların ardından yayınlanan ve toplantının yapıldığı şehrin adıyla anılan bildirimler ile o güne kadar kaydedilen gelişmeler ortaya konulmaktadır ve gelecek yıllar için hedefler belirlenmektedir. Başlangıçta hedef 2010 yılına kadar ortak bir yükseköğretim alanını oluşturmaktı, ancak süreç 2010 yılından günümüze kadar devam etmektedir.

Bologna Süreci eylem başlıkları altında ele alınan hedefler arasında kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak yer almaktadır. Ayrıca yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçiş ve ders kredi sistemlerinin (AKTS) uygulanması bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yükseköğretimde Avrupa boyutunun yerleşmesine ayrı bir önem verilmektedir. Diğer bir madde ise yükseköğretimde kalite güvencesi sistemini yerleştirmektir. Bologna Süreci'nin en önemli hedefleri arasında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı cazip hale getirilmesi bulunmaktadır. Bunun için hem öğrencilerin hem de yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımı gerekmektedir (Bologna Bildirgesi 1999).

Türkiye 2004 yılından itibaren Bologna Süreci'nin içinde resmi olarak yer almaktadır. Belirtilen tarihten itibaren Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda belirlenmiş olan hedeflerin ulusal düzlemde de uygulanması için çalışmalar yürütülmektedir.

2.1.2.2. Bologna sürecinde yabancı dil eğitiminin yeri ve önemi

Avrupa'ya üye ülkeler çok dilli ve çok kültürlü toplumlardır. Yükseköğretim kurumları ortak bir alan oluşturmaya çalışırken farklı dillere sahip olmanın getirdiği zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum ise yabancı dil bilgisini daha da önemli kılmaktadır. Avrupa yükseköğretim kurumlarının kendi içinde bir bütünleşme sürecine girmesi ve dışa açılması, ancak yabancı dil bilgisi ile mümkün olmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının yabancı dil eğitim ve öğretiminde gözetmesi gereken noktalar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yükseköğretimde yabancı dil eğitim ve öğretim standartlarının belirlenmesi
2. Dil eğitim ve öğretiminde yaşamboyu öğrenme ve genel becerilerin gelişiminin desteklenmesi
3. Kurumsal dil politikalarının belirlenmesi
4. Sadece yerel ve bölgesel olmayan, çok dilli Avrupa kurumlarına dönüşüm
(Language learning in heigher education-some key issues)

2004 ve 2006 yılları arasında yabancı dil öğretimini ve dilsel farklılıkları desteklemek için bir eylem planı hazırlanmıştır.

Eylem planının üç ana başlığı şu şekildedir:

1. Yaşamboyu dil öğrenme ve yükseköğretimde dil öğrenme
2. Daha etkili bir dil öğretimi
3. Dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve sevdiren bir öğrenme çevresinin oluşturulması

(Europarat, 2004)

Bu yönüyle yükseköğretim kurumları yabancı dil eğitimi ile ilgili üstüne düşen görevi yerine getirmek zorundadır. Ancak yabancı dil bilgisi aracıyla çok dilli ekonomik ve sosyal çevrenin değişen beklentilerine karşılık verilebilecektir. Böylelikle üniversiteler ile sosyal ve ekonomik alanda güçlü bir bağ kurulması mümkün olacaktır. Yabancı dil bilgisi ise yabancı dil eğitim ve öğretiliyle gelişmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında güçlü bağların kurulmasına vesile olan asıl önemli etken, etkili yabancı dil eğitim ve öğretiliminin uygulanmasıdır. Yabancı dil eğitim ve öğretilimi ise yükseköğretim kurumlarında yetişen öğretmenler tarafından yürütölmektedir. Bu açıdan bakıldığında yükseköğretim kurumları, yabancı dil eğitim ve öğretilimi ile doğrudan ilişkili bir konumdadır. Yükseköğretim kurumlarında yetişen yabancı dil öğretmenleri ile ilgili çalışmaların henüz eğitimleri sırasında yapılması, yükseköğretim kurumlarına da yabancı dil eğitim ve öğretilimi ile ilgili gerekli verileri sağlayacaktır. Bu bağlamda

öncelikle yabancı dil öğretmeni yetiştiriminde ne gibi zorluklar ve zorunlulukların olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

2.2. Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirimi

2.2.1 Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirimi Sorunsalı

“Bir öğretim kurumunun alt yapısının en iyi biçimde hazırlansanız da, en yetkin araç ve gereçlerle donatsanız da, nitelikli öğreticilerden yoksun bıraktığınızda başarılı sonuçlar bekleyemezsiniz.” (Polat, 1995, s.199). Diğer bir ifadeyle “Bir dersin verimli ve başarılı olabilmesinin ön koşulu, büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenler gereklidir. Öğretmenin başarısı ise sahip olduğu donanımına bağlıdır. Tam bu noktada öğretmene gereken donanımı sağlamakla yükümlü olan, öğretmen adaylarının ileride uygulayacakları meslekleri ile ilgili ilk bilgi ve deneyimleri kazandıran öğretmen yetiştiren kurumların önem ve işlevi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarının bilimsel verilere dayanarak çağın değişen gereksinimleri ve ülke koşulları doğrultusunda sürekli gözden geçirilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmenin de ön koşuludur.” (Tapan, 2001, s.43)

Polat (2001) sürekli değişen koşulların yarattığı yeni gereksinimlerin, eğitim sürecinde gittikçe farklılaşan beklentilere uygun yanıtların üretilmesini kaçınılmaz bir gerekliliğe dönüştürdüğünü vurgulamaktadır (s.21). “İşte bundan ötürü eğitim ile ilgili düzenlemeler, değişmez doğrulardan oluşan bir bütün olarak ele alınmamalıdır; tersine her yeni gelişme ya da değişme doğrultusunda sorgulanıp yenilenmeleri gerekir. *Edilgen* değil de *yönlendiren* insanın yetiştirilmesi, ancak böyle bir yaklaşımın egemen olduğu eğitim süreci içinde olanaklıdır.” (Polat, 2001, s.29)

Bu gereklilikler doğrultusunda ülkemizde yeniden yapılanma çerçevesinde dil öğreticisini yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümleri gözden geçirilip beklentilere uygun hale getirilmiştir. Cangil (2003) yabancı dil eğitimi programlarının, içeriklerinin ve hedeflerinin çağdaş düzeye getirildiğini söylemektedir (s.283). Hatipoğlu'nun (2005) ifadesiyle “günümüz dünyasında hiç olmadığı kadar hızlı eskimekte olan bilgi, o güne kadar doğru olarak kabul edilen ancak yeni bulgularla yerini güncel ve yeni bilgi ve bulgulara bırakmaktadır” (s.1). Bu noktada Barkowski de (2003) zamansal değişimler ve

günümüz dünyasında geleceğin öngörülemez bir şekilde şekillenmesinden dolayı dil eğitiminde hedef belirlemenin zorluğuna dikkat çekmektedir (s.19).

Baur ise (2003) öğretmen yetiştirirken öncelikle uygulamada karşılaşılabilecek durumlara farkındalık kazandırmanın önemini dile getirmektedir. Farkındalık ise deneyimlerle gelişmektedir. Öğretmen adayları üniversite eğitimleri sırasında deneyimledikleri öğrenmelerle hem öğretmen hem öğrenci rolünü almaktadır. “Ders içi etkinliklerde nasıl öğreniyorum, dolayısıyla öğrenciler nasıl öğreniyor? Grup içinde kendimi nasıl his ediyorum? Ne gibi zorluklarla karşı karşıya kalıyorum? Ben olsaydım dersi nasıl anlatırdım?” gibi sorulara cevap bulmaya çalışarak, derslerin olumlu ve olumsuz yönlerini görmektedir (Baur, 2003, s.31).

Polat ve Tapan (2001) öğretmen yetiştiriminde kuram ve uygulama olmak üzere iki boyutun söz konusu olduğunu söylemektedir. İzlenecek yolun iki yönlü olduğunu ifade ederken, “öğretmen adaylarına iletilen *bilginin* yanı sıra, edinilen *bilginin nasıl öğretileceğine* ilişkin eylem yetisini kazandırma zorunluluğudur” (s.84).

Bredella (2003) ise yükseköğretimde uygulamaya dönük çalışmaların çeşitli etkenlerden dolayı sınırlı kaldığını, bundan dolayı öğretmen adaylarına uygulama becerisi kazandırılmayacağından söz etmektedir. Burda Vogel’in ifadesini kullanarak “Üniversite eğitimiyle mesleki eylem kabiliyetinin geliştirildiğine inanmak, gerçekçi bir yaklaşım değildir” (s.44) sözüne vurgu yapmaktadır. Hiç kuşkusuz yabancı dil eğitim kuram ve yöntemlerindeki güncel yönelimler ve yükseköğretimde yaşanan gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda, günümüz eğitiminin en önemli sorunu olarak sınırlı ve kısıtlı ortamlarda mesleki eylem kabiliyetini geliştirmek görülmektedir.

Aslında Baur (2003) ve Bredella (2003) ortak bir sıkıntıyı dile getirmektedir. Vurgu yapılmak istenen durum, bir yandan deneyimlerin kısıtlı ortamlarda yaşanamayacağı, diğer yandan yükseköğretim kurumlarının bu durumun farkında olarak zengin bir eğitim ortamı yaratmanın arayışı içinde olması gerektiğidir.

Klippel (2003) de Almanya’da öğretmen yetiştiren kurumların güçlü ve zayıf yönlerini ele almaktadır. Ona göre öğretmen eğitimi bir takım zorluklarla yürütülmektedir, ancak eğitim programları ve diğer zorunluluklar göz önünde

bulundurulacak farkındalık eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu şekilde yetersizliklerin giderilmesi mümkün olacaktır (s.116).

Christ (2003) ise yükseköğretimde yaşanan yapısal değişimlerle birlikte öğretmen yetiştiren bölümlerin de değişime uyum sağlamak için bazı çalışmaları yürütmek zorunda olduğunu, bu bağlamda yapısal sorunlar, ders içerikleri, eğitim süreçleri ve değerlendirmesi ile ilgili araştırma çalışmalarının yürütülmesinin ayrı bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (s.63).

Klippel (2003) eğitim içeriklerinin zamana uygunluk bakımından sürekli gözden geçirilmesi gerektiğini dile getirmektedir (s.122). Bunu yaparken “Yabancı dil öğretimi, öğrenci gereksinimleri uyarınca düzenlenip gerçekleştirilmelidir” (Polat, 1990, s.69). Öğrenci gereksinimleri ise çevresel ve eğitsel zorunluluklara bağlı şekillenmektedir.

Polat (1995) öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bir bileşimi olan eğitim sürecinin öğretici boyutunu ele alarak, öğreticinin eğitimi yönlendiren, öğrenme etkinliklerini kolaylaştıran kişi olması gerektiğini, bu bakımdan belirleyici bir rol üstlendiğini dile getirmektedir (s.199).

Klippel (2003) öğretmenlik mesleğinin yapı itibariyle açık uçlu bir beceri edinimi süreci olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleği yaşamboyu sürdürülen bir bilgi ve beceri edinimine ihtiyaç duymaktadır. Burada öne çıkan nokta zamanla hangi bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleği için önemli olduğudur. Öğretmenlikte hiçbir zaman nihai bir noktanın olmaması, bu mesleği dinamik bir niteliğe kavuşturmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır (s.63). Öğretmen yetiştirimi de bütün gelişmeler ışığında değerlendirildiğinde aynı şekilde sürekli yeni durumlara ayak uydurabilecek bir niteliğe kavuşmak için sürekli yenilenmesi gereken bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu yönüyle öğretmen yetiştirimi de ucu açık bir süreç olarak görülmektedir (Hatipoğlu, 2009, 44).

Klippel (2003) yükseköğretimdeki öğretmen eğitimini birinci aşama olarak nitelemektedir. Birinci aşama eğitiminin başlıca amacı, genç öğretmenlerin mesleklerine girişini sağlamak ve mesleklerini icra ederken yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazanmaları için gerekli temelin gelişmesini sağlamak (s.120).

Bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlara düşen görevler şu şekildedir:

1. Bilgi ve beceri edinimi ile ilgili gerekli temeli atmak
2. Öğrenme stratejilerini öğretmek
3. Dil farkındalığı geliştirmek
4. Dil öğrenme isteği oluşturmak
5. Eylem ve harekete geçme kabiliyeti geliştirmek
6. Eğitim ve öğretim teorileriyle birlikte uygulama eğitimi vermek

(Klippel, 2003, s.120)

Özellikle eylem ve hareket kabiliyetine sahip öğretmenler yetiştirmenin en önemli yolu, katı yöntemlerden uzak bir şekilde derslerin kurgulanmasıyla mümkün olmaktadır. Katılık, öğretim faaliyetlerinde yönergeleri katı bir şekilde uygulamakla oluşmaktadır. Geleneksel yöntemlerde öğretmen merkezli yaklaşım olarak kabul edilen bu durum, günümüz eğitim anlayışında yerini öğrenci merkezli bir anlayışa bırakmıştır. Öğrenci merkezli eğitim esnek öğrenme yollarını gerektirmektedir.

Öte yandan Klippel (2003) “yabancı dilde akıcılığı sağlamak” ile öğretmede esnekliği dile getirmektedir. Öğretmen adaylarına özgür hareket alanı bırakarak, ileriki mesleklerinde bağımsız hareket etmelerine olanak sağlanması gerekmektedir (s.120). Bundan dolayı öğrencilere hareket alanı sağlayan öğretim yöntemlerinin tespit edilmesi önemlidir. Herşeyden öte öğretmen adayları eğitimleri sırasında, öğretmenlikte mutlak doğrunun olmadığını ve çeşitli yol ve yöntemlerin varlığını görmeleri gerekmektedir. Buna gerekçe olarak Klippel (2003), ders içeriklerinin çok farklı yollarla aktarılabilceğini, bu konuda çeşitli yöntemlerin yardımcı olduğunu söylemektedir. Bu yüzden öğretmen adaylarına ders aktarımında seçenekler sunarak, kendilerine uygun öğretim tarzını bulmaları sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde geleneksel yöntemlerden uzak bir eğitim ve öğretim mümkün olabilecektir (s.121).

2.2.2. Almanca Öğretmeni Yetiştirimi

Genelde yabancı dil öğretmeni yetiştiriminde değinilen konular özelde Almanca öğretmeni yetiştirimi için de geçerlidir. Polat ve Tapan'ın (2013) vurguladığı gibi “Her eğitim süreci gibi Almanca öğretmeni yetiştirme süreci de ucu

açık, değişen koşullar ve yaşanan sorunlar ışığında yeniden gözden geçirilerek değiştirilmesi ve gereksinimler doğrutusunda yeniden yapılandırılması gereken bir süreçtir” (S.257). Bu açıdan değerlendirildiğinde Polat ve Tapan (2013) Almanca öğretmeni yetiştirme de “kimi zaman iç koşullar, kimi zaman da dış etmenlerin yarattığı gereksinimler doğrutusunda yenileşmelerin ülkemizde de yapılmaya çalışıldığını” (s.257) ifade etmekte. Günümüz öğretmen yetiştiriminde yürütülen model çalışmalar ise iyi bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sayınsoy Özunal, 2009, s. 129).

Polat ve Tapan da (2001) nitelikli ve bilimsel dayanaklara dayanan Almanca öğretiminin belirleyici ögesinin öğretici ögesi olduğunu, bu bakımdan yabancı dil olarak Almanca’ya yönelik incelemelerde Almanca öğretmenlerinin yetiştirim sürecinin irdelenmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktalar (s.83). “Nitelikli öğretici olmadan nitelikli öğretim sağlanamayacağına göre, Almanca öğretimini sürdüreceğ aday öğreticilere Almanca öğretimini nitelikli kılacak özellikler kazandırılmalıdır.” (Polat, 1995 ,s.202) Ancak “nitelikli öğretmenden beklenen, dersinin yönlendirirken sürekli değişen koşullara uygun kararları yerinde ve zamanında üretebilmesi ve uygulayabilmesidir.” (Polat ve Tapan, 2001, s.84).

Almanca öğretmeni yetiştiriminde aday öğretmenlerin eğitim süreçlerinde edinmesi gereken bilgi ve beceriler genel yabancı dil öğretmeni eğitiminde ele alınan alan bilgisi becerisi ve öğretmenlik bilgi becerileri ile dile getirildiği görülmektedir (Königs, 2009, s.28).

Tapan (2001) “Nasıl bir Almanca öğretmeni?” sorusunun cevabını “Almanca öğretmen adayları eğitim süreçlerinin sonunda öğrenecekleri dilin temel dil becerilerine, dilbilgisine , sözcük bilgisine egemen olmalı, o dili nerede, nasıl doğru olarak kullanacaklarını iyi öğrenmelidirler. (...) Bilgi sahibi olmak bir öğretmen için gereklidir, ancak yeterli değildir (...) Buna göre nasıl bir Almanca öğretmeni sorusuna verilecek diğer bir yanıt: Çağdaş öğretim yöntemlerini, yollarını bilen, öğretebilme becerisini kazanmış bir Almanca öğretmeni olacaktır.” (s.42) sözüyle cevaplamaktadır.

Çakır da (2009) bu duruma dikkat çekerek, öğretmen yetiştiriminde öğrencilerin gelecekteki mesleklerine yönelik eğitim ve öğretim boyutuna

yakınlaşmalarının gerektiğini söylemektedir (s.159). Öğretmen adayları henüz eğitimleri sırasında ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini deneyimlemeleri gerekmektedir. Bu ise öğretmen adaylarının zengin bir öğrenme ortamında yetişmelerini sağlayacaktır.

Bu bağlamda Türkiye’de Almanca öğretmenliği programları incelendiğinde üst amaç olarak aslında öğretme becerisini geliştirmek olduğu görülmektedir. Almanca öğretmenlerinin eğitiminde en önemli hedefler arasında öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerine hazırlanması yer almaktadır (Hatipoğlu, 2009, s.43). Bu açıdan ele alındığında Almanca öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler dört başlık altında ele alınmaktadır:

1. Kişilik
2. Yabancı Dil
3. Mesleki nitelikler
4. Kültür

(Hatipoğlu, 2009, s.46)

Hatipoğlu’na (2009) göre Almanca öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel özellikler incelendiğinde esneklik önemli bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Bu Almanca öğretmenlerinin farklı ortamlara uyum sağlayıcı bir kişiliğe sahip olmalarını ifade etmektedir (s.46). Yabancı dille ilgili ise Hatipoğlu (2009) “Almanca öğretmeni yabancı dil bilgi ve becerisini geliştirmek ve sahip olduğu bilgi ve becerileri koruma ve geliştirme sorumluluğunun kendisinde olduğunun bilincindedir” (s.47) sözüyle ifade etmektedir. Mesleğiyle ilgili olarak da, Almanca öğretmenleri gerek derslerini gerek öğrencilerini ön yargılardan arınmış bir şekilde ve eleştirel bir gözle değerlendirecek bir durumda oldukları kabul edilmektedir (Hatipoğlu, 2009, s. 47).

Polat’a (1995) göre Almanca öğretiminin iyileştirilmesi, yetkin bir düzeye ulaştırılarak çekici kılınması gerekmektedir (s.202). Almanca öğretiminin yetkin düzeye ulaşabilmesi ise yukarıda vurgu yapılan öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Ancak kuşkusuz “Öğretmenin kişiliği uzun bir süreç sonunda şekillenmektedir. Bu süre zarfında öğretmen adayları gelişimlerini gözlemek ve değerlendirmek” (Klippel, 2003, s.121) zorundadır. Değerlendirme ise

ölçütlere dayalı olarak yapılabilmektedir. Bu konuda değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi nitelikli Almanca öğretmen yetiştirimine ve Almanca öğretimine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, eğitimleri sırasında ve daha sonraları mesleklerini icra ederken kendilerinden beklenen niteliklere kavuşabilmeleri için belli bir öğrenme alışkanlığına sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin birer öğrenen olarak ele alınması gerekmektedir. Öğrenen özerkliği yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlere eşlik edebilecek bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınabilir.

2.3. Öğrenen Özerkliği

2.3.1. Öğrenen Özerkliği Kökeni

Öğrenen özerkliği, yabancı dil eğitiminde son yıllarda çokça kullanılan bir kavram haline gelmiştir. İlk olarak 1981 yılında Avrupa Konseyine bir rapor sunan Henri Holec tarafından kullanılmıştır. Holec 1979 yılında Avrupa Konseyi Modern Diller Projesine, yetişkin eğitimi ile ilgili sunduğu raporda, yetişkin eğitiminde öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, buna bağlı olarak toplumsal hayatta daha sorumlu davranma becerisi kazanımının önemine değinmiştir (Benson, 2001, s.8). Öğrenen özerkliğinin ortaya çıkması ve çok kullanılan bir kavram haline gelmesi birçok nedene bağlanmaktadır. Bunlar arasında Avrupa'da yetişkin eğitimi, gelişen teknolojilerle küreselleşen dünyada yabancı dil bilgisine duyulan gereksinim ve eğitim kurumlarında gittikçe artan öğrenci sayısı gösterilmektedir (Nodari, 2010, s.1157).

Eğitim yöntemleri bakımından incelendiğinde, özerk öğrenmenin geliştiği dönem, öğretmen merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçildiği döneme denk gelmektedir (Benson, 2001, s.17). Öğrenen özerkliği de öğrenci merkezli anlayışta olduğu gibi öğrenci gereksinimini merkeze almaktadır. Bu dönemde aynı zamanda yabancı dil eğitimi ile ilgili önemli adımlar atılmış, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi bağlamında dil öğreneni merkeze alan, onlara dil öğrenme hedeflerini, dil düzeyleriyle dilsel yeterlilikleri ve gereklilikleri açıklayan çalışmalar yürütülmüştür. Buna bağlı olarak da öğrencilerin dil öğrenirken kendilerine öğrenme amaçları belirlemesi ve öğrenmelerini yönetip yönlendirmesi istenmiştir. Bunların gerçekleştirilmesi için öğrencilerin de özerk öğrenme becerisine sahip olmaları

gerektiği düşünölmüştür. Bundan dolayı özerk öğrenme özellikle yabancı dil eğitiminde büyük ilgiyle karşılanmıştır.

2.3.2.Öğrenen Özerkliği Tanımı

Holec (2007, s. 12) öğrenen özerkliğini “*öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması*” (s.12) olarak tanımlamıştır. Little “*öğrenenin, öğrenme süreci ve içeriğiyle olan ruhsal ilişkisi*”; Dickinson “*öğrenenin kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar alma sorumluluğu ve bu kararların uygulanması durumu*”; Benson ise “*öğrenenlerin eğitim sistemleri içindeki haklarının farkına varması*” olarak tanımlamıştır (aktaran Can, 2011, s.14).

Benson ise özerklik için şu tanımları yapmıştır:

1. Öğrenenin yer aldığı bir durum
2. Doğuştan getirilmiş bir yeti
3. Öğrenilen bir beceri
4. Öğrencinin öğrenme sorumluluğu
5. Öğrenme yol ve içeriğine dair bir hak

(aktaran Martinez, 2008, s.15)

Can (2011) ise genel itibariyle öğrenen özerkliğinin ilgili literatürde bireysel bir özellik, siyasi bir ölçü ya da eğitimsel bir eylem olarak değerlendirildiğini söylemektedir (s.14).

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin düşünceleri Vieira (1997), geleneksel eğitim ve öğrenen özerkliğini destekleyen eğitim amaçları altında ele almaktadır. Geleneksel eğitimde eğitsel amaç öğrencilerin akademik başarısını artırmaktır. Buna karşılık öğrenen özerkliğini destekleyen eğitim, öğrenci ve öğrenme içerik ve süreci arasında yakın bir ilişki kurmaktadır. Bu şekilde okul bağlamında yürütölen öğrenme faaliyetleri gerçek yaşam öğrenme durumlarına yaklaşmaktadır. Bu şekilde akademik başarının artırılması ve özerk öğrenme becerisinin gelişimi hedeflenmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenmede daha çok bilişsel süreçler üzerinde durulmakta, ancak öğrenen özerkliğinde üstbilişsel süreçler önem kazanmaktadır (s.59).

2.3.3.Özerk Öğrenci Nitelikleri

Yapılan araştırmalarda özerk öğrencilerin bazı ortak yönlerinin olduğu saptanmıştır. Buna göre Beck özerk öğrencilerin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bilişsel stratejileri kullanır
2. Eylemlerini hedef odaklı bir şekilde planlayarak yönetir
3. Yeni edindikleri bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirir
4. Öğrenme ve anlama sürecini gözlemler
5. Tamamlanmış öğrenme eylemlerini sonuçları ile değerlendirir
6. İyi organize edilmiş zengin bir bilgi ile öğrenme sürecini yönlendirir

(aktaran Nodari,1996, s.5)

Bu çalışmalarda özerk olmayan öğrencilerin de bilişsel stratejileri kullandığı görölmüştür. Ancak özerk olan öğrenciler kullanacağı stratejileri öğrenme hedefine göre seçmektedir. Özerk olmayan öğrenci ise, sonuç ne olursa olsun öğrenme başarı veya başarısızlığının nedenini kendisinde görmektedir, hiçbir şekilde kullandığı öğrenme stratejilerinin uygunluğunu sorgulamamaktadır (Nodari, 1996, s.6). Burada önemli olan bilişsel stratejileri kullanırken, öğrencilerin kendi amaçlarına ve öğrenme biçimlerine uygun yol ve yöntemleri kullanmalarıdır. Özerk olan öğrenci öğrenme süreciyle sürekli bir hesaplaşma içindedir. Neyi, niçin ve nasıl öğrendiğini, süreç sonunda amaca ulaşıp ulaşmadığını, ulaşılmadıysa, yeni yol ve yöntemlere başvurarak farklı bir öğrenme yoluna girmesi gerekliliğini göz önünde bulundurarak ilerlemektedir (Nodari, 1996, s.6). Buna göre öğrenci niteliğinin değişmesi, öğrenme süreçlerinin başarılı gerçekteşmesini sağlamaktadır.

2.3.4. Özerk Öğrenme

Vieira (1997) geleneksel öğrenme şeklinde daha çok öğrenme içeriği ve bilgi aktarımı üzerinde durulduğu, öğrenmeye dair kararların öğretmenler tarafından alındığı, öğrenme süreci ile ilgili değerlendirmelerde ise dışsal değerlendirme yöntemlerine başvurulduğu noktasına dikkat çekmektedir. Buna karşılık özerk öğretimde; öğrenci, öğrenme davranışı, öğrenme alışkanlıkları ve deneyimler öne çıkmaktadır. Eğitsel konularda öğretmenler öğrencilerle anlaşma sağlayarak öğrenme yollarına birlikte karar verirler. Bunun yanı sıra öğrenme becerisi, yansıtıcı öğrenme

(reflective) ve deneyimlemeye bağlı öğrenme yol ve yöntemleriyle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde bilgi işbirliği içinde yapılandırılmaktadır. Öğrenme sürecinde değerlendirme işlemi ise içsel (internal) bir şekilde yürütölmektedir (s.59).

Özerk öğrenme becerisi, bağımsız öğrenebilme becerisi olarak da anılmasına karşın, işbirliğine dayanan etkileşimsel bir öğrenme sürecini dile getirmektedir (Littlewood, 1999, s.76; Little, 2003, s.223).

Bu konuda Holec (1981) öğrenen özerkliğini ana hatlarıyla “öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi” olarak tanımlamaktadır (s.3). Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması ise, öğrenme sürecinin bütün aşamasında öğrencinin sorumlu olmasını dile getirmektedir. Ancak Little’in vurguladığı gibi “öğrencilerin sorumluluk alması öğretmenlerin sorumluluğunu ortadan kaldırmamaktadır” (aktaran Benson 2008, s.23).

Öğrenme sorumluluğunun gerektirdiği alt becerileri Holec (2009) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenme amaç ve hedeflerini belirleme,
2. Hedeflere ulaşma yol ve sürecini yönetme
3. Hedefe ulaşma sürecini değerlendirme
4. Öğrenme hedeflerine karar verme
5. Hedefe ulaştıracak yöntem ve teknikleri seçme ve kullanma
6. Öğrenme sürecini gözlemleme
7. Öğrenileni değerlendirme

(s.36)

Holec’in (2009) özerk öğrenme anlayışı dört aşamalı bir öğrenme süreci altında ele alınabilmektedir:

1. Aşama: Özerk Öğrenme eyleminin başlatılması için ilgi çekme: öğrenme hedefleri ve üst amaçlarının öğrencilerle tartışılarak irdelenmesi. Bireysel öğrenme gereksinimlerinin ortaya konulması.
2. Aşama: Karar aşaması. Öğrenme ile ilgili materyal, yer, zaman, kaynak ile ilgili kararların alınması

3. Aşama: Eylem Aşaması. Öğrenme eyleminin başlatılıp, sürdürülmesi
4. Aşama: Değerlendirme aşaması.

2.3.4.1. Özerk Öğrenmede Planlama

Özerk öğrenmede ilk aşama öğrenme amaç ve hedeflerinin belirlenmesidir. Bu aşamada öğrenci neyi niçin öğrenmek istediğini tespit etmektedir. Bunu yaparken öğrenme gereksinimlerini belirlemektedir. Ancak gereksinimler sadece bireysel değil çevresel faktörler tarafından da şekillenmektedir. Bu ise çok boyutlu bir gereksinim belirleme yöntemini gerektirmektedir. Holec “özerkliğin temelinde bilgi, beceri, karar ve eylemlerin yattığını söylemektedir” (aktaran Tassinari, 2010, s.83). Bundan dolayı gereksinim belirleme aşamasında öğrenciler planlama yapmak için gerekli bilgiye sahiptir. Bunlar arasında seçim yapabilme ve belirlediği hedefe ulaşma yol ve yöntemlerine ilişkin kararlar alabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Benson öğrenenin öğretmenden bağımsız olabildiği alanları tanımlamıştır. Bunlar öğrenme davranışlarını belirleme ve yönetme, öğrenme içerikleri ve durumlarına karar verme ve sürdürme olarak belirtilmektedir (Tassinari, 2010, s.83). Ancak özerkliğin “mutlak bir özgürlük” (Apeltauer, 2010, s.23) olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulursa, öğrencinin bu aşamada da öğretmen yardımına ve yönlendirmesine gereksinim duyacağı unutulmamalıdır.

2.3.4.2. Özerk Öğrenmede Uygulama

Planlama aşamasından sonra özerk öğrenmede uygulama aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada belirlenen öğrenme hedeflerinin öğrenme amacına uygun olan yöntem, teknik, kaynak ve materyallerle desteklenerek öğrenilmesidir. Uygulama aşamasında yapılanları Holec (2009) “Hedeflere ulaşma yol ve süreçlerini yönetme” ve “ Hedefe ulaştıracak yöntem ve teknikleri seçme ve kullanma” olarak belirlemiştir (s.36). Öğrenmede uygulama aşamasında ayrıca, belirlenen öğrenme amaçlarının, önceden belirlenen yer ve zamanda öğrenilmesini dile getirmektedir. Özerk öğrenme bağlamında öğrenen bu aşamada kendi isteği doğrultusunda istediği öğrenme zamanını ve yerini belirlemektedir. Eğitim kurumlarındaki öğrenme etkinlikleri bu açıdan ele alındığında, öğrenme yer ve zamanına ilişkin kararların büyük ölçüde eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyen kişiler tarafından alındığı,

öğrencilere bu konuda karar alma olanağı tanınmadığı görülmektedir. Özerkliğin bu yönüyle de yine dışsal şartlara bağlı olduğu, ancak özerk öğrenmenin etkileşimli yönü göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içi etkinliklerde de öğrenme yer ve zamanına ilişkin kararlar öğrencilerle birlikte verilebilecektir. Ancak yine bu konuda, karar alma sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine ne kadar olanak tanıdığı bağlantılıdır. Kısaca sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci özerkliği öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen öğrencilerin böyle bir haklarının olduğunu kabul edip, bu hakkı kullanma özgürlüğü verirse, uygulama aşamasında öğrenciler kaynaklarını, materyallerini, öğrenme yer ve zamanını, öğrenme süresini belirlemiş olacaktır. Bu konuda Sert (2007) “öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf ortamında başlatılabilen bu sürecin, gerçek yaşam ortamına aktarılarak ömür boyu sürdürülmesi beklenmektedir” (s.181) görüşünü öne sürerek, sınıf içi öğrenmelerin yaşam boyu öğrenmelere olanak tanıyacağını dile getirmektedir. Little’de (2000) bu konuda, özerk öğrenmenin öğrenme deneyimleriyle geliştiğini ve etkisini büyütürken diğer öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu söylemektedir.

2.3.4.3. Özerk Öğrenmede Kontrol ve Değerlendirme

Öğrenme sürecinde son aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenen öğrenme amacına ulaşmış olup olmadığını kontrol etmektedir. Holec (2009) bu aşamada öğrenme davranışlarını “Hedefe ulaşma sürecini değerlendirme”, “Öğrenme sürecini gözlemleme” ve “Öğrenileni değerlendirme” olarak belirlemiştir (s.36).

Benson (2001) özerkliği kontrol ile özdeşleştirir. Buna göre öğrenci bilişsel süreç, öğrenme içeriği ve öğrenmeyi yönetme işlemi sırasında öğrenmeyi kontrol altında tutar. Holec’ten farklı olarak Benson özerkliği “öğrenmede sorumluluk alma” olmaktan çok “öğrenmeyi kontrol etme” olarak ele almaktadır. Öğrenmenin sorumluluğunu almanın yanı sıra davranışlara doğrudan uygulanan kontrollü bir müdahale söz konusudur. Öğrenmede davranışlar bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal bakımdan kontrol altında tutulmaktadır.

Benson’a (2001) göre kontrol üç aşamada gerçekleşir:

1. Öğrenme süreci yönetimi: Planlama, organize etme ve değerlendirme sürecinde davranış yönetimi

2. Bilişsel süreç yönetimi: dikkat yöneltme ve yansıtıcı öğrenme ile üstbilişsel bilgi oluşumu
3. Öğrenme içeriği kontrolü: Öğrenme kaynak ve içerikleri ile ilgilidir. Öğrenme içeriği yönetimi tam bağımsız veya yarı bağımsız bir şekilde gerçekleşmektedir.

(s.99)

Özerkliğe dair birçok farklı açıklama olmakla birlikte hepsinde ortak olan öğrenme sürecinin öğrencinin denetiminde olması gerekliliğidir (Holec 2009, Little 2000, Benson 2001). Öz denetim hem süreç hem sonuç odaklı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Öğrenmede öz denetim öğrencinin öğrenme içerik, yöntem ve değerlendirmeye ilgili önemli kararlarını dile getirir (Benson, 2001, s.49). Benson'nun (2001) "Öğrenme içeriklerine öğrencinin özgürce karar vermesi" (s.49) olarak nitelendirdiği durum, aslında bir bakıma gerçek yaşam durumlarıyla çelişmektedir. Çünkü birçok şey öğrenci dışında gelişmektedir. Öğrenen aslında bazı gerçekliklere uygun karar vermek zorundadır. İlk bölümde söz edilen ekonomik ve toplumsal gereklilikler üniversite eğitimi hedeflerini belirlemektedir. Aslında öz-denetim bizim hâkimiyetimizde olan alanda karar verebilmemizi dile getirmektedir. Bunu yaparken dışsal etkenler etkili olmaktadır. Zimmermann yönlendirme işleminin her ne kadar dıştan gelen etkenlerle şekillendiğini belirtse de, özerk öğrenmede bir öz yönlendirmenin söz konusu olduğunu söylemektedir (aktaran Benson, 2001, s.41). Bu ise başkası tarafından yapılan bir yönlendirmeyi değil, öğrencinin kendi kendisini yönlendirmesini dile getirmektedir. Bu ise öğrencinin kendisini yönetmesi anlamına gelmektedir.

2.3.5.Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiriminde Özerk Öğrenme

Hatipoğlu (2005) öğrenen özerkliği ve yaşam boyu öğrenme Almanca eğitim ve öğretiminde değişimlere ve yenileşmeleri zorunlu kıldığını ifade etmektedir (s.2).

Little ise (2000) kendi öğrenme yönünü tayin edip yönetebilme becerilerini kullanarak özerk öğrenme sürecinde olmayan öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırmasının mümkün olamayacağını ifade etmektedir. „Bir başka deyişle, özerk öğrenme felsefesini benimseyip yaşam biçimi haline getirmemiş

öğretmenlerin, öğrencilerini böyle bir sürecin içine çekmelerini beklemek gerçekçi olmayacaktır (Sert, 2007, s.182).

Usuki (2002) özerkliği incelerken, öğrenci boyutunun kurumsal boyuttan daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre kurumsal şartlar özerk öğrenmeyi desteklese bile, özerk öğrenmeyi sağlayan ve bu tarz bir öğrenmeye olanak tanıyan en önemli etkenin öğrencinin tutum ve algısından kaynaklandığı söylemektedir (s.1).

Bundan dolayı Bologna süreci sonucu oluşan yapısal değişimlere uygun yabancı dil bilgisi ve yabancı eğitim ve öğretimine ulaşılabilmesi için öğretmen adaylarının, hem öğrenci hem geleceğin öğretmenleri olarak ele alınmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özerk öğrenme becerilerine sahip olmaları, günün gerektirdiği şartlara uygun bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olacaktır. Bu şekilde öğrencilerin özerk hareket etme kabiliyetlerine bağlı olarak, yükseköğretim üst amaçları, öğrenciler ile ilgili eylem başlıkları, yabancı dil eğitim öğretimi ile ilgili güncel beklentiler karşılanmış olacaktır.

2.3.6. Özerk Öğrenme Ölçeği

Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin toplumsal ve eğitsel beklentilere uygun hareket edebilmeleri, onların özerk öğrenme düzeylerine bağlıdır. Ancak özerk öğrenme alışkanlığına sahip öğrenciler, gereklilikler doğrultusunda öğrenme eylemini başlatacaklardır. Öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlığına sahip olup olmadıklarının tespit edilmesi bu açıdan önemlidir. Yapılan alan yazın incelemesinde özerk öğrenme düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların nitel ve nicel yöntemler kullanılarak ele alınarak incelendiği görülmektedir.

Nitel çalışmalardan Martinez (2008) ve Tassinari'nin (2010) çalışması öğrencilerin öğrenme davranışlarını özerklik bağlamında incelemektedir. Martinez (2008) öğrencilerle yürüttüğü görüşmeler sonucu özerk öğrenme davranışlarını saptamaya çalışmıştır. Tassinari (2010) benzer bir yol izleyerek, hem özerklik ile ilgili alan yazından hem öğrenci görüşmelerinden faydalanarak, bir model oluşturmuştur. Bu modele göre özerklik dinamik bir yapı sergilemektedir ve özerklik ile ilgili olan öğrenme alt boyutları birbirleriyle etkileşim içindedir. Yine Tassinari özerk öğrenmeyi alt boyutlara ayırarak, her boyut için öğrenme davranışları belirlemiştir. Bununla birlikte oluşturduğu özerk öğrenme formuyla, öğrencileri bir

davranışı yapabilme veya yapamama durumuna göre sınıflandırmaktadır. Ancak Tassinari (2010) nitel yöntemler kullanarak geliştirdiği bu çalışma için, nicel araçların kullanılarak geliştirilmesini ve öğrencilerin özerklik durumunun incelenmesini önermiştir.

Nicel bir şekilde geliştirilen ölçeklerden Macaskill ve Taylor (2010) çalışması incelendiğinde ise, özerk öğrenmenin alt boyutlarını yeterince ifade etmediği görülmektedir. Macaskill ve Taylor'ın (2010) çalışması öğrenen özerkliğinde öz-düzenleme, öz-yönetim, öz-kontrol ve öğrenme isteği üzerinden öğrenme özerkliğini ölçmeye çalışmaktadır. Geliştirilen özerk öğrenme ölçeklerinden olan ve özerk öğrenme davranışlarını belli meslek grupları altında ele alarak değerlendirmektedir. Macaskill ve Taylor'ın (2010) da vurguladıkları gibi, özerk öğrenme ile ilgili kuramsal çalışmaların oldukça fazla, ancak özerk öğrenme düzeylerini ölçebilecek ölçme aracının mevcut olmadığı, dolayısıyla özerk öğrenmeyi ölçecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğudur (s.351).

Alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesine yönelik birkaç araştırmacının ölçek geliştirme çalışmaları olmuştur, ancak bunlarında özel alanlara yönelik oldukları, genel özerkliği ölçmedikleri görülmüştür (Macaskill ve Taylor, 2010, s.351). Bundan dolayı bu çalışmada ilgili alan yazın, Martinez (2008) ve Tassinari'nin (2010) çalışması temel alınarak Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme tespit edecek bir Özerk Öğrenme Ölçeği geliştirilmiştir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Özerk Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Sert'e (2007) göre, öğretmenlerin ne derece özerk öğrenciler oldukları pek araştırılmamış, daha çok öğrenci özerkliği ele alınmıştır (s182). Bundan dolayı bu çalışmada öğretmen ve öğrenci özerkliği boyutu ele alınarak Eğitim Fakültelerinde yetiştirilen ve geleceğin yabancı dil öğretmeni olacak öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıkları incelenecektir. Böylelikle hem geleceğin öğretmenlerinin, hem de Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde eğitim gören Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin özerk öğrenme alışkanlıkları incelenmiş olacaktır. Sert (2007) bir öğretmenin sahip olmadığı veya kullanmadığı becerileri öğrencilerine kazandıramayacağı görüşünden yola çıkarak, öğrenci özerkliğiyle birlikte birer

öğrenen olarak öğretmen özerkliğinin derinlemesine incelenmesi gerektiğini düşünmektedir (s.182). Mevcut durumun belirlenmesi, olası sorunların önüne geçilmesini sağlayacaktır.

Özerklik ile ilgili ulusal düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde, YÖK tez merkezinde ulaşılan ve özerklik konusunda yazılan tezlerden, sadece iki tezin eğitim fakültelerinde eğitim gören İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin özerklikleri ile ilgili olduğu görülmektedir.

Barlas (2012) “Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada bir anket geliştirerek konu ile ilgili veriler toplamıştır. Verilerin sıklık ve yüzde hesaplamalarıyla analiz edildiği bu çalışma için öğrencilerin özerklik ile ilgili bazı konularda görüşleri toplanmıştır. Bu çalışmada öğrenci görüşleri; kendi öğrenme yöntemlerini belirleme, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, kendini değerlendirme ve ders amaçlarının belirlenmesi konusunda öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesi yönünde olduğu görülmektedir.

Yine İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri ile ilgili yapılan diğer bir tezde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğrenci özerkliği ve psikolojik iyi olma durumu arasındaki ilişki konusundaki algıları incelenmiştir (Dişlen 2010). Dişlen (2010) tezi için ileri sürdüğü görüşünü, öğrenme sürecinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda bir duyuşsal süreç olduğu ana fikri altında ele almaktadır. Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan hazırlık sınıfı, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ve aynı bölümdeki öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Öğrencilerle özerk öğrenme, psikolojik iyi olma durumu ve bu iki kavram arasındaki etkileşimi ölçen üç boyutlu bir anket çalışması yapılmıştır. Anket verilerini desteklemek amacıyla öğrencilerden bir bölümüyle yarı yapılandırılmış sözlü görüşme gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde, öğretim elemanları ile de yarı yapılandırılmış sözlü görüşme çalışması yapılmıştır. Dişlen (2010) tespit ettiği durum; hazırlık öğrencilerinin özerk öğrenme ile ilgili olumlu algılarının olduğu ancak araştırılan diğer iki gruba kıyasla özerk öğrenmeye daha az eğilimli olduğudur. Bu çalışmada öğrencilerin özerk öğrenme algıları anket ve görüşme yöntemiyle saptanmaya çalışılmıştır. Dişlen Barlas'ın (2012) çalışmasında olduğu gibi özerkliği

sadece öğrenci algı ve görüşleri açısından ele almıştır. Araştırmacının “Hazırlık öğrencileri özerk öğrenmeye daha az eğilimli” tespiti, ancak öğrenci görüşü doğrultusunda verilmiştir. Kapsam geçerliği ilgili literatür ve uzman görüşleriyle sağlanacağı düşünülse de, kullanılan teknik güvenilirlik ve geçerlilik bakımından yetersiz kalmaktadır (Tekin, 2004, s.45). Ancak öğrencilerin özerk öğrenmesi ile ilgili yorum ancak ya hazır geliştirilmiş bir ölçekle ya da araştırmacının geliştirdiği bir ölçekle mümkün olabilecektir.

Sert’in (2007) “Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma” adlı çalışmasında Ankara’daki bir özel eğitim kurumundaki İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin özerk öğrenmelerini incelemiştir. İki aşamalı yapılan çalışmada önce öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenme algı ve tutumları bir anket ile tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise anketlerden elde edilen bulgularla geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğretmenlerin özerklik durumları ve gereksinimleri incelenmiştir. Öğretmenlerin Sert’in tespit ettiği durum mevcut sorunların çözülmesi durumunda İngilizce eğitim programının özerk öğrenme felsefesine dayandırılarak geliştirilmesinin, öğrenciler ve öğretmenler açısından uygun olacağı yönündedir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise özerklik ile ilgili birçok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Ulusal bağlamda öğretmenlerin özerklik durumlarını inceleyen ve araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların İngiliz Dili Eğitimi alanında yapılmış oldukları görülmektedir. Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya ulaşamamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı olan Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin özerk öğrenme alışkanlıklarını belirlemek için kullanılan yöntem, ölçek, ölçeğin uygulandığı çalışma grubu ve verileri yorumlamak için kullanılan analiz yöntemleri ele alınmıştır. Bunun için araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma modeli, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırma ile ilgili verilerin toplama süreci, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli seçilirken araştırmanın amacı gereği genel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2009, s.77). Karasar (2009) genel tarama modellerini, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (s.79) olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin özerk öğrenme alışkanlıkları oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf, yurtiçi ve yurtdışı eğitim durumları bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan bağımsız değişkenler olarak alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme olarak 2013-2014 öğretim yılında okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri alınmıştır. Evrenin büyüklüğü 288 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubu 166 öğrenci. Sekaran'ın belirttiği gibi 300 kişilik bir evren için kabul edilebilir örneklem büyüklüğü 169, 250 kişilik bir evren için 152 dir (Altunışık vd., 2012, s.137). Bu büyüklükler örneklem büyüklüğü ve evren büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda araştırma için 166 kişilik örneklem büyüklüğü evrenin özelliklerini temsil edecek güce sahip olduğu

görülmektedir. Araştırma grubunda yer alan toplam 166 öğretmen adayının sınıflara göre dağılımı Tablo 3-1’ de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 3-1: Sınıf Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
1.Sınıf	47	28.3	28.3	28.3
2.Sınıf	48	28.9	28.9	57.2
3.Sınıf	34	20.5	20.5	77.7
4.Sınıf	37	22.3	22.3	100.0
Toplam	166	100.0	100.0	

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 28.3’ü birinci sınıf, % 28.9’u ikinci sınıf, % 20.5’i üçüncü sınıf ve % 22.3’ü dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu sınıflara göre eşit bir dağılım göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı geliştirilirken özerk öğrenme durumunu ölçebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek iki aşamada geliştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin özerk öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği için Alman Dili Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme ve Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin içerik ve dilsel açıdan düzeltmeleri yapılmış, uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucu özerk öğrenmeyi yeterince açıklamayan maddeler çıkarılarak madde sayısı 21’e düşürülmüştür.

Bunun neticesinde Öğrenci Bilgi Formu ve Özerk Öğrenme Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek, temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi gibi öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik sorular sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ise Likert tipi beşli dereceleme sisteminde hazırlanmış, 21 maddeden oluşan özerk

öğrenme düzeyini belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla öncelikle yerli ve yabancı kaynak taraması yapılmış, özerk öğrenme süreciyle ilgili geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, alan uzman görüşü alınarak, 35 maddelik bir madde havuzu elde edilmiştir. Bu maddeler, anlam ve içerik açısından gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Aynı anlamı ifade eden maddeler çıkarılarak, 21 maddeden oluşan bir ifade seti elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekteki maddeler, özerk öğrenme ile ilgili kaynak taraması sonucu oluşmuş, özerk öğrenme davranışlarını tanımlayan öğrenme davranışlarıdır. Katılımcılara, hangi öğrenme şekline sahip olduklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Maddeler özerk öğrenmede planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarını da kapsayacak şekilde geliştirildiği için, öğrencilerin cevapları doğrultusunda özerk öğrenme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Maddeler beşli Likert tarzı bir derecelendirme yöntemine göre oluşturulmuştur. Verilen cevaplar „Çok Sık“, „Sık“, „Bazen“, „Hemen hemen hiç“ ve „Hiç“ kategorileri altında toplanmaktadır.

Ölçeğin, hedef gruba dilsel ve içerik bakımından uygunluğunu saptamak için bir ön uygulama yapılmıştır. Bunun için araştırma evreninden rastgele 10 öğrenciye ölçeğin taslak formu uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan geri dönütlerle birlikte kişisel bilgi formu ve özerk öğrenme ölçeği formu tekrar gözden geçirilmiştir. Bu şekilde çalışmaya, uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Ölçek geliştirmenin ikinci aşamasında, PASW 18.00 istatistiksel paket programından yararlanılarak, ölçeğin madde analizi, geçerlik vce güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu analizler sonucu oluşan nihai ölçek, verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

3.3.2. Geçerlik Çalışması

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk, 2013, s.116). Uysal'a (1975) göre geçerlik ölçme aracına ilişkin bir nitelik olarak görülmemelidir, daha çok aracın verdiği sonuçlara ilişkindir ve ancak bir seviye veya dereceyi göstermektedir. Bu yüzden bir ölçme aracının geçerliği vardır veya yoktur denilmez, geçerlik düzeyi yüksek veya düşük denmesi daha doğrudur (aktaran Balcı, 2011, s.114).

Balcı'nın (2011, s.114) belirttiği gibi geçerlik için güvenilirlik gerekli, ancak yeterli değildir. Çünkü bir araç her zaman aynı sonucu verebilir, ancak ölçülmek istenen yapı dışında başka şeyleri de ölçebilir. Bu bilgiler doğrultusunda Özerk Öğrenme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Geçerlik çalışmaları, Kapsam, Yapı ve Ölçüt Geçerliği bakımından incelenmektedir. Bu çalışmada Kapsam ve Yapı geçerliği incelenmiştir.

3.3.2.1. Kapsam Geçerliği

Uysal'ın belirttiği gibi geçerlik düzeyi bir amaca ilişkindir. Bu yüzden bir ölçme aracı hangi amaç için oluşturulmuşsa, o amaç için kullanılmalıdır (aktaran Balcı, 2011, s.114). Ölçme aracının amaca uygunluğunu tespit etmek için daha çok öznel olan uzman görüşlerine başvurulur (Balcı, 2011, s.116). Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunu oluşturabilmek için öncelikle kuramla ilgili kaynak ayrıntılı biçimde taranmıştır. Kuramı temel alarak geliştirilmiş olan anketler ve yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bundan dolayı uzmanlara Özerk Öğrenme Ölçeği'nin taslak formu sunulmuş, uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde özerk öğrenmeyi açıklayan ve özerklik göstergesi niteliğinde olan maddeler uzman değerlendirmesinden geçmiştir.

3.3.2.2. Yapı Geçerliği

“Yapı geçerliği, bir testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramı ne derece ölçtüğü ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle hazırlanan soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğünü gösterir” (Büyüköztürk, 2013, s.119). Balcı (2011) ise yapı geçerliğini, ölçülmek istenen kuramsal yapıya ilişkin belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak gösterilmesi (s.117) olarak ifade etmektedir. Bunun için Uysal izlenmesi gereken yolu şu şekilde vermektedir: Önce bir kavram veya yapı tanımlanır, sonra da bu kavram veya yapının belirtileri ve göstergeleri saptanır. Daha sonra ise bu göstergelerin doğruluklarını karşılaştırmak için, ya mevcut araştırmaların bulgularına bakılır, ya da kanıtlamak üzere araştırma yapılır (aktaran Balcı, 2011, s.117).

Bu çalışmada, Uysal'ın anlattığı yol izlenerek önce kavramsal çerçevede açıklanan özerklik kavramı incelenmiştir. Özerkliğin göstergeleri, özerk öğrenci özellikleri ve özerklik alt boyutları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Göstergeler oluşturulurken Tassinari'nin (2010) özerklik modelinden faydalanılmıştır.

Yapı geçerliği analizi iki yolla yapılmaktadır: (a) Faktör analizi (b) Bilinen grup ile ya da önceden geçerliği saptanmış bir ölçme aracı ile karşılaştırma yoluyla (Balcı, 2011, s.117).

Veri toplama aracında yer alan ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Bu amaçla 166 kişilik örneklem grubuna uygulanan anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda herhangi bir faktör oluşumuna hizmet etmeyen maddeler ölçekten çıkarılmış, son uygulama sonucunda oluşan faktörler, ölçeğin asıl faktörleri olarak belirlenmiştir. Bir ölçekte belirgin bir şekilde faktör yapısının çıkması, o ölçeğin faktör geçerliliğinin bir kanıtıdır.

3.3.3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

„Geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır.“ Bir testin veya ölçeğin faktör yapısını tespit etmek için en önemli ön koşul, örneklem büyüklüğünün yeterliliği, KMO değeri ve maddeler arasında en azında 0.3'lük bir korelasyonun varlığıdır (Pallant, 2005, s. 178) .

Örneklem büyüklüğü tespitinde farklı görüşler olsa da, Pallant (2005) faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğünü en az 150 olarak vermektedir (s.174). Örneklem büyüklüğü açısından Özerk Öğrenme Ölçeği'nin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 3-2: KMO ve Bartlett's Test Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	.775
Ki-kare Değeri	
Bartlett's Küresellik Testi	S. Derecesi
P	.000

KMO testi ile dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığı tespit edilmektedir. Faktör analizini uygulamak için 0 ve 1 arasında değer alan KMO değerinin en az 0.60 düzeyinde olması gerekmektedir. .80-.90 aralığı ise çok iyi olarak değerlendirilmektedir (Pallant, 2005, s.174). Özerk Öğrenme Ölçeğinin KMO değeri ise 0.775 bulunmuştur. Bu ölçeğin KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

„Faktör analizinde evrendeki dağılım normal olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett's testi ile test edilmektedir ki Bartlett's değerinin manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır“ (Otrar, 2011, s.8) . Bartlett Testinin de 0.00 çıkması ($p<0.05$) örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizinde toplam açıklanan varyans değeri, bir ölçekte yer alacak faktörlerin sayısını belirlemede yardımcı olmaktadır. Bunun için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ölçeği açıklayan faktörler olarak kabul edilmektedir.

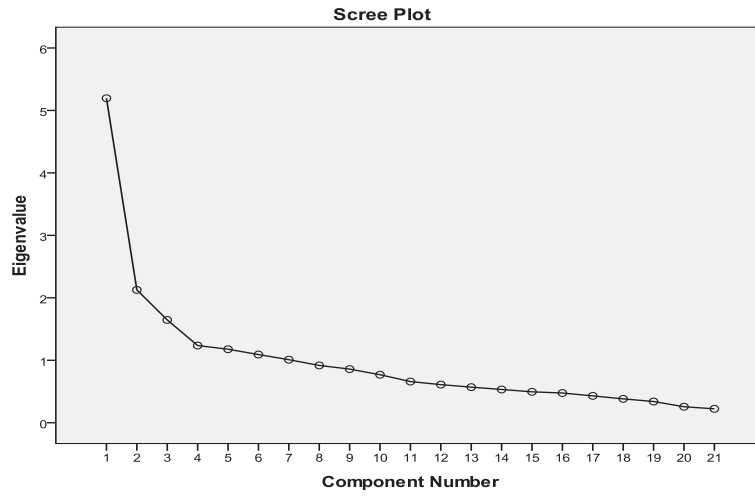
Tablo 3-3: Başlangıç Temel Bileşenler Analizi

Faktör	Başlangıç Öz Değer			Toplam Öz değer		
	Topl.	Vary. %	Küme.%	Topl.	Vary. %	Küme.%
1	5.195	24.737	24.737	5.195	24.737	24.737
2	2.127	10.129	34.867	2.127	10.129	34.867
3	1.646	7.838	42.704	1.646	7.838	42.704
4	1.236	5.886	48.590	1.236	5.886	48.590
5	1.177	5.603	54.194	1.177	5.603	54.194
6	1.092	5.200	59.393	1.092	5.200	59.393
7	1.009	4.806	64.200	1.009	4.806	64.200
8	.917	4.369	68.568			
9	.859	4.090	72.658			
10	.769	3.660	76.318			
11	.659	3.140	79.459			
12	.610	2.905	82.364			
13	.570	2.713	85.077			
14	.532	2.535	87.612			
15	.495	2.357	89.969			
16	.476	2.265	92.235			
17	.430	2.048	94.283			
18	.382	1.818	96.101			
19	.340	1.619	97.720			
20	.256	1.219	98.939			
21	.223	1.061	100.000			

Başlangıç temel bileşenler analiz tablosunda (Tablo 3-3) açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde ölçekte, özdeğeri 1 den büyük olan toplam 7 faktör olduğu görülmektedir. İlk faktör (özdeğeri 5.195) varyansın % 24.7'ünü açıklarken, ikinci faktörün (özdeğeri 2.127) varyansın % 10.1'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktör (özdeğeri 1.646) ise varyansın % 7.8'sini açıklamaktadır. Dördüncü faktörün (özdeğeri 1.236) varyansı açıklama gücü ise % 5.8'dir. Beşinci faktörün (özdeğeri 1.177) varyansı açıklama gücü % 5.6, altıncı faktörün (özdeğeri 1.092) varyansı açıklama gücü % 5.2 ve yedinci faktörün (özdeğeri 1.009) varyansı açıklama gücü % 4.8 'dir. Faktörlerin toplam varyansı açıklama gücü % 64.2 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin yüzdelerine bakınca ilk üç faktörün varyansı açıklamada diğer dört

faktöre kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Ancak sadece faktörlerin özdeğer ve varyans açıklama yüzdesine bakarak faktör sayısını tespit etmek ölçeğin asıl faktörlerini ortaya çıkarmada yetersiz kalmaktadır (Hayton v.d. 2004). Bu yüzden faktör belirlemede Catell'in Scree Test ve paralel analiz yöntemini kullanılarak daha doğru bir karara varılmaktadır.

Çalışmada Catell'in Scree Test yöntemi kullanılarak saçılma grafiğinde kırılma noktası incelenmiştir. Grafik 3-1 incelendiğinde kırılmanın üçüncü faktörden sonra gerçekleştiği, bundan dolayı üç faktörlü bir yapının olduğu görülmektedir.



Grafik 3-1: Saçılma Grafiği

Bir testin veya ölçeğin kesin sayıdaki faktör yapısını tespit etmek için Kaiser kriteri ve öz değer dağılım grafiğinin yanı sıra Paralel testlerin de uygulanması gerekmektedir (Hayton vd. 2004). Ölçeğin kesin faktör sayısını belirlemek için Monte Carlo Paralel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde elde edilen değerlerle ölçeğin faktörlerinin öz değeri karşılaştırılmıştır (Tablo 3-5). Faktörlerin özdeğerleri Paralel analizden elde edilen değerlerden büyük olan faktörler ölçeğin asıl faktörü olarak kabul edilmiştir. Buna göre ilk üç faktörün özdeğerleri Monte Carlo Paralel Testinin özdeğerinden büyük çıkmıştır (Tablo 3-5).

Tablo 3-4: Başlangıç Analizi Faktör Özdeğeri ile Paralel Testi Özdeğer Karşılaştırması

	Açıklanan Toplam Varyans Özdeğeri	Paralel Test Özdeğeri
Faktör 1	5.195	1.7010
Faktör 2	2.127	1.5681
Faktör 3	1.646	1.4732
Faktör 4	1.236	1.3872
Faktör 5	1.177	1.3156
Faktör 6	1.092	1.2440
Faktör 7	1.009	1.1865

Faktör analizi sonucu öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörlerin oluşturdukları alt faktörler, faktör yük boyutları, dağılım grafiği ve Monte Carlo paralel analiz yönteminden elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak Özerk Öğrenme Ölçeğinin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır.

Büyüköztürk'ün (2002) belirttiği gibi faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır (s.473). Faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde .3 kritik değer olarak alınır ve bu değer altında olan maddeler ölçekten çıkarılır. Buna karşın .3 üzerinde olan maddeler pratik açıdan anlamlı olarak kabul edilmektedir. .5 ve .6 arasında olan madde yük değerleri ise en uygun değerler olarak görülmektedir (Rencher, 2002, s.438).

Tablo 3-5: Başlangıç Analizinde Madde Yük Değerleri

	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
S19	.704				-.319		
S20	.687						-.339
S21	.625				-.385		
S4	.598			.402			
S5	.564					-.429	
S10	.552		-.328	.381			
S7	.550				.483		
S1	.543						.354
S15	.540		-.388				
S8	.516			-.350	.345		
S17	.497	-.390					
S14	.466	.333			-.433		
S13		.820				.349	
S2		-.774					

S9	.401	.471					
S18	.470		.580				
S12	.370		-.504				.422
S16	.445		.498	.318	.352		
S3				.525	.330		-.302
S6	.472			-.479			
S11	.409	.372		.366			.453

Tablo (3-4) maddelerin yük değerlerini ve hangi faktörler altında güçlü temsil gücüne sahip olduklarını göstermektedir.

Faktör yük değerleri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Alt kesme noktası olarak 0.3 veya 0.4 değeri alınmaktadır (Büyüköztürk, 2013, s.). Bu doğrultuda faktör yük değerleri 0.3 den düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Madde yükünün en az $-/+ 0.3$ ün üzerinde olması gerekmektedir. Bu değer in altında olan madde yükleri analiz dışı tutulmuştur. Tablo 3-4'de madde yükleri incelendiğinde birinci faktörü açıklayan toplam 12 tane madde yer almaktadır, 2. ve 3. faktör altında üç madde yer almaktadır. 4. faktör altında iki madde, 7. Faktör altında ise sadece bir madde yer almaktadır. 5. ve 6. faktörler altında yer alan maddeler ise diğer faktörlerde daha güçlü değerlere sahipler. Bir faktör altında yer alan madde sayısı en az üç veya dört madde olması gerekmektedir. Bundan dolayı 4. ve 7. faktör geçerli birer faktör olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3-4: KMO ve Bartlett's Test Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.751
Ki-kare Değeri		
Bartlett's Küresellik Testi	S. Derecesi	
P		.000

KMO değerleri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 3-5: Açıklanan Toplam Varyans Oranı

F	Başlangıç Öz Değerleri (İnitial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F Yüklerinin Döndürülmüş Toplamı		
	Topl.	Vary. (%)	Küm. (%)	Topl.	Vary. (%)	Küm. (%)	Topl.	Vary. (%)	Küm. (%)
1	4.130	29.503	29.503	4.130	29.503	29.503	2.760	19.711	19.711
2	1.595	11.395	40.897	1.595	11.394	40.897	2.190	15.643	35.354
3	1.376	9.825	50.723	1.376	9.825	50.723	2.152	15.368	50.723
4	1.065	7.605	58.328						
5	.929	6.633	64.961						
6	.905	6.463	71.424						
7	.722	5.160	76.584						
8	.657	4.694	81.278						
9	.570	4.075	85.353						
10	.520	3.711	89.064						
11	.461	3.291	92.355						
12	.416	2.970	95.325						
13	.354	2.528	97.854						
14	.300	2.146	100.0						

Belirtilen maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla birlikte faktörlerin özdeğer ve varyansı açıklama yüzdesi şu şekilde olmuştur. Birinci faktörün (özdeğer 4.130) varyansı açıklama gücü %29.5, ikinci faktörün (özdeğer 1.595) varyansı açıklama gücü %11.3 ve üçüncü faktörün (özdeğer 1.376) varyansı açıklama gücü %9.8 olmuştur. Bu üç faktörün varyansı açıklamadaki toplam yüzdesi ise % 50.7 olmuştur. Buna göre geliştirilen ölçeğin asgari %50 varyans açıklama gücüne sahip olma

kriterine göre uygun olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarının %50.72 olduğu görülmektedir. Scherer'e göre faktör analizinde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edilmektedir (Erdoğan, 2007, s.6). Altunışık'ın da belirttiği gibi bazı araştırmacılara göre asgari varyansa açıklama oranı % 50'dir (Altunışık, 2012, s.275). Bu çalışmanın varyans düzeyi yeterli olduğu görülmektedir.

Bu sonuca dayanarak döndürülmüş faktör analizi üç boyutlu yapı üzerinden yapılmıştır.

Daha önceki analizler sonucu belirlenmiş olan 3 faktörlü yapıyı elde etmek için 3 faktörlü bir yapıya indirgendikten sonra madde yükleri incelenerek herhangi bir faktör oluşumuna hizmet etmeyen maddeler ve yük değerleri 0.30 ün altında olan maddeler analizden çıkarılmıştır. Tablo (3-11)'de maddelerin genel yük değerleri yer almaktadır. Bu değerler incelendiğinde 0.30'ün altında kalan 3. ve 6. maddeler, düşük bir değere sahip olan 1., 7., 8. maddeler, madde yük değerleri yüksek, ancak ölçeğin güvenilirliğini düşüren 2. ve 13. maddeler çıkarılmıştır. Bunun sonucunda uygulanan son faktör analizinde maddelerin aldıkları yük değerler tablonun son analiz madde yükü sütununda yer almaktadır. Buna göre Özerk Öğrenme Ölçeği'nin madde yüklerinin en yüksek değeri .70 en düşük değeri ise .40.

Tablo 3-6: Temel Bileşenler Analizi

Madde	İlk Analiz Madde Yüğü	Son Analiz Madde Yüğü
1	.373	-
2	.656	-
3	.136	-
4	.447	.503
5	.347	.403
6	.236	-
7	.350	-
8	.303	-
9	.458	.501
10	.413	.436
11	.309	.443
12	.420	.514
13	.687	-
14	.361	.421
15	.442	.475
16	.457	.582
17	.478	.531
18	.616	.700
19	.504	.549
20	.541	.542
21	.434	.502

3.3.3.4.Döndürülmüş Faktör Analizi

Faktör analizinde elde edilen faktörlerin daha „açık ve bağımsız şekilde yorumlamasını“ (Tabachnick ve Fidell 2005, s. 620) sağlayan faktör döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır.

Uygulanan üç boyutlu Varimax yöntemiyle döndürülmüş faktör analizi sonucu maddelerin faktörler altındaki dağılımı tablo (3-12)'de görülmektedir.

Tablo 3-7: Varimax Dik Döndürme Analiz Sonucu

Madde	Faktör		
	1	2	3
12	.679		
15	.679		
21	.651		
20	.649		
19	.572		.370
10	.572	.330	
9		.698	
11		.650	
4		.575	.380
5		.548	
14	.413	.489	
18			.824
16			.754
17			.671

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Madde yük değerleri incelendiğinde en düşük değerin 0.48, en yüksek değerin 0.82 olduğu görülmektedir. Birden fazla faktörde yüksek değere veren madde bulunmamaktadır. Faktörler altında bulunan maddeler incelendiğinde, kuramsal yapıya uygun bir şekilde yer aldıkları görülmektedir.

Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3-8: Madde Dağılımı

Faktör	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
1	4	4,5,9,11
2	3	16,17,18
3	7	10,12,14,15,19,20,21
Toplam	14	

Çizelgede de görüldüğü üzere, belirlenen birinci faktör 4 maddeden (4, 5, 9, 11. maddeler); ikinci faktör 3 maddeden (16, 17, 18. maddeler); üçüncü faktör 7 maddeden (10, 12, 14, 15, 19, 20, 21. maddeler) oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Son halinde ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör, ilgili faktörde yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyutun „Planlama“ alt boyutu olarak; ikinci alt boyutun „Uygulama” alt boyutu olarak; üçüncü alt boyutun „Değerlendirme” alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Tüm faktörlerde ve toplamda puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir. Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir.

3.3.3.5. Madde Analizi

Aynı yapıyı veya kavramı ölçmeye yönelik ölçme araçlarında maddelerin özelliklerinin de belirlenmesi gerekmektedir. İç tutarlılık değerlendirmede madde ile toplam ya da madde ile alan (boyut) arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesi sağlayan yöntemidir. Madde gücü ve madde ayırtediciliği yöntemiyle maddelerin analizi yapılabilmektedir. Madde ayırtediciliği, maddelerin ölçülen özellikle ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir. Madde ayırt edicilik katsayısı -1.0 ve +1 arasında değişebilir. Değeri negatif olan maddeler anketten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s.123).

Madde ayırt edicilik indeks değeri:

- ≥ 0.40 ise, madde çok iyi
 - 0.30 ile 0.39 arasında ise, madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir
 - 0.20 ile 0.29 arasında ise, maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir
 - < 0.20 ise, madde ölçekten çıkartılmalı veya bütünüyle gözden geçirilmeli
- (Büyüköztürk vd. , 2013, s.123)

Bu bilgiler ışığında ölçüğe ait maddelerin madde analizi yapılmıştır. Buna göre 14 maddeden oluşan Özerk Öğrenme Ölçeğinin madde analizi sonucu üç boyutta yer alan 14 maddenin faktör yükleri .41 ile .82 arasında değişmektedir. Birinci faktördeki yük değerleri .55 ile .70 arasında değişirken, ikinci faktördeki yük değerleri .68 ile .82 arasındadır. Üçüncü faktördeki yük değerleri ise .41 ile .68 arasında olduğu belirlenmiştir.

3.3.3.Güvenirlilik Analizi

“Güvenirlilik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir” (Büyüköztürk, 2013, s.118).

Özerk Öğrenme Ölçeğinin güvenirliliği, iki ayrı yöntemle belirlenmiştir. Birinci yöntem uzman görüşüne başvurarak ilgili maddelerin özerk öğrenme durumunu saptayabilecek yeterlilikte olup olmadığını tespit etmek ve maddelerin gerek ifade gerek içerik bakımından uygunluğunu gözden geçirmek. Ölçeklere tabakalı alfa güvenirlilik analizi yöntemleri uygulanmıştır. Cronbach α tek uygulamaya dayalı yöntemlerde özellikle cevapların Likert tipi derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır Bu yöntem test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2013, s.111). Cronbach α değerinin yüksek çıkması aynı zamanda uygulanan anketin homojenliğini de gösterir. Cronbach α katsayısının aşağıda belirlenen aralıklarda ölçeklerin güvenirliliğini ilişkin yorum yapılmasını sağlamaktadır.

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ güvenilir değil
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ düşük güvenilirlikte
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ oldukça güvenilir
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ yüksek derecede güvenilir.

Tablo 3-9: Özerk Öğrenme Ölçeği Güvenirlik Katsayısı

Alt Boyut	Cronbach Alfa	Spearman Brown
Planlama	.621	.621
Uygulama	.683	.732
Değerlendirme	.766	.678
Toplam	.797	.603

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi Özerk Öğrenme Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları oldukça güvenilir bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri planlama için $\alpha = .62$, uygulama için $\alpha = .68$ ve değerlendirme $\alpha = .76$ arasında değişmektedir. Spearman Brown değerleri planlama alt boyutunda $S = .62$, uygulama alt boyutunda $S = .73$ ve değerlendirme alt boyutunda $S = .67$ olmuştur. Ölçeğin toplamı için ise Alpha değeri $\alpha = .79$ ve Spearman Brown değeri de $S = .60$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu işlemlerin ardından faktör bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmıştır.

Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 3-10. Özerk Öğrenme Puan Alt ve Üst %27lik Dilime Göre Bağımsız Grup t Testi

Gruplar	\bar{X}	SS	Sh _{\bar{x}}	t Test		
				t	Sd	p
Alt Grup	3.16	.35	.055	-18.3	.071	.000
Üst Grup	4.46	.28	.045	-18.4	.070	

Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörlere ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-Testi yapılmıştır. Analiz sonucu p değerinin .000 olduğu görülmektedir. (p nin 0.05 den küçük olması farklılıkların gruplar için anlamlı olduğunu göstermektedir). Buna göre tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Faktör analizi sonucunda ölçekteki maddeler üç alt faktör altında yeniden düzenlenmiştir. Bu alt faktörler içerikleri de göz önünde bulundurularak Planlama, Uygulama ve Değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Üç faktörlü yapıda, her bir faktörün başlıkları ve bu faktörlerde yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

Özerk Öğrenme Ölçeği Alt Faktörleri:

Planlama

1. Kendime öğrenme hedefi koyarım.
2. Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım
3. Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim
4. Ders çalışma ortamımı öğrenme şeklime göre düzenlerim

Uygulama

5. Ders çalışırken yardımcı kaynaklar kullanırım (internet, medya vb.).
6. Çalıştığım konulara uygun materyal bulmaya çalışırım.
7. Derste anlamadığım konuları başka kaynaklardan araştırırım (kütüphane, internet vb.)

Değerlendirme

8. Derse çalışmadan önce kendime bir çalışma programı hazırlarım.
9. Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim.
10. Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım
11. Ders çalışırken öğrenme süreme bakarım.
12. Öğrendiklerimi değerlendiririm.
13. Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım.
14. Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığına bakarım.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizinde, PASW 18 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Bu programa kaydedilen veriler, veri analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan analiz teknikleri iki bölüm altında açıklanabilir.

Birinci bölümde değerlendirilen analizlerde frekans analiz tekniği ve yüzde dağılım oranları hesaplanıp yorumlanmıştır.

İkinci bölümde ise elde edilen verilerin çeşitli değişkenler açısından ortalama değerleri ve standart sapmaları incelenmiştir. Bu değerlerden de faydalanarak ileriki

analizlerde çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin analizini sağlayan parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel yöntemlere bağlı analizlerinde hangi analiz yönteminin kullanılacağını incelediğimiz değişkenlerin parametrik analiz yöntemine uygun şartları sağlayıp sağlamadığı belirlendiğinde daha uygun analiz kullanılacaktır. Örneklem büyüklüğü açısından örneklem büyüklüğü 30'un altındaysa parametrik olmayan yöntemler kullanılmaktadır. Örneklem sayısı çalışmada 166 olduğundan örneklem büyüklüğü açısından parametrik yöntemlerin kullanılması uygundur. Parametrik analiz için ayrıca aşağıdaki koşulların belirleyicidir:

1. Verilerin aralıklı veya oransal olması.
2. Veriler normal dağılıma uygun olmalıdır.
3. Grup varyansları eşit olmalıdır.

(Doymuş, 2014)

İncelenen değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olması ile birlikte yukarıdaki şartlardan hangisine uyulduğu veya ihlal edildiğine bağlı olarak uygun yönteme karar verilmektedir.

Verilerin analizinde öncelikle Kolmogorov- Smirnov testi normal dağılımı tespit etmek için kullanılmıştır, ayrıca normal dağılım grafikleri incelenerek doğru bir değerlendirmenin yapılması amaçlanmıştır. Tek Yönlü Varyans analizi ile de verilerin homojen olup olmadığına bakılmıştır. Normal dağılım ve homojenlikle birlikte incelenecek değişkenlerin bağımlı ve bağımsız olması göz önünde bulundurularak veriler incelenmiştir.

Verilerin analizinde kullanılan parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemler ve test edilen hipotezlerle birlikte verilmiştir.

Mann Whitney-U testi

Parametrik şartlardan en az birinin ihlal edilmesinden dolayı bağımsız grupların incelenmesinde parametrik olmayan Mann Whitney - U testi kullanılmıştır.

Kruskal -Wallis testi

Bağımsız gruplar için kullanılan parametrik olmayan analiz yöntemi şartlardan üçünden en az biri ihlal edilmişse kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır. Bu bölümde, ilk olarak Özerk Öğrenme Ölçeği'nin geliştirilmesinde kullanılan örneklemin özelliklerine, örneklemin çeşitli değişkenlere ilişkin ortalama puanları ve standart sapmalar, son olarak da tez araştırması konusu olan Almanca Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Çeşitli Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılımı

Özerk Öğrenme Ölçeğinin uygulandığı örneklem grubuna ilişkin çeşitli değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları şu şekildedir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Tablo 4-1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
N=285				
Kız	123	74.1	74.1	74.1
Erkek	43	25.9	25.9	100.0
Toplam	166	100.0	100.0	

Tablo 4-1' de örneklem grubunda cinsiyet değişkenine göre frekans dağılımı yer almaktadır. Buna göre örneklem grubunu oluşturan kız öğrencilerin sayısı 123 (%74.1), erkek öğrencilerin sayısı 43 (%25.9). Bu değerlere göre genel örneklem grubunu oluşturan kız ve erkek öğrenciler arasında eşit olmayan bir dağılım söz konusudur. Örneklem grubunda kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilere göre daha yüksek.

4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Tablo 4-2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
N=285				
19 ve altı	9	5.4	5.4	5.4
20-29	121	72.9	72.9	78.3
30-39	23	13.9	13.9	92.2
40-49	11	6.6	6.6	98.8
50 ve üstü	2	1.2	1.2	100.0
Toplam	166	100.0	100.0	

Tablo 4-2’ de örneklem grubu yaş değişkenine göre frekans dağılımı görülmektedir. Buna göre örneklem grubunda 19 yaş altı öğrenci sayısı 9 (%5.4), 20-29 yaş arası öğrenci sayısı 121 (%72.9), 30-39 yaş arası öğrenci sayısı 23 (%13.9), 40-49 yaş arası 11 (%6.6) ve 50 ve üstü olan öğrenci sayısı 2 (%1.2) olduğu görülmektedir. Buna göre örneklem grubunun % 83.7’si 29 yaş altı ve % 16.3’ü 30 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Buna göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmı 29 yaş altında yer almaktadır.

4.1.3. Eğitim Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Tablo 4-3: Eğitim Alınan Ülke Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
N=285				
Türkiye	49	29.5	29.5	29.5
Almanya	35	21.1	21.1	50.6
Türkiye ve Almanya	73	44.0	44.0	94.6
Diğer	9	5.4	5.4	100.0
Toplam	166	100.0	100.0	

Tablo 4-3’de örneklem grubunda eğitim durumunun ülkelere göre frekans dağılımı yer almaktadır. Buna göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 49’u

(%29.5) Türkiye’de ilk- ve ortaöğretim eğitimi almış, 35’i (%21.1) Almanya’da ilk- ve ortaöğretim eğitimi almış. Hem Türkiye’de hem Almanya’da ilk- ve ortaöğretim eğitimi almış olan öğrencilerin sayısı 73’i (%44.0) olduğu görülmektedir. Diğer ülke seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısı 9 (%5.4). Diğer bir ülkede eğitim gördüklerini ifade eden öğrenciler, İsviçre, Hollanda veya Avusturya’da ilk- ve ortaöğretim eğitimi aldıklarını belirtmiştir.

Bu değerlerden görüldüğü üzere örneklem grubunun büyük bir kısmı hem yurtiçinde hem yurtdışında eğitim görmüş. Sadece Almanya’da eğitim görmüş olan öğrenci sayısı ile sadece Türkiye’de eğitim görmüş olan öğrenci sayısı birbirine yakındır. Almanya veya Türkiye dışındaki bir ülkede eğitim gören öğrencilerin sayısı ise azdır.

4.1.3.1.Yurtiçi Eğitim Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

Tablo 4-4: Yurtiçi İlköğretim Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
N=285				
Evet	80	48.2	48.5	48.5
Hayır	85	51.2	51.5	100.0
Toplam	165	99.4	100.0	
Boş	1	.6		
Toplam	166	100.0		

Tablo 4-4’de örneklem grubunda yurtiçi ilköğretim eğitimi değişkenine göre frekans dağılımı yer almaktadır. Genel örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 80’i (%48.2) Türkiye’de ilköğretim eğitimi almış, 85’i (%51.2) ise ilköğretim eğitimi almamıştır.

Tablo 4-5: Yurtiçi Ortaöğretim Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
N=285				
Evet	118	71.1	71.5	71.5
Hayır	47	28.3	28.5	100.0
Toplam	165	99.4	100.0	
Boş	1	.6		
Toplam	166	100.0		

Tablo 4-5’de örneklem grubunun yurtiçi ortaöğretim eğitim değişkenine göre frekans dağılımları yer almaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 118’i (%71.1) Türkiye’de ortaöğretim eğitimi almış, 47’si (%28.3) ise ortaöğretim eğitimi almamıştır. Buna göre örneklem grubu öğrencilerinin büyük bir kısmı Türkiye’de ya ilköğretim ya da ortaöğretim eğitimi almıştır. Türkiye’de ortaöğretim eğitimi almış olan öğrencilerin sayısı, ilköğretim eğitimi görmüş olan öğrencilerin sayısından daha fazladır (bkz. Tablo 4-4, Tablo 4-5).

4.1.3.2.Yurtdışı Eğitim Değişkenine Göre Frekans Dağılım

Tablo 4-6: Almanya’da İlköğretim Eğitimi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	93	56.0	56.4	56.4
Hayır	72	43.4	43.6	100.0
Toplam	165	99.4	100.0	
Boş	1	.6		
Toplam	166	100.0		

Tablo 4-6’da örneklem grubunda yurtdışı eğitim değişkeni ile ilgili Almanya’da ilköğretim eğitimi almış öğrencilerin yüzde ve frekans dağılımları yer almaktadır. Genel örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 93’ü (%56.0) ilköğretim eğitimini Almanya’da almış, öğrencilerin 72’si (%43.4) ise almamıştır. Buna göre örneklem grubundaki öğrencilerin %56’sı Almanya’da ilköğretim eğitimi almıştır.

Tablo 4-7: Almanya’da Ortaöğretim Eğitimi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hauptschule	32	19.3	19.4	19.4
Realschule	32	19.3	19.4	38.8
Gymnasium	16	9.6	9.7	48.5
Gesamtschule	14	8.4	8.5	57.0
Diğeri	8	4.8	4.8	61.8
Hayır	63	38.0	38.2	100.0
Toplam	165	99.4	100.0	
Boş	1	.6		
Toplam	166	100.0		

Tablo 4-7’de örneklem grubunda yurtdışı eğitim değişkeni ile ilgili Almanya’da ortaöğretim eğitim almış öğrencilerin yüzde ve frekans dağılımları yer almaktadır. Genel örneklem grubunu oluşturan 166 öğrencinin 63’ü (%38.0) Almanya’da ortaöğretim eğitimi almadıklarını belirtmiştir. Almanya’da ortaöğretim eğitimi almış öğrencilerin ise Almanya’daki okul türlerine göre yüzde ve frekans dağılımları şu şekildedir: Öğrencilerin 32’si (%19.3) „Hauptschule” ye, 32’si (%19.3) ise „Realschule” ye gitmiştir. 16 öğrenci (%9.6) „Gymnasium” a, 14 öğrenci (%8.4) ise „Gesamtschule” ye gitmiştir. Diğer okul seçeneğini işaretleyen öğrencilerin sayısı ise 8 (%4.8)’dir. Buna göre Almanya’da „Hauptschule” ve „Realschule” de ortaöğretim eğitimi almış olduklarını belirtenlerin sayısı eşit ve Almanya’daki okul türlerine göre eğitim dağılımında daha çok öğrenci tarafından işaretlenmiştir. „Gymnasium” ve „Gesamtschule” ye giden öğrenci sayısı birbirine yakın, ancak diğer okul türlerine göre daha azdır.

4.2.Çeşitli Değişkenlere Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri ile ilgili Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

4.2.1. Cinsiyet değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Tablo 4-8: Özerk Öğrenme Puanı Cinsiyet Değişkenine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Kız	121	3.86	.53	.05
Erkek	41	3.58	.50	.08

Tablo 4-8’de kız ve erkek öğrencilerin özerk öğrenme ortalaması yer almaktadır. 121 kız öğrencinin özerk öğrenme ortalaması 3.86, standart sapması .53; 41 erkek öğrencinin ortalaması 3.58 ve standart sapması .50’dir. Buna göre kız öğrencilerinin özerk öğrenme ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.2. Yaş değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Tablo 4-9: Özerk Öğrenme Puanı Yaş Değişkenine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
29 yaş altı	126	3.72	.52	.05
29 yaş üstü	36	3.99	.53	.09

Tablo 4-9’da yaş değişkenine bağlı özerk öğrenme ortalaması yer almaktadır. Buna göre 29 yaş altı öğrenci sayısı 126, aritmetik ortalama 3.72, standart sapma .52; 29 yaş üstü öğrencilerin sayısı 36, aritmetik ortalama 3.99, standart sapma .53. Bu değerlere göre özerk öğrenme ortalaması 29 yaş altı ve 29 yaş üstü öğrencilerde farklılık göstermektedir.

4.2.3. Özerk Öğrenme ve Altboyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Tablo 4-10: Özerk Öğrenme Puanı Sınıf Düzey Değişkenine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyut	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Özerk Öğrenme	162	3.78	.54	.04
Planlama Özerkliği	162	4.05	.63	.05
Uygulama Özerkliği	162	4.10	.73	.06
Değerlendirme Özerkliği	162	3.50	.69	.05

Tablo 4-10'da özerk öğrenme ortalama puanına ilişkin aritmetik ortalamalar yer almaktadır. Bu değerlere göre genel özerk öğrenme ortalaması 3.78, standart sapma .54 ve standart hata değeri .04 olduğu görülmektedir. Planlama alt boyutunun ortalaması 4.05, standart sapma değeri .63 ve standart hata değeri .05'dir. Uygulama alt boyutunun ortalaması 4.10, standart sapma .73 ve standart hata değeri .06. Değerlendirme alt boyutuna ilişkin ortalama değer ise 3.50, standart sapma .69 ve standart hata değeri .05 olduğu görülmektedir. Buna göre uygulama alt boyutunun ortalama puanı özerk öğrenme puanından daha yüksektir. Uygulama alt boyutu puanından sonra ise planlama alt boyutu gelmektedir. Planlama alt boyutunun ortalama puanı da genel özerk öğrenme puanından daha yüksektir. Değerlendirme alt boyutunun puanı ise genel özerk öğrenme puanından daha düşüktür.

4.2.4. Planlama Alt boyutu maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Tablo 4-11: Özerk Öğrenme Planlama Alt boyutuna Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyut	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Kendime öğrenme hedefi koyarım.	160	3.98	.90	.04
Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım.	159	4.34	.78	.05
Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim.	161	4.08	.94	.07
Ders çalışma ortamımı çalışma şeklime göre düzenlerim.	161	3.82	1.08	.09

Tablo 4-11’de Özerk öğrenmede planlama alt boyutuna ait maddelerin ortalama değerleri, standart sapma ve standart hata değerleri yer almaktadır. Buna göre „Ders çalışma ortamımı çalışma şeklime göre düzenlerim” maddesinin ortalama puanı 3.82, „Kendime öğrenme hedefi koyarım” maddesinin ortalama değeri 3.98’dir. „Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim” maddesinin ortalama değeri 4.08 ve „Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım” maddesinin ortalama değeri ise 4.34 olduğu görülmektedir.

4.2.5. Uygulama Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Tablo 4-12: Özerk Öğrenme Uygulama Alt Boyutuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Ders çalışırken yardımcı kaynak kullanım (internet, medya vb.)	160	4.40	.84	.04
Çalıştığım konulara uygun materyal bulmaya çalışırım.	162	3.77	1.05	.05
Derste anlamadığım konuları başka kaynaklardan araştırırım (kütüphane, internet vb.)	160	4.14	.89	.06

Tablo 4-12’de uygulama alt boyutunda yer alan maddelerin ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri yer almaktadır. Buna göre „Ders çalışırken yardımcı kaynak kullanım (internet,medya vb.)“ maddesinin ortalama değeri 4.40, „Çalıştığım konulara uygun materyal bulmaya çalışırım.“ maddesinin ortalama değeri 3.77 ve „Derste anlamadığım konuları başka kaynaklardan araştırırım (kütüphane, internet vb.) maddesinin ortalama değeri ise 4.14 olduğu görülmektedir.

4.2.6. Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

Tablo 4-13: Özerk Öğrenme Değerlendirme Alt Boyutuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyut	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Ders çalışmadan önce kendime bir çalışma programı hazırlarım.	161	3.37	1.23	.04
Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim.	160	3.23	1.07	.05
Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım.	162	3.94	1.00	.06
Ders çalışırken öğrenme süreme bakarım.	161	2.99	1.20	.09
Öğrendiklerimi değerlendiririm.	162	3.59	1.01	.08
Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım.	162	3.70	.99	.08
Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığına bakarım.	162	3.69	.99	.08

Tablo 4-13’de değerlendirme alt boyutunda yer alan maddelerin ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri yer almaktadır. Buna göre „Ders çalışmadan önce kendime bir çalışma programı hazırlarım.” maddesinin ortalama değeri 3.37, „Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim.” maddesine ait ortalama değeri 3.23. „ Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım.” maddesinin ortalama değeri 3.94, „Ders çalışırken öğrenme süreme bakarım.” maddesine ilişkin ortalama değer 2.99, „Öğrendiklerimi değerlendiririm.” maddesinin ortalama değeri 3.59. „Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım.” maddesinin ortalama değeri 3.70 ve „Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığına bakarım” maddesinin ortalama değeri 3.69 olduğu görülmektedir.

4.2.7. Sınıf değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Tablo 4-14: Özerk Öğrenme Puanının Sınıf Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Sınıf	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Genel Puan	166	3.78	.54	.04
1.Sınıf	46	3.79	.61	.09
2.Sınıf	47	3.72	.42	.06
3.Sınıf	33	3.74	.61	.11
4.Sınıf	36	3.89	.51	.08
Boş	4			

Tablo 4-14’de görüldüğü gibi, 166 öğrencinin özerk öğrenme ortalaması 3.78, standart sapması .54’dir. Sınıf düzey değişkenine bağlı olarak ortalama puanlar ise şu şekildedir. 1.sınıfın özerk öğrenme ortalaması 3.79, 2. sınıfın 3.72, 3. sınıfın 3.74 ve 4. sınıfın ise 3.89’dur. Buna göre en yüksek özerk öğrenme ortalamasına sahip olan sınıf 4. sınıftır.

4.2.8. Yurtdışı ve Yurtiçi Eğitim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Tablo 4-15: Özerk Öğrenme Puanının Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Sadece Türkiye’de Eğitim Gören	49	3.85	.43	.06
Sadece Almanya’da Eğitim Gören	35	3.81	.64	.11
Hem Türkiye Hem Almanya’da Eğitim Gören	73	3.71	.55	.07
Diğer	9	3.99	.48	.16

Tablo 4-15’de yurtiçi eğitim ile yurtdışı eğitim değişkenine bağlı özerk öğrenme ortalama değerleri yer almaktadır. Buna göre 49 öğrenci sadece yurtiçinde eğitim görmüştür. Bu öğrencilerin özerk öğrenme ortalama puanı 3.85, standart sapması .43’dir. Sadece Almanya’da eğitim gören öğrenci sayısı 35, özerk öğrenme ortalama puanı 3.81, standart sapma değeri ise .64’dir. Hem yurtiçinde hem yurtdışında eğitim gören öğrenci sayısı 73, özerk öğrenme ortalaması 3.71, standart sapma .55’dir. Başka bir ülkede eğitim gördüğünü söyleyen öğrenci sayısı 9, özerk öğrenme ortalaması 3.99 ve standart sapma .48’dir. Diğer ülke seçeneğini işaretleyen öğrenciler İsviçre, Hollanda veya Avusturya’da eğitim görmüş olan öğrencilerdir. Bu değerlere göre eğitim alınan ülkeye bağlı olarak özerk öğrenme ortalaması değişmektedir.

Tablo 4-16: Özerk Öğrenme Puanının İlköğretim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Sadece Türkiye’de İlköğretim Eğitimi Gören	65	3.78	.51	.06
Sadece Almanya’da İlköğretim Eğitimi Gören	76	3.76	.56	.07
Hem Türkiye’de Hem Almanya’da İlköğretim Eğitimi Alan	13	3.80	.58	.16
Diğer	9	4.04	.51	.17

Tablo 4-16 ilköğretim eğitimine ilişkin bilgileri içermektedir. Buna göre 65 öğrenci ilköğretim eğitimini sadece Türkiye’de almıştır. Bu öğrencilerin özerk öğrenme ortalaması 3.78, standart sapma değeri ise .51. İlköğretim eğitimini sadece Almanya’da alan öğrencilerin sayısı 76, özerk öğrenme ortalaması 3.76 ve standart sapma değeri .56’dır. Hem Almanya’da hem de Türkiye’de ilköğretim eğitimi alan öğrencilerin sayısı 13’dür. Özerk öğrenme ortalamaları 3.80, standart sapması ise .58’dir. Diğer bir ülkede ilköğretim eğitimi alan öğrencilerin sayısı 9’dur. Özerk öğrenme ortalamaları 4.04, standart sapma değeri ise .51. Tablo 4-16’ya göre diğer ülkede ilköğretim eğitimi almış olan öğrencilerin özerk öğrenme ortalaması diğerlerine göre farklıdır.

Tablo 4-17: Özerk Öğrenme Puanının Ortaöğretim Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Ortaöğretim	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Sadece Türkiye’de	63	3.84	.45	.06
Sadece Almanya’da	45	3.73	.68	.10
Hem Türkiye’de hem Almanya’da	48	3.70	.52	.08
Diğer Ülke	7	4.08	.36	.13
Diğer Ülke ve Türkiye	2	3.96	.25	.18

Tablo 4-17 ortaöğretim eğitime ilişkin bilgileri içermektedir. Buna göre 63 öğrenci ortaöğretim eğitimini sadece Türkiye’de almış. Özerk öğrenme ortalaması 3.84, standart sapması .45. Ortaöğretim eğitimini sadece Almanya’da alan öğrencilerin sayısı 45’dir. Özerk öğrenme ortalamaları 3.73, standart sapma değeri ise .68’dir. Hem Almanya’da hem Türkiye’de ortaöğretim eğitimi alan öğrencilerin sayısı 48, özerk öğrenme ortalamaları 3.70, standart sapma değeri .52’dir. Diğer bir ülkede okuyan öğrencilerin sayısı 7, özerk öğrenme ortalamaları 4.08, standart sapma değeri .36. Hem Türkiye’de hem diğer bir ülkede ortaöğretim eğitimi almış olan öğrencilerin sayısı 2, özerk öğrenme ortalamaları 3.96, standart sapma .25. Elde edilen bilgilere göre gerek Türkiye’de gerek Almanya dışındaki diğer bir ülkede ortaöğretim eğitimi almış olan öğrencilerin ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir.

Tablo 4-18: Özerk Öğrenme Puanının Alman Ortaöğretim Okul Türlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	$Sh_{\bar{x}}$
Hauptschule	32	3.80	.62	.11
Realschule	32	3.67	.60	.10
Gymnasium	16	3.66	.64	.16
Gesamtschule	14	3.71	.54	.14
Diğer	8	4.10	.32	.11

Tablo 4-18’de ortaöğretim eğitimini Almanya’da almış olan öğrencilerin Almanya’daki okul türlerine göre özerk öğrenme ortalamalarına ilişkin değerler yer almaktadır. Buna göre 32 öğrenci Almanya’da „Hauptschule“ ’de eğitim almıştır. Bu öğrencilerin özerk öğrenme ortalamaları 3.80, standart sapmaları .62. „Realschule“ ’de eğitim almış olan öğrencilerin sayısı 32’dir. Özerk öğrenme ortalamaları 3.67, standart sapma değeri .60’dır. „Gymnasium“ ’de eğitim alan öğrencilerin sayısı 14, özerk öğrenme ortalama puanı 3.66 ve standart sapma değeri .64. „Gesamtschule“ ’de eğitim gören öğrencilerin sayısı 14, özerk öğrenme ortalamaları 3.71 ve standart sapma değeri .54’dür. Almanya’daki okul türlerine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde okul türlerine göre özerk öğrenme ortalamaları birbirlerine yakın değerlere sahiptir.

4.3. Özerk Öğrenme Düzeyleri İle İlgili Verilerin Analizinde elde edilen Bulgular

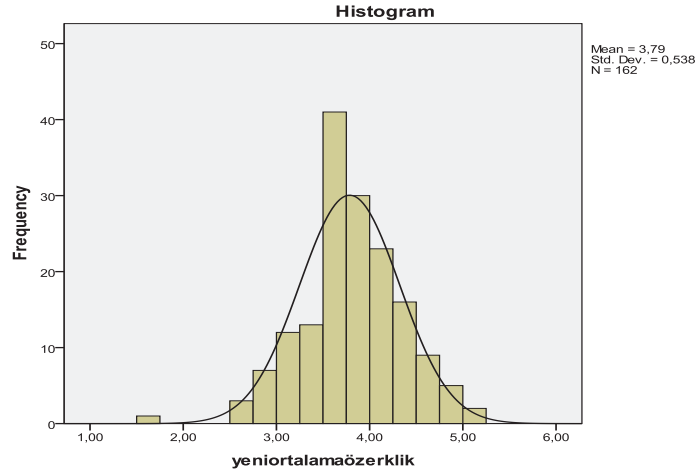
4.3.1. Özerk Öğrenme Puanının Normal Dağılım Analizi

Tablo 4-19: Özerk Öğrenme Puanına Göre Tek Örneklem

Kolmogorov-Smirnov Testi

Değerler	Özerk Öğrenme
N	162
Normal Parametreler	\bar{x} 3.78 SS .54
Kolmogorov-Smirnov Z	.083
P	.009

Özerk öğrenme puanlarının normal bir dağılım sergileyip sergilemediğini saptamak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda p değerinin .009 olduğu, $p < .005$ olduğundan özerk öğrenme puanlarının normal bir dağılım göstermediği görülmektedir.



Grafik 4-2: Özerk Öğrenme Puanı Normal Dağılım Grafiği

Normal dağılım grafikleri de incelendiğinde özerk öğrenme puanlarının grafik 1'de görüldüğü üzere normal dağılım eğrisi altında eşit dağılmadığı görülmektedir. Sağa doğru pozitif bir yığılma söz konusudur.

4.3.2.Sınıf Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenme Puanının Göre Analizi

Sınıf değişkenine göre verileri analiz etmeden önce, hangi istatistiksel analiz yönteminin uygulanması gerektiğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov testi ve Tek Yönlü Varyans Analiz yöntemi uygulanmıştır.

4.3.2.1. Sınıf Değişkenine bağlı olarak Özerk Öğrenme Puanı ile ilgili Normallik ve Homojenlik Testi

Tablo 4-20: Özerk Öğrenme Puanı Sınıf Değişkenine Göre Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi

Değerler		1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
N		46	47	33	36
Normal Parametreler	\bar{x}	3.80	3.72	3.74	3.89
	ss	.61	.42	.61	.51
Kolmogorov-Smirnov Z		.137	.087	.115	.097
P		.030	.200*	.200*	.200*

Kolmogorv-Smirnov testi sonucuna göre p değeri incelendiğinde 1, sınıfın p değerinin .05 den küçük olduğundan dolayı normal dağılım söz konusu olmadığı görülmektedir. Ancak diğer sınıflarda p değeri .200 olduğu değerinin .05 den büyük olmasından dolayı normal dağılım söz konusu olduğu görülmektedir.

Sınıf değişkeni ile ortalama özerklik değerlerine uygulanan tek yönlü varyans analizinde Levene Testi değeri incelendiğinde p değerinin .234 olduğu, p değerinin .05’den büyük olmasından dolayı verilerin homojen olduğu saptanmıştır

4.3.2.2. Sınıf Değişkenine göre Kruskal- Wallis Testi

Verilerin homojen olmasına karşın normal dağılım göstermemesinden dolayı, özerkliğin sınıf değişkenine bağlı incelenmesinde parametrik olmayan Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Bu test iki ya da daha çok grubun bir bağımlı değişkene ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır .

Tablo 4-21: Özerk Öğrenme Puanının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Özerk Öğrenme	1. Sınıf	46	83.18	2.581	3	.461
	2. Sınıf	47	73.52			
	3. Sınıf	33	81.35			
	4. Sınıf	36	89.90			
Toplam		162				

Tablo 4-21’de Özerk öğrenme puanlarının sınıf değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucu yer almaktadır. Tablo 4-21’de yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında 4. Sınıf öğrencilerinin özerk öğrenme puanlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise 1. sınıf öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. 3. ve son sırada olan 2. sınıfların özerk öğrenme puanları diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak $p = .461$ olduğundan , ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucu çıkmaktadır ($p > .05$).

4.3.3. Cinsiyet Değişkeni ile Özerklik ile ilgili Veri Analizi

4.3.3.1. Cinsiyet Değişkeni ile Ortalama Özerklik ile ilgili Mann Whitney

U-Testi

Tablo 4-22: Özerk Öğrenme Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre

Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Özerk Öğrenme	Kız	121	88,34	10689,00	1653,000	-3,192	.001
	Erkek	41	61,32	2514,00			
	Toplam	162					

Tablo 4-22’de Özerk Öğrenme Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelgede yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin 88.34 puanla birinci sırada, erkeklerin ise 61,32 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılık p değeri incelendiğinde, p değerinin .001 olduğu görülmektedir. P değerinin .05 den küçük olması özerk öğrenme puanlarındaki farklılığın istatistiksel bakımdan da anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.3.3.2. Özerk Öğrenme Ölçeği Planlama Altboyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Tablo 4-23: Özerk Öğrenme Planlama Altboyutu Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Özerk Öğrenme	Kız	121	88,01	10649,00	1693,000	-3,058	.002
	Erkek	41	61,29	2554,00			
	Toplam	162					

Tablo 4-23’de Özerk Öğrenme Ölçeğinin altboyutu olan özerk öğrenmede planlama boyutu puanlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelgede yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerinin özerk öğrenmede planlama altboyutunda 88.01 puanla birinci, erkekler öğrencilerin ise 61.29 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. $p = (.002)$ olduğundan , ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan da anlamlı olduğu görülmektedir ($p > .05$).

4.3.3.3. Özerk Öğrenme Ölçeği Uygulama Altboyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Tablo 4-24: Özerk Öğrenme Uygulama Altboyutu Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Özerk Öğrenme	Kız	121	82,55	9988,50	2353,500	-.495	.621
	Erkek	41	78,40	2514,00			
	Toplam	162					

Tablo 4-24’de Özerk Öğrenme Ölçeğinin altboyutu olan özerk öğrenmede uygulama boyutu puanlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelgede yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerinin özerk öğrenmede uygulama altboyutunda 82.55 puanla birinci, erkekler öğrencilerin ise 78.40 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. $p = (.621)$ olduğundan ,

ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

4.3.3.4. Özerk Öğrenme Ölçeği Değerlendirme Altboyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Tablo 4-25: Özerk Öğrenme Değerlendirme Altboyutu Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Özerk Öğrenme	Kız	121	87,33	10567,50	1653,000	-2,727	.006
	Erkek	41	64,28	2635,50			
	Toplam	162					

Tablo 4-25’de Özerk Öğrenme Ölçeğinin altboyutu olan özerk öğrenmede değerlendirme boyutu puanlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçları yer almaktadır. Çizelgede yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerinin özerk öğrenmede değerlendirme altboyutunda 87.33 puanla birinci, erkekler öğrencilerin ise 64.28 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. $p = (.006)$ olduğundan , ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p > .05$).

4.3.4. Yaş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

4.3.4.1. Yaş Değişkenine Bağlı Ortalama Özerklik ile İlgili Mann Whitney U-Testi

Tablo 4-26: Özerk Öğrenme Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Özerk Öğrenme	29 yaş altı	126	76,33	9618,00	1617,000	-2,626	.009
	29 yaş üstü	36	99,58	3585,00			
	Toplam	162					

Yaşa bağılı olarak incelenen özerklik düzeylerine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonucunda 29 yaş üstü öğrencilerin ise 99,58 puanla birinci sırada, 29 yaş altı öğrencilerin 76,33 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. 29 yaş altı ve üstü öğrencileri arasında oluşan bu sıralamanın anlamlı olup olmadığı p değeri incelendiğinde anlaşılmaktadır (Tablo4-26). P değerinin .009 ($p < .05$) olmasından dolayı farklılığın istatistiksel bakımdan da anlamlı olduğu görülmektedir.

4.3.4.2. Özerk Öğrenme Ölçeği Planlama Altboyutu Puanlarının Yaşa Göre Analizi

Tablo 4-27: Yaşa Bağlı Özerk Öğrenme Puanının Planlama Altboyutuna Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Özerk Öğrenme	29 yaş altı	126	78,56	9898,50	1897,500	-1,505	.132
	29 yaş üstü	36	91,79	3304,50			
	Toplam	162					

Yaşa bağılı olarak incelenen özerk öğrenme de planlama alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U- Testi sonucunda 29 yaş üstü öğrencilerin ise 91,79 puanla birinci sırada, 29 yaş altı öğrencilerin 78,56 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir. 29 yaş altı ve üstü öğrencileri arasında oluşan bu sıralamanın anlamlı olup olmadığı p değeri incelendiğinde anlaşılmaktadır (Tablo 4-27). P değerinin .132 ($p > .05$) olmasından dolayı farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.4.3. Özerk Öğrenme Ölçeği Uygulama Altboyutu Puanlarının Yaşa Göre Analizi

Tablo 4-28: Özerk Öğrenme Uygulama Altboyutu Puanının Yaşa Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Özerk Öğrenme	29 yaş altı	126	77,46	9760,00	1759,000	-2.074	.038
	29 yaş üstü	36	95,64	3443,00			
	Toplam	162					

Yaşa bağılı olarak incelenen özerk öğrenme de uygulama alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U- Testi sonucunda 29 yaş üstü öğrencilerin 95,64 puanla birinci sırada, 29

yaş altı öğrencilerin 77,46 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir (Tablo 4-28). 29 yaş altı ve üstü öğrencileri arasında oluşan bu sıralamanın anlamlı olup olmadığı p değeri incelendiğinde anlaşılmaktadır. P değerinin .038 ($p < .05$) olmasından dolayı farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu görülmektedir.

4.3.4.4. Özerk Öğrenme Ölçeği Değerlendirme Altboyutu Puanlarının Yaşa Göre Analizi

Tablo 4-29: Özerk Öğrenme Değerlendirme Altboyutu Puanının Yaşa Göre Mann Whitney-U Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Özerk Öğrenme	29 yaş altı	126	77,04	9706,50	1705,500		
	29 yaş üstü	36	97,13	3496,50			
	Toplam	162					

Yaşa bağlı olarak incelenen özerk öğrenme de değerlendirme alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U- Testi sonucunda 29 yaş üstü öğrencilerin 97,13 puanla birinci sırada, 29 yaş altı öğrencilerin 77,04 puanla ikinci sırada yer aldıkları görülmektedir (Tablo 4-29). 29 yaş altı ve üstü öğrencileri arasında oluşan bu sıralamanın anlamlı olup olmadığı p değeri incelendiğinde anlaşılmaktadır. P değerinin .023 ($p < .05$) olmasından dolayı farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu görülmektedir.

4.3.5. Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Durumuna Göre Analiz

4.3.5.1. Yurtiçi ve Yurtdışı eğitim değişkenine göre Kolmogorov Smirnov Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4-30: Özerk Öğrenme Puanının Eğitim Değişkenine Göre Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi

Değerler		Türkiye	Almanya	Türkiye/ Almanya	Diğ.
N		49	35	73	9
Normal Parametreler	\bar{X}	3.85	3.81	3.71	3.99
	SS	.43	.64	.55	.48
Kolmogorov-Smirnov Z		.160	.088	.098	.173
P		.004	.200*	.093	.200*

Tablo 4-30’de görüldüğü gibi verilerin homojen olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizinden elde edilen Levene testi sonucunda p değerinin 0.199 (p büyüktür 0.05) olmasından dolayı verilerin homojen olduğu saptanmıştır.

4.3.5.2.Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenme Yeterliliğine İlişkin Kruskal - Wallis Testi

Tablo 4-31: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Özerk Öğrenme	Türkiye	49	84.61	3.267	3	.352
	Almanya	35	82.80			
	Türkiye ve Almanya	73	75.86			
	Diğer	9	103.67			
	Toplam	166				

Tablo 4-31’da Özerk Öğrenme Ölçeği puanlarının yurtiçi ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında „diğer“ seçeneğini işaretleyen öğrencilerinin özerk öğrenme puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise sadece Türkiye’de eğitim gördüklerini belirten öğrencilerinin 84.61 puanla yer almaktadır. 3. sırada ise sadece Almanya’da eğitim aldıklarını belirten öğrenciler 82.80 puanla yer almaktadır. Son sırada hem Türkiye’de hem de Almanya’da eğitim aldıklarını belirten öğrenciler 75.86 puanla yer almaktadır. Ancak $p = (.352)$ olduğundan, ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucu çıkmaktadır ($p > .05$)

4.3.5.3. İlköğretim Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenme Yeterliliğine İlişkin Kruskal -Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4-32: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Yurtiçi ve Yurtdışı İlköğretim Eğitim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Özerk Öğrenme	Türkiye	65	79.87	2.962	3	.398
	Almanya	76	76.97			
	Türkiye ve Almanya	13	80.69			
	Diğer	9	104.89			

Tablo 4-32’de Özerk Öğrenme Ölçeği puanlarının yurtiçi ve yurtdışı ilköğretim eğitim değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında „diğer“ seçeneğini işaretleyen öğrencilerinin özerk öğrenme puanlarının 104.89 puanla diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise ilköğretim eğitimlerini hem Türkiye’de hem Almanya’da gördüklerini belirten öğrencilerinin 80.69 puanla yer almaktadır. 3. sırada ise sadece Türkiye’de eğitim gördüklerini belirten öğrenciler 79.87 puanla yer almaktadır. Son sırada ise sadece Almanya’da ilköğretim eğitimi aldıklarını belirten öğrenciler 76.97 puanla yer almaktadır. Ancak $p = (.398)$ olduğundan , ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucu çıkmaktadır ($p > .05$)

4.3.5.4. Ortaöğretim Değişkenine Bağlı Özerk Öğrenme Yeterliliğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4-33: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Yurtiçi ve Yurtdışı Ortaöğretim Eğitim Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Özerk Öğrenme	Türkiye	63	83.84	4.612	4	.329
	Almanya	45	78.16			
	Türkiye ve Almanya	48	74.41			
	Diğer	9	110.71			
	Toplam	165				

Tablo 4-33’de Özerk Öğrenme Ölçeği puanlarının yurtiçi ve yurtdışı ortaöğretim eğitim değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında „diğer” seçeneğini işaretleyen öğrencilerinin özerk öğrenme puanlarının 110.71 puanla diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise ortaöğretim eğitimlerini sadece Türkiye’de aldıklarını belirten öğrencilerinin 83.84 puanla yer almaktadır. 3. sırada ise sadece Almanya’da eğitim gördüklerini belirten öğrenciler 78.16 puanla yer almaktadır. Son sırada ise Türkiye be Almanya’da ortaöğretim eğitimi aldıklarını belirten öğrenciler 74.41 puanla yer almaktadır. Ancak $p = (.329)$ olduğundan , ölçek puanlardan elde edilen bu farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucu çıkmaktadır ($p > .05$).

4.3.5.5.Almanya’daki ortaöğretim okul türlerine göre Kruskal Wallis Testi

Tablo 4-34: Özerk Öğrenme Ortalama Puanı ile Alman Ortaöğretim Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Özerk Öğrenme	Hauptschule	32	51.32	1.851	3	.604
	Realschule	32	42.95			
	Gymnasium	16	43.27			
	Gesamtschule	14	44.50			
	Toplam	94				

Tablo 4-34’de Özerk Öğrenme Ölçeği puanlarının Almanya’daki ortaöğretim türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında „Hauptschule” seçeneğini işaretleyen öğrencilerinin özerk öğrenme puanlarının diğer öğrencilere göre farklı olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise „Gesamtschule” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ortalama puanları yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sırada yer alan „Gymnasium” ve „Realschule” seçenekleri olduğu görülmektedir. Ancak $p = .60$ ($p > .05$) olduğundan, sıralamanın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Özerk Öğrenme Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan ve 166 öğrenciye anket uygulaması sonucu elde edilen bulgular genel durum, sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, yurtiçi ve yurtdışı eğitim durumu açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgularla Almanca öğretmenliği öğrencilerinin günün gerektirdiği durumlara hazır olup olmadıkları, yükseköğretim eğitim hedeflerine uyum sağlayabilecek nitelikte olup olmadıkları öğrenme alışkanlıkları göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

5.1. Genel Özerk Öğrenme Puanı Bulgularına Göre Sonuç ve Tartışma

Alman Dili Eğitimi öğrencilerine yönelik Özerk Öğrenme Ölçeği ile elde edilen bulgular üzerinde yorum yapabilmek için öncelikle ölçeğin aralık genişliğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Tekin (2004) aralık katsayısını belirlemek için aşağıda belirtilen yolun izlenmesi gerektiğini ifade etmektedir;

1. Frekans tablosunda kaç grup bulunacağı belirlenir.
2. En büyük puanla en küçük puan arasındaki fark (dizi genişliği) bulunur.
3. Dizi genişliği, frekans tablosunda bulundurulmak istenen grup sayısına bölünür. (Bu bölüm, istenen sayıda grup elde etmek için gerekli aralık katsayısının yaklaşık değerini verir.)

(s.262)

Buna göre ölçeğin aralık genişliği „dizi genişliği / yapılacak grup sayısı” formülüne göre hesaplanarak bulunmuştur. Bu formüle göre aralık katsayısı $(5-1)/5 = 0.80$ bulunmuştur. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilirken aşağıdaki aralıklar temel alınmıştır:

4.21 – 5.00 = Çok sık

3.41 – 4.20 = Sık

2.61 – 3.40 = Bazen

1.81 – 2.60 = Hemen hemen hiç

1.00 - 1.80 = Hiç

Öğrencilerin ölçekteki maddelere ilişkin verdikleri cevaplar, öğrenme sürecinde bazı öğrenme davranışlarını ne sıklıkta yaptıklarına yöneliktir. Özerk öğrenme puanları yukarıda belirlenen aralığa göre ele alındığında, özerk öğrenme davranışlarının sıklık derecesi ortaya çıkmaktadır. Yanıtların değerlendirilmesinde, „Çok sık” ifadesine denk gelen cevaplar, çok iyi düzeyde bir özerk öğrenme alışkanlığının göstergesi olarak ele alınmıştır. „Sık” ise iyi bir özerk öğrenme düzeyini ifade etmektedir. „Bazen” seçeneği orta düzeyde özerklik olarak değerlendirilmiştir. „Hemen Hemen Hiç” ve „Hiç” aralığında yer alan değerler ise özerk öğrenme alışkanlığının ya tamamen yokluğunu ya da yetersizliğini gösterdiği kabul edilmiştir. Bundan dolayı bu aralıklarda yer alan değerler yetersiz düzeyde özerklik olarak ele alınmıştır.

„Bir dağılımda uç değerlerin çok olması aritmetik ortalamayı yükseltir veya düşürür. Aritmetik ortalama hesaplamalarına göre belirlenen değerlerin uç puanlar tarafından etkilendiği” (Tekin, 2004, s. 273) göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin aldıkları genel ortalama puanların değerlendirilmesinde dağılım ölçülerinin de bilinmesi” gerekmektedir (Tekin, 2004, s. 274). „Dağılım ölçülerinde dizi genişliği ve çeyrek kayma dağılımının sadece iki uç değeri üzerinde temellendiğinden, daha istikrarsız bir ölçüdür. Standart sapma, dağılımdaki bütün puanların değerleri üzerinde temellendiğinden, daha güvenilir bir ölçü olmaktadır” (Tekin, 2004, s. 274). Bundan dolayı öğrencilerin özerk öğrenme puanları standart sapma değerleri göz önünde bulundurulurken değerlendirilmiştir. „Standart sapma düşük bir değere sahip ise, verilerin grubun genelinde birbirine yakın, dolayısıyla grubun genelinin aritmetik ortalamaya yakın değerlere sahip olduğuna karar verilmektedir. Standart sapmanın yüksek olduğu durumlarda ise, puanların birbirlerine yakın olmadığı sonucuna varılmaktadır” (Çelik, 2011, s.129).

Öğrencilerin özerk öğrenme ortalama puanının 3.78, standart sapma değerinin 0.54 olduğu görülmektedir (Tablo 4-10). Sıfıra yaklaşan değerlerin grubun tam anlamda homojen olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerinin düşük olması, öğrencilerin genel ortalama puan bakımından ortalamaya yakın değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu da genel itibarıyla Alman Dili Eğitimi öğrencilerinin iyi bir özerk öğrenme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin özerk öğrenmede planlama, uygulama ve değerlendirme altboyutlarında ortalama düzeyleri (Tablo 4-10) incelendiğinde ise, öğrencilerin uygulama alt boyutunda 4.10 puanla diğer iki alt boyuta göre daha güçlü bir özerk öğrenme alışkanlığına sahip oldukları saptanmaktadır. Planlama alt boyutunun genel ortalamasının 4.00 olduğu, değerlendirme alt boyutunun ise 3.50 olduğu tespit edilmektedir (Tablo 4-10). Buna göre öğrenciler öğrenmede uygulama ve planlama aşamasında oldukça güçlü bir özerk öğrenme alışkanlığına sahip, ancak değerlendirme aşamasında daha düşük bir özerk öğrenme davranışına sahip oldukları görülmektedir. Standart sapma değerleri (Tablo 4-10) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin puanlarının belirlenen ortalama dağılım değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin büyük bir kısmının ortalamaya yakın puanlara sahip olduğunu göstermektedir.

5.2. Özerk Öğrenme Planlama Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçekteki maddeler planlama alt boyutuna göre incelendiğinde ise, öğrencilerin güçlü özerk öğrenme davranışı gösterdikleri maddenin „Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım” olduğu görülmektedir (Tablo 4-11). Buna göre öğrenciler öğrenmeleri gereken konuları öncelik sırasına koyarak çalışmaktadır. Yüksek bir ortalamaya sahip olan diğer ifade, „Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim” maddesidir, „Kendime öğrenme hedefi koyarım” ve „Ders çalışma ortamımı çalışma şeklime göre düzenlerim” maddelerinin ortalamalarının diğer iki maddeden daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 4-11). Öğrenciler kendilerine öğrenme konuları belirledikten sonra, bunları öncelik sırasına koymaktadır. Ancak öğrenme konularının belirlenmesi, büyük ölçüde öğrenme hedeflerinin belirlenmesine bağlıdır. Öğrenme hedefinin belirlenmesi için ise öğrenme gereksinimlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda planlama aşamasında hedef belirleme önem kazanmaktadır.

Dickinson (1997) başarılı öğrencilerin öncelikle kendi gereksinimleri ve amaçlarını belirlediklerini, bunları göz önünde bulundurarak ders konularına çalıştıklarını söylemektedir (s.96). Bu bağlamda Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öncelikle öğrenme gereksinimlerinin farkında olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve öğrenme süreçlerinin de öğrenme gereksinimi sonucu belirlenen amaçlar doğrultusunda sürdürülmesi gerekmektedir. „Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim” maddesi özerk öğrenme bağlamında ele alındığında ise özerkliğin doğasına aykırı olduğu görülmektedir. Çünkü özerk öğrenme Trebbi'nin (2008) vurguladığı gibi tek başına öğrenme değildir. Etkileşimli bir süreci dile getirmektedir (s.33). Bundan dolayı aslında öğrencilerin öğrenme konularını çevreden bağımsız bir şekilde belirlemesi özerklikte arzulanan bir durum olarak görülmemektedir. Çünkü özerklik tam bağımsızlık değil, tam aksine belli bir yapının içinde, seçenekler arasında seçim yapabilmeyi ifade etmektedir. Burda mutlak bir özgürlük söz konusu değildir. Öğrenilmesi gereken konular öğretmen yetiştiriminde eğitim programlarıyla belirlenmektedir. Öğrencilerin, öğretmen adayları olarak hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği ile ilgili bilgi büyük ölçüde öğreticilerin bilgisindedir. Little'in belirttiği üzere „Özerk öğrenme öğretmensiz öğrenme değildir” (aktaran Benson, 2008, s.23). Öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuları belirlerken ilgi ve kişisel istekler ötesinde, mesleki gereklilikleri ve kişisel yeterlilikleri de göz önünde bulundurarak seçim yapmaları gerekmektedir. Bu yönüyle öğrenilecek konuların hangi gereklilikler sonucu belirlendiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Öğreticiler Almanca öğretmeni adaylarına öğrenme hedeflerinin amaçlarını ve öğrenme önceliklerini anlamalarını sağlayabilecek öğrenme etkinliklerini düzenlemeleri gerekmektedir. Özerk öğrenmede esas olan genel çerçevenin öğreticiler tarafından çizilmesi, öğrencilerin ise bu çerçevede kişisel ilgi, beklenti ve gereksinimler doğrultusunda tercihler yapmasıdır. Planlama aşaması öğrenme bağlamında öncelikle amaç ve hedef belirlenmesi ile başlamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme ile ilgili planlama aşamasında ise bu amaç ve hedeflerin öğretmenlik mesleği gereklilikler doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Almanca Öğretmeni yetiştiriminde ise bu aşama bir adım ileri giderek hem öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi hem de Almanca ile ilgili yeterlilikler göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının eğitilmeleri gerekmektedir. Ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri öğreticiler tarafından her öğrenciye hitap eden ve her

öğrencinin eksikliklerinin giderilmesini sağlayabilen eğitsel faaliyetlerin yapılmasını olanaksız kılmaktadır. Tam bu noktada her öğrencinin eğitsel zorunlulukları göz önünde bulundurarak, kendi öğrenme gereksinimlerine yönelik kararlar alabilmesinin sağlanması özerk öğrenmenin ana fikrini oluşturmaktadır. Bu şekilde her öğrenci öğrenme konularına karar verirken öğretmenler tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu yönlendirme öğrencilerin öğrenme kararlarına doğrudan müdahale şeklinde olmamalı, daha çok rehberlik şeklinde yürütülmelidir. Bu şekilde öğrenme sorumluluğu öğrenciler tarafından üstlenmiş olacaktır. Özerk öğrenme geleneksel öğrenme yollarından farklı gelişmektedir. Richterich yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili, sınıflarda gerçek yaşamdan koparılmış suni bir şekilde yürütüldüğünden söz etmektedir. Yabancı dil eğitiminin yapay olarak hisedilmesinin nedeni olarak da gerçek yaşamdan koparılmış konuların işlenmesine bağlamaktadır. Sınıf içinde eksik olan yaratıcılık ve öğrenciye yeterince eylem ve karar alma serbestliğinin tanınmamasıdır (aktaran Nodari, 1996, s.7).

Richterich bu durumun önüne geçmek için şu şekilde öneride bulunmaktadır:

1. Öğrenci, öğrenme gereksinimi ile öğretmen ve kurum öğretim hedefini belirlemeli
1. Öğrenme hedeflerinin öğrencilerle anlaşma yoluyla belirlenmesi
2. Öğrenme hedeflerini ders içeriklerine dönüştürme
3. Dersin değerlendirilmesi

(aktaran Nodari, 1996, s.7)

Söz konusu olan süreçte asıl olan, öğrencilerin karar sürecinde söz sahibi olmasıdır. Burda aynı zamanda öğrenme amacına yönelik farkındalık da gelişmektedir. Öğrenme sorumluluğu bu tarz bir yaklaşımla tamamen öğrenciye devredilmemektedir, sorumluluk öğrenci ve öğretici tarafından paylaşılmaktadır.

Amaç, içerik ve öğrenme durumlarına karar vermek ise, onların sınıfça kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Bu şekilde yürütülen derslerde, ders süresince yapılanlar öğrenci için daha anlamlı ve anlaşılır olmaktadır (Nodari, 1996, s.7). Bundan dolayı Almanca öğretmenlerinin eğitimleri sırasında sınıf içinde öğrenme sorumluluklarını daha karar alma aşamasında üstlenmeleri, öğrenme içeriklerinin de içselleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Barnes'e göre eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri öğrenci sürece dâhil edilmeden gerçekleşiyorsa, aktarılan bilgi öğrenciler tarafından içselleştirilmediği için başkasına ait bir bilgi niteliği taşımaktadır. Bilgi sadece öğretmenin sorduğu sorulara karşılık verebilecek bir araç görevini görmektedir. Kullanılmayan bilgilerin kolayca unutulduğu ve amaçlar doğrultusunda kullanılmayan bilgilerin kolayca unutulacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak gerçek hayatta amaçlar doğrultusunda kullanılan bilgi kişiye ait bilgidir. Bu nedenle öğrenmede aktif katılımı sağlayan ve kişisel amaçlar ve gereksinimler doğrultusunda öğrenme sürecinin şekillenmesini sağlayan ortamlar oluşturulmalıdır (aktaran Little 2007, s.21). Bu nedenle öğrenme sürecinin ilk aşaması olan planlama aşamasında öğrenciler tarafından üstlenilerek yürütülmesi gerekmektedir. Bu şekilde bir öğrenme öğrenciler tarafından anlamlı öğrenme olarak algılanarak öğrenmede etkililik sağlanmış olacaktır. Bundan dolayı özerk öğrenmede planlama aşamasında gerekli karar alma olanaklarının sağlanması gerekmektedir. Vieira'da (1997) bu konuya dikkat çekerek geleneksel öğrenme süreçlerinde bilginin doğasının durağan olduğu kabul edilmesine karşılık, özerk öğretimde bilgi, öğrencilerin her biri tarafından ayrı ayrı oluşturulan dinamik bir ürün olmaktadır (s. 59) gerçekliğine dikkat çekmektedir.

Bilginin her öğrencinin kendi kişisel gereksinim ve amaçları doğrultusunda yapılandırılması ise öncelikle toplumsal ve eğitsel beklentilerin farkında olması ile gerçekleşmektedir. Her öğrenci ulusal ve uluslararası gereklilikleri göz önünde bulundurarak toplumsal ve meslek yaşamına hazırlanması gerekmektedir. Öğrenme sürecini planlama konusunda oldukça iyi durumda olan öğrenciler hiç kuşkusuz bunu sadece bir öğrenme gerekliliği olarak değil, karşı karşıya oldukları gerçek yaşam durumlara uygun kararlar almada en önemli araç olarak kullanmak zorundadır.

5.3. Özerk Öğrenme Uygulama Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özerk öğrenme uygulama alt boyutunda, öğrencilerin ders çalışırken internet, medya vb. kaynakları kullanmaları en güçlü öğrenme alışkanlıklarından biri olarak belirlenmiştir. Derste anlamadıkları konuları başka kaynaklardan araştırma alışkanlıkları da oldukça güçlü olduğu, elde edilen ortalama puanlara dayanarak söylenebilmektedir. Ancak çalışılan konuya uygun materyal bulma çabası içinde olma, diğer iki maddeye göre daha zayıf kaldığı görülmektedir (Tablo 4-12). Farklı

kaynak kullanarak öğrenen öğrenciler, bu davranışı çalıştıkları konulara uygun materyal bulmada daha az göstermektedir.

Öğrenme amaçları zengin öğrenme yaşantıları ile gelişir ve kalıcı öğrenmelere dönüşür. Ancak ölçekte “Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim.” maddesinin genel ortalamasının diğer maddelere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Tablo 4-12). Yabancı dil öğretmeni yetiştiriminde öğretmen adaylarına derslerinde kullanabilecekleri birçok öğrenme yöntemi tanıtılmaktadır. Ancak öğrencilerin bunları denemekte tereddüt etmesi olumsuz bir durumdur. Öğrenme deneyimlerinde ancak zengin öğrenme ortamlarında gelişebilecektir. Bundan dolayı öğrencilerin öğrendikleri öğrenme yöntemlerini denemeye teşvik edilmeleri gerekmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması bunların olumlu olumsuz yönlerinin ele alınması, öğrencilerin bu yöntemler üzerinde düşüncelerinin sağlanması gerekmektedir. Bu şekilde üst bilişsel farkındalık sağlanmış olacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin her türlü öğrenme yöntemini deneyerek tanıması, kendi kişisel öğrenme biçimine uygun yöntemleri bulması sağlanması gerekmektedir.

5.4. Özerk Öğrenme Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Değerlendirme alt boyutunda maddelerin ortalama puanları incelendiğinde, planlama ve uygulama alt boyutundaki maddelere göre daha düşük değerlere sahip oldukları görülmektedir. „Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım” ifadesinin ortalama değeri diğer maddelere kıyasla en güçlü olanıdır (Tablo 4-13). Öğrenciler öğrenirken öğrenme sürecini değerlendirici bir şekilde çalışmaktadır. „Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım” ifadesinin ortalama düzeyinin diğer maddelere kıyasla çok yüksek olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreci sonucunda ulaştıkları noktayı değerlendirirken, diğer maddelerde olduğu kadar öğrenme hedeflerini göz önünde bulundurmadıkları görülmektedir. Öğrenme, öğrenme amaçlarına karar vermekle başlamaktadır. Bununla birlikte öğrenme hedefleri belirlenmektedir. Sürecin başında sürecin sonucunda ulaşılmak istenen nokta bu şekilde belirlenmiş olur. Öğrenme sonunda öğrenmeye ilişkin değerlendirmelerde öğrenme çıktılarını öğrenme hedefleri açısından ele alınması gerekmektedir. Bu sebeple „Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım” ifadesi

öğrenmede değerlendirme aşamasının en güçlü özerk öğrenme davranışının sergilendiği madde olmak zorundadır. Ancak öğrenciler bu maddede diğer maddelere kıyasla yeterince güçlü bir özerk değerlendirme davranışı göstermemektedir. „Öğrendiklerimi değerlendiririm” ve „Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığına bakarım” maddeleri birbirlerine yakın bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4-13), ancak iki maddede ifade edilen öğrenme alışkanlığı diğer maddelerde olduğu kadar yüksek değerlere sahip olmadığı görülmektedir. Öğrenciler her ne kadar neyi nasıl öğrendiklerine baksalarda, kullandıkları kaynakların öğrenmeleri üzerinde ne denli etkili olup olmadığını değerlendirmede o denli güçlü bir özerk öğrenme alışkanlığına sahip olmadıkları görülmektedir. Hâlbuki Dickinson (1997) etkin ve özerk bir öğrencinin her zaman öğrendiklerini nasıl öğrendiğini ve öğrenmenin önceden belirlediği gibi gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek zorundadır. Özerk öğrencilik öğrenmeyi de özerk bir şekilde değerlendirmek ile mümkündür (s.96) demektedir.

Dickinson (1997) öğrencilerin genellikle değerlendirmeleri açık bir şekilde yapmadıklarını söylemektedir. Öğrencilerin kendilerini sıklıkla değerlendirdiklerini, ancak bunu sistemli bir şekilde yapmadıklarını vurgulamaktadır (s.99). Bu açıdan öğrenme bütünsel ve sistemli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu da her adımın izlenmesini ve tekrar ele alınarak değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Genel ortalamanın altında kalan maddelerin özerk öğrenmenin değerlendirme alt boyutunda yer aldığı görülmektedir. Burda dikkati çeken öğrencilerin, kendilerine öğrenme hedefleri belirleyerek bunları bir çalışma sırasına koydukları, ancak öğrenme hedeflerine ulaşım ulaşamadıklarına gelince bunu değerlendirici bir şekilde ele almadıkları görülmektedir. Ancak özerk öğrenci nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda, değerlendirme boyutunun da en az diğer boyutlar kadar önemli olduğu görülmektedir. Özerk öğrenme süreci incelendiğinde; gereksinimin belirlenmesi, öğrenme amacının ortaya konulması, öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve son olarak bu sürecin değerlendirilmesi olduğu görülmektedir (Tassinari 2010). Bu süreç bir döngü şeklinde gelişerek yeni öğrenmelere yön vermektedir. Bu şekilde önceki öğrenmelerde edinilen deneyimler artarak gelişmektedir. Bu aşamaya yeterince önem verilmemesi, yeni öğrenmeleri de etkilemektedir. Değerlendirme boyutunun diğer boyutlara göre zayıf kalması, bu aşamanın yeterince öneminin

farkında olunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Halbuki öğretmen her zaman eğitim ve öğretim faaliyetlerinde değerlendirmeler yapmak zorundadır. Bunun da önceden belirlenen hedefler doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Almanca Öğretmen adayları da bu bağlamda sadece öğrenme süreçlerinde değil, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde değerlendirmeler yapmak zorundadır. Değerlendirmenin öğrenme bağlamında yapılması bu sürecin öneminin de farkına varılmasına yardımcı olacaktır. Değerlendirmenin tek boyutlu olmadığını anlaşılması da çok yönlü değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağlayacaktır. Özerk Öğrenme bağlamında yapılması gereken diğer aşamalarda olduğu gibi, bu aşamada da sorumluluğun öğrenciler tarafından üstlenilmesinin sağlanması ve değerlendirme ile ilgili konularda öğrencilere söz hakkı tanınmasıdır.

5.5. Cinsiyet Değişkeni ile Özerk Öğrenme Alışkanlığı Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özerk öğrenme alışkanlıkları cinsiyet bakımından incelendiğinde, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha özerk olduğu görülmektedir (Tablo 4-8). Özerk öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme altboyutları açısından incelendiğinde ise kız öğrencilerinin planlama ve değerlendirme aşamalarında erkek öğrencilere göre daha özerk oldukları, ancak uygulama aşamasında cinsiyete bağlı farklılığın olmadığı görülmüştür (Tablo 4-23, 4-24 ve 4-25). Öğrenmede cinsiyete bağlı farklılıklar, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir durumdur. Yukarıda öğrenme sürecinin farklı aşamalarında eğitim ve öğretime ilişkin konularda cinsiyete bağlı farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

5.6. Yaş Değişkeni ile Özerk Öğrenme Alışkanlığı Bulgularına Göre

Sonuç ve Tartışma

Özerk öğrenme alışkanlıklarının yaşa bağlı incelenmesinde 29 yaş üstü öğrencilerinin 29 yaş altı öğrencilere göre daha yüksek özerk öğrenme puanlarına sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4-9). Bu da 29 yaş üstü öğrencilerin öğrenmede daha özerk davrandıklarını göstermektedir. Özerk öğrenme alışkanlıkları alt boyutları incelendiğinde ise bu farklılığın uygulama ve değerlendirme aşamalarında olduğu

görülmektedir (Tablo 4-28, 4-29). Ancak planlama aşamasında yaşa bağlı özerk öğrenme alışkanlıkları farklılık göstermemektedir (Tablo 4-27). Bu da 29 yaş altı öğrencilerin de 29 yaş üstü öğrencilerin öğrenme hedeflerini aynı şekilde belirledikleri ancak uygulamaya konulduğunda 29 yaş altı öğrencilerin daha zayıf özerklik gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde değerlendirme aşamasında da 29 yaş altı öğrencileri belirledikleri hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme ve değerlendirme aşamasında 29 yaş üstü öğrencilerine kıyasla daha zayıf özerklik gösterdikleri saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu öğrencilerin yaşa bağlı öğrenme davranışlarının değiştiğine ilişkin bilgi sunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme davranışlarının yaşa bağlı olarak farklılaşması, öğretmen eğitiminde de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme etkinliklerinde farklı özellikte olan öğrencilerin birarada bulunmasının, öğrenme deneyimlerinin gelişimi açısından önemlidir.

5.7. Sınıf Değişkeni Bulgularına Göre Sonuç ve Tartışma

Özerk öğrenme ortalaması sınıflara göre incelendiğinde, 4. sınıfın özerk öğrenme ortalamasının 3.89 olduğu ve diğer sınıflara göre en yüksek ortalamayı teşkil ettiği görülmektedir. 1. sınıfın ise 3.79 ile diğer sınıflar içerisinde ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. 3. sınıf ise 3.74 lük bir ortalamayla 3. sırada ve son sırada ise 3.72 ile 2. sınıf yer almaktadır (Tablo 4-14). Özerk öğrenme düzeyi sınıf değişkenine bağlı olarak incelenen Kruskal Wallis testi sonucuna bakıldığında, sınıflar arasında bir sıralamanın olduğu görülmektedir. Bu sıralamada 4. sınıf birinci, 1. sınıf ikinci, 3. ve 2. sınıflar ise üçüncü ve dördüncü sırada yer almaktadır (Tablo 4-21), ancak sınıfların genel ortalamaları birbirlerine yakın olması, akla oluşan bu sıralamanın istatistiksel bakımdan da anlamlı olup olmadığını getirmektedir. Kruskal Wallis testinde p değeri incelendiğinde, bu değer (.461) olduğu görülmektedir (Tablo 4-21). P değerinin (.05) den küçük çıkması, sınıflar arasında oluşan bu sıralamanın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucunu doğurmaktadır. Bunun neticesinde „sınıflar arasında özerk öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” sonucu çıkmıştır. (Yapılan analizlerin hepsinde %5 anlamlılık seviyesi temel alınmıştır.)

Sınıflar arasında, özerk öğrenme alışkanlığı bakımından, önemli bir farklılığın olmaması, eğitim gördükleri sürenin öğrenme alışkanlıklarını etkilemediği düşüncesini akla getirmektedir. Cevaplanması gereken soru, özerk öğrenmenin hangi etkenlere bağlı geliştiğidir. „Özerklik ile ilgili yapılan açıklamalarda, özerklik insanın doğasında var olan bir yetidir, ancak örgün öğrenmelerle baskılanmaktadır” (Thanasoulas, 2000). Holec ise bu konuda özerkliğin doğuştan var olmadığını, ya doğal ya da örgün eğitim yoluyla edinildiğini vurgulamaktadır (aktaran Legenhausen, 2009, s. 389). Holec’e göre özerklik eğitsel çevrelerde gelişmektedir. Bu ifadeye göre, üniversitede geçirilen süreyle doğrusal olarak gelişmesi beklenen özerk öğrenme planlama, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında değişmemiştir. Thanasoulas (2000) „öğrencilerdeki özerk öğrenme davranışlarının büyük ölçüde eğitim kurumları ve öğretmenlerle ilgili olduğunu söylemektedir. Bu durumda asıl olan eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gözden geçirilmesidir.” Yine Thanasoulas (2000) özerkliğin hazır bir şekilde var olan bir ürün olmadığı, bazı şartların oluşması sonucu ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Üst bilişsel ve bilişsel strateji kullanımı, motivasyon, tutum, öğrenme davranışları gibi başlıklar altında ele alınan belli bazı koşullar özerkliğin özellikle açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır.

Öğretmen yetiştiriminde öğrencilere özerk öğrenmenin anlam ve önemi anlatılması, özerk öğrenme olanağı sağlayabilecek ders etkinliklerinin yapılması gerekmektedir. Little ve Dam (1998) öğrenme süreçlerinde öğrenme sorumluluğunun alınmasının ve öğrenmede başarı başkasına değil asıl öğrencinin kendisine bağlıdır. Öğrenme sorumluluğunu üstlenme öğrenmeleri kendi isteğimizle planlama, sürdürme ve değerlendirme olarak ele alınmaktadır (s.7).

Bunun için öğreticiler de öğrencilere, eğitim ve öğretimin çeşitli aşamalarında kararlara katılma ve bu kararları uygulama fırsatı sağlamalı, öğrenme etkinliklerinin ağırlıklı şekilde öğrenciler tarafından üstlenerek yürütülmesine yardımcı olmalıdır. Bu şekilde öğrenciler eğitimleri sırasında yönlendirilen değil, asıl yöneten konumuna geçmiş olacaktır. Bu da onların, eğitim kurumları ve öğreticiler tarafından belirlenen hedefleri benimsemelerine ve uygulamaya geçirmelerine yardımcı olacaktır.

5.8. Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitim Değişkenine Bağlı Sonuç

Yurtiçi ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı değerler incelendiğinde öğrencilerin (%44)'ünün hem Almanya hem Türkiye'de eğitim gördükleri, sadece Türkiye (%29) ve Almanya'da (%21) eğitim görenlerin yüzdeleri birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4-15). „Diğer bir ülkede eğitim gördüm” seçeneğini işaretleyen öğrenciler, Hollanda, İsviçre veya Avusturya'da eğitim görmüştür. Özerk öğrenme ortalaması yurtiçi ve yurtdışı eğitim değişkenine göre incelendiğinde diğer ülke seçeneğini işaretleyen öğrencilerinin özerklik düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadece Türkiye'de ve Almanya'da eğitim görmüş olan öğrencilerin ortalama özerklik düzeyleri birbirlerine yakın, hem Almanya'da hem Türkiye'de eğitim görmüş olan öğrencilerin özerk öğrenme ortalamalarının diğer öğrencilere göre düşük olduğu görülmektedir (Tablo 4-15). Özerk öğrenme ortalamalarının yurtiçi ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı Kruskal Wallis testi, sıralamada diğer ülke seçeneğini işaretleyen öğrencilerin özerklik düzeyleri ile birinci sırada yer aldıkları, ya sadece Türkiye'de ya da Almanya'da eğitim görmüş olan öğrencilerin 2. ve 3. sırada yer aldıkları, son sırada ise hem Türkiye hem Almanya'da eğitim görmüş olan öğrencilerin yer aldığı görülmektedir (Tablo 4-31). Kruskal Wallis testindeki p değeri incelendiğinde, bu değer .35 olduğu görülmektedir. Bu değer .05 den küçük olması sıralamanın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucunu vermektedir. Bu durumda mevcut özerk öğrenme ortalamaları yurtiçi ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı olarak değişmemektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıkları eğitim gördükleri ülkelere göre farklılık göstermemektedir.

Geçmiş eğitim durumu incelendiğinde diğer bir soru, yurtiçi ve yurtdışı eğitim değişkenine bağlı olarak farklılık göstermeyen özerk öğrenme alışkanlığı yurtiçi ve yurtdışı ilköğretim eğitimi almış olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğidir. Yurtiçi ve yurtdışı ilköğretim eğitim değişkenine göre özerk öğrenme alışkanlığı ortalamaları incelendiğinde „diğer ülke” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek, diğer gruplardaki öğrencilerin ise özerk öğrenme ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4-16). Yurtiçi ve yurtdışı ilköğretim eğitimi değişkenine bağlı olarak yapılan Kruskal Wallis testi analizinde gruplar arasında bir sıralama

oluşturmuştur. Bu sıralamada „diğer” seçeneğini işaretleyen öğrenciler birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada ilköğretimi hem Almanya hem de Türkiye’de okuyan öğrenciler yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sırada ise sırasıyla Türkiye ve Almanya’da ilköğretim eğitimi almış olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu sıralamanın istatistiksel bakımdan da anlamlı olup olmadığı p değeri incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre p değerinin .35 olduğu (Tablo 4-32) , bu değer .05’den düşük olması, oluşan sıralamanın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucunu vermektedir. Buna göre yurtiçi ve yurtdışı ilköğretim eğitim değişkenine bağlı olarak özerk öğrenme alışkanlıkları farklılaşmamaktadır.

Geçmiş eğitim durumu ile ilgili diğer bir araştırma sorusu, özerk öğrenme alışkanlığı yurtiçi ve yurtdışı ortaöğretim eğitimi almış olma durumuna göre farklılık gösterip göstermemesidir. Yurtiçi ve yurtdışı ortaöğretim eğitim değişkenine göre özerk öğrenme alışkanlığı ortalamaları incelendiğinde diğer ülke seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci sırada sadece Türkiye’de ortaöğretim eğitimi almış olan öğrencilerin ortalamaları yer almaktadır. Üçüncü sırada sadece Almanya’da eğitim almış olan öğrenciler bulunmaktadır. Diğer gruplara göre özerk öğrenme puan ortalamaları daha düşük olan hem Türkiye’de hem Almanya’da eğitim almış olan öğrencilerin ortalamaları yer almaktadır. (Tablo 4-17). Yurtiçi ve yurtdışı ortaöğretim eğitimi değişkenine bağlı olarak yapılan Kruskal Wallis analizinde gruplar arasında bir sıralama oluşmuştur (Tablo 4-33). Bu sıralamada “diğer” seçeneğini işaretleyen öğrenciler birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada ortaöğretim eğitimini sadece Türkiye’de alan öğrenciler yer almaktadır. Üçüncü sırada ise sadece Almanya’da ortaöğretim eğitimi almış olan öğrenciler bulunmaktadır. Son sırada ise hem Almanya hem Türkiye’de eğitim almış olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu sıralamanın istatistiksel bakımdan da anlamlı olup olmadığı p değerine bakıldığında söylenebilmektedir. Buna göre p değerinin .33 olduğu (Tablo 4-21) , bu değer .05’den düşük olması, oluşan sıralamanın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı sonucunu vermektedir. Buna göre yurtiçi ve yurtdışı ortaöğretim eğitim değişkenine bağlı olarak özerk öğrenme alışkanlıkları farklılaşmamaktadır.

Araştırmada ayrıca sadece Almanya’da ortaöğretim eğitimi almış olan öğrencilerin Almanya’daki farklı okul türlerine göre özerk öğrenme ortalamaları farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Özerk öğrenme ortalamaları incelendiğinde diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin diğer okul türlerine giden öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer okul türleri arasında „Hauptschule” ve „Gesamtschule” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin özerk öğrenme ortalama puanları birbirlerine yakın olduğu, aynı durumun „Realschule” ve „Gymnasium” seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında da görülmektedir (Tablo 4-18). Kruskal Wallis testi incelendiğinde (Tablo 4-34) „Hauptschule” ye gitmiş olan öğrencilerin birinci sırada yer aldıkları, ikinci sırada „Gesamtschule” ye gitmiş olan öğrencilerin yer aldıkları, üçüncü ve dördüncü sırada ise sırasıyla „Gymnasium” ve „Realschule” ye gitmiş olan öğrencilerin yer aldıkları görülmektedir. P değeri incelendiğinde p’nin .60 olduğu görülmektedir. Bu grupların ortalamalarının hiç biri arasında farklılığın olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulara göre gerek yurtiçi gerek yurtdışı ilköğretim ve ortaöğretim değişkenine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak “diğer ülke” seçeneğini işaretleyen grubun analizlerde istatistiksel bir farklılık olmamasına rağmen, ortalama sıralamasında birinci sırada yer aldıkları görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerinin sayısının düşük olduğu göz önünde bulundurulursa, bu ülkelerde eğitim görmüş olan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılması ve özerk öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi, daha ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Analizler neticesinde eğitim görülen ülke ve mevcut özerk öğrenme alışkanlıkları arasında bir farklılık yoktur. Bu durumda özerk öğrenme alışkanlıkları Almanya veya Türkiye’de eğitim görmüş olan öğrencilerde farklılık göstermemektedir. Hiç yurtdışında eğitim almamış bir öğrencinin yurtdışından eğitim almış olan öğrencilere kıyasla özerk öğrenmede farklılık göstermedikleri saptanmıştır. Özerk öğrenme alışkanlığı eğitim görülen ülkelere göre değişip değişmediği Almanya ve Türkiye karşılaştırmasında belirlenmiştir. Burda da bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda eğitim gören öğrenciler ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Yurtiçinde veya yurtdışında eğitim görmüş olan öğrencilerin benzer öğrenme davranışları içinde olmaları, yurtdışında eğitim görmüş olan öğrencilerin aslında sadece yabancı dil bilgisi

açısından farklılaştığını, ancak öğrenmeler söz konusu olduğunda yurtiçinde okumuş olan öğrencilerle benzer öğrenme davranışları sergiledikleri görülmektedir.

Tespit edilmesi gereken önemli bir konu eğitsel durumun özerk öğrenme üzerinde ne denli etkili olduğudur. Araştırmada elde edilen bulgular, yurtiçi ve yurtdışı eğitim almış öğrenciler arasında özerk öğrenme alışkanlığı açısından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum özerkliğin ya eğitsel çevrelerce geliştirilmiş olmasının ya da eğitim kurumları dışında yaşantısal bir şekilde gelişmiş olabileceğini akla getirmektedir. Burada sorgulanması gereken üniversiteye giren ve girmeyenler arasında özerk öğrenme alışkanlıkları ile ilgili bir farklılığının olup olmadığının tespit edilmesidir. Böyle bir araştırma Almanca öğretmenliğinde eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerin daha önceden böyle bir öğrenme alışkanlığını geliştirip geliştirmediklerini gösterecektir. Bu konuda Little (1995), başarılı öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlığına sahip olduğunu vurgulamaktadır (s.175). Üniversite eğitimi almaya hak kazanan öğrencilerin başarılı öğrenciler olarak kabul edilirse, bu çalışma ile Little'in (1995, s.175) ifadesi desteklenmiş olmaktadır.

Littlewood (1999) ise her öğrencinin özerk olabildiğini ifade etmektedir. Buna göre doğuştan getirilen ve özerk öğrenmeyi engelleyen içsel etkenler söz konusu değildir. Buna karşın Sert (2007), özerk öğrenme becerilerinin öğrenilebilir bir nitelikte olduğunu ifade ederek, başkasıyla işbirliği içerisinde olarak geliştiğini vurgulamaktadır (s.19). Bu ise özerk öğrenmenin tek başına yürütülen bir öğrenme sonucu oluşmadığını, ancak çevresel ve eğitsel dünya ile etkileşim sonucu geliştiğini göstermektedir. Bu konuda Little (2003) özerk öğrenmenin tek başına değil öğretmenlerin yönlendirmesiyle sınıf içinde uygulayarak geliştiğini söylemektedir (s.223). Ancak etkileşim söz konusu olursa öğrenci bu yönde bir öğrenme davranışı göstermektedir. Bunun sonucuda „öğrenci öğrenme sürecini kontrol etmeye” (Little, 1997, 35) başlamaktadır.

Araştırmada eğitim kurumları ile ilgili elde edilen sonuçlar, eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesi ve eğitsel süreçlerin saptanmasıyla daha ayrıntılı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarında yapılacak çalışmalar ile yurtiçi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uluslar arası bağlamda karşılaştırılmasına olanak sağlayarak, öğrencilerin de öğrenme davranışlarını hangi eğitsel süreçler sonucu edindiklerini ortaya koyacaktır.

5.9. Yükseköğretim Eğitime Yönelik Tartışma ve Öneri

Bologna Süreci kapsamında yükseköğretim ile ilgili yürütülen çalışmaların en önemli öğelerinden biri öğrencilerdir. Yeni gelişen yükseköğretim eğitimi çerçevesinde, öğrencilerin sürece aktif katılmaları beklenmektedir. Bu ise, Bologna hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğrencilere büyük görevlerin düştüğünü göstermektedir. Öğrencilerin, süreç dahilinde belirlenen yükseköğretim hedeflerine katkı sağlaması, ancak yükseköğretim kurumlarının koyduğu hedeflerin bilinmesi ile gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda öğrenciler, kendileri ile ilgili beklentilerden haberdar olmalıdır. Bu şekilde eğitim kurumlarının kendilerini ilgilendiren kısımlarını da fark etmiş olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin özerk öğrenme davranışı içinde olmaları, yükseköğretim kurumlarının belirlediği hedeflere ulaşılmasında yardımcı olacaktır. Bu bağlamda özerk öğrenme yükseköğretim kurumları için arzu edilen bir durumdur. Öğrenciler kendileri ile ilgili alınan kararlara katılmaları ve çalışmalara katkı sunmaları gerekmektedir. Günümüz eğitim anlayışında edilgen değil, etken öğrencilerin arzu edilmesi, eğitsel ortamlarda belirlenen hedeflerin toplumsal ve ekonomik anlamda ilerlemelere katkı sunması beklentisinden kaynaklanmaktadır.

Avrupa ortak yükseköğretim alanı oluşturulurken en önemli hedeflerden biri, öğrencilerin yükseköğretim eğitimleri sırasında zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazanmalarınıdır. Araştırmada elde edilen bulgulardan biri eğitimlerine henüz yeni başlamış öğrencilerin de belli bir özerk öğrenme alışkanlığına sahip olmalarıdır. Bu durum yükseköğretim eğitimlerine katkı sağlamakla beraber, yükseköğretim ile ilgili hedeflere ulaşmada gerekli öğrenme alt yapısını oluşturacaktır. Ancak öğrenciler, yükseköğretim ile ilgili yürütülen çalışmaların hangi başlıklar altında ele alındığını ve hangi amaçlarla yürütüldüğünü bilmeleri gerekmektedir. Buna bağlı olarak Alman Dili Eğitimi öğrencilerini etkileyen değişimleri görmeleri sağlanmış olacaktır. Özerk öğrenme alışkanlığına sahip öğrenciler değişimlere uyum sağlayabilecek niteliktedir. Çünkü özerk öğrenci her zaman kendisi ve çevresi ile ilgili bir hesaplaşma içindedir. Bu hesaplaşma sorgulamalar sonucu hedef odaklı öğrenmelere olanak tanımaktadır. Bundan dolayı yükseköğretimde de özerk öğrenme ile ilgili çalışmaların yürütülebilmesi için araştırmaların yapılması gerekmektedir.

5.10. Almanca Öğretmeni Yetiştirimi ile İlgili Tartışma ve Öneriler

Almanca öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilerden söz ederken, bunların alan bilgisi ve meslek bilgisi başlıkları altında ele alındığı ifade edilmişti. Öğretmen eğitiminde ana amaç, meslek bilgisi ve alan bilgisiyle donanmış öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Daha önceden belirtildiği gibi “nitelikli bir Almanca öğretimi için nitelikli öğretmenler gerekmektedir” (Polat, 1995, s.202). Almanca öğretmenlerinin niteliklerini belirleyen ise hem Alman dili ile ilgili hem de öğretmenlik ile ilgili bir takım bilgi ve becerilere sahip olmalarıdır (Hatipoğlu 2009, Klippel 2003, Königs 2009, Polat 1995, Polat ve Tapan 2001). Bundan dolayı öğretmen eğitimi bu alanlara yönelik eğitsel faaliyetlerin sürdürülmesi, öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Ancak sürekli yenilenen toplumsal koşullar ve eğitim ile ilgili durumlar, öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu araştırmada özerk öğrenme yenilenen çevresel ve eğitsel düzene ayak uydurmayı sağlayabilecek bir öğrenme biçimi olarak ele alınmıştır. Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme ile ilgili bazı öğrenme davranışlarına sahip oldukları, ancak özerklik bağlamında ele alındığında öğrenmenin dışsal etkenler tarafından belirlendiği bir gerçekliktir. Bu yönüyle ele alındığında öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde Almanca Öğretmenliği ile ilgili belirlenen yeterlilikleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ancak bunların da zaman içinde değişebileceği bilincinde olarak güncel beklentiler doğrultusunda öğrenmelerini şekillendirmeleri gerekmektedir.

Ayrıca Türkiye’de Almanca Öğretmenlerinin mesleki istihdam açısından yaşadıkları sıkıntılar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin henüz öğretmen yetiştirimi sırasında geleceğe dair kendi kişisel ilgi ve kabiliyetlerine uygun planlar yapabilmesi, toplumsal beklentilerin ve olanakların farkında olması ile geleceğe dair sağlam ve emin adımların atılmasında yardımcı olacaktır. Bu açıdan bakıldığında Almanca öğretmen adaylarının kendilerine tek başlarına yön tayin etmeleri özerk öğrenmenin doğası gereğinde olanaksızdır. Bu konuda henüz daha eğitimleri sırasında hangi zorluklar ve zorunluluklarla karşı karşıya kaldıkları, gelecekteki meslekleri ile ilgili gerekli olan yetkinliklerin neler olduğu bilmeleri gerekmektedir. Toplumun beklentisi ve toplumun kendilerine sunabileceği olanakların iredelenmesi, geleceğe

dair planların yapılmasını ve hedef odaklı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Almanca Öğretmen adayları bu gibi soruların cevaplarını daha eğitimleri sırasında bulmaları ve bunu da öğretmenler yardımıyla yapmaları, her öğrencinin ilgi ve beklentisi doğrultusunda toplumsal hayata karışmalarını sağlayacaktır.

5.11.Özerk Öğrenme Ölçeği ile ilgili Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada nicel analiz yöntemleri kullanılarak bir öğrenme davranışı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın nitel yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir.

Yüksek lisans tez çalışmasında süre sınırlılığı ve araştırmanın kapsamı göz önünde bulundurulduğunda ölçek ile ilgili ileri çalışmalar yapılamamıştır. Geliştirilen Özerk Öğrenme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak açıkladığı toplam varyans düzeyini artırmak için ölçeği geliştiren çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunun için özerk öğrenme üst başlığı altında yer alabilecek alt boyutları ilgili kaynaklar göz önünde bulundurarak, bunları da kapsayacak şekilde ölçeğin geliştirilmesi gerekmektedir. Geliştirilen ölçeğin farklı evrenlerde uygulanması Almanca öğretmeni adaylarının özerk öğrenme davranışlarının karşılaştırılması bir şekilde irdelenmesini sağlayacaktır. Özerk Öğrenme Ölçeği ile genel özerk öğrenme davranışları ölçülmektedir, bundan dolayı sadece yabancı diller eğitimi öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adayları ile sınırlı kalmadan diğer bölüm öğretmen adayları üzerinde de uygulanması ve incelenmesi öğretmen eğitiminde özerk öğrenme ile ilgili kapsamlı bilgiye ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu şekilde ulusal bağlamda öğretmen adaylarının öğrenme davranışları saptanmış olacaktır. Hatipoğlu (2005) yabancı dil eğitimi ile ilgili öğrenen özerkliğinin ve yaşam boyu süren bir öğrenme davranışının günümüz dünyasında kaçınılmaz bir şekilde öğretme ve öğrenme sürecinde değişime ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğretmenlerinin de becerilerinin de zamansal ihtiyaçlara uyum sağlayacak bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (s.2). Bu becerilerin ölçümü ise ulusal bağlamda geliştirilecek ölçekler ile mümkün olabilecektir. Ölçeklerin ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak geliştirilmesi, ulaşılan sonuçların bilimsel temellere

dayandırılmasını sağlayarak, ulusal bağlamda yürütülen çalışmaların uluslararası açıdan ele alınmasına olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

AB Komisyonu (2006). Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Erişim Tarihi: 24.02.2013, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_de.htm

Altunışık, R.; Coşkun, R.; Bayraktaroğlu, S. ; Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamalı (Geliştirilmiş yedinci baskı)*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Apeltauer, E. (2010). *Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache*. x1. Uluslararası Türk Germanistler Kongresinde sunulan bildiri. İzmir, 20-22 Mayıs, 15-34.

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Barkowski, H. (2003). *Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines „Aussenseiters“: Der Sonderfall Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm. *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (S. 19-26). (Hrsg.), Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Baur, R. (2003). *Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache*. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (S.27-34). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching. Autonomy in language learning*. England: Longman.

Benson, P. (2008). *Teachers' and learners' perspective on autonomy*. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp.15-32). Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing.

Biesta, G., Kwiek, M., Lock, G., Martins, H., Masschelein, J., Papatsiba, V., Simons, M., Zgaga, P. (2009). What is the public role of the university? A proposal for a public research agenda. *European Educational Research Journal*, 8 (2), 249-254.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470- 483.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bologna Bildirgesi (1999). Erişim Tarihi: 28.01.2013, <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6>

Bredella, L. (2003). *Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis*. In K.-R. Bausch, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (S.43-50). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Can, T. (2011). *Yaşamboyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cangil, B. (2003). *Evrensel Değerler Işığında Ülkemizde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirimi*. 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 08-09 Haziran 2002, İstanbul, 283-290.

Christ, H. (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch*. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (S. 59-67). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Çakır, M. (2009). Nachwort: Die Umstellung auf Bologna und deren Auswirkungen auf die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in *Südosteuropa*.

Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. 3-4. April 2008. Istanbul, 125-136.

Çelik, Y. (2011). *Biyostatistik Bilimsel Araştırma. SPSS Nasıl?*

Dickinson, L. (1997). The G.O.A.L. procedure for learner training. *Neues Lernen selbstgesteuert autonom*. München, Michael Müller-Verweyen.

Dişlen, G. (2010). *Students' and teachers' perceptions on the relationship between learner autonomy and the psychological well-being in the elt context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Doymuş, K. (2014). Parametrik Hipotez Testleri. Erişim Tarihi: 13.12.2013, <http://kemaldoymus.files.wordpress.com/2009/12/non-parametrik-testler1.ppt>

Erdoğan, Y., Bayram, S., Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.

Europarat (2004). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. Luxemburg.

Hatipoğlu, S. (2004). Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Kontext einer neuer Lernkultur. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 133-142.

Hatipoğlu, S. (2005). Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (online)*, 10(2), 14. Erişim Tarihi: 03.06.2012, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de>.

Hatipoğlu, S. (2009). *Best-practice Türkei. Zur Darstellung des Projekts "Curriculumentwicklung für die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten*. In Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. 3-4. April 2008. Istanbul, 43-52.

Hayton, J. C.; Allen, D.G.; Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7 (2), 191-205.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, H. (2009). *Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two*. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp.21-47). Tampere: Tampere University Press.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Klippel, F. (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung eine Stärken-Schwächen-Analyse*. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (114-125). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Königs, G. F. (2009). *Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache*. In Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. 3-4. April 2008. Istanbul, 21-41.

Kula, O. B. (2000). „Bologna Süreci ve Türkiye. „Magna Charta Universitatum“: Avrupa Üniversitelerinin Anayasası. *Bellek, mekan, imge: Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı'ya armağan*. İstanbul: Multilingual.

Language learning in higher education-some key issues. Erişim tarihi: 12.03.2013, <http://web.fu-berlin.de/enlu/documents.html>.

Legenhausen, L. (2009). Autonomous language learning. In K. Knapp & B. Seidelhofer (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning* (pp.373-400). Berlin: Mouton de Gruyter Verlag.

Little D., and Dam, L. (1998). Learner autonomy: what and why? *The language teacher (The Japan Association for language teaching)*, 22(10), 7 – 8.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

Little, D. (1997). Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In *Neues lernen selbstgesteuert autonom*. München: Michael Müller- Verweyen.

Little, D. (2000) We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. Paper presented at Autonomy 2000, University of Helsinki Language Centre, 7-9 September 2000. In *Newsletter of the IATEFL PL Autonomous Learning SIG 4*. Online Erişim: 04.07.2013
<http://www.iatefl.org.pl/sig/al/al1.html>

Little, D. (2003). *Learner autonomy and public examinations*. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom. Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 223-233). Dublin: Authentik.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in language learning and teaching*, 1:1, 14-29.

Online Erişim 13.01.2014, <http://dx.doi.org/10.2167/illt040.0>

Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language teaching*, 42(2), 222-233.

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71- 94.

Macaskill, A. , Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35 (3), 351-359.

Mackiewicz, W. (2004). Foreign languages for a European knowledge based society. IALIC annual conference DCU. Erişim Tarihi: 14.02.2013, http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Presentation_Dublin_3.ppt

Martinez, H. (2008). Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Nodari, C. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Autonomes Lernen. Fremdsprache Deutsch Sonderheft 1996*, 4-10.

Nodari, C. (2010). Lernerautonomie. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S.1156-1161). Band 2. Berlin: De Gruyter Mouton.

Özler, Z. (2009). Lizbon Antlaşması. İktisadi Kalkınma Vakfı Değerlendirme Notu. http://www.ikv.org.tr/images/upload/data/files/lizbon_antlasmasi.pdf
Erişim Tarihi: 15.09.2013.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Sydney: Allen and Unwin.

Polat, T., Tapan, N. (2001). *Türkiye’de Düünden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi*. In M. Çakır (Hrsg.). *Yabancı Dil Dersi ve Almancanın Türkiye’deki Konumu* (ss.83-91), Aachen: Shaker Verlag.

Polat, T. Tapan, N. (2013). Almanca Öğretmeni Yetiştirme Süreci Üzerine Düşünceler. In S. Ünalın Uysal, N. Polat Tanış & T. Öncü Mehmet (Hrsg.). *Von Generation zu Generation: Germanistik Festschrift für Kasım Eğit zum 65. Geburtstag* (S. 255-260). İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.

Polat, T (1995). Günümüz Koşullarında Almanca Öğretiminin İşlevi ve Aday Öğreticilerin Yetiştirimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 199-206.

Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma- Anlama. *Alman Dili Edebiyatı Dergisi*, 7, 69-90.

Polat, T. (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili Edebiyatı Dergisi*, 13, 29-40.

Polat, T. (2007). Zum Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 143-151.

Rencher, A. C. (2002). *Multivariate analysis*. USA: Wiley Interscience.

Sayınsoy Özunal, B. (2009). Länderbericht Türkei. In Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. 3-4. April 2008. Istanbul, 125-136.

Sert, N. (2007). Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196. <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Sorbonne Bildirgesi (1998). Erişim Tarihi: 12.01.2012, <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=5>

Tabachnik, B. G., Fidell, L. (2005). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education.

Tapan, N. (2001). Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirim Sürecine Eleştirel Bir Bakış. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13, 41-56.

Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden geçirilmiş on yedinci baskı) Ankara: Yargı Yayınevi.

Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 4 (11). Erişim Tarihi: 14.01.2013. <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>.

Trebbi, T. (2008). *Freedom- a prerequisite for learner autonomy*. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp.33-46). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.

TDK „Türk Dil Kurumu“ . Erişim Tarihi: 12.03.2014. <http://www.tdk.gov.tr/>

Usuki, M. (2002). Learner autonomy: learning from the student's voice. CLCS Occasional Paper. *ERIC*, Dublin: Trinity College, 1-28.

Vieira, F. (1997). Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In *Neues lernen selbstgesteuert autonom*. München: Michael Müller- Verweyen.

Wright, E. O. (2012). Transforming capitalism through real utopias. *American Sociological Review*, 78 (1), 1-25.

ÖZGEÇMİŞ

Aysel DEREGÖZÜ Malatya'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Almanya'da tamamlayan Deregözü 1995 yılında Malatya Lisesi'nden mezun oldu. 2007 yılında İstanbul Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümüne girdi. 2008 yılında İstanbul Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde Çift Ana Dal Programına hak kazandı. 2008 yılında Almanya Köln Üniversitesi'nde Erasmus değişim öğrencisi olarak bir dönem Alman ve İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerinde eğitim gördü. 2011 yılında Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nı birincilikle bitirdi. Aynı yıl İngiliz Dili Eğitimi de tamamlayarak çift diploma almaya hak kazandı. Yine aynı yıl Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2011 yılında İstanbul Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı. 2012 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 35.Madde kapsamında araştırma görevlisi ve İstanbul Üniversitesi Dilmerkezinde İngilizce eğitmeni olarak görev yapmaktadır.

EKLER

EK 1: İzin Yazısı



Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Başkanlığına

İlgi: 18.11.2013 tarih, 323 sayılı yazınız.

Bölümünüz öğretim elemanlarından Araç.Gör. Aysel DEREGÖZÜ'nün yüksek lisans tez çalışması için ilgi yazınızda belirtilen Özet Öğrenme Eğilimi Anketi ile Kişisel Bilgi Formu'nun uygulanması Dekanlıkça uygun görülmüştür.

Bilginizi ve gereğini rica ederim.

Alan ABD'ye
A

21.11.2013


Prof. Dr. Selahattin DİLİDOĞU
Dekan



Not: Yazılarda yazımın gücü ve ayrıntıya beklentisini rica ederim. Ayrıntılı bilgi için Şerif B. ERGÖL
Tel: (0212) 440 00 00 Dahili: 13000 - Belge Gözet: 513 05 61
Adres: Sileynmünye Mah. Prof. Cahit Özhan Tüneli Sok. No: 6 Beşiktaş/İSTANBUL.

Ek 2:

Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) ile işaretleyiniz, boşlukları doldurunuz!

S 1. Sınıfınız: () 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

S 2.Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

S 3. Yaşınız: () 19 ve altı

() 20-29

() 30-39

() 40-49

() 50 ve üstü

6.Hangi ülkede hangi okula gittiniz?

a) () Türkiye’de () İlköğretim () Ortaöğretim (Lise)

b) () Almanya’da () Grundschule () Hauptschule () Realschule

() Gymnasium () Gesamtschule

c) _____

EK 3: Özerk Öğrenme Ölçeğinin 21 Maddeden Oluşan Denemelik Formu

Özerk Öğrenme Anketi

Bu anket, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Amaç, Alman Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin özerk öğrenme beceri düzeyini ölçmek ve özerk öğrenmeyi etkileyen etkenleri tespit etmektir. Anket, Kişisel Bilgi Formu ve Özerk Öğrenme Eğilimi bölümlerinden oluşmaktadır.

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyini ölçmeyi sağlayacak bu anketin geçerlilik ve güvenilirliği büyük ölçüde vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu anketi doldururken objektif olmaya özen gösteriniz, hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız ve adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Çalışmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Aysel DEREGÖZÜ

İstanbul Üniversitesi/Alman Dili Eğitimi

	Çok Sık	Sık	Bazen	Hemen hemen	Hiç
1. Derslere ilgimi çeken kaynaklardan çalışırım.					
2. Kendimi motive etmek için arkadaşlarımla çalışırım					
3.Öğrenme başarılarımı ödüllendiririm					
4. Kendime öğrenme hedefi koyarım					
5. Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım					
6.Öğrenmem gerekenleri ihtiyacıma göre belirlerim					

7. Neyi ne kadar sürede öğreneceğimi önceden belirlerim					
8. Ders çalışmadan önce nerede öğreneceğime karar veririm					
9. Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim					
10. Derse çalışmadan önce kendime bir çalışma programı hazırlarım					
11. Ders çalışma ortamımı öğrenme şeklime göre düzenlerim					
12. Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim					
13. Derslere tek başıma çalışmayı tercih ederim					
14. Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım					
15. Ders çalışırken öğrenme süreme bakarım					
16. Ders çalışırken yardımcı kaynaklar kullanırım (internet, medya vb.)					
17. Çalıştığım konulara uygun materyal bulmaya çalışırım					
18. Derste anlamadığım konuları başka kaynaklardan araştırırım (kütüphane, internet vb.)					
19. Öğrendiklerimi değerlendiririm					
20. Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım					
21. Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını gözden geçiririm					

EK 4:**Özerk Öğrenme Ölçeği**

	Çok Sık	Sık	Bazen	Hemen hemen hiç	Hiç
1. Kendime öğrenme hedefi koyarım.					
2. Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım					
3. Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim					
4. Ders çalışma ortamımı öğrenme şeklime göre düzenlerim					
5. Ders çalışırken yardımcı kaynaklar kullanırım (internet, medya vb.).					
6. Çalıştığım konulara uygun materyal bulmaya çalışırım.					
7. Derste anlamadığım konuları başka kaynaklardan araştırırım (kütüphane, internet vb.)					
8. Derse çalışmadan önce kendime bir çalışma programı hazırlarım.					
9. Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim.					
10. Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım					
11. Ders çalışırken öğrenme süreme bakarım.					
12. Öğrendiklerimi değerlendiririm.					
13. Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım.					
14. Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığına bakarım.					