



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE DAYALI İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONLARINA,
TUTUMLARINA, DİL ÖĞRENME İNANIŞLARINA VE KELİME
BİLGİLERİNE ETKİSİ**

Ahmet ÖZCAN

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜ L

Konya-2015



T. C.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Ahmet ÖZCAN
Numarası	108301033004
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretim
Programı	Doktora
Öğrencinin Tezin Adı	Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına, Dil Öğrenme İnanışlarına ve Kelime Bilgilerine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ahmet ÖZCAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı	Abmet ÖZCAN
Numarası	108301033004
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
Programı	Doktora
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
Tezin Adı	Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına, Dil Öğrenme İnanışlarına ve Kelime Bilgilerine Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına, Dil Öğrenme İnanışlarına ve Kelime Bilgilerine Etkisi başlıklı bu çalışma 20/04/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	Danışman
Doç. Dr. Ömer BEYHAN	Üye
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	Üye
Doç. Dr. Mustafa USLU	Üye
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ	Üye

İmza

(Handwritten signatures of the jury members)



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle; araştırmanın her aşamasında ilgi, anlayış ve yardımını esirgemeyen, özellikle akademik anlamda olmak üzere her yönden örnek olan değerli hocam Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e teşekkür ederim.

Ayrıca, çalışma sürecinde bilgi, tecrübe ve önerileriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Ömer BEYHAN'a ve Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a, değerli görüş ve önerileriyle tezin son halini almasında emeği bulunan Doç. Dr. Mustafa USLU ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a teşekkür ederim. Ders döneminden başlamak üzere, tez bitimine kadar her anlamda sürekli destek olan değerli dostum Dr. Seyat POLAT'a teşekkür ederim.

Son olarak burada isimlerini anamayacağım fakat maddi ve manevi desteklerini sürekli hissettirerek, güç ve moral veren tüm sevdiklerime teşekkür ederim.



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet ÖZCAN
	Numarası	108301033004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
Tezin Adı	Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına, Dil Öğrenme İnanışlarına ve Kelime Bilgilerine Etkisi	

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda dört denence ve iki araştırma sorusu belirlenmiştir. Karma yönteme göre desenlenen bu çalışmada; araştırmanın nicel boyutu için ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutu için ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri 2013-2014 öğretim yılında toplanmıştır. Çalışma, 27 kontrol ve 33 deney grubu olmak üzere toplam 60 hemşirelik bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Deneysel işlem, haftada üç saat olmak üzere altı haftada toplam 18 saat sürmüştür. Araştırmada öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla “Ders Motivasyon Ölçeği”; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği”, grupların dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi amacıyla “Dil Öğrenme İnanışları

Anketi”, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu” ve grupların kelime düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Kelime Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinde SPSS 18 paket programı kullanılmış, nitel veriler için ise betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır.
2. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin olumlu tutum değişiklikleri göstermelerini sağlamıştır.
3. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin kelime bilgilerini artırmış ve kalıcılığı sağlamıştır.
4. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin dil öğrenme inanışları motivasyon ve beklenti alanında dikkat çekici bir farklılığa sebep olmuştur.
5. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre;
 - a) Öğrencilerin büyük çoğunluğu, uygulanan öğretimden fayda sağlamış ve süreçten memnuniyet duymuşlardır.
 - b) Bazı öğrenciler uygulanan öğretim yöntemine ilişkin direnç göstermiş ve olumsuz görüşler ileri sürmüşlerdir.
 - c) Öğrenciler öz yönetimli öğrenme uygulamalarının daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsamı gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yönetimli öğrenme, İngilizce öğretimi, Motivasyon, Tutum, Dil öğrenme inanışları, Kelime bilgisi



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet ÖZCAN
	Numarası	108301033004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programı ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL
	Tezin İngilizce Adı	The Effect of Self-directed Learning Based English Instruction on Students' Motivation, Attitude, Language Learning Beliefs and Vocabulary

SUMMARY

The overall aim of this study is to investigate the effect of self-directed learning based English instruction on students' motivation, attitude, language learning beliefs and vocabulary. Four hypothesis and two research questions were determined for this purpose. This study was designed according to mixed method. Quasi experimental pre-test post-test design with control group was used for the quantitative dimension and case study was used for the qualitative one.

The data of the research were gathered in 2013-2014 academic year. The research was carried out with 60 nursing students, 27 of them were in control group and 33 of them were in experimental group. The experimental process took a total of 18 hours in six weeks, 3 hours each week. In order to determine the motivation of the students, "Course Interest Survey"; to identify their attitudes, "Attitude Scale on Affective Domain in English Classes"; to determine their language learning beliefs, "Beliefs About Language Learning Inventory"; to take students' opinions about self-directed learning based English instruction, "Student Interview Form" and to specify

their vocabulary learning, “Vocabulary Achievement Test” were used. SPSS 18 program was used for the analysis of quantitative data and descriptive analysis was used for qualitative ones.

The results of the study can be summarized as follows:

1. Self-directed learning based English instruction increased students' motivation.
2. Self-directed learning based English instruction made students show positive changes in their attitudes.
3. Self-directed learning based English instruction raised the vocabulary of students and entailed retention.
4. Self-directed learning based English instruction caused a remarkable change in students' beliefs for motivation and learner expectations.
5. According to the students' views in experimental group where self-directed learning based English instruction was carried out;
 - a) A majority of the students see the instructional method useful and they are pleased with it.
 - b) Some students have put up resistance against the method and have expressed negative opinions.
 - c) Students think that self-directed learning practices should be longer and these practices need to be used in other courses.

Key Words: Self-directed learning, English instruction, Motivation, Attitude, Language learning beliefs, Vocabulary

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	I
TEŞEKKÜR.....	III
ÖZET.....	IV
SUMMARY	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLOLAR LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	12
2.1. Öğrenme	12
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme	14
2.3. Öz Yönetimli Öğrenme	18
2.3.1. Öz Yönetimli Öğrenen Özellikleri	26
2.3.2. Öz Yönetimli Öğrenme ve Öğretim	28
2.3.3. Öz Yönetimli Öğrenmede Öğretmen Rolü	30
2.4. Öz Yönetimli Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi	33
2.5. İlgili Araştırmalar.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Modeli	44

3.2. Çalışma Grubu	48
3.2.1. Grupların Ders Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanları	49
3.2.2. Grupların İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları	50
3.2.3. Grupların Kelime Başarı Testi Ön Test Puanları	50
3.2.4. Grupların Dil Öğrenme İnanışları Anketi Ön Test Sonuçları	51
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Ders Motivasyon Ölçeği	60
3.3.3. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği	61
3.3.4. Kelime Başarı Testi	62
3.3.5. Dil Öğrenme İnanışları Anketi	63
3.3.6. Öğrenci Görüşme Formu	64
3.4. Veri Toplama Süreci	65
3.5. Verilerin Analizi	66
3.6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretimi	70
3.6.1. Deneysel İşlem Sürecinde Öğretmen Rolü	74
3.7. Kontrol Grubu	75
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	77
BULGULAR	77
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	77
4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	79
4. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	80
4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular	82
4. 5. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	83
4.5.1. Grupların Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Son Test Sonuçları	83
4.5.2. Grupların Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Son Test Sonuçları	85
4.5.3. Grupların Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Son Test Sonuçları ...	86
4.5.4. Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Son Test Sonuçları	87
4.5.5. Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Son Test Sonuçları	88
4. 6. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	97

TARTIŞMA ve YORUM	97
5.1.Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	97
5. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	99
5. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	101
5.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	103
5. 5. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar	104
5. 6. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar	107
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
6.1. Sonuçlar	111
6.2. Öneriler.....	112
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	112
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	113
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	144

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo - 1: Öğretmen Merkezli ve Öz Yönetimli Öğrenme Ortamlarında Öğretmen Rollerini	32
Tablo - 2: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	45
Tablo - 3: Ders Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	49
Tablo - 4: İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	50
Tablo - 5: Kelime Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
Tablo - 6: Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları	52
Tablo- 7: Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları.....	54
Tablo - 8: Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları	55
Tablo- 9: Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları	56
Tablo - 10: Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları	57
Tablo - 11: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları, Kullanım Amaçları ve Kullanım Şekilleri	58
Tablo - 12: Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	67
Tablo - 13: Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	68
Tablo - 14: Denencelere ve Araştırma Sorusuna Yönelik Toplanan Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler.....	69
Tablo - 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Motivasyon Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	78
Tablo - 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Motivasyon Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	78
Tablo - 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	79
Tablo - 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	80
Tablo - 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	81
Tablo - 20: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	81

Tablo - 21: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve İzleme (Kalıcılık) Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	82
Tablo - 22: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	83
Tablo - 23: Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Son Test Sonuçları	84
Tablo - 24: Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Son Test Sonuçları	85
Tablo - 25: Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Son Test Sonuçları.....	86
Tablo - 26: Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Son Test Sonuçları.....	87
Tablo - 27: Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Son Test Sonuçları.....	88
Tablo - 28: Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin İngilizce Öğrenmeye Etkisi	89
Tablo - 29: Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi	92
Tablo - 30: Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil- 1: Bilişsel öğrenmelerin planlanması.....	13
Şekil- 2: Duyuşsal öğrenmelerin planlanması.....	14
Şekil- 3: Araştırma Modeli.....	46
Şekil- 4: Araştırma Süreci.....	47

KISALTMALAR VE SİMGELER

ÖYÖ: Öz Yönetimli Öğrenme

DMÖ: Ders Motivasyon Ölçeği

İDAİTÖ: İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği

DÖİA: Dil Öğrenme İnanışları Anketi

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, tanımlara, sayıtlılara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya, son yıllarda her alanda çok hızlı bir değişim geçirmektedir. Geçmişte, bilginin kaynağı çoğunlukla öğretmen, kitaplar ve ansiklopedi tarzında yapılan yayınlarken; son yıllarda bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye doğrudan ulaşma yolları açılmıştır. Teknolojinin hızlı gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan internet, kitle iletişim araçları gibi vasıtalar, bilgi ihtiyacının çok hızlı ve kimsenin yardımı olmadan karşılanmasını sağlamıştır.

Bununla birlikte, bilginin kendisi de çok hızlı bir değişim geçirmektedir. Bireylerin okul hayatlarında öğrendikleri bilgiler, çalışma hayatına başlayınca geçersiz olabilmekte veya güncelliğini yitirebilmektedir. Kreber (1998) hızlı sosyal, politik ve teknolojik gelişmelerin bugün okullarda öğrendiğimiz bilgilerin yarım işe yaramaz hale gelmesine sebep olacağını ve bu sebeple kişisel ve mesleki başarının sürekli öğrenme ve kişinin kendisini yaşam boyunca geliştirmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Lewett-Jones (2005) hızlı değişimlerin meydana geldiği bu dinamik dünyada yaşayan bireyler için, kendi kendine öğrenmenin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Çünkü önceki yüzyıllarda bireylerin okul yıllarında öğrendiği bilgiler, hayatlarının geri kalanında onlar için yeterli olabilirdi ancak günümüzde bu mümkün değildir. Her gün onlarca yeni bilgi ortaya çıkmakta, değişik araştırma ve uzmanlık alanları oluşmaya başlamaktadır. Bu durumda insanların çocukluklarında öğrendikleri şeyler, yaşamlarının geri kalan kısmında yararlı ve yeterli olmamaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bundan dolayı mevcut

durumun sürekli bir öğrenme ve kendini yenileme ihtiyacını ortaya çıkardığını söylemek mümkündür.

Günümüzde çok farklı bilgi kaynaklarının olması beraberinde oldukça ciddi bir bilgi kirliliğini de ortaya çıkarmıştır. Bir konu hakkında araştırma yapan bireyler geçerli geçersiz, işe yarar yaramaz birçok bilgiyle karşılaşmakta ve hangisini seçeceğini, nasıl kullanacağını bilememektedir. Bugün öğrenilen bir bilgi yakın bir zamanda geçersiz hale gelebilmektedir. Bu sebeple, bireylerin kendileri için ömür boyu geçerli olacak öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları gerekir (Lau, 2007).

Ayrıca küreselleşme ve her alanda yaşanan hızlı değişim iş hayatında ve bireylerin günlük hayatlarında önemli değişikliklere yol açmaktadır. Bilginin birkaç yılda bir ikiye katlanmasından dolayı, eskiden ömür boyu sürdürülen işlerin yerini şimdilerde kısa dönemli, performansa dayalı anlaşmalar almaktadır. Bireylerin meslek hayatlarında devamlı değişen çalışma koşullarına uyum sağlamaları ve bilgilerini sürekli artırmaları için öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip olmaları onlardan beklenen bir özellik hale gelmiştir (Gibbons, 2002: 2; Alkan ve Erdem, 2013).

Çalışma hayatında ve günlük yaşamda ortaya çıkan bu talep, bireylerin kendi öğrenmelerini yönetme, izleme ve değerlendirme becerilerine sahip olan yaşam boyu öğrenciler olmalarını gerektirmektedir (Cremers ve diğ., 2014). Toplum daha donanımlı işgücüne ve insan profiline ihtiyaç duyduğu için, son yıllarda yaşam boyu öğrenmeye sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bu toplumsal talebi karşılamak için yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek oldukça önemlidir (Kim, 2005: 3).

Bilgi konusunda yaşanan hızlı değişim, çalışma hayatının gereklilikleri ve yaşam boyu öğrenme gibi hususlar eğitim ve onun önemli parçaları olan öğretim ve öğrenmeyi de büyük ölçüde etkilemiştir. Son yıllarda eğitimin amacı değişim ve öğrenmeyi kolaylaştırmak olmuş; eğitimli birey ise nasıl öğreneceğini öğrenen, hiçbir bilginin güvenli olmadığını, sadece bilgiyi arama sürecinin güvenli bir temel

oluşturduğunu fark eden birey olmuştur (Lewett-Jones, 2005). Dolayısıyla, okulun ve öğretmenin rolleri geleneksel bilgi aktarıcısı ve öğretici rolünden, öğrenme ortamı sağlayıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve hatta öğrenmeyi öğretici bir hale dönüşmüştür. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrenciler daha aktif hale gelmiş ve öğretimden ziyade öğrenme önem kazanmıştır.

Öğrenme sürecinde öğrencinin etkin olduğunu vurgulayan aktif öğrenme, bireysel öğrenme, öz öğretim gibi kavramlar bulunmaktadır. Son yıllarda geliştirilen öğretim programları, odak noktası olarak bireyi almakta ve bahsedilen kavramlara sıklıkla vurgu yapmaktadır. Bu kavramlardan biri de öz yönetimli öğrenmedir.

Öz yönetimli öğrenme bilginin çok hızlı değiştiği günümüz dünyasında bireylerin yaşamlarını devam ettirmeleri için sahip olmaları gereken çok temel bir yeterlilik halini almıştır (Knowles, 1975:17) ve bireyleri yaşadığımız bu yeni dünyaya hazırlamaktadır (Gibbons, 2002: 2; Karabulut, 2002: 8). Ayrıca teorik ve pratik altyapısıyla yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi yönüyle de öz yönetimli öğrenme önemli bir kavramdır (Boud ve Higgs, 1993: 3).

Kökeni antik Yunan çağlarına kadar dayanan öz yönetimli öğrenme (Hiemstra, 1994) kavramını 1975 yılında yayınladığı kitabıyla yaygınlaştıran kişi Knowles olmuştur (Bolling, 2008; Levett-Jones, 2005). Literatürde en sık kullanılan tanıma göre öz yönetimli öğrenme (self-directed learning), öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaç ve sonuçlarını planlaması, uygulaması ve değerlendirmesinde başkalarının yardımıyla veya kimseden yardım almadan sorumluluk alma sürecidir (Knowles, 1975: 18). Brookfield'a (1995) göre öz yönetimli öğrenme "yetişkinlerin özellikle de öğrenme hedeflerini nasıl belirledikleri, uygun kaynaklara nasıl ulaştıkları ve hangi öğrenme yöntemlerini kullanacaklarına nasıl karar verdikleri ve gelişimlerini nasıl değerlendirdiklerini gibi konulara odaklanarak kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele alma sürecini" incelemektedir. Gibbons (2002: 3) ise öz yönetimli öğrenmeyi bireylerin herhangi bir zaman ve mekânda kendi seçtiği herhangi bir yöntemi kullanarak kendi çabalarıyla ortaya çıkardığı bilgi, beceri, başarı ve kişisel gelişim olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak öz

yönetimli öğrenme bireylerin öğrenmelerini kendilerinin planladığı, uyguladığı ve yönettiği, yani kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı bir öğrenme tercihi olarak tanımlanabilir.

Öz yönetimli öğrenmeyi bir tanımla sınırlandırmak onu bütünüyle anlamamızı engeller (Kerka, 1999) çünkü öz yönetimli öğrenme hem bir öğretim yöntemi hem de kişisel bir özelliktir (Brockett ve Hiemstra; 1991: 33; Owen, 2002; Hutto, 2009: 35). Bu sebeple öz yönetimli öğrenmeye sadece formal eğitim ortamlarında değil, bireylerin tüm hayatları boyunca ihtiyaç duyulur. Bundan dolayı öz yönetimli öğrenme yeteneği iş ve okul ortamlarında genellikle değerli olarak görülen bir beceridir (Barry ve Rees, 2006; Kvedaraite ve diğ., 2014). Ayrıca bireylerin öz yönetimli öğrenmeye formal okul ortamları ve iş yerlerinin yanı sıra, kişisel doyuma ulaşmak için de ihtiyacı vardır. (Guglielmino, 2008). Öz yönetimli öğrenme sürecinde kendi başına bir şeyleri öğrenme ve başarmanın insanları tatmin edeceği söylenebilir.

Kişinin kendi öğrenmesinin öncelikli sorumluluğunu üstlenebilmesi olarak da tanımlanan (Wright, 2011: 17) öz yönetimli öğrenme, bireylerin öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine, daha fazla motive olmalarına sebep olur (Van Deur, 2004) ve öğrenme ortamına dahil edilirse öğrencilerin derslerle daha fazla ilgilenmeleri sağlanabilir (Edmondson, Boyer ve Artis, 2012). Çünkü neyi nasıl öğreneceğini belirleyerek kendi öğrenme sürecini yöneten bireylerin hem daha istekli olacağını hem de daha kararlı bir şekilde öğreneceğini söylemek mümkündür.

Öz yönetimli öğrenmenin bulunduğu öğretim ortamlarında dersler öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli olur ve öğrenme geleneksel konu merkezlienden ziyade görev merkezli şeklinde gerçekleşir. Öğrenmede büyük bilgi yığınlarından ziyade görevlerin tamamlanmasına odaklanılır (Goede, 2012). Bu sebeple öz yönetimli öğrenme çağdaş öğrenme kuramlarıyla da uyumludur ve birey merkezli bir öğrenmeye öncelik verir.

Eğitim sürecine dahil olan her birey, kişisel bir özellik olarak öz yönetimli öğrenme becerisine sahiptir, ancak bu özellik kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Candy, 1990: 10; Gibbons, 2002: 144). Eğer bireyler kendi öğrenmelerini yönetme becerisine sahip olmazlarsa eğitimleri eksik olacak ve yapabilecekleri şeyler de sınırlı olacaktır. Dünyanın günümüzde yaşadığı hızlı değişimlere ayak uydurmak ve hayatta başarıyı yakalamak için öz yönetimli öğrenme bir gerekliliktir (Yong ve Gerber, 2001). Dolayısıyla okulun görevlerinden birinin de öğrencilere öz yönetimli öğrenme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Price 1976 yılında yazdığı makalesinde gelecekte zorunlu derslerin olmayacağını, bunun yerine öğrencilerin programda yer alan içeriği öğrenmek için dersleri kendilerinin planlayıp tasarlayacağını söylemiştir. (Price, 1976). Bu öngörünün özellikle üniversite programlarında seçmeli derslere yer verilmesi yönüyle gerçekleştiğini söylemek mümkün olabilir. Ancak araştırma sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin üniversitede öğrendikleriyle mezun olduktan sonra yaptıkları arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır ve üniversiteler hala gerçek hayatta pratik karşılığı olmayan bilgileri vermektedir (Bagheri ve diğ., 2013). Henney (1978) bu boşluğun öz yönetimli öğrenme sayesinde kapatılabileceğini savunmaktadır çünkü öz yönetimli öğrenme bireyin her zaman her yerde kullanabileceği bir beceridir ve öğrenmek istediği şeyi öğrenen, mevcut kaynakları kullanabilen ve seçtiği yöntemle öğrenmeyi gerçekleştiren kişiler öğrenmelerini okulla sınırlamaz ve yaşam boyu öğrenebilirler.

Yetişkin öğrenme teorisine dayanan öz yönetimli öğrenme (Knowles, 1975) konusunda öğrencilerin istek ve kapasitelerini artırmak üniversite eğitiminin hedeflerinden biridir (Kreber, 1998). Benzer bir şekilde Wilcox (1996) yükseköğretimin hedefinin öğrenme konusunda öğrencilerin sorumluluğunu ve özerkliğini geliştirmek olduğunu ve bunun öz yönetimli öğrenme ile gerçekleştirilebileceğini belirtir. Üniversiteler bireyleri, sınıf ortamında verilen bir problemi çözmek yerine, sınıfın dışındaki iş ve özel hayatlarında uygulayacakları öz yönetimli öğrenme süreçlerine hazırlamalıdır (Zhou ve Lee, 2009; Bary ve Rees, 2006).

Son yıllarda yüksek öğretim düzeyinde öğretimden ziyade öğrenmeye, bilginin aktarımından ziyade öğrenerek ve öğrenmeyi öğrenerek edinilmesine odaklanılmakta; öğrenciler öğrenme sürecindeki en önemli kişi olarak kabul edilmektedir (Suknaisith, 2014). Bu nedenle, öz yönetimli öğrenme yüksek öğretimde daha merkezi bir rol oynamaya başlamıştır (Taylor ve Burgess, 1995).

Yüksek öğretim bireylerin hayata hazırlandığı en yüksek düzeydeki formal eğitim kurumudur. Yüksek öğretimde bireylerin öğrenim gördükleri bölüme göre birbirinden farklı ve çok çeşitli dersler bulunmakla birlikte, yabancı dil bütün bölümlerde yer alan ve yaşam boyu öğrenme açısından oldukça önemli olan bir derstir (Korkut ve Akkoyunlu, 2008). Horwitz (1987: 120; Akt. Gan, 2003: 54) yabancı dil öğreniminin önemli bir kısmının sınıfın dışında gerçekleştiğini ve öğrencilerin başarılarının sınıf dışındaki bu öğrenmeleri nasıl yönettiklerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öz yönetimli öğrenmenin yabancı dil öğrenmede önemli bir katkısının olacağı söylenebilir.

Öz yönetimli öğrenmenin amacı, hedeflenen alanda bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri geliştirmektir (Teng, 2005: 16). Yabancı dil öğrenme başarısı veya başarısızlığında ise motivasyon, inanç ve tutumların önemli bir etkisi vardır (Liu, 2012). Bu sebeple öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir dil öğretiminin bireylere duyuşsal alanda olumlu etki ederek, dil öğrenme sürecini başarıyla tamamlamalarına yardımcı olacağı düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde öz yönetimli öğrenmeyi içeren çok sayıda çalışma olduğu, bu çalışmaların çoğunlukla öz yönetimli öğrenmeye hazırlık (Evelyn, 2010; Salas, 2010; Aparicio, 2013), probleme dayalı öğrenme (Alkan, 2012; Choi ve diğ., 2013; Yeung ve diğ., 2013), proje tabanlı öğretim (Zhou ve Lee, 2009; Bagheri ve diğ., 2013), e-öğrenme (Idros ve diğ., 2010; Jou ve Wu, 2012; Chou, 2013) gibi konuları ele aldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde öz yönetimli öğrenme ile ilgili de çeşitli çalışmalar (Carlson, 2005; Koyalan, 2009; Thornton, 2010; Wang, 2012; Lai, Shum ve Tian, 2014) bulunmakla beraber, bunlar arasında deneysel

yönteme göre yürütülenlerin (Tabatabaei ve Parsafar, 2012; Harchegani, Biria ve Nadi, 2013) az olduğu görülmüş, öz yönetimli öğrenme yönteminin yabancı dil öğrenmede duyuşsal özelliklere etkisini araştıran çalışmalara ise rastlanılmamıştır. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenmeye dayalı yabancı dil öğretiminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisinin araştırılması konusunda literatürde bir boşluk olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenmenin en önemli parçalarından biri kelime öğrenmektir (Li, 2004: 5). Yabancı dil öğretiminin öncelikli amacı iletişim becerisini geliştirmektir (Aktaş, 2005) ancak yeterli kelime bilmeden bireyler yazılı veya sözlü olarak etkili bir iletişim kuramaz ve fikirlerini ifade edemezler. Ayrıca sınırlı kelime bilgisine sahip olmak yabancı dil öğrenmeyi engelleyici bir durum olmaktadır (Harchegani ve diğ., 2013). Bu sebeple kelime bilgisinin yabancı dil öğrenmede kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Li (2004: 5) kelime bilgisini artırmanın yabancı dil öğrenen kişilerin temel hedeflerinden biri olduğunu ve bu hedefe ulaşmanın da çeşitli yolları olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinin önemli bir kısmı bireylerin bağımsız çalışmalarına bağlı olduğu için de (Thornton, 2010) kelime bilgisini artırmada kullanılacak yöntemlerden birinin öz yönetimli öğrenme olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda dört denence ve iki araştırma sorusu belirlenmiştir.

Denence 1: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan

kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 2: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin izleme (kalıcılık) testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırma Sorusu 1: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını ne düzeyde etkilemektedir?

Araştırma Sorusu 2: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, öz yönetimli öğrenmeyi ve uygulanan öğretimi nasıl değerlendirmektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Daha önce belirtildiği gibi öz yönetimli öğrenme hem kişisel bir özellik, hem de öğretim yöntemidir. Literatür incelendiğinde öz yönetimli öğrenmenin çoğunlukla kişisel bir özellik olarak ele alındığı görülmektedir. Silen ve Uhlın (2008) öz yönetimli öğrenmenin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı çalışmaların az

olduğunu belirtmektedir. Öz yönetimli öğrenme bu çalışmada öğretim yöntemi olarak kullanılarak, literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

Öz yönetimli öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla tarama modeli kullanılmaktadır ve öz yönetimli öğrenmeyi konu edinen deneysel araştırmalar bu kavramın ortaya çıkışından günümüze kadar çok az olmuştur (Brockett ve diğ., 2000; Chou, 2013; Boyer ve diğ., 2014). Öz yönetimli öğrenmenin daha yaygın ve kabul edilebilir olması için uygulama noktasında eksiklikler bulunmakta; programların güçlendirilmesi, öğretimin desteklenmesi ve en önemlisi öğrencilerin öz yönetimli bir şekilde öğrenmesi için yeterince örnek çalışma bulunmamaktadır (Black ve Henig, 2005). Dolayısıyla deneysel yöntemi kullanan çalışmaların yetersiz olduğu ve öz yönetimli öğrenmenin deneysel araştırmalarda bağımsız değişken olarak nasıl kullanılacağı konusunda bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu yönüyle çalışma, yöntem olarak deneysel deseni kullanarak gelecekteki çalışmalara örnek olması yönüyle önemlidir.

Long (1993) bireylerin ilerleyen yaşlarda yaşam doyumuna ulaşmaları için eğitim hayatlarında öz yönetimli öğrenme konusunda desteklenmelerinin faydalı olacağını belirtmektedir. Ayrıca Karabulut (2002: 58) öğrencilerin öz yönetimli öğrenme davranışlarını desteklemenin onları geleceğe hazırladığını, Peterson (2008: 14) ise sürekli değişen tıbbi bilgi ve teknolojiye artan karmaşıklıktan dolayı, hemşirelerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışma hemşirelik bölümü öğrencileriyle yürütülmüş olmasından dolayı, öğrencilerin hem gelecekteki yaşamlarına hem de meslek hayatlarına hazırlanmalarına katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

Birinci ve ikinci denenceler ile birinci araştırma sorusu öz yönetimli öğrenmenin duyuşsal özelliklere etkisi ile ilgilidir. Ülkemizde İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz bir yargı olduğu ve dil öğrenme konusunda bireylerin zorlandıklarını söylemek mümkündür (Çelebi, 2006; Işık, 2008). Bu denencelerin sınanması ve araştırma

sorusunun cevaplanmasıyla elde edilecek veriler, İngilizce öğretimine katkı sağlayacak olması yönüyle araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü denenceleri kelime öğrenme başarısı ile ilgilidir. Kelime öğrenmenin yabancı dil öğrenmede oldukça önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte öğrenciler için kelime öğrenmek, öğretmenler için de kelime öğretmek zorlu bir süreçtir. Çalışma kelime öğrenme ve öğretmede yeni bir yaklaşım getirerek, öğrenci ve öğretmenlere yardımcı olması yönüyle önemlidir.

Araştırmanın ikinci sorusu öz yönetimli öğrenmenin yöntem olarak İngilizce öğretiminde uygulanması ile ilgilidir. Bu araştırma sorusunun cevaplanmasıyla elde edilecek veriler, gelecekte öz yönetimli öğrenme konusunda araştırma yapacak kişilere yol gösterici olacaktır. Gelecekteki çalışmalar için örnek olması ve yol gösterici bilgiler vermesi bu çalışmanın önemine katkı sağlamaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Kontrol edilen değişkenlerin dışındaki tüm faktörler deney ve kontrol düzeyindeki öğrencileri aynı ölçüde etkilemiştir.

2. Araştırma sürecine katılan öğrenciler ölçme araçlarına dikkatli, samimi ve tarafsız bir şekilde cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2013-2014 öğretim yılında Bozok Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle,
2. 8 haftalık bir süreçte uygulaması yapılan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi ile,
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz yönetimli öğrenme: Öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaç ve sonuçlarını planlaması, uygulaması ve değerlendirmesinde başkalarının yardımıyla ve yardım almadan sorumluluk alma sürecidir (Knowles, 1975: 18).

Motivasyon: Öğrencilerin öğrenme için zaman ayırma ve gayret göstermeye isteklilik derecesi (Keller, 1987).

Tutum: Bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum (Senemoğlu, 2009: 419).

Dil Öğrenme İnanışları: Dil öğrenen kişilerin dil öğrenme hakkındaki konularla ilgili görüş ve düşünceleri (Kunt, 1997: 9).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan öz yönetimli öğrenmeye ilişkin kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, gelişmiş bir öğrenme becerisine sahip olmasıdır. İnsan dünyaya geldiğinde, diğer canlıların aksine oldukça güçsüz, bilgisiz ve yardıma muhtaç bir haldedir. Bu sebeple, yaşamını devam ettirebilmesi, çevresine uyum sağlaması ve ihtiyaçlarını gidermesi öğrenme sayesinde mümkün olur (Senemoğlu, 2009: 87).

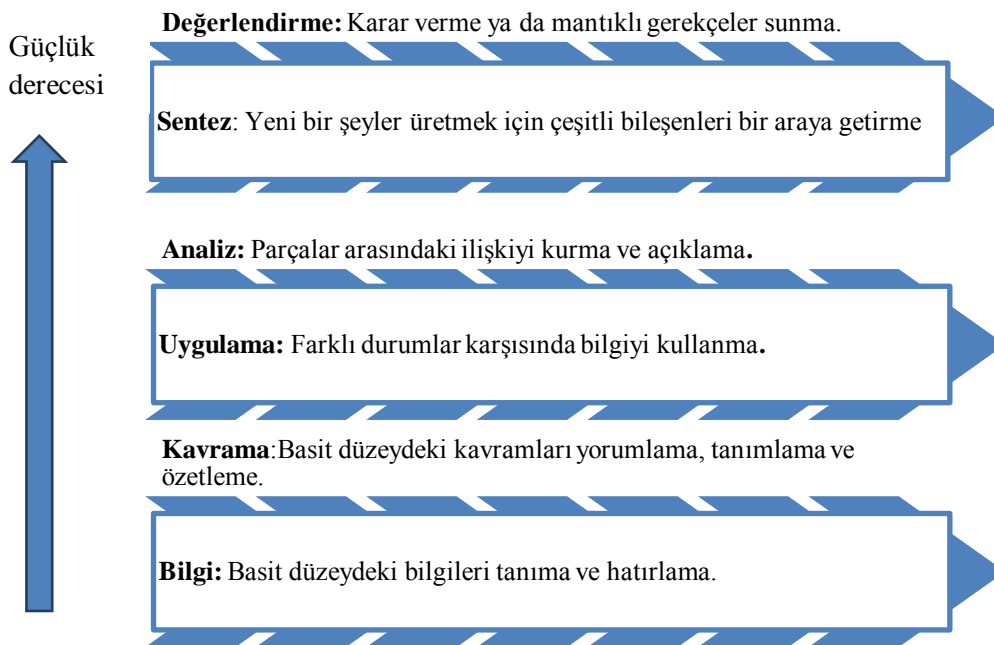
Eğitim bilimleri alanında birçok araştırmaya konu olan öğrenme, Erden ve Akman'a (1997: 119) göre "yaşantı sonucu kazanılan kalıcı izli davranış değişikliğidir. Ertürk (1998: 78) ise öğrenmeyi "yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi" olarak tanımlamıştır. Lefrançois (2000: 5) öğrenmeyi yorgunluk, olgunlaşma, ilaç alma, yaralanma ve hastalık gibi haller dışında yaşantı sonucu (insan veya insan olmayan) organizmada meydana gelen değişiklik, Ormrod (2012: 4) ise yaşantı sonucu zihinsel simge ve bağlarda ortaya çıkan uzun süreli bir değişiklik olarak tanımlarken, Özden'e (1999: 21) göre öğrenme "çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği"dir. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi öğrenmenin meydana gelmesi için, birey yaşantı sürecine dahil olmalı ve bireyde meydana gelen düşünce, duyuş ve davranış değişikliği belirli bir süre devam etmelidir.

Erden ve Akman'a (1997: 120) göre öğrenmenin üç temel özelliği şöyledir:

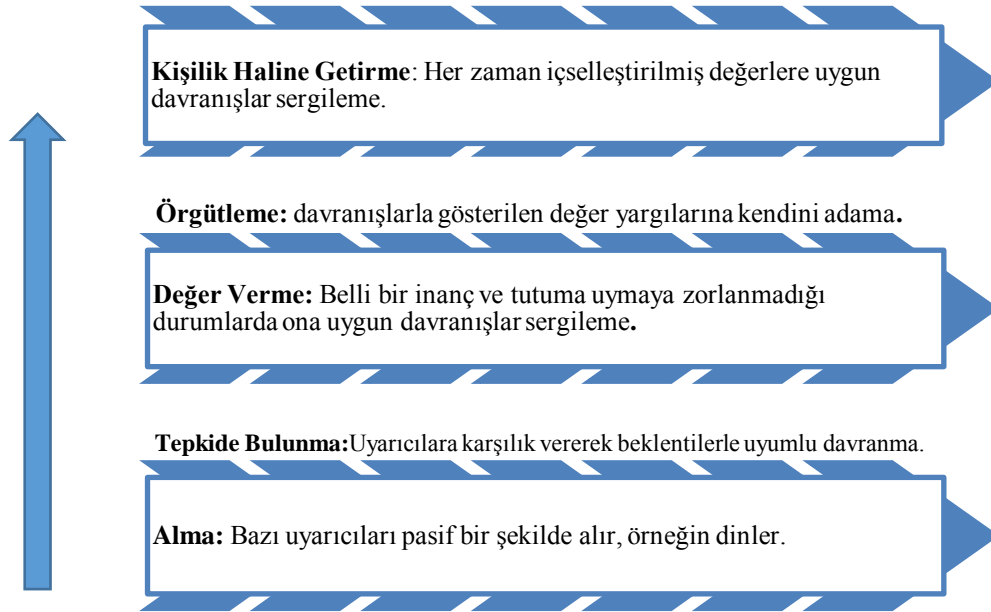
1. Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
2. Öğrenme yaşantı ürünüdür.
3. Öğrenme kalıcı izlidir.

Öğrenme tanımlarının en büyük ortak yönü davranıştır (Sünbül, 2011: 15) ve öğrenme sonucunda bireyler, toplum tarafından kabul gören istendik davranışlar kadar, istendik olmayan davranışlar da sergileyebilir. Senemoğlu (2009) öğrenmenin istendik davranışlar gösterilecek şekilde gerçekleşmesi için planlı (kasıtlı kültürleme) bir şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Reece ve Walker'a (2000) göre olumlu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri planlanmalıdır. Reece ve Walker'a (2000) göre bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerinin planlanması Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil- 1: Bilişsel öğrenmelerin planlanması



Şekil- 2: Duyuşsal öğrenmelerin planlanması



Öğrenmenin sağlıklı ve olumlu bir şekilde gerçekleşebilmesi için iyi bir planlama yapmak tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü eğitim ve öğretimin en önemli bileşenlerinden biri olan öğrenme (Simmering, Posey ve Piccoli, 2009) hem okulda hem de okul dışında meydana gelebilir. Bu nedenle okulların görevinin, öğrencilerin mümkün olduğunca istedik davranışlar göstermelerini ve olumlu düşünce ve duygulara sahip olmalarını sağlamak kadar, onlara kendi öğrenmelerini planlama ve yürütme becerisi kazandırmak olduğu söylenebilir. Okullar böylece öğrencilere öğrenmeyi öğretmeli ve okul dışındaki öğrenmelerine de yardımcı olarak hayat boyu öğrenmelerini sağlamalıdır (Karakuş, 2013).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Değişim içinde bulunduğumuz zaman diliminin en önemli özelliklerinden biridir. Mevcut bilgi ve teknolojiler, iş kolları ve tanımları, ihtiyaç duyulan beceriler, dolayısıyla ihtiyaç duyulan insan gücünün nitelikleri sürekli olarak değişim göstermektedir (Akkoyunlu, 2008). Başka bir ifadeyle toplumlar artık “kendini

geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenme” becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Ayrıca değişimlerin yanında, öğrenmenin de sürekli gelişme gösteren özelliği, dikkatleri bilgi ve tecrübeleri öğrenmeyi ve tekrar öğrenmeyi ifade eden yaşam boyu öğrenme kavramına yöneltmiştir (Su ve diğ., 2012).

Ortalama bir yetişkin zamanının çoğunu okul dışında harcayacağı için, yaşam boyu öğrenme bireylerin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Radnitzer, 2010: 20). Bireylerin kendi gelişimlerini desteklemek, performanslarını geliştirmek, mantıklı olmalarını ve eleştirel düşüncelerini sağlamak ve toplumun bir üyesi olarak sorumluluklarının farkına vardırırmak için yaşam boyu öğrenme gereklidir (Liang, Wang ve Tung, 2011).

Yaşam boyu öğrenme en genel ifadeyle öğrenme fırsatlarının hayatın bütününe yayılmasını vurgulamaktadır ve bireyin potansiyelini ve yeterliliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir (Demirel, 2011). Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuma yazma da dahil olmak üzere temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme olanaklarını genişletme anlamına gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile amaç tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişim sağlamalarını kolaylaştırmaktır (Akkoyunlu, 2008).

Günümüzde yaşanan hızlı değişimlerden dolayı sürekli bir yenilenme ve sahip olunan becerilerin güncellenmesi ihtiyacı bulunmaktadır (OECD, 2007). Mesleklerine göre bireylerin sahip olmaları beklenen bilgi ve beceriler farklılık gösterebilir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için her bireyin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Akkoyunlu (2008) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Meraklı
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili
- Bilgi okuryazarı

- Örgütlenme becerilerine sahip
- Öğrenme becerilerine sahip.

Knapper ve Cropley (2000; Akt. Demirel, 2011) ise yaşam boyu öğrenenlerin aşağıdaki özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir:

- Kendi öğrenmelerini planlarlar.
- Kendi öğrenmelerini değerlendirirler.
- Pasif öğrencilerden daha aktiftirler.
- Hem akademik hem de akademik olmayan ortamlarda öğrenirler.
- Arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve rehberlerinden öğrenirler.
- Gerekli olduğunda farklı kaynaklardan ve disiplinlerden bilgi edinebilirler.
- Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri kullanırlar.

Yaşam boyu öğrenenlerin özellikleri incelendiğinde, bu bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve bu süreci yönetebilen, gelişime açık, öğrenmeyi öğrenmiş ve kendini tanıyan bireyler olduğu söylenebilir. Parkinson (1999) bu becerilerin geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlenebileceğini ifade etmiş ve bu etkinlikleri;

- Notlardan ziyade öğrenmeye odaklanmak,
- Kendi eğitimini yönetmek,
- Öz değerlendirme yapmak,
- Zayıf olunan yönler odaklanmak,
- Nasıl öğreneceğini bilmek,
- Araştırma yapmak,
- Tasarım sorunlarını çözmek,
- Sınıfın dışında öğrenmek olarak sıralamıştır.

Yaşam boyu öğrenme formal ve informal ortamlarda, hem planlı hem de tesadüfi olarak gerçekleşebildiği (Gestrelus, 1979) için, yaşam boyu öğrenme vizyonunun gerçekleştirilmesinde eğitim sistemlerinin oldukça önemli bir rolü vardır (Akkoyunlu, 2008). Çünkü, okullar öğrencileri temel bilgilere sahip bir şekilde

mezun etmenin yanı sıra, onlara yeni bilgileri öğrenme becerisine de kazandırmalıdır (Liang, Wang ve Tung, 2011).

Parkinson (1999) yaşam boyu öğrenme kavramını ele alan birçok çalışma bulunduğunu, bu çalışmaların çoğunlukla bireylerin okuldan ayrılıp iş hayatına atıldıklarında gerçekleştirdikleri öğrenmelerle ilgilendiklerini, ancak okul dönemlerinde bireylerin yaşam boyu öğrenmeye nasıl hazırlanması gerektiğiyle ilgili çalışmaların ise çok az olduğunu belirtmektedir. Bolhuis (1996) ise okulda meydana gelen öğrenmelerin çoğunlukla başkaları tarafından yönetildiğini, yapılandırılmış olduğunu, motive etmediğini, çoğunlukla öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamadığını söylemiş ve okullarda öğrenme konusunda öğrencilere yavaş yavaş daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenenler hayatları süresince kurumsal bir destek veya öğretmen yardımı alma fırsatını her zaman bulamayabilecekleri için, onlara yaşamları boyunca kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak bir eğitimin verilmesi gerekir (Tarhan ve Erözden, 2008). Bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin temel hedefi, örgün eğitimin devamında bireylerin eğitimlerine bireysel olarak devam etmeleri için ihtiyaç duyacakları temel yeterlilikleri kazandırmaktır (Coşkun ve Demirel, 2012). Bu temel yeterlilikleri kazandırarak yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi için ise, öz yönetimli öğrenme bireylerin sahip olmaları gereken oldukça önemli bir özelliktir (Sze-yeng ve Hussain, 2010; Dynan, Kate ve Rhee, 2008; Du, 2012; Lewett-Jones, 2005).

Parkinson (1999) öğrencilerde yaşam boyu öğrenme isteği oluşturmak için uygulanacak stratejinin bir parçasının da onlara öğrenmeyi öğretmek olduğunu söylemekte, bu sebeple öz yönetimli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Candy'e (1990: 14) göre öz yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Bir yandan yetişkinler öz yönetimli bir şekilde öğrenirken, diğer yandan öz yönetimli öğrenme sayesinde öğrenme sürecini yaşam boyu sürdürme fırsatına sahip olurlar. Bu sebeple öz yönetimli öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin hem bir aracı, hem de bir sonucudur (Loyens,

Magda ve Rikers, 2007; Candy, 1990: 14). Bir sonraki bölümde öz yönetimli öğrenmeye ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.3. Öz Yönetimli Öğrenme

Bireyler yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için öz yönetimli öğrenme özelliğine sahip olmak zorundadırlar (Bolhuis, 2003; Alkan, 2012: 34; Ramnarayan ve Shyamala, 2005). Öz yönetimli öğrenme aslında insanlığın ortaya çıkışından beri var olmuştur (Carpenter: 2011: 23) ve kavram olarak kökeni Sokrates, Plato ve Aristo'ya kadar dayanmaktadır (Hiemstra, 1994). Öz yönetimli öğrenme geçtiğimiz 40 yılda eğitim alanında en hızlı gelişen ve en çok araştırılan konulardan biridir ve 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerdendir (Guglielmino, 2013).

Öz yönetimli öğrenme, kuramsal olarak Knowles'ın (1980: 43) andragoji olarak tanımladığı yetişkin eğitimi bilimine dayanmaktadır. Yetişkin eğitimi kendi başına bir alan olarak 1920'lerde ortaya çıkmış ve bu yıllardan sonra yetişkinlerin nasıl öğrendiği ile ilgili yapılan çalışmalar hızlı bir şekilde artmıştır (Merriam, 2001: 3). Öz yönetimli öğrenme ise yetişkin eğitimi literatüründe önemli bir yere sahiptir (Gerstner, 1987: 1; Candy, 1988; Abdullah ve diğ., 2008). Bununla birlikte Deci ve Ryan (1981) öz yönetimli öğrenme özelliklerinin sadece yetişkinlere ait olmayabileceğini, çocuklarda da görülebileceğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Grow (1991) ise, öz yönetimli öğrenmenin bütün eğitim seviyelerinde kullanılabileceğini söylemiştir. Şahin (2013), Shin (2012) ve Schwartz (2006) ilk başlarda yetişkin eğitiminde kullanılan öz yönetimli öğrenmenin sonraki yıllarda çocukların eğitiminde de kullanıldığını belirtmektedir. Bu sebeple öz yönetimli öğrenmeyi konu edinen araştırmaların önceleri yetişkin eğitime odaklandıkları (Candy, 1988; Jarvis, 1990; Hiemstra, 1994), sonraki yıllarda ise daha küçük yaş grubundaki öğrencilerle de yürütülen çalışmalar (Browne, 2014; Arnoldson, 2013; Fahnoe ve Mishra, 2013; Faisal ve Eng, 2009; Lau, 2007; Van Deur, 2004; Van Deur

ve Murray-Harvey, 2005; Mok, Leung ve Shan, 2005; Birenbaum, 2002) bulunduğu görülmektedir.

Öz yönetimli öğrenme araştırmaları Houle'ın (1961) "The Inquiring Mind" adlı eserini yayınlamasıyla ilgi çekmeye başlamış, daha sonra öğrencileri olan Allen Tough (1971) ve Malcolm Knowles (1975) yaptıkları çalışmalarla bu kavramın bilinirliğini artırmışlardır (Brockett ve diğ., 2000; Canipe ve Fogerson, 2006). Sonraki yıllarda öz yönetimli öğrenme üzerine farklı ülkelerden birçok yazar araştırmalar yapmışlar ve kavramın dünya çapında yaygınlaşmasını sağlamışlardır.

Miflin (2004) öz yönetimli öğrenmeye çeşitli yazarlar tarafından farklı anlamlar yüklendiğini belirtmektedir. Bundan dolayı öz yönetimli öğrenme ile ilgili literatürde çok sayıda tanım bulunmaktadır. Öz yönetimli öğrenme, bu kavramın yaygınlaşmasında öncü olan Knowles'a (1975: 18) göre öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaç ve sonuçlarını planlaması, uygulaması ve değerlendirmesinde başkalarının yardımıyla ve yardım almadan sorumluluk alma sürecidir.

Öz yönetimli öğrenme bireylerin öğrenmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarını planlamada, uygulamada ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğu üstlendikleri bir öğrenme şeklidir (Hiemstra, 1994). Benzer bir şekilde Wilcox (1996) öz yönetimli öğrenmeyi, öğrenenlerin öğrenme çabalarını planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sorumluluk alması ve özerk bir şekilde davrandığı süreç olarak tanımlamaktadır.

Rogers'a (1983; Akt. Gerstner, 1990: 75) göre öz yönetimli öğrenme bireyin öğrenme sürecine nasıl dahil olacağını seçme özgürlüğüdür. Rogers ve Tough'un ikisi de öz yönetimli öğrenmede seçme özgürlüğüne vurgu yapmaktadır (Brockett, 2006). Öz yönetimli öğrenme başka bir ifadeyle, öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk aldığı, kendisi için önemli olduğunu düşündüğu konuları öğrenmede özgürlüğe sahip olduğu bir süreçtir (Fisher, King ve Tague, 2001).

En doğal öğrenme yolu olan öz yönetimli öğrenme (Guglielmino, 2008), yetişkinlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı sürece; özellikle de hedeflerini nasıl belirlediklerine, uygun kaynakları nasıl kullandıklarına, hangi yöntemleri kullanacaklarına nasıl karar verdiklerine ve gelişimlerini nasıl değerlendirdiklerine odaklanmaktadır (Brookfield, 1995). Merriam ve Caffarella (1991) ise öz yönetimli öğrenmenin öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını planlamada, yürütmede ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğa sahip oldukları bir öğrenme biçimi olduğunu söylemektedir. Harding ve diğerleri (2007) ise öz yönetimli öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini başlattıkları, izledikleri ve değerlendirdikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Brockett ve Hiemstra (1991) öz yönetimli öğrenmeye farklı bir açıdan yaklaşmakta, öz yönetimli öğrenmeyi öğretim süreci olarak görmekte ve bu süreçte ihtiyaçların belirlenmesine, öğrenme kaynaklarının sağlanmasına ve öğrenmenin değerlendirilmesine odaklanıldığını belirtmektedirler.

Bharathi'ye (2014) göre, öz yönetimli öğrenmenin temel prensipleri şunlardır:

- Öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinden sorumludur.
- Öğrenenler kendilerini yönetirler ve izlerler.
- Öğrenenler öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği yaparlar.
- Öğrenenler bazı bilgilere ve bu bilgileri başka alanlara transfer etme becerisine sahip olurlar.
- Motivasyon ve irade öğrenme çabalarını başlatma ve devam ettirmede oldukça önemlidir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, öz yönetimli öğrenme bireylerin öğrenme sürecinde aktif olduğu; öğrenme sürecinin planlama, hedefleri belirleme, kaynakları bulma ve kullanma, öğrenme yöntemine karar verme ve ne kadar öğrendiğini değerlendirme gibi bütün öğeleri üzerinde öncelikli sorumluluk sahibi ve karar verici olduğu bir öğrenme şekli olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte öz yönetimli öğrenmenin açık, üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımı yoktur (Straka, 2000; Taylor, 2002: 1) ve öz yönetimli öğrenmeye değişik açılardan yaklaşılmaktadır.

Literatürde öz yönetimli öğrenmeye kişisel bir özellik (Guglielmino, 1978; Harris, 1989; Lew, 2006: 11; Conner, 2012: 30;), bireylerin günümüz şartlarına uyum sağlaması için sahip olmaları gereken bir beceri (Nokdee, 2007: 38), ulaştırılması gereken bir hedef (Lew, 2006: 11; Candy, 1990: 10), öğrenme süreci (Harding ve diğ., 2007; Song ve Hill, 2007; Bracey, 2010; Bullock, 2013) ve öğretim yöntemi (Brockett ve Hiemstra, 1991; Black ve Henig, 2005; Ellinger, 2004; Nokdee, 2007: 3; Şahin, 2013) olarak yaklaşılmıştır.

Öz yönetimli öğrenmeye kişisel bir özellik olarak yaklaşan bazı araştırmacılar öz yönetimli öğrenmenin bireylerde ya tamamen var olduğunu ya da hiç olmadığını ileri sürse de, her bireyin öz yönetimli öğrenme düzeyi farklılık gösterebilir çünkü öz yönetimli öğrenme doğuştan getirilen ve sabit kalan bir özellik değildir. Öz yönetimli öğrenme bireylerin kendilerini geliştirmelerine fırsat veren öğretimsel çalışmalarla geliştirilebilir (Long, 1990: 1-3). Bu yönüyle öz yönetimli öğrenmenin bir süreç olduğu söylenebilir. Ayrıca öz yönetimli öğrenme öğretim sürecinin sonucunda ulaşılabilecek bir hedef olabileceği gibi, öğretim sürecinde kullanılan bir teknik de olabilir (Candy, 1990: 10, Shin,2012; Lai, Shum ve Tian, 2014). Daha önce ifade edildiği gibi, bu çalışmada öz yönetimli öğrenme öğretim yöntemi olarak ele alınmıştır.

Öz yönetimli öğrenme insanın fiziksel gelişim süreciyle benzerlik göstermektedir. Doğduğunda tamamen başkalarına bağlı olan insan, zamanla daha bağımsız bir hale gelmektedir. Ayrıca eğitimde meydana gelen değişimler de (açık sınıflar, duvarsız üniversite, öğrenme merkezleri) öz yönetimli öğrenmeye olan ihtiyacı artırmaktadır (Knowles, 1975: 14-15; Rojprasert ve diğ., 2013). Öz yönetimli öğrenme sayesinde bireyler neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmek istediklerini kontrol ederek (Ramnarayan ve Shyamala, 2005) öğrenme sürecine nasıl yaklaşacaklarını öğrenirler ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlanırlar (Gibbons, 2002: 3). Guglielmino (2013) öz yönetimli öğrenmenin öneminin günümüz bilgi ve teknoloji çağında daha da arttığını ve yaşam boyu öğrenmeyi devam ettirmek için her zamankinden gerekli hale geldiğini belirterek; (a) bireylerin kişisel ve mesleki yaşamları, (b) bireylerin

çalıştıkları işletmelerin ve birer parçası oldukları ailelerin sürekliliği ve (c) içinde yaşadıkları toplum ve ülkelerin devamlılığı için öz yönetimli öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Öz yönetimli öğrenme bireylerin önemli gördükleri bilgilere odaklanmalarını ve pasif bir halde iken ulaşamayacakları bilgileri edinmelerini sağlayarak, onların bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Coyle, 2014: 5). Ayrıca öğrencileri pasif öğrencilerden aktif öğrenenler haline getirerek ve öğretmenlerin rolünü mutlak otoriteden öğretimi destekleyici konumuna getirerek eğitimin temel unsurlarında değişiklik yapmaktadır (Black ve Henig, 2005; Majumdar, 1996).

Eğitimin geleneksel yapısında değişiklik yapmasına rağmen, öz yönetimli öğrenme öğretmen merkezli sınıflardan öğrencilerin öğrenme projelerini kendilerinin planladıkları ve yürüttükleri sınıflara kadar çok geniş bir alanda görülebilir (Guglielmino, Long ve Hiemstra, 2004) ve birkaç saatlik bir süreçten yaşam boyu devam eden bir sürece kadar farklı şekillerde olabilir (Roberson ve Merriam, 2005). Ayrıca geleneksel öğretim sürecinde, öğrencilere kendi öğrenme ihtiyaçları ile ilgili birkaç saatlik bir serbestlik vermeden, öğretme stratejilerini öğrenciler tarafından belirlenen şekilde uygulamaya kadar farklı düzeylerde uygulanabilir (Timmins, 2008). Dahası öz yönetimli öğrenmede bireyler hedefleri içeriği, değerlendirme süreci vb. faktörleri kendileri belirleyebilirken, bir kurumun belirlediği ve resmi olarak uygulanan bir programda öz yönetimli olabilir (Adekanmbi, 1990) çünkü öz yönetimli öğrenme bir program değil, programın ve öğretimin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayacak şekilde yürütülmesinde yol gösterici olan bir dizi prensiptir (Arnoldson, 2013). Bu sebeple öz yönetimli öğrenme hem okul sistemi içinde hem de dışında eğitimciler tarafından benimsenen bir öğretim yöntemidir (Suknaisith, 2014).

Eğitim bilimleri alanında birçok yeni fikrin ortaya çıkmasıyla, öz yönetimli öğrenme kavramı konusunda bir karmaşa ortaya çıkmış, birbiriyle yakın olan öz yönetimli öğrenme, öğrenme projeleri (learning projects), öz eğitim (self-education),

öz öğretim (self-instruction), otonom öğrenme, bağımsız öğrenme gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılır hale gelmiştir (Hiemstra, 1994).

Literatürde öz yönetimli öğrenmeyle benzer kavramları anlatmak için kullanılan “kendi kendine öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, bağımsız öğrenme, kendi kendine öğretme, öz planlamalı öğrenme, otonom öğrenme” gibi terimler de bulunmaktadır (Knowles, 1975: 18; Garrison, 1987; Banz, 2008; Loyens ve diğ., 2008; Bolhuis, 2003; Canipe ve Fogerson, 2006; Grover, 2014; Saks ve Leijen, 2014; Washbourne, 2014). Bu kavramlardan bazılarının birbirlerinin yerine kullanıldığı çalışmalar olmasına rağmen (Owen, 2002), özellikle öz yönetim (self-management), otonom öğrenme (autonomous learning) ve öz düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) ile öz yönetimli öğrenme arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Ladell-Thomas (2012) öz yönetimin öz yönetimli öğrenmenin sadece bir boyutu olduğunu ve öz yönetimli öğrenmenin öğrenme ile ilgili görevleri yönetmekten daha fazlası olduğunu belirtmektedir. Dickinson (1987: 12; Akt. Thornton, 2010) öz yönetimli öğrenmenin otonom öğrenmenin bir parçası ve otonom öğrenme yolunda sadece bir adım olduğunu söylemekte ve otonom öğrenenler öğrenmenin kontrolünü tamamen ellerinde tutarken, öz yönetimli öğrenenlerin büyük ihtimalle bir uzmana danışmak durumunda kalacaklarını ifade etmektedir. Ceylan (2006: 17) ise otonom öğrenme için ilk başlarda öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyulacağını, bu öğretmen-öğrenci etkileşiminin ise öz yönetimli öğrenmenin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenmenin öz yönetimi, otonom öğrenmenin ise öz yönetimli öğrenmeyi kapsadığı söylenebilir.

Bolhuis (2003) öz yönetimli öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenme kavramlarının çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanıldığını, ancak öz yönetimli öğrenme daha çok hedef olarak ele alınırken, öz düzenlemeli öğrenmenin hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Jossberger ve diğerleri (2010) öz yönetimli öğrenmenin öz düzenlemeli öğrenmeyi kapsadığını, öz yönetimli öğrenme makro seviyede iken, öz düzenlemeli öğrenmenin mikro seviyede ele alınabileceğini söylemektedir. Benzer bir şekilde Loyens, Magda ve

Rikers (2007) öz yönetimli öğrenmenin öz düzenlemeli öğrenmeden daha geniş bir kavram olduğunu; öz yönetimli öğrenme ortamlarında öğrenenlerin daha fazla özgürlüğe sahip olduğunu ve öğrenme eylemlerini kendilerinin başlatabildiğini, bununla birlikte öz düzenlemeli öğrenmede ise öğrenme ile ilgili yapılacak etkinliklerin öğretmen tarafından belirlenebileceğini ifade etmektedir. Saks ve Leijen (2014) de öz yönetimli öğrenmede öğrenme ortamının tasarlanması ve öğrenmenin planlanması öğrenciye aitken, öz düzenlemeli öğrenmede yapılacak görevlerin genellikle öğretmen tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır.

Bunlara ek olarak, öz yönetimli öğrenme hem öğrenme ortamı hem de öğrenci özellikleriyle ilişkili iken, öz düzenlemeli öğrenme sadece öğrenci özelliklerine odaklanmaktadır. Ayrıca öz yönetimli öğrenme bir öğretim metodu olarak da kullanılmaktadır. Öz yönetimli öğrenme okul dışındaki öğrenme durumlarında da çalışılırken, öz düzenlemeli öğrenme sadece okul içi öğrenmelerde çalışılmıştır. (Loyens, Magda ve Rikens, 2007). Ayrıca Carpenter (2011: 30) öz yönetimli öğrenmenin kişiliğin bir yönü olduğunu, öz düzenlemeli öğrenmenin ise üstbilgi stratejilerini kullanmakla ilgili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenmenin birbirlerinden tamamen farklı kavramlar olduğu ve birbirlerinin yerine kullanılmasının yanlış olacağını söylemek mümkündür.

Dünyada programlarını öz yönetimli öğrenmeye dayalı şekilde düzenleyen okullar bulunması (Schwartz, 2006; Hewitt-Taylor, 2001; Jenkins, Carlson ve Herrick, 1998) ve öz yönetimli öğrenme birçok eğitim reformunun odak noktası olmasının (Mok, Leung ve Shan, 2005) yanı sıra, bu kavram sadece eğitim alanında değil, iş hayatı ile ilgili çalışmalarda (Bouchard, 2009; Carwille, 2009; Taylor, 2002; Tuggle, 2014), işletme yönetiminde (Boyer ve diğ., 2012; Park, 2008) ve sağlık alanlarında (Embo ve diğ., 2014; Vioral, 2014) kullanılmaktadır. Bu kadar geniş alanda kullanılmasıyla birlikte, öz yönetimli öğrenme kavramına getirilen eleştiriler de bulunmaktadır.

Bolhuis (1996) öz yönetimli öğrenmenin her zaman başarılı olmadığını, birçok çocuk ve yetişkinin iyi öğrenenler olmadığını ve öğrenmelerini yönetemediğini belirtmekte, problemle karşılaştıklarında onunla nasıl baş edeceklerini bilemediklerini ve bu yüzden hedeflerine ulaşmadan öğrenmekten vazgeçtiklerini söylemektedir. Başka bir çalışmasında Bolhuis (2003) öz yönetimli öğrenmenin tamamen bireysel bir eylem olarak algılandığını ve bireylerin sosyal, ekonomik ve politik durumlarının etkilerinin göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Jarvis (1990) de öz yönetimli öğrenmeyi öğrenenleri bireyselleştirip yalnızlaştırdığı noktasında eleştirmekte ve öz yönetimli öğrenmenin yetişkinlerin öz yönetimli olduğu kabulüne dayanmasına rağmen, öz yönetimli olmayan yetişkinlerin de olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Nolan ve Nolan (1997b) tamamen öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir öğretimin imkânsız olduğunu ve öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışması gerektiğini belirtmektedir.

Yine bazı çalışmalarda (Lewett-Jones, 2005; Hewitt-Taylor, 2001; Nolan ve Nolan, 1997a; Nolan ve Nolan, 1997b) öz yönetimli öğrenmenin bütün öğrencilere uygun olmadığı, özellikle üniversitenin ilk yıllarındaki öğrencilerin öğretmen merkezli öğretimi daha çok tercih ettikleri ifade edilmektedir. Ayrıca Washbourne (2014) bazı öğretim kurumlarının öz yönetimli öğrenme benzeri yöntemleri kısıtladığını ve bazı toplumlarda bu tür yöntemlerin çok hoş karşılanmadığını vurgulamaktadır.

Daha önce de ifade edildiği gibi bütün bireylerin öğrenme düzeyi aynı değildir, bu sebeple yapılacak çeşitli öğretimsel çalışmalarla geliştirilebilir (Long, 1990: 1-3; Jossberger ve diğ., 2010; Bracey, 2010). Ayrıca öz yönetimli öğrenme tamamen bireysel olarak yürütülmemekte, öğrenenler arkadaşları ve öğretmenleriyle işbirliği yapmaktadırlar (Bharathi, 2014). Buna ek olarak, Costa ve Kallick (2004: 3) öz yönetimli öğrenme sürecinde yapılan değerlendirmelerle öğrenenlerin öz yönetimli olma noktasında desteklenebileceğini belirtmektedir.

Öz yönetimli öğrenme bütün öğrencilere uygun olmadığı için (O'shea, 2003), bu özellik öğrenenlere aşamalı bir şekilde kazandırılabilir (Grow, 1991). Ayrıca

öğrenenler bir konuya yabancı olduğunda veya o konu hakkında çok az bilgiye sahip olduğunda, öğrenmede amaç sadece konu içeriğini öğrenmek olduğunda ve öğrenenler başkalarının koyduğu bir hedefe ulaşmayı amaçladığında öz yönetimli öğrenmenin kullanılması uygun değildir (Knowles, 1975). Bu sebeple öğrenen özellikleri iyi analiz edilmeli, böyle durumlara uygun başka öğretim yöntemleri tercih edilmeli ve öğretim ona göre düzenlenmelidir.

2.3.1. Öz Yönetimli Öğrenen Özellikleri

Öğrencilerin yaşam boyu etkili bir şekilde öğrenmeleri için, öz yönetimli öğrenenler olmaları oldukça önemlidir (Lunsky-Child ve diğ., 2001). Öz yönetimli öğrenen bireyler problemlerden kaçmak yerine onları çözmek için uğraşan ve problemlere olumlu yaklaşan kişilerdir. Onlar problemleri güven ve stratejik bir yaklaşımla nasıl karşılayacaklarını bilirler ve gerçekçi ve açık hedefler koyarlar. Sürekli olarak problem çözme stratejilerini gözden geçirirler ve işe yaramadığı durumlarda alternatifleri kullanırlar. Kendi davranışlarının farkındadırlar ve bunların diğer kişilere olan etkilerini bilirler. Önceki tecrübelerinden yararlanarak yeni durumlara karşılaştıklarında davranışlarını doğru bir şekilde değiştirip, önceki öğrenmelerini yeni duruma transfer ederler (Costa ve Kallick, 2004: 20).

Azer'e (2008; Akt. Tabatabaei ve Parsafar, 2012) göre öz yönetimli öğrenenlerin özellikleri şu şekildedir:

- Yeni bir kavramla ilgili çeşitli yönleri dikkate almaya eğilimlidirler.
- Veri elde etmek için farklı kaynaklardan yararlanırlar.
- Mezuniyet sonrasındaki yaşantılarını hatırlayabilirler.
- Bir kaynakla sınırlandırılmak zorunda değildirler.
- Önceki bilgilerini hatırlayabilirler.
- Düşünceleriyle ilgili mantıklı gerekçeler sunabilir ve belirsizlikle baş edebilirler.
- Kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü alabilirler.
- Öğrenmede başarıya ulaşmaya isteklidirler.

- Öğrenme hedeflerini belirlemek için çeşitli teknikler kullanırlar.
- Öğrenirken hipoteze dayalı bir yaklaşım kullanırlar.
- Farklı fikirleri tartışabilirler.
- Başka yaşantılarla ilgili aldıkları dönütlerden faydalanabilirler.
- Öğrenme materyallerini seçerler.

Knowles (1975) öz yönetimli öğrenenlerin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabildiğini, böylece kendi öğrenme süreçlerini yönetirken, onlardan yararlanabildiğini belirtir. Ayrıca kendilerine güvenirlir, öğrenme ihtiyaçlarının farkındadırlar, bu sebeple kendilerine öğrenme hedefleri koyabilirler ve bu hedeflere ulaşmak için çeşitli kaynaklardan yararlanabilirler.

Guglielmino'ya (1978: 73; Akt. Guglielmino, 2013) göre öz yönetimli öğrenenler;

- Öğrenme konusunda girişkenlik, bağımsızlık ve kararlılık gösterirler,
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir ve problemleri engel değil zor bir iş olarak görürler,
- Öz disiplinlidirler ve yüksek düzeyde bir merak duygusuna sahiptirler,
- Öğrenme ve değişim için güçlü bir isteğe sahiptirler ve kendilerine güvenirlir,
- Temel çalışma becerilerini kullanabilir, zamanlarını organize edebilir, öğrenme için uygun bir hız belirleyebilir ve çalışmalarını tamamlamak için plan yapabilirler,
- Öğrenmekten zevk alırlar ve amaca dönüktürler.

Shannon (2008) öz yönetimli öğrenenlerin sahip oldukları özelliklerin kendilerini anlamalarına yardımcı olduğunu ve öğrenen olarak farkındalıklarını artırdığını ifade etmektedir. Bu özelliklere sahip olan bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebileceği, başkasına bağımlı olmadan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabileceği ve öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda başarılı olabileceğini söylemek mümkündür.

2.3.2. Öz Yönetimli Öğrenme ve Öğretim

Bilgi ve becerilerin yarısının son 10 yıllık bir süreçte veya daha kısa sürede ortaya çıktığı bir zamanda, eğitimin rolü bilgi aktarmak değil, araştırma becerilerini geliştirmek olmalıdır ve bireyler okulda kendi meslekleriyle ilgili bilgileri öğrenmenin yanı sıra, hayatlarının geri kalanında yeni bilgilere kolayca ve etkili bir biçimde nasıl ulaşacaklarını da öğrenmelidirler (Knowles, 1975: 14-15). Van Deur ve Murray-Harwey (2005) öz yönetimli öğrenmede okulun işlevinin oldukça önemli olduğunu ve araştırmaya dayalı öğretim yapan okulların, öğrencilerinin öz yönetimli ve başarılı olmalarını sağladığını belirtmektedir.

Öğretimin (a) öğrencilerin belirli bir alana ait bilgilerini artırmak, (b) bir dersin içeriğinden de öte öğrencilerin işlerine yarayacak becerilerin gelişimini sağlamak üzere iki temel amacı vardır (Dyanan, Kate ve Rhee, 2008). Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim, öğrenenlerin derslerde aktif olmalarını sağlayarak öğrenenlerin bilgi düzeylerinin artmasına yardımcı olur, hem de onlara yaşam boyu kullanacakları bir öğrenme özelliği kazandırır.

Öğrenenler birbirlerinden farklı olduğu ve farklı yollarla öğrendikleri için, öğretmenin her bir öğrenciye uygun bir öğretim gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Bu sebeple öğrenenler de öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde sorumluluk almalıdırlar (Tholin, 2007). Öz yönetimli öğrenme, öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimlerinin olduğu durumlarda meydana gelir ve tamamen bağımsız bir öğrenci etkinliği değildir (Timmins, 2008). Bu sebeple öz yönetimli öğrenmenin sınıftaki bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim gerçekleştirirken kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca bilgi kaynakları ve bilgiye ulaşma yolları artmasına rağmen, hangi kaynağı kullanacakları konusunda öğrencilerin hala öğretmenlerden yardım almaya ihtiyaçlarının olması da (Ponti, 2014) öz yönetimli öğrenmenin öğretim sürecinde etkili olmasını sağlamaktadır.

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim öğrenci merkezlidir, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif ve özgür bir şekilde katılmalarını sağlar (Shin, 2012) ve

öğrenenlerin bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için en etkili yollardan biridir (Lai, Gardner ve Law, 2013). Bu sebeple öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin hem öğrencilerin öz yönetimli öğrenme özelliklerini desteklediği, hem de geleneksel öğretmen merkezli öğretimin aksine bilginin yapılandırılmasını sağladığı söylenebilir.

Yetişkinler öğrenmek istedikleri konuları öğrendikleri için (Boyatzis, 2001) öz yönetimli öğrenme yetişkin eğitiminde sıklıkla kullanılan bir öğretim yöntemidir (Şahin, 2013). Ancak, öğrencilerin derslerin bütününde öz yönetimli olmalarını beklemek imkansızdır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öz yönetimli öğrenmeyi kazanılacak bir özellik olarak görmesi ve derslere zevkle katılması öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir öğretim açısından yeterlidir (Boud ve Higgs, 1993: 9).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerine katkı sağlamak için öğretmenlerin kendileri de öz yönetimli öğrenen kişiler olmaları gerekmektedir (Şahin ve Erden, 2009). Bundan dolayı öz yönetimli öğretim gerçekleştirmeden önce öğretmenleri de bu özelliğe sahip olacak şekilde yetiştirmenin gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca öz yönetimli öğrenme öğretim sürecine aşamalı bir şekilde dahil edilmelidir (Grow, 1991). Birçok yetişkin öz yönetimli öğrenme konusunda hiç eğitim almadıkları halde bu özelliğe sahip olabilirler (Fitzgerald, 2003: 23) ancak hiç öz yönetimli öğrenme yaşantısı olmayan öğrencilere sürecin tamamının kontrolünün vermek yerine, aşamalı bir şekilde sorumluluk verilip, öz yönetimli öğrenme becerisinin gelişimi sağlanabilir (Wilcox, 1996).

Knowles (1975: 39-43) öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir öğretime başlamadan önce öğrencilere bilgilendirme yapmanın ve örnek uygulamalar yapılmasının yararlı olacağını belirtmektedir. Çünkü böyle bir öğretim, öğrenenlerin sahip oldukları geleneksel inanç, tutum ve değerlerin aksine onlarda derslerin boş geçtiği, öğretmenlerin bir şey öğretmediği ve boş verdiği şeklinde bir düşünce doğmasına yol açabilir (Du, 2013). Bundan dolayı öz yönetimli öğrenmede öğretmen rolüne değinilmesinde fayda olduğu düşünülmektedir.

2.3.3. Öz Yönetimli Öğrenmede Öğretmen Rolü

Öz yönetimli öğrenmede öğrenci aktif olduğu ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği için, bu süreçte öğretmenin rolü de farklılaşmaktadır. Öz yönetimli öğrenmede öğretmen bilgi aktarıcısı (content transmitter) değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı (facilitator) rolüne sahiptir (Knowles, 1975: 31-33). Öz yönetimli öğrenmede, öğretmenlerinin iki görevi vardır. Öğretmenler hem öğrencilerin bilgiyi edinmelerine yardımcı olur, hem de onları öz yönetimli öğrenme yeterliliği kazanma noktasında destekler (Du, 2013). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görevi öğrenmeye yardımcı olmaktır ve öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, destekleyici ve işbirlikçi bir öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olacak ve kendi öğrenme kapasitelerini geliştirecek şekilde düzenlemektir (Wilcox, 1996).

Öz yönetimli öğrenme sürecinde öğretmenler destek ve rehberlik sağlayarak, öğrencilerinin net hedefleri olan, uygun kaynakları kullanabilen ve etkili öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireyler olmalarına yardımcı olur (Thornton, 2010). Başka bir ifadeyle, bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerinde onlara destek sağlarlar (Montgomery, 2009). Öğretmenler bu desteği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, sürdürme ve değerlendirmelerini sağlayacak somut imkanlar sunarak verirler (Tholin, 2007).

Öğrencilerin bilginin pasif alıcısı değil de, öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olmaları için öğretmenlerin “gücün tek sahibi” olmak yerine “gücü paylaşan” olmaları gerekmektedir (Sze-yeng ve Hussain, 2010). Öğretmenler, öğrenci merkezli bir ortam oluşturarak, doğrudan öğretmek yerine kolaylaştırıcı rolüne sahip olmaktadır (Suknaisith, 2014). Diğer bir deyişle onlar, “öğreten” değil; “öğrenmenin kolaylaştırıcısı”, “motive edici”, “öğrenme ortamının tasarlayıcısı” ve bazen öğrencilere katılarak yardımcı öğrenci rolünü üstlenmektedirler (Ramnarayan ve Shyamala, 2005).

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı sınıf ortamlarında öğretmen bilginin tek sahibi olma değil, rehberlik yapma sorumluluğu vardır (Harding ve diğ., 2007). Bu sebeple öğretmen ve öğrenci arasında birbirine bağlı ve etkileşimli bir ilişki olması oldukça önemlidir (Garrison, 1987; Silen ve Uhlin, 2008). Wolk (2001) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve öğrenme sevgisi konusunda öğrencilerine rehber olması gerektiğini, onların ilgi duyduğu konularda çalışmalarını için yol gösterici olması gerektiğini ve her şeyi bilememelerinin normal olduğunu ancak öğrencilerle beraber öğrenecek şekilde kendilerini yetiştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler, öz yönetimli öğrenmenin gelişmesini desteklemek için programın yanı sıra, öz yönetimli öğrenmeyi destekleyici bir ortam da oluşturmalıdır (Idros ve diğ., 2010). Bu da öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerle işbirliği yapılmasını sağlayacak bir program hazırlaması ve öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almasıyla mümkün olabilir (Shin, 2012). Aşağıda öğretmen merkezli öğrenme ile öz yönetimli öğrenme ortamlarında öğretmen rollerini gösteren bir tablo verilmiştir.

Tablo - 1: Öğretmen Merkezli ve Öz Yönetimli Öğrenme Ortamlarında Öğretmen Roller

Öğretmen Merkezli Öğrenmede Öğretmen	Öz Yönetimli Öğrenmede Öğretmen
Dersin hedeflerine ve içeriğine karar verir.	Öğrencilere kendi hedeflerini oluşturmalarını ve bu hedeflere ulaşmak için neye çalışmaları gerektiğini öğretir.
Derslerde öğrencilere içeriği sunar.	Hedef koyma, plan yapma, öğrenmeye başlama ile ilgili beceri ve süreçleri öğretir.
Çalışılması için ödevler ve alıştırmalar verir.	Öğrenme ve etkinlikler için öğrencilerin tekliflerini onlarla görüşür.
Sonuçları izler ve doğruluğunu değerlendirir.	Öğrencilerin öz yönetimli etkinliklerde karşılaştıkları zorluklarda onlara rehberlik yapar.
Öğrenci başarısını test eder ve notlandırır.	Öğrencilerin yaptıkları işlerle ilgili değerlendirmelerini inceler.

Kaynak: Gibbons, 2002: 3

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmen merkezli öğrenmede öğretmenler aktif bir konumda ve öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu, onları değerlendirici bir pozisyondadır. Öz yönetimli öğrenme ortamlarında ise öğretmen, öğrencilere gerçekleştirdikleri eylemlerde destekleyici, yardımcı olucu, rehberlik edici bir görev üstlenmektedir. Öz yönetimli öğrenmede öğrenciler aktif öğretmen ise pasif değildir, aksine öğretmen de aktiftir ancak öğrencilerin merkezde olmalarını sağlar ve onlar için öğrenme sürecini kolaylaştırır.

Öz yönetimli öğrenmede öğrenci her zaman aktif olmayabilir. Bazı durumlarda öğretmen de aktif olabilir (Candy, 1990: 11). Yani öz yönetimli öğrenme bütün kontrolün öğrenciye verilmesi anlamına gelmemektedir (Arnoldson, 2013) çünkü öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmayan bireyler için, öğrenmelerinin sorumluluğunu almak uygun olmayacaktır (Garrison, 1987). Bireysel farklılıklardan dolayı her öğrencinin öz yönetimli öğrenme düzeyi değişeceği için, öğrencilerle harmanlanmış bir takım ilişkisi kurarak öğretmenler öz yönetimli öğrenme becerisini geliştirmeye çalışmalıdır (Williamson, 2007). Öğretmenler ayrıca öğrenenlerin öz yönetimli öğrenme düzeylerini tespit edip, ona göre etkinlikler düzenleyebilir ve öğretimi, öğrenmenin sorumluluğu aşamalı bir şekilde öğrencinin kontrolüne verecek şekilde tasarlayabilir (Liang, Wang ve Tung, 2011).

2.4. Öz Yönetimli Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi

Neredeyse 200 yıldır Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda çalışmalar yapılmakta ve değişik eğitim politikalarının da etkisiyle farklı yabancı dil öğretim yöntemleri takip edilmektedir. Ancak uzun bir süre devam eden yabancı dil öğretimi gören öğrencilerin hedeflenen düzeyde o dili öğrendiğini söylemek mümkün değildir (Çelebi, 2006). Yabancı dil öğretimi sadece Türkiye’de değil, dünyada da önemli bir sorundur. Wang (2012) Çinli öğrencilerin sağır ve dilsiz olarak yabancı dil öğrendiğini, yani dinleme ve konuşma becerilerinde güçlük çektiklerini, ayrıca yabancılarla iletişim kurmada hem dil becerileri hem de kültürü bilme gibi eksikliklerden dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir.

Tholin (2007) dillerin çabuk bozulduğunu, dolayısıyla onları canlı tutmak için aktif bir kullanmak gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte okulların bu gerçeği bilmesine rağmen, hiç öyle davranmadığını ve öğrencileri yaşam boyu dil öğrenmeye hazırlamadığını ifade etmektedir. Bu sebeple öz yönetimli öğrenme yabancı dil derslerine dahil edilebilirse, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini desteklemenin yanı sıra, onları aktif öğrenciler haline getirerek yabancı dili daha iyi öğrenmelerini de sağlayacağı söylenebilir (Wichadee, 2011).

Öğrenenlerin özerkliği İngilizce öğretiminde 1960'lardan beri oldukça önemli bir konu olmuştur çünkü öğrenciler ancak istedikleri zaman öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Koyalan, 2009). Bundan dolayı, öz yönetimli öğrencilerin iyi birer dil öğrencisi olacağı söylenebilir çünkü kendi öğrenmeleri hakkında karar verebilirler ve neyi, nasıl, hangi kaynakları kullanarak öğrenebileceklerini bilirler. Özellikle yabancı dili neden öğrendiğinin bilincinde olmayan öğrenciler, dersten başarılı olunca kendilerini öğrenmiş kabul etmekte ve dil öğrenme sürecini başarıyla tamamladıklarını düşünmektedirler (Tarhan, 2005: 19). Öz yönetimli öğrenciler yabancı dil öğrenmek için gerekli bilgi ve beceriye, başkalarıyla hedef dilde iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan motivasyon ve güvene sahiptirler (Teng, 2005: 25).

Horwitz (1987: 120; Akt. Gan, 2003: 54) öğrencilerin dil öğrenmelerinin büyük kısmının sınıfın dışında gerçekleştiğini ve bu öğrenme sürecini nasıl yönettiklerinin yabancı dil başarılarında önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Du (2013), yabancı dil gibi bazı yeterliliklerin sınıfın dışında da sürekli bir çalışma gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu sebeple, öğrencilere sınıfın dışındaki süreci nasıl yönetecekleri konusunda yardımcı olduğu için, öz yönetimli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının faydalı olabileceği söylenebilir.

Dil öğretim sürecinde, öğretmen bütün gerekli durumları ve kaynakları sağlayabilir fakat öğrenme, ancak öğrencilerin bu sürece katılmak istemesi ve katılmasıyla gerçekleşebilir. Öğrencilerin pasif bir şekilde bu süreçte yer almaları yetmez, öğrenmedeki başarı öğrencilerin sorumluluk almasıyla kazanılabilir (Joshi, 2011). Bununla birlikte Harris (1997) birçok öğrencinin pasif öğrenenler olduğunu ve öncelikli amaçlarının ileride gidecekleri okul veya sahip olacakları iş için katkı sağlayacak yüksek notlar almak olduğunu belirtmektedir. Halbuki dil öğrenme süreci öğrenci merkezli bir şekilde nasıl iletişim kurulacağına odaklanmalıdır ve öğrenenler içeriğin seçilmesi ve nasıl öğretileceğinin belirlenmesi sürecine dahil olmalıdır (Nunan, 1997; Dam, 2000; Akt. Ceylan, 2006: 12). Buradan hareketle, öğrencileri aktif öğrenenler olarak sürece dahil ettiği için öz yönetimli öğrenmenin yabancı dil

öğretim sürecinde yer almasının dil öğreniminin gerçekleşmesini sağlayacağını söylemek mümkündür.

Du (2012) yabancı dil öğretiminde öz yönetimli öğrenme etkinliklerinin oldukça sınırlı olduğunu söylemektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine alışkın olmaları, öz yönetimli öğrenmeyi nasıl kullanacaklarını bilmemeleri ve öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme konusunda eksikliklerinin olduğunu düşünmeleri olabilir. Thornton (2010) strateji öğretimi dil öğretimi ile entegre ederek, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme yeterliliklerinin desteklenebileceğini belirtmektedir. Ayrıca Gan (2004) öğretmenlerin dil öğretim sürecindeki rollerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Öz yönetimli öğrenme ortamlarındaki öğretmen rollerinin öğrencilerin başarısını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğrencilerin sorumluluk aldığı, öğrenme yöntemlerine öğrencilerin kendilerinin karar verdiği ve gelişimlerini izlediği yöntem olan öz yönetimli öğrenme, bireysel öğrenme merkezleri (self-access centres) ve bağımsız öğrenme merkezleri (independent learning centres) ile dil öğretim sürecinde yer almaktadır (Lai, Gardner ve Law, 2013). Türkiye’de bu tür merkezler çok yaygın olmamakla beraber, dil öğrenmek isteyen bireysel internetten, çeşitli CD ve kitaplardan yararlanarak öz yönetimli bir şekilde yabancı dil öğrenebilmektedirler. Ancak öz yönetimli öğrenme özelliğine sahip olmayan bireysel için bu sürecin çabuk sonlandığı ve çoğunlukla başarısızlıkla bittiği söylenebilir. Bu sebeple formal eğitim sürecinde, yabancı dil öğretimi öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir şekilde yürütüldüğü takdirde, bireylerin gelecekte de dil öğrenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Öz yönetimli öğrenmeye ilişkin literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla tarama modelinde ve nitel olup, çalışmaya katılanların öz

yönetimli öğrenmeye hazırlık düzeylerini ve öz yönetimli öğrenme hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte deneysel çalışmalar ve öz yönetimli öğrenmenin deneysel işlemin bir parçası olarak kullanıldığı çalışmalar oldukça az sayıdadır. Bu bölümde, araştırmanın kapsamı, amaçları ve çalışma grubu ile benzer özellikler gösteren, yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

Cazan ve Schiopca (2014) öz yönetimli öğrenme, kişisel özellikler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını, 121 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçekler ve öğrenci notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz yönetimli öğrenmenin farkındalık, öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme ve kişilerarası beceriler gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu ve öz yönetimli öğrenmenin akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

Douglas ve Morris (2014) öğrencilerde öz yönetimli öğrenmeyi neyin desteklediğini ve kurumların öz yönetimli öğrenmeyi nasıl kolaylaştırabileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, 80 üniversite öğrencisiyle odak grup görüşmesi yapmışlardır. Analiz sonucunda, veriler öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve yönetim kaynaklı destekler ve engeller olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Öğrenci kaynaklı olanlar, sınıfta aktif olmak, diğer öğrencilerle iletişim kurmak, sınıf dışında aktif olmak, faydalı çalışma alışkanlıkları ve bilişüstü faktörlerdir. Öğretmen kaynaklı olanlar sınıf yapısı, program tasarımı ve mesleki tutum ve özelliklerdir. Yönetim kaynaklı destek ve engeller ise altyapı ve kaynaklar ile öğrenci teşviği olarak bulunmuştur.

Şenyuva ve Kaya (2014) tarafından yapılan çalışma, internet destekli öğretimin hemşirelik bölümü öğrencilerinin, öz yönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarına etkisini incelemektedir. Yarı deneysel modele göre gerçekleştirilen bu çalışma, 162 ikinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada tek grup için ön test–son test araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre, hemşirelik öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla internet destekli öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine pozitif yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Harchegani, Biria ve Nadi (2013) yaptıkları çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere konuşma becerisini öğretmede öz yönetimli öğrenmenin etkililiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış ve çalışma; deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öğretim öz yönetimli öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ders kitabı takip edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının kontrol grubundakilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Kim (2013) hemşirelik bölümü öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında kendi kendini gözlemlemenin kan şekeri ölçümünün öğretime etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 34 deney grubunda, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 64 öğrencinin dahil olduğu deneysel çalışmada; deney grubundaki öğrenciler standart öğretimin yanı sıra kan şekeri ölçümü yaparken kamera ile kayıt yapılmış, kontrol grubundaki öğrencilere ise sadece standart öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 40 sorudan oluşan likert tipte bir ölçekle toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kan şekeri ölçümü hakkında kendine güven, öğretim yönteminden tatmin olma, öz yönetimli öğrenmeye dahil olma ve ortalama öz yönetimli öğrenme becerileri açısından kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Smith ve Craig (2013) bilgisayar destekli dil öğretime dayalı öz yönetimli öğrenmenin dil öğretimi konusundaki etkililiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Eylem araştırması olarak yürütülen çalışma 180 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri öğrencilerin yazdıkları yansıtıcı günlükler, öğrencilerle yapılan görüşmeler, ders sonu değerlendirmeleri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, uygulanan yöntemin

öğrencilerin ve öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme konusunda bilinç düzeyini artırdığı; öğrencilerin planlama, organize etme, gerçekleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Alkan (2012) tarafından yapılan çalışma, kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, laboratuvarda kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutuma ve kimya laboratuvarı endişesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deneysel modele göre gerçekleştirilen bu çalışma, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 5. sınıfında öğrenim gören 33 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada tek grup için ön test–son test araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile “Kimya Başarı Testi”, “Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği”, “Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, laboratuvarda kendi kendine öğrenmenin öğrencilerin kimya başarıları, laboratuvarda kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu ve kimya laboratuvarı endişeleri üzerine anlamlı bir katkısı olmuştur.

Aydede ve Kesercioğlu'nun (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Deneysel modele göre gerçekleştirilen bu çalışma, 30 kontrol ve 34 deney grubu olmak üzere toplam 64 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada “Kendi Kendine Öğrenmeye Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, araştırma gruplarının kendi kendine öğrenmeye becerileri ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Diaz (2012) yaptığı çalışmada, bireysel öğrenme merkezlerinde dil öğrenen bireylerin bu yöntemi nasıl algıladıklarını ve yaşantılarının ne olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma veri toplama yöntemi olarak gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Katılımcılar 21 öğrenci, dört danışman ve bir de dil merkezi

koordinatöründen oluşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin çoğunun dil öğrenme merkezinde dil öğrenmeyi kolay ve uygun olarak nitelemekle beraber, bazılarının planlama, öğretmen olmadan çalışmama gibi sorunlar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dil merkezine büyük beklentilerle gittikleri, bu sebeple beklentilerinden bazıları karşılanamadığı için olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Yaşantı açısından ise öğrencilerin özerk olduğu, fakat yine de öğrenme süreçleri üzerinde kontrol olduğunu hissettikleri, farkındalıklarının arttığı ve kendileri hakkında daha fazla bilgi edindikleri, yeniliklere açık hale geldikleri bulunmuştur.

Tabatabaei ve Parsafar (2012) tarafından yürütülen çalışmada, öz yönetimli öğrenmenin İranlı yabancı dil öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi incelenmiştir. Deneysel modele göre gerçekleştirilen bu çalışma, 30 kontrol ve 30 deney grubunda olmak üzere toplam 60 bayan öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacı ile eleştirel düşünme hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öz yönetimli öğrenmenin katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin artmasına yol açtığı ortaya konulmuştur.

Wang (2012) televizyonda İngilizce diziler izleyerek öz yönetimli bir şekilde İngilizce öğrenmenin, Çinli öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmaya beş öğrenci katılmış ve araştırmanın verileri katılımcıların dizi izleme takvimleri, çalışma notları ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin dizi izleyerek İngilizceyi etkili bir şekilde öğrendiklerini, dizileri sadece eğlence amacıyla değil öğrenmek amacıyla da izlediklerini ve sadece yabancı dil değil, başka kültürleri de öğrendiklerini göstermektedir.

Candas (2011) dil öğrenme merkezlerindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerini incelemiştir. Merkezde çalışan ve araştırmaya dahil olmayı kabul eden 4 öğretmen ve oraya dil öğrenmek için gelen 8 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doğrudan gözlem ve katılımcılarla görüşmeler

yapılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda dil öğrenme merkezlerinde daha özerk bir şekilde dil öğrenmenin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerine katkı sağlamadığı, öğrencilerin öncelikli amacının zorunlu oldukları dersi geçmek olduğu ve bir öğrenme planı yapmadıkları saptanmıştır.

Duman ve Şengün (2011) tarafından yapılan çalışmada, hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazırlaş düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışma, hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olan 166 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada “Kontrol Odağı Ölçeği” ve “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırlaş Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluş puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde, zayıf bir ilişki saptanmıştır. Kontrol odağı puanının, kendi kendine öğrenmeye hazır oluştaki değişimin %7’sini açıkladığı görülmüştür.

Morrison (2011) öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma becerilerini geliştirmek, kendi öğrenmeleriyle ilgili karar almalarını sağlamak ve sınav becerilerini geliştirmek amacıyla sınav odaklı esnek öz yönetimli öğrenme modülleri geliştirmiştir. Bu modülleri IELTS ve TOEIC gibi uluslararası sınavlara hazırlanan öğrencilere İngilizce öğretmek amacıyla kullanmış ve öğrenenlerin dil öğrenme sürecini kendi başlarına yürütmelerini sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların % 80’inin esnek öz yönetimli öğrenme modülleriyle öğrenmeye devam etmeyi tercih ettikleri, bir süre sonra sadece sınav odaklı değil, eksik oldukları alanlarda yeterli hale gelmek için de çalıştıkları görülmüştür.

Wichadee (2011) yaptığı çalışmada öz yönetimli öğrenmeye dayalı hazırlanan öğretimsel modelin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine ve öz yönetimli öğrenmelerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışma, 120 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrenme stilleri ölçeği, öz yönetimli öğrenmeye hazırlaşlık ölçeği, okuduğunu anlama testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, gerçekleştirilen deneysel çalışmanın her türdeki öğrenme stillerine sahip öğrencilerin

okuma becerilerine ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına olumlu yönde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öz yönetimli öğrenme hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ay (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, fen ve teknoloji eğitiminde kuantum öğrenme modelinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Deneysel modele göre gerçekleştirilen bu çalışma, 20 kontrol ve 20 deney grubunda olmak üzere toplam 40 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacı ile başarı, tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kuantum öğrenme modelinin fen ve teknoloji dersinde akademik başarı, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Ayan (2010) gerçekleştirdiği çalışmada elektronik portfolyoların öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 8 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elektronik portfolyoların öğrencilerin yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme, öz yönetim ve öğrenme sürecinde sorumluluk alma gibi becerilerini geliştirmesinin yanı sıra teknolojik yeterliliklerini de artırdığı, dolayısıyla öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Montgomery (2009) hemşirelik öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, onlara kendi seçtikleri klinik ödevler vermiş ve bu yöntemin onlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerden kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, hedefler oluşturmaları, bu hedeflere uygun klinik ödevler almaları ve öğrenme yaşantılarını değerlendirmeleri istenmiştir. 57 öğrenci ile yürütülen çalışmanın verileri anket aracılığıyla elde edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin klinik tecrübeleriyle ilgili tatmin olma düzeylerinin arttığı ve uygulamanın öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluklarını geliştirdiği bulunmuştur.

Schwartz (2006) geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk almalarına imkan veren iki okulda öğrenim görmekte olan ve yaşları 4 ile 16 arasında değişen 23 öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada öğrencilerin okulda benimsenen öz yönetimli öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin öğrenilmesi hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak hem likert tipte soruların hem de açık uçlu soruların bulunduğu bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okullarda oldukça olumlu yaşantılara sahip olduğu, kendilerine verilen özerklikten memnun oldukları ve eğitim ortamı ve öğrenci tutumları ile öğrenen özerkliği arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Bolhuis ve Voeten (2001) öz yönetimli öğrenmeyi desteklemek amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitim ve destek verilen, öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim gerçekleştiren 6 okuldan 68 öğretmeni, nasıl öğretim yaptıklarını incelemek amacıyla gözlemlemiştir. Gözlem sonuçlarına göre, bazı öğretmenlerin geleneksel öğretimle ders işlememelerine ve pozitif bir sınıf ortamı oluşturmalarına rağmen, tam olarak süreç odaklı bir öğretim gerçekleştirmedikleri bulunmuştur. Öğretmenler öğrenilecek konuya hala önem vermekte ve işbirlikli öğrenmeye sınıflarda yeterince önem verilmemektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerine izin verdiği, sınıflarda danışmanlık ve liderlik yaptığı görülmüştür.

Hewitt-Taylor (2001) hemşirelik öğrencileri ve onların öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, nitel bir yöntem kullanarak katılımcıların öz yönetimli öğrenme hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırmanın verileri öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğu tarafından öz yönetimli öğrenmenin sahip olunan bir özellikten ziyade bir öğretim yöntemi olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmen ve öğrencilerin, öz yönetimli öğrenmeye yönelik olarak yapılan etkinlikleri dersin bir parçası olarak görmek yerine, o dersin iptal olduğu yönünde değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcılar bu sebeple öz yönetimli öğrenmenin diğer öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda dört denence ve iki araştırma sorusu belirlenmiştir.

Denence 1: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 2: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol

grubundaki öğrencilerin izleme (kalıcılık) testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırma Sorusu 1: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını ne düzeyde etkilemektedir?

Araştırma Sorusu 2: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler, öz yönetimli öğrenmeyi ve uygulanan öğretimi nasıl değerlendirmektedirler?

Yukarıdaki amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak, bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin; motivasyonuna, tutumuna, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma karma modele göre desenlenmiştir.

Karma yönteme dayalı araştırmalar nitel ve nicel yaklaşımların karıştırıldığı veya birleştirildiği çalışmalardır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Brannen, 2005). Bu araştırmalarda, bir veya bir dizi çalışmanın verilerinin toplanmasında ve analizinde, hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanılır. Böylece sadece bir yaklaşımdan yararlanmak yerine iki yaklaşım birleştirilerek araştırma probleminin daha iyi anlaşılması sağlanır (Creswell, 2006: 5).

Karma yönteme göre desenlenen bu çalışmanın nicel boyutunu; öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonuna, tutumuna, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini tespit etmek oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre desenlenmiş ve yürütülmüştür.

Deneme modeline dayalı çalışmalar, araştırmacının karşılaştırılabilir işlemler uyguladığı ve daha sonra onların etkilerini incelediği çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2013:17). Bu çalışmalar neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 87). Ön test-son test kontrol gruplu modelde ise katılımcıların gruplara yansız olarak dağıtılması sonucu bir deney bir de kontrol grubu oluşturulur. Her iki gruba da uygulama öncesinde ön test uygulanır ve kontrol grubuna herhangi bir müdahale de bulunulmazken, deney grubuna deneysel işlem uygulanır. Deneysel işlemden sonra ise her iki gruba son test uygulanarak deney grubu üzerinde gerçekleştirilen işlemin etkililiği test edilir (Özmen, 2014: 57). Araştırmanın simgesel modeli tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo - 2: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	R	O1.1	X1	O1.2
G2	R	O2.1		O2.2

G1: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin yapıldığı deney grubu.

G2: Mevcut programın uygulandığı ve sadece ölçme araçlarının ön test ve son test olarak kullanıldığı kontrol grubu.

R: Grupların herhangi bir müdahalede bulunulmadan rastgele olarak belirlenmesi.

O1.1-O2.1: Öntestler (İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Ders Motivasyon Ölçeği, Dil Öğrenme İnançları Anketi ve Kelime Başarı Testi).

X1: Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi

O1.2-O2.2: Sontestler (İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Ders Motivasyon Ölçeği, Dil Öğrenme İnançları Anketi ve Kelime Başarı Testi).

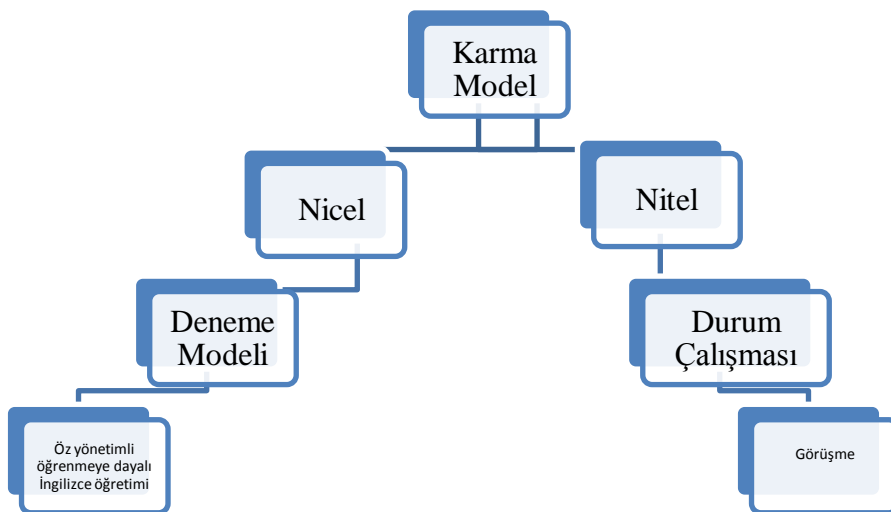
Araştırmanın bağımsız değişkeni öz yönetimli öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimidir. Bağımlı değişkenleri ise araştırmaya katılan

öğrencilerin Motivasyon ve Tutum ölçeklerinden, Dil Öğrenme İnanışları Anketinden aldıkları puanlar ile Kelime Testi sonuçlarıdır.

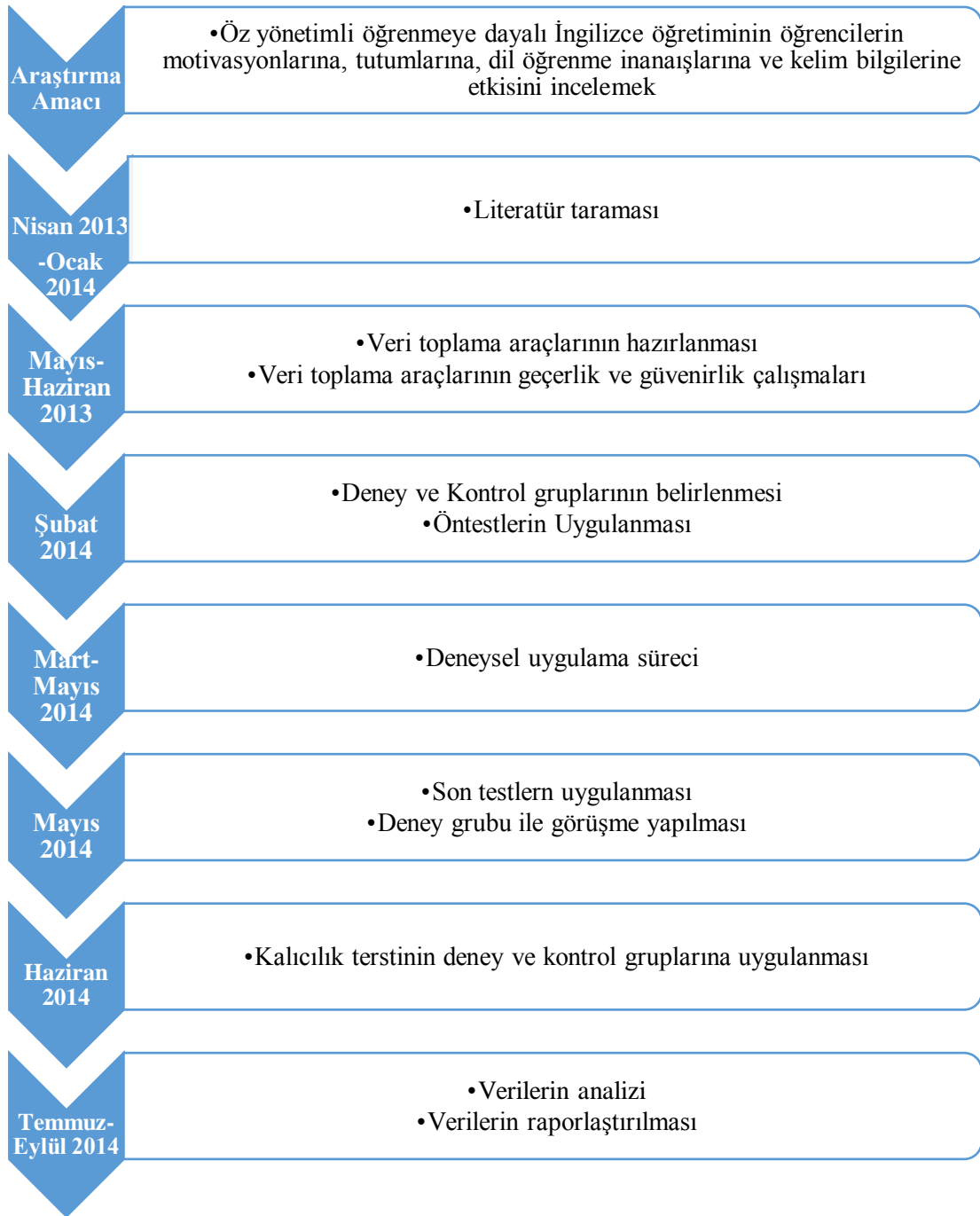
Deney grubuna uygulanan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi hakkında öğrencilerin değerlendirmelerinin derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ise araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış ve veri toplama yöntemi olarak görüşmeden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olan durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Bu bağlamda uygulama sonrasında öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve uygulanan deneysel işlem hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Şekil 3’te araştırma modeli, Şekil 4’te ise araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Şekil- 3: Araştırma Modeli



Şekil- 4: Araştırma Süreci



3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılında Bozok Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri ile birlikte Mesleki İngilizce dersinde yürütülmüştür. Araştırmacı aynı zamanda dersin yürütülmesinden sorumlu öğretim elemanıdır. Çalışmanın deneysel modele uygun olması için, araştırmacı Yüksekokul yönetiminden de izin alarak 80 öğrencinin bulunduğu sınıfı iki şubeye ayırmıştır. Şubeler belirlenirken öğrenciler numaralarına göre listelenmiş ve öğrenci sayısı bakımından eşit olan iki ayrı sınıf oluşturulmuştur. Bu şubelerden biri deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak tesadüfi yöntemle belirlenmiştir. Sınıf listelerinde her bir şubede 40'ar öğrenci bulunmasına rağmen, bazı öğrenciler dersi alttan aldığı için devam zorunluluğu bulunmadığından dolayı, bu öğrenciler araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubundan derslere devam etmeyen öğrenciler de araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Bu sebeple deney grubunda 33 ve kontrol grubunda 27 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın Hemşirelik bölümü öğrencileri ile ve Mesleki İngilizce dersinde yürütülmesinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Öncelikle öz yönetimli öğrenme yetişkin eğitimi teorisini temel alan bir öğrenme yaklaşımıdır (Knowles, 1975). Bu sebeple araştırmanın üniversite düzeyinde yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Sağlık Yüksekokulunda gerçekleştirilmesinin sebebi de bu birimde sınıfların iki şubeye random olarak ayrılmasına olanak sağlanmasıdır. Ayrıca araştırmacı bu birimde daha önce hiç derse girmediği için öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu veya olumsuz herhangi bir etkisinin olmayacağı düşünülmüştür.

Literatür incelendiğinde hemşirelik ve öz yönetimli öğrenmeyle ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Hewitt-Taylor, 2001; Jenkins, Carlson ve Herrick, 1998; Kim, 2013; Levett-Jones, 2005; Majumdar, 1996; Montgomery, 2009; Nolan ve Nolan, 1997b; O'Shea, 2003; Duman ve Şengün, 2011; Şenyuva ve Kaya, 2014). Bu sebeple araştırmanın hemşirelik öğrencilerini mesleğe hazırlama açısından da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Mesleki İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi ders içeriğinin diğer İngilizce derslerine göre daha esnek olması ve ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirmelerinin daha kısa sürede ve daha mümkün olacağı düşünülmesidir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda belirlenen deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir fark olup olmadığını belirlemek için İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Ders Motivasyon Ölçeği ve Dil Öğrenme İnançları Anketi ile Kelime Başarı Testi ön test olarak uygulanmış ve sonuçlara ilişkin veriler aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Grupların Ders Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanları

Uygulama öncesinde grupların derse ilişkin motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Ders Motivasyon Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Gruplarının uygulama öncesinde denk olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo - 3: Ders Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	df	t	p
Deney	33	108,85	16,506	58	-1,115	.26
Kontrol	27	112,89	9,967			

Tablo 3'te görüldüğü gibi Ders Motivasyon Ölçeği ön test puanları gruplara göre anlamlı bir fark göstermemektedir, $t(58)=-1,115$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarının uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Grupların İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanları

Uygulama öncesinde grupların İngilizce dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Gruplarının uygulama öncesinde denk olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo - 4: İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	df	t	p
Deney	33	182,39	35,277	58	-,349	.72
Kontrol	27	185,07	20,576			

Tablo 4'te görüldüğü gibi İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği ön test puanları gruplara göre anlamlı bir fark göstermemektedir, $t(58)=-.349$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.3. Grupların Kelime Başarı Testi Ön Test Puanları

Uygulama öncesinde grupların kelime düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Kelime Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Gruplarının uygulama öncesinde denk olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo - 5: Kelime Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	X	SS	Df	t	p
Deney	33	17,58	2,562	58	,543	.58
Kontrol	27	17,22	2,439			

Tablo 5’te görüldüğü gibi Kelime Başarı Testi ön test puanları gruplara göre anlamlı bir fark göstermemektedir, $t(58)=.543$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyi açısından, uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.4. Grupların Dil Öğrenme İnanışları Anketi Ön Test Sonuçları

Uygulama öncesinde grupların dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi amacıyla “Dil Öğrenme İnanışları Anketi” deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle her bir madde için aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Daha sonra elde edilen ortalamaların ne anlama geldiğini açıklayabilmek için uzman görüşü doğrultusunda uygulanan $x = (5-4)/5$ formülü sonucunda 0,80 değerine ulaşılmıştır. Buna göre ortalamalar;

- 5 ile 4,20 arasında olduğunda ilgili madde için verilen cevabın “Kesinlikle Katılıyorum” olduğu,
- 4,19 ile 3,40 arasında olduğunda ilgili madde için verilen cevabın “Katılıyorum” olduğu,
- 3,39 ile 2,60 arasında olduğunda ilgili madde için verilen cevabın “Kararsızım” olduğu,
- 2,59 ile 1,80 arasında olduğunda ilgili madde için verilen cevabın “Katılmıyorum” olduğu,
- 1,79 ile 1 arası olduğunda ilgili madde için verilen cevabın “Kesinlikle Katılmıyorum” olduğu anlamına gelmektedir.

Bu bağlamda, ankette bulunan her bir alan için ayrı ayrı tablolar hazırlanmış, ayrıca her madde için deney ve kontrol gruplarının ortalamaları verilmiştir. Daha sonra ise yukarıda verilen ölçütler doğrultusunda yorumlamalar yapılmıştır.

3.2.4.1. Grupların Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan birisi “Dil Öğrenme Zorluğu”dur. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun verdiği cevapların ortalamaları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo - 6: Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.	3,94	4,23
	En sonunda İngilizce konuşmayı iyi bir şekilde öğreneceğime inanıyorum.	3,47	3,50
Dil Öğrenme Zorluğu	Yabancı bir dili konuşmak anlamaktan daha kolaydır.	2,26	2,57
	İngilizce okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.	2,97	3,76
	İngilizce:	Orta zorlukta bir dildir.	Orta zorlukta bir dildir.
	Eğer biri günde bir saatini dil öğrenmeye harcarsa, o dili iyi derecede konuşmak ne kadar zaman alır?	5-10 yıl	5-10 yıl

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin “Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.” ifadesine “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülürken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca “İngilizce okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır” ifadesine deney grubundaki

öğrenciler “Kararsızım” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bunların dışındaki maddeler için her iki grubun da verdikleri cevaplar arasında bir fark yoktur. Bu veriler, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenmenin zorluğu hakkında benzer inanışlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3.2.4.2. Grupların Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan bir diğeri “Yabancı Dil Eğilimi”dir. Bu alana ait ifadeler deney ve kontrol grubunun verdiği cevapların ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo- 7: Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Yabancı Dil Eğilimi	Çocukların yabancı dil öğrenmesi yetişkinlerin öğrenmesinden daha kolaydır.	4,50	4,51
	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğe sahiptir.	3,74	3,93
	Türkler yabancı dil öğrenmede iyidir.	3,03	2,77
	Hali hazırda yabancı bir dil konuşan biri için başka bir dil öğrenmek kolaydır.	3,26	3,65
	Matematik ya da Fende iyi olan insanlar yabancı dil öğrenmede iyi değildir.	2,24	2,46
	Yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğim var.	2,52	2,46
	Yabancı dil öğrenmede kadınlar erkeklerden daha iyidir.	2,76	2,79
	Birden çok dil konuşabilen insanlar çok zekidir.	3,18	3,03
	Herkes yabancı bir dil konuşmayı öğrenebilir.	4,47	4,26

Tablo 7 incelendiğinde “Hali hazırda yabancı bir dil konuşan biri için başka bir dil öğrenmek kolaydır” ifadesine deney grubundaki öğrencilerin “Kararsızım” düzeyinde cevap verdikleri görülürken, kontrol grubundaki öğrencilerin “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Bu maddenin haricindeki diğer maddelere öğrencilerin aynı düzeyde cevap verdikleri, dolayısıyla yabancı dil

eğilimi bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer inanışlara sahip olduğu söylenebilir.

3.2.4.3. Grupların Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan üçüncüsü “Dil Öğrenmenin Doğası”dır. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun verdiği cevapların ortalamaları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo - 8: Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Dil Öğrenmenin Doğası	İngilizceyi öğrenmek için İngilizce konuşulan kültürleri bilmek gerekir.	2,68	2,46
	İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizceyi öğrenmek en iyisidir.	4,32	4,48
	Yabancı bir dili öğrenmenin en önemli parçası kelime öğrenmektir.	3,82	3,98
	Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli parçası dilbilgisi öğrenmektir.	3,44	3,54
	Yabancı bir dili öğrenmek başka bir akademik konuyu öğrenmekten farklıdır.	4,09	3,82
	İngilizce öğrenmenin en önemli parçası ana dilden nasıl çeviri yapılacağını öğrenmektir.	3,53	3,57

Tablo 8 incelendiğinde “İngilizceyi öğrenmek için İngilizce konuşulan kültürleri bilmek gerekir” ifadesine deney grubunda bulunan öğrencilerin “Kararsızım” düzeyinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ise “Katılmıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin dil öğrenmenin doğası alanına ait diğer ifadelere benzer düzeyde cevap verdikleri

görülmektedir. Dolayısıyla tablodaki veriler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenmenin doğasına ilişkin inanışlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2.4.4. Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan dördüncüsü “Öğrenme ve İletişim Stratejileri”dir. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun verdiği cevapların ortalamaları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo- 9: Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	İngilizceyi mükemmel bir telaffuzla konuşmak önemlidir.	3,88	3,61
	Doğru bir şekilde söyleyene kadar, İngilizce olarak hiçbir şey söylememelisin.	1,91	1,99
	İngilizce konuşan insanlarla tanıştığımda onlarla İngilizce pratik yapmak hoşuma gider.	4,62	4,43
	İngilizce bir kelimeyi bilmediğinde anlamını tahmin etmekte sakınca yoktur.	3,26	3,33
	Tekrar etmek ve çok pratik yapmak önemlidir.	4,56	4,46
	Başka insanlarla İngilizce konuşurken sıkılgan oluyorum.	3,06	3,03
	Başlangıç seviyesindeki öğrencilere İngilizcede yanlış yapmalarına izin verilirse; daha sonra onlar için doğru konuşmak zor olacaktır	2,79	2,96
	Kaset ya da kayıtlarla pratik yapmak önemlidir.	4,18	4,03

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” alanına ait bütün ifadelere aynı düzey aralığında

cevap verdikleri görülmektedir. Bu sebeple her ikigrubun da öğrenme ve iletişim stratejileri alanına ait inanışlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.4.5. Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan sonuncusu “Motivasyon ve Beklenti”dir. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun verdiği cevapların ortalamaları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo - 10: Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Ön Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Motivasyon ve Beklenti	Türkler İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünürler.	3,26	3,15
	İngilizce konuşan insanları daha iyi tanıyabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum.	3,47	3,69
	Eğer İngilizceyi iyi derecede öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha çok fırsata sahip olacağım	4,44	4,13
	İngilizceyi iyi şekilde konuşmak istiyorum.	4,53	4,23
	İngilizce konuşan arkadaşlara sahip olmak istiyorum.	4,18	3,68

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” alanına ait bütün ifadelere aynı düzey aralığında cevap verdikleri görülmektedir. Ancak “İngilizce konuşan arkadaşlara sahip olmak istiyorum” ifadesine her iki grup da “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiş olmalarına rağmen, bu ifadeye deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların

ortalaması “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyine yakınken, kontrol grubunun ortalaması “Kararsızım” düzeyine yakındır. Diğer ifadelerde ise dikkat çekici bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sebeple her iki grubun da öğrenme ve iletişim stratejileri alanına ait inanışlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma çerçevesinde belirlenen denenceleri test etmek ve araştırma sorularının cevaplarını bulmak ve grupların denkliği hakkında bilgi elde etmek için altı tür veri toplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunlar;

1. Öğrencilerin dil öğrenme tecrübeleri
2. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin motivasyonları,
3. Öğrencilerin İngilizce dersi tutumları,
4. Öğrencilerin kelime bilgileri,
5. Öğrencilerin dil öğrenme inanışları,
6. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeyle ilgili görüşleri.

Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo - 11: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları, Kullanım Amaçları ve Kullanım Şekilleri

Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı	Kullanım Şekli
Kişisel Bilgi Formu	Araştırmanın Geçerliliği	Deney ve Kontrol Grubu- Uygulama Öncesi
Ders Motivasyon Ölçeği	Grupların Denkliği Denence 1	Deney ve Kontrol Grubu Ön test-Sontest
İngilizce Duyuşsal Alana	Grupların Denkliği	Deney ve Kontrol Grubu

İlişkin Tutum Ölçeği	Denence 2	Ön test-Son test
Kelime Başarı Testi	Grupların Denkliği	Deney ve Kontrol Grubu
	Denence 3	Ön test-Son test-Kalıcılık
	Denence 4	
Dil Öğrenme İnanışları Anketi	Grupların Denkliği	Deney ve Kontrol Grubu
	Araştırma sorusu 1	Ön test-Son test
Öğrenci Görüşme Formu	Araştırma sorusu 2	Deney Grubu Uygulama sonrası

Tablo 11’de görüldüğü gibi öncelikle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmaya etki edebilecek özelliklerini belirlemek ve araştırmanın iç geçerliğine katkıda bulunmak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın 1. ve 2. denencesini sınamak ve grupların denkliği hakkında bilgi elde etmek için Ders Motivasyon Ölçeği-DMÖ (Course Interest Survey-CIS) ve İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği-İDAİTÖ, hem deney hem de kontrol grubuna deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın 3. Ve 4. denencesini sınamak ve grupların denkliği hakkında bilgi elde etmek amacıyla Kelime Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın 1. sorusunun cevaplanması ve grupların denkliği hakkında bilgi elde etmek için Dil Öğrenme İnanışları Anketi-DÖİA (Beliefs About Language Learning Inventory-BALLI) deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son olarak araştırmanın 2. sorusunun cevaplanması amacıyla Öğrenci Görüşme Formu deneysel işlem sonrasında sadece deney grubunda kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Deneklerin uygulama öncesindeki farklılıkları, bağımlı değişkene ilişkin puanlardaki varyansa ait olan katkısının artmasına neden olabilir. Bundan dolayı deney süresince geçmiş olarak tanımlanabilen bilinmeyen değişkenler, denekleri etkileyebilir ve araştırmanın sonucuna etki edebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 175).

Bu sebeple araştırmanın sonucuna etki edebilecek çalışma grubunun geçmişine ait değişkenler olarak, yabancı dil öğrenme tecrübeleri hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere daha önceden hazırlık okuyup okumadıkları ve herhangi bir İngilizce dil kursuna gidip gitmedikleri sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda hazırlık eğitimi alan ğrenci bulunmadığı, dil kursuna giden toplamda 5 ğrenci bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ğrencilerin üçü kontrol grubunda, ikisi ise deney grubunda yer almaktadır.

3.3.2. Ders Motivasyon Ölçeği

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce ğretiminin ğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarına etkisini tespit etmek amacıyla Keller ve Subhiyah (1993) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye evrilen “Ders Motivasyon Ölçeği” (Ek-1) kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izin (Ek-5) alınmıştır.

Ders Motivasyon Ölçeği 34 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; dikkat, uygunluk, güven ve doyumdur. Çalışmada ölçeğin toplam puanı dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan maddeler “beşli likert tipi ölçek” (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçekte hem olumlu hem de olumsuz maddeler bulunmaktadır. Ders Motivasyon Ölçeğine ilişkin verilerin puanlanmasında olumlu olarak düzenlenmiş maddelerin her biri için “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bunların dışında kalan 9 olumsuz madde (4-6-7-8-11-17-25-26 ve 31) için tam tersi puanlama yapılmıştır.

DMÖ'nün orijinal hali İngilizcedir. Bu alışma çerçevesinde, öncelikle ölçekteki İngilizce ifadeler araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra İngilizce ğretmenliği alanında doktora yapan bir uzman tarafından tekrar İngilizceye evrilmiştir. Elde edilen İngilizce ifadelerle ölçeğin ilk halinde yer alan

ifadelerin tutarlılığı, iki İngilizce okutmanı tarafından incelenmiş ve her iki ölçekte yer alan ifadelerin büyük oranda tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra Türkçeye çevrilen ifadeler, dil bakımından uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı alanında iki öğretim üyesine incelettirilmiştir. Gelen görüşler karşılaştırılıp, ölçeye son hali verilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun yapısını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi verileri, ölçeğin 220 lisans öğrencisine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin Türkçe formunun, orijinal halinde olduğu gibi dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen veriler [χ^2/sd (320,45/120)=2,67, RMSEA=.058, RMR= .072, GFI= .085, CFI= .091, NFI= 0.78] ölçeğin genel olarak iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla 108 öğrenci ile 6-10 Mayıs 2013 tarihlerinde pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda ise DMÖ'nün iç tutarlılık katsayısı (alfa) .86 olarak bulunmuştur. Nitekim Keller (2006) 200 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .95 olarak bulmuştur. Yapılan başka çalışmalarda da (Gabrielle, 2003; Huett, 2006; Acar, 2009) ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alpha) yüksek bulunmuştur.

3.3.3. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izin (Ek-5) alınmıştır.

İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği 56 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olumlu olarak düzenlenmiş maddelerinin her biri için “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3,

“katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bunların dışında kalan 18 olumsuz madde (1-7-11-14-18-22-23-27-30-39-41-44-45-46-49-52-53 ve 55) için tam tersi puanlama yapılmıştır.

İDAİTÖ geliştirilme sürecinde Fırat Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 310 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda, ölçeğin bir boyutlu olduğu ve iç tutarlılık katsayısının (alpha) .95 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma için 185 öğrenci ile 6-10 Mayıs 2013 tarihinde gerçekleştirilen pilot uygulama sonucunda ise, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .75 olduğu görülmüştür.

3.3.4. Kelime Başarı Testi

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeyine etkisini tespit etmek amacıyla 30 sorudan oluşan “Kelime Başarı Testi” geliştirilmiştir (Ek-3). Kelime Başarı Testi’nin geliştirilmesinde aşağıdaki yollar izlenmiştir:

1. Sağlık Yüksekokulundan 2 öğretim üyesi, Mesleki İngilizce dersini önceki yıllarda vermiş olan bir öğretim elemanı ve araştırmacıdan oluşan bir komisyon tarafından, Mesleki İngilizce dersi kapsamında işlenen konularla ilgili olabilecek toplam 90 kelime (Ek-6) belirlenmiştir.
2. Aynı komisyon tarafından, başarı testinin geliştirilmesinde kullanılacak 30 anahtar kelime (Ek-7) belirlenmiştir. Anahtar kelimelerin belirlenmesinde, hemşirelerin günlük hayatta İngilizce iletişim kurma durumunda sıklıkla kullanacakları kelimeler kriter olarak baz alınmıştır.
3. Belirlenen her bir anahtar kelime için 2 adet soru hazırlanarak, toplamda 60 sorudan oluşan bir taslak test oluşturulmuştur. Taslak testteki sorulara konu alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Daha sonra bu deneme testi, önceki yıllarda mesleki İngilizce dersi alan 154 hemşirelik öğrencisine 16 Mayıs 2013 tarihinde uygulanmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda her bir sorunun güçlük ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi 1.00’a yakın ise “kolay”, .50 civarında

ise “orta”, .00’a yakın ise “zor” olarak kabul edilir. Maddenin ayırt edicilik indeksi; .40 ve daha yüksek ise “çok iyi”, .30 ile .39 arasında ise “oldukça iyi”, .20 ile .29 arasında ise “düzeltilmeli”, .19 ve daha düşük değerlerde ise “çok zayıf ve testten çıkarılması gerekir” şeklinde değerlendirilmektedir (Karaca, 2008). Yapılan analiz doğrultusunda, kapsam geçerliği de dikkate alınarak madde güçlük indeksi (pj) .25 ile .75 aralığı dışında ve madde ayırt edicilik indeksi (rjx) .20’nin altında olan 7 madde deneme testinden çıkartılmıştır. Ayrıca kalan sorulardan aynı kelimeyi ölçenler arasında ayırt edicilik indeksi daha düşük olan 23 madde testten çıkartılarak toplamda 30 sorudan oluşan nihai test elde edilmiştir.

4. Başarı testinde doğru cevap için “1”, yanlış cevap ise “0” şeklinde puanlanmıştır. Başarı testinin güvenilirliğinin hesaplanmasında KR-20 değeri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda nihai başarı testinin KR-20 değeri .85 ortalama güçlük indeksi .53 ve ortalama ayırt edicilik indeksi .42 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Dil Öğrenme İnanışları Anketi

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik inanışlarına etkisini tespit etmek amacıyla Horwitz (1987; Akt. Kunt, 1997) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme İnanışları Anketi” (Ek-4) kullanılmıştır.

Üç farklı Dil Öğrenme İnanışları Anketi bulunmaktadır. Bunlar; (1) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin inanışlarını ölçmek için kullanılan Dil Öğrenme İnanışları Anketi, (2) yabancı dil öğretmenlerinin inanışlarını ölçmek için kullanılan Dil Öğrenme İnanışları Anketi, (3) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin inanışlarını ölçmek için kullanılan Dil Öğrenme İnanışları Anketidir. Bu çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için geliştirilen anket kullanılmıştır.

Kullanılan bu anket 34 maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelerden 32’si “beşli likert tipi ölçek” (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım,

katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) şeklinde cevaplanmaktadır. Kalan iki maddede ise, katılımcılardan verilen 5 seçenektan birini işaretlemeleri istenmektedir. Ankette olumsuz madde bulunmamaktadır (Kunt, 1997: 55). Dil Öğrenme İnanışları Anketine ilişkin verilerin puanlanmasında maddelerin her biri için “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Beşli likert tipinde olmayan maddelerin seçenekleri ise a, b, c, d, ve e şeklinde sıralanmış ve a için 5, e için 1 puan verilmiştir.

DÖİA 5 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; Dil Öğrenme Zorluğu (3-4-23-32-33-34), Yabancı Dil Eğilimi (1-2-5-9-10-14-17-28-31), Dil Öğrenmenin Doğası (7-11-15-21-25-26), Öğrenme ve İletişim Stratejileri (6-8-12-13-16-19-20-24) ve Motivasyon ve Beklenti (18-22-27-29-30) bölümleridir.

DÖİA'nın orijinal hali İngilizcedir. Bu çalışma çerçevesinde, öncelikle ölçekteki İngilizce ifadeler araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra İngilizce Öğretmenliği alanında doktora yapan bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce ifadelerle ölçeğin orijinalinde yer alan ifadelerin tutarlılığı, iki İngilizce okutmanı tarafından incelenmiş ve her iki ölçekte yer alan ifadelerin büyük oranda tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra Türkçeye çevrilen ifadeler, dil bakımından uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı alanında iki öğretim üyesine incelettirilmiştir. Gelen görüşler karşılaştırılıp, ankete son hali verilmiştir.

3.3.6. Öğrenci Görüşme Formu

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla öğrenci görüşme formu (Ek-8) kullanılmıştır. Merriam (2013) görüşmeyi nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi toplama süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Glesne'ye (2013) göre ise görüşme, görülemeyenler hakkında bilgi edinme ve görülebilenler hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı veren bir veri toplama tekniğidir.

Öğrenci Görüşme Formu sorularının belirlenmesinde ilgili alanyazından (Gibbons, 2002; Karasar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011), araştırmanın denenceleri ve araştırma soruları ile uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda görüşme formunda yer alan soruların içeriği;

1. Öğrencilerin duyuşsal durumlarında İngilizce öğrenmeyle ilgili ne tür değişiklikler olduğu,
2. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin öğrencilerin kelime öğrenme sürecine nasıl etki ettiği,
3. Öz yönetimli öğrenmeyle ilgili öğrenci görüşleri,
4. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretime ilişkin öğrencilerin önerileri şeklindedir.

Hazırlanan deneme formu Bozok Üniversitesi ve Nevşehir Üniversitesinde görev yapmakta olup, nitel araştırma konusunda deneyime sahip olan üç akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra deneme formundaki ifadelerin anlaşılabilirliği için Türk Dili ve Edebiyatı alanında görevli olan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Son olarak da 3 öğrenci ile 5 Mayıs 2014 tarihinde pilot görüşme yapılarak forma nihai hali verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2013-2014 öğretim yılının Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için, öncelikle Kişisel Bilgi Formu, Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Kelime Başarı Testi ve Dil Öğrenme İnanışları Anketi ön test olarak 27 Şubat 2014 tarihinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her iki grup da formu eşzamanlı olarak doldurmuştur. Öğrencilere önce Kişisel Bilgi Formu, Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği ve Dil Öğrenme İnanışları Anketi birarada verilmiştir. Bu veri toplama araçlarının uygulama süreci 70 dakika olmuştur. Veri toplama araçları duyuşsal alana ilişkin veriler topladığı ve araştırmacı aynı zamanda dersin yürütülmesinden sorumlu olan öğretim elemanı olduğu için,

öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap vermelerini sağlamak için, öğrencilerden kod isimler kullanmaları istenmiştir. Öğrencilerin ön testte kullandıkları kod isimleri unutmaları ihtimalinin önüne geçmek için, formlara baba adlarını ve anne kızlık soyadlarını yazmaları istenmiştir. Formların uygulaması bittikten sonra 20 dakikalık bir ara verilmiş, daha sonra ise deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere Kelime Başarı Testi yine eşzamanlı olarak uygulanmıştır. Testin uygulanması toplam 25 dakika sürmüştür.

Deney grubunda yapılan öz yönetimli öğrenmeye dayalı uygulamadan sonra Kişisel Bilgi Formu, Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği ve Dil Öğrenme İnanışları Anketi deney ve kontrol gruplarına son test olarak 8 Mayıs 2014 tarihinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere kod isimleri hangi kurala göre yazdıkları hatırlatılmıştır. Uygulama deney grubunda 75, kontrol grubunda ise 80 dakika sürmüştür. Kelime Başarı Testi ise 9 Mayıs 2014 tarihinde deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmış, bu uygulama 30 dakika sürmüştür.

Çalışmanın nitel verilerini toplamak amacıyla deney grubunda yer alan gönüllü öğrencilerle 12-16 Mayıs tarihlerinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden önce her bir öğrenci ile bir tarih belirlenmiş ve görüşmeler öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için kendi okullarında yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere görüşmenin amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği belirtilmiştir. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür.

Son olarak Kelime Başarı Testi, deney ve kontrol gruplarına eşzamanlı olarak 29 Mayıs 2014 tarihinde kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi de toplam 30 dakika olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar, araştırmanın denenceleri ve araştırma soruları doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırmada; Ders

Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Kelime Başarı Testi ve Dil Öğrenme İnanışları Anketi ile Öğrenci Görüşme Formundan elde edilen verilerin analizine ilişkin süreç aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği ve Kelime Başarı Testinden almış oldukları puanların ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmıştır. Bunun için öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği ve Kelime Başarı Testine ait puanların normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmede çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testi dikkate alınmıştır. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları tablo 12’de ve tablo 13’te verilmiştir.

Tablo - 12: Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Testler	Veri Toplama Araçları	N	Çarpıklık	Basıklık
Ön Testler	DMÖ	60	-0,54	1,31
	DAİTÖ	60	-0,42	0,18
	Kelime Başarı Testi	60	0,42	-0,96
Son Testler	DMÖ	60	-0,30	0,78
	DAİTÖ	60	-0,51	-0,22
	Kelime Başarı Testi	60	0,05	-0,80

Normal dağılım açısından çarpıklık ve basıklık değerleri (+,-1) aralığında olduğu zaman mükemmel, (+,-2) olduğu zaman ise kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo 12 incelendiğinde bu değerlerin tamamının normal dağılım açısından mükemmel olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin ilgili değişkenler açısından normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo - 13: Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Testler	Veri Toplama Araçları	N	Kolmogorov-Smirnov (p)
Ön Testler	DMÖ	60	.18
	DAİTÖ	60	.20
	Kelime Başarı Testi	60	.12
Son Testler	DMÖ	60	.16
	DAİTÖ	60	.20
	Kelime Başarı Testi	60	.20

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen “p” değerinin .05’ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2007: 42). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelendiğinde DMÖ, DAİTÖ ve Kelime Başarı Testine ilişkin puanların normalliğe uygun olduğu görülmüştür ($p > .05$). Bu sebeple gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için “bağımsız gruplar t testi”, grupların kendi içindeki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için ise “bağımlı gruplar t testi” yapılmıştır.

Dil Öğrenme İnanışları Anketi ile Öğrenci Görüşme Formundan elde edilen verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Dil Öğrenme İnanışları Anketinde yer alan her bir madde için yüzde ve frekans değerleri ile maddelerin ortalama puanları hesaplanmıştır.

Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenebileceği gibi katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda yeni temalar oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu doğrultuda, çalışmada sürecinde görüşme verilerinin analiz sürecinde ilk önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra her bir soru maddesinin altına öğrencilerin verdiği cevaplar sıralanmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde betimsel analiz yapılarak ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar tablolar halinde bulgularda sunulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki gibidir;

1. İç geçerliği artırmak için araştırmanın konusu ve yöntemi ile birlikte görüşme soruları ve öğrenme süreci değerlendirme soruları ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.
2. İç geçerliği artırmak için yapılan bir diğer çalışma da, veri toplama ve analiz sürecine belirli bir doygunluğa ulaşıncaya kadar devam edilmiş ve bu işlem için yeterli zaman ayrılmıştır.
3. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen işlemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.
4. Dış güvenilirliği artırmak amacıyla yapılan bir başka işlem de, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan ifadelerle yer verilmesidir.

Denencelere ve araştırma sorularına yönelik toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler Tablo 14’te özetlenmiştir.

Tablo - 14: Denencelere ve Araştırma Sorusuna Yönelik Toplanan Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

Denenceler ve Araştırma Soruları	Kullanılan İstatistiksel Teknikler	
	t Testi	Betimsel analiz
Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.	X	
Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.	X	
Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.	X	

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin izleme (kalıcılık) testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

X

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını ne düzeyde etkilemektedir?

X

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler, öz yönetimli öğrenmeyi ve uygulanan öğretimi nasıl değerlendirmektedirler?

X

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiş, verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 18.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizler ise Microsoft Excel 2010 programı kullanılarak yapılmıştır.

3.6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretimi

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere 2013-2014 öğretim yılının Bahar döneminde, 2 hafta deneme uygulaması ve 6 hafta deneysel uygulama olmak üzere toplam 8 haftalık öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılmıştır. 2 haftalık deneme uygulaması, haftada üç saat olmak üzere toplam 6 saatlik bir süreci kapsamaktadır. Deneysel işlem ise haftada üç saat olmak üzere 6 haftada toplam 18 saatten oluşmaktadır.

Knowles (1975: 14-15) öz yönetimli öğrenmenin insanın fiziksel gelişim süreciyle benzerlik taşıdığını ve doğduğunda tamamen başkalarına bağlı olan insanın zamanla daha bağımsız bir hale geldiğini belirtmektedir. Gibbons (2002: 144) ise herkesin öz yönetimli öğrendiğini ancak öz yönetimli öğrenme düzeyinin kişiden kişiye değişebildiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Candy (1990: 10) ve Long (1990:1-3) öz yönetimli öğrenmeyi bireylerin ya sahip olduğu ya da sahip olmadığı bir özellik olarak görmek yerine, her bireyin farklı derecelerde sahip olduğu bir

özellik olarak görmek gerektiğini söylemektedir. Bu sebeple öz yönetimli öğrenmenin bir süreç olduğunu (Long, 1990; Bracey, 2010) söylemek mümkündür.

Öz yönetimli öğrenme bir süreç olduğu için Grow (1991) öz yönetimli öğrenmenin bireylerde aşamalı bir şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bundan dolayı önceden öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim görmeyen öğrencilerin, tamamen öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir programa uyum sağlamalarının zor olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın çalışma grubu öz yönetimli öğrenme konusunda bir deneyime sahip değildir. Bu sebeple çalışmada öz yönetimli öğrenme başlangıç düzeyinde ele alınmıştır.

Gibbons (2002) ve Thornton (2010) öz yönetimli öğrenime dayalı öğretimde, strateji öğretimi yapılarak öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada strateji öğretimi yapılmamıştır. Bunun sebeplerinden birisi, çalışmada öz yönetimli öğrenmenin başlangıç düzeyinde ele alınmasıdır. Strateji öğretimi yapılmamasının diğer bir sebebi de literatürde strateji öğretimi bağımsız bir değişken olarak ele alan çalışmaların (Sünbül, 1998; Çalışkan, 2010; Serçe, 2013) bulunması ve bu çalışmalarda strateji öğretiminin araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde etkisi olduğunun rapor edilmesidir.

Araştırmanın deneysel süreci Knowles (1975), Caffarella (1993), Merriam (2001), Gibbons (2002) ve Thornton'ın (2010) öz yönetimli öğrenme ile ilgili yaptıkları açıklamalar doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Mesleki İngilizce dersleri büyük oranda kelime bilgisine dayalı olarak yürütülmektedir. Derslerde iki yaklaşım vardır. Birinci yaklaşımda, öğrencilerin akademik kelimeler öğrenmesi amacıyla makale vb. bilimsel çalışmalar kullanılırken, ikinci yaklaşımda mesleki yaşamlarında günlük hayatta kullanacakları kelimelerin öğretimi amaçlanmaktadır. Öz yönetimli öğrenme sürecinde; neyin, nasıl, ne kadar öğrenileceğine ve nasıl değerlendirileceğine öğrenciler karar vermektedir (Knowles, 1975: 18).

Bundan dolayı uygulama öncesinde öğrencilere bir form dağıtılarak mesleki İngilizce dersi kapsamında hangi konuları öğrenmek istedikleri sorgulanmıştır.

2. Formlar incelendiğinde, öğrenciler çoğunlukla akademik kelimelerden ziyade günlük hayatta kullanacakları kelimeleri öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple araştırmacının da dahil olduğu bir komisyon tarafından biri deneme uygulamasının ikinci haftasında ve altısı deneysel süreçte işlenmek üzere toplam yedi konu başlığı belirlenmiştir. Bu konu başlıklarının belirlenmesinde, hemşirelerin günlük hayatta sıklıkla karşılaşacakları durumlar kriter alınmıştır.
3. Öz yönetimli öğrenme özgürlükçü öğrenme ve sosyal öğrenmeyi desteklemektedir (Merriam, 2001). Ayrıca Thornton (2010) öz yönetimli öğrenme sürecinde öğrencilerin istek ve ilgilerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı öğrencilere, öğrenme sürecinde belirlenen konulara ister birey olarak, isterseler de grup olarak hazırlanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu gruba çalışmayı tercih ederken, bazıları ise bireysel olarak çalışmak istemişlerdir.
4. Uygulama sürecinde her hafta için bir konu başlığı belirlenmiştir. Öğrencilerden belirlenen konu başlıklarıyla ilgili günlük hayatta sık karşılaşacakları İngilizce kelimeleri araştırmaları ve bu araştırmalarını derslerde sunmaları istenmiştir. Öz yönetimli öğrenmede sorumluluk büyük oranda öğrenendedir (Knowles, 1975; Merriam, 2001; Gibbons, 2002: 3; Wright, 2011). Bu sebeple öğrencilere öğrenme sürecinde özerk oldukları, belirlenen konu başlıklarında yer alabilecek kelimeleri istedikleri kaynaktan (internet, ders kitabı, sözlük vb.) araştırabilecekleri, derslerde yapacakları sunumları da kendi istedikleri yöntemle hazırlayabilecekleri belirtilmiştir.
5. Iwasiw (1987) öğretmenlerin öz yönetimli öğrenmenin amacını ve yöntemini öğrencilere açıklamaları gerektiğini; bunun hem öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri, hem de derslerde belirsizlik ve heyecan yaşamamaları için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple, deneysel işlemde önce yapılan 2 haftalık deneme uygulamasının ilk haftasında, öğrencilere öz yönetimli öğrenme hakkında bilgiler verilmiş, uygulama sürecinde

kendilerinin neler yapacakları belirlenmiş ve işlenecek konular öğrencilere dağıtılmıştır. Deneme uygulamasının ikinci haftasında ise, öğrencilerin kendilerine bir önceki hafta verilen konu ile ilgili yaptıkları sunumlar incelenerek karşılaşılan aksaklıklar giderilmiştir.

6. 6 haftalık deneysel işlem süresince, derslerde öğrenciler öncelikle hazırladıkları sunumları gerçekleştirmişlerdir. Hazırlanan sunumlarda, öğrencilerin kaynak olarak çoğunlukla internet ve sözlükleri kullandıkları, bazı öğrencilerin ise film, metin gibi araçlardan yararlandıkları görülmüştür. Grupla çalışan öğrenciler, çalışmalarını daha çok diyalog ve drama yöntemini kullanarak sunarken, bireysel çalışan öğrenciler ise çoğunlukla görsel materyaller kullanarak sunum yapmışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri pekiştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler hazırladıkları da görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ve sunumlarına ilişkin veriler ekte (Ek-11) sunulmuştur.
7. Her hafta yapılan sunumların sonunda, araştırmacı tarafından o haftanın konusuyla ilgili hazırlanan kısa sınavlar (Ek-9) öğrencilere dağıtılarak, öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.
8. Öz yönetimli öğrenmeyi diğer öğrenmelerden ayıran şey; hedeflerin ve bu hedeflere ulaşma yollarının, başarı ölçütlerinin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğrenenler tarafından belirlenmesidir (Caffarella, 1993). Bu sebeple öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmek amacıyla her dersin sonunda öğrencilere “Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formu” (Ek-10) verilerek, o haftaki öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formunda yer alan sorularının içeriği;
 - a. Kelimeleri öz yönetimli öğrenmeye dayalı şekilde öğrenmenin öğrenciye nasıl bir katkı sağladığı,
 - b. Kelimeleri öğrenmek için hangi kaynak ve yöntemleri kullandıkları,
 - c. Kelime öğrenme sürecinde yaptıkları olumlu ve olumsuz işlemlerin neler olduğu,
 - d. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı çalışmanın öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal durumlarını nasıl etkilediği,

- e. Öz yönetimli öğrenme sürecinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların neler olduğu şeklindedir.

Deney grubuyla yürütülen altı haftalık uygulama sürecinde, yukarıda açıklanan adımlar doğrultusunda öz yönetimli öğrenmeye dayalı şekilde gerçekleştirilen kelime öğretimi yapılmıştır. Sürecin sonunda, araştırmada kullanılan veri toplama araçları (Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Dil Öğrenme İnanışları Anketi, Kelime Başarı Testi) son test olarak uygulanmış, ayrıca gönüllü öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak da Kelime Başarı Testi son testin uygulanmasından üç hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.6.1. Deneysel İşlem Sürecinde Öğretmen Rolü

Literatürde öz yönetimli öğrenmeyle ilgili “kendi kendine öğrenme” ifadesinin de sıklıkla (Aydede, 2009; Salas, 2009; Ay, 2010; Ayan, 2010; Alkan, 2012; Küçüker, 2014) kullanılması, öğrenme sürecinde öğrencinin tek başına olduğu düşüncesine yol açabilmektedir. Ancak öz yönetimli öğrenme sürecinde bütün kontrol öğrencide değildir (Arnoldson, 2013) ve öğretmene de büyük sorumluluk düşmektedir (Candy, 1990: 11). Bu sebeple deneysel işlemin gerçekleştirilmesi sürecinde öğretim elemanının rolüne de yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Öğretmen öz yönetimli öğrenme sürecine bilgi aktarıcısı (contenttransmitter) olarak değil, kolaylaştırıcı (facilitator) olarak dahil olmaktadır. Öğretmen merkezli öğrenme ortamlarından farklı olarak öz yönetimli öğrenme ortamları öğrenci merkezlidir ve öğretmenler öğrencilere öğrenme sürecinde destek sağlamak ve rehberlik yapmaktadırlar (Thornton, 2010). Ayrıca öğretmen, öz yönetimli öğrenme sürecinin hedef belirleme, plan yapma, öğrenme etkinlikleri yapma ve değerlendirme gibi her aşamasında öğrenci ile işbirliği yaparak, onların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Shin, 2012).

Araştırmacı aynı zamanda dersin yürütülmesinden sorumlu öğretim elemanıdır. Deneysel işlem öncesinde öğretim elemanı öğrencilerin Mesleki İngilizce dersi kapsamında hangi konuları öğrenmek istediğini belirlemek için bir form aracılığıyla onların görüşlerini almıştır. Daha sonra öğrencilerin öne sürdüğü görüşler doğrultusunda konu başlıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin grupta veya bireysel olarak çalışmalarına olanak sağlanmış, deneme sürecinin ilk haftasında öğrenilmesi hedeflenen konular öğrencilere bildirilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerle görüşme saatleri belirlenmiş, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında öğretim elemanına ulaşmaları sağlanmış ve öğrencilere istedikleri konularda yardım ve rehberlik yapılmıştır.

Öğretim elemanı, öğrencilerin sunumları esnasında yaptıkları hatalara hemen müdahale etmemiş, sunumların hepsi tamamlandıktan sonra yanlışlara genel hatlarıyla değinerek düzeltme yoluna gitmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar çoğunlukla dilbilgisi kurallarıyla ilgili olduğu için, zaman zaman önceki senelerde öğrendikleri konulara değinilmiştir. Sunumların sonunda uygulanan kısa sınavların ise onları değerlendirmek için değil, öğrendiklerinin pekiştirilmesi amacıyla kullanıldığı belirtilerek biçimlendirici değerlendirme yoluna gidilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde de belirtildiği gibi, öğretim elemanı öğrencilerin veri toplama araçlarına rahat bir şekilde yanıt verebilmeleri için kod isim kullanmalarını sağlamıştır ve özellikle ölçeklere verdikleri yanıtların içlerinden geldiği gibi olmasının önemini vurgulamıştır.

3.7. Kontrol Grubu

Deney grubunda ve kontrol grubunda Mesleki İngilizce dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda, araştırmacı tarafından belirlenen Hemşirelik öğrencileri için Mesleki İngilizce ders kitabı kullanılmış ve dersler kitabın da temel aldığı “İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı”na göre işlenmiştir. Bu yaklaşımda da dersler öğrenci merkezli bir şekilde işlenmekte ve öğrencilerin dili kullanarak öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Ders kitabında konular, dinleme ve konuşmaya ağırlık verecek şekilde ele alınmakta, öz yönetimli öğrenmeye yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Deney grubu için belirlenen 90 kelime ve 30 anahtar kelimenin öğretimi bu grupta ders kitabı yoluyla yapılmıştır. Deney ve

kontrol grupları arasındaki tek fark, deney grubunda uygulanan öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim olmuş, bunun dışında iki grup arasında öğretmen, sınıf ortamı, sınıf iklimi vb. herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Deney grubuyla yürütülen altı haftalık uygulama sürecinin sonunda, deney grubuna son test olarak uygulanan bütün veri toplama araçları (Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Dil Öğrenme İnanışları Anketi, Kelime Başarı Testi) kontrol grubuna da uygulanmış, ancak bu grupla görüşme yapılmamıştır. Son olarak da Kelime Başarı Testi son testin uygulanmasından üç hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin sınanması amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde idi.

Bu denenceyi test etmek amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin, deneysel işlem başındaki dil öğrenme motivasyonlarının deneysel işlem sonunda farklı olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun Ders Motivasyon Ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo - 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Motivasyon Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	Ön Test			Son Test		Ortalamalar Farkı			
	N	X	SS	X	SS	X	SS	T	p*
Deney	33	108,85	16,500	134,12	11,610	25,27	22,140	2,99	.01
Kontrol	27	112,89	9,960	121,74	15,540	8,85	19,840	3,02	.26

Tablo 15'teki bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun ders motivasyon ölçeğinden almış oldukları son test puanlarında artışlar olduğu görülmektedir. Ancak bu artış, deney grubu lehine anlamlı düzeyde iken, kontrol grubunda anlamlı bir artış görülmemektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için, deney ve kontrol grubu son test ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Grupların son test ortalamalarının analiz sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

Tablo - 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Motivasyon Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Deney	33	134,12	11,61	3,53	.01
Kontrol	27	121,74	15,54		

Tablo 16 incelendiğinde, grupların son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğrenme öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu yönde bir

etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi olan “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunun tutum ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo - 17: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Ön Test - Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	Ön Test			Son Test		Ortalamalar Farkı			
	N	X	SS	X	SS	X	SS	t	p
Deney	33	182,39	35,277	225,06	22,508	40,285	22,140	1,72	.03*
Kontrol	27	185,07	20,576	209,52	32,520	24,44	41,043	1,72	.72

Tablo 17’deki bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeğinden almış oldukları son test puanlarında artışlar olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın deney grubunda anlamlı bir düzeyde olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Deney grubunda gerçekleştirilen öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, son test puanlarında ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubun son test uygulamalarının ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Bu analize ait veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo - 18: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Deney	33	225,06	22,50	2,18	.03
Kontrol	27	209,51	32,52		

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersi tutumları üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersi tutumlarını artırdığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini doğrulamaktadır.

4. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi olan “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” denencesini test etmek amacıyla grupların Kelime Başarı Testi ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Grupların puanları ile ilgili veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo - 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	Ön Test			Son Test			Erişi		
	N	X	SS	X	SS	X	SS	t	p
Deney	33	17,58	2,56	24,36	2,87	6,79	2,72	-14,31	.00*
Kontrol	27	17,22	2,43	20,52	3,05	3,30	3,67	4,65	.00*

Tablo 19’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kelime Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. İki grubun puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark vardır. Bu veriler, her iki grupta uygulanan yöntemin de anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin kelime öğrenme üzerinde ne kadar etkili olduğunu sınamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo - 20: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Deney	33	24,36	2,87	5,01	.00*
Kontrol	27	20,52	3,05		

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak, deney grubunda yapılan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini anlamlı

şekilde arttırdığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın üçüncü denencesini doğrulamaktadır.

4.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi olan “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin izleme (kalıcılık) testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” denencesini test etmek amacıyla grupların Kelime Başarı Testi ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Grupların izleme (kalıcılık) testi puanları ile ilgili veriler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo - 21: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve İzleme (Kalıcılık) Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	Son Test			Kalıcılık			Erişi		
	N	X	SS	X	SS	X	SS	t	p
Deney	33	24,36	2,87	24,27	2,87	,09	.29	1,78	.08
Kontrol	27	20,52	3,05	19,56	2,62	.96	1,42	3,50	.02*

Tablo 21’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kelime Başarı Testi son test ve kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Deney grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu veriler, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin kalıcı bir öğrenme sağlarken, diğer grupta uygulanan yöntemin kalıcılığa etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin kalıcılık bakımından ne kadar etkili olduğunu sınamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının

kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların kalıcılık testi puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo - 22: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Deney	33	24,27	2,87	6,57	.00*
Kontrol	27	19,56	2,62		

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak, deney grubunda yapılan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin kelime bilgilerinin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın dördüncü denencesini doğrulamaktadır.

4. 5. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını ne düzeyde etkilemektedir?” sorusunu cevaplamak amacıyla, grupların “Dil Öğrenme İnanışları Anketine” ilişkin son testlerin aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Anket beş alt alandan oluşmaktadır. Her bir alt alan için elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.5.1. Grupların Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan birisi “Dil Öğrenme Zorluğu”dur. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun son teste verdiği cevapların ortalamaları tablo 23’de verilmiştir.

Tablo - 23: Dil Öğrenme Zorluğu Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Dil Öğrenme Zorluğu	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.	4,03	4,26
	En sonunda İngilizce konuşmayı iyi bir şekilde öğreneceğime inanıyorum.	3,82	3,41
	Yabancı bir dili konuşmak anlamaktan daha kolaydır.	2,94	2,3
	İngilizce okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.	3,73	3,3
	İngilizce:	Orta zorlukta bir dildir.	Zor bir dildir
	Eğer biri günde bir saatini dil öğrenmeye harcarsa, o dili iyi derece konuşmak ne kadar zaman alır?	3-5 Yıl	3-5 Yıl

Tablo 23 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin “Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır ” ifadesine “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. “En sonunda İngilizce konuşmayı iyi bir şekilde öğreneceğime inanıyorum” ifadesine “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ayrıca “İngilizce okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.” ifadesine deney grubundaki öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu düzeyin ön testlerde tam tersi olduğu, deney grubundaki öğrenciler “Kararsızım” derken, kontrol grubundaki öğrencilerin “Katılıyorum” cevabı verdiği görülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler İngilizceyi “orta zorlukta bir dil” olarak görürken, kontrol grubundaki öğrenciler “zor bir dil” olarak görmektedir. Her iki gruptaki öğrenciler de İngilizce öğrenme süresi ile ilgili benzer düşüncelere sahiptir. Bu bulgulara dayalı olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizceyi deney grubundaki öğrencilere göre daha zor bir dil olarak gördüğü söylenebilir.

4.5.2. Grupların Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alt alanlardan bir diğeri “Yabancı Dil Eğilimi”dir. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun son teste verdiği cevapların ortalamaları tablo 24’te verilmiştir.

Tablo - 24: Yabancı Dil Eğilimi Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Yabancı Dil Eğilimi	Çocukların yabancı dil öğrenmesi yetişkinlerin öğrenmesinden daha kolaydır.	4,45	4,52
	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğe sahiptirler	3,76	3,93
	Türkler yabancı dil öğrenmede iyidir.	3,42	2,85
	Halihazırda yabancı bir dil konuşan biri için başka bir dil öğrenmek kolaydır.	3,67	3,89
	Matematik ya da Fende iyi olan insanlar yabancı dil öğrenmede iyi değildir.	2,52	2,19
	Yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğim var.	2,79	2,52
	Yabancı dil öğrenmede kadınlar erkeklerden daha iyidir.	2,64	3
	Birden çok dil konuşabilen insanlar çok zekidir.	3,24	3,31
	Herkes yabancı bir dil konuşmayı öğrenebilir.	4,33	4,22

Tablo 24 incelendiğinde “Türkler yabancı dil öğrenmede iyidir” ifadesine deney grubundaki öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrencilerin “Kararsızım” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca “Yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğim var” ifadesine deney grubundaki öğrenciler “Kararsızım” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Diğer ifadelere verilen cevaplarda gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil eğilimlerinde çok önemli bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.3. Grupların Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alt alanlardan birisi de “Dil Öğrenmenin Doğası”dır. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun son teste verdiği cevapların ortalamaları tablo 25’te verilmiştir.

Tablo - 25: Dil Öğrenmenin Doğası Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Dil Öğrenmenin Doğası	İngilizceyi öğrenmek için İngilizce konuşulan kültürleri bilmek gerekir.	3,12	2,7
	İngilizce konuşulan bir ülkede İngilizceyi öğrenmek en iyisidir.	4,33	4,52
	Yabancı bir dili öğrenmenin en önemli parçası kelime öğrenmektir.	3,94	3,89
	Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli parçası dilbilgisi öğrenmektir.	3,69	3,67
	Yabancı bir dili öğrenmek başka bir akademik konuyu öğrenmekten farklıdır.	3,97	4,11
	İngilizce öğrenmenin en önemli parçası ana dilden nasıl çeviri yapılacağını öğrenmektir.	3,69	3,99

Tablo 25 incelendiğinde “İngilizce öğrenmenin en önemli parçası ana dilden nasıl çeviri yapılacağını öğrenmektir.” ifadesine deney grubundaki öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu maddenin haricindeki diğer maddelere öğrencilerin aynı düzeyde cevap verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil eğilimi bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer inanışlara sahip olduğu ve öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin dil öğrenmenin doğasına ilişkin inanışlarında önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.5.4. Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alt alanlardan bir diğeri de “Öğrenme ve İletişim Stratejileri”dir. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun son teste verdiği cevapların ortalamaları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo - 26: Öğrenme ve İletişim Stratejileri Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Öğrenme ve İletişim Stratejileri	İngilizceyi mükemmel bir telaffuzla konuşmak önemlidir.	3,97	3,93
	Doğru bir şekilde söyleyene kadar, İngilizce olarak hiç bir şey söylememelisin.	2,03	1,93
	İngilizce konuşan insanlarla tanıştığında onlarla İngilizce pratik yapmak hoşuma gider.	4,39	4,59
	İngilizce bir kelimeyi bilmediğinde anlamını tahmin etmekte sakınca yoktur.	3,84	3,74
	Tekrar etmek ve çok pratik yapmak önemlidir.	4,58	4,56
	Başka insanlarla İngilizce konuşurken sıkılğan oluyorum.	2,55	3,11
	İngilizce seviyesi düşük öğrencilerin başlangıçta hata yapılmasına izin verilirse, daha sonra doğru bir şekilde konuşmak onlar için zor olacaktır.	3	3,26
	Kaset ya da kayıtlarla pratik yapmak önemlidir.	4,36	4,26

Tablo 26 incelendiğinde “Başka insanlarla İngilizce konuşurken sıkılğan oluyorum.” ifadesine deney grubundaki öğrenciler “Katılmıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrencilerin “Kararsızım” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bunun haricindeki diğer ifadelere öğrencilerin aynı düzeyde cevap verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme ve iletişim stratejilerine ilişkin benzer inanışlara sahip oldukları ve öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.5.5. Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

Dil Öğrenme İnanışları Anketinde bulunan alanlardan sonuncusu “Motivasyon ve Beklenti”dir. Bu alana ait ifadelere deney ve kontrol grubunun son testte verdiği cevapların ortalamaları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo - 27: Motivasyon ve Beklenti Alanına İlişkin Son Test Sonuçları

	Maddeler	Deney (X)	Kontrol (X)
Motivasyon ve Beklenti	Türkler İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünürler.	3,39	3,52
	İngilizce konuşan insanları daha iyi tanıyabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum.	3,61	3,3
	Eğer İngilizceyi iyi derecede öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha çok fırsata sahip olacağım.	4,26	4,03
	İngilizceyi iyi şekilde konuşmak istiyorum.	4,52	4,09
	İngilizce konuşan arkadaşlara sahip olmak istiyorum.	4,18	4,15

Tablo 27 incelendiğinde “İngilizce konuşan insanları daha iyi tanıyabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum” ifadesine deney grubunda yer alan öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Kararsızım” düzeyinde cevap vermiştir. Ayrıca “Eğer İngilizceyi iyi derecede öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha çok fırsata sahip olacağım” ve “İngilizceyi iyi şekilde konuşmak istiyorum” ifadelerine deney grubundaki öğrenciler “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, kontrol grubundaki öğrenciler “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin diğer ifadelere verdikleri cevaplar arasında bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ve beklentilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyon ve beklentileri üzerinde önemli bir değişiklik oluşturduğunu söylemek mümkündür.

4. 6. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler, öz yönetimli öğrenmeyi ve uygulanan öğretimi nasıl değerlendirmektedirler?” şeklindedir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrenmelerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi sorulmuştur. Ayrıca öz yönetimli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin önerileri alınmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak ana temalar ve alt temalar bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular, frekans değerleri verilerek tablolar halinde özetlenmiş, ayrıca her bir tema öğrenci görüşlerinden destekleyici doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmıştır. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrenmeye etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinden oluşturulan ana tema, alt tema ve frekans değerleri tablo 28’de verilmiştir.

Tablo - 28: Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin İngilizce Öğrenmeye Etkisi

Ana Tema	Alt Tema	F
Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin İngilizce öğrenmeye etkisi	Kelime öğrenme	15
	Dil becerilerini kullanma	8
	Derse katılım	8
	Aktif öğrenme	7
	Kalıcılık	7
	Araştırma yapma	5
	Telaffuzu geliştirme	2
	Sorumluluk alma	7
	Tembelliğe alıştırma	3
	Katkı sağlamıyor	2

Tablo 28 incelendiğinde, öğrenciler öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin en çok kelime öğrenme ve dil becerilerini kullanma üzerinde etkisi olduğunu

belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimi, öğrenilenlerin kalıcılığını ve sorumluluk almayı sağlaması bakımından önemli görmüşlerdir. Bazı öğrenciler ise gerçekleştirilen öğretimi tembelliğe alıştırdığı ve katkı sağlamadığı gerekçesiyle eleştirmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre en az değinilen konu ise telaffuzu geliştirme olmuştur. Aşağıda bu bulguları destekleyen öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

...derslere hazırlanırken, kitaptan direk yazılmış cümleleri İngilizceye çevirmek yerine, kendimiz cümle oluşturmaya çabaladığımız için kelime dağarcığımız gelişti. ...İngilizce öğrenmenin daha kolay olduğunu, ancak bunun bizim aktif olduğumuz zaman olabileceğini fark ettim. (Öğrenci 11)

...kalıcılık bakımından etkili olması yönüyle faydalı oldu. (Öğrenci 12).

... farklı bir teknikle öğrenme imkanı bulduk. Şimdiye kadar derslerde hiç böyle aktif olmamıştım. Güzel bir deneyim oldu. (Öğrenci 13)

...Sorumluluk aldım. İngilizceye daha fazla vakit ayırdım. Her hafta İngilizce ödevi yaparak kelime hazinemi genişlettim. ... derse katılımımızın artması açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. ... önceden haftada bir saat bile İngilizceye vakit ayırmazken, şu an haftada en az bir iki saat vakit ayırdım. (Öğrenci 14).

...Bana bir katkı sağlamadı. Ödev yapmak istemiyorum. Ders işlenmesi yeterli olurdu. (Öğrenci 15).

... çok bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Derse ilk başladığımızda da İngilizce konuşamıyordum, şimdi de konuşamıyorum. Sadece mesleki olarak biraz kelime öğrendim o kadar. (Öğrenci 16).

... bazı kelimeler ve cümleler kurunca, konuşunca öğrendiğim zaman mutlu oluyorum. (Öğrenci 25).

... ödev yaparak daha çok kelime öğrendik. (Öğrenci 17).

... derslere biz de katıldığımız için daha kolay anlamamızı sağlıyor. (Öğrenci 18).

... ortaya kendi çabamızla bir şeyler koymak daha iyi öğrenmemizi sağladı. (Öğrenci 19).

... bir üniversite öğrencisi olarak araştırmaya yönlendirdi. Kendi çabamızla öğrendik kimi şeyleri, bu da öğrendiklerimizin daha kalıcı olmasını sağladı. ...

sağlık alanında çalışacağız, bu yüzden sağlık personeli-hasta diyaloglarını kurmalıyız. Bu diyalogları kurabilmeyi öğrendim. (Öğrenci 20).

... öğrenci merkezli öğrenme-öğretme olduğu için, kendimiz uğraştığımız için faydalı oldu. ... önceden öğretmenlerin öğretmesini beklerdim, ama şimdi kendimin uğraşması gerektiğini anladım. Önceden fazla uğraşmazdım, şimdi uğraşarak daha da fazla öğrenebileceğimi düşünüyorum. (Öğrenci 21).

... araştırma yaparken yaşayarak ve düşünerek aktif şekilde işe giriştik. Öğrenmeler kalıcı oldu. ... İngilizce öğrenmek ezber olmaktan çıkıp uygulamaya dönüştüğü için öğrendiklerimizi kullanabilir hale geldik. (Öğrenci 22).

... Çalışarak hazırlıklı gelmek derse katılımımızı artırdı. Pratiklerle öğrenme desteklendi. ... kelimelere daha çok önem verdim, cümle kurmaya başladım. (Öğrenci 23)

... kendi çabalarımızla bir şeyler yapmaya ve öğrenmeye çalıştık. Bu şekilde daha faydalı ve verimli olduğumu düşünüyorum. ... aynı zamanda sadece yazıda kalmayıp telaffuzumuzu da geliştirdi. ... çaba göstererek öğrenilebileceğini gördüm. (Öğrenci 24)

... kendimiz hazırlandığımız için çok akılda kalıcı oldu. (Öğrenci 1)

... bizim konuyu araştırıp anlatmamızın konuların kalıcı olmasını sağladığını düşünüyorum. Ayrıca konu anlatımına öğrencilerin katılımının olması daha aktif olarak derse katılmamızı sağlıyor. ... sunum yaptığım konuları hala unutmadım. (Öğrenci 2)

... kendimizin bulduğu kelimeler daha çok aklımızda kaldı. Kitaptan doğrudan anlatılınca çok çabuk unutuluyor. ... derse hazırlanırken internetten İngilizceyle ilgili farklı kaynaklara rastladım. (Öğrenci 3)

... İngilizce dersi adına araştırma yapma imkanı oldu ve kendimiz cümleler kurabilmeye çalıştık. Genelde İngilizce öğretmeni notları verirdi biz çalışırdık. ... çeşitli İngilizce kelimeler öğrenmemiz mesleğe hazırladı bizi. (Öğrenci 4).

... bende tembellik yaptı bu şekilde ders işlememiz. Grupla hazırlanırken sadece bir ikisine katılabildim, diğerlerinde pek aktif olamadım. (Öğrenci 26)

... sunumları kendimizin hazırlamış olması, kelimeleri araştırmamız kelime hazinemizi geliştirdi. Cümleleri kendimiz oluşturmaya çalışmamız, değişik kaynaklardan araştırmamız cümle kurabilme yeteneğimizi artırdı. ... İngilizcenin

emek istediğini, sadece hocanın bir şeyler vermesinin yeterli olmadığını, kendi çabamızın da olması gerektiğini öğrendim. (Öğrenci 27)

... katkısı olduğunu düşünmüyorum, aksine beni daha çok kolaya alıştırdı. (Öğrenci 5).

... derse hazırlandığımız, derste aktif olduğumuz için kelimeler daha çok aklımızda kaldı. ...kendimizin neler yapabileceğini fark ettik. ... kendi bilgi ve becerilerimizin farkına vardık ve gelişmesinde katkılı oldu. (Öğrenci 8)

... diğer ders işleme tekniklerine göre faydalı oldu. Cümle kalıplarını oluşturma, cümle içerisindeki kelimeleri daha çabuk öğrenme ve cümlede yerleştirme becerilerini aynı zamanda kelimelerin telaffuzlarını kavramış, öğrenmiş olduk. ...meslek hayatımda İngilizce ile ilgili terimleri öğrendim ve konuşma becerimi geliştirdim. (Öğrenci 9)

... araştırma yapmamız yeni kelimeleri daha iyi ve kalıcı öğrenmemizi sağlıyor. Kelime ezberlemede kolaylık sağlıyor sunum yapmamız. ...hasta ile iletişimin daha kolay olması konusunda faydası olacağını düşünüyorum. (Öğrenci 10)

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinden oluşturulan ana tema, alt tema ve frekans değerleri tablo 29'da verilmiştir.

Tablo - 29: Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi

Ana Tema	Alt Tema	F
Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin duyuşsal özelliklere etkisi	Öğrenmeye istekli olma	18
	Keyif alma	12
	Öğrenebileceğine inanma	10
	Ön yargıları yıkma	6

Tablo 29 incelendiğinde, öğrenciler öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin kendilerini kelime öğrenmeye istekli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, çalışmaya istekli olduklarını, çalışmaktan keyif aldıklarını ve uygulama sonrasında İngilizce öğrenebileceklerine ilişkin inanca sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencileri görüşlerine göre en az değinilen konu ise önyargıları

yıkma olmuştur. Aşağıda bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

... Dersin işlenme sürecinde özgür olduğumuz için, kendi istediğimiz slaytlarla, düzenlerle konular işlendiği için ders sıkıcılıktan çıktı. Eğlenceli bir hale geldi. Derse olan ilgi ve isteğimiz arttı. ...üzerinde çalışmayla İngilizceyi öğrenebileceğimi ve çok zor bir ders olmadığını fark ettim. (Öğrenci 11)

...daha istekli olmamı sağladı. (Öğrenci 12)

... daha istekli geldim ve katıldım derse. Önceden derste çekinirken, utanırken, yanlış yapmaktan korkarken şimdi daha hevesli ve güzel vakit geçirdik derste. Böylece daha çok öğrenmeye açık olduğumu fark ettim. ... Önceden derse isteksiz gelirken, şimdi derse çekinmeden geldim. Önyargım vardı fakat şimdi ortadan kalktı. Derste çok sıkılırdım, şimdi dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum bile. İngilizce zorunlu bir şeydi benim için, şimdi daha eğlenceli hale geldi. ... İngilizcenin çok zor bir dil olmadığını, haftalık düzenli çalışmalarla öğrenilebileceğini düşünüyorum. Haftalık yaptığımız ödevlerle bu kaniya vardım. İngilizce öğrenirken konuşma ve yazma konusunda da önyargılarım vardı. Fakat sunum yapmamızdan ötürü buna da alıştım. (Öğrenci 14).

... dersler eğlenceli geçti, sıkıcı değildi. (Öğrenci 17).

... keyifli oluyor, monotonluktan uzak bir ders oluyor. ... önceden İngilizceyle ilgili olumsuz düşüncelerim vardı ama şimdi yok. Çok beğendim bu yöntemi, sıkıcı değildi. İngilizce benim için hep sıkıntı oluşturmuştu, bu kez böyle olmadı. ... hep öğrenemeyeceğimi düşünüyordum, korkuyordum. Ama şu an korkularım, endişem yok. (Öğrenci 18).

... isteyince her şey yapılabilir, yeter ki o azmi, hırsı işleve dönüştürebilelim ve bu ders bizlerin istemesine yol açtı, isteğimiz arttı. (Öğrenci 19).

... yıllardır İngilizce dersi alıyorum ama bir türlü öğrenemedim, öğreneceğime de inanmıyordum, bu döneme kısmet oldu. Artık gayret ettiğim zaman öğrenebileceğimi düşünüyorum. (Öğrenci 20).

... İngilizceyi uğraştıkça öğrenebileceğimi anladım. Bu da beni öğrenme konusunda daha istekli kıldı. (Öğrenci 21).

... hem eğlenip hem öğrendik. İngilizce dersi bir kabus olmaktan çıkıp bir eğlenceye dönüştü. ... İngilizcenin aslında o kadar da zor olmadığını ve korkulacak bir ders olmadığını fark ettik. Artık İngilizceden korkmuyoruz. ... artık eğlenerek ve isteyerek İngilizcenin öğrenileceğini anladım. İngilizce dersinden artık zevk almaya başladım. (Öğrenci 22).

... İngilizce dersini hep monoton bir ders olarak görüyordum. Fakat öyle olmadığını gördüm. İngilizcenin araştırarak, konuşarak öğrenilebileceğini gördüm. (Öğrenci 24)

... eğitim hayatım boyunca bu şekilde hiçbir İngilizce dersi işlememiştim. Zevkli oluyor, sıkılmıyorum. ... ilk defa İngilizce dersi var diye bu dönem sıkılmadım, derse her hafta gelmeye alıştım ve öğrendim bir şeyler. ... İngilizceyi sevmeme neden oldu. Derse daha istekli gelir oldum. (Öğrenci 25)

... İngilizce daha zevkli ve eğlenceli hale geldi. Öğrenme aşamasında kendimizin çabasıyla bir şeyler yapmak, hem öğretici hem de eğlenceliydi. (Öğrenci 27)

... aslında fikirlerimde çok değişiklik oldu ama bir türlü İngilizceye olan olumsuz düşüncelerimi atamadım. Keşke daha uzun süre bu şekilde ders işleyebilseydik o zaman belki İngilizceyi öğrenebileceğime tamamen inanabilir ve İngilizceyi sevebilirdim. (Öğrenci 6)

... öğretmenimiz pek alışık bir yöntem kullanmadığı için ilk başta zorlandım, hatta sevmemiş bile diyebilirim. Ancak zaman geçtikçe ve kendi kendime öğrenebildiğimi gördükçe fikirlerimde değişiklik olmaya başladı. Aslında öğrenmek için gerekli olan şeyi başkasından beklemek yerine kendimi harekete geçirmek ve kendi çalışmalarına güvenmek olduğunu düşünmeye başladım. (Öğrenci 7).

... biraz bizi zorladı fakat daha istekli olmamızı sağladı. Bazı cümleleri zor çevirdik, kelimelerin anlamlarını bulmaya çalıştık ama bazı şeyleri yapabileceğimizi fark etmemle öğrenme isteğim daha da arttı. (Öğrenci 8)

... İngilizce öğrenmeye karşı olan isteğim arttı. Çünkü öğrendikçe aslında zor olmadığını gördüm. (Öğrenci 9)

... yeni kelimeler öğrenmek ve bu kelimelerin meslek hayatımızda sürekli karşılaştığımız kelimeler olması, öğrenmeye karşı istekli olmamı sağladı. ... ilk derslerde önyargı ile yaklaştım. Bu şekilde verimli olmayacağını düşündüm ancak bu

teknik bizi hem araştırmaya yöneltti, hem de öğrenme sürecimi hızlandırdı. (ğrenci 10)

z yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce ğretiminin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin önerilerinden oluşturulan ana tema, alt tema ve frekans değerleri Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo - 30: z Yönetimli ğrenmeye Dayalı İngilizce ğretiminin Uygulanmasına İlişkin neriler

Ana Tema	Alt Tema	F
z yönetimli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin neriler	Not tutturma	3
	öğretmenin aktif olması	4
	Grsel kullanımına devam etme	5
	Daha fazla zaman ayırma	12
	Yanışlara hemen müdahale	6

Tablo 30 incelendiğinde, öğrenciler öz yönetimli öğrenmeye daha fazla zaman ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerde görsellerin kullanımının faydalı olduğunu ve bu uygulamanın devam ettirilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler yanışlara hemen müdahale edilmesinin iyi olacağı ve derslerde ğretim elemanı tarafından not tutturulması konusunda öneriler dile getirmişlerdir. Aşağıda bu verileri destekleyen ğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

... derste yanlış telaffuz edilen kelimelerin anında düzeltilmesi daha iyi olabilir. (ğrenci 11)

... Slaytlardaki canlılık, resim, animasyonlar etkiliydi. Bu şekilde ders işlenmeye devam edilmeli bence. (ğrenci 12).

... dersin sorumlusunun da katkıları daha fazla olacak şekilde daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Her şey iyi ama biraz daha katkılı olabilir hoca tarafından. (ğrenci 20).

... zaman çok fazla olmadığı için tam anlamıyla bir gelişme olmadı. Keşke gelecek dönemlerde de bu şekilde ders işlense. (ğrenci 24)

... zaman çok kısıtlı, bir dönemde olacak iş değil, daha uzun bir zaman olsaydı daha çok verim alırdım. (Öğrenci 25)

... ders anlatıldıktan sonra mutlaka derste not tutturulması gerektiğini düşünüyorum. Not tutsaydım daha da akılda kalıcı olurdu. (Öğrenci 1)

... derse görsel olarak sunum hazırlamak ve diyalog kurmak daha öğretici oldu. Bütün derslerde benzer işlemler yapılırsa iyi olur. (Öğrenci 3)

... derste öğretmen konu anlatsaydı bu kadar tembellik yapmazdım. (Öğrenci 26)

... dersi öğrenciden dinleseydik daha iyi olurdu. (Öğrenci 5).

... Ders işleme yöntemi çok hoşuma gitti ancak yıllardan beri İngilizceye karşı oluşan duygularımın değişmesi için yeterli değildi bu dönem. Keşke hep böyle işlemiş olsaydık şimdiye kadar. (Öğrenci 6).

... daha geniş bir kapsam gerekiyor. Zaman dilimi azdı. Öğretmenimizle görüşme saatlerinin olması güzeldi ancak diğer derslerimiz de olduğu için görüşmeye pek fırsatımız olmadı. (Öğrenci 8)

... çoğumuzun gramer eksikliği olduğu için cümleleri tam doğru kuramadık. Öğretmenimiz derste zaman zaman anlattı ama biraz daha anlatsaydı daha iyi olurdu. (Öğrenci 9).

... bir dönemlik bir çalışma bence azdı. Daha uzun bir zaman diliminde yapılabilir, bir de kendi alan derslerimizde de böyle bir teknik kullanılsa daha güzel olur. (Öğrenci 10)

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, ulaşılan bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmişti. Bu denenceyi sınamak için grupların İngilizce dersi motivasyon ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla çalışmaya dahil edilen her iki grubun İngilizce öğrenme motivasyon düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir. Buna karşın son test puan ortalamaları incelendiğinde grupların ders motivasyon ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ancak bu artışın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre “öz yönetimli öğrenmenin” İngilizce öğretiminde motivasyonu artırmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusunun literatürdeki başka araştırmalarla (Gabrielle, 2002; Karabulut, 2003; O’Shea, 2003; Kim, 2004; Van Deur, 2004; Carlson, 2005; Harding ve diğ., 2007; Jennings, 2007; Lau, 2007; Francis ve Flanigan, 2012; Du, 2012; Du, 2013) tutarlı olduğu, ancak bu

bulguyu desteklemeyen bazı çalışmaların da (Kim, 2005; Shinkareva ve Benson, 2007; Kicken ve diğ., 2008; Herman, 2012) mevcut olduğu görülmektedir.

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim, öğrenenlerin özerk olmalarına imkan sağlamaktadır. Öğrenenlere verilen bu özerklik motivasyonlarının artmasının bir sebebi olabilir (Kicken ve diğ., 2008; Herman, 2012). Lau (2007) öğrencilere seçme hakkı verilmesinin onların motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenme sürecinde öğrencilerin konuyu nereden ve nasıl öğreneceklerine kendilerinin karar veriyor oluşu, motivasyonlarını anlamlı bir şekilde artıran faktörlerden biri olabilir.

Phelan (1996: 1) yetişkin öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla kontrole sahip olmalarının onları motive edeceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Karabulut (2002: 58) öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve öz yönetimli davranışlar gösteren öğrencilerin motivasyonlarında artış olacağını söylemektedir. O'Shea (2003) ise nerede ve ne zaman öğreneceğine kendileri karar veren öğrencilerin motivasyonlarının artacağını ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan öz yönetimli öğrenme yöntemi, öğrenmenin sorumluluğunu öğrencilere verdiği ve planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine onları da dahil ettiği için öğrencilerin motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Acat ve Demiral (2002) öğretmenin sınıftaki rolünün, sınıf içi etkinliklerin öğrencinin isteğine uygun olmasının ve dil öğrenme ortamının motivasyonu sağlamada önemli faktörler olduğunu ifade etmektedir. Francis ve Flanigan (2012) ve Kim (2005) de öğrenme ortamının motivasyonu etkilediğini belirtmektedir. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimde öğretmenin içerik aktarıcı değil de öğrenmeyi kolaylaştırıcısı olmasının ve öğrenme ortamının öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecek şekilde hazırlanmış olmasının, bu çalışmada öğrencilerin motivasyonlarını artıran bir faktör olduğu ifade edilebilir.

Motivasyon akademik başarıyla doğrudan ilişkilidir (Robb, 2010: 23) ve öğrenciler bir akademik hedefin ulaşamaz olduğunu düşünürlerse motivasyonları

kaybolacaktır (Shannon, 2008). Ayrıca Keller (1999) öğrenmek için gösterilen çabanın başarıyı etkilediğini, bu çabanın motivasyonun başlıca göstergesi olduğunu belirtmektedir. Uygulama sürecinde öğrenme hedeflerini öğrencilerin kendilerinin belirlemiş olması, bunların öğrenciler için ulaşılabilir hedefler olduğunu gösterir. Bu sebeple, çalışma sonucunda motivasyonda görülen anlamlı artış, öğrencilerin hedeflerin ulaşılabilir olmasına inanmasına bağlanabilir.

Öner (2008: 19) öğrencilerin bir bilgiyi nerede, nasıl ve hangi amaçlarla kullanacağını bilmesinin, bu bilginin kendisine ne gibi faydaları olacağını tahmin etmesinin birer güdü olduğunu belirtmektedir. Ladell-Thomas (2012) ve Kim (2005) ise öğrencilerin ilgi duyduğu, aktif olarak katıldığı ve gerçek hayatla ilişkilendirdiği öğrenme etkinliklerinin onları motive ettiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin meslek hayatlarında kullanacakları kelimeleri öğrenmelerinin, bunları derslerde yaptıkları sunumlarda ve ders dışında hazırladıkları videolarda kullanmalarının onları motive ettiği söylenebilir.

Regan (2003) öz yönetimli öğrenme hakkında öğrencilere açıkça bilgi verilmesinin ve onlara bu konuda rehberlik yapılmasının motive edici olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın ilk haftasında öğrencilere öz yönetimli öğrenme hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilere uygulama sürecinde ihtiyaç duyduklarında öğretmenle görüşme imkanı verilmiştir. Dolayısıyla bu uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu artıran bir başka faktör olduğu söylenebilir.

Son olarak, Liu (2012) dil öğrenmeye karşı olumlu tutumların motivasyona da olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, çalışmanın bitiminde yapılan son test sonuçlarında öğrencilerin tutumlarının da anlamlı derecede yüksek olmasının, motivasyonlarının artmasına etki eden bir faktör olduğu söylenebilir.

5. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce

öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmişti. Bu denenceyi sınamak için grupların duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Son test puan ortalamaları incelendiğinde grupların duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ve bu artışın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersi tutumları üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusunun, literatürdeki bazı çalışmalarla (Öztürk, 1990; Gan, 2004; Van Deur, 2004; Schwartz, 2006; Faisal ve Eng, 2009; King, 2011; Du, 2013; Lai, Gardner ve Law, 2013) desteklendiği görülürken, bu bulguyla tutarlı olmayan çalışmalar da (Bradley ve diğ., 2005; Brodrick, 1974) mevcuttur.

Schwartz (2006) özerkliğin öğrenci tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olduğunu, sınıf ortamında öğrencilere özgür bir ortam sağlamanın ve onlara seçme imkanı vermenin öğrencilerin eğitim sürecinde daha mutlu ve tatminkar olmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu sebeple, çalışmanın başlangıcından itibaren öğrencilere özerklik verilmesi, grupla veya bireysel olarak çalışma kararının kendilerine bırakılması ve öğrenme sürecinin tamamında özgür bir şekilde hareket etmelerinin tutumlarında anlamlı şekilde artıran bir faktör olduğu söylenebilir.

Gan (2004) öğretmen rolünün tutumlar üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi bu çalışmada öğretmenin rolü öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı olmuştur. Öğretmenin sadece sınıf ortamında değil, öğrenme sürecinin tamamında bir otorite figürü değil de, öğrencilerin danışabileceği ve yardım alabileceği bir “öğrenme yardımcısı” olarak yer almasının tutumlar üzerinde artışa yol açtığını söylemek mümkündür.

Regan (2003) öz yönetimli öğrenme ortamlarında yeni olan öğrencilerin, önceleri bu durumdan pek hoşnut olmazken, daha sonraları sorumluluk almaya ve kendi kendilerine çalışmaya alışmakla beraber tutumlarında değişiklik olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerden bazılarında önceleri bir hoşnutsuzluk görülmüş, öğretmen merkezli bir sürecin daha iyi olacağı yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. Öz yönetimli öğrenme sürecinin başlarında öğretmen merkezli eğitimin tercih edildiğini gösteren başka çalışmalar da (Lewett-Jones, 2005; Hewitt-Taylor, 2001; Nolan ve Nolan, 1997a; Nolan ve Nolan, 1997b) bulunmaktadır. Bununla birlikte süreç ilerledikçe bu öğrenciler de öz yönetimli bir şekilde öğrenmeye başlamış, öğrenme sürecine karşı daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarının öğrenme sürecinin sonunda anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Motivasyondaki bu artışın da tutum üzerinde olumlu etkisi olabilir. Öğrencilerin öğrenmeyi istedikleri konuları öğrenmesi, sürecin her aşamasında kendi istedikleri şekilde hareket etmeleri, motivasyonları ile beraber tutumlarını artıran bir faktör olabilir.

5. 3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın bu denencesini sınamak için grupların Kelime Başarı Testi ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla çalışmaya dahil edilen her iki grubun İngilizce düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir. Bu durum çalışmada uygulanan öğretim yönteminin etkililiğini ortaya koymada önemli bir kriter olduğu söylenebilir. Buna karşın grupların son test puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu

duruma göre, deney grubunda yapılan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini arttırdığı ve İngilizcelerini geliştirdiği söylenebilir. Araştırma bulgusu literatürde bulunan bazı araştırmalarla (Brodrick, 1974; Öztürk, 1990; Brockett ve Hiemstra, 1991; Haggerty, 2000; Gabrielle, 2003; Teng, 2005; Douglas, 2010; Wichadee, 2011; Carson, 2012; Jou ve Wu, 2012; Chou, 2013; Du, 2013; Harchegani ve diğ., 2013; Smith ve Craig, 2013; Warburton ve Volet, 2013; Cazan ve Schiopca, 2014; Suknaisith, 2014) tutarlılık gösterirken, bu veriyi desteklemeyen çalışmalar da (Francis ve Flanigan, 2012; Chou, 2013) bulunmaktadır.

Bazı çalışmalarda öğrenme süreçleri üzerinde öğrencilerin kontrolünün olmasının ve kişisel hedefleriyle ilgili konular üzerinde çalışmalarının, öğrenme sürecini onlar için daha anlamlı yapacağını ve bunun da başarıya yol açacağını belirtilmektedir (Kicken ve diğ., 2008; Kicken ve diğ., 2009). Benzer bir şekilde Browne (2014) öğrencilerin hedefleri kendileri belirlediklerinde daha başarılı olduğunu ifade etmekte, Teng (2005: 21) ise öğrenen özerkliğinin başarıyla ilişkili olduğunu söylemektedir. Bu çalışma sürecinde öğrencilere süreci kontrol etme fırsatı verilmesinin kelime öğrenme başarılarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca hedefleri kendilerinin belirlemiş olması da öğrenmeyi daha anlamlı hale getirerek, daha etkili öğrenmelerine yol açmış olabilir.

Öğrenmeye ayrılan zamanın da başarı üzerinde oldukça önemli bir etkisi vardır (Della-Dora ve Wells, 1980; Karabulut, 2002: 57). Ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmaları da başarıyı olumlu bir şekilde etkilemektedir (Suknaisith, 2014). Ramnarayan ve Shyamala (2005) ve Rojprasert ve diğerleri (2013) öğretmenlerin önünde pasif bir şekilde beklemek yerine, öğrenme sürecinde aktif olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı dil öğretim sürecinde, öğrenciler aktif bir şekilde yer almış ve öğrenme etkinlikleri için diğer yöntemlere göre daha fazla zaman ayırmışlardır. Öğrencilerin ayırdıkları bu zamanın ve sürece aktif bir şekilde dahil olmalarının kelime öğrenme başarıları üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada öğrenciler, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili değerlendirmeler yapmışlar ve gelişimlerini takip etmişlerdir. Öğrencilerin kelime başarılarının anlamlı bir şekilde yüksek olmasında bu etkinliklerin rolü olduğu söylenebilir. Nitekim Smith ve Craig (2013) öğrencilerin farkındalıklarının artmasının daha iyi öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Suknaisith, Wongwanich ve Piromsombat (2014) ve Warburton ve Volet (2013) öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerinin akademik başarıyı artırdığını ifade etmekte; öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminde kendileriyle ilgili değerlendirmeler yapmış olmalarının ve süreç üzerinde düşünmelerinin başarıyı artırdığını vurgulamaktadırlar.

Keller (1999) motivasyonun bir göstergesi olan ve öğrenmek için gösterilen çabanın başarıyı etkilediğini belirtmektedir. Motivasyonun başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğu başka çalışmalarda da (Van Deur, 2004; Kim, 2004; Kim, 2005) ifade edilmektedir. Buradan hareketle, çalışmanın sonucunda öğrencilerin motivasyonunda görülen anlamlı artışın, onların kelime öğrenme başarılarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Gan (2004) yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğretmen rolü hakkındaki olumlu tutumların öğrencilerin başarılarını artırdığını belirtmektedir. Bu çalışma sürecinde öğretmenin bilgi kaynağı değil de, öğrenme danışmanı ve öğrenme yardımcısı olarak rol alması, başarıyı artıran bir başka faktör olarak görülebilir.

5.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü denencesi olan “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanan deney grubu ile öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin izleme (kalıcılık) testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmişti. Araştırmanın bu denencesini sınamak için grupların Kelime Başarı Testi son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler

kapsamında deney grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin kalıcı bir öğrenme sağladığı buna karşın kontrol grubunda uygulanan yöntemin kalıcılığa etkisinin olmadığını görülmüştür. Araştırma bulgusu literatürde yer alan başka araştırmalar (Rivers, 2001; Du, 2012; Gureckis ve Markant, 2012; Grandinetti, 2013; Suknaisith, 2014) tarafından desteklenmektedir.

Knowles (1975) ve Suknaisith (2014) öz yönetimli öğrenenlerin, pasif olan ve öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında olan öğrencilere göre, öğrendiklerini daha iyi kullandıklarını ve daha uzun süre hatırd tuttuklarını belirtmektedir. Ayrıca öz yönetimli öğrenme süreçlerine katılan öğrenciler, daha amaçlı bir şekilde öğrenirler ve bu da kalıcılığı etkiler (Rojprasert ve diğ., 2013). Bu çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenme sürecinde daha aktif olmaları ve kendi öğrenmek istedikleri konuları öğrenmeleri kalıcılığın sebeplerinden biri olarak düşünülebilir. Ayrıca öz yönetimli öğrenmeye dayalı olarak İngilizce eğitimi alan öğrenciler; kendileri araştırma yapmış, kaynaklara ulaşmış, hangi bilgilerin faydalı olacağına kendileri karar vermiş olduğu için kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla öğrenme yaşantısı geçirmişlerdir. Bu yaşantı zenginliğinin de kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

5. 5. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu olan “öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil öğrenme inanışlarını ne düzeyde etkilemektedir?” şeklinde sunulmuştu. Araştırmanın bu sorusunu cevaplamak amacıyla, grupların; dil öğrenme zorluğu, yabancı dil eğilimi, dil öğrenme doğası, öğrenme ve iletişim stratejileri ve motivasyon ve beklentileri incelenmiştir. Bunun için gruplara “Dil Öğrenme İnanışları Anketi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dil öğrenme zorluğu alanına ilişkin sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda daha pozitif oldukları ve dil öğrenmenin sanıldığı kadar zor olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte kontrol

grubundaki öğrencilerin İngilizceyi deney grubundaki öğrencilere göre daha zor bir dil olarak gördüğü saptanmıştır.

Yabancı dil eğilimi alanına ilişkin son test sonuçları incelendiğinde, “Türkler yabancı dil öğrenmede iyidir”, “Yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğim var” ifadelerine deney grubundaki öğrencilerin daha olumlu cevaplar verdiği buna karşın kontrol grubundaki öğrencilerin daha karamsar olduğu görülmüştür. Diğer ifadelere verilen cevaplarda gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde dil öğrenme doğası ile öğrenme ve iletişim stratejileri alanlarında da grupların cevapları arasında her hangi bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil eğilimlerinde, dil öğrenmenin doğası ile öğrenme ve iletişim stratejileri alanlarında çok önemli bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Motivasyon ve beklenti alanına ilişkin son test sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla motivasyon ve beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyon ve beklentileri üzerinde önemli bir değişiklik oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın birinci sorusu ile ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, motivasyon ve beklenti alanı hariç diğer dil öğrenme inanışları alanlarında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında bütün maddeler için önemli farklılıklar görülmemektedir. Araştırmanın birinci denencesinin sınanmasıyla deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarında anlamlı bir artışın görülmüştür. Dolayısıyla bu sonucun, motivasyon ve beklenti alanında görülen farklılığı desteklediği görülmektedir. Benzer bir şekilde Suwanarak (2012) motivasyonun öğrenme inanışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir.

Harris (1997) dil öğrenme sürecinde öğrencilerin daha çok dilbilgisi ve kelime öğrenmeye ağırlık verdiklerini, dilin aktif bir şekilde kullanılmasını önemsemediklerini belirtmektedir. Nitekim ankette yer alan “Yabancı bir dil

öğrenmenin en önemli parçası kelime öğrenmektir” ve “Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli parçası dilbilgisi öğrenmektir” ifadelerine deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer düzeyde cevaplar verdiği görülmüştür. Araştırmanın öncelikli hedeflerinden birinin kelime becerisini artırmak olması bu sonucun sebebi olarak düşünülebilir.

Ankette yer alan “İngilizce konuşan insanları daha iyi tanıyabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum”, “Eğer İngilizceyi iyi derecede öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha çok fırsata sahip olacağım” ve “İngilizceyi iyi şekilde konuşmak istiyorum” ifadelerine deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuyla kıyaslandığında daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç, öz yönetimli öğrenmenin öğrencilere; dil öğrenmenin sadece daha iyi bir iş için değil, iletişim kurmak ve başka insanları tanımak için de faydalı olabileceğini fark ettirdiğini göstermektedir. Nitekim Suwanarak (2012) yaptığı çalışmada, öğrencilerin benzer inanışlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme başarıları da inançlara etki etmektedir (Suwanarak, 2012). Çalışma sürecinde öğrencilerin İngilizceyi öğrenebildiklerini görmeleri, inanışlarında görülen artışın bir sebebi olarak yorumlanabilir.

Liao ve Chiang (2003) öğrencilerin sahip olduğu inanışların önceki öğrenme yaşantılarına ve kültürel geçmişlerine dayalı olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları üniversite öğrencileri olduğu için uzun yıllardır İngilizce öğrenmektedirler. Bu süreçte geçirdikleri yaşantılar onlarda İngilizce öğrenmeye ilişkin güçlü inanışlara yol açmış olabilir. Toplamda sekiz hafta süren bir çalışmayla bu inanışların büyük oranda değişmesi mümkün olmayabilir, ancak yine de bazı alanlarda olumlu yönde inanış değişiklikleri görülmüştür. Bu sebeple öz yönetimli öğrenmeye dayalı daha uzun soluklu araştırmaların, öğrencilerin inanışlarında önemli farklılıklar meydana getirebileceği söylenebilir.

5. 6. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu “Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler, öz yönetimli öğrenmeyi ve uygulanan öğretimi nasıl değerlendirmektedirler?” şeklinde sunulmuştu. Bu soruyu cevaplamak için, öğrencilerin, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin; öğrenmelerine, duyuşsal özelliklerine etkisine ve öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin uygulanmasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin, öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin en çok kelime öğrenme ve dil becerilerini kullanma üzerinde etkisi olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimi, öğrenilenlerin kalıcılığına ve sorumluluk almaya katkı sağlaması bakımından önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ise gerçekleştirilen öğretimi tembelleğe alıştırdığı ve katkı sağlamadığı gerekçesiyle eleştirdikleri görülmüştür.

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin kendilerini kelime öğrenmeye istekli hale getirdiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler; çalışmaya istekli olduklarını, çalışmaktan keyif aldıklarını ve uygulama sonrasında İngilizce öğrenebileceklerine ilişkin inanca sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre en az değinilen konu ise önyargıları yıkma konusu olmuştur.

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin uygulanmasına ilişkin öneriler incelendiğinde, öğrencilerin; öz yönetimli öğrenmeye daha fazla zaman ayrılması gerektiğini, derslerde görsellerin kullanımının faydalı olduğunu ve bu uygulamanın devam ettirilmesinin gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, yanlışlara hemen müdahale edilmesinin iyi olacağı ve derslerde öğretim elemanı tarafından not tutturulması konusunda öneriler sundukları görülmüştür.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimine ilişkin çoğunlukla

olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler sürecin kendilerine, hem duyuşsal hem de akademik başarı yönlerinden katkı sağladığını belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci ise süreçle ilgili memnuniyetsizlik göstermiş ve eleştirilerde bulunmuştur.

Araştırmanın duyuşsal ve kelime öğrenme başarısı ile ilgili boyutları önceki kısımlarda tartışılıp yorumlandığından dolayı; bu başlık altında bunlara kısaca değinilip, öğrencilerin özellikle öz yönetimli öğrenme süreci ile ilgili görüşleri üzerinde yoğunlaşılacaktır. Smith ve Craig (2013) öz yönetimli öğrenmeye dayalı yabancı dil öğretiminin öğrencilerin farkındalıklarını artırdığını belirtmiş, Edmonson, Boyer ve Artis (2012) ise öğrencilerin derslerle daha fazla ilgilenmelerini sağladığını vurgulamıştır. Bu çalışmada öğrenciler, İngilizce artık öğrenebileceklerine ilişkin bir inanca sahip olduklarını, süreçten keyif aldıklarını ve uygulamaların diğer derslerde de devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun sebebi öğrencilerin derslere daha aktif bir şekilde katılmaları, kendi öğrenme süreçlerini izleyerek farkındalık sahibi olmaları ve böylece olumlu tutum geliştirmeleri olabilir.

Bazı öğrenciler öz yönetimli öğrenme süreciyle ilgili memnuniyetsizlik göstermiş, sürecin kendilerini tembelliğe alıştırdığını söylemiş ve eleştirilerde bulunmuştur. Hains ve Smith (2012) öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci merkezli bir eğitime direnç gösterebileceklerini belirtmiştir. Phelan (1996: 3) öğrencilerin ilkokuldan başlayarak bütün eğitim hayatları boyunca tecrübe ettikleri öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulmalarının önemli bir güçlük olduğunu belirtmiştir. Bireyler, öz yönetimli öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alacakları ve öğrenilecek belirli bir konu içeriği olmadığını düşündükleri için kaygı duyabilirler (Knowles, 1975: 37-38) ve ayrıca öz yönetimli öğrenme onlar için yeni bir kavram olduğundan dolayı alışmaları zaman alabilir (Hutchins, 2000: 24). Literatürde, öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeyi tercih etmediğini gösteren başka araştırmalar da (O'Shea, 2003; Lunky-Child ve diğ., 2001; Hewitt-Taylor, 2001; Nolan ve Nolan, 1997a; Nolan ve Nolan, 1997b) bulunmaktadır. Bu çalışmada öz yönetimli öğrenmenin başlangıç düzeyinde ele alınması ve uzun sürmemesi,

öğrencilerin bazılarının süreç hakkında olumsuz yargılara sahip olmasının ve pek fazla öğrenemediklerini ifade etmelerinin sebebi olabilir.

Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim bütün öğrenciler için uygun olmayabilir (Sze-yeng ve Hussain, 2010), dolayısıyla bu çalışma sonunda da birçok öğrenci olumlu görüş belirtmesine rağmen bazı öğrencilerin olumsuz düşüncelere sahip olmaları normal karşılanabilir. Bununla birlikte olumsuz fikirlerin nedenlerinden biri, öğrencilerin öğretmen merkezli önceki yaşantılarının etkisinden kurtulamamaları ve o yöntemi kendileri için daha az yorucu görmeleri olabilir. Nitekim Black ve Henig (2005), Diaz (2012) ve Guglielmino (2013) öğrencilerin eğitim yaşantılarının öz yönetimli öğrenme için bir engel teşkil ettiğini belirtmekte; öğrenim hayatları boyunca, hatta üniversitede öğretmen merkezli bir öğretime alışık olan öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme ortamlarına alışmakta zorlandığını ve direnç gösterdiğini ifade etmektedir. Bu sebeple Henney (1978) çocuklara eğitim hayatlarının başlarında öz yönetimli olma konusunda verilecek bir desteğin ilerleyen yaşlarda çok faydalı olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarının küçük yaşlardan itibaren başlatılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Bazı araştırmalarda (Lunky-Child ve diğ., 2001; Hewitt-Taylor, 2001; Williamson, 2007) öz yönetimli öğrenme süreçlerinin başlarında, öğrencilerin korku ve kaygı yaşayabileceği belirtilmektedir. Ancak O'Shea (2003) bu duyguların yerini daha sonraları kendine güven ve sorumluluk duygusuna bıraktığını ifade etmektedir. Henney (1978) öz yönetimli öğrenme ortamlarına ilk defa giren öğrencilerin başlangıçta karmaşa yaşamalarının normal olduğunu ve bu durumun onların öz yönetimli öğrenme becerilerinin geliştiğinin göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmanın kısa denilebilecek sekiz haftalık bir süreci ve sadece İngilizce dersini kapsamaması bazı öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin nedeni olarak görülebilir. Daha uzun süren ve diğer dersleri de kapsayan çalışmalarla olumsuz düşünceye sahip öğrencilerin de fikirlerinde olumlu yönde gelişme olacağını söylemek mümkündür. Nitekim Kicken ve diğerleri (2008) öz yönetimli öğrenme sürecine ilişkin algıların zamanla yakından ilişkili olduğunu, sadece bir veya birkaç dersi kapsayan

çalışmaların yeterli olmadığını ve öz yönetimli öğrenmenin bütün bir eğitim veya öğretim programı kapsamında ele alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırma süreci ile ilgili değinilmesi gerektiği düşünülen bir diğer husus da öğrencilerin ulaştıkları kaynaklardır. Öğrenci çalışmaları, öğrenme sürecini değerlendirme formu ve görüşme sonuçları incelendiğinde öğrencilerin bilgi kaynağı olarak çoğunlukla interneti kullandıkları görülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen başka araştırmalar da (Graham ve Metaxas, 2003; Butcher ve Sumner, 2011) bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin bazılarının interneti nasıl kullanacaklarını bilmedikleri, her zaman doğru bilgiye ulaşamadıkları görülmüştür. Bu sebeple öğrencilere bilgi kaynaklarına ulaşım ve bilgiyi doğru kullanma konusunda eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi ve dil becerileri açısından yeterli düzeyde olmamalarının öz yönetimli öğrenme sürecinde onları zorlayıcı bir etken olduğu görülmüştür. Örneğin yeterli dilbilgisine sahip olmadıkları için cümle kurmakta zorlanmış, konuşma becerisindeki eksiklikten dolayı telaffuzlarda hata yapmış ve bu yönde sürekli cesaretlendirmeye ihtiyaç duymuşlardır. Ayrıca bu alanlardaki bilgi eksiklikleri, uygun bilgi kaynaklarına ulaşmalarını da engellemiş ve süreçte bazı zorluklar yaşamalarına sebep olmuştur. Bu sebeple, örneğin hemşirelik bölümü öğrencilerinin kendi alanlarıyla ilgili bir öz yönetimli öğrenme sürecinden daha çok fayda sağlayacakları söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, daha sonra ise bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde artırmıştır.
2. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin anlamlı düzeyde olumlu tutum değişiklikleri göstermelerini sağlamıştır.
3. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin kelime bilgilerini anlamlı bir şekilde artırmıştır.
4. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrenilen kelimelerin kalıcılığını anlamlı bir şekilde artırmıştır.
5. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin dil öğrenme inanışlarında motivasyon ve beklenti alanında dikkat çekici bir farklılığa sebep olmuştur.
6. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre;
 - a) Öğrencilerin büyük çoğunluğu, uygulanan öğretimden fayda sağlamış ve süreçten memnuniyet duymuşlardır.

- b) Bazı öğrenciler uygulanan öğretim yöntemine ilişkin direnç göstermiş ve olumsuz görüşler ileri sürmüşlerdir.
- c) Öğrenciler öz yönetimli öğrenme uygulamalarının daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsamı gerektiğini düşünmektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma toplamda 8 haftalık bir süreyi kapsamış; bu sürenin bazı öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye uyum sağlamaları ve inanışlarda değişikliğe yol açmak için yeterli olmadığı görülmüştür. Daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
2. Çalışmada nitel veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme sürecinde gözlemlenmeleri veri zenginliği açısından yararlı olabilir.
3. Bu çalışma uzun bir geleneksel eğitim yaşantısına sahip üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu yaşantıların öz yönetimli öğrenmeye uyum sağlamada onları engelleyici bir faktör olduğu görülmüştür. Daha küçük yaş grubundaki öğrencilerle öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretim yapılabilir.
4. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı öğretimin İngilizce dersinde yapılmış olması, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin az olmasından dolayı zorlanmalarına sebep olmuştur. Uygulama, katılımcıların yeterliliklerinin yüksek olduğu derslerde yapıldığı takdirde daha etkili sonuçlar alınabilir.

5. Araştırma sürecinde dolaylı olarak elde edilen verilere göre, öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşma ve bilgiyi doğru kullanma bakımından eksiklikleri olduğu görülmüştür. Öğrencilere bu konuda eğitimler verilebilir.

6.2.2. Gelecekte Yapılacak Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini etkileyebileceği düşüncesiyle çalışmada strateji öğretimi yapılmamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmalarla strateji öğretimi yapılabilir.
2. Bu çalışma sadece Mesleki İngilizce dersini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Birkaç dersi veya bütün dersleri kapsayan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Bu çalışma öz yönetimli öğrenmeyi başlangıç seviyesinde ele almıştır. Başlangıç düzeyinden, öğrencilerin tamamen öz yönetimli olduğu son aşamaya kadar bütün süreçleri kapsayan boylamsal araştırmalarla, katılımcıların öz yönetimli öğrenme düzeylerinde ki gelişimleri izlenebilir.
4. Çalışmada kullanılan dil öğrenme inanışları anketi, gruplar arası karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır. Deneysel çalışmalarda etkili bir şekilde kullanılması amacıyla, dil öğrenme inanışlarıyla ilgili ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. M. B., Koren, S. F., Muniapan, B. ve Parasuraman, B. (2008). Adult Participation in Self-Directed Learning Programs, *International Education Studies*, Vol. 1, No: 3, August 2008.
- Acar, S. (2009). *Web Destekli Performans Tabanlı Öğrenmede ARCS Motivasyon Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenmenin Kalıcılığına, Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Yaz 2002)*, Sayı 31, 312-329.
- Adekanmbi, G. (1990). The concept of distance in self-directed learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Akbaş, O., Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okur Yazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. *8th International Educational Technology Conference (IETC2008)*, 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1*, No.1, April 2005.

- Alkan, F. (2012). *Kendi Kendine Öğrenmenin Kimya Laboratuvarında Öğrenci Başarısına, Hazırbulunuşluğuna, Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutumuna ve Endişesine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvar Başarı, Hazırbulunuşluluk, Laboratuvar Becerileri Tutumu ve Endişeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 15-26.
- Aparacio, R. A. (2013). *The Relationship Between Transformational Leadership and Knowledge Workers' Self-Directed Learning Readiness*. Doktora Tezi, University of Minnesota.
- Arnoldson, E. R. (2013). Beyond the Confines of the Classroom: Self-Directed Learning and Student Self-Efficacy From the Perspective of an Elementary School, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, Vol. 6, No. 1 (August 2013), 1-7.
- Ay, Y. (2010). *Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen ve Teknoloji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ayan, D. (2010). *Promoting Efl Pre-Service Teachers' Self-Directed Learning Through Electronic Portfolios: A Case Study*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öz Yeterlilik İnançlarına ve Erişilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 37-49.
- Bagheri, M., Ali, W. Z. W., Abdullah, C. B. ve Daud, S. M. (2013). Effects of Project-based Learning Strategy on Self-directed Learning Skills of Educational Technology Students, *Contemporary Educational Technology*, 2013, 4(1), 15-29.
- Banz, R. (2008). Self-Directed Learning: Implications for Museums, *The Journal of Museum Education*, Vol. 33, No. 1, Spring, 2008, 43-54.
- Bary, R. ve Rees, M. (2006). Is (self-directed) learning the key skill for tomorrow's engineers?, *European Journal of Engineering Education*, 31:01, 73-81.
- Bharathi, P. (2014). Self-Directed Learning and Learner Autonomy in English Language Teacher Education, *International Journal for Teachers of English*, Volume 4, Number, 1.
- Birenbaum, M. (2002). Assessing Self-directed Active Learning in Primary Schools, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9:1, 119-138.
- Black, B. M. ve Henig, C. B. (2005) BEST PRACTICES: Self-Directed Learning: A Strategy for Teaching, *The Journal of Continuing Higher Education*, 53:3, 22-27.
- Bolhuis, S. (1996). Towards Active and Selfdirected Learning. Preparing for Lifelong Learning, with Reference to DutchSecondary Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York,NY, April 8-12, 1996).
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for selfdirected lifelong learning: a multidimensional perspective, *Learning and Instruction*, 13 (2003), 327-347.

- Bolhuis, S. ve Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?, *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001), 837–855.
- Bolling, T. L. (2008). *Self-Directed vs Teacher-Directed: What Do Vocational/Technical Adult Students Prefer?* Doktora Tezi. University of Phoenix.
- Bouchard, P. (2009). Pedagogy Without a Teacher: What Are the Limits?, *International Journal of Self-Directed Learning Volume 6*, Number 2, 13-22.
- Boud, D. ve Higgs, J. (1993). Bringing self-directed learning into the mainstream of tertiary education. Norman Graves (Ed.), *Learner Managed Learning: Practice, Theory and Policy*. HEC: Leeds.
- Boyatzis, R. E. (2001). Unleashing the Power of Self-Directed Learning, in Sims R. (Ed.), *Changing the Way We Manage Change: The Consultants Speak*, Quorum Books, Armonk, NY.
- Boyer, S. L., Artis, A. B., Solomon, P. J. ve Fleming, D. (2012). Improving Sales Performance with Self-Directed Learning, *The Marketing Management Journal*, Volume 22, Issue 2, 61-75.
- Boyer, S. L., Edmonson, D. R., Artis, A. B. ve Fleming, D. (2014). Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education*, 9 July 2013.
- Bracey, P. (2010). Self-directed Learning vs Self-regulated Learning: Twins or Just Friends?. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2010* (pp. 1600-1607). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Bradley, P., Oterholt, C., Nordheim, L. ve Bjorndal, A. (2005). Medical Students' and Tutors' Experiences of Directed and Self-Directed Learning Programs in Evidence-Based Medicine: A Qualitative Evaluation Accompanying a Randomized Controlled Trial, *Evaluation Review*, 2005 (29), 149-177.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: A discussion paper, *NCRM Methods Review Papers*, NCRM/005. <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/> adresinden 15.09.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, London and New York: Routledge.
- Brockett, R. G., Stockdale, S. L., Fogerson, D. L., Cox, Barry, F., Canipe, J. B., Chuprina, L. A., Donaghy, R. C. ve Chadwell, N. E. (2000). Two Decades of Literature on Self-Directed Learning: A Content Analysis. *Paper presented at the International Self-Directed Learning Symposium* (14th, February 3-5, 2000, Boynton Beach, Florida).
- Brockett, R. G. (2006). Self-Directed Learning and the Paradox of Choice, *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume, 3, Number, 2, 27-33.
- Brodrick, M. A. (1974). *Effects of Self-Directed Learning Practices on the English Achievement and Attitudes of Community College Students in Iowa and Nebraska*. Doktora Tezi. University of Wyoming, Laramie, Wyoming.
- Brookfield, S. D. (1995). Adult learning: An overview. In A. Tuinjmans (Ed.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.

- Browne, L. G. A. (2014). *Influence of Adult Goal-Setting Instruction on Students' Responsibility Toward Self-Directed Competencies*. Doktora Tezi, Walden University, College of Education.
- Bullock, S. M. (2013). Using digital technologies to support Self - Directed Learning for preservice teacher education, *The Curriculum Journal*, 24:1, 103-120.
- Butcher, K. R. ve Sumner, T. (2011). Self-Directed Learning and the Sensemaking Paradox, *Human-Computer Interaction*, 26: 1-2, 123-159.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (14. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1993: 25-35.
- Candas, P. (2011). Analyzing student practice in language resource centres of the Louis Pasteur University in Strasbourg: is planning really central to self-directed learning?, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5:2, 191-204.
- Candy, P. C. (1988). Key issues for research in self-directed learning, *Studies in Continuing Education*, 10:2, 104-124.
- Candy, P. C. (1990). The transition from learner-control to autodidaxy: More than meets the eye. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

- Canipe, J. B. ve Fogerson, D. L. (2006). The Literature of Self-Directed Learning: Dissertations, *International Journal of Self-Directed Learning*, Vol. 3, No. 2, 34-44.
- Carlson, A. (2005). *Adults' Experiences in Learning a Foreign Language in a University Classroom: a Heuristic Study*. Doktora Tezi. Union Institute and University Cincinnati, Ohio.
- Carpenter, J. (2011). *Self-Direction in the Online and Face-to-Face Classroom: A New Look at Grow's Staged Self-Directed Learning Model*. Doktora Tezi. Northern Illinois University, De Kalb, Illinois.
- Carson, E. H. (2012). *Self-Directed Learning and Academic Achievement in Secondary Online Students*. Doktora Tezi. University of Tennessee, Chattanooga, Tennessee.
- Carwille, J. J. (2009). *A Case Study of the Self-Directed Learning of Women Entrepreneurs in the First Four Years of Business Ownership*. Doktora Tezi. Virginia Commonwealth University, Richmond: Virginia.
- Cazan, A. M. ve Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127 (2014), 640 – 644.
- Ceylan, M. (2006). *European Language Portfolio as a Self-Directed Learning Tool*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent University, Ankara.
- Choi, E., Lindquist, R. ve Song, Y. (2013). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Nurse Education Today* (2013).
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt> adresinden 01.04.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Chou, P. N. (2013). Effect Of Instructor-Provided Concept Maps and Self-Directed Learning Ability On Students' Online Hypermedia Learning Performance. *Journal of College Teaching & Learning – Fourth Quarter 2013 Volume 10, Number 4.*
- Conner, T. R. (2012). *The Relationship between Self-Directed Learning and Information Literacy among Adult Learners in Higher Education.* Doktora Tezi. University of Tennessee, Knoxville.
- Costa, A. L. ve Kallick, B. (2004). *Assessment Strategies for self-directed learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42:* 108-120.
- Coyle, J. (2014). *Knots in the Woods: An Assessment of the Effects of Location on Self-Directed Learning.* Yüksek Lisans Tezi. Florida Atlantic University, Boca Raton: FL.
- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., Nieveen, N. ve Mulder, M. (2014) Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations, *International Journal of Lifelong Education, 33:2,* 207-232.
- Creswell, J. W. (2006). *Designing and conducting mixed methods research (1st ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı : 21, Yıl : 2006/2,* 285-307.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1981). *Curiosity and Self-Directed Learning: The Role of Motivation in Education*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Ill.
- Della-Dora, D. ve Wells, J. D. (1980). Teaching for self-directed learning, *Theory Into Practice*, 19:2, 134-140.
- Demirel, M. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Yansımaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 87-105.
- Diaz, L. E. H. (2012). Self-Access Language Learning: Students' Perceptions of and Experiences Within this New Mode of Learning, *PROFILE Vol. 14*, No. 1, 113-127.
- Douglas, C. ve Morris, S. R. (2014). Student perspectives on self-directed learning, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 14, No. 1, 13 -25.
- Douglas, E. (2010). *A Study of Barriers to Adult Self-Directed Learning*. Doktora Tezi. University of Phoenix.
- Du, F. (2012). Using Study Plans to Develop Self-Directed Learning Skills: Implications From a Pilot Project, *College Student Journal*.
- Du, F. (2013). Student Perspectives of Self-Directed Language Learning Implications for Teaching and Research, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Volume 7, Number 2, Article 24.
- Duman, Z. Ç. ve Şengün, F. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinde Kontrol Odağı İle Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyi Arasındaki İlişki, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2011, 14: 3, 26-31.

- Dynan, L., Kate, T. ve Rhee, K. (2008) The Impact of Learning Structure on Students' Readiness for Self- Directed Learning, *Journal of Education for Business*, 84:2, 96-100.
- Edmonson, D. R., Boyer, S. L. & Artis, A. B. (2012). Self-Directed Learning: A meta-analytical review of adult learning constructs, *International Academy of Business and Public Administration Disciplines-IABPAD* (January).
- Eisenman, G. (1990). Self-directed learning- A growth process. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Ellinger, A. D. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development, *Advances in Developing Human Resources Vol. 6*, No. 2 May 2004 158-177.
- Embo, M., Driessen, E., Valcke, M. ve Vleuten, C. P. M. (2014). A framework to facilitate self-directed learning, assessment and supervision in midwifery practice: A qualitative study of supervisors' perceptions, *Nurse Education in Practice* (2014), 1-6.
- Evelyn, M. N. (2010). *The Effect Of Gender, Age, Learning Preferences, And Environment On Self-Directed Learning Readiness: An Exploratory Case Study Of Physician Learner Preferences*. Doktora Tezi, Northern Illionis University Dekalb, Illionis.
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (5. Baskı) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fahnoe, C. ve Mishra, P. (2013). Do 21st Century Learning Environments Support Self-Directed Learning? Middle School Students' Response to an Intentionally Designed Learning Environment, In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 3131-3139). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Faisal, M. ve Eng, N. L. (2009). The Effect of Self Directed Learning Tasks on Attitude towards Science, *Proceedings of 35th Annual Conference for Assessment for a Creative World, 2009*, Brisbane, Australia: International Association for Educational Assessment (IAEA).

Fitzgerald, C. T. (2003). *Self-Directed and Collaborative Online Learning: Learning Style and Performance*. Doktora Tezi. Boston University, School of Education.

Fisher, M., King, J. ve Tague, G. (2001). Development of a Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education, *Nurse Education Today* (2001) 21, 516–525.

Francis, A. ve Flanigan, A. (2012). Self-Directed Learning and Higher Education Practices: Implications for Student Performance and Engagement, *Mountain Rise, the International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 7, No. 3, 1-18.

Gabrielle, D. M. (2003). *The Effects of Technology-Mediated Instructional Strategies on Motivation, Performance, and Self-Directed Learning*. Doktora Tezi. The Florida State University: Tallahassee, FL.

Gan, Z. (2003). *Self-Directed Language Learning among University EFL Students in Mainland China and Hong Kong: A Study of Attitudes, Strategies and Motivation*. Doktora Tezi, The Hong Kong Polytechnic University.

- Gan, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context, *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3), 389-411.
- Garrison, D. R. (1987). Self-directed and distance learning: Facilitating self-directed learning beyond the institutional setting, *International Journal of Lifelong Education*, 6:4, 309-318.
- George, D. ve Mallery, P. (2011). *SPSS For Windows Step By Step A Simple Guide And Reference* (Fourth edition 11.0 update).
<https://docs.google.com/file/d/0B7Ci0vaQcLjSNjNjOTY4OWMtMmM4MS00OWFjLWI5NzgtOTE2Y2FjMGJiMGMx/edit> adresinden 20.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Gerstner, L. S. (1987). *On the theme and variations of self-directed learning: An exploration of the literature*. Doktora Tezi, Teachers College, Columbia University.
- Gerstner, L. S. (1990). On the theme and variations of self-directed learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Gestrelus, K. (1979) Lifelong Education--a New Challenge, *European Journal of Science Education*, 1:3, 277-292.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goede, R. (2012). A Critical Social Research Perspective on Self-Directed Learning and Information Technology Practitioners. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 64, 2012.

- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, 215-226.
- Graham, L. ve Metaxas, P. T. (2003). "Of Course it's True; I Saw it on the Internet!" Critical Thinking in the Internet Era, *Communications of the ACM*, 46 (5), 70-75.
- Grandinetti, M. (2013). *Motivation to Learn, Learner Independence, Intellectual Curiosity and Self-Directed Readiness of Prelicensure Sophomore Baccalaureate Nursing Students*. Doktora Tezi. Widener University, School of Nursing.
- Grover, K. S. (2014). The self-directed learning experience of mothers whose child has had a paediatric stroke, *International Journal of Lifelong Education*, 33:4, 488-503.
- Grow, G. O. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 3, Spring 1991, 125-149.
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the self-directed learning readiness scale. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- Guglielmino, L. M. (2008). Why Self-Directed Learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 5, 1, Spring 2008.
- Guglielmino, L. M. (2013). The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions, *SA-eDUC JOURNAL Volume 10*, Number 2, October, 2013.
- Guglielmino, L. M., Long, H. B. ve Hiemstra, R. (2004). Historical Perspectives Series: Self-Direction in Learning in the United States, *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume 1, Number 1, 1-17.

- Gureckis, T. M. ve Markant, D. B. (2012). Self-Directed Learning: A Cognitive and Computational Perspective, *Perspectives on Psychological Science*, 7 (5), 464–481.
- Haggerty, D. L. (2000). *Engaging Adult Learners in Self-Directed Learning and Its Impact on Learning Styles*. Doktora Tezi. University of New Orleans.
- Hains, B. J. ve Smith, B. (2012). Student-Centered Course Design: Empowering Students to Become Self-Directed Learners, *Journal of Experiential Education*, Volume 35, No. 2, 357–374.
- Harchegani, M. K., Biria, R. ve Nadi, M. A. (2013). The Effectiveness of Self-Directed-Learning Method in Teaching Speaking Skill to Iranian EFL Learners, *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, Vol, 7 (9): 565-575.
- Harding, T. S., Vanasupa, L., Savage, R. N. ve Stolk, J. D. (2007). Work-in-Progress – Self-Directed Learning and Motivation in a Project-based Learning Environment, *Proceedings of 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, October 10 – 13, 2007, Milwaukee, WI.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings, *ELT Journal*, Volume 51/1, January 1997, 12-20.
- Harris, R. (1989). Reflections on self-directed adult learning: some implications for educators of adults, *Studies in Continuing Education*, 11:2, 102-116.
- Henney, M. (1978) Facilitating Self-Directed Learning, *Improving College and University Teaching*, 26:2, 128-130.
- Herman, G. L. (2012). Designing contributing student pedagogies to promote students' intrinsic motivation to learn, *Computer Science Education*, 22:4, 369-388.

- Hewitt-Taylor, J. (2001). Self-directed learning: views of teachers and students, *Journal of Advanced Nursing*, 36 (4), 496-504.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
- Huett, J. B. (2006). *The effects of ARCS-based confidence strategies on learner confidence and performance in distance education*. Doktora Tezi. University of North Texas.
- Hutchins, S. E. (2000). *Adult Perspective on Self-Directed Learning*. Doktora Tezi. The Fielding Institute.
- Hutto, S. T. (2009). *The Relationships Of Learning Style Balance And Learning Dimenions To Self-Directed Learning Propensity Among Adult Learners*. Doktora Tezi. The University Of Southern Mississippi.
- Idros, S. N. S., Mohamed, A. R., Esa, N., Samsudin, M. A. ve Daud, K. A. M. (2010). Enhancing self-directed learning skills through e-SOLMS for Malaysian learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 698-706.
- Iwasiw C. L. (1987). The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today* 7, 222–227.
- Jarvis, P. (1990). Self-directed learning and the theory of adult education. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

- Jenkins, T. B., Carlson, J. H. ve Herrick, C. A. (1998). Developing Self-Directed Learning Modules, *Journal of Nursing Staff Development, Volume 14, Number 1*, 17-22.
- Jennings, S. F. (2007). Personal development plans and self-directed learning for healthcare professionals: are they evidence based?, *Postgraduate Medical Journal*, 83 (982), 518-524.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher, Vol. 33, No. 7* (Oct., 2004), 14-26.
- Joshi, K. R. (2011). Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning, *Journal of NELTA, Vol. 16, No. 1-2*, 13-29.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. ve Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements, *Journal of Vocational Education & Training*, 62:4, 415-440.
- Jou, M. ve Wu, Y-S. (2012). Development of a Web-based System to Support Self-Directed Learning of Microfabrication Technologies. *Educational Technology & Society*, 15(4), 205–213.
- Karabulut, U. S. (2002). *Curricular Elements of Problem-Based Learning That Cause Developments of Self-Directed Learning Behaviors Among Students and Its Implications on Elementary Education*. Yüksek Lisans Tezi, University of Tennessee, Knoxville.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (21. Baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Keller, J.M. (1987). Development and Use of ARCS Model in Instructional Design, *Journal of Instructional Development, Vol.10, No.3, USA.*
- Keller, J. M. (2006). *Development of Two Measures of Learner Motivation.*
Yayımlanmamış Eser. Florida State University.
- Keller, J. M. (2009). Motivation in Cyber Learning Environments. *International Journal of Education Technology, Vol. 1, No. 1, 7-30.*
- Keller, J. M. ve Subhiyah, R. (1993). *Course Interest Survey.* Tallahassee, FL:
Instructional Systems Program, Florida State University.
- Kerka, S. (1999). Self-Directed Learning. Myths and Realities No. 3. *Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.*
<http://eric.ed.gov/?id=ED435834> adresinden 13.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S. ve Merriënboer, J. J. G. (2008). Scaffolding advice on task selection: a safe path toward self-directed learning in on-demand education, *Journal of Vocational Education and Training, 60: 3, 223-239.*
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Merriënboer, J. J. G. ve Slot, W. (2009). The Effects of Portfolio-Based Advice on the Development of Self-Directed Learning Skills in Secondary Vocational Education, *Educational Technology Research and Development, Vol. 57, No. 4, 439-460.*
- Kim, D. H. (2013). The effect of self-observation on the self-directed learning ability of nursing students: An experimental study, *Open Journal of Nursing, 2013, 3, 517-523.*
- Kim, K. J. (2004). Motivational Influences in Self-Directed Online Learning Environments: A Qualitative Case Study. *Association for Educational Communications and Technology.*

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/a7/33.pdf adresinden 03.04.2014 tarihinde erişilmiştir.

Kim, K. J. (2005). *Adult Learners' Motivation in Self-Directed E-learning*. Doktora Tezi, Indiana University, University Graduate School, Department of Instructional Systems Technology.

King, C. (2011). Fostering self-directed learning through guided tasks and learner reflection. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (4), 257-267.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge, NY: The Adult Education Company.

Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 178-188.

Koyalan, A. (2009). The evaluation of a self-access centre: A useful addition to class-based teaching?, *System*, 37 (2009), 731-740.

Kreber, C. (1996). The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education, *Studies in Higher Education*, 23:1, 71-86.

Kunt, N. (1997). *Anxiety And Beliefs About Language Learning: A Study Of Turkish-Speaking University Students Learning English In North Cyprus*. Doktora Tezi, University of Texas.

- Küçükler, G. F. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kvedaraite, N., Jasnauskaitė, R., Geleziniene, R. ve Strazdiene, G. (2014). Forms Of Educational Activities That Enhance Self-Directed Learning of Adults. *Problems of Education in the 21st Century, Volume 56*, 2013.
- Ladell-Thomas, J. (2012). Do-It-Yourself Information Literacy: Self-Directed Learning at a Distance, *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 6:3-4, 376-386.
- Lai, C., Gardner, D. ve Law, E. (2013). New to facilitating self-directed learning: the changing perceptions of teachers, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7:3, 281-294.
- Lai, C., Shum, M. ve Tian, Y. (2014): Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform, *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2014.889714.
- Lau, W. (2007). Developing Self-Directed Learners: A Case Study on Primary 2 Pupils, *Proceedings of Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding*, 28-30 May, 2007. http://conference.crpp.nie.edu.sg/2007/paper/html/author_L.html adresinden 21.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Lefrançois, G. R. (2000). *Theories of Human Learning: What the Old Man Said*. (Fourth Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Lew, C. (2006). *The Professional Learning Community: The Self-Directed Learning of Teachers and the Practices of Professional Community*. Doktora Tezi. Texas State University, San Marcos, Texas.

- Lewett-Jones, T. L. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today* (2005) 25, 363-368.
- Li, X. (2004). *An Analysis Of Chinese Efl Learners' Beliefs About The Role Of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies*. Doktora Tezi, University Of Sunderland.
- Liang, L., Wang, W. ve Tung, L. (2011). Promotion of Self-Directed Learning Through Developmental Teaching Strategies.
- Liao, P. ve Chiang, M. (2003). The Study of Students' and Their Teachers' Beliefs About English Learning, *Proceedings of 2003 International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, 65-76.
- Liu, M. (2012). Chinese University EFL Students' Attitudes towards English, Interest in Foreign Languages and perceptions of Social Norms in Foreign Language Learning. *Journal of Cambridge Studies*, Volume 7, No 4.
- Long, H. B. (1990). Changing concepts of self-direction in learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Long, H. B. (1993) Self-Directed Learning By The Elderly: A Review Of Dissertation Abstracts, 1966-1991, *Educational Gerontology*, 19:1, 1-7.
- Loyens, S. M. M., Magda, J. ve Rikers, R. M. J. P. (2007). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning, *Educational Psychology Review*, 20 (4), 411-427.

- Lunyk-Child O.L., Crooks D., Ellis P.J., Ofosu C., O'Mara L. ve Rideout E. (2001). Self-directed learning: faculty and student perceptions. *Journal of Nursing Education*, 40, 116–123.
- Majumdar, B. (1996). Self-Directed Learning in the Context of a Nursing Curriculum: Development of a Learning Plan, *Curationis: South African Journal of Nursing* 19, 43–46.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Volume 2001, Issue 89, 3-14.
- Merriam, S., B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey- Bass, 159-180.
- Mifflin, B. (2004). Adult learning, self-directed learning and problem-based learning: deconstructing the connections, *Teaching in Higher Education*, 9:1, 43-53.
- Mok, M. M. C., Leung, S. O. ve Shan, P. W. (2005). A Comparative Study of the Self-Directed Learning of Primary Students in Hong Kong and Macau, *International Journal of Self-Directed Learning*, Vol. 2, No. 2, 39-54.
- Montgomery, M. (2009). Student attitudes regarding self-directed clinical assignments, *Teaching and Learning in Nursing*, (2009) 4, 47–51.
- Morrison, B. R. (2011). Self-directed learning modules for independent learning: IELTS exam preparation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (2), 51-67.

Nokdee, S. (2007). *Self-Directed Learning among Thai Nurses in Clinical Practice*.

Doktora Tezi. Victoria University.

Nolan J. ve Nolan M. (1997a) Self-directed and student-centred learning in nurse education: 1. *British Journal of Nursing* 6, 51–55.

Nolan J. ve Nolan M. (1997b). Self-directed and student-centred learning in nurse education: 2. *British Journal of Nursing* 6, 103–107.

O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing* 43(1), 62–70.

OECD (2007). Executive Summary. *Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning*.

Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. (Sixth edition). Boston, MA: Pearson.

Owen, T. R. (2002). *Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review*. ERIC Clearinghouse, Washington, D.C.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özmen, H. (2014). Deneysel Araştırma Yöntemi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Mustafa Metin (ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, M. G. (1990). *Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Park, S. (2008). Self-Directed Learning in the Workplace, *Paper presented at the Academy of Human Resources Development international research conference in the Americas*, Panama City, FL.

Parkinson, A. (1999). Developing the Attribute of Lifelong Learning, *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, 11a1-16.

Peters, J. M. (1990). Analysis of practical thinking in self-directed learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Advances in research and practice in self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

Peterson, D. S. (2008). *A Meta-Analytic Study Of Adult Self-Directed Learning And Online Nursing Education: A Review Of Research From 1995 To 2007*. Doktora Tezi, Capella University.

Phelan, T. D. W. (1996). *Instruction in Self-Directed Learning: Its Impact on Corporate MBA Students' Attitudes Toward Learning and Development*. Doktora Tezi. Syracuse University.

Ponti, M. (2014). Self-directed learning and guidance in non-formal open courses, *Learning, Media and Technology*, 39:2, 154-168.

Price, H. G. (1976). Achieving a Balance Between Self-Directed and Required Learning, *Journal of Education for Social Work*, Vol. 12, No. 1 (WINTER 1976), pp. 105-112.

Radnitzer, K. D. (2010). *Emotional Intelligence And Self-Directed Learning Readiness Among College Students Participating In A Leadership Development Program*. Doktora Tezi, University of Illinois.

Ramnarayan, K. ve Shyamala, H. (2005). Thoughts on Self-Directed Learning in Medical Schools: Making Students More Responsible, *New Horizons for Learning Online Journal*,
http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/ramnarayan%20hande.htm.
adresinden 15.04.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Reece, I. ve Walker, S. (2000). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Sunderland: Business Education Publisher Limited.
- Regan, J. A. (2003). Motivating students towards self-directed learning, *Nurse Education Today* (2003) 23, 593–599.
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners, *The Modern Language Journal*, Vol. 85, No. 2, 279-290.
- Robb, C. (2010). *The Impact ff Motivational Messages on Student Performance in Community College Online Courses*. Doktora Tezi. University of Illionis, Urbana, Illionis.
- Roberson, D. N. ve Merriam, S. B. (2005). The Self-Directed Learning Process of Older, Rural Adults, *Adult Education Quarterly*, 2005, 55: 269.
- Rojprasert, S., Neanchaleay, J. ve Boonlue, S. (2013). A Synthesis of Self-Directed Learning Design Model With Constructionism in the Environment of New Media in Thai Higher Education, *Review of Higher Education and Self-Learning*, Volume 6, Issue 18, 157-165.
- Saks, K. ve Leijen, A. (2014). Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112 (2014), 190 – 198.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Schwartz, J. (2006). Self-Directed Learning and Student Attitudes, *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 1, Issue, 2, 23-52.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Serçe, H. (2013). *Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Kelime Öğrenme ve Strateji Kullanma Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shannon, S. V. (2008). Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self-Directed Learners, *Institute for Learning Styles Journal*, Volume 1, Fall 2008, 14-28.
- Shin, G. W. (2012). An Analysis of Learning Principal in Two Types of Self-directed Learning Purpose, *International Journal of Education and Learning* Vol. 1, No. 1, March, 2012.
- Shinkareva, O. N. ve Benson, A. D. (2007). The Relationship between Adult Students' Instructional Technology Competency and Self-Directed Learning Ability in an Online Course, *Human Resource Development International*, 10:4, 417-435.
- Silen, C. ve Uhlin, L. (2008). Self-directed learning – a learning issue for students and faculty!, *Teaching in Higher Education*, 13:4, 461-475.
- Simmering, M. J., Posey, C. ve Piccoli, G. (2009). Computer Self-Efficacy and Motivation to Learn in a Self-Directed Online Course, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Volume 7, Number 1, January 2009.
- Smith, K. ve Craig, H. (2013). Enhancing the Autonomous Use of CALL: A New Curriculum Model in EFL, *CALICO Journal*, 30 (2), 252-278.

- Song, L. ve Hill, J. R. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments, *Journal of Interactive Online Learning*, Volume 6, Number 1, Spring 2007.
- Soran, H., Akkoyunlu, B . ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Straka, G. A. (2000). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations*. Münster: Waxmann.
- Su, Y., Feng, L., Yang, C. ve Chen, T. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective, *Futures* 44 (2012) 158–165.
- Suknaisith, A. (2014). The results of Self-Directed Learning for Project Evaluation Skills of Undergraduate students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 1676 – 1682.
- Suknaisith, A., Wongwanich, S. ve Piromsombat, C. (2014). Development of teacher performance in educational measurements and evaluation through self-monitoring strategies, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 1683 – 1688.
- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand, *TESOL in Context, Special Edition S:3*, 1-15.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri. (5. Baskı)*. Konya: Eğitim Akademi.

Sze-yeng, F. ve Hussain, R. M. R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010) 1913–1917.

Şahin, S. M. (2013). Özyönelimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, *Eğitim ve Bilim*, 2013, Cilt, 38, Sayı, 169.

Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0052, 4, (3), 695-706.

Şenyuva, E. ve Kaya, H. (2014). Effect self directed learning readiness of nursing students of the web based learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (2014), 386 – 392.

Tabatabaei, O. ve Parsafar, S. M. (2012). The Effect of Self-Directed Learning on Critical Thinking of Iranian EFL Learners, *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 2 (2), May 2012.

Tarhan, B. (2005). *Kendi Kendine Dil Öğrenme Modeli ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarhan, B. ve Erözden A. (2008). Learner Autonomy and Trainee Teachers' Readiness for Self-Directed Learning, *Boğaziçi University Journal of Education* Vol. 25 (1).

Taylor, I. ve Burgess, H. (1995) Orientation to self-directed learning: Paradox or paradigm?, *Studies in Higher Education*, 20:1, 87-98.

Taylor, R. (2002). *Expanding the Understanding of Self-Directed Learning: Community Action and Innovative Workplaces*. Doktora Tezi. The University of British Columbia.

- Teng (Flora), K. H. (2005). *Perceptions of Taiwanese Students to English Learning as Functions of Self-Efficacy, Motivation, Learning Activities and Self-Directed Learning*. Doktora Tezi, University of Idaho.
- Tholin, J. (2007). Learner Autonomy, Self-directed Learning and Assessment: Lessons from Swedish Experience.
<http://bada.hb.se/bitstream/2320/3572/1/Tholin%20190508%20learner%20autonomy.pdf> adresinden 20.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Thornton, K. (2010). Supporting Self-Directed Learning: A Framework for Teachers. *Language Education in Asia*, 2010, 1(1), 158-170.
- Timmins, F. (2008). Take time to facilitate self-directed learning, *Nurse Education in Practice* (2008) 8, 302–305.
- Tuggle, M. N. (2014). *Exploring the Role of Self-Directed Learning in Sales Professionals: A Qualitative Study*. Doktora Tezi. Regent University.
- Van Deur, P. (2004). Gifted Primary Students' Knowledge of Self Directed Learning. *International Educational Journal*, 4 (4), 2004.
- Van Deur, P. ve Murray-Harvey, R. (2005). The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge, *International Education Journal, ERC2004 Special Issue*, 2005, 5(5), 166-177.
- Vioral, A. N. (2014). *Examining Oncology Nurses' Knowledge of Chemotherapy Errors Using Two Self-Directed Learning Strategies*. Doktora Tezi. Indiana University of Pennsylvania.
- Wang, D. (2012). Self-directed English Language Learning Through Watching English Television Drama in China, *Changing English: Studies in Culture and Education*, 19:3, 339-348.

- Warburton, N. ve Volet, S. (2013). Enhancing self-directed learning through a content quiz group learning assignment, *Active Learning in Higher Education*, 14 (1), 9-22.
- Washbourne, K. (2014). The self-directed learner: intentionality in translator training and education, *Perspectives: Studies in Translatology*, 22:3, 373-387.
- Wichadee, S. (2011). Developing The Self-Directed Learning Instructional Model To Enhance English Reading Ability And Self-Directed Learning Of Undergraduate Students, *Journal of College Teaching & Learning – December 2011, Volume 8, Number 12*.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting, *Studies in Higher Education*, 21:2, 165-176.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning, *Nurse Researcher*, 14 (2), 66-83.
- Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*, 59 (2), 56-59.
- Wright, M. S. (2011). *The Readiness of Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder for Self-Directed Learning*. Doktora Tezi. The University of Southern Mississippi.
- Yeung, E., Au-Yeung, S., Chiu, T., Mok, N. ve Lai, P. (2003) Problem design in problem-based learning: evaluating students' learning and self-directed learning practice, *Innovations in Education and Teaching International*, 40:3, 237-244.
- Yong, J. W. Y. ve Gerber, R. (2001) Conceptions of Self-Directed Learning of Social Studies Teachers in Singapore, *Asia Pacific Journal of Education*, 21:1, 75-87.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *NSosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhou, Y. X. ve Lee, F. L. (2009). Incorporate Project-Based Learning in Daily Instruction: Has Self-Direction Changed? *Instructional Technology*, itdl. org adresinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

Ek- 1: Ders Motivasyon Ölçeği	145
Ek- 2: İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği	147
Ek- 3: Kelime Başarı Testi	150
Ek- 4: Dil Öğrenme İnanışları Anketi	153
Ek- 5: Veri Toplama Araçları Uygulama İzinleri	155
Ek- 6: Hedef Kelimelerin Haftalara Göre Dağılımı	156
Ek- 7: Anahtar Kelimeler.....	157
Ek- 8: Öğrenci Görüşme Formu.....	158
Ek- 9: Kısa Sınavlar	159
Ek- 10: Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formu	165
Ek- 11: Öğrenci Çalışmalarından Örnekler	166

Ek- 1: Ders Motivasyon Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğrenme hakkındaki motivasyonunuza ilişkin bilgi sahibi olmaktır. Bu ölçekteki soruların doğru cevabı yoktur. Önemli olan sizin düşüncelerinizi öğrenmektir. Araştırmadan elde edilen veriler gizli tutulacak, sadece araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır.

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz. Duygu ve düşüncelerinize en uygun olan seçeneği ilgili sütuna "X" koyarak işaretleyiniz. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ahmet ÖZCAN

Bozok Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
İngilizce Okutmanı

No	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öğretmenimiz bizi bu dersin içeriği hakkında heveslendirmeyi biliyor.					
2	Bu derste öğrendiğim şeyler bana yararlı olacak.					
3	Bu derste iyi olacağım konusunda kendime güveniyorum.					
4	Bu derste ilgimi çeken çok az şey var.					
5	Öğretmenimiz bu dersin içeriğinin önemli olduğunu hissettiriyor.					
6	Bu dersten iyi notlar almak için şanslı olmak zorundasın.					
7	Bu derste başarılı olmak için sıkı çalışmak zorundayım.					
8	Bu dersin içeriğinin halihazırda bildiğim şeylerle nasıl ilgili olduğunu anlamıyorum.					
9	Bu derste başarılı olup olmamam bana bağlı.					
10	Öğretmenimiz bir noktayı anlatırken merak uyandırıyor.					
11	Bu dersin içeriği benim için çok zor.					
12	Bu dersin beni tatmin ettiğini hissediyorum.					
13	Bu derste yüksek standartlar koymaya ve erişmeye çalışıyorum.					
14	Notlarımın ve aldığım dönütlerin diğer öğrencilere göre adil olduğunu hissediyorum.					
15	Bu derste öğrenciler dersin içeriği hakkında meraklı gözüküyorlar.					
16	Bu derse çalışmaktan zevk alıyorum.					
17	Öğretmenimizin ödevlerime ne not vereceğini tahmin etmek zor.					
18	Kendi değerlendirmelerimle kıyasladığımda, öğretmenimizin yaptığım işlerle ilgili değerlendirmelerinden memnun oluyorum.					
19	Bu dersten elde ettiklerimle tatmin olduğumu hissediyorum.					
20	Bu dersin içeriği benim beklentilerim ve amaçlarımla örtüşmektedir.					
21	Öğretmenimiz ilginç olan sıradışı ve şaşırtıcı şeyler yapar.					
22	Öğrenciler bu derse aktif olarak katılımında bulunur.					
23	Amaçlarımı gerçekleştirmek için bu derste iyi olmam önemlidir.					
24	Öğretmenimiz ilginç öğretme teknikleri kullanır.					
25	Bu dersten çok fazla faydalanacağımı düşünmüyorum.					
26	Bu derste çok yoğunlukla hayal kurarım.					
27	Bu derse alırken yeterince sıkı çalışırsam başarabileceğime inanıyorum.					
28	Bu dersin bireysel faydaları benim için açık.					
29	Merakım, genellikle sorulan sorular ve bu dersin konusu hakkında verilen problemlerle canlandırılmaktadır.					
30	Dersin orta zorlukta olduğunu düşünüyorum.					

31	Bu dersle ilgili hayal kırıklığına uğradığımı hissediyorum.						
32	Bu derste yaptığım çalışmaların; notlar, değerlendirmeler ve diğer dönütler yoluyla yeterince takdir edildiğini düşünüyorum.						
33	Bu tür bir derse çalışmak için ayırdığım zaman yeterlidir.						
34	Derste ne kadar iyi olduğum konusunda yeterli dönüt alıyorum.						

Ek- 2: İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğrenme hakkındaki tutumlarınıza ilişkin bilgi sahibi olmaktır. Bu ölçekteki soruların doğru cevabı yoktur. Önemli olan sizin düşüncelerinizi öğrenmektir. Araştırmadan elde edilen veriler gizli tutulacak, sadece araştırmacının amaçları doğrultusunda kullanılacaktır.

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz. Duygu ve düşüncelerinize en uygun olan seçeneği ilgili sütuna "X" koyarak işaretleyiniz. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ahmet ÖZCAN
Bozok Üniversitesi Yabancı Diller
Bölümü
İngilizce Okutmanı

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İngilizce dersi zorunlu olmasa dersi almam.					
2. İngilizcede öğrendiğim her yeni konu kendime güveni artırıyor.					
3. İngilizceyi öğrenme hayatımı kazanmada bana yardım edecektir.					
4. İngilizceyi iyi yapabileceğimi biliyorum.					
5. İngilizceyi önemli bir ders olarak görüyorum.					
6. Sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinmem.					
7. İngilizce dersine girmekten zevk almam.					
8. Öğretmenim benim İngilizcede başarılı olabileceğimi düşünmektedir.					
9. İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.					
10. İngilizce ile ilgili soruları çözdüğümde kendime güven duyuyorum.					
11. İngilizce dersinde iyi değilim.					
12. İngilizce dersine çalışmak hoşuma gider.					
13. Konuşma esnasında yaptığım hatalardan pes etmem.					

14. Konular ilerledikçe kendime güveni kaybediyorum.					
15. İngilizce öğretmenim İngilizcede daha iyiye gittiğimi hissettirmektedir.					
16. Öğretmenim daha çok İngilizce çalışmam için beni cesaretlendirmektedir.					
17. Yabancı bir dili anlama insanın dünyayı daha iyi anlamasına katkıda bulunur.					
18. İngilizce dersi sıkıcı bir derstir.					
19. İngilizcenin üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okutulmasını isterim.					
20. Gelecekteki çalışmalarında İngilizceye ihtiyaç duyacağım.					
21. İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bir süre çalışmak isterim.					
22. Öğretmen sınıfta soru sorunca heyecanlanırım.					
23. Konuşma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.					
24. İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.					
25. Öğretmenim yapabileceğim bütün İngilizce konularını öğrenmemi istiyor.					
26. İngilizce dersini seviyorum.					
27. İngilizce hayatımdaki işlerde benim için önemli olmayacak.					
28. İngilizceyi öğreneceğime eminim.					
29. Yeni bir dil öğrenmek için çaba göstermeye değer.					
30. İngilizce için çaba göstermeye değer.					
31. Bir üniversite öğrencisi için yabancı bir dil öğrenmek önemlidir.					
32. İngilizce ile ilgili grup çalışmalarında bulunmaktan zevk alırım.					
33. Ders esnasında verilen alıştırmaları tek başıma zevkle yaparım.					
34. Daha zor seviyede İngilizceyi başaracağımı sanıyorum.					
35. İngilizce dersinden iyi notlar alabilirim.					
36. İngilizcede daha ileri düzeydeki çalışmaları yapabilirim.					
37. Kütüphanede bulunan İngilizce ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
38. İngilizceyi düzgün konuşabileceğime inanıyorum.					
39. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
40. Bir yetişkin olarak İngilizceyi birçok yerde kullanacağım.					
41. Uğraştığım çoğu konuyu başarıyorum ama İngilizceyi başaramıyorum.					
42. Boş zamanlarımda İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.					

43. İngilizce öğretmeni olmak isterim.					
44. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
45. İngilizceyi iyi öğrenebilecek bir tip değilim.					
46. Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta İngilizce konuşmaktan çekinirim.					
47. İngilizce öğretmenimin sempatik olduğunu düşünüyorum.					
48. İngilizce önemli ve gerekli bir derstir.					
49. İngilizce dersini almak benim için bir zaman kaybıdır.					
50. İngilizce ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.					
51. İngilizce çalışırken kendi kendimi motive edebiliyorum.					
52. İngilizce dersinde kendimi derse veremiyorum.					
53. İngilizce sınavından önce korku ve heyecan duyarım.					
54. İngilizce bana kolay gelir.					
55. Yapmam gereken işlerle karşılaştığımda İngilizce öğrenme çok zamanımı alır.					
56. Öğretmenim benim derste aktif olmamı sağlamaktadır.					

Ek- 3: Kelime Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda İngilizce kelime bilginizi test etmeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. Her bölümün başlangıcında o bölümle ilgili açıklamalar verilmiştir. Lütfen soruları dikkatlice cevaplayınız. Başarılar dilerim.

Ahmet ÖZCAN
Bozok Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
İngilizce Okutmanı

SORULAR

A) Verilen kelimeleri kullanarak boşlukları doldurunuz.

nurse call - ID bracelet - cough – stomachache – pain relief – count - IV cannula –
stretcher- cold - I'll get you

1. **Nurse:** If you need any help, please just use the
 2. How does the in your arm feel? Does it feel OK?
 3. On a/an, there are information about the patient.
 4. When I have a, I drink something hot.
 5. I will your respirations now.
 6. After the surgery, patients go their room on a
 7. You may if you drink cold water.
 8. **Patient:** I've got a really bad
- Nurse:** OK, some

B) Aşağıdaki cümleleri uygun olanla eşleştiriniz.

- | | |
|----------------------------|---|
| He has a fever . | I will take off a blanket for you. |
| My arm hurts . | Sleep for a while and take some pills. |
| I am too warm. | The bathroom is on the second floor. |
| I am thirsty . | I will give you some pain relief. |
| I have got flu . | I will check with this thermometer. |
| I have a headache . | Do you feel tired? |

I feel bad, I think I will **vomit**.

I will get you some water.

C) Aşağıdaki gözlem kartında yer alan boşlukları doldurunuz.

Bozok Hospital

.....

Admission Observations

Date: 12/04/2014

Full Name: Hasan KAYA

DOB: 16/05/1978

Blood Pressure: 120/85

.....: 37

Dr: N. ÇİÇEK

.....: 75

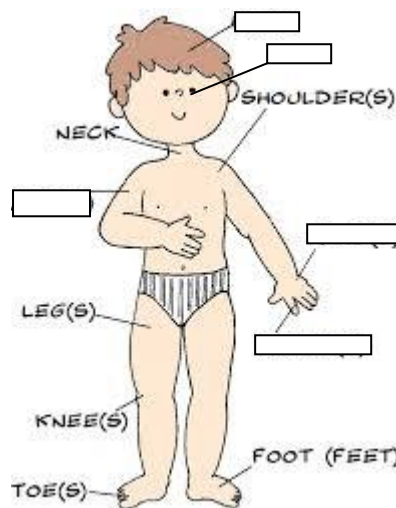
Weight : 82 kg

Hosp. No: 459875

RespiratoryRate: 19

Oxygen SATs: 98%

D) Aşağıdaki görselde yer alan boşlukları doldurunuz.



E) Aşağıdaki diyalogda yer alan boşlukları doldurunuz.

Nurse: Good morning Mr. Çiçek. today?

Patient: Good morning. I am feeling better. But I often go to toilet because of

Nurse: OK. I will your now. Then, I will call the doctor.

Patient: Thanks.

Nurse: give me your arm, please?

Patient: Of course.

Ek- 4: Dil Öğrenme İnanışları Anketi

Değerli Öğrenciler,

Bu anketin amacı İngilizce öğrenme hakkındaki inanışlarınıza ilişkin bilgi sahibi olmaktır. Bu anketteki soruların doğru cevabı yoktur. Önemli olan sizin düşüncelerinizi öğrenmektir. Araştırmadan elde edilen veriler gizli tutulacak, sadece araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır.

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz. Duygu ve düşüncelerinize en uygun olan seçeneği ilgili sütuna “X” koyarak işaretleyiniz. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ahmet ÖZCAN
Bozok Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
İngilizce Okutmanı

Soru no	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Çocukların yabancı dil öğrenmesi yetişkinlerin öğrenmesinden daha kolaydır.					
2	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğe sahiptir.					
3	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.					
4	En sonunda bu dili iyi bir şekilde konuşmayı öğreneceğime inanıyorum.					
5	Türkler yabancı dil öğrenmede iyidir.					
6	İngilizceyi mükemmel bir telaffuzla konuşmak önemlidir.					
7	İngilizceyi öğrenmek için İngilizce konuşulan kültürleri bilmek gerekir.					
8	Doğru bir şekilde söyleyene kadar, İngilizce olarak hiçbir şey söylememelisin.					
9	Hali hazırda yabancı bir dil konuşan biri için başka bir dil öğrenmek kolaydır.					
10	Matematik ya da fende iyi olan insanlar yabancı dil öğrenmede iyi değildir.					
11	İngilizceyi İngilizce konuşulan bir ülkede öğrenmek en iyisidir.					
12	İngilizce konuşan insanlarla tanıştığımda onlarla İngilizce pratik yapmak hoşuma gider.					
13	Eğer İngilizcede bir kelimeyi bilmiyorsan anlamını tahmin etmekte sakınca yoktur.					
14	Yabancı dil öğrenmek için özel bir yeteneğim var.					
15	Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli parçası kelime öğrenmektir.					
16	Tekrar etmek ve çok pratik yapmak önemlidir.					
17	Yabancı dil öğrenmede kadınlar erkeklerden daha iyidir.					

18	Türkler İngilizce konuşmanın önemli olduğunu düşünürler.					
19	Başka insanlarla İngilizce konuşurken sıkılan oluyorum.					
20	Başlangıç seviyesindeki öğrencilere İngilizcede yanlış yapmalarına izin verilirse; daha sonra onlar için doğru konuşmak zor olacaktır					
21	Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli parçası dilbilgisi öğrenmektir.					
22	İngilizce konuşan insanları daha iyi tanıyabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum.					
23	Yabancı bir dili konuşmak anlamaktan daha kolaydır.					
24	Kaset ya da kayıtlarla pratik yapmak önemlidir.					
25	Yabancı bir dili öğrenmek başka bir akademik konuyu öğrenmekten farklıdır.					
26	İngilizce öğrenmenin en önemli parçası ana dilden nasıl çeviri yapılacağını öğrenmektir.					
27	Eğer İngilizceyi iyi derecede öğrenirsem iyi bir iş bulmak için daha çok fırsata sahip olacağım					
28	Birden çok dil konuşabilen insanlar çok zekidir.					
29	İngilizceyi iyi şekilde konuşmak istiyorum.					
30	İngilizce konuşan arkadaşlara sahip olmak istiyorum.					
31	Herkes yabancı bir dil konuşmayı öğrenebilir.					
32	İngilizce okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.					

33. ve 34. sorularda seçeneklerden sadece birisini seçiniz.

33. İngilizce:

- Çok zor bir dildir.
- Zor bir dildir.
- Orta zorlukta bir dildir.
- Kolay bir dildir.
- Çok kolay bir dildir.

34. Eğer biri günde bir saatini dil öğrenmeye harcarsa, o dili iyi derece konuşmak ne kadar zaman alır?

- 1 yıldan daha az
- 1-2 yıl
- 3-5 yıl
- 5-10 yıl
- Günde bir saatle dil öğrenemezsin.

Ek- 5: Veri Toplama Araçları Uygulama İzinleri

l27.mail.live.com/?tid=cmcp8fGcq34hGJ3QAjfeRiBg2&fid=flsearch&paid=cm4V3cT1jt4hGr3QAjfeRhp2&pad=2013-07-15T14%3A10%3A34.53

Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

Re: Ölçek kullanma izni

nuri gomleksiz (nurigomleksiz@yahoo.com) Kişilere ekle 08.05.2013
Kime: ahmet özcan

Merhaba Ahmet Bey!
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Selamlar

Doç. Dr.
Mehmet Nuri Gömleksiz
F rat Üniversitesi
E itim Fakültesi
E itim Bilimleri Bölümü
E itim Programlar ve Ö retim Ana Bilim Dal
23119, Elaz

Tel:
: 0424 237 00 00 / 4936
GSM: 0533 307 91 40

From: ahmet özcan <ozcanahmet60@hotmail.com>
To: "nurigomleksiz@yahoo.com" <nurigomleksiz@yahoo.com>
Sent: Wednesday, May 8, 2013 12:46 PM
Subject: Ölçek kullanma izni

© 2015 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlama bilgileri Geliştiriciler Türkçe

https://dub127.mail.live.com/?tid=cmCrw0uzd5BGALQAIzMIK7A2&fid=flse

ok.com Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuray

RE: Dil Öğrenme İnanisları Anketi Hakkında

Naciye Kunt (naciye.kunt@emu.edu.tr) Kişilere ekle 27.10.2014
naciye.kunt@emu.edu.tr

Selamlar Ahmet Özcan,

Referans vererek ve kaynakca göstererek ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
BALL'ıdan yoplamda tek bir puan elde etmek mümkün değil.

Çalışmalarınızda başarılar,

Doç. Dr. Naciye Kunt

-----Original Message-----
From: ahmet özcan [mailto:ozcanahmet60@hotmail.com]
Sent: Wed 22:10 2014 16:56
To: Naciye Kunt
Subject: Dil Öğrenme İnanisları Anketi Hakkında

sanahmi x

https://dub127.mail.live.com/?tid=cmCCEaSNpZ5BGf4QAeC8tyNg2&fid=flse

k.com Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuray

Re: About Asking Your Permission for Course Int

John Keller (jkellersan@gmail.com) Kişilere ekle 22:10:2014
Kime: ahmet özcan

Dear Ahmet,

Your study sounds interesting and you are welcome to use the CIS.

Do you have a copy of it as well as scoring and psychometric information traveling in Brazil and do not have that information with me.

Best regards,
John
John M. Keller, Ph.D.
Professor Emeritus

Ek- 6: Hedef Kelimelerin Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Konu Başlığı	Kelimeler		
1.Hafta	Hastanede Kullanılan Araç Gereçler	ID Bracelet Stethoscope Tympanic termometer Pain relief Vomit bowl	Blood pressure cuff Stretcher Oxygen mask Blanket Ice pack	IV cannula Pillow Nurse call Light Bed
2.Hafta	Hastalıklar	Headache Asthma Freckle Backache Stomachache	Hypertension Diabetes Cancer Heart Disease Sore throat	Tension Flu Cold Toothache Fever
3.Hafta	Vücudun Bölümleri	Eyes Ear Arm Chest Chick	Foot Finger Face Back Hand	Head Nose Mouth Tooth Throat
4.Hafta	Hasta Gözlem Formu	Observation Form Date Blood Pressure (BP) Pulse (P) Respiratory rate (RR)	Temperature (T) Weight (WT) Oxygen saturation Date of Birth (DOB) Preferred Name	Hospital No Wrap Count Take Obs Signature
5.Hafta	Hastalık Semptomları	Weakness Blurred vision Heart Failure Frequent urination Chest pain	Weight loss Fever Diarrhea Palpitation Vomit	Dizziness Thirst Cough Pallor Fatigue
6.Hafta	Ameliyat Sonrası Diyalog	How are you feeling? I'll get you... I've got ... I'm going to... Can you ...	Hurt Pain relief Warm Alert Oriented	Take off Operation Feel Pain Ward

Ek- 7: Anahtar Kelimeler

Hafta	Konu Başlığı	Anahtar Kelimeler
1.Hafta	Hastanede Kullanılan Araç Gereçler	ID Bracelet Stretcher IV cannula Pain relief Nurse call
2.Hafta	Hastalıklar	Headache Flu Cold Fever Stomachache
3.Hafta	Vücutun Bölümleri	Eyes Head Arm Finger Hand
4.Hafta	Hasta Gözlem Formu	Observation Form Count Take Obs Pulse (P) TEmperature (T)
5.Hafta	Hastalık Semptomları	Thirst Vomit Cough Frequent urination Chest pain
6.Hafta	Ameliyat Sonrası Diyalog	How are you feeling? I'll get you... Hurt Take off Can you ...

Ek- 8: Öğrenci Görüşme Formu

1. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı bir ders işlemenin sizce ne gibi faydaları oldu?
2. Öz yönetimli öğrenme yönteminin size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi yönlerden?
3. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı ders işlemek İngilizce dersine veya İngilizce öğrenmeye karşı istekli olmanızda ne gibi değişikliklere sebep oldu?
4. İngilizce öğrenmeyle ilgili olumlu veya olumsuz tutum değişiklikleriniz oldu mu?
5. İngilizce öğrenme konusundaki düşüncelerinizde herhangi bir değişiklik oldu mu?
 - a) Olumlu değişiklikler nelerdir?
 - b) Olumsuz değişiklikler nelerdir?
6. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı ders işlemenin daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
 - a) Neler iyiydi?
 - b) Neler eksikti?
 - c) Nelerin değiştirilmesi gerekir?

Ek- 9: Kısa Sınavlar

Konu: Hastanede Kullanılan Araç Gereçler

1. Aşağıda verilen kelimeleri cümlelerde yer alan boşluklara yerleştiriniz.

ID Bracelet – Vomit bowl – Pain relief – Stretcher – Ice pack – IV cannula – Nurse Call

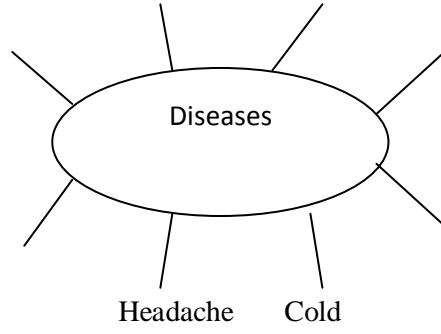
1. You can use when you need help.
2. I need to check your personal details. Can I look at your
3. **Patient:** I have a really bad headache.
Nurse: I will get you some
4. How does the in your arm feel?
5. **Patient:** I feel dizzy.
Nurse: Please, lie down the
6. You can use when you have nausea.
7. **Nurse 1:** Mr. Smith has fever.
Nurse 2: I will get an soon.

2. Sol taraftaki ifadelerle sağ taraftakileri eşleştiriniz.

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. I am uncomfortable. | a. I will turn the light off. |
| 2. I am too warm. | b. I will get you another pillow. |
| 3. I think I have fever. | c. I will take off a blanket. |
| 4. I can breathe hard. | d. I will check with this tympanic thermometer. |
| 5. I want to sleep. | e. I will get you the oxygen mask. |

Konu: Hastalıklar

1. Aşağıdaki kelime haritasını tamamlayınız.



2. Ateşi olan bir hasta ile hemşire arasında geçen bir diyalog yazınız.

Konu: Vücutun Bölümleri

1. Aşağıdaki kutucukları doldurunuz.



2. Resme yeni kutucuklar ekleyerek, kutucuklara ilgili kelimeleri yazınız.

Konu: Hasta Gözlem Formu

1. Aşağıdaki diyalogda yer alan boşlukları uygun şekilde tamamlayınız.

Nurse: Hello, Jane. How are you? I am going to your Obs now.

Patient: Hi. Thanks, I am not bad.

Nurse: I'll just take your with this special thermometer in your ear.

Patient: my temperature?

Nurse: It is thirty-seven three. It is good. Now, I will your respirations.

Patient: OK. What about the other results?

Nurse: Your is one hundred over sixty-eight. That's good. Your is 67 and are 97%. Your Obs are really good.

Patient: Thanks.

2. Aşağıda yer alan hasta gözlem formunu açıklayan cümleler yazınız.

Mount Sophia Hospital		OBSERVATION CHART	
ADMISSION OBSERVATIONS			
DATE:	02/10/2012	Full name : Philip Taylor	
BP	120 / 80	T	37.5
P	78	Wt	78kg
RR	18	O ₂ SATS	97 %
		Preferred name : Mr. Taylor	
		DOB : 28 / 5 / 68	
		Dr: P.Watson	
		Hosp. No: 897635	

Konu: Ameliyat Sonrası Diyalog

1. Aşağıda yer alan diyalogu verilen kelimeleri kullanarak tamamlayınız.
headache – Can I have – how do you feel – I'll get – awful - headache

Nurse: this morning?

Patient: I have got a terrible

Nurse: you some

Patient: Thanks. some water, too?

Nurse: Sure.

2. Aşağıdaki diyalogda yer alan boşlukları uygun ifade ve kelimelerle tamamlayınız.

Nurse: Hi, how are you

Patient: Not well. some painkillers, please?

Nurse: Where does it hurt?

Patient: My back is really

Nurse: OK. the tablet.

3. Benzer bir diyalog da siz kurunuz.

Ek- 10: Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formu

Değerli öğrenciler,

Aşağıda bu hafta boyunca yaptığınız çalışmalarla ilgili görüşlerinizi ve tecrübelerinizi değerlendirmenizi amaçlayan sorular yer almaktadır. Lütfen bu sorulara içtenlikle cevap veriniz ve çalışmalarınızın sonuna ekleyerek bu formu saklayınız.

Tarih:

Haftanın Konusu:

1. Kelimeleri öz yönetimli öğrenmeye dayalı şekilde öğrenmek size nasıl bir katkı sağlamıştır?
2. Kelimeleri öğrenmek için hangi kaynak ve yöntemleri kullandınız?
3. Kelime öğrenme sürecinde yaptığınız olumlu ve olumsuz işlemler nelerdir?
4. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı çalışmak İngilizce dersine karşı duygularınızda bir değişiklik meydana getirdi mi?
5. Öz yönetimli öğrenme sürecinde karşılaştığınız olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir?

Ek- 11: Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

Sophia
HEALTHCARE

OBSERVATION CHART

ADMISSION OBSERVATIONS

DATE: 02/10/2012

BP 120 / 80	T	37.5
P 78	Wt	78kg
RR 18	O ₂ SATS	97%

Full name : Philip Taylor
Preferred name : Mr. Taylor
DOB : 28 / 5 / 68
Dr: P.Watson
Hosp. No: 897635

Patient full name is Philip Taylor.
He is 46 years old.
Doctor name is P. Watson.
Hospital number is 897635.
Patient blood pressure is 120/80.
Philip Taylor fever is 37.5.^o
Patient wt. is 78kg.
Patient (Philip Taylor) i/e O₂ saturations 97%.



FLU

Symptoms

- Chills
- Fatigue
- High Fever
- Runny nose
- Sneezing
- Cough
- Diarrhea

Medical Materials



■ baticon

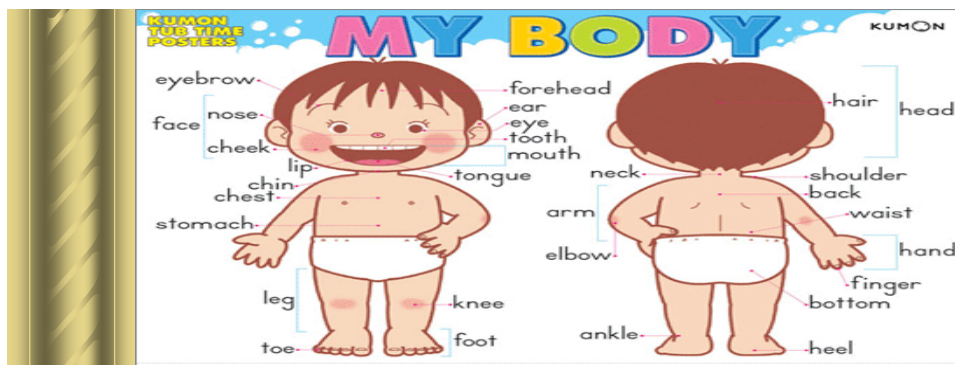
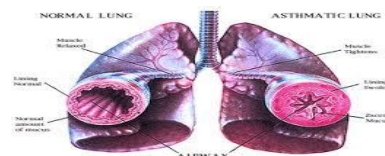
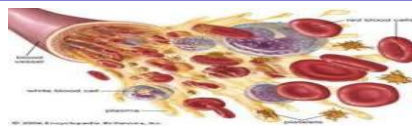


■ stretcher

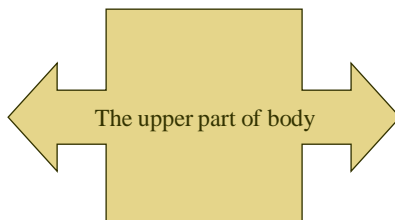
Can you say tell medicine materials, please?

The chronic disease

- Diabetes
- Chronic lung disease
- Chronic heart failure




-head
-face
-ear
-eye
-nose



-mouth
-chin
-cheek
-eyebrow
-hair
-forehead

Comic Sans MS 40

BODY PARTS



1)ankle - ayak bileği	23)heart - kalp
2)arm - kol	24)hip - kalça
3)back - sırt, bel kemiği	25)knee - diz
4)beard - sakal	26)leg - bacak
5)blood - kan	27)lip - dudak
6)body - vücut	28)mustache - bıyık
7)bone - kemik	29)mouth - ağız
8)brain - beyin	30)muscle - kas
9)cheek - yanak	31)naïl - tırnak
10)chest - göğüs	32)neck - boyun, boğaz
11)chin - çene	33)nose - burun
12)ear - kulak	34)shoulder - omuz
13)elbow - dirsek	35)skin - deri, cilt, ten
14)eye - göz	36)stomach - mide, karın
15)face - yüz	37)teeth - dişler
16)feet - ayak	38)throat - boğaz, gırtlak
17)finger - parmak	39)thumb - başparmak
18)head - et, vücut, beden	40)toe - ayak parmağı
19)hair - saç	41)tongue - dil
20)hand - el	42)tooth - diş
21)hand - el	43)wrist - bilek

ÖRNEK CÜMLELER

1)I have got a tongue.
(Benim bir dilim var.)

2)You have got two eyes.
(Senin iki gözün var.)

3)He has got a mouth.
(Senin bir ağızın var.)

4)She has got ten fingers.
(Oun (ellerinde) on parmak var.)

5)Mine has got black hair.
(Mine'nin siyah saçları var.)

6)Erdem has got a big nose.
(Erdem'in büyük bir burunu var.)

7)Arda has got curly hair.
(Arda'nın kıvrıkcak saçları var.)

8)This is my face.
(Bu benim yüzüm.)


9)This is my ear.
(Bu benim kulagım.)


10)This is my arm.
(Bu benim kolum.)


İLLNESSES


INSTRUCTOR : AHMET ÖZCAN


BETÜL ŞEREN
FATMA AKYÜZ


 cold (nezle)

 Cough (öksürük)

 Fever (Ateş)

 ulcer (ülser)

 Migraine (migren)

 Lumbago (bel fıtığı)

