



**ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
BAŞARILARINA, TUTUMLARINA, ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİNE
VE KALICI ÖĞRENMELERİNE ETKİSİ**

Şenol ORAKCI

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: ŞENOL

Soyadı: ORAKCI

Bölümü: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANA BİLİM DALI

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarılarına, Tutumlarına, Öğrenen Özerkliklerine ve Kalıcı Öğrenmelerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of The Application Of Learning Activities Based On Learner Autonomy On The 6th Grade Students' English Achievements, Attitudes, Learning Autonomy and Retention Of Knowledge

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: ŞENOL ORAKCI

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şenol ORAKCI tarafından hazırlanan “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarılarına, Tutumlarına, Öğrenen Özerkliklerine ve Kalıcı Öğrenmelerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Tayyip DUMAN

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Bozok Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Sakarya Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 07/07/2017

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmamı tamamlayıncaya kadar birçok insanın desteğini ve yardımını aldığımı belirtmek isterim. Başta akademik hayatımı borçlu olduğum değerli hocam Prof. Dr. Tayyip DUMAN'a, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan doktora tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ'ye sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan ve görüşleri ile tezin ilerlemesinde ve yönlendirilmesinde emeği olan sayın hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR ve Prof. Dr. Bekir BULUÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam esnasında değerli görüşleriyle yardımını aldığım sayın hocam Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ'a teşekkür ederim. Tez çalışmasını yürüttüğüm Ankara ili Altındağ ilçesi Hacı Bayram İmam Hatip Ortaokulu 6/B ve 6/C sınıfı öğrencilerine, öğretmenlerine ve okul idaresine teşekkür ederim. Doktora çalışmam boyunca stresli zamanlarda yanımdaki en büyük destekçim olan sevgili arkadaşlarım Çetin TORAMAN'a, Osman AKTAN'a ve Hüseyin ÇEVİK'e; sabırla bu çalışmanın bitmesini bekleyen canım annem Hafse ve babam Ramazan ORAKCI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Şenol ORAKCI

Ankara 2017

**ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
BAŞARILARINA, TUTUMLARINA, ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİNE
VE KALICI ÖĞRENMELERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Şenol ORAKCI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2017

ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisini belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara-Hacı Bayram İmam Hatip Orta Okulunda deney grubu olan “6/B” sınıfı ile kontrol grubu olan “6/C” sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubunda 32, kontrol grubunda 33 öğrenci olmak üzere toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulaması yapılmış; kontrol grubunda ise MEB’in öngördüğü program uygulanmıştır. Uygulamalar, 6. sınıf İngilizce dersinde “*After School*”, “*Yummy Breakfast*” ve “*A Day In My City*” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel desenler kullanılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenen özerkliği ölçekleri, görüşme formları ile araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem ve değerlendirme raporları ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Nitel boyutta ise uygulama sonrasında deney gruplarının her birinden seçilen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel veriler kısmı için araştırmacı tarafından geliştirilen 43 sorudan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Ayrıca beşli likert tipinde araştırmacı tarafından 16 maddeden oluşan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve 14 maddeden oluşan “Öğrenen Özerkliği Ölçeği” geliştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde paket program, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nicel veriler, “*Mann Whitney U Testi*, *Wilcoxon İşaret Testi* ve *Friedman Testi*” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan

öğretim etkinlikleri uygulamasının yürütüldüğü deney grubundaki öğrencilerin ve MEB'in öngördüğü programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin, tutumlarının, öğrenen özerkliklerinin ve kalıcı öğrenmelerinin arttığı görülmüştür. Fakat deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı, İngilizce dersine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri, öğrenen özerkliklerinin daha gelişmiş olduğu ve daha fazla kalıcı öğrenmelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise, öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem ve değerlendirme raporlarından (araştırmacı öğretmen görüşleri) oluşmaktadır. Öğrenciler, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrenmelerini kolaylaştırdığını, öğrenmelerini pekiştirip kalıcı hale getirdiğini, derse katılımlarını artırdığını; bilişsel ve duyuşsal becerileri başta olmak üzere dil becerileri ile öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve bu uygulamanın diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlı ve birbirini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, ilgili uygulamanın eğitim her kademesinde daha yaygın şekilde kullanılması ve benzer çalışmaların, diğer öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de yürütülerek çalışmalardan çıkan sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dersi, başarı, tutum, öğrenen özerkliği.

Sayfa Adedi: 338

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

**THE EFFECT OF THE APPLICATION OF LEARNING ACTIVITIES
BASED ON LEARNER AUTONOMY ON THE 6TH GRADE
STUDENTS' ENGLISH ACHIEVEMENTS, ATTITUDES, LEARNING
AUTONOMY AND RETENTION OF KNOWLEDGE**

Ph.D Thesis

Şenol ORAKCI

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2017

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effects of learning activities based on learner autonomy on the English achievements, attitudes towards English lesson, learning autonomy and retention of 6th grade students by allowing students to choose activities to be conducted in English language teaching. The study was conducted on experimental group and control group of students from Ankara at Hacı Bayram Primary School during the 2016- 2017 academic year. Experimental group consisted of 32 students whereas control group consisted of 33 students. While the experimental group used learning activities based on learner autonomy learning, the control group used the activities within the framework of the curriculum developed by the Ministry of National Education. The experimental process included units entitled “*After School*”, “*Yummy Breakfast*” ve “*A Day In My City*” in terms of English language teaching. Both quantitative and qualitative research methods were used in this study. Research data were collected through the use of achievement tests, the scale of attitude toward English lesson, learner autonomy scale,

interviews and observation based on researcher's journal form. The quantitative part of the study was conducted using an experimental design involving a pretest-posttest control group. In addition, in the qualitative part of the study, students selected from the experimental groups were interviewed after the experiment. Besides, observations were done during the experimental process by the researcher himself. The achievement test prepared by the researcher is composed of 43 questions. The five-point Likert-style, the scale of attitude toward English lesson consisted of 16 items and was developed by the researcher. The other quantitative data collection instrument was learner autonomy scale which was developed again by the researcher. A computer program package was used to analyze quantitative data whereas a descriptive analysis technique was used to analyze qualitative data. The data obtained was analyzed using the "Mann-Whitney U Test", the "Wilcoxon Signed-Rank Test" and the "Friedman Test". The study results revealed that the achievement levels of the experimental groups which used learning activities based on learner autonomy learning and those of the control group that used the activities within the framework of the curriculum developed by the Ministry of National Education increased. However, the experimental group was seen to be more successful than the control group. Significant differences were found between both groups in terms of achievement, attitude, learner autonomy and retention but the difference of all of them was considered to be in favour of the experimental group. The qualitative results of the research including interviews with students and observations by the researcher himself (teacher's views as a researcher) revealed many themes. In the interviews, the students stated that the application of learning activities based on learning autonomy facilitated their learning, reinforced their learning and retained their learning. In addition, they stated that thanks to the application of learning activities based on learner autonomy, they developed cognitive, affective, language skills, self-assessment and peer assessment skills. Also they pointed out that they wanted this application to be used in other lessons. It was concluded from the research results that both quantitative and qualitative data were consistent with and supported each other; thus the results of the study were in parallel with each other. It is proposed that learning activities based on learner autonomy should be used more in each level of education. Similar studies should also be conducted in other stages of education and in different class levels, and it is suggested that the results obtained from such studies be compared with each other.

Key Words: English lesson, achievement, attitude, learner autonomy.

Page Number: 338

Supervisor: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.2.1. Alt Problemler.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Özerklik ve Özerkliğin Kökenleri.....	11
2.2. Özerkliğin Altında Yatan Felsefeler ve Öğrenme Kuramları.....	15

2.2.1. Özerklik ve Hümanizm.....	15
2.2.2. Özerklik ve Yapılandırmacılık	16
2.2.3. Özerklik ve Deneyimsel Öğrenme	17
2.2.4. Özerklik ve Çoklu Zeka Kuramı	18
2.2.5. Özerklik ve İşbirlikli Öğrenme.....	19
2.2.6. Özerklik ve Basamaklı Öğretim Programı.....	25
2.2.7. Özerklik ve İletişimsel Yaklaşım	26
2.3. Dil Öğretiminde Özerklik.....	28
2.4. Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen Rollerini	29
2.5. Öğrenen Özerkliğinde Öğrenci Rollerini.....	30
2.6. Öğrenen Özerkliğini Teşvik Eden Yaklaşımlar	31
2.6.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar	31
2.6.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar	33
2.6.3. Sınıf Temelli Yaklaşımlar.....	34
2.6.4. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar.....	35
2.6.5. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar	36
2.6.6. Program Temelli Yaklaşımlar	37
2.7. Özerklik ve Duyuşsal Davranışlar.....	38
2.7.1. Özerklik ve Sorumluluk	39
2.7.2. Özerklik ve Risk Alma.....	40
2.7.3. Özerklik, Tutum ve Motivasyon	42
2.7.4. Özerklik ve Benlik Saygısı.....	44
2.8. Özerklik ve Metabilşsel Stratejiler.....	46
2.9. Özerklik ve Öğrenme Stratejileri	48
2.10. Özerklik ve Öz Değerlendirme	49

2.11. Özerklik ve Akran Değerlendirme	50
2.12. İlgili Araştırmalar	51
2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52
2.12.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	64
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	73
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	73
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	80
3.3. Veri Toplama Araçları	81
3.3.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	81
3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	86
3.3.3. Öğrenen Özerkliği Ölçeği.....	93
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	99
3.3.5. Araştırmacı Günlüğü	99
3.4. Verilerin Analizi.....	100
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	100
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	102
BÖLÜM IV	105
BULGULAR VE YORUM.....	105
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.1.2. İngilizce Dersi Tutumuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	108
4.1.3. Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	110

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	113
4.2.1. Araştırmacı Günlüğüne Dayalı Gözlem ve Değerlendirme Rapolarına İlişkin Nitel Bulgular... ..	113
4.2.2.Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Nitel Bulgular ve Yorum	206
4.2.2.1. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorum	208
4.2.2.2. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları.....	212
4.2.2.3. Dil Becerilerini Geliştirme.....	230
4.2.2.4. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı.....	232
4.2.2.5. Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterlerine İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorum.....	235
4.2.2.6. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Derslere İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum.....	237
BÖLÜM V.....	241
SONUÇ VE TARTIŞMA	241
5.1. Nicel Sonuçlar ve Tartışma	241
5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	241
5.1.2. İngilizce Dersi Tutumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	244
5.1.3. Öğrenen Özerkliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	245
5.2. Nitel Sonuçlar ve Tartışma	247
5.2.1. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Katkıları'na ilişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma.....	247
5.2.2. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları'na İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma	249

5.2.3. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Dil Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma.....	256
5.2.4. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Değerlendirme Becerilerine Yönelik Katkısına İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma.....	257
5.2.5. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterlerine İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma.....	259
5.2.6. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Uygulanmasının Yararlı Olabileceği Derslere İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma	259
5.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	260
5.4. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	262
KAYNAKÇA	263
EKLER.....	297

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen</i>	71
Tablo 2. <i>Araştırmada Uygulanan Deneysel Model</i>	72
Tablo 3. <i>Deney ve kontrol gruplarının İngilizce başarıları, İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenen özerklik düzeyleri bakımından karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)</i>	74
Tablo 4. <i>Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	65
Tablo 5. <i>Deney Grubu Çalışma Süreci</i>	79
Tablo 6. <i>İngilizce Başarı Testi Ünite Bazında Belirtke Tablosu</i>	82
Tablo 7. <i>Akademik Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük İndeksleri ve Madde Ayırıcılık İndeksleri</i>	84
Tablo 8. <i>Test Maddesinin Ayırıcılık Gücü İndeksi ile ilgili olarak elde edilen değerlere göre maddenin değerlendirilmesi</i>	85
Tablo 9. <i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin alt boyutlar, maddeleri ve özellikleri</i>	87
Tablo 10. <i>İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	89
Tablo 11. <i>İngilizce dersine yönelik Ölçeği'nde yer alan maddelerin Anti-Image Korelasyon Değerleri</i>	90
Tablo 12. <i>İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutuna ait Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 13. <i>İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği'ne ait DFA sonucunda belirlenen Uyum Değerleri</i>	93

Tablo 14. Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 15. Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nde yer alan Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri.....	96
Tablo 16. Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutuna ait Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları.....	97
Tablo 17. Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin DFA sonucunda belirlenen Uyum Değerleri.....	98
Tablo 18. Başarı Testi, İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği ve Özerklik Ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları	102
Tablo 19. Deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması (Friedman Test)	106
Tablo 20. Kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması (Friedman Test)	107
Tablo 21. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	108
Tablo 22. Deney grubunda ön testten son teste tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test).....	109
Tablo 23. Kontrol grubunda ön testten son teste tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test)	109
Tablo 24. Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)	110
Tablo 25. Deney grubunda ön testten son teste özerklik puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test).....	111
Tablo 26. Kontrol grubunda ön testten son teste özerklik puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test).....	112
Tablo 27. Deney ve kontrol gruplarının son test özerklik puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test).....	112
Tablo 28. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Uygulama Sürecine İlişkin Model	207

Tablo 29. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Katkıları	209
Tablo 30. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Davranışsal Sonuçları.....	213
Tablo 31. Dil Becerilerini Geliştirme	230
Tablo 32. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirmeye Katkısı.....	233
Tablo 33. Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterleri	236
Tablo 34. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Dersler.....	238

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği'ne ait çizgi grafiği92

Şekil 2. Öğrenen Özerkliği Ölçeği'ne ait çizgi grafiği.....97



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
CRAPEL	Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
İYE	İngilizce Yeterlilik Endeksi
ELP	Avrupa Dil Pasaportu
NLP	Nöro Linguistik Programlama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dil birincil iletişim kaynağıdır. Aynı zamanda, fikirlerimizi ve düşüncelerimizi başkalarıyla paylaştığımız bir yöntemdir. Aslında dil insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir. Bugün dünyada binlerce dil vardır. Farklı bölgelerdeki kendi halkı tarafından konuşulan yerel dillerin yanında ülkelerin kendilerine ait ulusal dilleri vardır. Bazı diller sadece birkaç bin ile kişi ile konuşulurken, bazıları milyonlarca kişi tarafından konuşulmaktadır. Yabancı dilin özellikle de İngilizcenin uluslararası iletişimin en etkin aracı olduğu söylenebilir. Günümüzde İngilizce dilini iletişim için gerekli kılan birkaç faktör vardır. Öncelikle, İngilizce dünyadaki en yaygın yabancı dildir. Bu, farklı ülkelerden gelen iki kişinin (örneğin bir Meksikalı ve bir İsveçli) genellikle iletişim kurmak için İngilizceyi ortak bir dil olarak kullandığı anlamına gelir. Bu nedenle, uluslararası düzeyde herkesin iletişim kurabilmesi için İngilizce öğrenmesi gerekmektedir. İngilizceyi konuşabilme bireylerin yalnızca ana dili İngilizce olanlarla değil, dünyanın dört bir yanında ana dilleri farklı olan insanlarla iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca İngilizce eğitim alanında çok önemlidir. Çoğu ülkede, çocuklara ikinci bir dil olarak İngilizce öğretilir ve öğrenmeleri teşvik edilir. Bugün İngilizcenin resmi bir dil olmadığı ülkelerde, sosyal bilimler ve mühendislik gibi alanlarda İngilizce birçok ders bulunmaktadır. Bilimdeki baskın dil İngilizce olduğu için, herhangi bir bilim dalında bulduğunuz araştırma veya çalışmaların çoğu da İngilizcedir. Üniversite düzeyinde, pek

çok ülkedeki öğrenciler, materyalleri uluslararası öğrencilere daha erişilebilir kılmak için hemen hemen tüm konuları İngilizce olarak çalışmaktadır. Kısacası İngilizce, günümüz dünyasında kullanılan ortak iletişim dil anlamına gelen “lingua franca” ve uluslararası dil olarak görülmektedir. İngilizce çoğunlukla bilim ve teknolojinin dili olarak da kullanılmaktadır. Özellikle seyahat son yıllarda daha da yaygınlaştıkça, farklı kültürler sürekli temas halinde olmakta ve İngilizceyi uluslararası bir dil olarak kullanmak ülke sınırlarını tam anlamıyla geçmeyi gerektirmektedir (McKay, 2002, s.81).

Bugünün toplumunda ekonomik, siyasi ve sosyal ilerlemenin anahtarının bireylerin uluslararası düzeyde etkin iletişim kurma kabiliyetine bağlı olduğuna ve bu süreçte İngilizce yeterliklerin önemli bir faktör olduğuna hiç şüphe yoktur. Maalesef Türkiye'nin bu konuda başarılı olduğu söylenemez. Türkiye'de İngilizce dil eğitiminin etkinliğini artırmaya yönelik sürekli çabalara rağmen, öğrencilerin önemli bir yüzdesi, İngilizce dilinde başarılı bir şekilde etkileşim kuramayarak okuldan ayrılmaktadır. Yabancı Dil Öğretimi özellikle de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi dünyanın hemen hemen her yerinde çok farklı tartışmaları beraberinde gerektirmektedir. Yabancı dil uygulamaları her ülkede olduğu gibi ülkemizde de farklılıklar göstermekte ve yabancı dil öğretiminde ulaşılmak istenilen başarılar elde edilememektedir. Bu devam eden problemlere neden olan hali hazırda pek çok değişkenin bulunduğu anlaşılrsa da, bu kadar çok sayıda öğrencinin İngilizce yetkinliğine hakim olmamasının temel nedenlerinden birinin, dilin onlara iletişim için bir araç olmaktan ziyade okulda öğrenilmesi gereken – yerine getirilmesi gereken akademik bir şart olarak -sunulduğu gerçeğidir (Haznedar, 2010; Kaya, 2000).

Türkiye’de İngilizce dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar, sınıfların kalabalık olmasından, fiziksel koşulların yetersizliğinden, nitelikli bir öğretmen eğitimi verememekten, yanlış dil politikalarından ve dil öğretiminde benimsenen yaklaşımlar gibi çok daha temel faktörlerden de kaynaklanmaktadır. Bu faktörler birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen iç içe geçmiş sorunlardır. Bu durum ise Türkiye’nin yabancı dil öğretiminde başarılı olamamasına neden olmakta ve uluslararası çalışma ve raporlarda somut verilerle mevcut istenmeyen durum gözler önüne serilmektedir. Diğer bir ifadeyle, hem uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında, hem de ulusal sınavlarda yabancı dil eğitimindeki başarısızlık açık bir biçimde kendini göstermektedir. Örneğin, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV)’nın yayınladığı raporda “Education First” isimli dünyanın önde gelen özel eğitim şirketince 2011 yılında gerçekleştirilen araştırmada

İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde (İYE) Türkiye; Kosta Rika, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalarak 44 ülkenin içerisinde 43. olmuştur. Yine "English First" tarafından geliştirilen 2015 İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (İYE) göre Türkiye; Fas, Pakistan ve Kolombiya gibi ülkelerin gerisinde kalarak 72 ülke arasında 51'inci sırada yer almıştır. Her iki araştırmada da Türkiye Avrupa ülkeleri arasında sonuncu sırada yer almıştır (British Council ve TEPAV, 2013; Soner, 2007; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2015). Buradan hareketle, Türkiye'nin, İngilizce dil yeterliliği bakımından istenilen seviyeyi yakalayamadığı, Türkiye'nin çeşitli İngilizce konuşma ölçütlerine göre sürekli olarak alt sıralarda yer aldığı açıkça söylenebilir.

Bireylerin yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için yabancı dil bilmenin esas olduğu bilincine ulaşan çok sayıda ülke eğitim programlarında büyük değişikliklere gitmiştir. Bunu kolaylaştırmak için de büyük destekler sağlanmıştır (Kaya, 2000, s.1).

Türkiye bu gerçeğin farkına vararak özellikle 2006, 2014 ve 2017 yıllarında ilköğretim birinci ve ikinci kademe yabancı dil programlarını yenilemiştir. 2006, 2014 İngilizce Dersi Öğretim Programları ve 2017 taslak programın ortak özellikleri yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkelerine vurgu yapılması olarak sıralanabilir. Bu programlarda çoklu zeka ve bireysel farklılıklara duyarlı çağdaş yaklaşımlar benimsenmiştir. Söz konusu İngilizce dersi öğretim programları, "ELP" (Avrupa Dil Pasaportu), "NLP" (Nöro Linguistik Programlama), "disiplinlerarası öğretim kavramı", "proje tabanlı öğrenme", "yapılandırmacılık", "çoklu zekâ kuramı", "beyin temelli öğrenme", "karma tip program geliştirme modeli", "süreç değerlendirme", "iletişimsel kavramlar", "işlevsel-kavramsal ağırlıklı içerik", "öğretim teknolojileri" ve "çağdaş ölçme değerlendirme araç ve gereçleri" gibi birtakım yenilikleri içermektedir. Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşıma ve bu yaklaşımın öngördüğü iletişimsel yöntem ve tekniklerin uygulanmasına geçildiği görülmektedir. İngilizce Öğretim Programlarında özel bir yeri olan ve diğer tüm programların da bel kemiği olan yapılandırmacı yaklaşım 20. yy. başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel olmuş, bilginin aktif olarak yapılandırıldığını, uygulamanın sürece ve işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verdiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2007, s. 60–61; Gordon, 2009; Olsen, 2000) Yapılandırmacılığın öğretmeyle ilgili bir teori olmadığı, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir teori olduğu; bu teorinin ise, bilgiyi geçici, gelişimsel, sosyal, kültürel ve öznel olarak gördüğü vurgulanmıştır (Brooks ve Brooks, 1993, s. 7). 2006, 2014 ve 2017 İngilizce Dersi Öğretim Programlarında da yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkelerine

vurgu yapmaktadır. Bu programlarda çoklu zeka ve bireysel farklılıklara duyarlı çağdaş yaklaşımlar öngörülmektedir.

Fikirlerini ve kültürlerini farklı kültürlerden ve ülkelerden gelen diğer insanlarla paylaşabilmek için, öğrenenler İngilizceyi aktif, üretken ve iletişim amaçlı kullanabilmelidirler. Bu noktada "İletişimsel yeterlilik" (communicative competence) kavramı ön plana çıkmaktadır. İletişimsel yeterliliğin dört ana yanı vardır: a) dilbilgisi yeterliliği, b) söylem yeterliliği, c) toplum bilimsel yeterlilik ve d) stratejik yeterlilik (Canale ve Swain, 1980). Dell Hymes'in (1972) "İletişimsel Yeterlilik" kavramını ortaya atmasından ve bu kavramın Canale ve Swain (1980) tarafından geliştirilmesinin üzerinden 40 yıl geçmiştir. Buna rağmen, etkili iletişimsel yetkinliğin eksikliği, Türkiye'de İngilizce dil sınıflarında birçok öğrencinin problemi olarak kalmaya devam etmiştir. Çoğunlukla, Türkiye'de yabancı dil eğitim ortamlarında, İngilizce dilbilgisi yapılarını öğretmek ve bunları değerlendirmek için yoğun olarak dilbilgisi yetkinliğine öncelik verilmiştir. Bu sorunun üstesinden gelmek ve bir adım atmak için, daha önceden de bahsedildiği gibi yabancı dil programlarında kısmen güncellemeler yapılmıştır. Yabancı ülkelerin eğitim programlarına bakıldığında İngilizce derslerinde iletişim yetkinliğinin tüm yönlerini dikkate alındığı, dil işlevleri ve dört dili becerileri bütünleşik bir şekilde ele alınarak dilde sadece "Ne?" sorusu yerine "Nasıl" ve "Neden?" sorularına odaklanıldığı açıkça görülmektedir. Bunun yanında, söz konusu programlarda işbirlikçi faaliyetlerin öğrencilerin doğal dil öğrenimi süreciyle daha uyumlu olmasından dolayı öğrenciler arasındaki işbirliğinin rekabetten daha fazla teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Bu faaliyetler sayesinde, öğrenenler etkili iletişimciler olma yolunda gerekli olan kişilerarası becerileri öğrenmek ve dilin anlamını müzakere etmek için birbirleriyle etkileşime girmek zorundadırlar (Crawford, 2007). Okul çağındaki öğrenciler genellikle akranlarına daha fazla bağımlı oldukları ve "arkadaşlarını hayatlarındaki yetişkinlere kıyasla daha güvendiği sırdaşlar olarak görmeleri" nedeniyle işbirliği halinde öğrenme, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını rekabetten daha fazla karşılamaktadır (Powell, 2010, s.114).

Yabancı dil öğrenmeye çalışan insanlar ilgili dillerde iletişim kurma yeteneğinin kendilerini iletişim kurdukları kişilerin farklı değerlerini daha iyi anlamayı mümkün kıldığı önemi bilmektedirler. Yeni bir dil öğrenerek insanlar sadece farklılıklara saygı göstermekle kalmaz aynı zamanda küçük bir dünyada yaşadıklarının da farkında olmaktadır. Yeni bir dil öğrenmeye ilişkin birçok pozitif görüş olmasına rağmen yeni bir dil öğrenmeye çalışan herkes motivasyon eksikliği, öğrenmeye karşı güven eksikliği ve

etkili öğrenme ortamlarının eksikliği gibi birkaç nedenden dolayı etkili bir biçimde iletişim kurmada başarılı olamamaktadırlar. Bu hususta öğretmenlerin başarılı bir dil iletişimcisi meydana getirmede en önemli unsurlardan biri olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenler, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında çalışmaya yönelik öğrenci motivasyonunu sürdürebilmekte ve kontrol edebilmektedirler. Bu durum kesinlikle öğrencilerin iletişim becerilerine yönelik güven oluşturmaktadır. Öğrenciler okul çağı boyunca kayda değer fiziksel, bilişsel ve duygusal değişim geçirirler ve bağımsızlıklarının yanı sıra kendi kimliklerini oluşturma peşinde de olurlar (Brown, 2000). Crawford (2007, s.17) bu konuda özellikle genç ergenlerin araştırmaya, akran etkileşimine ve kişisel bağımsızlığa aşırı önem verdiklerini ve bu unsurları gerçekleştirmek istediklerini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, dil öğrenme sürecinde öğretmenin rolünün öneminin yanında öğrenciler hedef dili tek başlarına öğrenmek için yoğun bir çaba sarf etmelidirler. Dil gelişiminde öğrenen ve öğretmenin rolünün yanında etkili bir dil öğrenme, etkili bir öğretim ve özellikle öğrenen özerkliği gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrenen özerkliğini geliştirmek, dil öğrenmede önemli bir ilke olarak kabul edilmektedir. Powell ve Powell (2010, s.105) bu noktada "özerkliği", "tek başına" kelimesi ile eş anlamlı olmadığını özellikle vurgulamıştır.

Öğrencinin kendisini yansıtmayı ve kişinin kendi öğrenme süreçleri için sorumluluk alması anlamına gelen öğrenen özerkliği aslında yakın dil öğretim tarihinin önemli bir konusu haline gelmiştir (Barfield ve Brown, 2007; Benson, 2006; Burkert ve Schwienhorst, 2008; Lamb ve Reinders, 2006; Lamb ve Reinders, 2007; Little, 2009; Murphy, 2008; Palfreyman ve Smith, 2003; Smith, 2000). Ancak, dil öğretmenleri öğrenen özerkliğini teşvik etmek ya da en azından dil sınıflarında özerklik fikrini teşvik edecek yollarla mücadele etmektedirler (Brajcich, 2000; Dickinson, 1992; Hurd, Beaven ve Ortega, 2001; Littlewood, 1997; Nunan, 1997). Öğrenen özerkliği, öğrencileri "hedefleri belirleme, içeriği tanımlama, kullanılacak yöntem ve teknikleri seçme, edinilenleri izleme ve değerlendirme" konusunda teşvik etmek anlamına gelir. Bu süreç aracılığıyla, özerk öğrenen planlama yaparak, adım adım ilerleyerek, izleme ve öğrenme sürecini değerlendirerek en sonunda kendi "öğrenmesi için kişisel bir gündem" kurmaktadır (Chan, 2003; Little, 1994).

Öğrenen özerkliği öğrencilerin kendi dil yetkinliğine ilişkin karar verme süreçlerine dahil olurlarsa öğrenme konusunda daha hevesli olmalarının muhtemel olacağı ve öğrenmeye daha fazla odaklanılacağı ve öğrenmenin maksatlı olabileceği fikrine dayanmaktadır (Chan, 2001; Dam, 1995; Little, 1991; Littlejohn, 1985). Ayrıca, "öğrencilerin kendileri

için öğrenme gücü ve hakkına sahip" olduğu fikri öğrenen özerkliği için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir (Smith, 2008, s. 2).

Dil sınıflarında öğrenen özerkliği gelişimine katkıda bulunmak amacıyla, öğrencilerin kendi öğrenme konusunda karar alma sürecine dahil edilmesi hayati önem taşır. Özerkliğin kabul edilebilir bir sınıf kültürü yaratmaya bağlı olmasından dolayı öğrencilerin özerk bir biçimde davranabilme yeteneğinin bu süreçte öğretmenler için önemli bir rolü vardır (Barfield, 2007, s. 3).

Aynı zamanda, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde, karar verme sorumluluğu taşıması anlamına gelen öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde kararlara katılma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine imkan sağlayarak yabancı dil öğretiminde özerk davranışların gelişimine katkıda bulunur. Yabancı bir dili öğrenen öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kararlara etkin bir şekilde katılmaları, öğrenen özerkliğini geliştirerek onların hedef dili daha iyi öğrenmelerine katkı sağlar. Bu açıdan yabancı dil öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012). Özerkliği destekleyen öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve tercihlerini belirleyebilir ve bunları destekleyebilirler. Sınıfta öğrencilere özerklik duymalarını sağlayacak fırsatlar yaratabilirler (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Öğretmenler, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını, etkinliklerini planlamalarını ve öğrenenler olarak kendileri hakkında düşünmelerini isteyerek özerkliği destekleyici yardım, bilgi ve beklentilerin sağlanmasını teşvik edebilirler (Sierens, 2009). Özerkliği geliştirmek için öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini, hedeflerini ve değerlerini kendilerinin belirlemelerine yardım ve destek sağlamalı, öğrenme görevlerini seçmelerine imkan vermelidir. Öğrencilerin öğrenme görevleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini hakkında bilgi edinmeye çalışmalı, eleştiri yapmalarına izin vermeli ve onları bağımsız düşünmeye teşvik etmelidir (Assor, 2002). Öğretmenin sorumluluklarının yanında öğrencilerin de birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. Öğrenciler sorumluluk üstlenerek daha anlamlı ve başarılı bir öğrenme gerçekleştirirler (Boyno, 2011). Benzer şekilde, öğrencilerin de ilgili ders kitaplarından kendi ihtiyaç, beklenti ve ilgilerine uygun olanları seçmesi ve özümsemesi; kendi sorularını üretmesi ve görselleri en verimli şekilde kullanmaları beklenmektedir (Christophorou, 1994).

Bazı araştırmacılar öğrenen özerkliğinin öğrenenin motivasyonu ve kendine güveni ile doğrudan bağlantılı olduğunu öne sürmektedirler. Usuki (2000) özerklik duygusu gelişen öğrenenlerin kendi eğitsel yaşantılarını azami düzeyde artırmak maksadıyla kendi öğrenme potansiyellerine odaklanmada yeteneklerine güvendiklerini ifade etmektedir. Kimball (2007) ise özerkliğin kendilerini zorlayan etkinliklere karşı bireylerin neden motive oldukları konusunda önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Aslında bu ifade motive olmuş ve kendine güvenen öğrenenlerin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da başarılı bir öğrenen olmalarını sağladığından öğrenenlerin özerk bir biçimde gelişmelerine olanak sağlayan bir ortam oluşturmanın öğrenci motivasyonunu ve güven düzeyini artırmada büyük bir öneme sahip olduğu anlamına gelmektedir. Öğrenciler arasında özerkliği artırmanın bir başka yolu, özellikle de sınıftaki öğrenci motivasyonunu artırabilecek etkinlikler sayesinde öğrencileri karar verme sürecine dahil etmektir (McCraith, 2013). Öğrencilerin kendilerine olan saygı, özerklik ve dil becerilerini arttırarak onları güçlendirecek görev temelli, işbirlikçi ve proje temelli dil etkinliklerine katılmaya teşvik etmek öğrenen özerkliğini artırıcı yollardan birisidir (Grabe ve Stoller, 2002).

Kapsamlı bir literatür taraması yapıldığında ise, öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretimine etkisi ile ilgili yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğrenen özerkliğine yönelik yapılan çalışmaların çoğu, öğrenen özerkliğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri ile ilgilidir (Barillaro, 2011; Barlas, 2012; Baylan, 2007; Chan, 2003; Demircan Yıldırım, 2014; Dişlen, 2010; Doğan, 2015; Dokuz, 2009; Durmuş, 2006; Eren, 2015; Gökgöz, 2008; Karabıyık, 2008; Karagöl, 2008; Olur, 2013; Özdere, 2005; Rungwaraphong, 2012; Servi, 2010; Ünal, 2015; Ürün, 2013; Yapıörer, 2013; Yıldırım, 2005). Ayrıca, öğrenen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda benzer değişkenler kullanılmıştır. Söz konusu çalışmalar, bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrenen özerkliğine etkisi (Kostina, 2011; Mutlu, 2015; Zonturlu, 2015), oyunlar ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişki (Aksoy, 2015; Chik, 2014; Öztürk Yurtseven, 2016; Whitton, 2008), öğrenme stratejilerinin öğrenen özerkliği gelişimine etkisi (Hal, 2013; Ilgaz, 2011; Okumuş Ceylan, 2014), portfolyo uygulamasının öğrencilerin öğrenen özerkliklerine yansımaları (İşler, 2005; Köse, 2006; Ogava, 2012; Öğmen, 2011; Seberechts, 2013; Yılmaz, 2010) şeklindedir. Bununla birlikte dil öğretimi kitaplarının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalar da mevcuttur (Çalışır, 2013; Kıssacık, 2016). Yapılan araştırmalarda, işbirliğine dayalı öğrenme ve iletişimsel yaklaşımın bütünleştirilerek öğrenen özerkliğine dayalı bir etkinlik uygulamasının öğrencilerin

İngilizce dersi başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisinin çok boyutlu olarak incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmak için tasarlanan bu çalışma 6. Sınıf İngilizce öğrencilerinin, öğretmenlerinden, akranlarından, öğretim materyallerinden ve öğrenme görevlerinden destek alması, böylece güvenli bir öğrenme ortamında işbirliği, etkileşim ve iletişim yoluyla akademik başarılarında, derse karşı tutumlarında, öğrenen özerkliklerinde ve kalıcı öğrenmelerinde bir artış elde etmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin etkili yöneticileri olarak, kendi öğrenme ihtiyaçlarını, güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini öğrenmede yansıtıcı olmaları teşvik edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İngilizce dersinde öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin, 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Deney grubunun İngilizce dersi başarısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun İngilizce dersi başarısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubuyla kontrol grubunun İngilizce dersi başarısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun İngilizce dersi ön test son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunun İngilizce dersi ön test son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunun İngilizce dersi son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. Deneş grubunun İngilizce dersi ön test son test özerklik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunun İngilizce dersi ön test son test özerklik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Deneş ve kontrol grubunun İngilizce dersi son test özerklik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
10. “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin öğrenci ve araştırmacı öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce öğrenimi ömür boyu süren bir yolculuktur. Dil öğrenimi, bir dil sınıfında başlayıp bitmeyen bir yolculuktur. Bu süreç boyunca öğrencilerin özerk hale gelmesi ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek dil becerilerini geliştirmeleri öğrencilere öğretilmeli ve yönlendirilmelidir. Okuldan ayrıldıklarında, öğrenciler kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeli ve kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme etkinliklerini seçebilmelidirler. Başarılı dil öğrencilerinin özerk ve öğrenme stratejilerini doğru bir şekilde kullanabilecek yetenekte olduğu gözlemlenmiştir (Oxford, 1996). Özet olarak, etkin ve etkili dil öğrenme deneyimi, öğrenen özerkliği ve stratejiler gerektirir.

Ülkemizde 2006 ve 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından İngilizce dersi öğretim programı yapılandırma öğrenme yaklaşımı temele alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu öğretim programlarında öğrenciyi fiziksel ve zihinsel olarak etkin kılan, yapılandırma yaklaşıma uygun çeşitli öğretim stratejilerine yer verilmiştir (MEB, 2006; 2013). Bireylerin kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluğu kabul ettiği bir süreç olarak tanımlanan öğrenen özerkliği de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenene bireysel sorumluluklar veren, öğrenme görevlerini seçme ve oluşturma olanağı tanımaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği ile ilgili çalışmalar olmasının yanında bu çalışmanın da alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme yaşantılarını temele alan ve öğrencilerin öğrendiklerini yaparak-yaşayarak uygulama imkânı veren, yaratıcılıklarını geliştirerek öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getireceği, öğrenciler için anlamlı ve

kalıcı öğrenmeler sağlayacağı ve yabancı dil öğretiminde çalışma ortamına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Öğrenen özerkliğinin öğrenme-öğretme sürecine etkisinin ne olduğunun ortaya konması, öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli etkinliklerle ilgili uygulamaların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ortaya konulması da ayrı bir önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki kontrol dışı değişkenler araştırma sonucunu etkilememektedir.
2. Ölçme araçlarının hazırlanması aşamasında başvuru uzman görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Hacı Bayram İmam Hatip Orta Okulu'nda bir deney ve bir kontrol grubu olarak atanan 6. sınıfa devam eden iki sınıfla,
2. Araştırma “After School”, “Yummy Breakfast” ve “A Day In My City” üniteleri ile,
3. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına verilen dersler 9 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması: Öğrencilerin akademik başarılarını, İngilizce dersine karşı tutumlarını, öğrenen özerkliklerini ve kalıcı öğrenmelerini artırmak için hazırlanan öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri içerisinde öğrencilerin seçim yapmalarına imkan sağlayan işbirliğine dayalı ve iletişimsel yaklaşımın kullanıldığı uygulamadır.

Tutum: Bireyin diğer eşya, olay, insan veya insan grubu, davranışa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleridir (Turgut ve Baykul, 2012).

Öğrenen Özerkliği: Öğrenenin özgüven içerisinde risk alarak eylemleri hakkında karar verdiği, öğrenme sorumluluğunu aktif katılım göstererek üstlendiği bir süreçtir (Candy, 1991; Holec, 1981; Keegan, 1996; Little, 1991).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu kapsamda, özerklik, özerkliğin altında yatan felsefeler ve öğrenme kuramları ile ilişkisi, özerklikte öğretmen ve öğrenci rolleri, özerkliği teşvik eden yaklaşımlar, özerkliğin duyuşsal ve bilişsel beceriler ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkisine ve son olarak özerklikte değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

2.1. Özerklik ve Özerkliğin Kökenleri

Özerklik, elde edinilmesi zor bir kavramdır. Genel olarak, dış kontrolden bağımsız olmanın bir kısmını temsil etmektedir. Ancak bu, toplumdaki karşılıklı bağımlılığımız tarafından dengelenir. Dolayısıyla, bu bir sosyal bağımlılık meselesidir. Little (1991, s.1), özerkliği temelde bir "ayrılma, eleştirel düşünme, karar verme kapasitesi, bağımsız bir hareket" olarak nitelendirmektedir. Ayrıca özerklik terimi ilgili alan yazında farklı tanımlamalarla ifade edilmektedir (Benson ve Voller, 1997, s.2). Bunlar:

1. Öğrenenlerin kendi başlarına çalışma durumları,
2. Kurumsal eğitim tarafından bastırılmış doğuştan gelen bir kapasite,
3. Öz yönetimli öğrenmede öğrenilebilen ve uygulanabilen bir dizi beceri,
4. Öğrenenlerin kendi öğrenme yönlerini belirleme hakkı,
5. Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alması.

Candy'e (1991) göre özerklik; olaylardan aktif olarak anlam çıkarmayı içeren yapıcı bir süreçtir. Bu süreçte özerk öğrenenler; düzenli ve disiplinli, mantıklı ve analitik, yansıtıcı, atılgan ve yaratıcı olmanın yanında esnek, kararlı ve sorumlu olmalı, kişilerarası ve içsel zekaya sahip olmalı, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi edinmede yetenekli olmalı, öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmalı, aynı zamanda değerlendirme kriterleri geliştirebilmeli ve kullanabilmelidir.

Keegan (1996) ise özerkliği, "kendi kendini yönetme, karar verme, kişinin kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olması ve kişinin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olarak kendi eylemleri hakkında farkında olması" şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zamanda özerk öğrenenler risk alarak güçlü tahminlerde bulunarak öğrenmede etkin rol alan kişilerdir. Holec (1981) ise öğrenen özerkliğini kişinin aktif rol alarak öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlamaktadır.

Çakıcı'ya (2015) göre öğrenen özerkliğine ilişkin tüm tanımların ortak bir noktası vardır: Bu ise öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine dahil olmaları kavramı ile yakından alakalıdır. Bu katılım sayesinde öğrenenler inançlarını, duygularını ve düşüncelerini sınıf dışındaki dünyayla açıkça birbirine bağlarlar. Dil öğrenimi söz konusu olduğunda ise, öğrenenler sınıftan veya öğrenme ortamından ayrı olarak hedef dili kullanabilir. Bu yolla, öğrenme bir şekilde ezberden daha etkili olur ve okul bittikten sonra bile devam eder. Dil öğrenmeyi geliştirmek için Little (1991), öğrencilerin katıldıkları öğrenmenin amaç ve içeriği üzerinde kontrol sahibi olması gerektiğine inanmaktadır.

Öğrenen özerkliğine ilişkin tüm bu açıklamalardan yola çıkılarak, öğrenen özerkliği "öğrenenin özgüven içerisinde risk alarak eylemleri hakkında karar verdiği, öğrenme sorumluluğunu aktif katılım göstererek üstlendiği bir süreçtir" şeklinde tanımlanabilir (Candy, 1991; Holec, 1981; Keegan, 1996; Little, 1991).

Öğrenen özerkliğinin gelişmesi dünyada özellikle yabancı dil sınıflarının en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Öğrencilerin başarılı olabilmek için sadece sınıfta değil, aynı zamanda sınıf dışında bir öğretmen olmadan kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeye ihtiyaç duymaları düşüncesi yaygın dil öğretiminde geniş çapta kabul görmüştür (Benson, 2006; Gremmo, 1995). Sadece yeni bir dil öğrenme değil, aynı zamanda öğrenme becerilerini geliştirme gittikçe daha da önem kazanmaktadır. Öğrenen özerkliğinin gelişmesi önemli bir konudur ve bu birçok yolla elde edilebilir özellikle sınıflarda kullanılan etkinliklerin de öğrenen özerkliği üzerinde bir etkiye sahiptir.

Özerklik sadece eğitim gibi bazı alanlarda sınırlı yüzeysel bir konu değildir. Aslında yüzyıllardır, Galileo, Rousseau, Dewey, Kilpatrick, Freire, Illich ve Rodgers gibi birçok büyük düşünür bunu farklı açılardan açıklamışlardır. Bu düşünürlerin hepsi de özerkliğin değişik alanlarla bağlantılarını olduğunu kanıtlamışlardır. Galileo "Siz hiçbir şey öğretemezsiniz, sadece onu kendi içinizde bulmanıza yardımcı olabilirsiniz" diyerek özerkliğe olan inancını yansıtmıştır (Benson, 2006). Birçok insan da bu fikri desteklemiştir. Rousseau "özerklik" konusunda akla gelen bir başka kişidir. Kendisi insanların özünde iyi olduğuna inanmıştır. Bu fikir onun düşüncelerine de yansımıştır. Benson (2006) kaynak bir kişi olarak çok gösterilmese de öğrenmede modern düşüncenin temellerinin Rousseau'nun düşüncelerinde bulunabileceğini iddia etmiştir. Bu özerklik alanına yaptığı katkının önemini göstermektedir. Rousseau'nun modeline göre, öğretmen öğrenciyi destekleyen ve onlarla birlikte öğrenen hoşgörülü bir bireydir; dahası, öğrenciler kendi eylemlerinden sorumludurlar ve eylemlerinden tecrübe edinerek öğrenirler. Ayrıca Benson (2006) eserinde Rousseau'nun özerklik kapasitesinden bahsettiğini söylemektedir. Özerkliğin insanda doğuştan yer aldığını fakat bunun kurumsal öğrenme tarafından bastırılmış olduğuna inanmaktadır. Rousseau doğal eğitimin etkisi altında, öğrencilerin başkalarının otoritesinden çok kendi otoritesine göre hareket ettiğine inanmaktadır. Bir filozof ve eğitimci olan Dewey ise özellikle dil öğrenme alanında özerklik konusunda Avrupa Konseyi'nin adım atmasını sağlayan öncü bir bakış açısına sahip olmuştur. Dewey'in katkısı üç alanda olmuştur: eğitim ve sosyal katılım, problem çözme olarak eğitim ve sınıf örgütü. Little (1991) Dewey'in fikirlerini uyumsal bir süreç olarak değerlendirerek bu fikirleri eğitime yansıtır. Ona göre, bu süreç çevreyle etkileşim ve bu etkileşimden kaynaklanan sorunlar arasındaki etkileşim ile ilgilidir. Rousseau'nun felsefi varsayımlarının birçoğunu paylaşan Kilpatrick'in özerkliğe dair katkısı belirgin bir biçimde olmuştur. Öğrencilerin öğrenmeyi planladığı ve yürütme görevlerini içeren "proje yöntemi"ni önermiştir. Dewey gibi Kilpatrick de öğrencilerin sosyal katılımı üzerinde durmuştur. Özerklik konusunda katkı sağlayan diğer önemli düşünür ise Ivan Illich olmuştur. Illich (1971) öğrenmenin raslantısal oluştuğunu söylemiş, okulun önceden hazırlanmış konulara yönelik öğrenmeyi azalttığını bu durumun da öğrencilere öğrenme fırsatı vermediğini ifade etmiştir. Little (1991) ve Benson (2006) hümanistik psikoloji alanındaki çalışmalardan ortaya çıkan aynı zamanda en iyi danışman merkezli terapinin kurucusu ve psikoloğu olarak bilinen Carl Rodgers'ın fikirlerine vurgu yapmıştır. Little (1991) ve Benson'a (2006) göre öğretme ve öğrenme fikirleri kolaylaştırmaya

dayanmaktadır. Benson (2006) öğretmenin kolaylaştırıcı olması gerektiğini ve öğretmen için çok önemli olan öz eğitim fırsatının öğrenciye verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bütün bu hususlar "özerklik" kavramını meydana getirmiştir. Açıkça görülebileceği gibi, özerklik her geçen yıl eğitim alanını etkilemiş ve bu alandan etkilenmiştir.

Özerklik kavramı ise ilk kez 1971 yılında kurulan Avrupa Modern Diller Projesi Konseyi'yle birlikte dil öğretimi alanına girmiştir. Bu projenin sonuçlarından biri Centre de Recherches et d'Application sen Langue (CRAPEL-Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) merkezinin Fransa'da Nancy üniversitesinde kurulması olmuştur.

CRAPEL'in kurucusu Yves Chalon, dil öğreniminde birçok kişi tarafından özerkliğin babası olarak kabul edilmiştir. Chalon'un 1972 yılında erken yaşta ölümünden sonra, CRAPEL'in liderliği bugün özerklik alanında önemli bir figür olan Henri Holec'e geçmiştir. Benson'a (2006) göre, Avrupa Konseyi için Holec'in proje raporu dil öğreniminde özerklik konusunda ilk önemli bir belge olmuştur. Bu konudan bahseden bir başka önemli belge ise CRAPEL'de yayımlanan "Melanges Pedagogiques" dergisi olmuştur. Bu dergi 1970'lerden günümüze kadar özerkliğin yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Pemberton, Toogod ve Bariold (2009) 1970'lerin ortalarından özellikle de 21. yüzyılın başından bu yana, dünyada dil öğreniminde ve öğretiminde özerkliğe karşı dikkat çekici bir ilginin geliştiğini ifade etmişlerdir. Önceden de bahsedildiği üzere öğrenen özerkliği kavramı dil öğretimi alanına Avrupa Konseyi aracılığıyla girmiştir. Holec özellikle dil öğrenimi alanında özerklik konusunda önde gelen isimlerden olmuştur.

Wenden (1991) ise dil öğreniminde özerklik fikrinin 1960'ların sonlarında ortaya çıktığını iddia etmektedir. O da 1960 ve 1970'lerin sonunda davranışçı varsayımlardan iletişimsel yaklaşımlara doğru bir yenilik kayması olduğunu da eklemektedir. Davranışçı yaklaşımlarda, öğrenciler sınıf ortamında çok aktif olmamışlardır, öğretmenle sınırlandırılmışlardır. Ancak, 1970'lerin başından beri, dil öğretim uygulamaları giderek öğrenci merkezli hale gelmiştir. Wenden'a (1991) göre bu gelişmelerden sonra, hümanist ve bilişsel psikoloji anlayışlardan etkilenen sınıf öğretmenleri ve dil öğretim metodolojistleri öğrencileri için belirlenen görevlerin ve öğrencilerden kullanmalarını istedikleri materyallerin nasıl geliştirileceği veya değiştirileceğini incelemişlerdir. Bu arayış yardımıyla, sınıfa geçmiş deneyimlerini, inanç ve tercihlerini getiren aktif bir birey olarak öğrencinin önemi üzerinde artan bir anlaşma ortaya çıkmıştır. Reinders (2010) bu durumu şöyle açıklamaktadır. "Öğrenenleri içlerine öğretmenlerin fikirlerinin

doldurulacağı pasif kaplar gibi görmektense hümanist yaklaşımlar “öğrenenlerin kendini geliştirme ve kendini gerçekleştirme amacıyla kendi öğrenme deneyimlerini aktif olarak şekillendirdikleri bir kimse olarak” değerlendirmişlerdir. Bütün bu görüşler dil öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin rolü dahil olmak üzere birçok değişikliğe yol açmıştır. Dubin ve Olstein (1986)’nın öğrenme üzerinde hümanist görüşleri vurgulayan dil öğretim hedefleri aşağıdakileri kapsamakta ve bu hedefler açıkça özerk öğrenmeye yönelik geçişi göstermektedir. Bunlar;

1. Anlamalı bir iletişim üzerinde durma.
2. Öğrenene saygı gösterme ve değer verme.
3. Öğrenmeyi kendini gerçekleştirme biçimi olarak görme.
4. Karar verme sürecinde öğrencilere söz hakkı verme.
5. Öğretmenlere görevi destekleyici bir sınıf ortamını geliştirmek ve sürdürmek olan kolaylaştırıcı rolünü verme (Aktaran, Wenden, 1991).

Tüm bunlar dil eğitiminde ve rollerde meydana gelen değişiklikleri adım adım göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenen özerkliği, kendi ilkeleri ile öğrenci ve öğretmenlere farklı roller vermiştir.

2.2. Özerkliğin Altında Yatan Felsefeler ve Öğrenme Kuramları

Öğrenen özerkliği, son yıllarda çok önemli bir alan haline gelmiştir. Bugünün dünyası yeni şeyler öğrenmek için ne yapacağına karar verebilen, özgürce düşünebilen ve hareket edebilen bireyler gerektirmektedir. Tüm bunlar bazı eğitim önlemlerinin alınması yol açmaktadır. Bu, diğer önemli disiplinlerle özerkliği daha ilişkili hale getirmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, öğrenen özerkliğini altında yatan baskın felsefeler ve öğrenme kuramları ele alınmıştır.

2.2.1. Özerklik ve Hümanizm

Öğrenen özerkliğiyle ilgili en baskın felsefe anlayışı “hümanizm”dir. Hümanizm ve eğitim birbirine bağlı iki farklı konulardır. Bu nedenle, günümüzde bu iki terim bir arada görülebilmektedir. Hümanizm, düşünmede çeşitliliğin var olabildiği bir felsefedir. Ayrıca, hümanizm insanlara farklı kültürel, sosyal ve politik koşullar altında farklı fikirleri

geliştirme şansı vermektedir. Dil eğitimi açısından bu konuya bakılırsa, 1970'lerin başından önce her şey farklı bir durum içerisinde olmuştur. Öğretmen, doğrudan öğrencilere bilgi veren bir otorite olarak görülmüştür. Dil öğretirken bir kaşıkla-besleme süreci mevcuttu; yani, öğrenciler kendilerine hazır bir şekilde verileni almakla yükümlüydü. 1970'lerin başından beri, birçok değişiklik meydana gelmiştir ve öğrenmede benlik kavramı, duyuşsal faktörler ve sorumluluk gibi niteliklere önem veren hümanist psikoloji giderek daha popüler hale gelmiştir. Hümanizmde, insanın çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, hümanizmin varsayımları, öğrencilerin bilişsel ve duygusal yönlerini vurgulayan bütüncül öğrenime (holistic öğrenme) dayanmaktadır (Benson, 2006; Little, 1991). Buna ek olarak, Wenden (1991) insancıl yaklaşımın bazı nesnelere öğrenen özerkliğinin en önemli faktörleriyle son derece ilişkili olduğunu söyleyerek hümanizm ve öğrenci özerkliği arasındaki ilişkiyi göstermiştir. "Karar vermede öğrencilere söz hakkı verme ve öğrencilere değer verme, öğrenmeyi kendini gerçekleştirme olarak görme ve öğretmenlere kolaylaştırıcı rolü verme" bunlardan bazılarıdır. Kısacası hümanist yaklaşım, öğrencilerin özerk olmasına imkan sağlamaktadır. Bu yaklaşımla öğrenenler kendi öğrenmelerini izleyebilmekte ve öğrenmeyi öğrenme şansı elde edebilmektedirler.

2.2.2. Özerklik ve Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılık bilişsel psikoloji ve eğitim yanında sosyoloji ve antropoloji gibi alanlarda da uygulanmış felsefi kökleri olan eski bir kavramdır. Piaget (1973) ve Dewey (2015) sınıflarda ve çocuk gelişimi gibi alanlarda yapılandırıcılık hakkında net fikirler geliştiren ilk kişilerdir. Piaget'ye (1973) göre öğrenme keşiftir. Piaget öğrenmeye dair aynı zamanda şu ifadeleri kullanmaktadır: "Anlamak, keşfetmektir veya yeniden keşif ile tekrar inşa etmektir. Bunun için gelecekteki bireyler için basit bir tekrardan ziyade üretim ve yaratıcılık konusunda yetenekli kişilerin orta çıkmasını sağlayan uygun koşullar oluşturulmalıdır". Wang (2011) yapılandırıcılığın öğrenme ve öğretimin öğrenen özerkliğini teşvik ettiğini iddia etmektedir. Ayrıca, Gray (1997) yapılandırıcılığın bilginin basit bir biçimde sadece kendi sıralarında oturan bireylere verilebilen bir şey olmadığı inancına dayalı bir öğrenme olmadığını iddia etmektedir. Bunu söylerken, bilginin aktif bir katılımı öğrenciler tarafından inşa edildiğini ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenciler "oluşturucu" rolünde anlam ve bilgi meydana getirirler. Bu nedenle, yapılandırıcılığın bir sınıf ortamında öğrenciler merkezde yer almaktadır ve öğretmenler öğrenmeyi

kolaylaştırmaktadırlar. Benson ve Voller (1997) bu konuyu dil eğitimi açısından ele almaktadır ve yapılandırmacılığı öğrenenlerin kendi dillerini oluşturmaya yardım eden bir süreç olarak görmektedirler. Bu öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almayı öğrenmeye başladıkları anlamına gelmektedir. Thanasoulas (2000) da nesnel bilgiyi içselleştirmekten veya keşfetmekten ziyade bireyler kendi deneyimlerini tanımakta ve tekrar oluşturmaktadırlar. Bireyler eğitimin aktif bölgesinde bulunmaktadır. Candy (1991, s. 270) bu fikri savunanlar içerisinde yer almakta ve yapılandırmacılıkta bilginin doğrudan öğretilmediğini fakat yalnızca öğrenilebilir ve öğrenen tarafından oluşturulan bir şey olduğunu ifade etmektedir (Von Glasersfeld, 1984, s. 1991) Bütün bu görüşlerden dolayı, yapılandırmacılığın bahsedilen özerklik ilkeleriyle son derece ilişkili olduğu görülebilmektedir.

2.2.3. Özerklik ve Deneysel Öğrenme

Deneysel öğrenme "yaparak yaşayarak öğrenme" anlamına gelmektedir. Özellikle dil öğretimi alanında eğitimde son yaklaşımlar öğrencilerin kendi öğrenmelerine katkılarının önemini vurgulamaktadır. Bu ise aktif katılım aracılığıyla yapılmaktadır. Özellikle dil öğretimi alanında, dil deneyimleri, iletişim kültür ve kişisel öğrenme süreçleri önemlidir. Kohonen (2012) öğrenme deneyiminin önemini vurgulayarak deneysel öğrenmenin bütüncül yaklaşım öğrenme için teorik ve pratik unsurları entegre etmeyi amaçlayan bir eğitim oryantasyonu olduğunu ifade etmektedir. Deneysel öğrenme interaktif uygulamaları içeren zengin bir çeşitliliği içermektedir. Portfolyo hazırlama, yansıtıcı kişisel günlükler, rol oynama, drama etkinlikleri vb. deneysel öğrenme için çok önemli unsurlardır. Bütün bunlar öğrenenlerin özerk olabilmesi için çok önemlidir çünkü bu unsurlar hem entelektüel hem de duygusal olarak öğrenenleri bir bütün olarak sürece dahil etmektedir. Geleneksel öğretmen yönelimli yaklaşımlar önceden yapılandırılmış ders formatlarını kullanır ve kararlar öğretmen merkezlidir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif kalması anlamına gelmektedir. Bu durum sınıf ortamında aktif katılımcılar halinde ve hatta kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenciler olmasını gerektiren deneysel öğrenme ile aynı değildir. Oysa bunların yardımıyla, katılımcılar kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı yakalarlar. Kohonen (2012) deneysel öğrenmenin bir olguyu izlemenin ardından aktif katılımı anlamlı bir iş gerçekleştirme olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, deneysel öğrenme öğrenenin bir olguya sadece konuşması, bu olguyu duyması,

okuması ve izlemesinden ziyade öğrenenin çalışılan olgu ile doğrudan temas kurduğu bir eğitimi vurgulamaktadır (Kohonen, 2001; Kolb, 1984). Bunlara ek olarak, Woolfe (1992) ise deneysel öğrenmedeki dört bileşeni ifade etmektedir. İlk bileşen öğrencilerle ilgilidir. Buna göre, öğrenciler meydana gelmekte olan süreçlerin farkındadır, bu süreçler ise öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. İkinci bileşen ise öğrencilerin şu anki öğrenmelerini geçmiş, şimdi ve gelecekle ilişkilendirmesine olanak sağlayan yansıtıcı deneyimlerle ilgilidir. Üçüncü bileşen deneyim ve içerikle ilgilidir. Bunlar kişisel olarak bizzat önemlidir; öğrenilen şey ve bunun nasıl öğrenildiği kişi için özel bir öneme sahiptir. Son bileşen ise bütün benliğin katılımını gerektirir. Bunlar ise sadece akıl değil beden, düşünceler, duygular ve eylemlerdir. Diğer bir deyişle, öğrenci bir bütün insan olarak devreye girer. Bütün bu unsurlar aslında öğrenen özerkliği için olmazsa olmazlardır.

2.2.4. Özerklik ve Çoklu Zeka Kuramı

Harvard Üniversitesi'nden Howard Gardner'ın (1991) başlangıçta insanların “Uzamsal, Sözel, Mantıksal-Matematiksel, Kinestetik, Müziksel, İçsel, Sosyal” alan gibi yedi farklı zeka alanına sahip olduğunu daha sonra “Doğasal, Varoluşsal ve Ahlâk” alanlarını da tespit edip eklediği Çoklu Zeka Kuramı, son zamanlardaki bilişsel araştırmalardan ve öğrencilerin farklı zihinlere sahip olma ve bu nedenle farklı şekillerde öğrenme, hatırlama ve anlama durumlarına dayanmaktadır. Chan (2000), Çoklu Zeka Kuramı ile öğrenen özerkliği arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Çoklu Zeka Kuramı temelinde geliştirilen eğitim programlarının öğrencilerin özerk ve bağımsız öğrenciler haline gelmesine yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. Garrison ve Baynton (1987) öğrencinin seçim yapması, öz kontrol ve özerklik ile ilişkili olduğundan Çoklu Zeka Kuramı ile özerklik arasında bir ilişki olabileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim bazı araştırmacılar, çeşitli zekaların aktif kullanımı ve öğrenen özerkliğinin arasında pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir. Birden fazla zeka alanını aktif olarak kullanan öğrencilerin bağımsız öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilediği ayrıca Çoklu Zeka Kuramı'nın özerklik ve bağımsızlık gelişimini desteklemek için kullanılabileceği fikrini desteklemektedir. Özerklik ve Çoklu Zeka Kuramı arasında bir ilişki olduğunu bulan araştırmacılardan bazıları, öğrenenlere öğrenmek istedikleri biçimde ve öğrendiklerini de sergileyecekleri biçimde seçenekler sunmanın daha fazla öğrenen kontrolü (Coustan, 2001; Kallenbach, 1999), bağımsızlık (Cornwell, 2001; Mantzaris, 1999) ve özerklik (Chan, 2000; Walters,

1992) sağladığını tespit etmişlerdir. Costanzo ve Paxton (1999), öğrencilere seçme hakkı tanınmasının yine aynı şekilde öğrencilerin daha fazla kontrole sahip olmalarını sağladığını, artan öğrenen kontrolünün ise, özerklik gelişimiyle ilişkili bulunduğunu ayrıca öğrenen kontrolünün öğrenmeye katılımı geliştirdiğini tespit etmiştir. Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğrencilere çeşitli seçenekler sunmanın, öğrencilerin en güçlü zeka alanlarına ve problemlerine benzersiz şekilde yaklaşma imkânı sağladığı görülmüştür. Ayrıca artan tercihlerin, artan öğrenen motivasyonu, coşku ve katılım ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Diaz-Lefebvre, 1999). Bu araştırmacıların bulguları, çoklu zeka kuramının öğrenci özerkliğinin gelişimini kolaylaştırabileceği görüşünü desteklemektedir.

Çoklu Zeka Kuramı içerisinde yer alan özellikle kişilerarası zekanın daha fazla özerklik ve bağımsızlık seviyesinde artışa ve bağımsız öğrenmeye yönelik daha fazla olumlu tutuma neden olduğu yapılan bazı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Cornwell (2001), Mantzaris (2001) Chan (2000), Diaz-Lefebvre (1999), Walters (1992) ve Williams (1995) isimli araştırmacıların gözlemleri kişilerarası zeka ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

2.2.5. Özerklik ve İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, iki veya daha fazla öğrencinin ortak bir görevi tamamlamak için bir araya geldiği, çalıştığı bir öğrenme durumunu tanımlar. Ayrıca sınıf içerisindeki bireylerin birbirleri ile etkileşim kurarak ve gruptaki her bireyin birbirlerini bir grubun üyesi olarak görüp, elde edilen dil kazanımlarını grubun başarısı olarak gördükleri bir sınıf ortamını açıklar. Öğrenen özerkliği ve farkındalığı, bu yaklaşımda açıkça yer almaktadır. İşbirlikli öğrenme sınıflarındaki etkinliklerin; iletişime son derece açık, öğrencilerin etkin olduğu, sosyal öğrenmeye açık, eğitim-öğretim açısından çağdaş ve bireyi gerçek hayata hazırlayan özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Brown, 2000, s. 47).

Richards ve Richards (2000, s. 108) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenmesini arttırdığını ve bu tür bir öğrenmenin teşvik edilmesi konusunda ise dört neden ileri sürmüştür. Bunlar;

1. İşbirlikli öğrenme, birçok öğrenci için daha az tehdit duygusunu içerisinde barındırmaktadır.
2. İşbirlikçi öğrenme, sınıfta öğrenci katılım miktarını artırır.

3. İşbirlikli öğrenme, öğrenenlerin birbirleriyle rekabet etmesini azaltır.
4. İşbirlikli öğrenme, sınıfta öğretmenin hakimiyetini azaltır.

İşbirlikli Öğrenmenin Özellikleri: İşbirlikli öğrenme, grup üyelerinin diğer üyelerden öğrenmesinin yanı sıra grup üyelerinin her birinin öğrenmeye katkıda bulunduğu, heterojen grup üyeleri arasında sosyal etkileşim ve anlam müzakeresi gerektiren bir öğrenme türüdür.

İşbirlikli öğrenme, aşağıdaki temel özellikleri içermektedir (Crandall, 1999, s. 227).

- (1) olumlu karşılıklı bağımlılık;
- (2) yüz yüze grup etkileşimi;
- (3) bireysel ve grup olarak hesap verebilirlik;
- (4) kişiler arası ve grup becerileri;
- (5) grup süreçleri

Breen ve Mann (1997, s.134) işbirlikli öğrenmenin büyük katkısı olduğunu düşündüğü aynı zamanda özerk öğrenenlerin özelliklerini de gösteren 8 nitelikten bahsetmektedir. Bunlar;

- (1) kişinin dünyaya karşı duruşu;
- (2) öğrendiğine karşı istek ve arzu;
- (3) sağlam benlik duygusu;
- (4) üst bilişsel kapasite;
- (5) değişim yönetimi;
- (6) eğitim sürecinden bağımsız olma;
- (7) öğrenmeye karşı stratejik katılım;
- (8) görüşme kapasitesi.

Breen ve Mann (1997) ile Crandall'a (1999) göre, sadece üstbilişsel stratejiler özerklik için gerekli değildir, aynı zamanda öğrencilerin dünyaya, eğitim ortamına ve kendilerini dil öğrenenler olarak görmeye yönelik tutumları da özerklik için kritik bir rol oynamaktadır. İşbirlikli Öğrenme'nin, dil öğrenme ile olumlu yönde ilişkili olan duygusal faktörlerin çoğunu desteklediği belirtilmiştir. Özellikle de kaygıyı azaltma (olumsuz veya zayıflatıcı),

motivasyonu arttırma, dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumların gelişmesini kolaylaştırma, öz saygıyı geliştirme, farklı öğrenme stillerini destekleme, başka bir dili öğrenmede yaşanan zor ve karışık süreçte kişiyi kararlı kılmada işbirlikli öğrenme son derece faydalıdır (Crandall, 1999, s. 227). Bununla birlikte söz konusu etkenlerin hepsi daha özerk olma konusunda da gerçekten önemli unsurlardır.

İşbirlikli Öğrenme, öğrenen özerkliğini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Birey olarak öğrenen, öğrenmede özerkliği geliştirmeye yardımcı olan İşbirlikli Öğrenme sayesinde çok şeyler öğrenebilir. Bununla ilgili öğrenen özerkliğine yüklenen yanlış anlamlara dikkat edilmelidir. Bununla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenen özerkliği öğrencilerin soyutlanması anlamına gelmez.

Özerklik kavramı geleneksel olarak bireycilikle ilişkilendirilmiştir. "Bağımsızlık" bazen "özerklik" kavramıyla eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Benson ve Voller, 1997; Sheerin, 1997). Dickinson (1992) ise, "özerkliği" tek başına öğrenme fikri ile; "bağımsızlığı" ise kişinin kendi öğrenmesi için aktif sorumluluk alması ile ilişkilendirmektedir. Bu durum şaşırtıcı değildir, çünkü özerklik, günümüzde batı ve batı dışı toplumlarda birçok kişinin bildiği gibi, 18. yüzyıl Avrupa'sının rasyonalist geleneğinden doğmuştur. Öğrenen bağımsızlığı ve öğrenen özerkliği gibi terimler yanlışlıkla tek başına bağımsız öğrenme olarak yorumlanabilse de, özerklik öğrenenlerin kendi başlarına çalışması anlamına gelmez. Bununla birlikte, özerkliğin mutlak tam bağımsızlık anlamına gelmediğine dair düşünceler ileri sürülmüştür (Xu-sheng, 2010, s. 3).

Little (1991, 1996) ikinci dil öğreneninin etkileşime ihtiyacı olduğunu söylemektedir. İletişimci bir bakış açısından, Benson (1997), özerkliğe bireysel temelli bakış açısının, bireyleri güçsüzleştiren sosyal bölünmezciğe yol açtığını savunmaktadır. Bu yüzden Benson (1997) özerkliğin uygulanmasında kollektif/işbirlikli özerkliğin önemine vurgu yapmaktadır. Candy (1991, s. 337) öğretmenin ve öğrenenin, "düşük oranda tehdit duygusu barındıran, bir duruma koşulsuz olumlu bakma, dürüst ve açık geribildirim, başkalarının düşüncelerine ve görüşlerine saygı gösterme, bir amaç olarak yarıştan ziyade kendi bireysel gelişimini onaylama" ile karakterize edilen samimi bir ortam yaratarak özerkliği doğru olarak gerçekleştireceğini belirtmektedir.

Öğrenenler daha bağımsız olabilmek için destekleyici bir çevreye ihtiyaç duymaktadırlar. Ryan (1991) ve Littlewood (1999), öğrenen özerkliğinin en etkili bir biçimde özerkliği

destekleyen kişilerarası bir ortamda geliştiğini hem kendi hem de bazı başka araştırmacıların çalışmalarını inceleyerek öne sürmüştür.

Dam (1995, s. 1) ise, öğrenen özerkliğinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir kavram olduğunu, bu kavramın "toplumsal anlamda sorumlu bir kişi olarak diğerleriyle işbirliği içinde olup bağımsız olarak davranma kapasitesi ve istekliliği gerektirdiğini" ifade etmiştir.

Pemberton (1996) ise öğrenmenin bir boşluk içinde gerçekleşmediğini, kendi kendine yönlendirmenin ise, kendi başına öğrenme anlamına gelmediğini bu nedenle İşbirlikli Öğrenmenin, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

İşbirlikli Öğrenme, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine birçok açıdan katkıda bulunur.

"Özerklik", "işbirliği" ile iyi bir uyum sağlamaktadır, çünkü işbirliği, yabancı dil öğrenenler arasında özerkliğin geliştirilmesi ve uygulamaya sokulması için güçlü bir araç sunmaktadır. Benson ve Voller (1997, s. 33) özerkliğin desteklenebileceği 11 durumdan bahsetmektedir. Bunlardan ikincisi "işbirlikli grup çalışması ve "toplu karar verme"dir. İşbirlikli Öğrenme, öğrenen özerkliğini aşağıdaki şekillerde teşvik etmektedir:

İşbirlikli öğrenme, bireylerde benlik saygısını ve kendine güveni geliştirmektedir.

Benlik saygısı, bireyin kendisine karşı sahip olduğu tutumlarda ifade edilen, değerliliğin kişisel bir yargısıdır. Breen ve Mann'in (1997, s.134) dediği gibi öğrenen güçlü bir benlik duygusuna sahipse, öğrenme sürecinde bizzat yapmış olduğu çalışmalarına yönelik hem kendisinin hem de başka önemli kişilerin gerçek veya varsayımsal olumsuz değerlendirmeleri, öğrenen olarak kendisi ile olan ilişkisine zarar vermesi pek olası görünmemektedir. Tam aksine benlik saygısı eksikliği, öğrenen olarak bireyde öğrenen olma kabiliyetine ve "bilişsel performanstaki bozulma"ya karşı olumsuz tutumlara yol açabilmektedir; bu durum ise bireyde öğrenme kabiliyeti konusundaki yetersizlik algısını teyit etmektedir.

İşbirlikli öğrenme ortamında öğrenenler birbirlerine yardım eder ve böylece her üyenin performans düzeyini yükselten destekleyici bir topluluk oluştururlar. İşbirlikli Öğrenme, öğrenenler tarafından daha yüksek bir performans seviyesini teşvik de etmektedir. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri artmakta ve söz konusu konuya karşı ilgi ile birlikte bilgiyi tutma süresi gelişmektedir (Xu-sheng, 2010, s. 4).

Öğrenenler başarılı olduğunda, öz saygıları arttığından söz konusu konuya çok olumlu bir tutumla yaklaşır. Bu, iyi bir olumlu performans döngüsünü oluşturur ve nihayetinde öğrenende daha yüksek benlik saygısı oluşur ve sonuç olarak öğrenenin konuya daha fazla ilgi duymasını ve öğrenmeyi daha yüksek bir performansla gerçekleştirmesini sağlar. Öğrenenler başarılarını gruplarıyla paylaşırlar ve böylece bireylerin benlik saygısı gelişir. Öncelikle utangaç olan dil öğrenenleri fikirlerini paylaşabilecekleri, geribildirim alabilecekleri ve daha büyük gruba potansiyel katkılarda bulunabilecekleri küçük gruplara katılma konusunda güven kazanırlar. Daha az dil yeterliliğine sahip öğrenenlerin de işbirliğine dayalı bağlamlarda daha fazla konuştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Crandall, 1999, s. 236).

Kendine güven ve benlik saygısı konusunu öğrenmede herhangi bir artış, dil öğrenmede artan bir öğrenen çabasını ve kendi görüşlerinin anlaşılabilmesi için çabalamaya devam etmede ve risk almada daha büyük bir istekliliği beraberinde getirmektedir (Crandall, 1999, s. 234). Bunlar aslında özerk öğrenenlerin sahip olması gereken özelliklerdir.

İşbirlikli öğrenme, yüksek bir motivasyon sağlar.

Motivasyon, yabancı dil öğreniminin başarısını ve oranını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Motivasyon, yabancı dili öğrenmeye ve daha sonra da uzun ve çoğunlukla sıkıcı öğrenme sürecini sürdürecektir itici gücü başlatmak için birincil bir ivme sağlamaktadır. Akran desteği, utangaç, güvensiz ve hatta ilgisiz öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı olabilmektedir. Çoğu öğrenci için, benzer amaçlara yönelik çabalayan ve benzer güçlüklerle ve sorunlarla mücadele eden bir grubun üyesi olmak, moral sağlama ve motivasyon konusunda çok yardımcı olabilir. İşbirlikli gruplarda, bireyler katkılarını olabildiğince açık, konuyla alakalı ve bunları uygun hale getirme konusunda geribildirim ve yardım alabilecekleri bilgisine sahiptirler. Bu da, özellikle teşvik edilip desteklendiği zaman akranları, kendi katkılarını denemeye devam etmeye motive edebilirler. İşbirlikli öğrenme, grubun tüm üyelerinin kendi yeterlilik düzeylerinde çalışmalara katılmayı daha fazla emin kılan görev veya ödül yapılarını içermektedir. Kaynak, amaç ve ödüllerin karşılıklı bağımlılığı motivasyona katkıda bulunmaktadır ve eğlenceli aktiviteler de katılımı teşvik etmektedir (Crandall, 1999, s. 234-235).

İşbirlikli öğrenme, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu teşvik eder.

İşbirlikli Öğrenme, sorumluluğu öğretmenin ve diğer kişilerin sorumluluğunda bırakmayan, kendi öğrenmesini ve başkalarının sorumluluğunu paylaşma, teşvik etme ve

kabul etme anlamına gelmektedir. İşbirlikli Öğrenme sayesinde, öğrenenlere kendi öğrenme süreçlerini değiştirmek için daha fazla fırsat verilmekte, böylece öğrenenler öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaktadır. İşbirlikli Öğrenme ekiplerinde öğrenenler birbirlerine yardımcı olurlar ve grup içerisinde farklı roller alırlar, karşılıklı destek alarak aralarında olumlu bir bağımlılık oluştururlar; bu nedenle öğrenenlerin kendi öğrenmeleri hakkında tartışma ortamı oluşturmaları ve paylaşılan öğrenme görevlerindeki sorunları belirleme ve çözme konularında kendilerini daha fazla özgür hissetmektedirler. Ayrıca öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmeyi öğrenme fırsatı bulup, öğrenme etkinliklerini organize etmede daha fazla beceriye sahip olarak öğrenme konusundaki farkındalıklarını geliştirmektedirler ve yavaş yavaş özerk öğrenenler haline gelmektedirler (Crandall, 1999, s. 240; Xu-sheng, 2010, s. 5).

İşbirlikli öğrenme, kendi kendini yönetme becerilerini geliştirir.

İşbirlikli Öğrenme, doğal olarak öğrencilerin kendi kendilerini yönetmesini gerektirmektedir. Grup içinde çalışabilmeleri için öğrenenler kendilerine verilmiş görevleri tamamlamış ve hazırlıklı bir şekilde sınıfa gelmelidirler, bunun yanında gruplarına katkıda bulunacakları materyalleri de anlamaları gerekmektedir. Öğrenenler, gruba karşı sorumluluklarını ve etkili bir grup üyesi olma yollarını bilmelidirler. Ayrıca, ev ödevlerinin tamamlanmasının yanı sıra her bir grup üyesi tarafından bu ödevlerin anlaşıldığından emin olmak için birbirlerini kontrol etme gibi grup davranışlarını uygulamaya koymak için zaman harcamak zorundadırlar. Bu teşvik edici etkileşimler, öğrenenlerin kendi kendini yönetme becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Psikolojik bir bakış açısıyla, İşbirlikli Öğrenme öğrenciler arasında öz-yeterliği teşvik etmektedir. Öğrencinin kendi kendini yönlendirmesi, kısmen grup üyelerinin yüksek beklentileri ve öğrencilerin öğrenimleri için üstlendiği yüksek sorumlulukla oluşmaktadır (Xu-sheng, 2010, s. 5).

İşbirlikli öğrenme, dil öğrenenlerini karşılıklı bağımlılıktan bağımsızlığa geçmeleri yönündeki desteğini artırır.

İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arasında özerkliği teşvik eder; öğrenenlerin daha özerk ve öz denetimli olmalarına ve dışarıdaki otoriteye daha az bağımlı olmalarına yardımcı olur.

Öğrenenler, yönlendirme ve yardım durumlarında ilk önce birbirlerine güvenerek zamanla gruplarında liderlik deneyimleri yoluyla, kendi öğrenmelerinde daha fazla bağımsızlık kazanarak, sadece işleri halletmek için öğretmene ve diğer grup üyelerine güvenmektense,

öğretmenin ve grup üyelerinin kaynaklarını aktif olarak kullanmayı tercih ederek, gittikçe daha fazla özerk olmayı öğrenirler.

Öğrenenler, çeşitli işbirlikli faaliyetleri ve görevleri yerine getirirken, daha önce öğretmenle sınırlandırılmış çeşitli süreçlere girerler. İşbirlikli öğrenmede öğrenenlerde gruplarının ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğu daha da artar. Bağımsızlık basamağı, öğrencilerin gittikçe özerk hale gelmesiyle giderek ortaya çıkan adımdır (Crandall,1999 s. 240).

Buraya kadar olan kısımda, İşbirlikli Öğrenmenin öğrenen özerkliğine katkısı detaylıca açıklanmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin etkinlikler seçerek onların öğrenen özerkliklerini geliştirmeye çalışan bu araştırmada da yukarıda bahsedilen açıklamalar doğrultusunda İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır.

2.2.6. Özerklik ve Basamaklı Öğretim Programı

Basamaklı Öğretim Programı, öğrencilerin basamaklar halinde çalışıp daha yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren üç basamaklı bir model olma özelliğine sahiptir. Eğitimci ve yazar Nunley (2011) tarafından geliştirilen yaklaşım, Nunley'nin lise öğrencileri ile olan sınıf deneyimleri sonucu ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu yine kendisinin üstlendiği Basamaklı Öğretim Programı'nda, öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak farklı öğrenme biçimleri kullanarak öğrenmeler gerçekleştirirler (LaSovage, 2006). Basamaklı Öğretim Programı, Bloom taksonomisi göz önünde bulundurularak öğrenenlere kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru aşamalılık özelliği taşıyan ve öğrenenlere etkinlik seçme fırsatı veren görevler sunmaktadır. Basamaklı Öğretim Programı A, B ve C olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Basamak C temel yetkinlik katmanıdır ve öğrencilerin yapması gerekenleri yansıtmaktadır. Basamak C'de yer alan faaliyetler, öğrencilerin olgusal bilgi toplamalarını gerektirmektedir. Basamak B, öğrencilere C basamağı etkinliklerini tamamlarken topladıkları bilgileri işleme ve uygulama olanağı sağlamaktadır. Genellikle, B basamağı, öğrencilerin uygulama yapmasını, bilgiyi işlemesini, keşfetmesini, hipotez kurması ve problem çözmesini gerektirir. Üst basamak olan A basamağı ise öğrencilerin bir konu hakkında eleştirel düşüncelerini gerektirmektedir. Nunley, A basamağının amacının, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini öğretmek ve sınıf ortamındaki öğrenmelerini günlük yaşantılarına uygulamak olduğundan bahsetmektedir. A basamağı öğrencilerin bir

konuyu analiz etmesini isteyen sorulardan oluşmaktadır. Genellikle de bu basamakta doğru veya yanlış cevap yoktur. Öğrenenler tıpkı öğrenen özerkliğinde olduğu gibi her bir basamakta seçtikleri etkinlikler kapsamında kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmekten sorumludurlar. Söz konusu bu basamaklarda ise, öncelikle temel bilgi ve becerilerin kavranılmasını daha sonra ise üst düzey düşünme becerilerini kazanmaları beklenmektedir (Johnson, 2007, s.11).

Kısacası Basamaklı Öğretim Programı, her öğrenenin öğrenme biçimlerinin, zekâ alanlarının, hazır bulunuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu okul ortamına gelen her öğrencinin biricik ve tek olduğu, öğrenenlerin tüm özellikler bakımından farklı yapılara sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır (Nunley, 2004). Overstreet ve Straquadine (2002) farklı öğrenme yollarına sahip öğrenenlerin öğrenmek istedikleri üzerinde söz sahibi olarak ve etkinlikleri bizzat kendileri seçerek hem öğrenen sorumluluğunu üstlenme hem de öğrenme süreci boyunca öğrenen özerkliklerini geliştirme fırsatı elde edebildiklerini ifade ederek özerklik ve Basamaklı Öğretim Programı arasındaki ilişkiye özel bir vurgu yapmışlardır.

2.2.7. Özerklik ve İletişimsel Yaklaşım

Richards ve Rodgers'a (2001, s. 155) göre, "İletişimsel Yaklaşım"ın iki önemli amacı vardır. Bunlar; a) iletişim becerisini dil öğretiminin hedefi haline getirme ve b) dil ve iletişimin karşılıklı bağımlılığını kabul eden dört dil becerisinin öğretilmesi için prosedürler geliştirmeyi amaçlama.

İletişimsel Yaklaşım İlkeleri

1. Öğrenciler iletişim için bir dil öğrenirler.
2. Sınıf etkinliklerinin amacı otantik ve anlamlı bir iletişim olmalıdır.
3. Akıcılık, iletişimin önemli bir boyutudur.
4. İletişim, farklı dil becerilerinin entegrasyonunu içermektedir.
5. Öğrenme, yaratıcı bir yapım sürecidir ve deneme yanılgıları içerir.
6. Öğretme-öğrenme faaliyetlerinde otantik dil kullanılır.
7. Dil formlarının ustalığı yerine iletişim süreci üzerinde durulur.
8. Öğrencilere fikirlerini ve düşüncelerini ifade etme fırsatı verilir.

9. Bağlam önemlidir (Larsen-Freeman, 2000, s. 128-129).

Richards ve Rodgers (2001) ise “İletişimsel Yaklaşım”ın bir yöntem olmaktan çok bir yaklaşım olduğunu iddia etmektedirler ve bu yaklaşımın dil ve dil öğreniminin iletişimsel bir görünümünü yansıtan ve çok çeşitli sınıf usullerini desteklemek için kullanılabilen yukarıda sözü edilen ilk 5 ilkeyi kapsadığını ifade etmektedirler.

Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel yaklaşımın mevcut uygulamalarının altında yatan 5 ana özelliği tanımlayan Johnson ve Johnson'a (2006, s.173) atıfta bulunmaktadır. Bunlar;

- 1) *Uygunluk*: Dil kullanımı, kullanım durumlarını yansıtır ve dil kullanımı ortamın, katılımcıların rollerine ve iletişimin amacına bağlı olarak bu duruma uygun olmayı gerektirir. Böylece öğrencilerin günlük konuşma tarzları yanında formal dil tarzlarını kullanmaları gerekebilir.
- 2) *İletiyeye odaklanma*: Öğrencilerin iletileri, yani gerçek anlamları yaratması ve anlaması gerekir. Dolayısıyla, iletişimsel yaklaşımda etkinliklerde bilgi paylaşımı ve bilgi aktarımına odaklanma büyük bir önem arz etmektedir.
- 3) *Psikodilbilimsel işlem*: İletişimsel yaklaşımda etkinlikler, ikinci dil ediniminde önemli faktörler olan bilişsel ve diğer süreçlerin kullanılması konusunda öğrencileri yönlendirir.
- 4) *Risk alma*: Öğrencilerin tahmin yapmaları ve hatalarından öğrenmeleri teşvik edilir. Öğrendiklerinin ötesine geçerek, öğrencilerin çeşitli iletişim stratejileri kullanmaları teşvik edilir.
- 5) *Serbest uygulama*: İletişimsel yaklaşım, bir kerede becerileri ayrı ayrı ele almak yerine, çeşitli alt becerilerin eşzamanlı kullanımını içeren "bütüncül uygulama" kullanımını teşvik eder.

Nunan (2000), özerklik ve iletişimsel yaklaşımlar arasındaki bağlantıyı araştıran çalışmalarda, dil öğrenenler için, özerkliğin gelişimini, hedef dile yönelik iletişimsel bir yönelimin gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu ilişki ile ilgili çok fazla olmasa da güçlü ampirik kanıtların bulunduğunu ifade etmiştir. Aslında Benson'ın (2006) belirttiği gibi, iletişimsel dil öğretimi ve öğrenen merkezli uygulama alanında önde gelen birçok araştırmacı, özerklik fikrini çalışmalarına dahil etmiştir, çünkü iletişimsel yaklaşım,

öğrenci odaklılık ve özerklik, öğrenme süreci boyunca öğrenen üzerinde anahtar bir unsur olarak önemli bir rolü paylaşmaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, görüldüğü üzere İletişimsel yaklaşımın öğrenen özerkliğine katkıları detaylıca açıklanmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin etkinlikler seçerek onların öğrenen özerkliklerini geliştirmeye çalışan bu araştırmada da iletişimsel yaklaşım kullanılmıştır. Bu çalışmada hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurarak dil öğreniminin çeşitli yönlerini gerçekleştirebilecekleri bir işbirliği sürecine girmeleri ve böylece hem iletişimsel yaklaşım hem de işbirliğine dayalı öğrenme ile öğrencilerin kendi kendini yöneten ve öğrenen bireylere dönüşmesine yardımcı olabilmek amaçlanmıştır.

2.3. Dil Öğretiminde Özerklik

Bugün, bilgili kişi; bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi üzerine bir anlam koyarak öğrenen, ulaştığı bilgiden yeni bilgi üretebilen ve bu bilgiyi problem çözmede kullanabilen kişidir (Gelişli, 2009). Diğer bir ifadeyle, "öğrenmeyi öğrenme" terimi artık dil öğretiminde de yaygınlaşmaktadır. Bu durumun bazı nedenleri vardır. Benson'a (2006) göre ilk neden öğrenen özerkliği ile ilgili "çok sayıda projelerin başarılı olduğuna dair kanıtlar"ın var olmasıdır. İkinci neden ise "fikirlerini desteklemek için eğitimin bir hedefi olarak özerkliği savunanların çabaları"dır. Benson (2001) sosyal ve ekonomik faktörlerden özellikle bazılarının altını çizmiştir. Gremmo ve Riley (1995) ise dil öğreniminde özerkliğin yükselişini tüketim ve materyalizmden uzak, kişisel deneyim açısından bunun değeri ve anlamı ile yaşam kalitesine ve bireysel özgürlüğe yönelik katkısı üzerinde durmuştur. Candy (1991) özerkliğin temel fikirlerinin, son 30 yılda dil öğretim teori ve metodolojisindeki önemli yenilikler ile uyumlu hale geldiğini ifade etmiştir. Bu dönem boyunca, dil öğretme ve öğrenme süreçlerinin bazı önemli değişikliklere uğradığı açıktır. Başlangıçta, "dil duyumsal" (audio-lingualism) ve "dil laboratuvarları" gibi bazı davranışçı yaklaşımlar çok popüler olmuştur; ancak bu yaklaşımlardan daha fazla "iletişimsel yaklaşımlar"a doğru büyük bir kayma mevcuttur. İletişimsel yaklaşımların gelişmesi ile iletişimsel yeterlilik çok önem kazanmıştır. Bu fikrin gelişmesi beraberinde birçok değişiklik getirmiştir. Örneğin, Yalden (1983) altı taneden oluşan İletişimsel Dil Öğretimi tasarım alternatiflerini tartışmıştır (Aktaran, Richards ve Rodgers, 2001). Bu tasarımlar iletişimsel egzersizlerin mevcut yapısal müfredata yerleştirilmesi ile öğrenci

merkezli müfredat tasarımı arasında değişmektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol alabileceği anlamına gelmektedir. Bu durum öğrenen özerkliği ilkeleri ile dil öğrenme arasında gerçek bir bağlantı meydana getirmektedir.

Bütün bunlara ek olarak, bilgi patlamasının, eğitim teknolojisindeki gelişmeler ve eğitimin ticarileştirilmesinin dil öğretimi üzerinde belirli bir etkisi olmuştur (White, 2003). Porto (2007) da bilgi patlamasının hem öğrencilerden beklenen öğrenmenin miktarını artırdığını hem de öğrenmenin kalitesini pozitif yönde değiştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, eğitim kurumlarına katılan insanların sayısındaki hızlı artış ve yetişkin eğitiminin gelişmesi eğitim yetkililerini bireylere çeşitli ihtiyaçlar, fırsatlar ve tercihleri sağlaması için alternatif yollar aramaya zorlamıştır. Özel dil öğretim kurumları kendi kendine öğrenmeye erişim ve öğrenmeyi öğrenme eğitimi gibi özerklik ile ilgili yenilikler yapmaya başlamışlardır. Dil öğretiminde öğrenci özerkliğine imkan sağlayan teknolojik cihazların kullanımındaki artış da göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda, dil eğitimcileri için özerklik kavramının şu anki değeri, iletişim ve öğrenci merkezli pedagojiler çerçevesinde bulunan daha geniş olasılıklar için bir düzenleyici ilke olarak bunun faydasında yatmaktadır.

Son olarak tüm bu bilgilerin ışığında, gerekli bilgileri kendileri öğrenebilen ve arayabilen öğrencilerin başarılı dil öğrenenler olduğu düşünülmektedir ve bu öğrenen özerkliği kavramını gittikçe daha popüler yapmaktadır.

2.4.Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen Roller

Öğrenen özerkliğini teşvik etmede öğretmenler çok çaba sarf etmelidirler. Nitekim Cotterall (1995), öğrenen özerkliğinden bahsedildiğinde, genel olarak bunun 'öğrenen' ile ilgili olduğu düşünüldüğünü oysa süreci kolaylaştıran bir öğretmen olmadan, öğrenen özerkliğini artırmanın hemen hemen mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle sorumluluk paylaşımında, öğretmenlerin de aktif bir rol almaları esastır. Cotterall (1995) öğrenen özerkliğini artırmak için öğrencilerin kendi özerklikleri ile ilgili algılamalarının araştırılması ve daha sonrasında ise öğrenme durumlarının buna göre yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda benzer bir şekilde, öğretmenlerin algılarının da önemli olduğunu çünkü öğretmenlerin düşüncelerinin öğretim sürecine yansıdığını ve öğrencilerin bunlardan etkilendiğini vurgulamıştır. Lamb (2011) ise özerkliği destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki kontrol hissini arttırması gerektiğini ve öğrencilerin kimliğini, kapasitelerini ve motivasyon düzeylerini ise

zayıflatmamaları hususlarına dikkat çekmiştir. Deci ve Ryan'a (1987) göre, öğrencilerin özerkliğini arttırmak için öğretmenler, basit araştırmalar gerçekleştirerek, sınıf tartışmaları yaparak, ihtiyaç analizi teknikleri kullanarak, sınıflarındaki değişkenleri belirleyebilir ve daha sonra önemli olan belirli noktaları tespit edip buna göre bir ders süreci izleyebilir. Öğretmenler için önemli olan öğrenen özerkliğin teşvik edilmesinde değişim için nereden başlanacağına karar vermektir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenen özerkliğini geliştirmeleri için "özerkliği destekleyici bir öğrenme bağlamı" sağlamaları gerekmektedir çünkü sürekli kontrol edilen bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenen özerkliklerini geliştirebilme kapasitesini engellemektedir.

Spratt, Humphreys ve Chan (2002) ise öğretmenlerin, öğrencilerin önceden meşgul oldukları konularda öğretim faaliyetleri oluşturmaları yerine öğrenenlerin tutumlarını ve davranışlarını değiştirmelerini gerektirecek öğrenci etkinlikleri yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Nunan (1997) ise öğrencilerin özerkliğini arttırmak için öğretmenlerin atması gereken 5 adımdan söz etmektedir. Bunlar; 1) Öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak; 2) Hedefleri seçme sürecine öğrenenleri dahil etmek; 3) Programın artan ve değişen ihtiyaçlarına göre hedefleri değiştirme veya uyarlama sürecine öğrenenleri katmak; 4) Öğrenenlere kendi öğrenme materyallerini üretme imkânı verme ve son olarak 5) Öğrencilerin bir öğrenen olarak rollerinin ötesine geçmelerini ve öğretmen olarak öğrenme sürecine katılmalarını ve deneyimlerini diğer öğrenenlerle paylaşmalarını sağlamaktır.

2.5. Öğrenen Özerkliğinde Öğrenci Roller

Bugünün dil öğretme ve öğrenme süreçlerinin, öğrencilere bakış açısı farklılaşmıştır. Öğretmeden öğrenmeye doğru bir değişiklik mevcuttur. Ayrıca, öğretme ve öğrenme süreçleri daha fazla iletişimsel yaklaşımlara dayanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinden farklı oldukları ve farklı şekillerde öğrendikleri yadsınamaz bir gerçektir. Bir öğretmenin dersi sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yürütmesi imkansız gibi görünmektedir. Bu yüzden Tholin (2009) ders planlama sürecinde, öğretimi gerçekleştirmede ve değerlendirmede öğrenenlerin müşterek sorumlu olması gerektiğini ifade etmektedir. Dubin ve Olstein (1986) öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasının beklendiğini söyleyerek bu durumu özetlemektedir. Öğrenciler sorumlulukların paylaşıldığı, kararların verildiği ve kendi gelişimlerini değerlendirmenin yanında bireysel tercihlerinin geliştirildiği bir duruma sokulmaktadırlar. Bu aslında öğrencilerin gittikçe

daha da fazla özerkleştiği ve nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeye başladığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin rolünde bir değişikliğin var olduğunu göstermektedir. Geçmişte, öğrenciler pasif bir durumda ve dersin bütün süreçleri öğretmenin kontrolü altındaydı; bilginin pasif alıcılarıydı ve bir kaşık-besleme süreci vardı. Artık öğrenciler geleneksel öğretmen rollerinden sıyrılarak kendi öğrenme sorumluluğunu almaya başlamışlardır. Özerk bir öğrencinin özelliklerini açıklamaya çalışan birçok eğitim bilimci vardır. Bunlardan Candy'e (1991) göre daha önceden bahsedildiği gibi özerk öğrenenler; düzenli ve disiplinli, mantıklı ve analitik, yansıtıcı, atılgan ve yaratıcı olmanın yanında esnek, kararlı ve sorumlu olmalı, kişilerarası ve içsel zekaya sahip olmalı, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi edinmede yetenekli olmalı, öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmalı, aynı zamanda değerlendirme kriterleri geliştirebilmeli ve kullanabilmelidir. Dam (1990, s. 102) özerk öğreneni çoktan bildiği şey açısından yeni bilginin aktif yorumlayıcısı ve sınıf içinde öğrenmenin sosyal süreçlerdeki aktif katılımcısı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, Dam (1990) özerk öğrenenleri hayatlarının herhangi bir sahnesinde karşılaşabileceği öğrenme ortamında bilgi kullanabilen ve bilgiyi nasıl öğreneceğini bilen kişiler olarak nitelendirmektedir. Gardner ve Miller (1996) ise özerk dil öğrenenleri, planlama yapıp kendi öğrenmelerinin uygulamasını başlatan bireyler olarak tanımlamaktadır. Böylece öğrenciler daha fazla özgürlüğe sahip olduğu daha az yardımcı ve yardımsız öğrenme ortamlarına doğru rol alma fırsatına sahip olabilmektedirler.

2.6. Öğrenen Özerkliğini Teşvik Eden Yaklaşımlar

Örgün eğitimde, öğrenci özerkliğinin gelişmesi önemlidir. Ancak, Benson (2006, s. 290) "özerkliğin geliştirilebilir olduğunu ancak öğretilmeyeceğini" ifade etmiştir. Benson'a (2006) göre öğrenen özerkliğini teşvik eden altı yaklaşım vardır. Her bir yaklaşımın güçlü ve zayıf yönleri mevcuttur. Bu yaklaşımlar: Kaynak temelli yaklaşımlar, Teknoloji temelli yaklaşımlar, Öğrenen temelli yaklaşımlar, Sınıf temelli yaklaşımlar, Program temelli yaklaşımlar, Öğretmen temelli yaklaşımlar olarak isimlendirilmektedir.

2.6.1. Kaynak Temelli Yaklaşım

Kaynak temelli yaklaşım, öğrenme materyalleri ile bağımsız etkileşimi vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme planları, öğrenme materyallerinin seçimi ve öğrenmenin değerlendirilmesi üzerinde kontrol etme fırsatı sunmaktadır (Benson, 2006). Aynı zamanda

öğrencilerin öğrenme malzemesi ile ilişkisini vurgulamaktadır. Kaynak temelli yaklaşım, öğrenen özerkliğini teşvik etmek için öğrenenleri materyal ve kaynak gibi fırsat ve durumlarla karşı karşıya getirme üzerinde durmaktadır (Benson, 2013; Nguyen, 2010). Gardner ve Miller (2011, s. 78) ise kendi kendine öğrenme erişimini teşvik etmenin temel amacının özerk öğrenmeyi sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, kendi kendine öğrenme erişimi ve öz-düzenleme içeren fırsatların sağlanması ile öğrenciler kendi öğrenmelerini yönlendirebilmektedir (Benson, 2006). Örneğin, Gardner ve Miller (1999, s. 8) kendi kendine erişim merkezlerini özerkliğe doğru öğretmen bağımlılığından kurtarmak için öğrencileri teşvik etme yolu olarak görmüştür (Esch, 1997; Gardner ve Miller, 2011). Bu merkez öğrencilere öğrenmede kendi kendini erişim fırsatı sunarak öğrenciler için önceden tasarlanan materyaller sağlamakta böylece sürekli öğretmene bağımlılıktan kurtararak öğrencilerde bağımsızlık geliştirmektedir (Chung, 2013; Esch, 1997; Gardner ve Miller, 2011; Littlejohn, 1997; Sheerin, 1997). Dil öğrenmede temel vurgu öğretmen merkezli den öğrenen merkezli yaklaşıma kaydığından, "kendi kendine dile erişim" merkezleri dünyanın birçok yerinde faaliyet göstererek daha geleneksel olan yüz-yüze öğrenme modelinin bir tamamlayıcısı olarak ortaya çıkmıştır (Morrison, 2008, s. 123). Merkezin kaynak ve materyallerin kalitesi ve kullanılabilirliği kendi kendine erişim merkezlerinin etkililiği için önemli kaygılara yol açmaktadır. Diğer bir deyişle, materyallerin uygunluğu için kriterler ve öğrencilerin kaynaklara nasıl ulaşacağı konusunda onlara yardım edilmesi gerektiği dikkatle düşünülmesi gerekmektedir. Kendi kendine erişim merkezlerini etkin bir şekilde çalıştırmak ve bağımsız öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla, kendi kendine erişim merkezlerinin işlediğine dair net bir anlayış olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Morrison (2008) yaptığı çalışmada, "kendi kendine erişim merkezi nedir?" sorusuna yanıt vermeleri için onaltı katılımcıyla görüşme yapmıştır. Veri analizleri, bağımsız öğrenme yanında dil öğrenmeyi de teşvik ettiği için kendi kendine erişim merkezlerinin yükseköğretim düzeyinde dil öğrenmede önemli rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Morrison (2008) kendi kendine erişim merkezlerinde bulunan kaynak ve materyaller, bu merkezlerin kullanıldığı okul veya kurumun öğrenme ortamı ve öğrenci profili de dahil olmak üzere, öğrenci özerkliğini teşvik konusunda kendi kendine erişim merkezlerini eleştirmiş ve bu merkezlerin kısıtlı yanlarını da tespit etmiştir. Özellikle, öğrenci profili ile ilgili olarak, ihtiyaçlarını belirlemek için öğrencilerin değerlendirilmeleri gerektiği ve

öğrencilerin kendi kendine erişim merkezlerini etkin bir şekilde kullanabilmek için beceri ve stratejilere sahip olma gereklerinden bahsetmiştir.

Brown ve Smith (1996) bireylerin yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlamak için, kendi çalışma metotlarını seçebilmeleri, kendi çalışma tempolarına göre hareket edebilmeleri ve performanslarını değerlendirebilmelerini sağlayan öğrenme tekniklerini geliştirme konusunda etkin olma eğiliminde olan öğrenciler fikrine özellikle vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğrenciler tarafından bağımsız olarak kullanılacak kaynakların öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçları için sorumluluk alma konusunda öğrencilere yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

2.6.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar

Teknoloji temelli öğrenme kaynak temelli öğrenme ile doğrudan ilişkili bir alandır. Bu yaklaşımın tipik şekilleri ise bilgisayar destekli dil öğrenme biçimindedir (Aston, 1997; Klaus, 2012; Milton, 1997). Benson (2006) teknoloji temelli yaklaşımların diğer kaynak temelli yaklaşımlarla birçok açıdan benzer olduğunu fakat kaynaklara ulaşmada kullanılan teknolojiye vurgu açısından farklı olduğunu ifade etmektedir. Eğitim teknolojisine yönelik ilginin çoğu bilgisayar ve internetle sınırlı kaldığı için bu malzemelerin özerklik üzerine etkisine yönelik araştırma yapılması gerçekten çok önemlidir. Teknoloji temelli yaklaşımlar, öğrenci üretimine dayalı video, bilgisayar destekli interaktif video, elektronik yazı ortamları, CD-ROM, e-posta dil danışmanlığı ve bilgisayar simülasyonlarını içermektedir. Aslında uzun süre kendi kendine çalışma ve öğrenci özerkliği ile birlikte, Bilgisayar Destekli Materyallerle ve Multimedya Tabanlı Materyaller arasında algılanan bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bütün bunlar "Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme" ve "Web Tabanlı Öğrenme" çalışmalarının sayısını artırmıştır (Figura ve Jarvis, 2007, s. 449). Bu çalışmalar ise öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sağlayarak öğretmene bağımlılığı azaltarak öğrenenin özerkliğini artırmaktadır (Jones, 2001).

Bütün bu bilgiler ışığında, teknoloji temelli yaklaşımların, öğrenenlere kendi öğrenmelerini yönlendirecek fırsatlar sağladığı söylenebilir.

2.6.3. Sınıf Temelli Yaklaşımlar

Özerklik gelişiminde rol oynayan önemli faktörlerden birinin işbirlikçi ve destekleyici bir ortamda öğrenmeleriyle ilgili olarak öğrencilere karar verme fırsatının tanınması varsayılmaktadır (Benson, 2006). Sınıf temelli yaklaşımlarda önemli olan şey sınıf içinde öğrenmeyi planlarken ve değerlendirirken öğrenenlerin bu unsurlar üzerinde kontrolünün olmasıdır. Diğer bir deyişle, bu yaklaşımlar sınıf uygulamaları açısından geleneksel sınıflarda bulunan ilişkilerdeki değişikliklere odaklanmaktadır (Benson, 2006). Bu yaklaşım hedef belirlemede, öğrenme sürecini kontrol etmede, değerlendirme yapmada, öğretmenlerin öğrenenlerle kontrol ve sorumluluk konusunda ortak çalışmasına vurgu yapmaktadır (Nguyen, 2010). Aynı zamanda akran değerlendirmenin öğrencilerin değerlendirmeye yönelik anlayış ve tutumlarını geliştirdiğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Bunun yanında öğrenen özerkliğini geliştirmede bir değerlendirme yaklaşımı olarak kullanılan portfolyo konusunda da yapılan çalışmaların öğrencilere birçok faydası olduğu ortaya çıkmıştır. Öz yönelimli öğrenme, kendine öz güvende gelişme, öz değerlendirme becerilerinin gelişimi, stressiz bir sınıf ortamı yaratma, öğretmen ve öğrenciler arasında samimi bir ilişki geliştirme bunlardan bazılarıdır. Sınıf temelli yaklaşım konusunda öğretmenler iki önemli nedenden dolayı kaygı duymaktadır. İlk olarak özerklik konusunda öğrencileri eğitme, özdeğerlendirme becerileri karmaşık bir dizi beceriye bağlı olduğu için gereklidir. Öğretmenler bunun farkında olmalı ve öğrenen özerkliğinin gelişmesi için böyle bir eğitime bağlı kalmalıdır. İkincisi, öğretmenler öğrenen özerkliği kavramına kendilerini adanmışlarsa ve bu kavramı özümsememişlerse öğrenci özerkliğini sağlayan stratejilerinin uygulanması konusunda zorlanabilirler (Bullock, 2010).

Bullock (2010, s. 155) aynı zamanda sınıf temelli yaklaşımda zaman ve kaynaklar açısından uygulanabilirliğinin öz değerlendirme için gereğini vurgulamıştır. Örneğin, öğretmenler günlük sınıf faaliyetlerine öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi entegre etmelidirler. Öğretmen öğrencilere kontrol imkanı verebilen öz değerlendirme ve akran değerlendirme ve bu değerlendirme çeşitlerinin faydalarının ne olduğu konusunda farkındalığa sahip olmalıdır. Sınıf temelli yaklaşımlar dil sınıflarında kullanıldığında, özerklik gelişimi ile ilgili değişiklikler doğal olarak meydana gelmektedir. Fitz-Gibbon ve Reay (1982) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları sınıf içi öğrenmeleri planlamaya ilişkin değerli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Benson (2006) öğrencilerden sınıf içinde kendi hedeflerini ve etkinliklerini belirlemesi istendiği birçok araştırmanın sonucunun, artan

öğrenen kontrolünün dil öğrenimi için yararlı olduğunu gösterdiği sonucuna varmıştır. Öğrenenler öz değerlendirme denen kendi ürettiklerini değerlendirme şansına sahip olmuşlardır. Ayrıca, öz değerlendirme özerkliğe ilişkin literatürde önemli bir konu olmuştur. Buradan hareketle, öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağarlarsa dil öğrenirken özerk olma konusunda daha fazla şans elde edeceklerdir ve hedeflerine ulaşmış olacaklardır sonucunu çıkarmak mümkündür.

2.6.4. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar

Öğrenen kontrolü için fırsatlar sağlamaya odaklanan özerkliğe yönelik kaynak temelli ve teknoloji temelli yaklaşımların aksine öğrenen temelli yaklaşımlar öğrenenin kendi öğrenmesi üzerinde daha fazla kontrolüne imkan sağlayacak olan davranışsal ve psikolojik değişiklikleri içeren durumlarla ilgilenir. Öğrenen temelli yaklaşımlar, öğrenen özerkliği ve motivasyonu geliştirmek için öğrenenlerin metabilşsel bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve öğrenme becerileri ile stratejileri konusunda öğrenenleri eğitime üzerinde durmaktadır (Benson, 2006; Dişlen, 2011; Ng ve Confessore, 2010; Spratt, Humphreys ve Chan, 2002; Ushioda, 2011; Yu, 2006). Öğrenen gelişimine dönük tüm yaklaşımların öncelikli hedefi, öğrencilerin daha iyi dil öğrenenler olmalarına yardımcı olmaktır. Benson (2006), öğrenen gelişimine yönelik yaklaşımları altı başlık altında toplamıştır. Birinci yaklaşımda, bağımsız dil öğrenme konusuna yönelik doğrudan tavsiyeler yer almaktadır. Genellikle bireysel çalışma kitapları, ders kitapları ya da yurt dışında çalışan bireyler için tasarlanmış kılavuz kitapları bunlardan bazılarıdır. İkinci yaklaşım ise başarılı dil öğrenenlere yönelik araştırmalara dayalı eğitimle ilgilidir. Başarılı dil öğrenenler tarafından kullanılan stratejilerin gözlemlenmesi ve bu gözlemlerin paylaşılması sürecini içermektedir. Üçüncüsü öğrenenlerle ilgilidir. Öğrenenlerin kendilerine en iyi uyan stratejileri seçmeleri ve öğrenenlerden bu stratejileri uygulamaları beklenmektedir. Dördüncüsü ise çok çeşitli kaynaklara vurgu yapan sentetik yaklaşımlardır. Beşincisini ise bir seferde öğrenenleri eğiten ve öğretken bütüncül yaklaşımlar oluşturmaktadır. Sonuncusu ise kendi kendine erişim kaynakları ve danışmanlık yardımı ile öz yönelimli öğrenme konusunda kendilerini eğitmek için öğrencilerin teşvik edilmesidir. Kısaca, öğrenen merkezli yaklaşımlar doğrudan öğrenenlere bu fırsatlardan yararlanmaları için ihtiyaç duydukları becerileri sağlayarak onlara öğrenme üzerinde daha fazla kontrol olanağı sağlamaktadır. Bunun yanında, Scharle ve Szabo (2000) öğrenen statejisi geliştirme, öğrenme sürecini takip etme,

öz değerlendirme yapma, motivasyonu geliştirme ve işbirliği geliştirme konusunda öğretmenlerin gerçek öğrenme ortamında tecrübe edebileceği ve sınıflarında kullanabileceği bazı örnek aktiviteler sunmaktadır.

2.6.5. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar

Öğretmen merkezli yaklaşımlar öğretmen özerkliği, öğretmen yetiştirme ve kolaylaştırıcı olarak öğretmen rolü üzerinde durmaktadır (Benson, 2006; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Feryok, 2013). Bu yaklaşımın varsayımı öğretmenlerin sahip olduğu tutum ve inançların sınıfta öğrenen özerkliğinin uygulanması üzerindeki adanmışlıkları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Aoki, 2008; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Raya ve Sircu, 2013). Öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliği arasında 'sembolik' bir ilişkinin olduğu ve öğrenen özerkliğinin gelişiminin öğretmen özerkliği gelişimine bağlı olduğu iddia edilmektedir (Benson, 2006; Little, 2007, 2009; Nakata, 2011; Smith ve Ushioda, 2009). Örneğin, Little (1995, s. 175) "öğrenme stratejileri ve öğrenen eğitimi öğrenen özerkliğinin gelişiminde önemli destekleyici bir rol oynayabilirken, belirleyici faktörün her zaman alınan pedagojinin niteliğine bağlı olacağını" savunmuştur. Buna ek olarak, öğrenme etkileşimden kaynaklandığı için ve etkileşim öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı bağımlılık ile karakterize edildiği için öğrenenlerdeki özerklik gelişimi öğretmenlerdeki özerklik gelişimine bağlıdır. Diğer bir deyişle, öğrenci özerkliğini geliştirmede öğretmen özerkliği ve öğrenci özerkliği arasında karşılıklı bağımlılık vardır. Özerkliğe ilişkin literatür incelendiğinde, özerk öğrenmede öğretmenin rolüne yönelik gittikçe artan bir eğilim mevcuttur. Voller (1997) bu rollerden özellikle üç tanesinin altını çizmektedir. Bunlar ise özerk öğrenme esnasında yer alan kolaylaştırıcı, danışman ve kaynak rolleridir. Aynı zamanda Voller (1997) özerklik ile ilgili rollerin bazı önemli özelliklerini teknik ve psiko-sosyal destek başlıkları altında maddelendirmektedir.

Teknik desteğin temel özellikleri şunlardan oluşmaktadır:

1. Hem öğrenme hem de dil ihtiyaçlarını kapsayan ihtiyaç analizi çalışması yoluyla öğrenenlerin bağımsız dil öğrenmelerini planlama ve gerçekleştirmeleri konusunda onlara yardım etme, hem kısa hem uzun vadede ulaşılabilir hedef belirleme, iş planlama, materyal seçimi ve etkileşimleri organize etme.

2. Öğrenenlerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olma (başlangıç yeterliliğini değerlendirme, ilerlemeyi izleme, öz ve akran değerlendirme).
3. Yukarıda bahsedilenleri uygulamak için gerekli bilgi ve becerileri elde etmek için öğrenenlere yardımcı olma (öğrenenlerin öğrenme stillerini ve uygun stratejilerini belirlemeye yardımcı olmak için öğrenenlere öğrenen eğitimi sağlama; dil ve öğrenme konusunda öğrenenlerin bilincini yükseltme).

Psiko-sosyal desteğin temel özellikleri ise şunlardır:

1. Kolaylaştırıcı rolünde olan bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel niteliklere sahip olma (umursayan, destekleyici, sabırlı, hoşgörülü, empatiye sahip, yargılayıcı olmayan).
2. Öğrenenleri motive etme kapasitesi (teşvik etme, adanmışlık, belirsizliği dağıtma, engellerin üstesinden gelmek için öğrenenlere yardım etme, öğrenenler ile iletişim içerisine geçmeye hazır olma, manipülasyondan kaçınma).
3. Öğrenenlerin bilincini artırma yeteneği (öğrenenlerin bağımsız öğrenmenin yararını veya gerekliliğini algılamalarına yardımcı olmak için onların öğrenen ve öğretmen rolleri hakkında önyargılarını kırma).

Sonuç olarak, öğretmen merkezli yaklaşımlarda etkili olabilmek için öğretmenler özerk olmalı ve öğretirken de özerk davranmalıdırlar. Thavenius (1999) özerklik konusunda düşünülen daha çok öğretmenlere yük düştüğünü iddia etmiştir. Ayrıca öğrenen özerkliğini başarmanın öğretim tekniklerini değiştirmekten daha çok öğretmen kişiliğini değiştirmekle aynı anlamı taşıdığını savunmaktadır.

2.6.6. Program Temelli Yaklaşımlar

Öğrenen özerkliğini geliştirici bir diğer yaklaşım olan program temelli yaklaşım öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenenler arasındaki etkileşime vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, karar vermede öğrenci katılımı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Cotterall, 2000; Dickinson, 1995; Esch, 1996). Özerkliğe ilişkin program temelli yaklaşımlar, bir bütün olarak programa yönelik öğrenenin öğrenme yönetimi üzerinde kontrol sağlamasıdır. Program temelli yaklaşımlarda, öğrenenlerin öğretmenleri ile işbirliği içinde içerik ve öğrenme prosedürlerine ilişkin önemli kararlar vermesi beklenmektedir (Ho ve Crookall, 1995).

Nunan (2004) bu yaklaşımı öğrenme içeriği oluşturma ve bu içeriğin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin öğrencilerin karar verme sürecine dahil edilmesi olarak açıklamaktadır. Program temelli yaklaşımlar derin-uç yaklaşımlar olarak da tanımlanabilmektedir. Bu yaklaşımlarda öğrenenlerin birçok seviyede özerkliklerini kullanarak kendi öğrenme kontrolleri üzerinde kapasite geliştirmeleri beklenmektedir. Buna ek olarak, öğrenmenin bilişsel ve içerik özellikleri üzerinde kontrol geliştirebildikleri için öğrenenler kendi öğrenme içeriklerini program kılavuz kitapları sayesinde tanımlama kapasitesi geliştirebilirler. Süreç yaklaşım modeli özerkliğin gelişiminde önem arz etmektedir çünkü bu tür bir modelde öğrenenlerin ihtiyaçları göz önüne alınır ayrıca öğrenenler kendi programlarını oluşturma veya programı kendilerine uyarlama eğilimindedirler. Benson'a (2006) göre, iki tür süreç yaklaşım modeli vardır. Birincisi daha zayıf bir yaklaşım modelidir. Bu modelde öğrencilerin içeriği, araştırma metotlarını ve gerçek dünya araştırma sonuçlarını belirleyebildiği proje çalışmaları yer almaktadır. İkinci yaklaşımda ise öğrenmeye yönelik herhangi bir özel içerik ya da yaklaşım önceden belirlenmez, öğrenme süresi boyunca içerik ve yaklaşımlar şekillenmektedir. Program temelli yaklaşımlar aldıkları kararlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenme üzerinde kontrol sağlamada kapasitelerini geliştirmelerine fırsat verdiği için son derece etkilidir.

Yapılan bu çalışmada da öğrenen özerkliğini teşvik eden yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Öğrencilere öğrenme materyallerinin seçimi ve öğrenmenin değerlendirilmesi üzerinde kontrol etme fırsatı sunmasından dolayı “kaynak temelli yaklaşım”, özerklik gelişiminde rol oynayan önemli faktörlerden birinin işbirlikçi ve destekleyici bir ortamda öğrenmeleriyle ilgili olarak öğrencilere karar verme fırsatının tanınması olarak tanımlanan “sınıf temelli yaklaşımlar”, öğrenen özerkliği ve motivasyonu geliştirmek için öğrenenlerin bilişüstü bilgi, becerilerini geliştirmeye ve öğrenme becerileri ile stratejileri konusunda öğrenenleri eğitime üzerinde duran “öğrenen temelli yaklaşımlar”, öğrenme esnasında yer alan kolaylaştırıcı, danışman ve kaynak rollerini benimseyen “öğretmen temelli yaklaşımlar” ile karar vermede öğrenci katılımı geliştirmeyi amaçlayan öğrenenlerin öğretmenleri ile işbirliği içinde öğrenme prosedürlerine ilişkin önemli kararlar vermesinin beklendiği “program temelli yaklaşımlar” bu çalışmada benimsenmeye çalışılmıştır.

2.7. Özerklik ve Duyuşsal Davranışlar

Duyuşsal davranışlar, bütün öğrenmelerde önemli olduğu gibi öğrencilere öğrenen özerkliği kazandırma açısından da büyük bir önem taşımaktadır. Bu başlık altında, özerkliğin “sorumluluk, risk alma, tutum ve motivasyon ile benlik saygısı” gibi duuşsal davranışlar arasındaki ilişkisi ele alınmıştır.

2.7.1. Özerklik ve Sorumluluk

Yabancı dil öğrencileri genel olarak İngilizce öğrenmede sorumluluk almak istememektedir. Öğrenenlere göre, dil sınıfındaki ilk ve en önemli sorumlu kişi öğretmendir. Halbuki yabancı dil öğrencileri öğrenmeleri için sorumluluk almalı ve İngilizce öğrenmedeki başarısı ve başarısızlığının kendi öğrenme tutum ve sorumluluklarından kaynaklandığına inanmalıdır (Scharle ve Szabo, 2000, s. 9). Öğrenen sorumluluğunun geliştirilmesi öğrenci özerkliği oluşturulmasında çok önemlidir.

Cotterall’a (1995) göre öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımı ve sorumluluk üstlenmesi yabancı dil öğrenimi alanında esas teşkil etmektedir. Öğrencinin, "bağımsız olarak ve başkaları ile işbirliği içinde, toplumsal olarak sorumlu bir kişi olarak hareket etmeye" istekli olması gerekmektedir. Özerk bir çevredeki öğrencinin rolü pasif bir bilgi alıcısı değildir. Öğrenciler adeta kendi servetlerinin yapımcılarıdır ve sınıfları olan öğrenme topluluğunun değerli üyeleridir. Özerk öğrencilerin kendi başlarına öğrenme kabiliyeti ve istekli olma durumları vardır. Öğrenciler kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırsa başarılı olabilmektedirler. Öğrenmek istemeleri ise öğrenenlere bağlıdır. Sorumlu öğrenenleri rol model olarak değil de öğrenmede sergiledikleri çabalarını ilerleme için önemli olarak kabul eden öğrenenler olarak düşünmek gerekmektedir. Dolayısıyla ödevlerini yaparken ya da sınıfta bir soruyu cevaplarken, sorumluluğu benimseyen öğrenenler, öğretmeni memnun etmek ya da iyi bir not alma kaygısı içerisinde olmamaktadırlar. Bu öğrenenler sadece bir şeyler öğrenme çabası içerisinde olmaktadır. Sorumlu öğrenenler grup içerisinde herkesin faydası için hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle öğrenme gerçekleştirmektedirler. İşbirliği içerisinde olmak demek öğrenenlerin daima verilen talimatlara itaatkar şekilde uyması anlamına gelmemektedir. Öğrenenler etkinliğin amacını sorabilirler ya da bir etkinliği nasıl geliştireceklerine dair önerilerde bulunabilirler. Sorumlu öğrenenler ödevlerini her zaman yapmayabilirler, ancak ne zaman bu durum gerçekleşirse, yabancı dil hakkındaki bilgilerini genişletme fırsatı

bulamadıklarının da farkında olurlar. Bunun nedeni bilinçli olarak kendi ilerlemelerini izlemeleri, sınıf etkinlikleri ve ev ödevleri de dahil olmak üzere kendi faydaları için mevcut fırsatlardan yararlanmalarından ileri gelmektedir. Teorik olarak, özerklik, kendi işlerini yönetme özgürlüğü ve yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu da karar verme hakkını da beraberinde getirmektedir. Sorumluluk, bir şeyden sorumlu olma olarak anlaşılabilir; ancak, kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını ele alması gerektiği çıkarımını da beraberinde getirmektedir. Özerklik ve sorumluluk her ikisi de aktif katılım gerektirir ve görünüşte birbiriyle çok ilişkilidirler (Cotterall, 1995; Scharle ve Szabo, 2000).

Öğrenen özerkliğini geliştirmek için, sorumluluk duygusunun geliştirilmesi ve öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda karar vermede aktif bir rol oynamaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Meşhur bir tabirle, atı suya getirebilirsin, ama ona su içiremezsin. Dil öğretiminde, öğretmen gerekli tüm koşulları ve girdileri sağlayabilir, ancak öğrenme ancak öğrenenlerin katkıda bulunmaya istekli olması durumunda gerçekleşebilir. Onların pasif varlığı, tıpkı susuz kaldığı için susuzluğunu gidermek için nehir kenarında bekleyen bir at gibidir. Öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları için öncelikle öğrenmedeki başarının öğretmen kadar öğrenciye bağlı olduğunun farkına varmaları ve bunu kabul etmeleri gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir sonuç alıp amaca ulaşabilmek için sorumlulukları paylaşılabilir çünkü öğrenmede başarı daha çok sorumlu bir tutuma sahip olan öğrenenlere bağlıdır (Scharle ve Szabo, 2000, s. 4).

Bir dereceye kadar özerklik ve sorumluluk başarılı bir dil öğrenmede gereklidir. Öğrenenler dersler aracılığıyla ne kadar çok öğrenirlerse öğrensinler, her zaman kendi başlarına pratik olarak öğrenmeleri gereken çok şey var. Bu da öğrenenlerin sorumluluk içerisinde hareket etmelerini gerektirmektedir. Ayrıca, öğrenenlerin değişen ihtiyaçları, hayatlarında birkaç kez öğrenmeye geri dönmelerini gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, kendi başlarına çalışma durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Onları bu göreve hazırlamanın en iyi yolu, daha özerk ve sorumlu olmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenende sorumlu davranışlar geliştirme, geleneksel öğretmen rollerinden sapma gerektirmektedir. Öğrenenler öğrenmelerini üstlenmeye başladıklarında, öğretmenin gittikçe artan sayıda sınıf ortamlarında kolaylaştırıcı ya da danışman rolü üstlenmesi gerekmektedir (Zou, 2011).

2.7.2. Özerklik ve Risk Alma

Birçok araştırmacının da iddia ettiği gibi başarılı bir dil öğrencisi risk almaya isteklidir. Bir dil sınıfında risk alma, aktif bir sözlü katılım göstererek en iyi biçimde tezahür eder (Ely, 1984; Naiman, Frohlich, Stern ve Todesco, 1978; Samimy, 1994). Risk alma öğretmenin veya diğer öğrencilerin sorularına cevap verme, soru sorma ve yorum yapmayı içermektedir. Dil öğrencileri sözel katılım gösterip risk aldıkları zaman, dil öğrenme sürecinin temeli olan anlaşılabilir girdiyi müzakere etmede ve formüle etmede etkin olarak meşgul olmaktadır (Swain, 1995). Birçok araştırmacı öğrenmede risk almanın önemini vurgulamıştır. Risk alma başarı ya da başarısızlığa tam vurgu yapmadan yeni ve farklı bir şeyi içeren bir karara varmada isteklilik olarak görülmektedir. Ellis'e (2003) göre öğrenme risk alma sonucu oluşan bir ödüdür. Öğrenciler, yeni şeyler hakkında önsezilerini denemeye istekli olmak ve yanılma riskini almak için biraz kumar oynamak zorundadırlar. Çünkü, bu durumun sonunda hata yapma, kaybetme veya başarısız olma olasılığı riskinin yanında deneme yanılma yoluyla öğrenme kazanımı vardır. Dil öğreniminde, özellikle İngilizce konuşmayı öğrenirken, risk alma davranışı, sınıf etkinlikleri sırasında soru sorma, öğretmenin veya diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme ve yorum yapma gibi aktif bir sözlü katılım sürecini içermektedir. Konuşma becerisinin ağırlıklı olduğu bir dil sınıfında, risk alma, öğrencilere söylemek istediklerini söyleme fırsatı sağlayabileceği için bir kazanç niteliği taşımaktadır. Başka bir deyişle, risk alma davranışı bir dil sınıfındaki birinin düşüncelerini iletme gereği ve istekliliği ile ilişkili olabileceği düşünölmektedir. Kendi düşünceleriyle iletişim kurmak isteyen öğrenciler, risk almayı istemeyenlerden daha büyük bir kazanç elde etmektedirler. Risk alma davranışı, dil öğrenme ve araştırma öğretiminin ana bileşeni olarak dikkate alınmamasına rağmen, alandaki son zamanlardaki eğilimlerin dil öğrenmede risk alma davranışının önemi konusunda artan bir farkındalık yarattığı görölmektedir. Son yıllarda, ikinci dil ve yabancı dil öğrenen araştırmacılar, iletişimsel yetkinlik, anlaşılabilir girdi, anlaşılabilir çıktı ve etkileşim yoluyla anlam müzakeresi çalışmalarına çok dikkat çekmişlerdir. Bu kavramlar önemli ölçüde risk alma davranışıyla ilişkilidir. Çoğu araştırmada, ikinci dil öğreniminde başarılı olmanın temel noktasının öğrenciler arasındaki kişilik farklılıklarına bağlı olduğunu göstermektedir. Dil öğrenmede başarılı olmaya katkıda bulunan iç ve dış gibi iki önemli faktör vardır. İç faktörler, doğal yetenek, yaş, ana dili konuşanlara maruz kalma, yüksek motivasyon, risk alma, güçlü özgüven, yüksek benlik saygısıdır. Brown (2000) bu terimleri duyuşsal alan olarak isimlendirmektedir.

Dışsal faktörler ise öğretmenler, öğretim materyalleri, yaklaşım, yöntem, öğretim stratejileridir (Shoebottom, 2012). Walqui'ye (2000) göre, iç faktörler kişilik ve motivasyon ile ilgilidir. Bunlar bir öğrenciden diğerine değişmektedir. Dış faktörler, dil öğreniminin yer aldığı kurumsal bağlamlarla ikinci dil ediniminde bağlamsal faktörlere atıfta bulunmaktadır.

Risk alma, ikinci bir dili başarılı bir şekilde öğrenmenin önemli bir özelliğidir. İyi bir dil öğrenen kişinin özellikleriyle ilgili olarak, risk alma, başarılı dil öğrenmede önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Risk alma, yalnızca bireysel farklılıkların boyutlarından biri değildir, aynı zamanda ikinci dil öğrenim sürecinin önemli bir unsurudur. Dahası, risk almayı isteyen iyi dil öğrenenler için bir dil öğrenme stratejisidir (Gass ve Selinker, 2000). Risk almakta olan bir öğrenci, sınıfta aktif olarak tartışmaya katılıp, öğretmen tarafından çağrılması beklenmeden soruları cevaplayan öğrencidir. Bu tür öğrenciler genellikle sınıf arkadaşlarının önünde konuşmaktan ve hata yapmaktan korkmazlar ve herhangi bir korku duymadan sınıf tartışmalarına katılmaya isteklidirler ve dil öğrenme faaliyetlerine çok çabuk ve rahatlıkla katılırlar. Bu katılım onların daha fazla, daha iyi ve daha başarılı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, risk alan öğrenciler genellikle daha fazla konuşur ve bu nedenle utangaç öğrencilerden daha iyidirler. Risk almayı seven tipik öğrenciler, ilerleme kaydedebilmek için hata yaparak cesareti kırılmayan ve tahmin yeteneği kullanarak kelime ve cümle üretmeye istekli öğrencilerdir. Bu sayede bu öğrenciler yaptıkları hatadan öğrenmelerini geliştirmektedirler. Bu nedenle, ikinci dil öğrenmedeki başarının anahtarı, öğrencilerin yeni bir deneyiş içerisine girmekten korkmamasında, hata yaptığında cesareti kırılmamasında yatmaktadır.

2.7.3. Özerklik, Tutum ve Motivasyon

Oxford İleri Düzey Öğrenen Sözlüğü (Oxford Advanced Learner's Dictionary) tanımı ile motivasyon, birilerinin bir şeyler yapmayı istemesini sağlamaktır (Hornby 1995, s. 758). Brown'a (1994, s. 152) göre motivasyon, bir insanın belirli bir eylemi gerçekleştirmesi için harekete geçen bir içsel dürtü, duygu veya arzu olarak düşünülmektedir. Robert Gardner ve Wallace Lambert (1972), tutum ve motivasyonel faktörlerin dil öğrenim başarısını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Kanada, Amerika ve Filipinler'deki yabancı dil öğrenenleriyle ilgili çalışmalar yapmışlardır. Motivasyon, bir takım farklı tutumların bir faktörü olarak incelenmiştir ve dil öğrenmede önemli bir değişken olarak görülmüştür.

İnsanların biyolojik ve psikolojik farklılıkları nedeniyle farklı seviyelerde ve birbirlerinden farklı adımlarla öğrendikleri açıktır. Bir öğrenme etkinliğinin başarısı, bir ölçüde, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları ve öğrenme isteklerine bağlıdır. Başka bir deyişle, dil öğrenmenin duygusal bir bileşeni vardır. Randall (2007), yabancı dilin dilbilgisini içselleştirmenin tutum ve motivasyonla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal değişkenler öğrenme sürecini ya pozitif ya da negatif olarak etkileyebilmektedir. Gardner ve MacIntyre (1993, s. 128), duyuşsal değişkenleri "kişinin herhangi bir duruma nasıl tepki vereceğini etkileyen duyuşsal özellikler" olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin tutum ve motivasyonuna ışık tutmak gerekmektedir.

Turgut ve Baykul (2012) tutumu, "bireyin diğer eşya, olay, insan veya insan grubu, davranışa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri" olarak tanımlamaktadır. Wenden (1998, s.52) ise tutumu "öğrenilen aşırı istekler, değerli görülen inançlar, değerlendirmeler" olarak tanımlamaktadır". Wenden'a (1998, s. 54) göre, iki tür tutum vardır ve bunlar çok önemlidir: Bunlardan birisi bir öğrenen olarak öğrenenlerin öğrenme sürecindeki rolleri ve yetenekleri hakkındaki tutumlarıdır. Bir bakıma, tutumlar biliş üstü bilginin bir biçimidir. Bir öğrenen olarak rolü ve yetenekleri hakkında öğrenenin inançları, öğrenenlerin kendileri hakkında sahip oldukları diğer inançlarla şekillenecek ve muhafaza edilecektir. Örneğin, öğrenciler bazı kişilik tiplerinin İngilizce ya da başka bir yabancı bir dili öğrenemeyeceğine inanıyorlarsa ve kendilerinin de bu tip bir kişilik türüne sahip olduklarına kendilerini ikna ederlerse (Ben dil öğrenme konusunda başarılı değilim.), o zaman öğrenciler kaybedilen bir savaşa karşı savaştıklarını düşüneceklerdir. Ayrıca, eğer öğrenenler öğrenmenin sadece öğretmenin en iyi bildiği geleneksel sınıf bağlamında başarılı bir şekilde gerçekleştiğine inanırlarsa, o zaman öğretmenin adımlarını takip etmelidirler. Dolayısıyla, bu stratejiler öğrenen özerkliği amaçlasa da çoğu öğrenenin güvenli olmayan adımlar gibi görülen öğrenci merkezli stratejilere dirençli olmaları muhtemeldir. Bu durumda başarı muhtemelen zarar görür. Olumlu tutumların yüksek motivasyona yardımcı olduğu, olumsuz tutumların ise bunun tam ters etki yaptığı açıktır. Dolayısıyla, motivasyon da özerk öğrenmede temel bir şarttır, ikinci dilde veya yabancı bir dilde başarı oranını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Gardner ve MacIntyre'a (1993) göre, motivasyon üç unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; hedefe ulaşma arzusu, hedef doğrultusunda genişletilmiş çaba ve gerçekleştirilen görevden alınan memnuniyet. İkinci bir koşul olarak, motivasyon, öğrencilerin özerk öğrenime hazır olmasında kilit rol oynamaktadır. Öğrenenler ne kadar çok motivasyona sahip olurlarsa, dil öğrenmek için de

o kadar çaba harcama eğilimindedirler. Bu nedenle, öğrencileri yabancı bir dil öğrenmeye teşvik etmek çok önemlidir. Dickinson (1995, s. 14) motivasyon ve özerklik arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Dickinson (1995) öğrenenlerin başarıları veya başarısızlıkları, onların kontrolü dışındaki faktörlerden ziyade kendi çabalarıyla alakalı olduğunu göz önüne alarak geliştirilen motivasyonun, kendi öğrenmeleri için sorumluluk alan öğrenenler için bir şart olduğu sonucunu çıkarmıştır. Özerklik ve motivasyon kavramları arasında açıkça yakın fakat oldukça karmaşık bir ilişki vardır. Kolaylıkla, özerkliğin motivasyona dayandığını söylenebilir ancak motivasyonun özerkliğe dayandığına ifade etmek zordur. Ryan ve Deci'ye (2000) göre, özerklik azaldığında içsel motivasyon azalmaktadır. Özerklik ise, kontrol altına alınmanın tam tersidir. Ryan ve Deci'ye (2000) göre, "Bunu yapmayı seçiyorum" ve "Bunu yapmak zorundayım" arasında bir fark vardır. Özerk öğrenciler son derece motive olurlar ve özerklik daha iyi ve daha etkili bir çalışmayı beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, Knowles'un (2007) iddiası açıklayıcıdır. Knowles (2007), öğrenmede inisiyatif kullanan (proaktif öğrenciler) öğrenenlerin öğretmenlerin dizinin dibinde oturan, pasif olarak öğretilmeyi bekleyen (reaktif öğrenciler) öğrenenlere göre daha fazla ve daha iyi öğrendiğine dair inandırıcı kanıtlar olduğunu ve bu tip öğrenenlerin daha amaçlı ve daha fazla motivasyon ile öğrenmeye başladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bu nedenden dolayı, hiç kimsenin motivasyon problemini çözmeden öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda başarılı olamayacağını altını çizmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrenenler İngilizce öğrenmeye motive olmazlarsa, öğretmen işini ne kadar iyi yaparsa yapsın öğrenenlerin başarılı olamayacağını söylemek mümkündür.

Motivasyon ve özerklik terimleri tam olarak aynı olmamasına rağmen, bir takım çalışmalar en azından ikisi arasında nedensel bir ilişki olduğunu göstermektedir. Garcia ve Pintrich'in (1996) yapmış olduğu çalışma üniversite öğrencilerine odaklanmış ve özerk bir sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkilerini göstermeyi amaçlamıştır. Üniversiteki sınıf özerkliği deneyimlerinin, performansa göre motivasyon faktörleri ile daha yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Garcia ve Pintrich 1996, s. 484). Wu'nun (2003) genç öğrencilere yönelik çalışması, daha özerk bir öğrenme ortamı getirmenin öğrencilerin içsel motivasyonunda bir artışa neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bazı görüş açılarından, "içsel motivasyon" ve "özerklik" terimleri tamamen birbirinden ayırt edilemese de benzer görünmektedir. Bu durum çok çeşitli araştırmalar sonucunda, bu iki kavramın sürekli

kapsamının genişlemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, başka bir şey olmasa da, özerkliğin incelenmesinde, motivasyonu araştırmaya özellikle dikkat edilmelidir.

2.7.4. Özerklik ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı Coopersmith'e (1990) göre, onay veya reddetme tutumunu ifade eder ve bir kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve bir işe layık olduğuna inanma oranını göstermektedir. Kısacası, benlik saygısı, bireyin kendine karşı sahip olduğu tutumlarında ifade edilen değerliliğin kişisel bir yargısıdır (Brown, 2000, s. 137).

Öğrenenlerin kendine olan güveni arttırmak, onların İngilizce öğrenmedeki düzeylerinin geliştirilebileceğine inandırmaya dayanmaktadır. Öğrenenler, görevleri etkili bir şekilde yerine getirdikleri zaman kendilerine güven duymaktadırlar. Öğretmenlerin destekleyici sözleri ve teşviki, öğrenmelerini bağımsız olarak gerçekleştirebilen öğrenenlerde kendilerine güven duygusu yaratmada son derece faydalıdır (Dornyei, 2001, s. 130). Öğrenenlerin özgüvenlerini artırıcı yöntemler kullanmak çok önemlidir. Bunlardan en önemlisi, öğrenenlerin öğrenme sürecine katkıda bulunma duygusu yaşamaları ve bunun sonucunda ise herkesin verilen görevle daha çok ilgilenme olasılığıdır. Teşvik için ise küçük bir kişisel kelime yeterlidir. Öğretmenler öğrenme bağlamını daha az stresli hale getirerek sınıf kaygısını azaltıp öğrencilerde özgüven duygusunu aşılayabilirler (Neff, 2003).

James'in ufuk açıcı çalışmaları benlik saygısı alanında teorik temel olmuştur. Harris'e (2009) göre, öz; birinin bedeni, yetenekleri, itibarı, güçlü yönleri, zayıf yönleri ve sahip oldukları "ben" in bir parçasıdır. Jacoby'a (1994) göre ise, "Benlik saygısı, kendimize ait bir değer hissidir. Benlik saygısı, bir insanın dünyaya bakarken kendisi ile birlikte getirdiği benliğe ilişkin bir inançtır (Blascovich ve Tomaka, 1991). Cooley'e (1902) göre, özün en baskın yönlerinin sosyal olanı olduğuna bunun ise toplumsal benlik olduğuna inanmaktadır (Aktaran McNair, 2004). Toplumsal benlik, başkalarının benliğe nasıl tepki verdiğine dair gözlemlerle ortaya çıkmaktadır. Blascovich ve Tomaka'ya (1991) göre benlik saygısı, bilişsel ve davranışsal yönlerden oluşan ve özün daha kapsamlı hali olan benlik kavramını değerlendirmek için kullanılabilir. Bazı araştırmacılar, yüksek bir benlik saygısının amaçlara ulaşmayı kolaylaştırdıklarını ileri sürmüşlerdir (Leary, Adams, Allen ve Hancock, 2007). Benlik saygısı yüksek olan insanlar, kendileri için daha yüksek hedefler belirler ve başarısızlıkla baş etmede daha fazla çaba gösterirler (Baumeister, Campbell,

Krueger ve Vohs, 2003). Yüksek bir benlik saygısı yaşayan bir öğrencinin, bireysel olarak veya grup halinde iyi performans göstermesi muhtemeldir ve böylece özerklik geliştirebilir. Bunun tersi, düşük bir benlik saygısı, bir öğrenen olarak yeteneklerine karşı olumsuz tutumlara neden olması muhtemeldir (Neff, 2003). Benlik saygısı kavramı, tutum ve motivasyonla yakından ilişkilidir. Öğrencinin genel olarak hedef dile veya öğrenmeyle ilgili kendi değerine ilişkin yaptığı değerlendirme olarak da tanımlanmaktadır. Benlik saygısı, akademik başarı gibi belirli sonuçların etkili bir öngördürücüsü olarak hizmet eder. Yüksek benlik saygısına sahip bir öğrencinin, öğretmenin verdiği olumsuz değerlendirmelerden etkilenmesi pek olası değildir. Tersine benlik saygısı eksikliği, öğrencinin öğrenen olarak yeteneğini sorgulamasına neden olabilir; hatta onları öğrenme kabiliyetine sahip olmadığına inanmalarına neden olabilir.

Kısacası buraya kadar açıklanan kısımda özerkliğin “sorumluluk, risk alma, tutum ve motivasyon ile benlik saygısı” gibi duyuşsal davranışlar ile arasındaki ilişkisi ele alınmıştır. Aşağıda ise özerkliğin “Metabilişsel ve Öğrenme Stratejileri” arasındaki ilişkisi açıklanmıştır.

2.8. Özerklik ve Metabilişsel Stratejiler

Metabilişsel düşünme biliş hakkında düşünme veya düşünmeyi düşünme olarak tanımlanmaktadır. Düşünme ise kişinin bildiği ve şu anda ne yaptığı ile ilgili olabilir. Üstbiliş, bilişsel görevleri yerine getirmek için kullanılacak kasıtlı, planlı, hedefe yönelik ve gelecek odaklı zihinsel işlemler dizisidir (Flavell, 1971). Metabiliş, bilişsel hedefleri gerçekleştirmek için aktif izlemeyi ve bunun sonucunda bilişsel süreçlerin düzenlenmesini ve uyumunu içermektedir. Singhal’a (2001) göre, metabiliş (1) okuyucunun okurken ne düşündüğü, (2) okuyucunun okuma yazma zorluklarının üstesinden gelmek için ne tür düşünme süreçleri başlattığı ve (3) bir okuyucunun okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında anlam yaratmak için özel düşünme süreçlerini nasıl seçtiği ile ilgili okuyucunun farkındalığı olarak tanımlanabilmektedir. Auerbach ve Paxton (1997), metabiliş bilgisini "metinleri işleme stratejileri bilgisi, anlama yeteneği ve stratejileri gerektiği gibi uyarlama becerisi" olarak tanımlamaktadır (s. 240-41). Kısacası, metabiliş, bilişsel etkinliklerin farkındalığı ve kontrolü anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmalar, çocukların büyüdükçe düşünme süreçleri hakkında daha fazla farkındalık gösterdiklerini doğrulamaktadır. Deneysel çalışmalar, başarılı öğrencilerin bilişsel ve

metabilişsel strateji kullanımının niceliği ve kalitesi açısından daha az başarılı olanlardan farklı olduğunu göstermektedir (Duell, 1986).

Metabilişin, bireyin düşünce veya öğrenme süreçleri hakkında birtakım bilinç durumlarına sahip olmasından dolayı bilişsel stratejiler üzerinde yapılan çalışmalarla da ilişkili olduğu saptanmıştır; fakat iki kavramın birbirinden ayrıldığı taraflar da vardır. Bilişsel stratejiler, bir konu alanını (örneğin, yabancı dil öğretimi) kapsamı açısından çoklu konu alanlarına yayılan metabilişsel stratejilerden farklıdır (Shraw, 1998). Örneğin bilişsel stratejiler; “karar verme, çevirme, özetleme, önceden bilgi veya deneyimle bağlantı kurma, dilbilgisi kurallarını uygulama ve metinlerden anlam çıkarma becerileri”ni kapsarken, metabilişsel stratejiler “a) İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme, b) Ön- İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Kendi Kendine Anlatma, Düşünme, İnceleme, c) Özetleme, Problemleri belirleme, Tahmin Etme, d) Rol Yapma, e) Model Olma ve f) Karşılıklı Öğretim” becerilerini kapsamaktadır (Akın, 2006).

Little (1991) öğrenen özerkliğini geliştirmede gerekli olan yüksek bir metabilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin, zayıf noktalarının kolayca üstesinden gelebilme ve zayıf noktalarına ilişkin daha başarılı bir şekilde önlem alabilme yetenekleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca metabilişsel stratejiler ve öğrenen özerkliği arasında yakın bir ilişki olduğu çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Bu ilişki üç madde halinde toplanabilir. Birincisi, metabilişsel stratejiler, öğrencilerin daha objektif olarak düzenlenmesini destekleyen güçlü yürütme becerileridir. Öğrenme sürecini denetlerken, öğrenenler öğrenme hedefi, öğrenme yöntemleri ve görev performansları arasındaki ilişkiyi analiz ederler. Ardından, öğrenme süreçlerine aktif ve bilinçli olarak uyum sağlarlar. İkincisi, metabilişsel stratejiler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını sağlamaktadır. Dil öğrenme ve öğretimi vurgusu daha iletişimsel oldukça bunun yanında öğrencilerin ihtiyaçları da karşılandıkça, öğretmenler artık öğretim otoritesi olarak davranmazlar ve öğrenme sürecindeki her şey için sorumluluk almamaya başlarlar. Bunun yerine öğrencilerin, öğrenen odaklı bir yaklaşımla öğrenme sürecine katılmaları ve eskiden olduğu gibi öğretmenlere olan bağımlılıklarını azaltmaları teşvik edilir. Metabilişsel stratejilerin ve özerk öğrenmenin entegrasyonu öğrencilerin dil öğrenmede daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını sağlar ve öğrenme ihtiyaçlarını incelemelerini, güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmelerini ve dil öğrenme sürecini yönetmelerini sağlar. Üçüncüsü, metabilişsel stratejiler öğrencilerin öğrenme sürecine yalnızca pasif alıcılar olmak yerine daha aktif bir şekilde katılmalarına yardımcı olur.

Metabolişsel stratejinin göze çarpan rolü, metabolişsel strateji eğitimi yürütmeye ilgilenen birçok batılı araştırmacının dikkatini çekmiştir. Holec (1981) yetişkin öğrencilere bireysel öğrenim merkezlerinde kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve öğrenme süreçlerine hakim olmaları için üst bilişsel eğitim uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, yetişkin öğrenciler eğitimden sonra öğrenme süreçlerinde, öğrenme hedeflerini belirlemede, öğrenme planlarını yapma ve öğrenme çıktılarını nasıl değerlendireceği hususunda büyük değişiklikler yaşamışlardır. Carrell (1989) semantik haritalama ve deneyim-metin ilişkisi gibi metabolişsel stratejilerin yardımıyla okuma anlama deneyinde öğrencilerin metabolişsel farkındalığını yükseltmeye çalışmıştır. Veri toplama ve analizinden sonra, deney gruplarının okuma-anlama becerilerinde büyük ilerleme kaydettiği kanıtlanmıştır. Kontrol gruplarına gelince, bu gruplarda hiçbir ilerleme kaydedilmemiştir. Bu nedenle, Carrel (1989) yabancı dilde okumayı geliştirmede metabolişsel eğitimin etkililiğini ispatlamada ilham verici sonuçlar elde etmiştir. Diğer taraftan Tabolt (1995), bir tür metabolişsel strateji eğitimi olan haritalama yöntemini Hong Kong Üniversitesi öğrencilerine uygulamıştır. Uygulama sonucunda, haritalama yöntemi eğitiminden geçen öğrencilerin bu eğitime tabi tutulmayanlardan daha yüksek puanlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kısacası, yukarıda verilen bilgilerden hareketle, öğrencilerde metabolişsel becerileri geliştirmenin onlarda öğrenen özerkliği geliştirdiğini söylemek mümkündür.

2.9. Özerklik ve Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenimi ve öğretimi alanında, birçok araştırmacı, bazı öğrencilerin neden diğerlerinden daha yetenekli ve başarılı olduklarını anlamaya ve başarısız olanların ise başarısızlık nedenlerini sorgulamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin dil yeterliliklerindeki bu eşitsizliğe öğrencilerin özerklik düzeyi, dil öğrenme stilleri ve stratejileri, motivasyon, yaş, cinsiyet vb. gibi bazı faktörlerin sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Benson (2006) ve Little'a (1991) göre, stratejik düşünen ve çalışan öğrencilerin öğrenme konusunda daha fazla istekliliğe ve kendi dil öğrenme yetenekleri konusunda daha fazla kendine güvene sahiptirler. Quinn'in (1974) önerdiği gibi, dil öğrenimi özerk olmalıdır çünkü dil öğrenimi yaşam boyu süren bir çaba ve süreçtir. Öğrenciler, ömürleri boyunca onlara yardım eden öğretmenlere erişme fırsatı olmayacakları için özerk olma ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmelidirler (Tilfarlioğlu ve Çiftçi, 2011). Cotteral'e (2000) göre,

öğretmenler öğrencilerini "kendi dünyasının bir yazarı" olmaya teşvik etmelidirler. Cohen'e (2007) göre, öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenme" ve "yabancı dilin nasıl kullanılacağını öğrenme" konuları hususunda teşvik edilmeleri gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin yardımı olmadan öğrenme sürecini özerk biçimde sınıf içeriği dışında sürdürmek için öğrencilerin kendi öğrenmelerini üstlenme ve kontrol etme becerilerini geliştirmeleri ve en etkili öğrenme stratejilerini kullanmayı öğrenmeleri gerektiğini ifade eder.

Öğrenme stratejileri benzer şekilde, dil öğrenme alanında çok fazla dikkat çekmektedir çünkü bu stratejilerin dil öğrenmede çok etkili oldukları bulunmuştur. Öğrenme stratejileri; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, metabiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere 6 boyut adı altında sıralanmaktadır (Oxford, 1990). Oxford (2001), öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmasının dil öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini ve "Bütün dil öğrenme stratejilerinin, kontrol özelliklerini içerisinde barındırdığını bu stratejilerin hedef odaklılık, özerklik ve öz-yeterlik ile ilişkili olduğunu" ifade etmiştir. Oxford (2001), öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin daha özerk hale gelmesine yardımcı olduğunu ve "öz-yönlendirmeli öğrenme" olarak adlandırdığı özerkliği dil öğrenme stratejilerinin on iki temel özelliğinden biri olarak saymıştır.

Samaie, Khany ve Habibi (2015) ise öğrenme stratejilerini, öğrenen özerkliğinin önemli belirtileri olarak saymakta, bu stratejileri öğrenen özerkliğini ve etkili öğrenmeyi teşvik etmede önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Öğrenme stratejileri aynı zamanda kendilerine yardımcı olacak öğretmenlere erişme fırsatı olmadığı zaman sınıf dışında belli görevlerin üstesinden gelebilecekleri görevler konusunda öğrenenlere yardımcı olmaktadır. Kendi kendine yönlendirme, dil öğrenenler için özellikle önemlidir; çünkü sınıfın dışında dili kullandıklarında dil öğrenenler daima kendilerine rehberlik edecek bir öğretmen bulamazlar. Bu nedenle kendi kendine yönlendirme yeni bir dilde aktif gelişim için esastır.

O'Malley ve Chamot (1990) ise öğrenme stratejilerini, yabancı dilde iletişim becerisini geliştirmede ihtiyaç duyulan aktif, kendi kendini yönlendirmeyi içeren unsurlar olarak saymaktadır. Yapılan araştırmalar, böyle stratejilerin bilinçli ve özel kullanımının dilin başarısı ve yeterliliği ile ilişkili olduğunu defalarca göstermiştir. Buna ek olarak, Rubin ve Wenden ise öğrenme stratejilerini "öğrenenlerin ikinci bir dili öğrenmek ve düzenlemek için uğraştıkları davranışlar" (1987, s.6) olarak görmektedir. Bu bağlamda, öğrenen

özerkliğinin geliştirilmesi için öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

2.10. Özerklik ve Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmelerini, öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve ilerlemelerini izlemelerini sağlayan öğrenci özerkliğinin geliştirilmesi için önemli bir öğrenme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Trunel'e (1998) göre, öz değerlendirmenin ardındaki temel varsayım, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleridir.

Öz değerlendirme, işlemlerin sınırlı olduğu ve ölçütlerin önceden belirlendiği durumlarda öğrencilerin kendi ödevlerini derecelendirmesi veya işaretlemesinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bu herhangi bir durumda verilen bir işi belirleme süreçlerine öğrencilerin dahil olmaları anlamına gelmektedir. Kendi kendini değerlendirme başka birisi tarafından değerlendirilme yerine, öğrencinin bizzat değerlendirmeci olduğu bir kaynaktır. Bu kaynak, çeşitli yöntem ve araçlarla kullanılabilir ve her öğrenme çıktısına, herhangi bir biçimde ve her yaştaki öğrencilere uygulanabilir (Freeman ve Lewis, 1998). Öz değerlendirmenin amacı genellikle öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımcılar olarak dahil etmektir ayrıca öğrencileri kendi öğrenme süreçleri, stilleri ve sonuçları hakkında yansıtıcı düşünceleri için onları teşvik etmektir (Topping, 2003). Boud (1995) ise, öz değerlendirmeyi "öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleme ve kendi öğrenmeleri hakkında karar verme sorumluluğunu üstlenme" olarak tanımlamaktadır. Öz değerlendirme, öğrencilerin, öğrenmekte oldukları şey hakkında eleştirel düşüncelerini, uygun performans standartlarını belirlemelerini ve bunları kendi çalışmalarına uygulamalarını gerektirir. Brophy (2004), öz değerlendirmeyi öğrencilerin kendi gelişimleri ve öğrenmeleri konusunda onları değerlendirmeye dahil etmek, öğrencilerin bireysel yargıda bulunmalarını sağlamak, öğrencileri öğretmenler ve akranlarla diyaloga dahil etmek bireysel düşünmeyi teşvik etmek ve öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek olarak tanımlamıştır. Öz değerlendirme süreci, görev ve uygulama için ekstra zaman gerektirir. Ayrıca öz değerlendirme zeki bir biçimde kendini sorgulamayı gerektirir ve öğrencilerin uygulama sonrası yansıtıcı düşünme becerisini teşvik etmek için alternatif bir kaynaktır. Öz değerlendirme öğrencinin öğrenme sürecini sahiplenmesini ve bu sürecin yönetilmesine vurgu yapar. Öğrencinin kişisel sorumluluğunun yanı sıra motivasyon ve

öz-yeterlik duygusunu da arttırır (Rogers, 1983; Schunk, 1996). Bu nedenle öz değerlendirme, karar vermeden tutun da elde ettikleri öğrenme ve akademik başarıları üzerinde öğrencilerin bizzat kendi elde ettiği kanıtlara dayanarak değerlendirme sürecine aktif katılımını gerektirdiği bir süreçtir (Boud, 1995). Yukarıda verilen bilgiler ışığında öz değerlendirmenin, öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayarak öğrencilerin karar verme sorumluluğunu üstlenmesini, kendini sorgulamasını ve öğrenme sürecini sahiplenmesini ve bu süreci yönetmesine fırsat vermektedir. Böylece öz değerlendirmenin öğrenen özerkliğini geliştirmeye imkan sağladığını söylemek mümkündür.

2.11. Özerklik ve Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmesi, öğrencilerin kendi dil öğreniminde geribildirim ve rehberlik için öğretmene bağımlı olmalarına karşı gelmenin başka bir yolu olarak görülmektedir. Ayrıca akran değerlendirme, öğrenen özerkliğine ve işbirliğine vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerinden öğrendikleri kadar mümkün olduğunca çok şeyi öğrenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Yaş ve deneyimlerdeki benzerlikler nedeniyle akranlar, karşılaştırmalı etkinlik değerlendirme ve doğrulamasında en bilgilendirici referansları sunmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, akranlarının yorumlarını daha duyarlıdırlar (Ashraf ve Mahdinezhad, 2015).

Yapılandırmacılık, öğrenci odaklılık ve modern değerlendirme anlayışı öğrencileri öğrenme sürecine aktif katılımını gerektirmekte, öz ve akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin rol alması ise popüler bir yol olarak görünmektedir. Bu durum, öğrencilerin başkalarının çalışmalarında karar vermeleri için sorumluluk almasını gerektirir ve öğrenciler bazen öğretmen gücünü kabul etmeyi reddederek akranlarının çalışmalarını değerlendirme fırsatı elde etmektedirler. Uygun koşullar altında, bir öğrencinin akranları arkadaşlarıyla yaptığı çalışmasına, öğretmeninden gelen geribildirimden daha az tehdit edici biçimde çok etkili ve algısal geri bildirim verebilme olasılığı daha yüksektir. Buna ek olarak, akranlarına geribildirim sağlama ya da onlardan geribildirim alma öğrencilere öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olabilmektedir (Crooks, 1988). Akran değerlendirmesi hususunda öğrencilerin katılımıyla ilgili araştırmacılar arasında zıt görüşler olmasına rağmen, akran değerlendirmesinin yine de sınıfta istenen bir öğrenme etkinliği olmasının yanında izleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü

olduğunun altı çizilmiştir. Aynı zamanda öğrenci katılımını ve öğrenci özerkliğini desteklemek için de akran değerlendirme kullanılmalıdır (Bangert, 1995).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili veri tabanları ve basılı kaynakları taranarak çalışma konusuna ilişkin yapılan araştırmalar “Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar” başlıkları altında yer verilmiştir.

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İşler (2005) “Öğrenir Otonomisi ve Dil Öğrenme Portföyleri: Okuma ve Sözcük Bilgisi Gelişimi Üzerine Bir Çalışma” isimli deneysel yapıda tasarladığı araştırmasında, öğrenir otonomisi kavramını ve yabancı dil öğreniminde otonom bir uygulama olan “portföy”ü tanıtmayı amaçlamıştır. Bunun için İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 94 lise 11. sınıf öğrencisi çalışmada yer almış olup öğrenciler kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubuna okuma becerileri geleneksel metotlarla çalıştırılırken, deney grubu okuma derslerinde otonom bir öğretim uygulaması olan portföyü tecrübe etmişlerdir. Çalışmanın sonunda ise deney grubunun, kontrol grubu ile karşılaştırıldığı zaman yoğun okuma becerilerinde ve sözcük bilgisi gelişiminde belirgin bir ilerleme kaydettiği saptanmıştır.

Özdere'nin (2005) “Devlet Destekli Bölgesel Üniversitelerde Çalışan İngilizce Okutmanlarının Öğrenci Özerkliğine Bakış Açıları” isimli araştırmasında anket kullanılarak İngilizce okutmanlarının öğrenci özerkliğine ve öğrencilerin eğitimleri ile alakalı konularda yönlendirme sorumluluklarının öğrencilerle paylaşımına bakış açılarını öğrenmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, okutmanların resmi öğretim atmosferi içinde öğrenci özerkliğine bakış açılarının olumluya yakın tarafsız olduklarını ve bazı alanların öğrenci özerkliği uygulamasında diğer alanlara göre daha uygun olduğunu düşünürken, öğrenci özerkliğine bakış açıları üniversiteleri tarafından sağlanan imkânlarla ve öğrencilerin çevrelerindeki otantik dil kullanabilme imkânlarına bağlı olarak değişiklikler gösterdiği saptanmıştır.

Yıldırım'ın (2005) “İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenci ve Geleceğin Öğretmenleri Olarak Otonom Öğrenme İle İlgili Görüş ve Davranışları” isimli çalışmasında anket ve görüşme aracılığıyla Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği

öğrencilerinin otonom öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, İngilizce öğrenen bireyler olarak, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin bazı alanlarda daha fazla sorumluluk ve kontrol sahibi olmaya hazırlanırken, bazı diğer alanlarda daha fazla destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak ise katılımcılar genellikle otonom öğrenme ile ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Uslu Koyuncu (2006), “Avrupa Dil Portfolyosu’nun Öğrenme Özerkliğine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde şu ana kadar kullanılan değerlendirme ölçeklerinin öğrencilerin özerklik kazanmalarında etkisi olup olmadığına bakmış ve geleneksel yöntem değerlendirmelerinden olan sınavların öğrencilerin özerklik kazanmalarında yeterli etkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında Avrupa Dil Portfolyosu’nun öğrenme özerkliğine etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma ve uygulama süreci boyunca, öğrencilerin ders içinde Avrupa Dil Portfolyosu’nu kullanmaları, metoda karşı yaklaşımları, katılımları gözlenmiş, dosyaları ve çalışmaları veri kaynağı olarak kullanılmış ve araştırmanın sonucunda katılımcı öğrencilerle çalışma amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin özerklik kazanmalarında yeterli bir etkisinin olmadığı belirlenirken, Avrupa Dil Portfolyosu’nun öğrencilerin özerklik kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balçıkanlı (2006), “Gazi Üniversitesi Hazırlık Okulunda Aktiviteler Yoluyla Öğrenen Özerkliğini Artırmak” adlı yüksek lisans tezinde çeşitli aktiviteler uygulanarak Gazi Üniversitesi Hazırlık öğrencilerinde öğrenen özerkliğini arttırmayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için biri deney öteki kontrol grubu olan iki sınıf rastgele seçilmiş olup deney ve kontrol grubu, Gazi Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde okuyan ve bir yıllık hazırlık eğitimi alan öğrencilerden oluşmuştur. Uygulamaya başlamadan önce, kişisel bilgiler, öğrenen özerkliği anketi 1, öğrenen özerkliği anketi 2’den oluşan üç bölümlü anket öğrencilerin ne kadar özerkliğe sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla öğrencilere verilmiştir. Deney grubuna özerklik uygulamasıyla ilgili eğitim verilirken, kontrol grubu değişiklik olmaksızın eğitimine devam etmiştir. 12 haftalık uygulamadan sonra, aynı anket öğrencilere bir kez daha verilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilerden birkaç istisna dışında daha yüksek puanlar aldığı ve kontrol grubundan çok daha fazla bir özerklik durumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2006) “Dosyalama Tekniği Uygulaması ve Değerlendirmesinin İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Özerkliği ve Eleştirel Okuması Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmasında görüşme, yazılı dokümanlar, özerklik ve eleştirel okuma kontrol listesi kullanarak dosyalama tekniği uygulamasının öğrencilerin eleştirel okuma ve öğrenci özerkliği üzerindeki etkisini görmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dosyalama tekniğinin eleştirel okumayı arttırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği yönünde önemli anlamlar ortaya çıkardığı saptanmıştır.

Durmuş (2006) “Anadolu Üniversitesi İngilizce Okutmanlarının Otonom Öğrenme Algılamaları” isimli çalışmada anket kullanarak İngilizce okutmanlarının öğrenen bağımsızlığı algılamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğu, uzun dönem ders hedef ve amaçları, ders içerik görevleri, işitsel-görsel araçlar ve realia seçimi, ders işleme hızı, öğrenme görevleri, materyal kullanımı, ödev etkinlik türleri, disiplin sorunları, nitelik, tür ve sıklık bakımından ödev görevleri ve okuma parçası, işitsel-görsel materyaller ve realiadan ne öğrenileceğine karar vermeyi kapsayan 15 sınıf içi deneyim alanında otonom öğrenme konusunda öğrencilerle işbirliği ve uzlaşma gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Baylan (2007) “Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrenci ve Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Algılamaları ve Öğrenci Özerkliğinden Beklentileri” isimli çalışmasında görüşme ve anket tekniği kullanarak öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini algılamaları ve öğrenci özerkliğinden beklentileri arasındaki farkı araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenci özerkliğini algılamaları ve öğrenci özerkliğinden beklentileri arasında fark olduğu, öğretmenlerin algılamaları ve beklentileri ile kıyaslandığında, öğrencilerin beklentilerinin çoğunlukla daha yüksek iken, algılamalarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sabancı (2007), “Eskişehir İlindeki İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde Eskişehir ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup anket sorularına ek olarak son bölümde ankete verilen cevapları etkileyen en önemli 5 faktörün yazılması istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici bulduklarını; kendi açıklamalarını yapma, kendi stratejilerini bulma, sınıf içi etkileşim çeşitleri ve kendini ölçme konularının öğretim

koşullarında öğrenen özerkliğinin yansıtılmasında en uygun alanlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Şirin Arkoç (2008) “Öğrenen Özerkliğinin Duyduğunu Anlama Derslerinde Başarıya Etkisi” yüksek lisans çalışması deneysel bir çalışma olup dinleme stratejileri tabanlı öğretim ile öğrenen özerkliğinin kullanıldığı öğretimin duyduğunu anlama becerisi başarısına nasıl bir etkide bulunduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin duyduğunu anlama becerisi üzerinde pozitif bir etkisi olduğu ortaya çıkarken, özerk öğrenme ile duyduğunu anlama arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Mutlu'nun (2008) “Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Öğrenci Özerkliğini Arttırmadaki Rolü” isimli çalışmasında Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ortamının öğrenci özerkliğini arttırmada katkısı olup olmadığını ortaya koymak için Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ortamında incelenmiştir. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi kullanılarak sadece bir grup öğrenciye öğrenme yöntemleri üzerine beş haftalık bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, beş haftalık eğitimin öğrencilerin motivasyonlarını arttırmanın, öğrenmeye karşı sorumluluk almalarının, sınıf dışı çalışmalara katılmalarının yanı sıra dil öğrenme yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olduğunu gösterirken, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi kullanılarak verilen beş haftalık eğitimi almayan öğrencilerin ders dışı çalışmalara katılım, sorumluluk alma konusunda isteklilik, yüksek motivasyon ve dil öğrenme yöntemleri kullanımını göstermedikleri saptanmıştır.

Karagöl (2008) “Dil Öğreniminde Çocukların İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Öğrenci Özerkliğini Geliştirmek” isimli çalışmasında anket, envanter ve sınıf gözlemleri aracılığıyla öğrenen özerkliğinin genç yabancı dil öğrenenlerinin içsel güdülenmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öz değerlendirme formlarının öğrencilere kişisel değerlendirme fırsatları vererek onların karar verme sürecine etkin olarak katılımlarını sağladığı ve böylelikle öğrenen özerkliklerini geliştirdiği, öğrenen özerkliğinin ise genç öğrencilerin içsel motivasyonunun gelişimi üzerindeki belirgin etkileri olduğu saptanmıştır.

Karabıyık (2008) “Öğrenme Kültürü ve Türkiye’deki Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Özerk Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada anket kullanılarak Türk üniversitelerindeki öğrencilerin öğrenci özerkliğine hazır olup olmadıklarını, özerklik ile öğrenme kültürü arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenme

özerkliğine olan tutumlarının kültürel olarak önceden belirlenmiş öğrenme davranışlarından mı yoksa eğitim geçmişleri ve deneyimlerinden mi kaynaklandığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğrenme kültürü ve öğrenci özerkliğine hazır bulunuşlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu, öğrencinin öğrenim gördüğü lisedeki özerk etkinliklere maruz kalma durumunun öğrencinin özerklikle ilgili algı ve davranışlarında etkili olduğu saptanmıştır.

Gökgöz (2008) “Öğrenen Özerkliğinin ve Konuşmada Yaşanan Güçlüklerle Başa Çıkma Stratejilerinin İngilizce Konuşma Derslerindeki Başarıyla İlişkili Olarak İncelenmesi” isimli araştırmasında anket kullanarak hazırlık sınıflarında katılımcıların öğrenen özerkliğinin derecesi, konuşmada yaşanan güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin kullanımı ve konuşma dersinde aldıkları notlar arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları konuşma notu düşük olan öğrenci grubunun, konuşma notu yüksek olan öğrenci grubuna göre konuşmada yaşanan güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin kullanımında kendilerine düşük değerler verdiği gözlenmiştir. Benzer şekilde, ankete verilen cevaplardan notu düşük olan öğrenci grubunun aynı zamanda konuşma notu yüksek olan öğrenci grubuna göre kendilerini daha az özerk olarak ifade ettikleri sonucu çıkmıştır.

Durak Üğüten (2009) “Hazırlık Sınıflarında Öğrenci Özerkliğini Teşvik Etmek İçin Yazma Dosyalama Tekniği Kullanımı” adlı yüksek lisans çalışmasında bir İngiliz Dili Eğitimi bölümü hazırlık yazma sınıfında dosyalama tekniği uygulaması kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerindeki başarılarını artırmayı ve öğrenci özerkliğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan 30 hazırlık sınıfı öğrencisinin yer aldığı çalışmada öğrenci yazma dosyaları, ön yazılar, yansıma kâğıtları, mülakat ve özerklik seviye belirleme anketi veri toplama teknikleri olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda dosyalama tekniğinin hazırlık yazma sınıflarında öğrencilerin yazma becerilerindeki başarılarını artırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Dokuz (2009) “Yüksek öğrenim kurumlarındaki, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin öğrenen otonomisi hakkındaki farkındalık seviyeleri ve tutumları üzerine bir inceleme” isimli araştırmasında anket ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla öğrenci otonomisi kavramının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını, bu becerinin gerekliliklerini ve temel özellikleri konusunda öğrencilerin tepkilerini saptamayı amaçlamıştır. Sonuçlar, katılımcıların otonom öğrenme kavramına aşina olduklarını, özerk

öğrenmenin gerektirdiği birçok beceriyi yerine getirmeye çalıştıklarını ve söz konusu becerinin geliştirilmesi konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

Eker (2010), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği” adlı yüksek lisans tezinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretimi bağlamında yarar getireceği düşünülen öğrenen özerkliği kavramı ve Avrupa Konseyi’nin desteklediği bir dil öğretim projesi olarak geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının dil öğrenimi ve öğretimine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubesi Türkçe öğrencilerini kapsayan bir örneklem grubuna özel geliştirilen öğrenen özerkliğinin gerekleri ve öğrenme stratejileriyle ilgili anket ve öğretmenlere uygulanan öğretmen görüşme formları kullanılmıştır. Öğrencilerin çoğunun özerkliğe yönelik uygulamalardan ve stratejilerden öğrenmede yararlandığı; fakat bazı öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu çeşitli nedenlerle tam olarak üzerine almadığı, öğrenen özerkliğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nda belirtilen düzeylerin bilinçli olarak yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mete (2010), “Uzaktan İngilizce Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin DynEd Bağlamında Ölçülmesi” adlı doktora tezinde bir e-dil öğrenme yazılımı olan DynEd’in öğrenen özerkliğine olabilecek etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Türkiye’deki bütün ilköğretim okullarında kullanılmakta olan DynEd yazılımını kullanan öğrenciler üzerine bir özerklik araştırması gerçekleştirilmiş olup araştırma sırasında bir adet öğrenme özerkliği düzeyi belirleme ölçeği geliştirilerek elde edilen veriler SPSS yazılımında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda DynEd yazılımının öğrenen özerkliğine katkısının sınırlı olduğu orta çıkmıştır.

Yılmaz (2010) “Öğrenen Özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu Aracılığı ile Türkiye Bağlamında İnceleme” isimli çalışmada İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeleri ve gözlem yapılarak, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliğini Avrupa Dil Portfolyosu uygulaması aracılığı ile araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, Avrupa Dil Portfolyosu’nun öğrenen özerkliğine öğrenmeyi planlama, gerçekleştirme, izleme ve değerlendirme yönlerinden katkısı olduğunu göstermiştir.

Servi (2010) “Selçuk Üniversitesi'nde Görev Yapan Okutmanların Öğrenen Özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna Karşı Tutumları” isimli çalışmada anket kullanarak okutmanların öğrenen özerkliği ve Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili algı ve görüşlerini

tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, okutmanların genel olarak öğrenen özerkliğine karşı olumlu görüşlere sahip olduğu, bunun yanında sınıf yönetimi veya yönetim gibi bazı konularda öğrenen özerkliğine karşı olumsuz yaklaşıtları saptanmıştır.

Dışlen (2010) “İngiliz Dili Eğitimi Bağlamında Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Öğrenci Özerkliği ve Psikolojik İyi Olma Durumu Arasındaki İlişki Konusundaki Algıları” isimli çalışmasında anket ve görüşme tekniği kullanarak hazırlık sınıfı, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ve aynı bölümdeki öğretim elemanlarının özerk öğrenme ve psikolojik iyi olma durumu arasındaki etkileşim konusundaki algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda, hazırlık öğrencilerinin özerk öğrenme ile ilgili olumlu algıları olsa da diğer iki gruba göre özerk öğrenmeye daha az eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Özerk öğrenme ve psikolojik iyi olma arasındaki etkileşim söz konusu olduğunda, olumlu algı düzeyi sırasıyla hazırlık sınıfı öğrencileri, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında giderek arttığı saptanmıştır.

Erbil Tursun (2010), “Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretimde okutulan İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki bu araştırma verileri, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı içerisinde 676 öğrenci ve 60 öğretmen ile öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi ile ilgili sorumlulukları öğretmenleri ile paylaşmaya hazır oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sorumluluk üstlenmede daha istekli oldukları, kız öğrencilerinin İngilizce öğreniminde çeşitli öğrenme stratejilerden yararlanma sıklığı erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu; öğretmenlerin ise İngilizce dersi ile ilgili sorumluluklarını öğrencileri ile paylaşmaya hazır olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2011), “Öğrenen Özerkliği ve Öz-Yeterliliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Desteklenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğrenen öz-yeterliliğiyle öğrenen özerkliği arasındaki ilişki ve bu iki kavramla (öğrenen öz-yeterliliği ve özerkliği) akademik başarı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. 50 hazırlık öğrencisi olmak üzere toplam 250 katılımcıya Öz-yeterlilik Anketi (SEQ) ve Özerk Öğrenen Anketi (ALQ) olmak üzere iki anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenen öz-yeterliliğiyle öğrenen

özerkliği arasında, öz-yeterlilikle akademik başarı arasında ve öğrenen özerkliğiyle akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, öğrenen öz-yeterliliğin ve özerkliğinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu iki kavramın birlikte (öğrenen öz-yeterliliği ve özerkliği) akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Dağ Akbaş (2011) “Öğrenen Özerkliği, Dil Uğraşı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenen özerkliği, İngilizce ile olan uğraşları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenen özerkliği, dil ile olan uğraşları ve akademik başarıları ile ilgili verilere ulaşmak için anket çalışmasından ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan yararlanılmıştır. Nicel veriler, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde 3. ve 4. sınıfta okuyan 83 üniversite öğrencisinden toplanmıştır ve bu veriler 8 öğrenciyle yapılan mülakatlarla desteklenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenen özerkliği, İngilizce ile olan uğraşları ve akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunurken, öğrencilerin öğrenen özerkliği ile akademik başarıları arasındaki ilişki ve öğrencilerin İngilizce ile olan uğraşları ile akademik başarıları arasındaki ilişki orta düzeyde çıkmıştır. En güçlü ilişki öğrencilerin öğrenen özerkliği ve İngilizce ile olan uğraşları arasında bulunmuştur.

Bitlis (2011) “Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bağımsız Öğrenme Becerileri İle İlişkisi” isimli çalışma anket, görüşme, günlük ve gözlem kullanılarak harmanlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini, Türkiye’deki İngilizce Yabancı Dil Öğrenme ortamında destekleyip desteklemediğini ve bu harmanlanmış öğrenme ortamının ne gibi özellikleri bağımsız öğrenme becerilerini teşvik etmeye yardımcı oluyor sorularını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme yönteminin, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği ve bu ortamın, bağımsız öğrenmeyi teşvik ettiği saptanmıştır.

Öğmen’in (2011) “E-Portfolyo Yoluyla Kelime Öğrenimi ve Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Strateji ve Öğrenir Özerkliği Gelişimine Olan Etkisi” isimli çalışmasında anket aracılığıyla daha güncel bir kelime öğrenme aracı geliştirmek, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak ve öğrenir özerkliği seviyelerini

yükseltmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan kelime öğrenme e-portfolyosunun, katılımcıların yeni kelime öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve öğrenir özerkliği oluşturmalarına katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Ilgaz (2011) “İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-Yeterlik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile bu dersteki öz-yeterlik ve özerklik algıları incelenmiş, bu değişkenlerin dersteki başarıyı tahmin ettikleri model belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, Bilişsel Öğrenme Stratejilerinden en çok Örgütlenme Stratejilerini, en az Grafik Örgütleyici Stratejileri; Kaynak Yönetim Stratejilerinde en çok Yardım Arama Stratejilerini, en az Zaman Yönetim Stratejilerini kullandıkları, öz-yeterlik algısı, özerklik algısını ve her ikisi birlikte öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımlarını artırdığı, bunun da başarıyı anlamlı bir biçimde tahmin ettiği belirlenmiştir.

Barlas (2012) “Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri” isimli çalışmada anket kullanarak öğrencilerin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların çoğunluğunun kendi öğrenme yöntemlerini belirleme, sınıf aktivitelerinin amaçlarını kavrama, grupla veya bireysel çalışmanın belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, kendini değerlendirme ve ders amaçlarının belirlenmesi konularında öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin uygun olduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir.

Hal (2013) “Etkili Yazmak İçin Biliş Ötesi Stratejileri Yoluyla Öz-Yeterliliği Artırarak Öğrenci Otonomisini Geliştirmek” isimli deneysel çalışmasında biliş ötesi stratejilerinin ve öz-yeterliliğin yabancı dilde yazmaya etkisini detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda yazma sürecinde biliş ötesi stratejiler kullanmanın öz-yeterlik düzeyinin yükselttiği ve bunun yazma becerisine karşı olumlu tutum oluşturduğu saptanmıştır.

Olur (2013) “Lise Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Farkındalıkları” isimli çalışmada anket kullanılarak herhangi bir müdahale ya da rehberlik edilmeden sınıf ve cinsiyet faktörleri göz önünde bulundurularak Türkiye’deki dil öğrenen lise öğrencilerinin özerklik konusundaki farkındalıklarına dair düşünceleri konusunda bilgi toplamayı

amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak katılımcıların özerkliği kabul ettiği, dil sınıfları ve diğer sınıflar karşılaştırıldığında, diğer sınıf öğrencileri bazen özerk olmayı düşünürken, dil sınıfı öğrencilerinin çoğunlukla özerk olmayı düşündükleri görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ele alındığında cinsiyetin dil öğrenme nedenleri dışında etkili bir faktör olmadığı, dil öğrenme nedenleri boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha istekli bulunduğu, son olarak sınıf değişkeni sonuçları, dil öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha özerk olmayı düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Yapıörer (2013) “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Algıları” isimli çalışmasında anket kullanarak öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sahip olmaları beklenen farklı özerk davranışlara ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların bazı öğrenme davranışlarında daha fazla özerkliğe sahip olurken, bazılarında daha az hazırbulunuşluk ve farkındalık gösterdiği saptanmıştır.

Ürün (2013) “İzmir’de Görev Yapan Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışmasında İzmir’de lise düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde, öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaları belirlemek ve yaptıkları bu uygulamalara cinsiyet, tecrübe ve mezun olunan bölüm gibi farklı bağımsız değişkenlerin etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, lise İngilizce öğretmenlerinin öğrenme özerkliğini geliştirmek amacıyla hedef temelli uygulamaları diğer boyutlara göre daha çok kullandıkları, cinsiyetin diğer üç boyut üzerinde anlamlı bir fark yaratmazken, sadece öğrenci merkezli uygulamalarda fark yarattığı, tecrübe ve mezun olunan bölümün lise İngilizce öğretmenlerinin derslerinde öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar üzerinde ise herhangi bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Çalışır’ın (2013) “İlköğretim Devlet Okullarının Yedinci Sınıflarında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi” isimli çalışmasında İngilizce ders kitaplarının öğrenci özerkliğine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen kitapların Reinders (2010) tarafından geliştirilen öğrencinin özerk öğrendiği sekiz basamaktan hiçbirini içermediği saptanmıştır.

Demircan Yıldırım (2014) “İngilizce Okutmanlarının Öğrenen Özerkliğine Karşı İnanç ve Uygulamalarının Belirlenmesi” isimli çalışmasında anket aracılığıyla Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğiyle ilgili

inançlarını ve uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine karşı olumlu fikirleri ve farklı bakış açıları olduğu, öğretmenler genel olarak öğrencilerini öğrenme sürecine dahil etme taraftarı olduğu, öğrencilerini öğrenen özerkliğini geliştirmeye teşvik ettikleri fakat öğrencilerin bu konudaki çabalarına dair olumlu fikirlere sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Okumuş Ceylan (2014) “Dil Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Öğrenci Özerkliği ve Yabancı Dil Öğrenme Başarısına Etkisi” isimli deneysel çalışmada, yabancı dil öğrencilerinin özerklik seviyelerini artırmak için dil öğrenme stratejileri eğitimi vermenin yabancı dil öğrenme başarıları üzerine olumlu bir etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel ve kontrol gruplarının belirlendiği çalışmada, deney grupları belirlenen süre boyunca dil öğrenme stratejileri eğitimi almış ve dönem sonuna kadar dil öğrenme stratejileri kullanımlarıyla ilgili gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dil öğrenme stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin yabancı dil başarıları arttığı, öğrencileri dil öğrenme stratejileri konusunda eğitmenin onların öğrenci özerkliği seviyelerini artırdığını, bunun da yabancı dil öğrenme başarısını artırdığı saptanmıştır.

Eren (2015) “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dersin kazanımlarının ya da hedeflerinin kısa vadeli belirlenmesi, ders kitabı seçimi, öğrenme görevlerinin seçimi ve sınıf yönetimi konusunda oturma düzeni ilgili kararlara öğrencinin katılımına ilişkin görüşleri arasında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları ve öğrenme süreçlerini kendi kendine keşfetme noktasında, öğrencinin ne kadar desteklenmesine ilişkin, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla, öğrenen özerkliğini geliştirme konusunda daha destekleyici oldukları belirlenmiştir.

Ünal (2015) “Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği görüşlerinin uyuma(ma)sı ve bu durumun öğrencilerin başarıları ile ilişkisi” isimli çalışmada anket ve görüşme teknikleri kullanılarak Türk olan ve İngilizce öğreten öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenen özerkliği hakkındaki algılarının, bu öğrencilerin aldıkları dönem notu ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin öğrenen

özerkliği konusunda büyük oranda aynı düşünceleri, öğrencilerin dönem notları üzerinde gözle görülür bir etki yapmadığı sonucuna varılmıştır.

Aksoy (2015) “Kinect Tabanlı Oyunun Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Konuşma Becerilerine Etkisi ve Bedensel Kinestetik Zeka, Öğrenen Motivasyonu İle Öğrenen Özerkliği Bakımından İncelenmesi” isimli deneysel çalışmada Kinect Yoostar 2 oyunun İngilizce Dil Öğretimine nasıl adapte edilebileceğini ve bunun, konuşma becerilerinin geliştirilmesi, öğrenen özerkliği, öğrenen motivasyonu ve bedensel kinestetik zekâ bakımından ne gibi sonuçları olabileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, Kinect tabanlı oyunun, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirdiği, kinect tabanlı oyunun öğrenen motivasyonu, öğrenen özerkliği ve bedensel kinestetik zekânın kullanımı üzerine pozitif bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Zonturlu (2015) “Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ve Öğrenci Özerkliği Gelişimi” adlı çalışmasında öğrencilerin özerklik gelişimi algıları hakkında iç görü kazanmak ve öğrencilerin Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ortamında İngilizce öğrenme algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Anket ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak nitel ve nicel veri toplanmış olup, araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun yüksek bir motivasyona sahip olduğu, öğrencilerin kendi kendilerini gözlem ve değerlendirme yoluyla birtakım stratejileri kullanma eğiliminde oldukları, öğrencilerin çoğunun öğrenme sürecindeki işlerin pek çoğundan öğretmenlerini sorumlu tuttuğu ve İngilizcelerini geliştirmek için sınıf dışı aktivitelere çok az zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

Doğan’ın (2015) “Bazı Türk Üniversitelerindeki İngilizce Okutmanlarının Öğrenen Özerkliğine Yönelik Algı ve Uygulamaları” isimli karma yöntemin kullanıldığı çalışmasında, coğrafi olarak farklı bölgelerdeki dokuz üniversitenin Yabancı Diller Yüksek Okulundaki İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik algı ve uygulamalarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okutmanların öğrenen özerkliğinin farklı açılara yönelik oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları, öğrencilerin alınan kararlara katılmaları aracılığıyla öğrenme süreci içerisinde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerinde öğrenen özerkliği geliştirdiklerine inandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca okutmanların öğrenen özerkliğinin neredeyse bütün yönleriyle arzu edilebilir olduğu konusunda olumlu olmalarına karşın, onu arzu edilebilir buldukları kadar gerçekleştirilebilir bulmadıkları belirlenmiştir.

Biçer (2015) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve Türkçe okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini ve öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğine ne ölçüde yer verildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 15 yabancı öğrenci ve 5 Türkçe okutmanlarıyla görüşmeler yapılmış, sınıf içi uygulamalar gözlemlenmiş ve öğrencilere ünitelerde öğrenilen konulara ilişkin formlar doldurtulmuştur. Araştırma sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken özerk davranma eğiliminde oldukları ve bu davranışları büyük oranda sergiledikleri, okutmanların ise öğrenen özerkliği düşüncesine olumlu baktıkları; ancak buna uygun olmayan bazı davranışlarda buldukları tespit edilmiştir.

Öztürk Yurtseven’in (2016) “Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Gerçeklik Oyunları ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Bir Çalışma” isimli deneysel çalışmasında yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının akademik başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, yabancı dil öğretiminde Alternatif Gerçeklik Oyunları’nın öğrencilerin erişti düzeylerine etkisi olduğu saptanırken, yabancı dil öğretiminde genel olarak öğrenen özerkliği düzeylerine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Kıssacık (2016) “Türkiye’de Lise Düzeyinde Kullanılan Dil Öğretimi Kitaplarının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi: Betimsel Bir Çalışma” isimli çalışmasında Türkiye’de lise düzeyinde kullanılan İngilizce kitabının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine ne ölçüde katkıda bulunduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yayıncı kuruluşların basılı materyallerde öğrenen özerkliğini daha etkili bir şekilde desteklemeleri gerektiği belirlenmiştir.

2.12.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Chan (2003), “Özerk Dil Öğrenme Süreci: Öğretmenlerin Görüş Açıkları” adlı çalışmasında dil öğreniminde Hong Kong Polytechnic Üniversitesi öğrenci ve İngilizce öğretmenleri üzerinde öğrenen özerkliği üzerinde büyük ölçekli bir çalışma yapmıştır. Söz konusu çalışma öğretmenlerin rolleri ve sorumluluklarına, öğrencilerin karar verme yeteneklerini değerlendirmelerine ve öğretmenlerin öğrencilerin özerk dil öğrenme faaliyetlerini destekleyici faaliyetlere ilişkin görüşlerine dayalı bir çalışmadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dil öğrenmede metodolojik açılardan ve öğrencileri kendi öğrenmelerini

değerlendirme açılarından kendilerini daha fazla sorumlu hissederken, ilgili öğretmenler sınıf dışındaki aktivitelerden ise kendilerini daha az sorumlu hissettikleri orta çıkmıştır.

Chia (2005) “Öğrenen Özerkliği: Singapur’da Bir Üniversitede Çalışan Akademisyenler Üzerine Bir Durum Çalışması” isimli doktora çalışmasında deneysel yöntem kullanarak Singapur’da bir kurumda kayıtlı olan akademisyenlerin öğrenen özerkliğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Katılımcıların dünyayı nasıl yorumlayacağına ilişkin anlayışlar geliştirmek için görüşme tekniği temel veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Görüşmeler yanında, anketler ve günlükler de öğrencilerin görüşlerini yansıtmak için kullanılmıştır. İlgili çalışmaya katılan 40 akademisyenin genellikle Çin öğrenme kültürüne uygunluk gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun genellikle ilgili akademisyenleri öğrenen özerkliği geliştirmekten alıkoymadığı, akademisyenlerin karar verme ve kendi öğrenme sorumluluğunu alma fikrini memnuniyetle karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen, akademisyenler bir öğretmenin hala önemli bir rol oynadığı inancını taşımışlardır. Öz Öğrenme dersi genellikle öğrencilerin İngilizcelerini geliştirmede orta derecede etkili olarak algılanmasına rağmen, çoğu akademisyenin dinleme becerilerinde belirgin iyileşmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu (2007) “Öğrenen Özerkliği ve Çin Üniversite Öğrencileri’nin İngilizce Yeterliliği: Nicel ve Nitel Bir Çalışma” isimli doktora çalışmasında, öğrenci özerkliği ve Çinli üniversite öğrencilerinin İngilizce yeterlilik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 189 katılımcıya öğrenme arzusu, beceriklilik, girişkenlik ve öğrenmede sebat faktörlerini içeren “Öğrenen Özerkliği Profili” uygulanmıştır. Karma desenin kullanıldığı bu araştırmadan elde edilen veriler daha başarılı bir biçimde İngilizce öğrenmede beceriklilik faktörünün rolünü teyit etmiş ve üniversite seviyesinde İngilizce öğrenmede, diğer iki faktör olan sebat ve girişimin önemini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, nitel veriler öğrenen özerkliği ve İngilizce yeterliliğine ilişkin Çinli öğrencilerin motivasyonuna yönelik daha fazla çalışılması ihtiyacını ortaya koymuştur.

Sakai, Chu, Takagi ve Lee (2008) yaptıkları çalışmada, Doğu Asya bölgesinde İngilizce öğrenmede öğrenen özerkliğine ilişkin üniversite öğrencilerinin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, “Öğretmenler, rollerinin ve öğrenen özerkliğine ilişkin özgün kavramların kurulmasının yanında Doğu Asya sınıflarındaki uygulamaların araştırılması gerektiğinin farkına varmaları şartıyla öğrenen özerkliğini teşvik etmenin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde uygun pedagojik bir amaç taşımaktadır” varsayımına

dayanmaktadır. Çalışma sonunda elde edilen veriler, öğrenen özerkliğini geliştirmekten alıkoyabilecek bir faktörün varlığına işaret etmektedir. Çalışmaya dayanarak, ilgili araştırmacılar öğretmenlerin öğrencilere bir Doğu Asya bağlamında öğrenen özerkliğini geliştirmek amacıyla sınıf dışında yaptıkları çalışmalara devam etmek için daha fazla destek sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenmelerini kontrol için daha fazla fırsat vermeleri gerektiğini önermişlerdir.

Jiang (2008), “Çin Bağlamında Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği Kavramlarının Oluşturulması: Üniversite Öğrencilerinin Başarılı İngilizce Dil Öğrenme Kavramlarına Yönelik Bir Araştırma” isimli karma modelin benimsendiği çalışmasında, Çinli öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken öğrenen özerkliğiyle ilgili kavramları oluşturmada başarılı oldukları saptanmıştır.

Okazaki (2011) “Japon Üniversite Ortamında Öğrenci Özerkliği Desteği İle Öğrenci Motivasyonu Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora çalışmasında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir Japon üniversitesinde öğrenen özerkliği odaklı eğitimin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu nasıl geliştirebileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin motivasyonu ile yüksek derecede ilişkisi olan öğrenen özerkliğini destekleyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Hem nitel hem nicel yöntemin kullanıldığı araştırmada deney grubuna metabilşsel stratejiler, öğrenme stratejilerinin öğretimi, dış kaynaklı ödüllendirmelerden oluşan öğrenen özerkliği desteği verilirken kontrol grubuna ise herhangi bir öğrenen özerkliği desteği verilmemiştir. Sonuçlar öğrenen özerkliği desteği alan öğrencilerin destek almayan öğrencilere göre daha iyi bir performans ve daha fazla motive olduklarını ortaya çıkarmıştır. Artırılmış ve daha fazla öz yönelimli motivasyon gelişiminin ise sadece özerklik desteği alan öğrencilerde meydana geldiğini ortaya çıkmıştır.

Barillaro (2011), “Dil Öğrenmede Öğrenen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Perspektifleri” adlı çalışmasında anket ve görüşme teknikleri kullanarak dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf içinde dil öğretiminde sorumluluğunun çoğunlukla kendilerine ait olduğunu; sınıf dışında gerçekleşen öğrenmenin ise öğrencinin sorumluluğunda olduğunu, son olarak öğretmenlerin sınıf içinde veya sınıf dışında özerk öğrenme etkinliklerine karşı olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kostina (2011), “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Temelli Rusça Dil Sınıfında Özerklik, Öğrenci-Öğretmen Diyalogu ve Memnuniyet Üzerine Öğrenci Algılarının Araştırılması: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmasında web tabanlı Rusça öğretimi kursunda özerklik, öğrenci öğretmen diyalogu ve öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özerklik, diyalog ve memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Rungwaraphong (2012), “Tayland Yüksek Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Teşviki: Öğretim Görevlilerinin Perspektifleri ve Uygulamaları” adlı çalışmasında, karma yöntem kullanarak öğretim elemanlarının görüşlerine ve uygulamalarına dayalı olarak, Tayland’da öğrenen özerkliğinin gelişimini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Tayland’da öğrenen özerkliğini geliştirmenin yolları belirlenmiştir.

Ogava (2012) “Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliği ve Kelime Öğrenme” adlı doktora çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini ve eğitim müdahalesinin bunu nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 183 üniversite öğrencisi katılmış olup hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar yüksek ve düşük özerklik gösteren motivasyon grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Yüksek düzeyde özerklik gösteren grup içsel motivasyon, yabancı dilde kendine güven, kelime, metabilşel ve sosyal strateji kullanımı açısından önemli ölçüde yüksek ortalamalara sahip olurken, düşük düzeyde özerklik gösteren grup daha az özerklik özelliğine sahip motivasyon yapıları için yüksek ortalamalara sahip olmuşlardır. Ancak, iki grup yabancı dil öğrenme kaygısı, okumada kendine güven ve dışsal yönlendirme açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. “Kelime Bilgisinde Kendini Doğrulama” ölçeği ise her iki grupta da kelime öğrenme ve yabancı dil öğrenme kaygısı açısından önemli etkiler ortaya çıkarırken sosyal strateji kullanımı sadece düşük motivasyonlu özerkliğe sahip grup açısından önemli etkiler ortaya çıkarmıştır.

Seberechts (2013) “Başarılı Özerk Dil Öğrencisi: Kelime Defteri Kullanmanın Öğrenenlerin Kelime Edinimi ve Özerkliğine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde deneysel yöntem kullanılmış olup, çalışma kelime defteri tutmanın özerkliğe etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 7 hafta süren araştırmada kontrol ve deney grubu oluşturulmuş olup, deney grubuna öğrencilerim kelime edinimi kazanmaları için önceden yapılandırılmış-desenlendirilmiş dil günlüğü tutturulmuş, kontrol grubuna ise boş bir defter tutturulmuştur. Öğrencilerin test sonuçları önemli derecede kelime kazanımı elde etmelerini ortaya

çıkarmasına rağmen, günlüğün öğrencilerin özerkliğini artırmada tek başına yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Motive olmuş özerk öğrenenler meydana getirebilmek için ilk şartın onları motive olmuş özerk bir öğretmenin eğitmesi gerekli olduğu da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Chen ve Pan (2015), “Öğrenen Özerkliği ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Bir Tayvan Ortaokulunda Kullanımı” isimli çalışmasında, Tayvan’da ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenen özerkliğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenen özerkliği ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar ışığında, özellikle öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretimine etkisi ile ilgili yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmının yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında olduğu, eğitimin belli kademelerinde İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği, hem nitel hem nicel sınırlı da olsa karma yöntemle yapıldıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış olması bu araştırmayı önemli kılmış olup yapılan çalışmanın eğitim programları alanına katkı sunacağına inanılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenen özerkliği ölçekleri, verilerin toplanması ve araştırma süreci ile verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada karma yöntem, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlik uygulamasının deney grubunda ne kadar etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla nicel veri toplama teknikleri ile bilgi toplanmasına, ardından deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak derinlemesine bilginin elde edilmesine olanak sağlanması nedeniyle tercih edilmiştir. İlgili alan yazına bakıldığında ise, karma yöntemin birbirine benzer şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Söz konusu araştırmacıların tanımlarından hareketle ortak bir tanım yapmak gerekirse karma yöntemi tek aşamalı ya da çok aşamalı araştırmalarda, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık olarak toplandığı ve analiz edildiği bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014; Creswell, 2005; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Gay, Mills ve Airasian, 2009; Tashakkori ve Teddlie, 2003).

Creswell ve Plano-Clark (2014) karma yöntemi, “Yakınsayan Paralel Desen”, “Açıklayıcı Sıralı Desen”, “Keşfedici Sıralı Desen”, “İç İçe Desen”, “Dönüştürücü Desen” ve “Çok

Amaçlı Desen” olmak üzere altıya ayırmıştır. Bunlardan “İç İçe Desen”, araştırmacının verileri nicel ve nitel desenler içinde topladığı ve çözümlediği durumlarda oluşmaktadır. Karma yöntem desenlerinden “İç İçe Desen”de, araştırmacı verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplar ve çözümler. “İç İçe Desen”de, araştırmacı deneysel bir çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama ya da nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir (Creswell ve Plano–Clark, 2014). Bütün bu özelliklerden dolayı bu araştırmada iç içe desen kullanılmıştır. Bu desenin seçilmesinin nedeni ise, deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayalı etkinliklerde başarılı olma nedenlerinin daha iyi açıklanabilmesidir. Böylece deney sonuçlarının daha anlaşılır olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada, ilk önce öğrencilerin deney öncesi başarıları, tutumları ve öğrenen özerklikleri belirlenmiş, ardından deney grubuna araştırmacı tarafından öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri, kontrol grubuna ise MEB’in öngördüğü program uygulanmıştır. 9 haftalık deneysel işlemin tamamlanmasının ardından gruptaki öğrencilerin uygulama sonundaki başarı düzeyleri, tutumları ve öğrenen özerklikleri yeniden belirlenmiştir. Karma yöntemde oluşturulan araştırmanın bu kısmı nicel boyutu oluştururken, deney grubu öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri sayesinde başarılı olmalarının altında yatan nedenlerin derinlemesine belirlenmesi amacıyla görüşmeler yapılması, yapılan görüşmelerin araştırmacı gözlem ve değerlendirme raporlarıyla desteklenmesi araştırmanın nitel boyutunu oluşturmuştur.

Nicel Veriler: Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının başarıya, tutuma ve öğrenen özerkliğine etkisini belirlemeyi amaçlayan kısmında nicel verilerle çalışılmıştır. Bu araştırmada araştırmanın nicel boyutu için gerekli olan verilerin elde edilebilmesi amacıyla yansız atanmanın yapılamamış olması nedeniyle öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen

	ÖN TEST			SON TEST				
	Başarı	Tutum	Öğrenen Özerkliği	Başarı	Tutum	Öğrenen Özerkliği	Başarı (Kalıcılık)	
DENEY	O ₁	O ₃	O ₅	X* Öğ.Öz.Day. Öğ.Et.Uy.	O ₇	O ₉	O ₁₁	O ₁₃
KONTROL	O ₂	O ₄	O ₆		O ₈	O ₁₀	O ₁₂	O ₁₄

*Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması

Desende geçen sembollerin açıklaması aşağıda verilmiştir:

- O₁, O₃ ve O₅ deney grubunun öntest ve O₇, O₉ ve O₁₁ sontest ölçümlerini,
- O₂, O₄ ve O₆ kontrol grubunun öntest ve O₈, O₁₀ ve O₁₂ sontest ölçümlerini,
- O₁₃ deney grubunun kalıcılık ölçümlerini, O₁₄ ise kontrol grubunun kalıcılık ölçümlerini,
- X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni), “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”nı göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce başarıları, İngilizce dersine yönelik tutumları, öğrenen özerklik seviyeleri hem deney öncesi hem de deney sonrasında ölçülmüştür.

Deneysel araştırmada araştırmacı bir araştırma ortamı oluşturmaktadır. Oluşturulan bu ortam içinde araştırmacı, ilgili olduğu olay, değişken ve etkenleri ayarlamak, değiştirmek, ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte yani kontrol etmektedir (Kaptan, 1993). Araştırmada uygulanan deneysel model Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Uygulanan Deneysel Model

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	Deneysel Sonrası İşlem
Deney Grubu	Başarı Testi	Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulaması	Başarı Testi	Kalıcılık Testi
	Tutum Ölçeği	+	Tutum Ölçeği	
	Öğrenen Özerkliği Ölçeği	Araştırmacı Günlüğüne Dayalı Gözlem ve Değerlendirme Raporları	Öğrenen Özerkliği Ölçeği	
		+	Görüşme Formunun Uygulanması	
Kontrol Grubu	Başarı Testi	MEB'in öngördüğü programın uygulanması	Başarı Testi	Kalıcılık Testi
	Tutum Ölçeği		Tutum Ölçeği	
	Öğrenen Özerkliği Ölçeği		Öğrenen Özerkliği Ölçeği	

Uygulanan deneysel araştırma modelinde görüldüğü üzere öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulaması deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler, MEB programına ek çalışmalar yapılmadan yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilerin ön bilgi açısından denkleğini belirleyebilmek için her iki gruba da hazırlanan İngilizce başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca grupları öğrenen özerkliği düzeyi bakımından ve tutum açısından eşleyebilmek için de araştırma kapsamında geliştirilen öğrenen özerkliği ölçeği ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Başarı testinden, öğrenen özerkliği ve tutum ölçeğinden elde edilen puanlar açısından birbirine yakın gruplardan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 9 hafta süren uygulama süresince, deney grubu derste işlenen öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerini kendileri seçerken (öğrenen özerkliği imkanı verilen), kontrol grubu ise MEB programının öngördüğü etkinlikleri yapmışlardır. Deneysel uygulamanın sonunda başarı testi, tutum ve öğrenen özerkliği ölçeğinin her biri deneysel uygulamanın sonunda gruplara her biri son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama bittikten 11 hafta sonra ise başarı testi deney ve kontrol gruplarına kalıcılık

testi olarak uygulanmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grupları birbirleri ile nicel verilere dayalı olarak karşılaştırılmışlardır.

Nitel Veriler: Araştırmada elde edilen nicel verileri desteklemek için ise öğrenen özerkliği ortamında yer alan deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Ayrıca öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasına ilişkin araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem ve değerlendirme raporları araştırmanın nitel veriler kısmını oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulaması” 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedenleri ise şöyle sıralanmıştır:

- 5. sınıf öğrencileri ortaokula kaydolmuş ve bir uyum süreci içerisinde.
- 7. ve 8. sınıf öğrencileri, Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavına hazırlanma sürecinde oldukları için bu öğrencilerin sınav baskısı altında olmaları daha muhtemeldir.
- 2013 yılında hazırlanan İngilizce Öğretim Programı ve 2017 taslak programda, özellikle 6. sınıf İngilizce Programında "öğrenen özerkliği" kavramı ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve 6. sınıf öğrencilerinin kritik bir dönemde olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2006; 2013).

Özetlemek gerekirse, diğer değişkenlerden etkilenmek istenmediği için en uygun sınıf olarak 6. Sınıf seçilmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesi Hacı Bayram Orta Okulu'nda eğitim görmekte olan 2 farklı 6. sınıf şubesinde bulunan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 5. sınıf İngilizce dersi not ortalamaları yanında cinsiyete göre homojen bir dağılım gösterip göstermediği göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin bir önceki sınıf genel başarı ortalamalarına ve cinsiyet dağılımlarına bakılmış, okulun 6/B sınıfı deney

grubu, 6/C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okulun A, D ve E şubelerinin de olmasına rağmen başarı durumlarına göre dengeli bir görünüm B ve C sınıfından elde edilmiştir.

Ayrıca uygulama öncesinde sınıfların, birbirine denk olup olmadığını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, tutum ve öğrenen özerkliği ölçeğinin her biri ön-test olarak uygulanmıştır.

Deneysel İşlem Öncesi Grupların Eşliği: Deneysel işleme başlamadan önce alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce başarıları, İngilizce dersine yönelik tutumu ve özerklik düzeylerinin birbirine eşit olup olmadığı test edilmiştir. Bu test yapılırken “*ilişkisiz örneklem (independent sample) t-test*” yapılması düşünülmüştür. Ancak bu çalışmanın “verilerin analizi” bölümünde anlatıldığı üzere elde edilen puanların normal dağılmadığı gerçeği göz önünde bulundurularak testin Mann Whitney U testi ile yapılması uygun bulunmuştur. Yapılan test sonuçları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce başarıları, İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenen özerklik düzeyleri bakımından karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p	
Ön Test	Deney	32	33,16	1061,00	523,000	0,946
	Kontrol	33	32,85	1084,00		
Ön Tutum	Deney	32	35,19	1126,00	458,000	0,340
	Kontrol	33	30,88	1019,00		
Ön Özerklik	Deney	32	33,78	1081,00	503,000	0,732
	Kontrol	33	32,24	1064,00		

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre,

- İngilizce dersi başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=523,000$, $p>.05$) görülmüştür.

- İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=458,000$, $p>.05$) görülmüştür.
- Özerklik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=503,000$, $p>.05$) görülmüştür.

Bu analiz sonuçlarına dayanılarak belirlenen kontrol ve deney gruplarının deneysel işlem başlamadan önce, bu araştırmaya konu olan İngilizce dersi başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrencilerin özerklik düzeyleri bakımından birbirlerine benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Aşağıdaki Tablo 4’te görüldüğü üzere deney grubu öğrencileri 18’i erkek ve 14’ü kız olmak üzere toplam 32 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubunun öğrenci sayıları ise 16’sı erkek, 17’si kız toplam 33 kişiden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Gruplar	Kız	Erkek	Öğrenci Sayısı
DENEY	14	18	32
KONTROL	17	16	33
Toplam	31	34	65

Tablo 4’te görülmektedir ki, cinsiyete göre öğrencilerin dağılımları dengeli bir görüntü çizmektedir. Araştırmanın toplamda kapsadığı öğrenci sayısı 65’tir.

Deneysel İşlem Basamakları: Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 6/B sınıfında öğrenim gören 32 öğrenciyle tamamlanmıştır. Bu sınıfta öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulaması yapılarak öğrencilerin başarıları, tutumları, öğrenen özerklikleri ve kalıcı öğrenmeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm işlemler aşağıda belirtilmiştir.

Bu süreçte şu basamaklar sırasıyla takip edilmiştir:

- ❖ “After School”, “Yummy Breakfast” ve “A Day In My City” ünitelerinde yer alan kazanımların Bloom taksonomisinin hangi basamağında yer aldığına uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir.
- ❖ Kazanımlara uygun olacak şekilde etkinlikler tasarlanmış ve geliştirilmiştir.
- ❖ Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler için uzman görüşü alınmıştır.
- ❖ Araştırmacı tarafından üç üniteye geçen kazanımları ölçen başarı testi geliştirilmiş olup deneme uygulama öncesinde uzman görüşüne sunulmuştur.
- ❖ Öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi için İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir.
- ❖ Öğrencilerin öğrenen özerkliklerini ölçmek için öğrenen özerkliği ölçeği geliştirilmiştir.
- ❖ “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin öğrencilerin görüşlerini elde edebilmek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş olup uzman görüşüne sunulmuştur.
- ❖ Deneysel gruba öğrencilerine öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulaması çalışmalarına başlamadan önce çalışma süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Kontrol grubunda ders, sınıfın kendi öğretmenince dersin normal süresi içinde işlenmiştir.
- ❖ Deneysel ve Kontrol grubu öğrencilerine başarı testi, tutum ve öğrenen özerkliği ölçeklerinin her biri ön test olarak uygulanmıştır.
- ❖ Deneysel grubunda araştırmanın amacına uygun şekilde geliştirilen öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulaması yapılmış, kontrol grubunda ise o sınıfın İngilizce öğretmeni tarafından MEB’in öngördüğü programın dışına çıkılmayarak ek hiçbir çalışma gerçekleştirilmemiştir.
- ❖ Deneysel grubunda yürütülen çalışma 29/09/2016-24/11/2016 tarihleri arasında 9 oturumda gerçekleştirilmiştir.
- ❖ Deneysel grubunda uygulama süreci boyunca her bir ders saati 40 dakika olup, her haftada 1 oturum gerçekleştirilmiştir.
- ❖ Deneysel ve Kontrol grubu öğrencilerine başarı testi, tutum ve öğrenen özerkliği ölçeklerinin her biri son test olarak uygulanmıştır.

- ❖ Başarı testi, tutum ve öğrenen özerkliği ölçeklerinden elde edilen veriler analiz edilerek deney ve kontrol gruplarının ön test-son test başarı, tutum, özerklik ve kalıcı öğrenme puanları arasında farkın oluşup oluşmadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin görüş belirleme formlarına vermiş oldukları cevaplar, betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmış, gözlem ve araştırmacı değerlendirme raporları ile desteklenmiştir.
- ❖ Öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının temelini oluşturan kısım etkinlik geliştirme olmuştur. Etkinlikler öğrenen özerkliğini geliştirecek ve öğrencilere seçme imkanı verecek nitelikte hazırlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında İngilizce bölümünden uzman kişilerden görüş alınmıştır. İlgili etkinlikler iletişimsel yaklaşım ve işbirliğine dayalı öğrenmeye dayalı olup, öğrencilerin ikili gruplar halinde çalışmasını öngörmektedir. Bu iki yaklaşımın öğrenen özerkliğini geliştirici yanlarının olması tercih sebebi olmuştur. Özellikle grup çalışmalarının öğrenen özerkliğini bireysel çalışmalardan daha çok artırdığına dair araştırmaların olması araştırmanın çıkış noktası olmuştur (Aoki, 2001; Christopher, 2006; Hart, 2002; Miller, Hopkins ve Tsang, 2005; Smith, 2001).

Araştırma boyunca her bir hafta için 5 etkinlik, 9 hafta için ise toplam 45 etkinlik hazırlanmıştır. Her bir hafta öğrencilere 5 görevden oluşan etkinlik listesi verilmiş olup öğrencilerin bu etkinliklerden kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin etkinliklerden kolay veya zor olanları seçmelerinin önüne geçmek için etkinliklerin zorluk derecesi göz önüne alınmış olup her bir etkinliğin zorluk derecesi birbirine yakın olacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada uzman görüşleri de dikkate alınarak her bir ünite için toplam 15 etkinlik, araştırmanın yapılacağı üç ünite için ise toplam 45 etkinlik ile birlikte ayrıntılı olarak hazırlanmış 9 adet ders planı 9 hafta boyunca uygulanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin yaklaşık ne kadar sürdüğünü tespit edebilmek ve araştırmada ortaya çıkabilecek zorlukları görebilmek için iki hafta süren bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için etkinlik sayısı 2-3 arasında değişiklik göstermiştir. Daha sonra danışman gözetiminde etkinliklerin sayısının en az 5 tane olmasına ve etkinliklerin biraz daha geliştirilmesine karar verilmiştir. Etkinliklerin öğrencilerin hoşuna gidip gitmediği, ilgilerini çekip çekmediği, seviyelerine uygun olup olmadığı pilot uygulama süresince kontrol edilmiştir. Pilot uygulama süresince uygulanırken belirli sıkıntılarla karşılaşmıştır. Etkinliklere ilişkin listelerin dağıtılması, öğrencilerin seçim yapması, öğrencilerin etkinlikleri tamamlamaları zaman almıştır. Özellikle etkinlikler konusunda

öğrencilerin e yapacağı konusunda tereddüt yaşamaları ve karar vermekte zorlanmaları sebebiyle etkinlikler belirli başlıklar altında toplanmıştır. Ayrıca her bir etkinlik türü ile ilgili örnek uygulamalar yapıp öğrencilere bilgiler verilmiştir. Bu esnada öğrencilerin her bir etkinlik türü için not almaları gerektiği vurgulanmıştır. Pilot uygulama boyunca her bir etkinlik yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Etkinlikler yapıldıktan sonra özellikle öğrenciler tarafından seçilen farklı etkinliklerin sınıfta sergilenmesi sağlanmıştır. Böylece pilot uygulama 3. haftada sonlandırılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılının başlangıcında ise 9 hafta süren deneysel uygulama sürecine geçilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulaması kapsamında hazırlanan etkinliklerle ilgili çalışma süreci ise Tablo 5'te belirtilmiştir.



Tablo 5

Deney Grubu Çalışma Süreci

Hafta	Tarih	Etkinlik No	Ünite Adı
1. Hafta	29/09/2016	Etkinlik 1-3-4	After School
2. Hafta	06/10/2016	Etkinlik 1-2-3	After School
3. Hafta	13/10/2016	Etkinlik 1-3-5	After School
4. Hafta	20/10/2016	Etkinlik 1-2-3	Yummy Breakfast
5. Hafta	27/10/2016	Etkinlik 1-2-4-5	Yummy Breakfast
6. Hafta	03/11/2016	Etkinlik 1-2-5	Yummy Breakfast
7. Hafta	10/11/2016	Etkinlik 2-3-4-5	A Day In My City
8. Hafta	14/11/2016	Etkinlik 1-3-4-5	A Day In My City
9. Hafta	24/11/2016	Etkinlik 1-3-4-5	A Day In My City

Yukarıdaki Tablo 5’te de görüldüğü gibi hazırlanan toplam 45 etkinlikten 31 tanesi öğrenciler tarafından seçilmiştir. Öğrencilerin seçmiş olduğu etkinlik türleri bazı haftalarda 3, bazı haftalarda ise 4 tane olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin her hafta için seçmiş olduğu etkinlik çeşidi 3-4 arasında değişmektedir.

Öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasında gruplar oluşturulurken ise Johnson ve Johnson’ın (2006, s. 22-23) grup oluşturmada en etkili ve en kolay yol olarak önerdiği seçkisiz (random) atama kullanılmıştır. Bu grup oluşturma yöntemine göre 32 öğrenciden oluşan deney grubu ikili grup çalışması yapılacağı için 16’şar kişilik iki gruba bölünmüştür. Her bir gruptaki öğrencilere 1’den 16’ya kadar saymaları söylenmiştir. 1 sayısını alanlar bir grup, 2 sayısını alanlar başka bir grup oluşturmuşlardır. Bu yöntemle böylelikle 2’şer kişilik 8 tane grup elde edilmiştir. Ayrıca grup etkileşimini dinamik tutmak

ve öğrencilerin farklı kişilerle bir araya gelip belli bir etkinlikte karar alıp öğrenen özerkliklerini geliştirebilmeleri için gruplar iki haftada bir değiştirilmiştir. Sürekli aynı grupların oluşmasını engellemek için ise öğrencilere sayı saydırma işlemi her defasında sınıfın farklı noktalarından (öğretmen masasının olduğu yer, pencere kenarı, sınıfın duvar tarafının en arkası vb.) gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencileri ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışma 9 haftalık bir süreç sonunda tamamlanmıştır.

Kontrol Grubu İşlem Süreci: Çalışmanın gerçekleştiği 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 6/C sınıfı, 33 öğrenci ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda dersler o sınıfın dersine giren İngilizce öğretmeni tarafından yürütülmüştür. 6. sınıf İngilizce Dersi öğretim programı doğrultusunda dersler işlenmiştir. Kontrol grubu için MEB'in öğretmen kılavuz kitabının olduğu derslerde ders planı yapılamayacağı yönündeki kararından dolayı herhangi bir ders planı hazırlanmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır. Bu esnada İngilizce öğretmenine hiçbir biçimde müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubu ile eş zamanlı olarak başarı testi, tutum ve öğrenen özerkliği ölçekleri ile kalıcılık testi son test olarak tekrar uygulanmıştır.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik çalışma grubu oluşturmada, deney grubunda uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin derinlemesine araştırma yapmak amacıyla deney grubu öğrencilerinin bir kısmı ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Örneklem seçimine dikkat edilerek görüşme yapılacak bireylerin seçiminde çeşitlilik sağlanarak nitel boyut için çalışma grubu başarı açısından üst, orta ve alt grup öğrencilerden gönüllülük esas alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca, çeşitliliği sağlamak için belirlenen gruplarda cinsiyet açısından da dengeli bir dağılımın oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bunun sonucunda, deney grubundan beş tanesi erkek, dört tanesi kız olmak üzere seçilen toplam 9 öğrenci araştırmanın nitel boyutuna yönelik çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenen özerkliği ölçeği, elde edilen nicel verileri desteklemek için deney grubundaki öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem ve araştırmacı değerlendirme raporları kullanılmıştır.

3.3.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Başarı testinin geliştirilmesi için öncelikle İngilizce öğretim programının kazanımları incelenmiştir. Oluşturulan maddeler Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan sınıflaması göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Başarı testi bilgi, kavrama, uygulama düzeylerine ilişkin test maddelerinden oluşmaktadır. Başarı testinin amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce programında yer alan “After School” , “Yummy Breakfast” ve “A Day In My City” ünitelerinde yer alan kazanımlara ilişkin düzeylerini belirlemektir. Başarı testi hazırlanmadan önce ünite bazında belirtke tablosu hazırlanmıştır. Aşağıda Tablo 6’da görüldüğü gibi, 6. sınıf İngilizce Öğretim Programında ilk üç üniteye ilişkin bilgi düzeyinde 4 soru, kavrama düzeyinde 9 soru, uygulama düzeyinde ise 11 tane olmak üzere toplam 24 kazanım bulunmaktadır.

Tablo 6

İngilizce Başarı Testi Ünite Bazında Belirtke Tablosu

UNITS	Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
After School	Günleri sıralar.	X					
	Saatin kaç olduğunu yazar/söyler.		X				
	Tarihin ne olduğunu yazar/söyler.		X				
	Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları kelime ve ifadeleri ayıt eder.		X				
	Kişilerin düzenli olarak yaptıkları ile ilgili sorular sorar.				x		
	Kişilerin düzenli olarak yaptıkları ile ilgili sorulara cevap verir.				X		
	Sıklık zarfları ile ilgili cümleler yazar/söyler.				x		
	Günlük rutin işlerle ilgili yazılmış bir okuma parçasını kavrar.			X			
	Kişilerin düzenli olarak yaptıklarını yazar/söyler.				X		
	Toplam		1	4	4		
Yummy Breakfast	Kazanımlar						
	Yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını yazar/söyler.	X					
	Sayılabilen ve sayılamayan isimleri ayırt eder.		x				
	“There is/are” ifadesini kullanarak farklı yapılarda cümleler kurar.				X		
	“A, an, some ve “any” ifadelerin cümle içerisinde kullanır..				X		
	Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda tercih edilen yiyecekleri ayırt eder.			X			
	Sevdiği ve sevmediği yiyeceklerle ilgili cümleler yazar/söyler.				X		
	Kişilerin yiyecek tercihlerine dair sorular sorar.				X		
	Yiyecekler ve buna dair kişisel düşünceleri içeren kısa ve basit yazılı metinleri kavrar.			X			
	Toplam		1	3	4		
A Day In My City	Kazanımlar						
	Bir grup sıfat arasından tek heceli olan sıfatları seçip işaretler.	X					
	Bir grup sıfat arasından iki ya da daha fazla heceli olan sıfatları seçip işaretler.	X					
	Karşılaştırma ifadeleriyle ilgili farklı yapılarda cümleler yazar/söyler.				X		
	Karşılaştırma ifadelerini içeren bir dinleme parçasını anlar/kavrar.			X			
	Kişilerin şu anda yapmakta olduklarına dair sorular sorar.				X		
	Kişilerin şu anda yapmakta oldukları etkinlikleri yazar/söyler.				X		
	Görsellerle desteklenmiş kısa ve basit yazılı bir metni kavrar.			X			
Toplam		2	2	3			
Genel Toplam		4	9	11			

Baykul (2000, s.323) kesin kural olmamakla birlikte, deneme formu oluşturulurken her davranışı ölçen üç sorunun olabileceğini; soru sayısının azaltılabileceğini veya artırılabilceğini belirtmiştir. Uzmanların ve İngilizce öğretmenlerinin önerileri ile birlikte öğrencilerin gelişim özellikleri, seviyeleri ve başarı testi süresi de dikkate alınarak deneme formunun her kazanım için en az 2 maddeden oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda taslak form ilk önce 50 madde olarak hazırlanmıştır. Başarı testi okuma, dinleme ve alt becerilerden dil bilgisi ve kelime bilgilerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca yazma ve konuşma görevi için ise açık uçlu birer tane soru hazırlanmıştır.

Başarı Testi Geçerlik ve Güvenilirlik: Hazırlanan başarı testinin geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Birisi ölçme ve değerlendirme, ikisi İngilizce öğretimi alanında olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme aracında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanmış olan başarı testinin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ili Yenimahalle, Çankaya, Mamak ve Altındağ ilçelerinde toplam 4 okulda 447 yedinci sınıf öğrencisine uygulanarak, sonuçları istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, deneme uygulamasında geçerlik kanıtları elde etmek amacıyla çoktan seçmeli sorularından elde edilen puanlar madde analizi paket programına aktarılarak, soruların madde güçlükleri ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Başarı testinin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için deneme uygulamasındaki sorulara verilen cevaplar “her doğru için 1 puan, her yanlış için 0 puan” şeklinde puanlandığından, maddelere verilen cevaplara göre Kuder Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik hesaplama yöntemi ile güvenilirliği saptanmıştır. Hazırlanan nihai testin güvenilirlik KR-20 katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Bu değer geliştirilen bir başarı testi için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Açık uçlu sorular için ise elde edilen puanlar bilgisayar paket programına aktarılmıştır. Yazma ve konuşma görevi gerektiren açık uçlu sorular için dereceli puanlama anahtarından (mükemmel, 4 puan; iyi 3 puan; geliştirilmeli, 2 puan; yetersiz, 1 puan, çok yetersiz, 0 puan şeklinde) faydalanılmıştır. İlgili açık uçlu sorudan elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik hesaplama yöntemi ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur. Bu değer bir başarı testi için kabul

edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca başarı testi üç farklı İngilizce öğretmenine puanlatılarak puanlayıcı güvenilirliğini sağlamıştır ve puanların ortalaması alınarak nihai puanlar elde edilmiştir.

Aşağıda Tablo 7’de çoktan seçmeli sorulardan oluşan akademik başarı testini oluşturan maddelerin güçlük indeksleri ve madde ayırıcılık indeksleri verilmiştir.

Tablo 7

Akademik Başarı Testini Oluşturan Maddelerin Güçlük İndeksleri ve Madde Ayırıcılık İndeksleri

Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık Gücü İndeksi	Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık Gücü İndeksi
1	0.29	0.32	26	0.43	0.44
2	0.49	0.29	27	0.75	0.31
3	0.45	0.34	28	0.39	0.26
4	0.61	0.49	29	0.55	0.37
5	0.76	0.44	30	0.42	0.45
6	0.78	0.50	31	0.19	0.03
7	0.62	0.39	32	0.12	0.05
8	0.37	0.27	33	0.42	0.56
9	0.69	0,38	34	0.52	0.41
10	0.38	0.35	35	0.67	0.44
11	0.92	0.11	36	0.53	0.58
12	0.58	0.53	37	0.37	0.29
13	0.31	0.17	38	0.41	0.47
14	0.59	0.40	39	0.28	0.36
15	0.60	0.39	40	0.59	0.39
16	0.51	0.55	41	0.51	0.18
17	0.78	0.46	42	0.42	0.49

Tablo 7 Devamı

Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık Gücü İndeksi	Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık Gücü İndeksi
18	0.32	0.23	43	0.16	0.08
19	0.85	0.10	44	0.52	0.42
20	0.88	0.11	45	0.40	0.26
21	0.77	0.33	46	0.41	0.16
22	0.36	0.28	47	0.64	0.55
23	0.25	0.27	48	0.69	0.42
24	0.68	0.20	49	0.25	0.43
25	0.55	0.40	50	0.54	0.55

Not: İtalik ile gösterilen maddeler testten çıkarılan maddelerdir.

Yukarıda Tablo 7’de yer alan testten çıkarılan maddelerden 4 tanesi bilgi, 3 tanesi kavrama, 2 tanesi de uygulama basamağına yönelik maddelerdir.

Aşağıdaki Tablo 8’de ise bir başarı testinde yer alan test maddelerinin ayırıcılık gücü indeksleri ve buna ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 8

Test Maddesinin Ayırıcılık Gücü İndeksi ile ilgili olarak elde edilen değerlere göre maddenin değerlendirilmesi

Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde
0,30-0,39 arası	Oldukça iyi bir madde
0,20-0,29 arası	Düzeltilmeli ve geliştirilmeli
0,19 ve daha küçük	Çok zayıf madde, testten çıkarılmalı

Yukarıdaki Tablo 8’de yer alan değerler göz önüne alınarak, madde ayırıcılık gücü indeksi 19’un altında olan 9 madde testten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 41 çoktan seçmeli soru ile yazma ve konuşma görevi gerektiren açık uçlu 2 sorunun yer aldığı bir başarı testi ortaya çıkmıştır. Başarı testinde yer alan maddelerin MEB’in İngilizce

programında yer alan kazanımlarla örtüşme düzeyine dikkat edilerek kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkilememesine dikkat edilmiştir. Testte yer alan maddelerin madde ayırıcılık gücü indeks değerlerinin 0,23 ile 0,58 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlüğü ise 0,25 ile 0,78 arasında değişmektedir. Buna göre testte kolay ve güç maddelerin yer aldığı söylenebilir. Testin ortalama güçlüğü 0,52 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirilen başarı testinin, araştırma kapsamında kullanılabilmesi için yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının tutumlarını belirlemek için “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” isimli bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazında ölçek geliştirilmenin belirli aşamaları takip etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da ölçekler geliştirilirken ölçek geliştirme süreci bakımından alanyazındaki sıralamaya uyulmuştur (Cohen ve Swerdlik, 2013; Crocker ve Algina, 1986; DeVellis, 2014; Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu aşamalar sırasıyla:

1. Ölçeğin amacını belirleme, kimlere, neden uygulanacağını saptama
2. Ölçeğin kapsamına ve içeriğine karar verme
3. Belirlenen kapsam ve içerik doğrultusunda madde yazma
4. Madde kontrolü ve ölçek formu oluşturma
5. Maddelerin puanlama yöntemi ve verilerin analiz yöntemini belirleme
6. Geliştirilecek ölçeği, ölçek geliştirme grubunda uygulama
7. Maddeleri puanlama ve analiz etme
8. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğe son halini verme

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin oluşturulma aşamasında literatür okunarak ilk olarak 42 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra üç uzmanın görüşleri doğrultusunda madde havuzu, içerik ve soru kökleri bakımından değerlendirilmiş birbirine yakın ifadelere sahip ve aynı içeriği belirttiği düşünülen 8 madde çıkarılmıştır. Deneme uygulaması öncesi ölçekte 34 madde yer almıştır. Bu maddeler 5 dereceli (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle

katılıyorum) likert tipi yapıda form haline getirilmiştir. Daha sonra ölçek geliştirme çalışması toplamda iki grup ile yürütülmüştür. Bunlar: “*Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Grubu*” ve “*Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu*”dur. *Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Grubu*” araştırmada İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla veri toplanan gruptur. Bu grup Ankara’da dört farklı ilçede bulunan okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruptur. Bu grupta toplam 287 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Bu gruptan veriler 2016 yılı Mayıs ayı 3. haftasında toplanmıştır. “*Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu*” ise geliştirilen ölçeğin belirlenen yapısının (açıklayıcı faktör analizi sonucunda) doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan gruptur. Bu grup Ankara’da dört farklı ilçede bulunan okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruptur. Bu grupta toplam 263 altıncı sınıf öğrencisi yer almıştır. Bu gruptan veriler ise 2016 yılı Haziran ayı 2. haftasında toplanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra bilgisayar paket programı yardımıyla analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde 16 madde kalmıştır. Bu 16 madde iki boyutlu bir yapı göstermiştir. Ölçekte kalan maddelerin oluşturduğu alt boyutlar ve özellikleri Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin alt boyutlar, maddeleri ve özellikleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Tersten Puanlanan Madde	Ölçtüğü Özellik	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
İngilizce Dersine Yönelik Tutum– Duyuşsal Boyut	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12,13 ve 14	1, 2, 5, 7 ve 10	Bu alt boyut duyuşsal boyut ile ilgilidir.	50	10
İngilizce Dersine Yönelik Tutum– Davranışsal Boyut	3, 6, 9, 11, 15 ve 16	Yok	Bu alt boyut davranışsal boyut ile ilgilidir.	30	6

Tablo 9’a göre ölçekteki 1, 2, 5, 7 ve 10 numaralı maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Ölçme ve Değerlendirmedeki Teknik Özellikleri (Geçerlik ve Güvenirlilik): Çok sayıda maddeden oluşan bir ölçeğin belli boyutlar altında açıklanmasını sağlayan açıklayıcı faktör analizi, ölçeğin yapısını açıklamak amacıyla uygulanmıştır. Faktör analizi öncesinde madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,300'ün altında olan ve ölçeğe çok az katkı sağlayan 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32 ve 34. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde bir boyutun (alt testin, alt ölçeğin) en az üç maddeden oluşması gerektiği kabulü bulunmaktadır. Faktör analizi sonucunda görülmüştür ki, 18 ve 33. madde bir alt boyut, 30 ve 31. madde bir alt boyut oluşturmuştur. Her boyutun en az üç maddeden oluşması gerektiği için bu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Bu yolla ölçekten toplamda 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 16 maddeye ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde No	Yer Aldığı Faktör	Madde-Toplam Korelasyonu	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Faktör Yük Değerleri	
			Faktör I	Faktör II
M1	Faktör 1	0,462	0,422	
M2	Faktör 1	0,564	0,752	
M4	Faktör 1	0,613	0,763	
M5	Faktör 1	0,571	0,687	
M7	Faktör 1	0,378	0,564	
M8	Faktör 1	0,419	0,578	
M10	Faktör 1	0,492	0,819	
M12	Faktör 1	0,463	0,492	
M13	Faktör 1	0,553	0,702	
M14	Faktör 1	0,521	0,652	
M3	Faktör 2	0,692		0,425
M6	Faktör 2	0,551		0,722
M9	Faktör 2	0,383		0,632
M11	Faktör 2	0,461		0,682
M15	Faktör 2	0,520		0,732
M16	Faktör 2	0,395		0,597

KMO = 0,872

Cronbach Alpha = 0,895

Bartlett Sphericity (X^2) = 2083,965; sd=79, p<0.01

Birinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %31,782

İkinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %26,553

İki Faktörün Birlikte Açıkladığı Varyans = %58,335

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi kullanılarak belirlenmiştir. Temel bileşenler analizinde veri dosyasının faktör analizine alınması için uygun olup olmadığını belirleyen Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü testi, yine aynı konuda bilgi veren Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi KMO değeri 0,872 olarak belirlenmiştir. Bu değer en az 0,50'nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu $X^2=2083,965$; $sd=79$ ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değerinin anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,378 ile 0,692 arasında olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans ise %58'dir. Bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyde bir değerdir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Tablo 11'de ölçekte kalan maddelere ait anti–image değerleri gösterilmiştir.

Tablo 11

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin Anti–Image Korelasyon Değerleri

Madde No	Anti–image Korelasyon Değerleri
M1	0.882
M2	0.911
M3	0.813
M4	0.958
M5	0.913
M6	0.881
M7	0.929
M8	0.878
M9	0.859
M10	0.943
M11	0.913
M12	0.852

Tablo 11 devamı

Madde No	Anti-image Korelasyon Değerleri
M13	0.915
M14	0.817
M15	0.973
M16	0.821

Tablo 11 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin 0.813 ile 0.973 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin hiçbirinin anti-image değeri 0.50'nin altında değildir. Bu, maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açıklayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı tespit etmek ve alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığına karar verebilmek için veri setine "Varimax" eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Uygulanan "Varimax" eksen döndürmesi sonucunda ölçeğin iki faktörden (boyut) oluştuğu belirlenmiştir. Bunlar:

- Madde 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 ve 14'ün bir alt boyut oluşturduğu (birinci alt boyut) belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu birinci boyut soruları incelenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin, tutum ölçeğinin duyuşsal boyutuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Bu bölüm maddeleri tutum ölçeğinin duyuşsal boyutu olarak isimlendirilmiştir.
- Madde 3, 6, 9, 11, 15 ve 16'nın bir alt boyut oluşturduğu (ikinci alt boyut) belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin, tutum ölçeğinin davranışsal boyutuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Bu bölüm maddeleri tutum ölçeğinin davranışsal boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin iki alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin yanında toplanabilir bir ölçek olup olmadığı da denetlenmiştir. Sonuçlar Tablo 12'de özetlenmiştir.

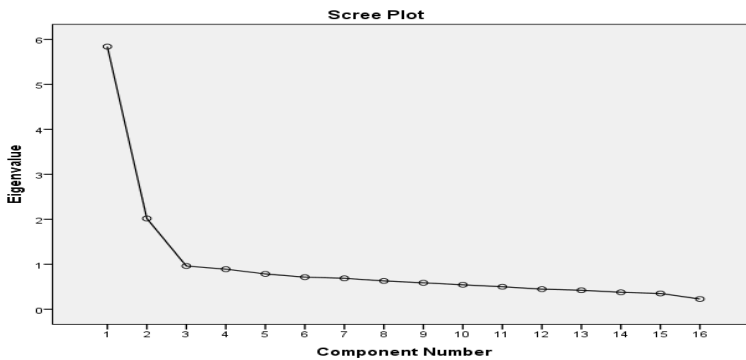
Tablo 12

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutuna ait Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
Duyuşsal	0,911	Toplanamazlık	0,153	0,153	0,182	1	0,667
Davranışsal	0,887	Toplanamazlık	0,040	0,040	0,031	1	0,847

Tablo 12 incelendiğinde, ölçeğin birinci alt boyutunun güvenilirlik değerinin 0,911 olduğu belirlenirken, ikinci alt boyutunun 0,887 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Buna göre iki alt ölçek de yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olmanın yanında puanlama açısından da toplanamazlık (nonadditivity) özelliği duyuşsal boyut için P=0,667 ve davranışsal boyut için P=0,847 değeri ile ölçeğin likert tipi toplanabilir özellikte bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tukey Nonadditivity p>.05).

Açıklayıcı faktör analizinde, ölçeğin iki boyutlu bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin iki boyutlu bir yapı gösterdiği Şekil 1'de yer alan çizgi grafiğinde (scree plot) görülmektedir.



Şekil 1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait çizgi grafiği

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 13 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=438,32$ (sd =205, p<.01) olduğu ve χ^2

/df=2,14 oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemeden elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer, 2000). Bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Diğer belirlenen uyum değerleri de yine Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait DFA sonucunda belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
438,32	205	2,14	0,055	0,921	0,052	0,96

DFA'da en yaygın kullanılan uyum indekslerinden birisinin RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0,05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0,08'e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir. DFA'da AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerinin 0,80'den yüksek, RMR (Root Mean Square Residual) değerinin "0,10"dan düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA'da CFI (Comparative Fit Index), değerlerinin 0,95 ve üzerinde olması model veri uyumunun "mükemmel uyuma" karşılık geldiğinin göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984; Bentler, 1990; Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). DFA'nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen uyum indekslerine göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin iki boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.3. Öğrenen Özerkliği Ölçeği

Öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarının öğrenen özerkliklerini belirlemek amacıyla "Öğrenen Özerkliği Ölçeği" isimli bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğinin oluşturulma aşamasında kapsamlı bir literatür incelemesi yapılarak öğrenen özerkliği kavramı ile ilgili bilgiler analiz edilmiş ve ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda 32 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur ve alanda çalışan üç uzmanın (iki uzman İngilizce öğretimi

alanında Yrd. Doç. Dr. ve Doç. Dr. unvanlıdır, bir uzman ise ölçme ve değerlendirme alanında doktora tezi aşamasında bir öğrencidir) görüşleri doğrultusunda 3 madde çıkarılmıştır. Deneme uygulaması öncesi ölçekte 29 madde kalmıştır. Ayrıca taslak halindeki ölçek, 5’li likert tipiyle “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçek geliştirme çalışması toplamda iki grup ile yürütülmüştür. Bunlar: “*Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu*” ve “*Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu*”dur. *Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Hesaplama Grubu*” araştırmada öğrenen özerkliği ölçeğinin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla toplanan bu grup Ankara’da dört farklı ilçede [Çankaya 157 (% 54), Yenimahalle 41 (% 14), Mamak 58 (% 20), Altındağ 35 (% 12)] bulunan okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruptur. Bu grupta toplam 291 altıncı sınıf öğrencisi [157 (% 54) erkek, 134 (% 46) kız] yer almıştır. Bu gruptan veriler 2016 yılı Nisan ayı 3. haftasında toplanmıştır. Geliştirilen öğrenen özerkliği ölçeğinin belirlenen yapısının (açıklayıcı faktör analizi sonucunda) doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan “*Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu*” ise Ankara’da dört farklı ilçede [Çankaya 122 (% 41), Yenimahalle 67 (% 23), Mamak 71 (% 24), Altındağ, 37 (%12)] bulunan okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruptur. Bu grupta toplam 297 altıncı sınıf öğrencisi [164 (% 55) erkek; 133 (% 45) kız] yer almıştır. Bu gruptan veriler 2016 yılı Mayıs ayı 2. haftasında toplanmıştır.

Bilgisayar paket programı yardımıyla yapılan analiz sonucu, 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde ise 14 madde kalmış olup, maddeler tek boyutlu bir yapı göstermiştir. Ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14’tür. Ölçekteki 9 ve 14 numaralı maddeler tersten kodlanmaktadır. Bu maddeler öğrenen özerkliği kavramına ters düşecek nitelikte olan maddelerdir. Ölçekte kalan diğer maddeler ise öğrenen özerkliğini geliştiren ve bu kavram içerisinde yer alan unsurları içeren maddelerdir. 9 ve 14 numaralı maddeler tersten kodlanınca, ölçeğin tüm maddeleri uyumlu hale gelmektedir. Ölçekten yüksek puan almak öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin gelişmiş olduğunu, düşük puan almanın ise öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nin Ölçme ve Değerlendirmedeki Teknik Özellikleri (Geçerlik ve Güvenirlilik): Faktör analizi yapılmadan önce ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,300’ün altında

olan ve ölçeğe çok az katkı sağlayan 7, 10, 11, 12, 22, 23, 24, 25, 26, 27, ve 28. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde ölçekte yer alabilecek bir boyutun en az üç maddeden oluşması gerekliliği ifade edilmektedir. Faktör analizi sonucunda görülmüştür ki, 3 ve 17. madde bir alt boyut, 8 ve 29. madde bir alt boyut oluşturmuştur. Her boyutun en az üç maddeden oluşması gerektiği için bu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Bu yolla ölçekten toplamda 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 14 maddeye ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14

Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	0,780	0,790
M2	0,672	0,695
M4	0,774	0,767
M5	0,719	0,876
M6	0,769	0,851
M9	0,876	0,845
M13	0,797	0,830
M14	0,763	0,829
M15	0,748	0,916
M16	0,698	0,692
M18	0,737	0,801
M19	0,763	0,782
M20	0,912	0,891
M21	0,748	0,727

KMO = 0,932

Bartlett Sphericity (X^2) = 3515,521; df=91, p<0.01

Tek Faktörün Açıkladığı Varyans =% 73,828

Cronbach Alpha = 0,965

Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi kullanılarak belirlenmiştir. Tablo 14'te görüldüğü gibi KMO değeri 0,932 olarak bulunmuştur. Bu değer en az 0,50'nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu $X^2=3515,521$; $df=91$ ($p<0.01$) olarak bulunmuş olup, Bartlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değerinin anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,672 ile 0,912 arasında, madde toplam korelasyonlarının ise 0,692 ile 0,916 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans ise %74 olup bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyde bir değerdir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Tablo 15'te ölçekte kalan maddelere ait anti-image korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nde yer alan Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri

Madde No	Anti-image Korelasyon Değerleri
M1	0,960
M2	0,911
M3	0,944
M4	0,936
M5	0,917
M6	0,968
M7	0,927
M8	0,932
M9	0,947
M10	0,915
M11	0,914
M12	0,937
M13	0,929
M14	0,928

Tablo 15 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin 0,911 ile 0,968 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte kalan maddelerin hiçbirinin anti-image değeri 0,50'nin altında olmaması bu maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek olduğunun bir göstergesidir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyinin yanında toplanabilir bir ölçek olup olmadığı da denetlenmiştir. Sonuçlar Tablo 16'da özetlenmiştir.

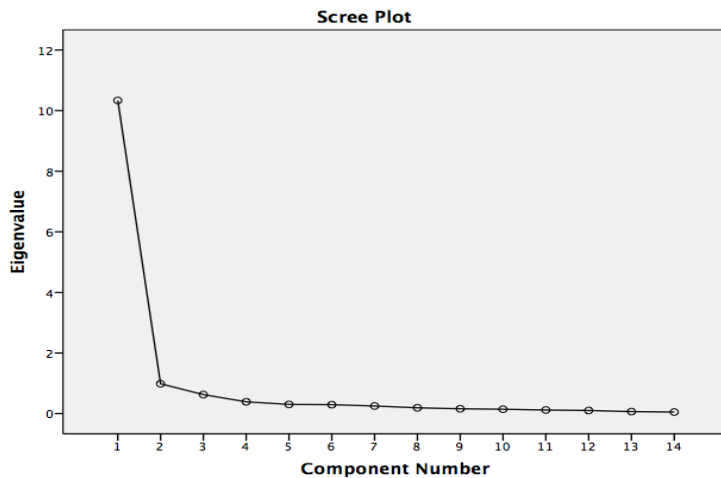
Tablo 16

Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutuna ait Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları

Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
0,965	Toplanamazlık	0,229	0,229	0,410	1	0,522

Tablo 16 incelendiğinde, ölçeğin güvenirlik değerinin 0,965 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenirlik katsayısı değerleri yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Buna göre ölçek yüksek güvenirlik düzeyine sahiptir. Ayrıca ölçek puanlama açısından da toplanamazlık (nonadditivity) özelliği $P=0,522$ değeri ile likert tipi toplanabilir bir ölçektir (Tukey Nonadditivity $p>.05$).

Açıklayıcı faktör analizinde, ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle "Varimax" eksen döndürme yöntemi uygulanmamıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği şekil 1'de yer alan çizgi grafiğinde (scree plot) görülmektedir.



Şekil 2. Öğrenen Özerkliği Ölçeği'ne ait çizgi grafiği

Ölçekten atılan 15 madde sonucunda kalan 14 madde tek boyut altında yeniden numaralandırılmıştır. 1, 2, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20 ve 21. maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14 olarak tekrar numaralandırılmıştır. Bu haliyle ölçek 6. sınıf öğrencilerinin özerklik durumunu ölçmektedir.

Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna ait bilgiler ve diğer belirlenen uyum değerleri Tablo 17'de özetlenmiştir.

Tablo 17

Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nin DFA sonucunda belirlenen Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
112,08	53	2,11	0,057	0,931	0,061	0,96

Yukarıda DFA sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2 = 112,08$, (df=53, $p < .01$) olduğu ve $\chi^2 / df = 2,11$ oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemde elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret ettiğinden bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005 Sümer, 2000).

Yukarıdaki Tablo 17'de görüldüğü üzere, DFA'da AGFI değerinin 0,80'den yüksek, RMR değerinin "0,10"dan düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA'da CFI değerlerinin 0,95 ve üzerinde olması model veri uyumunun "mükemmel uyuma" karşılık geldiğinin göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984; Browne ve Cudeck, 1993; Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Vieira, 2011).

DFA'nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemek olduğundan, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen uyum indekslerine göre "Öğrenen Özerkliği Ölçeği"nin tek boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009).

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmı için verilerinin toplanmasında veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Alan yazında yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmen de olsa esneklik sağlayarak önceden hazırlanan soruların görüşülen kişinin yanıtlarına göre görüşme esnasında yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına imkan veren, planlanmamış ve derinlemesine verileri elde edildiği bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla, araştırmanın nitel kısmı için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından deneklerin “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri” ile ilgili görüşlerini almak amacıyla açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve kullanılmıştır. Öncelikle görüşme amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu için soru havuzu oluşturulmuştur. Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu (görüşme soruları, alternatif sorular ve sondaları) incelemek üzere dört ayrı uzman görüşüne başvurulmuş, uygulamanın yapıldığı deney grubundan üç ayrı öğrenci ile pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerin ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması” süreci, bu sürecin bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrenmeye, dil becerilerine, değerlendirme becerilerine katkısı ile birlikte öğrencilerin etkinlikleri seçme kriterleri ve söz konusu uygulamanın yararlı olabileceği dersler ile ilgili toplam 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Danışman ve uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmacı “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması” sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek için deney grubundan öğrencilerden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden beş tanesi erkek, dört tanesi kız olmak üzere seçilen toplam 9 öğrenciyle görüşme yapmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken görüşmenin yapılacağı mekan konusu da önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilmeleri, hemen sıkılmayacakları bir ortamda konuşabilmeleri için bilgisayar laboratuvarı ve rehberlik odası görüşmelerin gerçekleştirilmesi amacıyla tercih edilmiştir.

3.3.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmanın nitel kısmı için verilerinin toplanmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Günlükler bireysel gözlemlere, duygu ve düşüncelere

dayalı kaynaklar olup bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasının yanında (Avcı, 2007, s. 57), herhangi bir problem veya öğrenme sürecindeki bir uygulama hakkında günlükler tutma bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.301). Aynı zamanda araştırmacı günlükleri, araştırma sürecinde yaşanan gelişmeler konusunda bilgiler de vermektedir. Bu araştırmada da, 9 hafta boyunca tüm İngilizce dersleri gözlenmiş ve araştırmacı günlüğü yardımıyla kaydedilmiştir. Araştırmacı, araştırma süreci içerisinde ders boyunca ve dersten sonra öğretim süreci ve bu süreçte yaşananları yansıtan günlükler tutmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin kimliklerini gizlemek için ise gerçek isimleri dışında takma isimler kullanılmıştır. Günlükler yoluyla araştırmacı, araştırma boyunca yaşananları gözlemleyerek ve çeşitli değerlendirmelerde bulunarak bir veri kaynağı elde etmiştir. Elde edilen bu veri kaynağından doğrudan alıntılar ise öğrenci görüşlerini desteklemek için kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada “öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulaması” yöntemi uygulanan deney grubu ile bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubunun başarı, tutum ve öğrenen özerklik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla belirlenen deney ve kontrol gruplarına ön test olarak başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenen özerkliği ölçeği uygulanmıştır. Aynı test ve ölçekler son test olarak da yine aynı gruplara uygulanmıştır. Ek olarak deney ve kontrol grubunda öğrenilenlerin kalıcılık düzeyinin belirlenmesi için başarı testi 11 hafta sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Bu test ve ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar paket programına aktarılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt problemleri gereği deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama (öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulaması) sonucuna göre başarı, tutum ve özerklik bakımından karşılaştırılması gerekmektedir. Bu karşılaştırmanın yapılmasında ölçekten elde edilen ortalamalara ve varyanslara dayalı karşılaştırma testleri yapılması esastır. Ancak ortalama ve varyans karşılaştırmalarında

parametrik ya da non-parametrik testlerinden hangilerinin kullanılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için belli koşulların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013). Bu koşullar aşağıda sıralanmıştır:

- Sonuç durumundaki değişkenler (başarı, tutum, özerklik) en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekle ölçülmelidir.
- Üzerinden toplam puan ve ortalama alınan (başarı, tutum ve özerklik) değişkene ait puanların dağılımı normal olmalıdır. Normallik varsayımı.
- Farklılık yaratıp yaratmadığı düşünülen değişkenler (deney-kontrol yer alma gibi) en az iki bağımsız grup yaratmalıdır.

Bu koşullar doğrultusunda, başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenen özerkliği ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için “Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi (KS)”nden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın normalden farklı olduğu yargısı, H_1 hipotezini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle bilgisayar paket programında yapılan analiz sonucunda bulunan istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05’den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Kolmogorov–Smirnov tek örneklem testi, bir iyi uyuşum testidir. Bu test, bir küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyuşum derecesini inceler. Kuramsal dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli (cumulative) frekans dağılımını belirleyip bunu, gözlenen birikimli frekans dağılımıyla karşılaştırır (Siegel, 1977). Yapılan analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Başarı Testi, Tutum Ölçeği ve Özerklik Ölçeğine ait Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov–Smirnov (KS)			Medyan
	N	sd	p	
Başarı Test (Ön Test)	65	65	,000	9
Başarı Test (Son Test)	65	65	,000	17
Başarı Testi (Kalıcılık)	65	65	,000	19
Tutum (Ön Test)	65	65	,002	35
Tutum (Son Test)	65	65	,000	45
Özerklik (Ön Test)	65	65	,000	25
Özerklik (Son Test)	65	65	,000	35

Tablo 18’de yer alan KS testi sonucu incelendiğinde; başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenen özerkliği ölçeği puanlarının anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç başarı testi ve ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Büyüköztürk (2013), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar’ın (2013) belirttiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanamadığı durumlarda karşılaştırmalar yapılırken, “ilişkisiz örneklem t–testi, ilişkili örneklem t–testi, ilişkili örneklem için ANOVA” gibi parametrik testlerin yerine bunların non–parametrik karşılıkları olan “*Mann Whitney U Test, Wilcoxon İşaret Testi ve Friedman Testi*” yapılması uygundur. Bu nedenle karşılaştırmalarda Mann Whitney U Test, Wilcoxon İşaret Testi ve Friedman Testi uygulanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerde, görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmacı tarafından, öğrencilerden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden 9 öğrenciden randevu alındıktan sonra, araştırmanın amacı öğrencilere açıklanıp görüşme sorularından örnekler sunulmuş ve öğrencilere gerçek isimlerinin yerine takma isimler veya kodlamalar kullanılarak kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisiz verilmiştir. Randevu alınan gönüllü deneklerle bireysel olarak 01 Aralık 2016 - 16 Aralık 2016 tarihleri arasında, görüşmeler

araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her öğrenciyle yaklaşık 15 dakika süren görüşmede, öğrencinin isteği doğrultusunda sadece ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş daha sonra deşifre edilerek yazıya dklmştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden konuya ilişkin elde edilen nitel veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Nitel verilerin analizi aşamasında araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hazırlanan görüşme sorularına verilen yanıtlar önceden düşünülen ve görüşmedeki yanıtları inceledikten sonra son şekli verilen temalar ve kodlar kullanılarak analiz yapılmıştır.

Merriam'a (2009) göre uzman görüşü almak nitel bir çalışmada i geçerliği sağlamada kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu çalışmada da i geçerliliği sağlamak için Eğitim Bilimleri alanından uzman üç kişi çalışmada elde edilen bulguları okumuş, verilerin temalar ile tutarlılığı değerlendirmiştir. Böylelikle alışma ilgili önerilerle son haline getirilmiştir. Merriam'a (2009) göre nitel bir çalışmada i geçerliği sağlamada kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise veri toplama süreçlerine yeterince katılımı sağlamadır. Bu çalışmada araştırmacı, uygulayıcı rolüyle katılımcılarla daha fazla vakit geçirme olanağı bulabilmiştir. Bu durumun araştırmacıya olaylara katılımcı gözünden bakma, onları anlayabilme konularında katkı sağladığı söylenebilir. Katılımcı görüşlerinden, araştırma dokümanlarından alıntılar yapmak, bulguları kanıtlarla desteklemek anlamına gelir. Bu da araştırmanın dış geçerliğini sağlamada bir yöntem olarak kullanılabilir (Merriam, 2009). Bu çalışmada da bulgular bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar sunularak, araştırmacı günlüğüne dayalı araştırmacı gözlem notları ve değerlendirme raporları kullanılarak söz konusu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca Merriam'ın (2009) vurguladığı şekilde araştırmada örnekleme seçimine dikkat edilerek zen gösterilmiştir. Görüşme yapılacak bireylerin seçiminde çeşitlilik sağlanarak görüşme yapılacak öğrenciler başarı açısından st, orta ve alt grup öğrencilerden oluşturulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce başarı testi, İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği ve Öğrenen Özerkliği Ölçeği ön test–son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin nicel bulgular ile deney grubundaki öğrencilerin “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin görüşleri, araştırmacı gözlem ve değerlendirme raporlarıyla desteklenerek araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular sunularak yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde İngilizce başarı testi, tutum ölçeği ve Öğrenen Özerkliği Ölçeği adlı ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin İngilizce başarılarına, İngilizce dersine karşı tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine ilişkin oluşturulan alt problemlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Deney grubunun İngilizce dersi başarısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*”, ikinci alt problemi “*Kontrol grubunun İngilizce dersi başarısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” ve üçüncü alt problemi ise “*Deney grubuyla kontrol grubunun İngilizce dersi başarısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*”

şeklindedir. “Verilerin analizi” bölümünde açıklandığı gibi veriler normal dağılım göstermediği için son testler arası deney kontrol grubu arasında farklılık Mann Whitney U test, deney grubu ve kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık testinde farklılık olup olmadığı ise Friedman testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 19, 20 ve 21’de özetlenmiştir.

Tablo 19

Deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması (Friedman Test)

Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Medyan	X ²	sd	P	Anlamlı Fark
1. Ön Test		1,00	9				1–2
2. Son Test	32	2,03	25,5	63,048	2	0,000*	2–3
3. Kalıcılık Testi		2,97	32				1–3

*P<0,05

Tablo 19 incelendiğinde deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($X^2_{(2)} = 63,048$, $p < .05$) anlaşılmaktadır. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu araştırmak için non-parametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre;

- İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile son test puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Son test puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna göre, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler uygulamasının deney grubunda başarıyı arttırdığı söylenebilir.
- İngilizce son test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Buradan hareketle, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler uygulamasının ve önceki öğrenmelerin deney grubunda kalıcı öğrenmeleri arttırdığı söylenebilir.

- İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler uygulamasının deney grubunda kalıcı öğrenmeleri arttırdığı söylenebilir.

Tablo 20

Kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması (Friedman Test)

Ölçümler	N	Sıra Ortalaması	Medyan	X ²	sd	P	Anlamlı Fark
1. Ön Test		1,00	9				1–2
2. Son Test	33	2,02	14	65,511	2	0,000*	2–3
3. Kalıcılık Testi		2,98	16				1–3

*P<0,05

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($X^2_{(2)} = 65,511$, $p < .05$) anlaşılmaktadır. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu araştırmak için non-parametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre;

- İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile son test puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Tablo 20’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Son test puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna göre, MEB’in öngördüğü program uygulamasının kontrol grubunda başarıyı arttırdığı söylenebilir.
- İngilizce son test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Tablo 20’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi puanları anlamlı şekilde daha yüksektir. Buradan hareketle, MEB’in öngördüğü program uygulamasının kalıcı öğrenmeleri arttırdığı söylenebilir.

- İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Tablo 20’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, MEB’in öngördüğü program uygulamasının kalıcı öğrenmeleri arttırdığı söylenebilir.

Tablo 21

Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Medyan	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Son Test	Deney	32	47,88	25,5	1532,00	52,000 0,000*
	Kontrol	33	18,58	14	613,00	

*P<0,05 -Eta kare: 0,77

Tablo 21 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre başarıda anlamlı farklılık olduğu (U=52,000, p<.05) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tablo 21’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksektir. Ayrıca veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla başarıyı arttırdığı söylenebilir.

4.1.2. İngilizce Dersi Tutumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Deney grubunun İngilizce dersi ön test son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*”, beşinci alt problemi “*Kontrol grubunun İngilizce dersi ön test son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” ve altıncı alt problemi ise “*Deney ve kontrol grubunun İngilizce dersi son test tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklindedir. “*Verilerin analizi*” bölümünde açıklandığı gibi veriler normal dağılım göstermediği için son testler arası deney kontrol grubu arasında farklılık Mann Whitney U test, deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son

testinde farklılık olup olmadığı ise Wilcoxon İşaret testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 22, 23 ve 24’te özetlenmiştir.

Tablo 22

Deney grubunda ön testten son teste tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test)

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	45 (son test)	-5,173	0,000*
Pozitif Sıra	32	16,50	528,00	35 (ön test)		

*P<0,05 - Negatif sıra temeline dayalı -Eta kare: 0,91

Tablo 22’de görülen Wilcoxon İşaret testi sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu (Z=-5,173, p<.05) belirlenmiştir. Bu farklılığın, Tablo 22’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde son test lehine olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, deneysel işlemin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu düzeyde etkilediği söylenebilir.

Tablo 23

Kontrol grubunda ön testten son teste tutum puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test)

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	z	p
Negatif Sıra	0	0,00	0,00	40 (son test)	-3,815	0,000*
Pozitif Sıra	18	9,50	171,00	35 (ön test)		

*P<0,05 - Negatif sıra temeline dayalı -Eta kare: 0,66

Tablo 23'te görülen Wilcoxon İşaret testi sonucuna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu ($Z=-3,815$, $p<.05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tablo 23'te görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksektir. Bu bulgulara göre, MEB'in öngördüğü program uygulamasının kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 24.

Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	U Değeri	p
Son Deney	32	43,19	1382,00	45	202,000	0,000*
Test Kontrol	33	23,12	763,00	40		

* $P<0,05$ -Eta kare: 0,53

Tablo 24 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre tutumda anlamlı farklılık olduğu ($U=202,000$, $p<.05$) belirlenmiştir. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Tablo 24'te görüldüğü üzere deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksektir. Ayrıca veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buna göre, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler uygulaması deney grubunda İngilizce dersine yönelik tutumları, MEB'in öngördüğü program uygulamasının yer aldığı kontrol grubuna kıyasla daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.1.3.Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Deney grubunun ön test son test özerklik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*”, sekizinci alt problemi “*Kontrol grubunun ön test son test özerklik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” ve dokuzuncu alt problemi ise “*Deney ve kontrol grubunun son test özerklik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklindedir. “*Verilerin analizi*” bölümünde açıklandığı gibi veriler

normal dağılım göstermediği için son testler arası deney kontrol grubu arasında farklılık Mann Whitney U test, deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son testinde farklılık olup olmadığı ise Wilcoxon İşaret testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 25, 26 ve 27’de özetlenmiştir.

Tablo 25

Deney grubunda ön testten son teste özerklik puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test)

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	35 (son test)	-5,101	0,000*
Pozitif Sıra	32	16,50	528,00	25 (ön test)		

*P<0,05 -Negatif sıra temeline dayalı-Eta kare: 0,90

Tablo 25’te görülen Wilcoxon İşaret testi sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin özerklik puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu (Z=-5,101, p<.05) belirlenmiştir. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın Tablo 25’te görüldüğü üzere son test lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, deneysel işlemin öğrencilerin özerklik düzeyini arttırdığı söylenebilir.

Tablo 26

Kontrol grubunda ön testten son teste özerklik puanlarının karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Test)

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	25 (son test)	-4,123	0,000*
Pozitif Sıra	17	9,00	153,00	25 (ön test)		

*P<0,05 -Negatif sıra temeline dayalı-Eta kare: 0,71

Tablo 26’da görülen Wilcoxon İşaret testi sonucuna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin özerklik puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu (Z=-4,123, p<.05) belirlenmiştir. Tablo 26’da görüldüğü sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, MEB’in öngördüğü program uygulamasının öğrencilerin öğrenen özerkliklerini artırdığı söylenebilir.

Tablo 27

Deney ve kontrol gruplarının son test özerklik puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U Test)

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Medyan	U Değeri	p
Son Deney	32	42,83	1370,50	35	213,500	0,000*
Test Kontrol	33	23,47	774,50	25		

*P<0,05-Eta kare: 0,52

Tablo 27 incelendiğinde, yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre özerklikte anlamlı farklılık olduğu (U=213,500, p<.05) belirlenmiştir. Anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Tablo 27’de görüldüğü üzere sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde deney grubu son test puan ortalaması

anlamli biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buna göre, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler uygulaması deney grubunda öğrencilerin öğrenen özerkliklerini, MEB'in öngördüğü program uygulamasının yer aldığı kontrol grubuna kıyasla daha fazla artırdığı söylenebilir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi, “*Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasına ilişkin öğrenci ve araştırmacı öğretmen görüşleri nelerdir?*” şeklinde oluşturulmuştur. “*Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması*”na ilişkin çalışmalar deney grubunda 9 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Bu kapsamda her haftaya ilişkin detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri; her haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu son olarak ise öğrenci görüşleri yer almaktadır. Aşağıda bu süreçte yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen bulgular ve buna ilişkin yorumlar detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.2.1. Araştırmacı Günlüğüne Dayalı Gözlem ve Değerlendirme Raporlarına İlişkin Nitel Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin araştırmacı günlüğüne dayalı gözlem notları ve değerlendirmeleri ve her haftaya ilişkin genel değerlendirme raporları yer almaktadır.

Birinci Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “*Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması*”na ilişkin süreç birinci haftaya ait detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları Ek 12’de sunulmuştur. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri; son olarak ise birinci haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

1. Hafta: Etkinlik No 1

1.Oturum, 29 Eylül 2016

Etkinliğin Adı: What's the time?

Etkinliğin Genel Amacı: Günlük iletişimde “geniş zaman” ifadelerini gün ve saat kavramlarıyla kullanarak soru cevap şeklinde akıcı olarak ifade edebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “What's the time?” etkinliğini sınıftan toplam 7 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin söz konusu etkinliği hızlı bir biçimde rastgele seçip etkinliğe bilinçsiz olarak karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Uygulamanın ilk haftası olması nedeniyle sınıfın çok gürültülü olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin bazılarının başlangıçta ne yapacaklarını bilemedikleri ve kendilerine çok fazla güvenmedikleri görülmüştür. Bunu aşmak için araştırmacı bu grupları dolaşarak öğrencilere rehberlik etmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders saati süresince çalışmaya son derece istekli olarak katıldıkları görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin hatırlamadıkları veya bilmedikleri kelimeler olmuştur. Araştırmacı bu durumdaki öğrencilere ipuçları vererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe konuştukları görülmüştür. Araştırmacı bu aşamada öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine verilen kısımda yer alan saatlerin eksik kalan kısımlarını verilen görseller sayesinde kolaylıkla tamamlayabilmişlerdir.

- ❖ Gruptaki bazı öğrencilerin resimler hakkında arkadaşlarıyla konuşma konusunda sıkıntı çektikleri ve çekingen davranarak risk almadıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Bu noktada, etkinlikle ilgili cümle kurulması konusunda araştırmacı öğrencileri cesaretlendirerek onlara yardımcı olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik sonunda kendilerine dağıtılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını bilinçsiz olarak doldurdıkları gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Bu etkinlikle öğrencilerin risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini gerçekleştirmeleri amaçlanmış olmasına rağmen, bu özelliklerin öğrencilerde çok gelişmediği söylenebilir. Öğrencilerin bazılarının etkinliğin başlarında kendilerine çok güvenmedikleri, risk almaktan çekindikleri görülse de ilerleyen zamanlarda araştırmacının rehberliğinde bu olumsuz duygular kısmen aşılabılmıştır. Öğrencilerin söz konusu etkinliği bilinçli olmadan rastgele olarak seçmeleri onlarda grup olarak karar verme becerilerinin henüz gelişmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişler ve etkinlik sayesinde öğrenciler önceden öğrendiklerini pekiştirme fırsatı elde etmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlik öğrencilerin oluşturduğu gruplarda çok sevilen etkinlik türü olmuştur. Söz konusu etkinliğin öğrencileri birbirlerine soru sormaya teşvik ettiği böylelikle öğrencilerin dili kullanma durumuyla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine imkan vermiştir. Öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı vermek için etkinliği önce bitiren öğrencilerin kendilerinin de farklı bir soru oluşturup etkinliğin sonuna eklemeleri istense de gruptaki öğrencilerden hiçbirisi bekleneni yerine getirememiştir. Etkinlik sayesinde öğrencilerin günlük iletişimde “geniş zaman” ifadelerini gün ve saat kavramlarıyla kullanarak soru cevap şeklinde kısmen akıcı olarak ifade edebildikleri görülmüştür. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrencilerin etkinlik sonunda kendilerine dağıtılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını bilinçsiz olarak doldurmaları özerkliğin gelişimi açısından büyük bir öneme sahip bu tür değerlendirme tekniklerine alışmamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak, öğrenen özerkliğine dayalı olarak hazırlanan etkinliğin öğrencilerde öğrenen özerkliğinin önemli boyutları olan risk alma, özgüven ve karar verme becerilerini istenen

düzeyde geliştirmediği, fakat öğrencilerin etkinlik sayesinde öğrendiklerini pekiştirdiği ve etkinliği sevdikleri söylenebilir.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Quiz Show

Etkinliğin Genel Amacı: Günlük iletişimde gün ve saat kavramlarını geniş zaman cümleleriyle birlikte etkili olarak kullanabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekteştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Quiz Show” etkinliğini sınıftan toplam 5 grup seçmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup olarak etkinliği seçerken diğer gruplardan daha bilinçli olarak karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili etkinlikte öğrencilerin hiç zorlanmadıkları görölmüştür. Sınıfta en çabuk bitirilen etkinliğin de “Quiz Show” etkinliği olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin “Quiz Show” etkinliği sayesinde kendilerine daha çok güvendikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grupla çalışmanın önemini bu etkinlikle daha çok anlayabildikleri görölmüştür. Çünkü öğrencilerin etkinlikte birbirlerine sorular sorabildikleri ve sorulan sorulara cevap verebildikleri bir muhatabın olması gerektiği değerini en çok bu etkinlikte anlayabildikleri saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunu hedef dilde risk alarak hem soru soran hem de sorulan sorulara cevap veren konumunda oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin sorumluluk anlayışı kendilerine düşen kısımlardaki görevleri yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinliği çok sevdikleri ve derse eğlenerek katıldıkları görölmüştür.

- ❖ Etkinlikle öğrencilerin hedef dilde “zaman” kavramıyla ilgili kazanımların hemen hemen hepsini uygulama imkanı bulabildikleri gözlemlenmiştir. Böylece etkinliğin öğrencilerin önceden öğrendiklerini pekiştirme imkanı sağladığı belirlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük bir kısmının bilmedikleri herhangi bir kelime olmadığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin hepsinin kendilerine verilen kısımda yer alan soruları arkadaşına kolaylıkla okuduğu, grubun diğer üyesinin de sorulara kolaylıkla cevap verildiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik sonunda kendilerine dağıtılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını bilinçsiz olarak doldurdıkları gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik üzerinde öğrenciler karar vermede daha bilinçli hareket etmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin öğrenen özerkliği açısından önemli bir beceri olan karar verme becerilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir. Etkinliğin öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenmenin önemini en çok bu etkinlikte idrak edebilmişlerdir. Etkinlik sayesinde öğrenciler risk alarak hem sorular sormuşlar hem de sorulan sorulara cevap vermişlerdir. Her bir öğrencinin üstlenmesi gereken rolü başarıyla yerine getirmesi, etkinliğin öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirdiği söylenebilir. İlgili etkinliği, öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Bunun yanında, etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler günlük iletişimde gün ve saat kavramlarını geniş zaman cümleleriyle birlikte etkili olarak kullanabilmişlerdir. Sınav stresini azaltan ve daha rahat bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışılan söz konusu etkinliğin, öğrencileri kendilerine güvenerek öğrenmeye özendirmesinin yanında onların belli bir konuda karar vermelerini kolaylaştırıcı ve önceden öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Etkinlik öğrencilerin kısmen tahmin etme becerilerini geliştirmiştir. Öğrenciler anlamını bilmediği kelimeleri ya grup arkadaşlarına veya araştırmacının kendisine sorarak ya da sözlükten bakarak anlamaya çalışmışlardır. Etkinlik öğrencilerin istenilen seviyede olmasa da konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiştir. Değerlendirme becerileri açısından ise, etkinlik sonunda özerkliğin gelişimi açısından büyük bir öneme sahip öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını öğrencilerin bilinçsiz olarak

doldurmaları bu tür değerlendirme tekniklerine alışmamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak, söz konusu etkinlik sayesinde öğrenciler özerkliğin önemli boyutları olan karar verme, özgüven, risk alma, öğrenen sorumluluğu gibi özellikleri geliştirmenin yanında, konuşma ve dinleme becerilerini de kısmen uygulama imkanı bulabilmişlerdir.

Etkinlik No 4

Etkinliğin Adı: Picture Strip Story

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen resimlerden yararlanarak saat ve gün kavramları ile birlikte “geniş zaman” ifadesini içeren bir hikaye oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Picture Strip Story” etkinliğini sınıftan toplam 4 grup seçmiştir. İlgili etkinlik sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Söz konusu etkinliği seçme sürecinde bazı gruptaki öğrencilerin kısmen de olsa arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki her bir öğrencinin talimatları dikkatlice okudukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun hikayenin kendilerinde olan kısımlarını arkadaşlarına anlatırken kendilerine güvendikleri ve risk aldıkları görülmüştür.
- ❖ Uygulamanın ilk haftası olması nedeniyle öğrencilerin bazılarının ise başlangıçta çekingen davranarak risk almaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencileri motive ederek onlara rehberlik etmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlikte kendilerine verilen kısımda kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağladıkları önceden öğrendiklerini farklı bir bağlam içerisinde pekiştirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Ders saati süresince öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmaya katıldıkları ve istekli oldukları gözlemlenmiştir.

- ❖ Gruptaki öğrencilere anlayamadıkları ifadelerde veya bilmedikleri kelimeler konusunda araştırmacı ipuçları vererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun cümleleri dikkatlice okuyup resimlerle eşleştirdikleri gözlemlenmiştir; zorlanan öğrencilere ise araştırmacı yardımcı olmuştur.
- ❖ Gruptaki bazı öğrencilerin birbirlerine resimlerde yer alan etkinlikleri anlatırken Türkçe konuştukları görülmüş bu aşamada araştırmacı öğrencileri İngilizce konuşma konusunda teşvik etmiştir.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında gruptaki üyelerin büyük çoğunluğu Leonard ve ailesi ile ilgili etkinlikleri olay örgüsü içerisinde sıraya sokup hikayenin tamamını ortaya çıkarabilmişlerdir.
- ❖ Etkinlik sayesinde öğrencilerin kendilerinde olan kısımları büyük ölçüde tamamlayarak öğrenme sorumluluklarını yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Seçilen etkinlikler içerisinde en zorlanılan etkinliğin “Picture Strip Story” isimli etkinlik olduğu görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik sonunda kendilerine dağıtılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını bilinçsiz olarak doldurdukları gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Söz konusu etkinliği seçme sürecinde bazı gruptaki öğrencilerin kısmen de olsa arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunması onlarda karar verme becerilerinin geliştiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca ilgili etkinliğin öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlamalarına imkan verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun hikayenin kendilerinde olan kısımlarını arkadaşlarına anlatırken kendilerine güvendikleri ve risk aldıkları görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak etkinliğin öğrencilere öğrenen özerkliklerini geliştirme fırsatı sunduğu söylenebilir. Etkinlikle öğrencilerin daha fazla aktif katılımı sağlanmış ve etkinliğin öğrenmeye yönelik olumlu bir atmosfer yarattığı görülmüştür. Etkinlik sayesinde öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta karşılına çıkacak bir duruma transfer ettikleri belirlenmiştir. Verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilen öğrenciler, söz konusu etkinlikte olay örgüsünü çözmeye çalışmışlar, akıl yürütme ve yorumlama gibi zihinsel süreçleri kısmen de olsa etkin olarak kullanabilmişlerdir. Etkinliği önce bitiren öğrencilere farklı bir başlık olsa ne olurdu sorusu

sorulmuştur. Bu soru ile öğrencilerde yaratıcı düşünme becerileri geliştirmeleri amaçlansa bu beceri öğrencilerin birkaçında kısmen gözlemlenmiştir. Etkinlik öğrencilerde hem okuma hem de konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamasına rağmen, bu becerilerden okuma becerilerinin konuşma becerisinden daha fazla öğrencilerde geliştiği söylenebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen resimlerden yararlanarak saat ve gün kavramları ile birlikte “geniş zaman” ifadesini içeren hikayeyi olay örgüsü içerisinde oluşturabildikleri saptanmıştır. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrencilerin etkinlik sonunda kendilerine dağıtılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını bilinçsiz olarak doldurmaları özerkliğin gelişimi açısından büyük bir öneme bu tür değerlendirme tekniklerine alışmamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Birinci Haftanın Genel Değerlendirmesi

İlk hafta, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçmesine imkan veren uygulamanın nasıl uygulanacağı, uygulamanın temel özellikleri üzerinde durularak öğrencilere açıklanmıştır. Hangi tür etkinliklerin yapılacağı, araştırmanın amacı ve araştırmacı için önemi, öğrencilerden beklenenler, öğrencilerin uygulama boyunca neyi, nasıl ve niçin yapacakları, her bir aşamada alınması gereken görev ve sorumluluklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı öğrencilerin bu yöntemi daha iyi kavrayabilmesi için her bir etkinlik türü ile ilgili örnek uygulamalar yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilerleyen zamanlarda kolaylıkla seçim yapabilmelerine olanak sağlamak için her bir etkinlik türü için not almaları gerektiği öğrencilere vurgulanmıştır.

Söz konusu uygulamanın öğrencilerle her iki haftada bir değiştirilmek üzere grup çalışmaları şeklinde yapılacağı öğrencilere söylendikten sonra araştırmacı 32 kişiden oluşan sınıfı 1’den 16’ya kadar saydırmıştır. Daha sonra 1’ler, 2’ler...16’lar bir araya gelip ikişerli bir grup oluşturmuşlardır. Öğrencilerin daha önce böyle bir grup oluşturma süreci yaşamadıklarından dolayı çok tedirgin oldukları ve şaşkınlık içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.

“Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin örnek uygulamalar öğrencilerin teknoloji ve tasarım dersi boş geçtiği için bu derste yapılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerden genel anlamda hoşlandığı gözlemlenmiştir. İngilizce dersinde ise ders planı çerçevesinde kazanımlarla ilgili ders anlatımı yapıldıktan sonra öğrencilere etkinlik listesi verilmiştir. Etkinliklere ilişkin listelerin dağıtılması, öğrencilerin seçim yapması, öğrencilerin etkinlikleri tamamlamaları epey bir zaman almıştır. Özellikle

etkinlikler konusunda öğrencilerin ne yapacağı konusunda tereddüt yaşamaları ve karar vermekte zorlanmaları sınıf içerisinde en çok göze çarpan durumlar olmuştur. Uygulamanın ilk haftası olması nedeniyle öğrencilerin bazılarının başlangıçta çekingen davrandıkları gözlemlense de sınıfın büyük çoğunluğunun etkinlikleri seçme ve yapma konusunda çok meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilere sunulan beş etkinlik ise sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir:

Öğrencilerden gün ve saat kavramlarıyla birlikte verilen aktiviteleri soru cevap şeklinde tamamlamalarını gerektiren “What’s the time?”; iki öğrenciden kendilerine verilen tabloyu soru cevap şeklinde tamamlamalarının beklendiği “Information Gap”; öğrencilerin resimlerden yola çıkarak bir hikaye oluşturmalarının amaçlandığı “Picture Strip Story”; öğrencilerin birbirlerine oyun içerisinde eğlenerek sorular sorup cevaplar vermesine imkan sağlayan “Quiz Show” ve öğrencilerden haftalık ders programını alınan yanıtlar doğrultusunda tamamlanmasının istendiği “Timetable” etkinlik türleridir. Bu etkinlik türleri iletişimsel yaklaşıma dayalı olup öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini gerçekleştirmelerinin amaçlandığı “What’s the time?” etkinliği öğrencilerin oluşturduğu gruplarda en çok sevilen etkinlik türü olmuştur. Yedi grup bu etkinliği seçmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler birbirlerine soru sorma imkanı bulmuşlardır. Kısacası öğrenciler hedef dili kullanma fırsatı elde etmişlerdir. Bu etkinlik türünde sorunlar da yaşanmıştır. Öğrencilerden bazıları örnek uygulama yapılmasına rağmen başlangıçta ne yapacaklarını bilememişlerdir. Ayrıca etkinlikte yer alan kelimelerden bilmedikleri olmuştur. Bu noktada araştırmacı her bir grubu dolaşarak öğrencilere yardımcı olmuştur. Diğer yaşanan bir sorun ise, öğrencilerin çoğunluğunun hedef dil İngilizce değil de Türkçe konuşmaları olmuştur. Bu durumda da öğrencilerin İngilizce konuşmaları konusunda araştırmacı uyarılarda bulunmuştur. Gruptaki bazı öğrenciler ise soru cevap gerektiren bu etkinlik türünde arkadaşlarıyla konuşmada problem yaşamışlar ve çekingen davranmışlardır. Ayrıca sınıfın çok gürültülü olduğu gözlemlenmiştir. Daha önceden sınıf içinde alışılan sessiz ve pasif bir ortam yerini daha aktif, karmaşık ve gürültülü bir ortama bırakmıştır. Bu duruma, öğrencilerin grup olarak bir etkinlik türüne karar vermede yaşadıkları süreç, etkinliği anlayamayan gruplardaki kişilere etkinlikte ne yapacaklarına dair açıklamalarda bulunulması ve uygulamanın ilk haftası olması gibi sebeplerin yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Yurdakul (2004) ve Başbay (2006), yapmış olduğu çalışmalarda da benzer durumlarla karşılaşmışlardır. Yapmış oldukları araştırmalar

sonucunda ilgili araştırmacılar sosyal etkileşimin olduğu ortamların gürültülü olduğunun altını çizmişlerdir. Yurdakul (2004) ayrıntılı bir inceleme yaptığında ise eğitim-öğretim ortamında gürültünün şu sebeplerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. a) öğrenme ortamının fiziki yapısı, b) öğrenme görevlerinin yapısı, c) etkileşim sistemi, d) öğrenenlerin öngörülen yaklaşımı ilk kez gerçekleştiriyor olması e) öğrenme sürecine katılım, f) öngörülen yaklaşımın doğası. Yapılan bu araştırmada da uygulamanın yapıldığı ortamdaki gürültüye yukarıda sayılan unsurların sebep olduğu düşünölmektedir.

Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaları ve onlara İngilizce öğrenme konusunda merak uyandırmanın yanında yaptığı öğrenmeden haz alma duygusu yaşatmak (Chiu, 2002 ve Yeh, 2010) için öğretme ile oyunu birleştirme amacı taşıyan “Timetable” ve “Information gap” etkinlikleri hiçbir grup tarafından seçilmemiştir. Bu durumun öğrencilerin tercihlerinden, diğer etkinliklere yönelik daha fazla ilgi duymalarından veya meraklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Hikaye anlatımı, yabancı dil sınıflarında kullanılan önemli tekniklerden biridir. Gibson (1975), öykü oluşturmanın öğrencilerin söylem yeterliliğini geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiş ve bu yolla, öğrencilerin mantık ve analitik kabiliyetlerin yanı sıra hikayeleri nasıl betimleyebileceklerini öğreneceklerini ve sonuç olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğinin altını çizmiştir. Bu amaçla birlikte, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlamalarına imkan sağlama ve öğrenmeye yönelik olumlu bir atmosfer yaratacağı düşüncesiyle “Picture Strip Story” etkinliği hazırlanmıştır. Bu etkinliğin öğrencilere özerklik fırsatı sunduğu söylenebilir. Öğrenciler bu etkinlikle derse daha fazla etkin katılım göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu bir tutum beslediğı yüz ifadelerinden, etkinliğe büyük bir heyecanla ve şevkle katılmalarından anlaşılmıştır.

Öğrencilerin seçmiş olduğu öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri sayesinde öğrencilerde ilk hafta olmasına rağmen büyük bir değişiklik yaşandığı söylenebilir. Öğrenciler genel anlamda etkinlikleri kolaylıkla yapabilmışlerdir. Buradan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı sonucu çıkarılabilir. Birkaç öğrenci hariç öğrencilerin derse aktif katılımı en üst düzeyde olmuştur. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin davranışsal sonuçlarına bakıldığında ise öğrenciler duyuşsal açılardan derse yönelik olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Çekingen birkaç öğrenci haricinde hemen hemen herkes “ben yapabilirim” yaklaşımıyla etkinlikleri yapmaya gayret

göstermişlerdir. Aynı zamanda gruptaki öğrenciler kendilerine düşen sorumluluğu da yerine getirmişlerdir. Bu durumun özellikle öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde çok önemli olduğu düşünülmektedir. Etkinlikler sayesinde öğrenciler söylemek istediklerini ifade etme fırsatı bulabilmişlerdir. Özellikle birkaç öğrenci çok cesaretli davranarak ve herhangi bir hata yapma endişesi içerisinde olmadan hedef dilde iletişim kurmaya çalışmışlardır. Buradan çok az da olsa birkaç öğrencide öğrenen özerkliğinin önemli bir boyutu olan risk alma davranışının gelişmeye başladığı düşünülebilir. Nitekim, dil öğreniminde, özellikle İngilizce konuşmayı öğrenirken, risk alma davranışı, sınıf etkinlikleri sırasında soru sorma, öğretmenin veya diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme ve yorum yapma gibi aktif bir sözlü katılım sürecini içermektedir. Konuşma becerisinin ağırlıklı olduğu bir dil sınıfında, risk alma, öğrencilere kendini ifade edebilme fırsatı sağlayabileceği için bir kazanç niteliği taşımaktadır (Cervantes, 2013, s. 424). Birinci haftada uygulanan etkinlikler de kısmen bu durumu yansıtmaktadır.

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri bilişsel açıdan öncelikle öğrencilerde grup olarak karar verme becerisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Fakat, öğrenciler grup olarak karar vermede ilk hafta olmasından dolayı çok bilinçli karar verememişlerdir. Bu durum özellikle ders aralarında öğrencilerle yapılan konuşmalarda kendini göstermiştir. Bu öğrencilerin konuşmaları doğrudan alıntılarla aşağıda yer almaktadır.

Aslı: *“Hocam etkinliklerin hepsi bizim hoşumuza gitti. Biz kura çekerek hangi etkinliği seçeceğimiz bulduk”.*

Gönül: *“Etkinliklerin hepsi birbirinden ilginçti. Ben arkadaşımın seçtiği etkinliğe uydum. Aslında biraz daha düşünseydik farklı bir etkinlik seçebilirdik.”*

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin etkinlik seçim süresince çok bilinçli bir şekilde etkinlik seçimi yapmadıkları görülmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin seçmiş oldukları üç etkinlik de onlarda kısmen tahmin etme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Anlamını bilmediği kelimeleri öğrenciler ya grup arkadaşlarına veya araştırmacının kendisine sorarak ya da sözlükten bakarak anlamaya çalışmışlardır. Bu durum öğrencilerin araştırma sorgulama becerilerinin gelişmeye başladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. “Picture Strip Story” etkinliğinde öğrencilerinin olay örgüsünü çözmeye çalışmışlar, akıl yürütme ve yorumlama gibi zihinsel süreçleri kısmen de olsa kullanabilmişlerdir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerileri geliştirmeleri amaçlansa da bu beceri ilk hafta ilk iki etkinlikte olan öğrencilerin hiçbirinde gözlemlenmemiştir.

Özellikle “Quiz Show” ve “What’s the time?” etkinliğinde önce bitiren öğrencilerin kendilerinin de farklı bir soru oluşturup etkinliğin sonuna eklemeleri istense de hiçbir öğrenci bekleneni yerine getirememiştir. “Picture Strip Story” etkinliğinde ise önce bitiren öğrencilere farklı bir başlık olsa ne olurdu sorusu sorulmuş olup, yedi gruptan sadece ikisi metne uygun başlıklar bulabilmişlerdir. Bu öğrencilerde yorumlama ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir.

Etkinliklerle öğrencilerde dil becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Dil becerileri aslında birbiriyle iç içe olan becerilerdir. Öğrencilerin etkinlikler hakkında konuşurken onu dinleyen arkadaşının da aynı zamanda dinleme becerisini geliştirmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin özellikle her bir etkinlikle konuşma becerilerinin istenen düzeyde olmasa da biraz biraz gelişmeye başladığı söylenebilir. Öğrencilerin geçmiş senelerden gelen İngilizce dersinde sürekli Türkçe konuşmaları en büyük engel olarak değerlendirilebilir. Bu noktada araştırmacı öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etse de bu durumun çok az etkisi olmuştur. “Picture Strip” etkinliğinde öğrencilerin hem okuma hem de konuşma becerilerini geliştirmek amaçlansa da bu becerilerden istenen düzeyde olmasa da okuma becerilerinin konuşma becerisinden daha fazla öğrencilerde geliştiği söylenebilir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, seçilen her bir etkinlik sonunda özerkliğin gelişimi açısından büyük bir öneme sahip öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin ise değerlendirme formlarını bilinçsiz olarak doldurdukları saptanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin özerkliğin gelişimi açısından değerlendirme formlarının öğrencilere herhangi bir katkı sağlamadığı söylenebilir.

İkinci Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, ikinci haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

2. Hafta: Etkinlik No 1

2. Oturum, 6 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Information Gap

Etkinliğin Genel Amacı: Günlük iletişimde geniş zaman yapısını kullanarak farklı kişilerin hayatları hakkında konuşabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Information Gap” etkinliğini sınıftan toplam 8 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik seçerken önceki haftalara kıyasla grup olarak daha bilinçli bir seçim yaptıkları gözlemlenmiştir. Özellikle 4 grubun arkadaşlarıyla görüş alışverişinde buldukları etkinlik üzerinde düşünerek karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik sayesinde ders sürecince çoğu öğrencinin kendilerini adeta konunun içinde hissettikleri ve böylece derse olan ilginin yüksek olduğu görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun özgüvene sahip oldukları, soru-cevap tekniğini kullanırken ise rahat davrandıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlikte yer alan tablodaki bilgiler sayesinde daha kolay bir öğrenme süreci geçirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sorumluluk anlayışı içerisinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin risk alarak soru sordukları ve cevap verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri böylece özerkliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Dikkat eksikliği nedeniyle dikkati hemen dağılan ve çok fazla aktif katılım göstermeyen birkaç öğrenci gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler ilgili etkinliğe

odaklanmada zorluk çekmişlerdir. Bu aşamada araştırmacı bu öğrencilere etkinliğin nasıl yapılması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunarak etkinliğin küçük bir bölümünü kendisi yapmıştır.

- ❖ Genel anlamda öğrencilerin ders saati süresince ilgili etkinliğe son derece şevkle katıldıkları görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin hatırlamadıkları veya bilmedikleri kelimeler olmuştur. Araştırmacı bu durumdaki öğrencilere ipuçları vererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun soru sormada ve cevap vermede herhangi bir zorluk çekmediği görülmüştür.
- ❖ Seçilen etkinlikler arasında öğrencilerin en çok zaman harcadığı etkinlik türüdür.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla istenen seviyede olmasa da kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin bilinçli olarak seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların karar verme becerilerinin geliştiğinin bir belirtisi olarak düşünülebilir. Bu etkinlikle öğrencilerin çoğunluğu risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini gerçekleştirme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca verilen süre sonunda tamamlanabilen etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler etkinlikte yer alan tabloyu okuma konusunda daha başarılı bir performans sergilemişlerdir. Buradan söz konusu etkinlikte yer alan tablonun öğrencilerin öğrenmesinin kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca etkinlik sayesinde ders boyunca öğrencilerin çoğunun dikkatlerini derse verdikleri, derse olan ilgilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu etkinliğin öğrencileri birbirlerine soru sormaya teşvik ettiği böylelikle öğrencilerin hedef dili anlamlı amaçlar doğrultusunda kullanabildikleri görülmüştür. Etkinliğin öğrencilerin istenilen seviyede olmasa da konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencileri sözlük kullanmaya ya da tahminlerde bulunarak kelimenin anlamını bulmaya teşvik ettiği için öğrencilerin özellikle bir alt beceri olan kelime bilgilerini geliştirdiği görülmüştür. Etkinlik sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu, günlük iletişimde geniş zaman yapısını kullanarak farklı kişilerin hayatları hakkında akıcı olarak konuşabilmişler, kendi öğrenme sorumluluklarını alarak etkinliği

başarıyla tamamlamışlardır. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla istenen seviyede olmasa da kısmen kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebilmişlerdir. Sonuç olarak, etkinliğin öğrencilerde özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, risk alma, özgüven ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği; dil becerileri açısından ise konuşma becerilerinin ve kelime bilgilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Etkinlik No 2

Etkinliğin Adı: Role Play

Etkinliğin Genel Amacı: Farklı roller içerisinde geniş zaman cümleleri kullanarak günlük iletişimde anlamlı bir diyalog oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Rol Yapma” etkinliğini sınıftan toplam 6 grup seçmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin çoğu etkinliğe karar vermede bilinçli olarak hareket gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinliği seçen gruptaki öğrencilerin kendilerine düşen kısımlardaki görevleri yerine getirmede sorumluluk bilinci içerisinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin rol yapma etkinliğine çok kolay adapte oldukları, sürece uyum sağlayamayan öğrenci olmadığı görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin ilk haftaya kıyasla kendilerine daha çok güvendikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Canlandırma sırasında ilgili etkinliği seçen tüm öğrencilerin istekli, katılımın üst seviyede olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin rol kartlarındaki görevleri sorumluluk anlayışı içerisinde yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.

- ❖ Öğrencilerin hedef dilde öğrenmiş oldukları önemli dil unsurlarını risk alarak farklı bir duruma uygulayabildikleri ve öğrendiklerini pekiştirdikleri saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin kendilerine düşen kısımlardaki rolleri yerine getirme üzerinde kısmen kontrol sağladıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerden birkaçının Türkçe konuştukları görülmüştür. Araştırmacı bu aşamada öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin bilmedikleri herhangi bir kelime olmadığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler soru sorma ve cevap verme konusunda herhangi bir zorluk çekmemişlerdir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla istenen düzeyde olmasa da kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin bilinçli olarak seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların karar verme becerilerinin geliştiğinin bir belirtisi olarak düşünülebilir. Bu etkinlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine güvenerek ve risk alarak hedef dilde iletişim kurabilme konusunda başarılı olmuşlardır. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin hedef dilde öğrenmiş oldukları önemli dil unsurlarını farklı bir duruma uygulayarak öğrendiklerini pekiştirdikleri saptanmıştır. Verilen süre sonunda tamamlanan etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliği seçen öğrencilerin istekli, bu öğrencilerin katılımının üst seviyede olduğu gözlemlenmiştir. İlgili etkinliğin öğrenciye farklı bir sosyal içerikte farklı sosyal rollerde bulunma fırsatı verdiği görülmüştür. Öğrencilerin rol kartlarındaki görevleri sorumluluk anlayışı içerisinde yerine getirmişlerdir. “Role Play” etkinliğinde öğrencilerin jest, mimik, tonlama ve vücut hareketlerini kullanması teşvik edilse de öğrenciler bu unsurları kısmen kullanarak kendilerini farklı bir kimlikte ifade etmişlerdir. Bu etkinlik öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiştir. Etkinlikte öğrencilerin yeni ad ve kimlik seçme imkanı bularak, farklı roller içerisinde geniş zaman cümleleri kullanarak günlük iletişimde anlamlı bir diyalog oluşturabilmeleri konusunda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran

değerlendirme formları aracılığıyla istenen seviyede olmasa da kısmen kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebilmişlerdir. Sonuç olarak, uygulama kapsamında kullanılan etkinliğin öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği ifade edilebilir.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Picture Strip Story

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen resimlerden yararlanarak “geniş zaman” ifadesini içeren bir hikaye oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Picture Strip Story” etkinliğini sınıftan toplam 2 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Grup olarak öğrencilerin önceki haftalara nazaran söz konusu etkinliği seçme sürecinde daha bilinçli karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı görülmüştür.
- ❖ Her bir öğrencinin etkinlikte kendi bölümünü yapmaya çalışarak sorumluluğunu yerine getirdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik yaparken mutlu oldukları, derse karşı olumlu bir duygu içerisinde yaklaştıkları saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin etkinliklere aktif katılım gösterdikleri, kendilerine güvendikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikle öğrencilerin öğrendiklerini hem pekiştirdikleri hem de eğlenerek öğrendikleri gözlemlenmiştir.

- ❖ Öğrenciler bazıları kendilerine verilen kısımlardaki cümleleri anlama konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere bilmedikleri kelimeler konusunda kendilerine verilen resimlerden faydalanarak yardımcı olmuştur.
- ❖ Gruptaki birkaç öğrencinin resimler hakkında arkadaşlarıyla konuşma yaparken utandığı ve çekingen davranarak risk almadığı gözlemlenmiştir. Bu noktada, etkinlikle ilgili cümle kurulması konusunda araştırmacı öğrencilere yardımcı olmuştur
- ❖ Öğrenciler verilen süre içerisinde etkinlikleri tamamlayamamışlardır. Bu aşamada araştırmacı etkinliği seçen iki gruba da görseller üzerinde ek açıklamalarda bulunarak yardımcı olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla istenen seviyede olmasa da kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Grup olarak öğrencilerin önceki haftalara nazaran söz konusu etkinliği seçme sürecinde daha bilinçli karar vermeleri özerkliğin önemli bir boyutu olan karar verme becerisinin gelişimi açısından çok önem arz etmektedir. İlgili etkinliğin öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde hakimiyet kurmalarına fırsat verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun hikayenin kendilerinde olan kısımlarını arkadaşlarına anlatırken kendilerine güvendikleri ve risk aldıkları görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak etkinliğin öğrencilere özerklik fırsatı sunduğu söylenebilir. Etkinlikle öğrenciler önceki haftalara kıyasla daha fazla aktif katılım göstermişlerdir. Bu durumun, etkinliğin öğrenmeye yönelik olumlu bir atmosfer yaratmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Söz konusu etkinlik öğrencilerin en çok zorlandığı etkinlik türü olmuştur. Buna rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine ait kısımlarda sorumluluk anlayışı içerisinde hareket ederek etkinliği tamamlamaya çalışmışlardır. Etkinlik sayesinde öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta karşılarında çıkacak bir okuma metninde görerek pekiştirme fırsatı elde etmişlerdir. Etkinliğin dil becerileri açısından öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken okuduğunu anlama becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen resimlerden yararlanarak “geniş zaman” ifadesini içeren bir hikaye oluşturabilme konusunda başarı gösterebildikleri gözlemlenmiştir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik

sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilerin kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme yaparken ise öğrencilerin daha dikkatli ve adil davranmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

İkinci Haftanın Genel Değerlendirmesi

İkinci hafta, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçmesine imkan veren uygulamaya deney grubu öğrencilerinin alıştıkları gözlemlenmiştir. Bir önceki hafta yapılan etkinlikler hakkında öğrencilerle genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin çoğu yapılan etkinliklerden çok memnun kaldıklarını söylemişlerdir. Yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımının sonrasında araştırmacı, birinci haftada oluşturulan grupların tekrar bir araya gelmesini söyleyip yeni etkinlik listesini dağıtarak öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin grup olarak karar vermelerinde hızlandıkları ve kendilerine daha çok güvendikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise anlamadıkları etkinlikleri nasıl yapacakları konusunda grup arkadaşlarına ve araştırmacıya sorarak bilgi almaya çalıştıkları belirlenmiştir. Sınıfın genel görüntüsü itibariyle çok hareketli ve kısmen kaotik olduğu özellikle sınıfta birkaç öğrencinin dersle ilgilenmedikleri disiplin dışı hareketler sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada araştırmacı öğrencileri grup içerisinde hareket etmeye, kendilerine verilen görevleri sorumluluk anlayışı içerisinde yerine getirmeye davet etmiştir.

Yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımının sonrasında araştırmacı, öğrencilere etkinlik listesini dağıtmıştır. Öğrencilere etkinlik listesinde sunulan beş etkinlik ve bu etkinliklerin kapsamı sırasıyla şu şekildedir: Günlük iletişimde geniş zaman yapısını kullanarak farklı kişilerin hayatları hakkında konuşabilmeyi amaçlayan “Information Gap”, farklı roller içerisinde geniş zaman cümleleri kullanarak günlük iletişimde anlamlı bir diyalog oluşturabilmeyi gerektiren “Role Play”, farklı karakterler hakkında görsellerden faydalanarak kişilerin günlük hayatıyla ilgili sorular sorabilme ve sorulara cevap verebilmeyi amaçlayan “Ask and Answer”, verilen bir okuma metninde kişilerin düzenli olarak neler yaptıkları ile ilgili sorular sorabilme ve sorulara cevap verebilmeyi gerektiren “Gathering Information” ve verilen resimlerden yararlanarak “geniş zaman” ifadesini içeren bir hikaye oluşturabilmeyi amaçlayan “Picture Strip Story” etkinlikleridir. Bu etkinlik türleri iletişimsel yaklaşıma dayalı olup öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi

öğrenmelerini ve özerkliklerini gerçekleştirmelerinin amaçlandığı “Information Gap” etkinliğini sınıftan toplam sekiz grup seçmiştir. Bu etkinlik sayesinde ders boyunca öğrencilerin çoğunun derse odaklandıkları, derse olan motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin etkinlikte yer alan kelimelerden bilmedikleri çok fazla kelime olmamıştır. Buna rağmen öğrencilerden bazıları Türkçe konuşmayı sürdürmüşlerdir. Bu durumda araştırmacı öğrencileri hedef dil İngilizceyi konuşmaları konusunda ikna etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun soru sormada ve cevap vermede herhangi bir zorluk çekmediği, etkinlikte öne çıkan öğrencilerin ise hedef dili akıcı olarak konuşmaya başlaması araştırmacının amaca hizmet ettiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin yeni ad ve kimlik seçme imkanı bularak farklı sosyal rollerde bulunma fırsatı yakaladığı ve hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağladığı “Role Play” isimli etkinliğini ise sınıftan toplam altı grup seçmiştir. Öğrenciler bu etkinliği ilk defa seçmelerine rağmen öğrencilerin etkinliğe son derece üst düzey bir katılım gösterdiği ve etkinlikten çok memnun kaldıkları gözlemlenmiştir. “Picture Strip Story” etkinliğini ise sınıftan toplam iki grup seçmiştir. Söz konusu etkinliğin öğrencilerin en çok zorlandığı etkinlik türü olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kelime bilgisi konusunda sıkıntı yaşamalarından ve etkinliği seçen öğrencilerin biraz daha İngilizce seviyelerinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. “Ask and Answer” ve “Gathering Information” etkinlik türleri ise hiçbir grup tarafından tercih edilmemiştir.

Öğrencilerin seçmiş olduğu öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri sayesinde öğrencilerin ikinci haftada da birinci haftada yaşanan benzer değişiklikler gözlemlenmiştir. “Picture Strip Story” isimli etkinliği seçen iki grup hariç öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinlikleri başarıyla tamamlamışlardır. Özellikle “Role Play” ve “Information Gap” etkinliklerini seçen öğrencilerin istekli, bu öğrencilerin katılımının üst seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine katkısı konusunda araştırmacının not ettiği iki öğrencinin görüşleri ise şu şekildedir.

Aslıhan: *“Öğretmenim etkinlik seçme öğrenmeme yardımcı oldu. Daha önceleri kitaptan ve çalışma kitabından öğretmenimiz ödev verirdi. Ama biz etkinlikleri seçtik, bu da daha kolay öğrenmemi sağladı.”*

Ahmet: *“Etkinliklerle öğrendiklerim daha iyi aklıma girdi. Cümleleri daha iyi kavrayabildim ve anlayabildim.. başka.. öğrendiğim kelimeleri ve konuları pekiştirdim.”*

Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçmesine imkan veren uygulamanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve pekiştirdiği söylenebilir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin davranışsal sonuçlarına bakıldığında ise duyuşsal açılardan uygulamanın öğrencilerde İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri, onların etkinlikleri eğlenerek yapmalarından ve yaptıkları etkinliklerden mutluluk duymalarından çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun gruba karşı aidiyet ve sorumluluk duygusu taşıdığı grup içerisinde birbirlerine yardımlaşmalarından ve grup olarak hareket etmelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca etkinlikleri başarıyla tamamlayan öğrencilerin çoğu ilerleme kaydedebilme çabası içerisinde olan hata yapsa da cesareti kırılmayan ve tahmin yeteneği kullanarak kelime ve cümle üretmeye istekli öğrencilerdir. Buradan yola çıkarak bu öğrencilerin özerkliğin önemli bir boyutu olan risk alma davranışının geliştiği söylenebilir.

Öğrencilerin özellikle grup olarak etkinlikler seçerken birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları ve etkinlik listesinden birinci haftaya göre daha hızlı bir şekilde etkinlik seçtikleri görülmüştür. Buradan hareketle, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerde ilk haftaya kıyasla öğrencilerin özerkliğin önemli bir boyutu karar verme becerisi daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklerden özellikle “Picture Strip Story” isimli etkinlikte öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken hem tahmin etme ve araştırma sorgulama hem de problem çözme becerilerini kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu etkinliğin ilgili becerileri geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için ise söz konusu etkinliği önce bitiren gruplara farklı bir başlık olsa ne olurdu sorusu sorulmuş olup, iki grup da metne uygun başlık bulamamışlardır. İlk defa seçilen “Role Play” etkinlik türü ise öğrencilerin hedef dili daha kolay kullanması sağladığı, öğrencilerin verilen senaryoyu uygulamaya koymaya çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca “Information Gap” ve “Role Play” etkinliğinde önce bitiren öğrencilerin kendilerinin de farklı bir soru oluşturup etkinliğin sonuna eklemeleri istense de sadece iki grup bekleneni yerine getirebilmiştir. Beklenen sayıda olmasa da bu öğrencilerde yorumlama ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir.

Öğrencilerin seçmiş olduğu öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin dil becerileri açısından faydalarına bakıldığında öğrencilerin seçmiş olduğu üç etkinliğin de öğrencilerin istenilen seviyede olmasa da konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca “Information Gap” etkinliği öğrencileri sözlük kullanmaya ya da tahminlerde

bulunarak kelimenin anlamını bulmaya sevk ettiği için öğrencilerin özellikle bir alt beceri olan kelime bilgilerini geliştirdiği görülmüştür. “Picture Strip Story” etkinliğinin ise öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken okuduğunu anlama becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir. “Role Play” etkinliğinde ise öğrencilerin jest, mimik, tonlama ve vücut hareketlerini kullanması teşvik edilse de öğrenciler bu unsurları kısmen kullanarak kendilerini farklı bir kimlikte ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiştir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, her bir etkinlik sonunda özerkliğin gelişimi açısından büyük bir öneme sahip öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları öğrencilere dağıtılmıştır. Birinci haftaya kıyasla, öğrencilerin değerlendirme formlarını daha bilinçli olarak doldurdukları saptanmıştır. Buradan hareketle, değerlendirme formlarının öğrencilerin özerkliklerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Üçüncü Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, üçüncü haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

3. Hafta: Etkinlik No 1

3. Oturum, 13 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Picture Strip Story

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen resimlerden yararlanarak “geniş zaman”la birlikte kullanılan sıklık zarflarını içeren cümlelerden bir hikaye oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Picture Strip Story” etkinliğini sınıftan toplam 4 grup seçmiştir.

- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun etkinlik seçerken farkındalıkları önceki haftalara kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde buldukları ve grup olarak daha bilinçli karar verdikleri görülmüştür.
- ❖ Etkinlik öğrencilerin grup olarak çalışmasını gerektirdiğinden her öğrencinin öğrenme sorumluluğu içerisinde hareket ettiği, derse aktif olarak katıldığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine verilen kısımda yer alan kelimeleri kullanarak sıklık zarflarını içeren cümleleri kolaylıkla kurabilmişlerdir.
- ❖ Öğrenciler hata yapma ya da yanılma duygusu içerisinde olmadan kendilerine güvenerek ve risk alarak hikayenin kendilerinde olan bölümlerini birbirlerine anlattıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir okuma metninde uygulayarak pekiştirme imkanı buldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Bazı öğrenciler kurdukları cümlelerle resimleri eşleştirme konusunda sıkıntı çekmişlerdir. Özellikle bu noktada öğrencilere her bir cümlenin üzerindeki resme dikkatle bakmaları konusunda yardımcı olunmuştur.
- ❖ Birkaç öğrenci resimler hakkında arkadaşlarıyla konuşma konusunda sıkıntı çekmişlerdir. Bu noktada, etkinlikle ilgili cümle kurulması konusunda araştırmacı öğrencilere yardımcı olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin çoğunluğu grup olarak etkinlik üzerinde bilinçli olarak karar vermişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin özerkliğin önemli bir boyutunu oluşturan karar verme becerilerinin geliştiği söylenebilir. İlgili etkinlik öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde

kontrol sağlamalarına imkan vermiştir. Ayrıca öğrenciler soru sorarken ve kendilerinde olan hikayenin bir bölümünü birbirlerine anlatırken kendilerine güvenerek risk almışlardır. Bu sayede “özgüven” ve “risk alma” gibi özerkliğin önemli boyutları olan duyuşsal becerileri kazanma fırsatı elde etmişlerdir. Bu durumdan yola çıkarak etkinliğin öğrencilere özerklik fırsatı sunduğu söylenebilir. Etkinliğin, çeşitli görseller yardımıyla öğrenciler arasında iletişim kurmaya özendirici nitelikte olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı motive oldukları, istek ve heyecanla derse daha fazla aktif katılım sağladıkları görülmüştür. Öğrenciler etkinlikte kendilerine düşen yapmaları gereken kısımları yaparak öğrenen özerkliğin önemli bir boyutunu oluşturan öğrenen sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirmişlerdir. Dil becerileri açısından etkinliğin öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında etkinlikte öğrenciler Terry ile ilgili olay örgüsünü çözmeye çalışırken hem tahmin etme hem de araştırma sorgulama becerilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sıklık zarfları ile ilgili cümleler yazmada ve söylemede genel anlamda problem yaşamadığı görülmüştür. Aynı zamanda, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır. Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu verilen resimlerden yararlanarak “geniş zaman”la birlikte kullanılan sıklık zarflarını içeren cümlelerden hikaye oluşturabilme konusunda başarılı oldukları görülmüştür.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Questionnaire

Etkinliğin Genel Amacı: Günlük iletişimde geniş zaman yapısı ile birlikte sıklık zarflarını kullanarak bir başkasının hayatı hakkında anket aracılığıyla konuşabilme.

Etkinliğin Amacı: Etkinlik öğrencilerin ”how often” soru kalıbını kullanarak sorular sormalarını ve bu soruları cevaplamalarını amaçlamaktadır.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Questionnaire” etkinliğini sınıftan toplam 2 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçerken öğrencilerin daha bilinçli ve kendi öğrenmelerine yardımcı olabilecek türden bir etkinlik olduğu için “Questionnaire” isimli etkinliği seçtikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili etkinliği seçen tüm öğrencilerin öğrenmek için bir çaba içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri sürecinde anket etkinliğinin öğrendiklerini pekiştirici nitelikte ve onları derse çekici özellikte olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun aynı zamanda öğrencileri derse karşı motive etmeye katkı sağladığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin anket uygulaması sürecinde kendilerini çok rahat hissettikleri ve doğal davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun beraberinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırdığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun ankette yer alan bilgilerden yola çıkarak soru yapma konusunda risk aldıkları ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin ‘..ben olsam şu soruyu da sorardım..’ diyerek beyin fırtınası yaptıkları gözlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin ders saati süresince çalışmaya son derece istekli olarak katıldıkları görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin hatırlamadıkları veya bilmedikleri kelimeler olmuştur. Araştırmacı bu durumdaki öğrencilere ipuçları vererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Gruptaki sadece bir öğrencinin anketteki bilgilerden faydalanarak soru yapma konusunda sıkıntı çektiği gözlemlenmiştir. Bu noktada araştırmacı birkaç örnek soru cümlesi yapmış öğrenciyi cesaretlendirerek ona yardımcı olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçiminde öğrencilerin özerkliğin önemli bir boyutunu oluşturan karar verme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin çoğu sunulan etkinlik listesinde kendilerine uygun, dil becerilerini geliştirebilecekleri ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecekleri etkinliği seçmişlerdir. Sınav stresini azaltan ve daha rahat bir öğrenme ortamı sağlayan söz konusu etkinliğin, öğrencileri kendilerine güvenerek öğrenmeye özendirmesinin yanında öğrencilerin birbirlerine akıcı bir biçimde soru sormaya teşvik etmiştir. Böylelikle öğrencilerin dili kullanma durumuyla karşı karşıya kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinlikle öğrencilerin çoğunluğu risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirmişler ve böylece özerkliğin önemli boyutlarının bir kısmını geliştirme imkanı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Etkinlik soru-cevap tekniğini etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirdiğinden öğrencilerin derse aktif katılımlarını artırmıştır. Öğrenciler gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri bir durum içerisine girerek, öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Etkinliğe yönelik soru oluşturma açısından ise, gruplardan üçü küçük hatalarla “sağlık” konusu ile ilgili çok uygun sorular yazabilmişlerdir. Buradan etkinliğin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin yanında özerklik becerilerini de geliştirmeye olanak sağladığı görülmüştür. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin günlük iletişimde geniş zaman yapısı ile birlikte sıklık zarflarını kullanarak bir başkasının hayatı hakkında anket aracılığıyla konuşabilmede başarılı oldukları görülmüştür.

Etkinlik No 5

Etkinliğin Adı: Role Play

Etkinliğin Genel Amacı: Farklı roller içerisinde geniş zaman cümleleriyle birlikte sıklık zarflarından faydalanarak günlük iletişimde anlamlı bir diyalog oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Rol Yapma” etkinliğini sınıftan toplam 6 grup seçmiştir.
- ❖ Etkinliğe karar verirken gruptaki öğrencilerin çoğunun bilinçli olarak hareket ettiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Eğlenceli bir ortam yaratarak öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmeleri sağlanmaya çalışılmasına rağmen öğrencilerden bazıları çekingen davranarak risk almaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin kendilerine düşen kısımlardaki rolleri yerine getirmeye çalışarak etkinlik üzerinde kontrol sağlayarak öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinliğin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrendiklerini farklı bir bağlamda pekiştirmelerini sağladığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin çoğu aktif katılım göstermeye çalışmışlardır.
- ❖ Student B pozisyonunda olan öğrencilerden bazıları nasıl soru sorulacağı konusunda sıkıntı çekmişlerdir. Araştırmacı bu noktada olan öğrencilere, kendilerine verilen örnek soru kalıplarının haricinde bir örnek soru da kendisi vererek yardımcı olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

“Rol Yapma” etkinliğini seçerken öğrencilerin bilinçli olarak seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların karar verme becerilerinin geliştiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. İlgili etkinliğin öğrenciye farklı bir sosyal içerikte farklı sosyal rollerde bulunma fırsatı verdiği gözlemlenmiştir. Etkinlikte her ne kadar öğrencilerden bazıları çekingen davranırsa da genel anlamda öğrencilerin yeni ad ve kimlik seçme imkanı bularak, kendilerini daha güvende hissettikleri ve kendilerini ifade etme fırsatı buldukları görülmüştür. Bu etkinlikte öğrencilerin çoğunluğunun farklı roller içerisinde geniş zaman

cümleleriyle birlikte sıklık zarflarından faydalanarak günlük iletişimde anlamlı bir diyalog oluşturabilme konusunda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendilerine ait rolleri yerine getirirken hem öğrenmeleri üzerinde sorumluluk almışlar hem de öğrenmeleri üzerinde hakimiyet kurarak özerkliklerini geliştirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler risk alarak öğrenme ortamına katılmışlardır. Öğrencilerin çoğu etkinlik sayesinde öğrendikleri önemli dil unsurlarını bir rol durumuna transfer etme fırsatı elde etmişlerdir. Böylece etkinlik hem öğrendiklerini kolaylaştırmış hem de öğrendiklerini pekiştirme imkanı sunmuştur. Dil becerileri açısından öğrenciler konuşmacı ve dinleyici rollerini üstlenerek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Etkinliğe yönelik soru oluşturma açısından ise gruplardan dördü muhabirin sorabileceği soruların başlığını, “Family”, “Work” ve “Daily Life” olarak isimlendirmişlerdir. Buradan etkinlik sayesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yanında özerklik becerilerini de geliştirmeye başladıkları sonucu çıkarılabilir. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır. Sonuç olarak, öğrenen özerkliğine daylı öğretim etkinlikleri uygulaması kapsamında kullanılan etkinliğin öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma, aktif katılım ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği söylenebilir.

Üçüncü Haftanın Genel Değerlendirmesi

Uygulamanın üçüncü haftasında, öğrenciler ilk iki haftaya kıyasla daha fazla etkin katılım sağlamışlar ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır. Yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımı sonrasında araştırmacı, ilk haftaki grup oluşturma tekniğini kullanarak yeni bir grup oluşturmuş ve yeni etkinlik listesini öğrencilere dağıtarak öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçmelerini sağlamıştır. Öğrencilere sunulan beş etkinlik sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Sıklık zarfları kullanılarak kurulmuş cümlelerden faydalanarak farklı karakterlerin günlük hayatlarıyla ilgili bilgileri tabloya doğru olarak yerleştirebilmeyi gerektiren “Baker Street”, verilen bir okuma metninde kişilerin günlük hayatta herhangi bir etkinliği ne sıklıkta yaptıkları ile ilgili sorular sorabilme ve sorulara cevap verebilmeyi gerektiren “Gathering Information”, verilen resimlerden yararlanarak “geniş zaman”la birlikte kullanılan sıklık zarflarını içeren cümlelerden bir hikaye oluşturmayı amaçlayan “Picture Strip Story”, farklı roller içerisinde geniş zaman cümleleriyle birlikte sıklık zarflarından faydalanarak günlük iletişimde

anamlı bir diyalog oluşturabilmeyi hedefleyen “Role Play”, günlük iletişimde geniş zaman yapısı ile birlikte sıklık zarflarını kullanarak bir başkasının hayatı hakkında anket aracılığıyla konuşabilmeyi amaçlayan “Questionnaire” ğrencilere sunulan etkinlik türleridir. Bu etkinlik türlerinden “Baker Street” isimli etkinlik hiçbir grup tarafından seğilmemiştir.

“Gathering Information” etkinliğini sınıftan toplam dört grup seğmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler grup olarak birbirlerine sorular sorma ve etkinlikle ilgili cmler kurma fırsatı bulmuşlardır; fakat öğrencilerin birkaçının zorlandığı grlmştir. Bu durumun kelime bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı dşnlmektedir. Etkinlikle genel olarak öğrencilerin geręek ve anlamlı öğrenmeler geręekleřtirdięi grlmştir.

“Picture Strip Story” etkinliğini ise sınıftan toplam dört grup seğmiştir. Bu etkinliği seçen öğrencilerin verilen cmleri doğru olarak sraya sokabildiği fakat iki grubun verilen görsellerden yola çıkararak oluşturdukları hikayeyi arkadaşlarıyla konuşma konusunda sıkıntı çektikleri gözlemlenmiştir. Buna rağmen etkinliğin, öğrencileri geręek yaşamdaki benzer bir iletişime hazırladığı, onları iletişim kurmaya teşvik ettiği grlmştir. Etkinlikle ğrenciler ilk iki haftaya kıyasla daha fazla etkin katılım sağlamışlar ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır.

“Role Play” etkinliğini sınıftan toplam altı grup seğmiştir. Öğrencilerin dil pratiği yanında dili hayatı boyunca kullanacağı bir araç olarak görmesini ve dili sosyal bir beceri olarak yaşamına katmasını amaçlayan bu etkinlikte öğrencilerin çoğu adeta yabancı dili kendi kimliklerine entegre edebilmişlerdir, bu durum da tıpkı Littlewood’un (1981, s. 9) dediği gibi duygusal olarak öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamıştır. Etkinlik sayesinde öğrenciler ikinci haftaya kıyasla kendilerini daha fazla ifade etme olanağı bulabilmişlerdir. Buradan yola çıkararak, zgven duygusunun gelişmesi ile birlikte öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri söylenebilir. Bu da öğrenen özerkliğinin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir.

“Questionnaire” etkinliğini sınıftan toplam iki grup seğmiştir. Öğrenciler tarafından ilk kez seçilen etkinlik olmasına rağmen beklenenin üzerinde başarı sağlamıştır. Öğrencilerden bazılarının ‘..ben olsam şu soruyu da sorardım..’ diyerek beyin fırtınası yapması etkinliğin onlardaki empati ve eleştirel düşünme yeteneğini biraz biraz ortaya çıkarmaya başladığı grlmştir. Etkinlik sayesinde öğrencilerin kendilerini çok daha rahat hissettikleri ve etkinliğin öğrencilerde sanki bir derste değilmiş izlenimi uyandırdığı gözlenmiştir. Bu da

araştırmanın amacına hizmet edici niteliktedir. Nitekim öğrenen özerkliğini geliştirmede öğrenme ortamlarında öğrenenler kendilerini rahat ve güvende hissedebilmelidirler (Benson, 2006).

Öğrencilerin seçmiş olduğu öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulama süreci ilk iki haftaya kıyasla daha verimli geçmiştir. Öğrenciler etkinlikler sayesinde öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmuşlar, anlamını bilmedikleri kelimelere sözlükten bakarak yeni kelimeler öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri etkinliklerin hepsinin de derse katılımı artırıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Derste etkin olmanın ise öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı görülmüştür. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin davranışsal sonuçlarına bakıldığında ise duyuşsal açılardan uygulamanın öğrencilerde derse yönelik ilk iki haftaya kıyasla daha olumlu bir tavır geliştirdiği görülmüştür. Çoğu öğrencinin etkinlikler boyunca herhangi bir bıkkınlık veya sıkılma emaresi göstermemeleri bunun en büyük kanıtı olarak gösterebilir. Özellikle uygulamanın ilk iki haftasında çekingen davranan ve yüzü hiç gülmeyen Arda isimli öğrencinin etkinlikler esnasında parmak kaldırması ve grup arkadaşına sorular sorması da diğer önemli bir gösterge olarak düşünülebilir.

Öğrenciler tarafından seçilen etkinlik türlerinden biri olan “Role Play” etkinliği öğrencilerin risk alarak öğrenme ortamına katılımını sağlamıştır. Öğrencilerin çoğu, etkinlikte yer alan soruları sorarken veya sorulara cevap verirken herhangi bir hata yapma kaygısı taşımamışlardır. Grupta yer alan öğrencilerin çoğu kendilerine verilen görevi sorumluluk bilinci içerisinde aksatmadan yerine getirebilmişlerdir. Buradan hareketle, “Role Play” etkinliği sayesinde öğrencilerde özerkliğin önemli boyutlarından olan risk alma, özgüven ve öğrenme sorumluluğu gibi becerilerin geliştiği ifade edilebilir.

Önceki haftalarda olduğu gibi öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmek için “Gathering Information”, “Questionnaire” ve “Role Play” isimli etkinliklerde öğrencilerin bizzat kendilerinin farklı bir soru oluşturup etkinliğin sonuna eklemeleri istenmiştir. “Questionnaire” etkinliğinde gruptan üçü küçük hatalarla “sağlık” konusu ile ilgili çok uygun sorular yazabilmişlerdir. “Role Play” etkinliğinde ise dört grup ise muhabirin sorabileceği soruların başlığını, “Family”, “Work” ve “Daily Life” olarak isimlendirmişlerdir. Oluşturdukları sorular da önemsenmeyecek hatalardan oluşmaktadır. Buradan hareketle, etkinliklerin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin yanında özerklik becerilerini de geliştirmeye olanak sağladığı görülmüştür. “Picture Strip Story”

isimli etkinlikte ise öğrenciler Terry ile ilgili olay örgüsünü çözmeye çalışırken hem tahmin etme hem de araştırma sorgulama becerilerini kullandıkları görülmüştür. Genel olarak öğrenciler etkinliklere hevesle katılmışlardır. Bu da aslında Healy (2000, s. 312)'e göre yaratıcı öğrenenlerin sahip olması gereken özelliklerdendir.

Dil becerileri açısından etkinliklerin öğrencilerin kelimeler arasında ilişki kurarak kelime hazinelerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklerin öğrencilerde hem dili hem de bedeni etkin kılarak yabancı dilde konuşmayı, karşısındakini dinleyip ona cevap vermeye, kelimeleri doğru olarak telaffuz etmeyi, vurgu ve tonlamayı geliştirici nitelikte olduğu görülmüştür.

Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır. Bu sayede öğrencilerin öğrenen özerkliklerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir.

Dördüncü Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, dördüncü haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

4.Hafta: Etkinlik No 1

4. Oturum, 13 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Quiz Show

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen cümlelerden yola çıkarak yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak tahmin edebilme

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Quiz Show” etkinliğini sınıftan toplam 6 grup seçmiştir.
- ❖ Etkinlik seçerken öğrencilerin daha bilinçli ve kendi öğrenmelerine yardımcı olabilecek türden bir etkinlik olduğu için “Quiz Show” isimli etkinliği seçtikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Daha önce bu tür etkinliğe alışkın oldukları için öğrencilerin etkinliği yaparken hiç zorlanmadıkları görülmüştür. Sınıfta daha önceki derslerde olduğu gibi en çabuk bitirilen etkinliğin de “Quiz Show” etkinliği olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri sürecinde “Quiz Show” etkinliğinin öğrendiklerini pekiştirici nitelikte ve onları derse çekici özellikte olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin derse karşı motive olmalarına katkı sağladığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin ders saati süresince çalışmaya son derece istekli ve eğlenerek katıldıkları görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun verilen cümleleri anlama konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun “Quiz Show” yer alan bilgilerden yola çıkarak soruları cevaplama konusunda risk aldıkları ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Cümleleri anlama konusunda sıkıntı çeken öğrencilere grup arkadaşlarının yardımcı olması gerektiği konusunda tavsiyede bulunulmuştur.
- ❖ İlgili etkinliğin etkinlikler arasında en az zorlanılan etkinlik türü olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçiminde öğrencilerin grup arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak ve etkinlik üzerinde düşünerek bilinçli bir şekilde karar vermeleri özerkliğin önemli bir boyutunu oluşturan bu becerinin kendilerinde geliştiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Etkinliğin öğrenciler için daha rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin derse karşı motive olmalarına katkı sağlamıştır. Söz konusu etkinliğin, öğrencileri kendilerine güvenerek öğrenmeye özendirmesinin yanında onların belli bir konuda karar vermelerini kolaylaştırıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, etkinliğin öğrencilerde özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme ve özgüven becerileri geliştirdiği ifade edilebilir. Ayrıca öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süreden önce tamamlayabilmişlerdir. Etkinlik soru-cevap tekniğini etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirdiğinden öğrencilerin derse aktif katılımlarını artırmıştır. Öğrenciler gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri bir durum içerisine girerek, öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Etkinliği seçen grupta yer alan öğrenciler birbirlerine sorular sorarak ve sorulan sorulara dikkatlice dinlendikten sonra risk alınarak cevap vererek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabilir neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır. Sonuç olarak, kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin büyük bir kısmı verilen cümlelerden yola çıkarak yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını özerklik açısından önemli olan risk alma, özgüven, aktif katılım ve karar verme davranışları göstererek doğru olarak tahmin edebilmişlerdir.

Etkinlik No 2

Etkinliğin Adı: Guessing Time

Etkinliğin Genel Amacı: Yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını “there is/are” kalıbı kalıbı kullanarak söyleyebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Guessing Time” etkinliğini sınıftan toplam 3 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçimi süresince gruptaki öğrencilerin önceki haftalara nazaran daha bilinçli karar verdikleri görülmüştür. Özellikle etkinlik seçimi sürecinde 2 grubun hızlı karar verebildikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı; onların derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiği saptanmıştır.
- ❖ Gruptaki bazı öğrencilerin resimlerdeki yiyecek ve içeceklerin İngilizce karşılıklarını hatırlamadıkları veya bilmedikleri kelimeler olmuştur. Araştırmacı bu durumda öğrencilerin sözlükten faydalanmaları gerektiğini belirtmiştir.
- ❖ Gruptaki bazı öğrenciler resimler hakkında arkadaşlarıyla konuşma konusunda sıkıntı çekmişler ve çekingen davranmışlardır. Özellikle bu öğrenciler “there is-are” kalıbı kullanarak yiyecek ve içecekler hakkında cümle kurmakta zorlanmışlardır. Bu aşamada araştırmacı devreye girerek birkaç örnek cümle kendisi kurarak öğrencileri cesaretlendirmiştir.
- ❖ Etkinliğin iki grup tarafından zamanında bitirilemediği gözlemlenmiştir. Bu noktada araştırmacı devreye girerek gruplara rehberlik etmiş onlara ek süre tanımıştır.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun birbirlerine anlattıkları kahvaltının hangi ülkeye ait olduğunu risk alarak tahmin etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili etkinliğin öğrencilerin en çok zorlandığı ve öğrenciler tarafından sınıf içerisinde en son bitirilen etkinlik türü olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi süresince gruptaki öğrencilerin önceki haftalara nazaran daha bilinçli karar vermeleri özerkliğin önemli bir boyutu olan karar verme becerilerinin gelişimi açısından

önemli olarak görülmektedir. Etkinlik sayesinde öğrencilerin bir kısmı risk alarak hedef dilde cümleler kurabilmişlerdir. Bu durum özellikle özerklik açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin görseller yardımıyla iletişim kurmasını özendirmeyi amaçlayan etkinliğin öğrencilerin konuşma becerilerini kısmen de olsa geliştirdiği gözlemlenmiştir. Etkinlikte yer alan görseller sayesinde birçok öğrenci öğrenme sürecini daha kolay geçirmiştir. Bu durum beraberinde öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamıştır. Etkinlikle öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlama imkanı bulabilmelerine rağmen, verilen süre sonunda etkinliği tamamlayamamışlardır. Yine de bu etkinlik sayesinde öğrenciler çoğunlukla konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler özellikle farklı iki ülkeye ait kahvaltılık malzemelerinin neler olduğunu doğru ya da yanlış demeden risk alarak tahmin etme becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin çok azının yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını “there is/are” kalıbı kullanarak söyleyebildiği görülmüştür.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Matching Time

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen bir okuma metninde yer alan yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının resimlerden faydalanarak ayırt edebilme

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Matching Time” etkinliğini sınıftan toplam 7 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Söz konusu etkinliği seçerken gruptaki öğrencilerin bir uyum içerisinde davrandıkları ve bilinçli bir karar verme süreci geçirdikleri gözlemlenmiştir.

- ❖ Öğrencilerin, önceki haftalardan farklı tür etkinliklere alışkın oldukları için bu etkinlikte neyi, nasıl yapacaklarına dair herhangi bir sıkıntı çekmemişlerdir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin ders saati süresince etkinliğe istekli olarak katıldıkları görülmüştür.
- ❖ “Matching Time” isimli etkinliğin öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinliklerden olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinliğin öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini böylece derse karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin özgüvenlerinin oldukça gelişmiş olduğu özellikle etkinlik boyunca rahat hareket etmelerinden sorulan sorulara akıcı bir biçimde cevap vermelerinden anlaşılmıştır.
- ❖ Etkinliğin öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirme imkanı verdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinliği seçen öğrencilerin kendilerine verilen kısımlar üzerinde kontrol sağlayarak risk aldıkları görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerden bir kısmının dil yanlışları yaptığı gözlemlenmiş, grup arkadaşlarının ise sorumluluk bilinci içerisinde hareket ederek akran düzeltmesi yaptıkları saptanmıştır.
- ❖ Etkinliği seçen iki grupta yer alan öğrencilerin verilen kısa metinlerde yer alan kelimelerin anlamlarını bilmedikleri gözlemlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere verilen resimlerden faydalanarak yardımcı olmuştur.
- ❖ Gruplardaki öğrencilerin çoğu arkadaşının okuduğu her bir metne karşılık gelen resmi yine grup arkadaşına doğru olarak gösterebilmiştir.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında gruptaki öğrencilerin birlikte resmin metne karşılık gelip gelmediğini kolaylıkla doğruladıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçim sürecinde, gruptaki öğrencilerin bir uyum içerisinde davranmaları ve bilinçli bir karar verme süreci geçirmeleri özerkliğin önemli bir boyutu olan karar verme

becerilerinin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrenilenleri pekiştirmenin yanında konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu etkinlikte öğrenciler eğlenerek kendilerine verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu etkinlikle öğrenciler öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler özerkliğin önemli bir boyutu olarak gelişen özgüvenleri sayesinde etkinliği kolaylıkla yapabilmişlerdir. Dil becerileri açısından, öğrenciler özellikle konuşma ve dinleme becerilerini büyük çoğunlukla geliştirmişlerdir. Ayrıca etkinlik öğrencilerin derse aktif katılımı sağlamıştır. Etkinlik boyunca öğrenciler bir okuma metninde yer alan yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının bir bağlam içerisinde risk alarak tahmin edebilmişlerdir. Etkinlikte yer alan görseller öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Bu etkinlikte, öğrenciler iletişimsel yaklaşıma uygun olarak akran düzeltmesi de yapmışlardır. Öğrencilerin bir kısmının arkadaşlarının yapmış olduğu hatalara duyarsız kalmaması, birbirlerinin hatalarını düzelterek etkinliği tamamlamak istemeleri özerkliğin önemli bir boyutu olan “sorumluluk” anlayışının geliştiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle, öğrenciler hem kendi öğrenmelerinin hem de arkadaşlarının öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri söylenebilir. Sonuç olarak, kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun verilen bir okuma metninde yer alan yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının resimlerden faydalanarak ayırt edebildikleri görülmüştür. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır.

Dördüncü Haftanın Genel Değerlendirmesi

Uygulamanın dördüncü haftasında, öğrenciler etkinlikler sayesinde adeta eğlenerek öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımının sonrasında araştırmacı, üçüncü haftada oluşturulan grupların tekrar bir araya gelmesini söyleyip yeni etkinlik listesini dağıtarak öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçmelerini sağlamıştır. Öğrencilere sunulan beş etkinlik sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Öğrencilerin yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını resmetmelerini amaçlayan “Drawing Time”, öğrencilerin günlük iletişimde yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını “there is/are” kalıbını kullanarak konuşabilmesini gerektiren “Information Gap”, verilen bir okuma metninde yer alan yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının resimlerden faydalanarak ayırt edebilmeyi

gerektiren “Matching Time”, verilen cümlelerden yola çıkarak yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak tahmin edebilmeyi amaçlayan “Quiz Show”, öğrencilerin yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını “there is/are” kalıbı kullanarak söyleyebilmesini gerektiren “Guessing Time” öğrencilere sunulan etkinlik türleridir.

Kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinlikler öğrencilerin günlük hayatta ilgi veya ihtiyaç duyabilecekleri bazı konulardan oluşmaktadır. Örneğin; etkinliklerin konularından bazıları şu şekildedir: Farklı ülkelere ait olan kahvaltı kültürleri, buzdolabında bulunan yiyecek ve içecekler, yiyecek ve içeceklerin anlatıldığı kısa bir metin.

“Matching Time” etkinliğini sınıftan toplam yedi grup seçmiştir. Etkinliği seçen öğrenciler eğlenerek öğrenmişlerdir. Bu etkinlik öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmenin yanında özellikle konuşma ve dinleme becerilerini büyük çoğunlukla geliştirmiştir. Söz konusu etkinlik öğrencilerin derse aktif katılımını kolaylaştırmıştır. Bunun yanında öğrenciler etkinlikte yer alan bir okuma metninde yer alan yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının bir bağlam içerisinde risk alarak tahmin edebilmişlerdir. Özellikle görseller öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Bu etkinlikte gruptaki öğrencilerden biri etkinliği yaparken dil sürçmeleri şeklinde yanlışlar yapmıştır, grup arkadaşı ise düzeltme yoluna gitmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uygun akran düzeltmesi yapması son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin grup bilinci içerisinde hareket etmesi, birbirlerine karşı sorumluluk duyması öğrenen özerkliğinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

“Quiz Show” etkinliğini ise sınıftan toplam altı grup seçmiştir. Öğrenciler etkinliğe son derece şevkle ve eğlenerek katılmışlardır. Ayrıca öğrenciler dili işlevsel ve iletişimsel açıdan kullanabilmişlerdir. Grupta yer alan öğrencilerin birbirlerine sorular sorması ve sorulan sorulara dikkatlice dinlendikten sonra öğrenen özerkliğinin önemli bir boyutu olan risk alınarak cevap verilmesi onların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiştir. Eğlenceli bir etkinlik olması öğrencilerin bu etkinlikte kendilerine daha fazla güven duymalarını sağlamıştır.

“Guessing Time” etkinliğini ise sınıftan toplam üç grup seçmiştir. Görseller diğer etkinliklerde olduğu gibi hem öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmış hem de öğrencilerin grup arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilmelerini sağlamıştır. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler çoğunlukla konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmişlerdir. Farklı iki ülkeye ait kahvaltı malzemelerinin neler olduğunun doğru ya da yanlış demeden

risk alınarak bulunmaya çalışılması özellikle öğrencilerin tahmin etme becerilerini geliştirmiştir.

“Matching Time” “Quiz Show” ve “Guessing Time” isimli etkinlikleri bitiren gruplardan etkinliklere yönelik soru oluşturması istenmiştir. Öğrenciler bu görevleri başarıyla yerine getirerek yaratıcı ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, öğrenciler tarafından oluşturulan soruların onların konuyu gerçekten kavradıkları ve düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir. Nitekim Shodell (1995), fen eğitiminde öğrencilere soru oluşturma ve soru sorma konusunda fırsatlar sunmanın, onların üst düzey düşünme becerileri ile yaratıcılıklarını geliştirmede etkili olabileceğinin altını çizmiştir. Cuccio-Schirripa ve Steiner (2000) ise soru sorma becerisinin yapısal olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme işlemlerinin temelinde yatan bir düşünme becerisi olduğunu ileri sürmektedir. Onlara göre soru sorma, araştırma ve problem çözme sürecinin de temelini oluşturmaktadır. Buradan hareketle, öğrenen özerkliğine dayalı yapılan uygulamada öğrencilerin soru oluşturma araştırmanın amacına hizmet edici nitelikte olduğu söylenebilir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır. Böylece öğrencilerin öğrenen özerkliklerini geliştirme açısından ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Beşinci Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, beşinci haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

5. Hafta: Etkinlik No 1

5. Oturum, 27 Ekim 2016

Etkinliğin Adı: Baker Street

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen cümlelerden yola çıkarak otellerin menülerinin içeriğini tabloya doğru olarak yerleştirebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Baker Street” etkinliğini sınıftan toplam 6 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçerken öğrencilerin arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak ortak bir karara vardıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ “Baker Street” isimli etkinliğin öğrencilerin ilgisini çektiği böylece derse katılımlarını artırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrenciler etkinlikte kendilerinde olan kısımları sorumluluk bilinci içerisinde yerine getirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine güvendikleri ve risk aldıkları, deneme yanılma yolunu seçerek etkinliğin üstesinde gelmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin ders saati süresince çalışmaya son derece istekli ve olumlu bir tutum içerisinde katıldıkları görülmüştür.
- ❖ Etkinliğin öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirici nitelikte saptanmıştır.
- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından seçilen ilk etkinlik olmasına rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğu talimatları ve cümleleri anlamada herhangi bir sıkıntı çekmemişlerdir.
- ❖ Gruptaki bazı öğrencilerin grup arkadaşlarına çekinmeden sorular sorabildikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak grup etkileşiminin etkili olduğu saptanmıştır.

- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerinde olan cümleleri arkadaşlarıyla anlamaya çalıştığı ve beraber tahmin etme becerilerin kullanarak sonuca ulaştıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinliğin sadece bir grup için çok uğraştırıcı olduğu saptanmıştır. Bu durumun öğrencilerin kelime bilmemelerinden ve cümleleri anlamada sıkıntı çekmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu noktada araştırmacı zorlanan gruba daha fazla zaman ayırarak rehberlik etmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin arkadaşlarıyla verilen üç otelin ismini ve o otelin menülerinin içeriğini tabloya yerleştirmede çok fazla zorlanmadıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçerken öğrencilerin arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunarak ortak bir karara varmaları onların özerkliğin önemli bir boyutu olan karar verme becerilerini geliştirdiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin ilgili etkinlikte yer alan görevi tamamlayabilmek için bilgi alışverişinde buldukları, dilin anlam ve biçimsel özelliklerini müzakere ettikleri görülmüştür. Aktif görev üstlenerek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bilinçli hareket ettikleri ve eylemlerinin farkında olarak özgüven içerisinde öğrenme performansını artırdıkları ve böylelikle özerkliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının etkinlikte kendilerinde olan cümleleri doğru sıralayarak ve anlayarak grup arkadaşıyla tablo içerisine düzgün bir şekilde yerleştirmeleri onlarda öğrenme sorumluluğunun geliştiğinin bir kanıtı olarak düşünülebilir. Öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği, öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Etkinlik sayesinde, öğrencileri kendilerine güvenerek, öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Öğrencilerin verilen cümlelerden yola çıkarak otellerin menülerinin içeriğini tabloya doğru olarak zorlanmadan yerleştirebildikleri görülmüştür. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır. Sonuç olarak, söz konusu etkinlik sayesinde öğrenciler hem risk alarak

tahmin etme becerileri ile birlikte öğrenen özerkliklerini hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmişlerdir.

Etkinlik No 2

Etkinliğin Adı: Drawing Time

Etkinliğin Genel Amacı: Yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak resmedebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Drawing Time” etkinliğini sınıftan toplam 3 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin grup olarak bilinçli bir şekilde karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili etkinliğin öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrendikleri bilgileri farklı bir duruma transfer etmelerini sağladığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki her bir öğrencinin üzerine düşen rolü sorumluluk üstlenerek, risk alarak yerine getirdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik boyunca öğrencilerin birbirlerinin çizdiği resimleri doğru olarak tahmin etmeye çalıştıkları saptanmıştır.
- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından seçilen ilk etkinlik olmasına rağmen öğrenci gruplarından sadece bir tanesi talimatları ve cümleleri anlamada zorlanmışlardır.
- ❖ Gruptaki öğrencilerden zorlanan kişilere grup arkadaşlarının yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

- ❖ Gruptaki bazı öğrencilerin kartta verilen etkinliği resmetmede zorlandıkları görülmüştür. Bu noktada araştırmacı zorlanan öğrencilere basit birkaç çizim taktiklerini göstererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Grupta çizim yapmayan diğer üyeler arkadaşlarının çizmiş oldukları resimlerle ilgili tahminlerde zorlanmadıkları fakat “a-an-some-any” gibi yapıları cümle içerisinde kullanmadıkları görülmüştür. Bu noktada araştırmacı öğrencilerden her bir kartın arkasına ilgili yapıları içeren cümleleri yazmalarını daha sonra bu cümleleri okumalarını istemiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğlenerek öğrendikleri ve ders boyunca olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin grup olarak bilinçli bir şekilde etkinlik üzerinde karar vermeleri özerkliğin gerçekleşmesi açısından önemli olarak düşünülebilir. İlgili etkinlikte öğrencilerin rahat bir ortamda yer alması sağlanarak, konuşmacının dinleyiciden geri bildirim alması, böylece konuşmacı ve dinleyicinin dilin anlamını müzakere ettikleri böylece öğrenciler konuşma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Etkinlik boyunca öğrencilerin çoğunluğu birbirlerinin çizdikleri resimleri bir bağlam içerisinde risk alarak doğru tahmin edebilmişlerdir. Öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz kontrol ve öz erişimi teşvik edilerek hedef dili üretken ve aktif bir şekilde kullandığı böylece özerklik ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Etkinlikte yer alan görseller sayesinde öğrenciler öğrenme sürecini hem rahat bir şekilde geçirmişler hem de daha önce öğrendikleri dil kalıplarını farklı bir duruma uygulama fırsatı elde etmişlerdir. Öğrenciler etkinlikte kendilerine düşen rolleri azami düzeyde yerine getirerek sorumluluk bilinci kazandıkları saptanmıştır. Etkinlik öğrencilerin söz konusu kartta yer alan ilgili resmi çizerek birbirlerinin çizdikleri resimleri doğru olarak tahmin etmelerini gerektirdiği için özellikle öğrencilerde düşünme becerilerinden biri olan tahmin etme becerilerini geliştirmiştir. Etkinliği sonunda öğrencilerin yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak resmedebildikleri

görülmüştür. Öğrencilere dağıtılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları sayesinde ise öğrencilerin objektif davranmaya çalışmakla beraber akran değerlendirme ile öz değerlendirme formunu karşılaştırarak hem kendi gelişimlerini hem de arkadaşlarının gelişimlerini takip edebildikleri böylece özerklik açısından büyük bir önem arz eden öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirebildikleri söylenebilir. Sonuç olarak, etkinliğin öğrencilerin özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği söylenebilir.

Etkinlik No 4

Etkinliğin Adı: Quiz Show

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen cümlelerde yer alan yanlışları tespit edip doğrulayabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Quiz Show” etkinliğini sınıftan toplam 5 grup seçmiştir.
- ❖ İlgili etkinlikte öğrencilerin hiç zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun grup olarak karar verme sürecinde rol aldıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinliği çok sevdikleri ve derse eğlenerek katıldıkları görülmüştür.
- ❖ Etkinlik sayesinde öğrencilerin çoğunluğunun öğrendiklerini pekiştirdikleri ve onları derse çekici özellikte olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumunun beraberinde öğrencilerin derse karşı olumlu bir tavır geliştirmelerine katkı sağladığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin grup bilinci içerisinde hareket ederek kendilerine düşen rolleri sorumluluk içerisinde yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrenciler soru-cevap tekniği gerektiren bu etkinlikte kendilerine güvendikleri ve risk aldıkları saptanmıştır.

- ❖ Gruptaki öğrencilerin bilmedikleri birkaç kelime olduğu gözlemlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı, öğrencilerin arkadaşlarından yardım almalarını ya da sözlük kullanmalarını söylemiştir.
- ❖ Gruptaki bazı öğrencilerin yanlış cümleleri doğrulamada sıkıntı çektikleri görülmüştür. Bu noktada araştırmacı öğrencilere ipuçları vererek öğrencilere doğru cevabı buldurmaya çalışmıştır.
- ❖ Genel olarak öğrencilerin hepsinin kendilerine verilen kısımda yer alan soruları arkadaşına kolaylıkla okuduğu, grubun diğer üyesinin de sorulara kolaylıkla cevap verdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Sınıfta en çabuk bitirilen etkinliğin “Quiz Show” etkinliği olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin çoğunluğunun grup olarak karar verme sürecinde rol almalarının özerklik için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler özgüvenleri ve aldıkları risk sayesinde etkinliği kolaylıkla yerine getirebilmişlerdir. Bu durum öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin geliştiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Etkinlik sayesinde öğrencinin öğrendikleri önemli dil bilgisi kurallarının pekiştirme imkanı elde etmişlerdir. Öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği, öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Etkinliğin öğrenciler için daha rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Öğrenciler verilen cümlelerde yer alan yanlışları tespit edip çok zorlanmadan doğrulayabilmişlerdir. Ayrıca etkinliğin öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmeye teşvik ettiği saptanmıştır. Buradan öğrencilerin grup bilinciyle hareket ederek birbirlerine karşı sorumluluk duyduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca her öğrencinin kendi sorumluluklarını yerine getirme konusunda başarılı olduğu söylenebilir. Etkinliğin, öğrencileri kendilerine güvenerek öğrenmeye özendirmesinin yanında onların belli bir konuda karar vermelerini kolaylaştırıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Söz konusu etkinlikte öğrenciler soru-cevap tekniğini kullanıp risk alarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir

etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliş neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır. Sonuç olarak, etkinliğin öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği ifade edilebilir.

Etkinlik No 5

Etkinliğin Adı: Memory Game

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen bir kahvaltı masasında bulunan yiyecek ve içeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak ifade edebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Memory Game” etkinliğini sınıftan toplam 2 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçerken öğrencilerin grup olarak rahat bir biçimde seçim yaptıkları ve karar verme sürecini başarıyla yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından seçilen ilk etkinlik olmasına rağmen öğrencilerin çoğu talimatları ve cümleleri anlamada herhangi bir sıkıntı çekmemişlerdir.
- ❖ Öğrencilerin endişeden ve kaygıdan uzak kendilerini olabildiğince rahat hissettikleri ve özgüvenlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinliğin öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmesinin yanında öğrencilerin derse katılımını artırdığı görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağladığı ve öğrenme sorumluluklarını üstlendiği gözlemlenmiştir.

- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun risk alarak deneme yanılma yoluyla sepet içerisinde yer alan yiyecek ve içecekleri tahmin edebildikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin sepette yer alan yiyecek ve içeceklerin İngilizce karşılıklarını çok zorlanmadan hatırlayabildikleri “there is-there are” ve “a, an, some, any” yapılarıyla cümle kurmada ise kısmen zorlandıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki birkaç öğrencinin hatırlayamadıkları veya bilmedikleri kelimeler konusunda araştırmacı öğrencilere resimlerden faydalanarak rehberlik etmiştir.
- ❖ En çabuk bitirilen etkinliğin “Memory Game” etkinliği olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçerken öğrencilerin grup olarak rahat bir biçimde seçim yapmaları ve karar verme sürecini başarıyla yerine getirmeleri özerkliğin önemli bir boyutu olan karar verme becerilerinin gelişimi açısından çok önemli olarak görülmektedir. Öğrenciler sepette yer alan yiyecek ve içecekleri yanlış yapma kaygısı içerisinde olmadan risk alarak tahmin edebilmişlerdir. Etkinliğin öğrencilere rahat ve aktif bir dil öğrenme-öğretme ortamı sunduğu ve öğrencilerin hedef dili daha rahat bir biçimde kullandığı gözlemlenmiştir. Etkinlikle öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlama imkanı bulmuşlar ve öğrenme sorumluluklarını üstlenmişlerdir. İlgili etkinlikte, öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Öğrencilerin özellikle bu etkinlik sayesinde, sepette yer alan yiyecek ve içeceklerin neler olduğuna ilişkin en çok tahmin etme becerilerini geliştirmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır. Sonuç olarak, öğrenciler verilen bir sepette bulunan yiyecek ve içeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak ifade edebilmişlerdir.

Beşinci Haftanın Genel Değerlendirmesi

Uygulamanın beşinci haftasında, öğrencilerde özerklik duygusunun gittikçe daha fazla geliştiği görülmeye başlanmıştır. Bu durumun araştırmacı denetiminin ilk haftalardaki kadar yoğun olmamasının sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Önceki haftalarda olduğu gibi yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımı sonrasında araştırmacı, ilk haftaki grup oluşturma tekniğini kullanarak yeni bir grup oluşturmuş ve yeni etkinlik listesini öğrencilere dağıtarak öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçmelerini sağlamıştır. Öğrencilere sunulan beş etkinlik sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Öğrencilerin verilen cümlelerden yola çıkarak otellerin menülerinin içeriğini tabloya doğru olarak yerleştirmelerini amaçlayan “Baker Street”, yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak resmetmelerini gerektiren “Drawing Time”, yiyeceklerin İngilizce karşılıklarını “there is/are” kalıbını kullanarak söyleyebilmelerini amaçlayan “Information Gap”, verilen bir kahvaltı masasında bulunan yiyecek ve içeceklerin İngilizce karşılıklarını doğru olarak ifade etmeyi gerektiren “Memory Game”, verilen cümlelerde yer alan yanlışları tespit edip doğrulayabilmeyi amaçlayan “Quiz Show” öğrencilere sunulan etkinlik türleridir.

Her hafta olduğu gibi beşinci haftada da farklı türde etkinlikler hazırlanarak çeşitli öğrenme fırsatları yaratılmaya çalışılmış olup araştırmacı, öğrencilerin öğrenmeyi olabildiğince grup olarak gerçekleştirmesini sağlamıştır. Araştırmacının bunu yapmasındaki amaç ise öz denetim ve sosyal bağlamdaki grup denetiminin, giderek öğretmen denetiminin yerini almasını sağlayarak öğrencilerde öğrenen özerkliğini geliştirmektir. Hazırlanan etkinlikler ise öğrencilerin düşünerek ve üreterek yapmasını gerektirici niteliktedir.

Etkinliklerden ilk sırada yer alan “Baker Street” isimli etkinliği toplam 6 grup seçmiştir. Etkinlikte öğrenciler akıl yürütme becerilerini kullanmışlardır. Öğrenciler söz konusu etkinlikte yer alan görevi tamamlayabilmek için grup arkadaşlarıyla bir araya gelmişler ve bilgi alışverişinde bulunarak dilin anlam ve biçimsel özelliklerini iletişim amaçlı kullanabilmişlerdir. Böylece öğrenciler cümlelerden yola çıkarak üç otelin ismini ve o otelin menülerinin içeriğini doğru olarak yerleştirmeye çalışarak hem tahmin etme becerilerini hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmişlerdir.

Öğrenciler tarafından ilk kez seçilen “Drawing Time” etkinliğini ise toplam 3 grup seçmiştir. Etkinlik konuşmacı ve dinleyicinin birbirlerinden geribildirim alarak dilin anlamlı bir şekilde kullanılmasını amaçlamıştır. Böylece öğrencilere konuşma, dinleme ve

yazma becerilerini geliştirme fırsatı sunulmuştur; öğrenciler de bu amaca çoğunlukla ulaşabilmişlerdir. Etkinlik öğrencilerin söz konusu kartta yer alan ilgili resmi çizerek birbirlerinin çizdikleri resimleri doğru olarak tahmin edebilme yeteneklerini geliştirmiştir. Ayrıca söz konusu etkinlik öğrencilerde derse karşı merak ve olumlu bir tutum geliştirmiştir. Özellikle öğrencilerin etkinliklere büyük bir istekle katılım göstermeleri göze çarpmıştır.

“Ouz Show” etkinliğini ise sınıftan toplam beş grup seçmiştir. Etkinlik daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Bunun yanında öğrenciler etkinlikle kendilerini daha rahat hissetmişlerdir. Daha çok soru-cevap tekniğinin uygulanmasına gerektiren bu etkinlikte öğrenciler risk alarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca etkinliğin öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmeye teşvik ettiği saptanmıştır. Bu etkinlikte gruptaki öğrenciler bazen yanlış cevaplar verirken, grup arkadaşları yanlışları hataları düzeltme yoluna gitmiştir. Dördüncü haftada olduğu gibi, öğrencilerin grup bilinciyle hareket etmesi birbirlerine karşı sorumluluk duyması öğrenen özerkliği açısından büyük bir önem arz etmektedir.

“Drawing Time” etkinliği için öğrencilerin birer tane resimli kart hazırlamaları istenmiştir. “Baker Street” etkinliği için öğrencilerden otel menülerine ait birer tane cümle ve “Ouz Show” etkinliği için ise öğrencilerin birer tane soru oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin hemen hemen hepsi bu görevleri başarıyla yerine getirebilmişlerdir. Her bir öğrencinin kendilerinin bir şeyler yapabiliyor olması çok hoşlarına gitmiştir. Buradan hareketle etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği çıkarılabilir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme şekillerine alıştıkları ve daha etkili değerlendirmeler yapar hale geldikleri söylenebilir. Buradan hareketle, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Kısacası, öğrencilerin seçmiş olduğu etkinliklerin ortak noktası öğrencilerin çoğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirmek olmuştur.

Altıncı Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları

hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, altıncı haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

6.Hafta: Etkinlik No 1

6. Oturum, 3 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Picture Strip Story

Etkinliğin Genel Amacı: Resimlerden yola çıkarak bir hikaye oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir..

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Picture Strip Story” etkinliğini sınıftan toplam 4 grup seçmiştir. İlgili etkinlik sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçim sürecinde öğrencilerin bilinçli olarak karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler ilgili etkinlik türüne aşina oldukları için ders saati süresince öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmaya katıldıkları ve istekli oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlikte yer alan hikayenin kendilerine verilen kısımlarında kontrol sağlayabildikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendilerine verilmiş olan kısımlardaki hikayeyi rahatlıkla sorumluluk içerisinde yerine getirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun risk alarak ve kendine güvenerek hikayenin olay örgüsünü doğru olarak sıralayabildikleri ve birbirlerine kendilerinde olan hikayenin bölümlerinin anlattıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerden sadece birkaçı kendilerine verilen kısımlardaki cümleleri anlama konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere bilmedikleri kelimeler konusunda kendilerine verilen resimlerden faydalanarak ve sorular sorarak rehberlik etmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerinde olan cümlelerle resimleri zorlanmadan eşleştirdikleri daha sonra arkadaşlarıyla beraber hikayenin tamamını ortaya çıkardıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruplardan sadece bir tanesi verilen süre içerisinde etkinlikleri tamamlayamamıştır. Bu aşamada araştırmacı gruba daha fazla zaman ayırarak yardımcı olmuştur.
- ❖ “Picture Strip Story” isimli etkinlik sınıf içerisinde en son bitirilen etkinlik türü olmuştur.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçim sürecinde öğrencilerin bilinçli olarak karar vermeleri onların özerkliğini geliştirmesine imkan sağladığı söylenebilir. Öğrencilere görseller eşliğinde verilen kısa metinlerin onların ilgisini çekmede ve öğrenmelerini kolaylaştırmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca etkinliğin öğrencileri grup arkadaşlarıyla iletişim kurmaya özendirdiği böylece öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği, karışık halde verilmiş olan hikayeyi olay örgüsü içerisinde sıralayarak da okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Etkinliği öğrenciler genel anlamda kolaylıkla tamamlayabilmişlerdir. Etkinlikte yer alan görseller öğrencilerin daha rahat ve kolay bir öğrenme sürecinden geçmesini sağlamıştır. Öğrencilerin etkinlikte yer alan hikayenin kendilerine verilen kısımlarında kontrol sağlayarak özerkliklerini geliştirebilmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenme sorumluluklarını üstlenerek kendilerinde olan hikayenin bir bölümü ile ilgili olay örgüsünü doğru olarak sıraladıktan sonra özgüven duygusu içerisinde risk alarak hikayeyi birbirlerine anlattıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler resimlerden yola çıkarak bir hikayeyi olay örgüsü içerisinde özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri yerine getirerek başarıyla oluşturabilmişlerdir. Etkinlik sonrasında ise,

öğrencilerden grup halinde hayal güçlerini kullanarak “Chiapas’taki Yaşam” ile ilgili bir paragraf yazmaları istenmiştir. Üç grup metindeki anlam bütünlüğünü bozmadan içerisinde çok önemli olmayan hataların olduğu özgün bir paragraf yazabilmişlerdir. Böylece söz konusu etkinlik sayesinde öğrenciler yorumlama, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme imkanı bulmuşlardır. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla ise kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde de arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Etkinlik No 2

Etkinliğin Adı: Drawing Time

Etkinliğin Genel Amacı: “There is-are” yapılarını dinleyerek doğru olarak resmedebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Drawing Time” etkinliğini sınıftan toplam 3 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin grup olarak bilinçli bir şekilde karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrendikleri bilgileri farklı bir duruma uygulamaya imkan verdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki her bir öğrencinin üzerine düşen rolü sorumluluk üstlenerek, risk alarak yerine getirdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik boyunca öğrencilerin birbirlerinin çizdiği resimleri doğru olarak tahmin etmeye çalıştıkları saptanmıştır Etkinlik her ne kadar öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak hazırlansa da birkaç öğrenci söylenenleri resmetmede güçlük çekmişlerdir.

- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından önceden seçilen bir etkinlik türü olmasından dolayı öğrenci gruplarından sadece bir tanesinin talimatları ve cümleleri anlamada zorlandıkları görülmüştür.
- ❖ Araştırmacının rehberliği neticesinde ilgili etkinliği seçen öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliği amacına uygun şekilde tamamlamışlardır.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğlenerek öğrendikleri ve ders boyunca olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin grup olarak bilinçli bir şekilde etkinlik üzerinde karar vermeleri özerkliğin gerçekleşmesi açısından önemli olarak düşünülebilir. Etkinliğinin sonunda öğrencilerin keyif aldıkları ve verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin öz kontrol ve öz erişimi teşvik edilerek hedef dili üretken ve aktif bir şekilde kullandıkları böylece özerklik ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında, öğrenciler bu etkinlikle konuşmacı ve dinleyici rolünü üstlenerek hem dinleme hem konuşma ve not alma becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikte kendilerine düşen rolleri azami düzeyde yerine getirerek özerkliğin önemli bir boyutu olan sorumluluk bilinci kazandıkları saptanmıştır. Etkinlikte yer alan görseller sayesinde öğrenciler öğrenme sürecini hem rahat bir şekilde geçirmişler hem de daha önce öğrendikleri dil kalıplarını farklı bir duruma uygulama fırsatı elde etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin “there is-are” yapılarından oluşan kısa metinleri anlamada hemen hemen hiç güçlük çekmedikleri dolayısıyla kazanımlara ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Bu etkinliği bitiren öğrencilere kendilerinde olan tablolara birkaç tane öge ekleyerek arkadaşlarına çizdiklerini göstermeden anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerden birisi hariç diğer öğrenciler bu görevi başarıyla yerine getirmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin kendine güvenerek özerklik becerileri geliştirdikleri sonucu çıkarılabilir. Değerlendirme becerileri açısından ise öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir.

Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Etkinlik No 5

Etkinliğin Adı: Spot the differences

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen resimlerden yola çıkarak iki resme ait farklılıkları bulabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Spot the Differences” etkinliğini sınıftan toplam 9 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun etkinlik seçerken farkındalıkları yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde buldukları ve grup olarak daha bilinçli karar verdikleri görülmüştür.
- ❖ İlgili etkinlikte yer alan resimlerin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik diğer etkinlikler gibi öğrencilerin grup olarak çalışmasını gerektirdiğinden her öğrencinin öğrenme sorumluluğu içerisinde hareket ettiği, derse aktif olarak katıldığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri verilen bir resim üzerinde karşılıklı konuşarak pekiştirme imkanı buldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından seçilen ilk etkinlik olmasına rağmen öğrenci gruplarından sadece iki tanesi talimatları ve cümleleri anlamada zorlanmışlardır.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun hata yaparım endişesi içerisinde olmadan risk alarak rahatlıkla cümleler kurabildikleri gözlemlenmiştir.

- ❖ Birkaç grup hariç diğer gruplardaki öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, etkinlikten hiç sıkılmadıkları böylece derse karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili gruplardaki öğrencilerin çalışmalarındaki aktifliklerinin ve yaratıcılıklarının dikkat çekici olduğu görülmüştür.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında öğrencilerin çoğunluğunun birbirlerinin resimlerini kontrol ederek resimlerde yer alan farklılıkları birbirlerine söyleyerek kolaylıkla buldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ “Spot the Difference” etkinliğinin sınıf içerisinde en çok süre harcanılan ve en son bitirilen etkinlik türü olduğu görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin çoğunluğu grup olarak etkinlik üzerinde bilinçli olarak karar vermişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Öğrenciler soru sorarken ve kendilerinde olan resmin bir bölümünü birbirlerine anlatırken kendilerine güvenerek risk almışlardır. Bunun sonucunda ise “özgüven” ve “risk alma” gibi özerkliğin önemli boyutları olan duyuşsal becerileri kazanma fırsatı elde etmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Öğrencilerin ilgili etkinlikte yer alan görevi tamamlayabilmeleri için bilgi alışverişinde bulunmuşlar, dilin anlam ve biçimsel özelliklerini müzakere etmişlerdir. Aktif görev üstlenerek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bilinçli hareket ettikleri ve eylemlerinin farkında olarak öğrenme performansını artırdıkları ve böylelikle özerkliklerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler hem dinleyici hem de konuşmacı rolünü üstlenerek hem konuşma hem de dinleme becerilerini geliştirme imkanı bulabilmişlerdir. Etkinlikle öğrencilerin daha fazla aktif katılım sağladığı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler etkinlikte kendilerine düşen yapmaları gereken kısımları yaparak sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen resimlerden yola çıkarak iki resme ait farklılıkları çok zorlanmadan rahatlıkla

bulabildikleri görülmüştür. Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrencilere kendilerinde olan resimde yer alan mutfak masasındaki yiyecek veya içeceklerden iki tanesini değiştirmeleri ve birbirlerine ipuçları vermesi istenmiştir. Böylece öğrencilerin büyük çoğunluğu hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak etkinliklere kendileri de katkı sağlayarak özerkliklerini geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edebilmişler, böylece öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Altıncı Haftanın Genel Değerlendirmesi

Uygulamanın altıncı haftasında, önceki haftalardaki gibi yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımı sonrasında araştırmacı, yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımının sonrasında beşinci haftada oluşturulan grupların tekrar bir araya gelmesini söyleyip yeni etkinlik listesini dağıtarak öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçmelerini sağlamıştır. Öğrencilere sunulan beş etkinlik sırasıyla şu şekilde adlandırılmıştır: Resimlerden yola çıkarak bir hikaye oluşturabilmeyi gerektiren “Picture Strip Story”, “There is-are” yapılarını dinleyerek doğru olarak resmedebilmeyi amaçlayan “Drawing Time”, farklı rollere girerek günlük iletişimde bir restorantta anlamlı bir diyalog oluşturabilmeyi amaçlayan “Role Play”, farklı rollere girerek günlük iletişimde anlamlı bir diyalog oluşturabilmeyi gerektiren “Information Gap”, verilen resimlerden yola çıkarak iki resme ait farklılıkları bulabilmeyi amaçlayan “Spot the differences” öğrencilere sunulan etkinlik türleridir.

Kazanımlar doğrultusunda hazırlanan beş farklı tür etkinlik dil becerilerinin etkin kullanımını sağlamanın yanında, öğrencilerin öğrenen özerkliklerini geliştirmek, İngilizce dersini daha ilginç hâle getirmek, derse katılımı az ya da hiç olmayan öğrencilerin derse katılımını ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilerek tekrarını sağlamak için hazırlanmıştır.

Etkinlik listesinde ilk sırada yer alan “Picture Strip Story” etkinliğini sınıftan toplam dört grup seçmiştir. Öğrencilerin söz konusu etkinlik türüne daha önceden alışık olmalarından dolayı öğrenciler etkinliği daha kolay bir şekilde yapabilmişlerdir. Etkinlikte yer alan görseller öğrencilerin ilgilerini çekmiş ve karışık halde verilmiş olan hikayeyi öğrenciler olay örgüsü içerisinde önceki haftalara nazaran daha kolaylıkla sıralamışlardır. Etkinlik öğrencilerin anlamlı bir bağlam içinde dil becerilerini elde etmelerini sağlayarak onların etkinliğe aktif katılımını da sağlamıştır. Bu etkinlik öğrencilere konuşma ve okuduğunu

anlama becerilerini geliştirme fırsatı sunmuştur. Böylece öğrencilerin kendilerine daha çok güvenerek iletişim isteğinin arttığı görülmüştür. “Picture Strip Story” etkinliğini bitiren öğrencilerden grup halinde hayal güçlerini kullanarak “Chiapas’taki Yaşam” ile ilgili bir paragraf da kendilerinin yazmaları istenmiştir. Üç grup da metindeki anlam bütünlüğünü bozmadan içerisinde ufak tefek hataların olduğu özgün bir paragraf yazabilmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerde yorumlama, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

“Drawing Time” etkinliğini ise sınıftan toplam üç grup seçmiştir. Söz konusu etkinlik öğrencilere İngilizceyi daha üretken ve aktif bir şekilde kullanma fırsatı sunmuştur. Öğrenciler bu etkinlikte konuşmacı ve dinleyici rolünü üstlenerek hem dinleme hem konuşma ve not alma becerilerini geliştirmişlerdir. Etkinlik sayesinde öğrenciler kendilerini daha özerk hissedebilmişlerdir. Derse karşı motivasyonlarının da daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu durum özellikle ders aralarında öğrencilerle yapılan konuşmalarda ortaya çıkmıştır. Bunlardan

Aslı: “Öğretmenim çizme etkinliğini ben çok sevdim. Böyle bir etkinliği daha önce hiçbir derste yapmamıştık. İlk önce zorlanırım diye düşünmüştüm ama etkinliği yaptıkça daha da hoşlandım. Bu etkinliği ikinci kez seçtim. Arkadaşımın söylediklerini çizerek bazen de not olarak daha sonra ona göstermem onun da doğru ya da yanlış diyerek beni yönlendirmesi çok eğlenceliydi. Sanki oyun oynadık.” diyerek etkinliğin kendisi için motive edici olduğunu ve dil becerilerinin yanında not alma becerisini de geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu etkinliği bitiren öğrencilere kendilerinde olan tablolara birkaç tane öge ekleyerek arkadaşlarına çizdiklerini göstermeden anlatmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerde kendine güven duygusu ve özerklik becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerden birisi hariç diğer öğrenciler bu görevi başarıyla yerine getirmişlerdir.

Bir diğer etkinlik olan ve ilk kez öğrencilere sunulan “Spot the differences” isimli etkinliği ise sınıftan toplam dokuz grup seçmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikte de çok eğlendikleri görülmüştür. Etkinliğin öğrenciler için oldukça motive edici olduğu görülmüştür. Etkinlik sayesinde öğrencilerin işbirliği daha da güçlenmiştir. Öğrenciler hem dinleyici hem de konuşmacı rolünü üstlenerek resimler arasındaki farklılıkları bulabilmişlerdir. Böylece konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme imkanı bulabilmişlerdir. “Spot The Differences” etkinliğini bitiren öğrencilere kendilerinde olan resimde yer alan mutfak

masasındaki yiyecek veya içeceklerden iki tanesini değiştirmelerini istenmiştir. Grupların hepsi bu görevi kısmen de olsa yapabilmışlerdir. Ders aralarında öğrencilerle yapılan konuşmalarda öğrencilerden Ahmet, etkinliğin çok hoşuna gittiğini ve ilgisini çektiğini, kendisinin de etkinliğe katkı sunmasının özgüvenini geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Çok farklı bir etkinlik yaptık bugün hocam. Ben böyle bir etkinliği daha önce bulmacalarda yapmışım ama Türkçeydi. Şimdi İngilizce yapmak güzeldi. Etkinlik sonunda kendimizin bir şeyler eklemesi de hoşuma gitti. Ben de yapabiliyorum duygusu yaşadım.”*

Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrenen özerkliğine dayalı olarak yapılan uygulamanın araştırmanın amaçlarına ulaştırıcı nitelikte olduğu görülmüştür.

Yedinci Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, yedinci haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

7. Hafta: Etkinlik No 2

7. Oturum, 10 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Ask and Answer

Etkinliğin Genel Amacı: Bir konuyla ilgili farklı yapılar kullanarak karşılaştırma cümleleri kurabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ Etkinliği sınıftan toplam 7 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik seçerken grup olarak daha bilinçli bir seçim yaptıkları gözlemlenmiştir. Özellikle 5 grubun arkadaşlarıyla görüş alışverişinde buldukları etkinlik üzerinde düşünerek karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup olarak çalışmaktan keyif aldıkları ve derse olan ilgilerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun etkinlikte soru-cevap tekniğini kullanırken rahat davrandıkları ve özgüvene sahip oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sorumluluk anlayışı içerisinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin risk alarak soru sordukları ve cevap verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri böylece özerkliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik öğrencilerin aktif katılımlarını artırmıştır.
- ❖ “Ask and Answer” etkinlik türüne aşina olmalarına rağmen, öğrencilerin birkaçı bu etkinlikte neyi nasıl yapacakları konusunda sıkıntı çekmişlerdir.
- ❖ Etkinlik öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak seçilse de öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği kelimeler olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin zorlandıkları kelimeleri sözlükten bulmalarına yardımcı olunmuş ve gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından da yapılmıştır.
- ❖ Etkinlikle ilgili cümle kurulması konusunda sıkıntı çeken öğrencilere araştırmacı yardımcı olmuştur.

- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin bilinçli olarak seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların karar verme becerilerinin geliştiğinin bir belirtisi olarak düşünülebilir. Bu etkinlikte, bazı öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayamamışlardır. Ancak tek tek grup bazında değerlendirme yapıldığında bazı öğrencilerin etkinliğin ilerleyen dakikalarında verilen göreve odaklandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliğin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmekte etkili bir araç olduğunu tespit etmiştir. Etkinlikte yer alan görseller öğrencilerin daha kolay bir öğrenme sürecinden geçmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hem dinleyerek hem de sorulan sorulara cevap vererek dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Böylece öğrenciler risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini büyük oranda gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek derse aktif olarak katılmışlardır. Etkinliğin sonunda öğrencilerden birbirlerine göstermeden birer araba markası yazıp bunun hakkında bir diyalog oluşturmaları istenmiştir. Gruplardan dördü hedef dili akıcı bir şekilde kullanmışlar ve bu görevi başarıyla yerine getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin yorumlama, tahmin etme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edebilmişler, böylece öğrenciler öz-değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise öğrenciler arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir. Sonuç olarak, etkinliğin öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği ifade edilebilir.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Information Gap

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen bilgilerden yola çıkarak iki ülke arasında karşılaştırma yapabilmek.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ Etkinliği sınıftan toplam 2 grup seçmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik seçerken önceki haftalara kıyasla grup olarak daha bilinçli bir karar verme sürecinden geçtikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik sayesinde ders sürecince çoğu öğrencinin kendilerini konunun içinde hissettikleri böylece derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrenciler seçilen etkinliğe önceden aşina olduklarından dolayı talimatları ve cümleleri anlamada çok fazla zorlanmamışlardır.
- ❖ Etkinliğin öğrencilerin derse aktif katılımlarını artırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup arkadaşlarının sordukları sorulara hedef dilde rahatça yanıt verdikleri görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun etkinlikte soru-cevap tekniğini kullanırken rahat davrandıkları ve özgüvene sahip oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sorumluluk anlayışı içerisinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin hedef dilde risk alarak akıcı bir şekilde konuştukları görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin etkinlikte yer alan bilgiler sayesinde daha kolay bir öğrenme süreci geçirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrenciler konuyla ilgili kendi ülkelerinden de örnekler vererek cümlelerini zenginleştirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin sözcükleri hedef dilde doğru bir şekilde söyledikleri görülmüştür.
- ❖ “Information Gap” isimli etkinliğinin sınıf içerisinde en çok süre harcanılan ve en geç bitirilen etkinlik türü olduğu görülmüştür.

- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin bilinçli olarak seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların karar verme becerilerinin geliştiğinin bir belirtisi olarak düşünülebilir. Bu etkinlikle öğrencilerin çoğunluğunun kendilerine güvenerek risk aldıkları ve kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini gerçekleştirmede başarılı olmuşlardır. İlgili etkinlikte, öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu etkinlik çeşitli görseller yardımıyla öğrenciler arasında gerçek ve anlamlı iletişim olanağı sağlamıştır. Öğrenciler etkinlikte yer alan bilgiler sayesinde daha kolay bir öğrenme sürecinden geçmişlerdir. Öğrenciler hem birbirlerine soru sorarak hem de farklı iki ülkeye ait ifadeleri okuyup anlayarak konuşma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Etkinlik sayesinde ders boyunca öğrencilerin çoğu dikkatlerini derse vererek aktif katılım sağlamışlardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumları ise olumlu olmuştur. Sonuç olarak, etkinlik sayesinde öğrencilerin verilen bilgiler doğrultusunda kendi öğrenme sorumluluklarını alarak iki ülke arasında karşılaştırma yapabildikleri görülmüştür. Söz konusu etkinliğe yönelik olarak öğrencilerden iki ülke hakkında birer soru oluşturmaları da istenmiştir. Öğrenciler soru oluşturma görevini başarıyla tamamlayarak düşünme becerileri geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Etkinlik No 4

Etkinliğin Adı: Matching Time

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen cümlelerden faydalanarak bir dizi karşılaştırma cümle yapılarını doğru karakterlerle eşleştirebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ Etkinliği sınıftan sadece 1 grup seçmiştir.
- ❖ Etkinlik seçimi esnasında gruptaki iki öğrencinin etkinliğe bilinçli olarak karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin istekli oldukları ve etkinliğe aktif olarak katıldıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin daha önceden bu tür bir etkinlik yapmalarından dolayı öğrenciler verilen yönergeleri kolaylıkla yerine getirebildikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili etkinlikte yer alan resimlerin öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrenmelerini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin derse eğlenerek katıldıkları ve olumlu bir duygu içerisinde oldukları gözlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin risk alarak ve kendine güvenerek verilen cümlelerle karakteri doğru olarak isimlendirebildikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin verilen yönergeleri yerine getirdikleri görülmüştür.
- ❖ Öğrenciler cümleleri anlamada herhangi bir sıkıntı çekmemişlerdir.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında grubun her iki üyesi de bir araya gelerek kendilerinde olan bilgilerle karaktere ait resimlerin doğruluğunu kolaylıkla teyit edebilmişlerdir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında gruptaki iki öğrencinin etkinliğe bilinçli olarak karar vermeleri özerkliklerini geliştirme açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Etkinlikte öğrencilerin olumlu bir tutum içerisinde eğlenerek öğrendikleri ve öğrencilerin hedef dili üretken ve

aktif bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süreden önce tamamlayabilmişlerdir. Etkinlikte yer alan resimler öğrencilerin ilgisini çekmiş ve öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Öğrenciler söz konusu etkinlikte hem dilbilgisi yapılarını doğru olarak kullanabilme imkanı bulmuşlardır hem de okuma becerileri ile birlikte tahmin etme becerilerini kullanabilmişlerdir. Öğrenciler risk alarak ve kendine güvenerek verilen cümlelerle karakteri doğru olarak isimlendirebilmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen cümlelerden faydalanarak bir dizi karşılaştırma cümle yapılarını doğru karakterlerle rahatlıkla eşleştirebildikleri görülmüştür. Etkinliğin sonunda ise öğrencilerden resimlerdeki farklı üç karakter hakkında birer soru oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler soru oluşturma konusunda da başarılı bir performans göstermişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin yorumlama, tahmin etme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir. Sonuç olarak, etkinliğin öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirdiği söylenebilir.

Etkinlik No 5

Etkinliğin Adı: Label the picture

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen metinde tanımlanan kişileri doğru olarak isimlendirebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ Etkinliği sınıftan toplam 6 grup seçmiştir.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun etkinlik seçerken farkındalıkları yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde buldukları ve grup olarak daha bilinçli karar verdikleri görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin özgüven ve öğrenme sorumluluğu içerisinde hareket ettiği, derse aktif olarak katıldığı saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir okuma metninde uygulayarak pekiştirme imkanı buldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından seçilen ilk etkinlik olmasına rağmen öğrenci gruplarından sadece iki tanesi talimatları ve cümleleri anlamada zorlanmışlardır.
- ❖ İlgili etkinlikte yer alan resimlerin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin uygun dilbilgisi yapısını kullanarak risk alarak hedef dilde konuştukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruplardaki öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri ve derse karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun verilen yönergeleri yerine getirdikleri görülmüştür.
- ❖ İki grubun kendilerine verilen metinde anlamını bilmediği sözcüklerle karşılaştığı bu aşamada araştırmacı metnin hemen üzerinde yer alan resimleri kullanarak öğrencilere ipuçları vererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında gruplardan her iki üye de bir araya gelerek yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol ettiği ve resimlerin altına karakterleri doğru olarak yazdıkları gözlenmiştir.
- ❖ “Label the picture” isimli etkinliğinin sınıf içerisinde en az süre harcanılan ve en çabuk bitirilen etkinlik türü olduğu görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin çoğunluğu grup olarak etkinlik üzerinde bilinçli olarak karar vermişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Etkinlikte verilen resimlerin öğrencilerde metni okumaya karşı merak ve istek uyandırdığı görülmüştür. Öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süreden önce tamamlayabilmişlerdir. Öğrencilerin uygun dilbilgisi yapısını kullanarak risk alarak hedef dilde birbirlerine sorular sormuşlardır. Ayrıca öğrenciler bu etkinlikle verilen metni okuyarak, arkadaşlarına sorular sorarak ve sorulara cevaplar vererek sırasıyla okuma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler grup bilinci içerisinde hareket ederek ve kendilerine güvenerek üzerlerine düşen görevleri yapmış ve öğrenme sorumluluğu içerisinde yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen metinde tanımlanan kişileri özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri kullanarak doğru olarak isimlendirebildikleri görülmüştür. Etkinliğin sonunda ise öğrencilerden kendilerine verilen metne uygun bir başlık oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu metne uygun çok özgün başlıklar bulabilmişlerdir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin yorumlama, tahmin etme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir. Ölçe ve değerlendirme açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır.

Yedinci Haftanın Genel Değerlendirmesi

Önceki haftalardaki gibi uygulamanın yedinci haftasında da yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımı sonrasında araştırmacı, ilk haftaki gibi grup oluşturma tekniğini kullanarak yeni bir grup oluşturmuş ve yeni etkinlik listesini öğrencilere dağıtarak öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçmelerini sağlamıştır. Öğrencilere sunulan beş etkinlik sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Karşılaştırma sıfatlarını cümle içerisinde seri ve akıcı bir şekilde kullanabilmeyi gerektiren “Quiz Show”, bir konuyla ilgili farklı yapılar kullanarak karşılaştırma cümleleri kurabilmeyi amaçlayan “Ask and Answer”, verilen bilgilerden yola çıkarak iki ülke arasında karşılaştırma yapabilmeyi gerektiren “Information Gap”, verilen cümlelerden faydalanarak bir dizi karşılaştırma cümle yapılarını doğru karakterlerle

eşleştirebilmeyi amaçlayan “Matching Time”, verilen metinde tanımlanan kişileri doğru olarak isimlendirebilmeyi gerektiren “Label the picture” öğrencilere sunulan etkinlik türleridir.

Etkinlikler öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlayıcı, onları güdüleyici ve öğrenen özerkliklerini geliştirici olmasının yanında, çeşitlendirilmiş ve işlevsel durumlar yaratılarak oluşturulmuştur. Aynı zamanda etkinlikler öğrencilerin güven kazanmalarına yardımcı olacak akıcılığı temel alan, dil işlevlerinin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlayıcı niteliktedir.

“Ask and Answer” etkinliğini sınıftan toplam yedi grup seçmiştir. Söz konusu etkinliğin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmekte etkili bir araç olduğunu tespit edilmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini büyük oranda ortaya koyabilmişlerdir. Ders aralarında öğrencilerle yapılan konuşmalardan Cemal isimli öğrenci grup çalışması ve etkinlik sayesinde kendine güvenerek risk aldığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Öğretmenim soru-cevap etkinliği beni çok zorlamadı aslında arada birkaç bilmediğim kelime vardı, ama grup arkadaşımızla birbirimize güven veriyorduk bu yüzden sizin de sözlerinizle yanlış yapma kaygısı taşımadım. Kendime de güvenim geldi.”

Bunun yanında etkinlik soru-cevap gerektirdiği için öğrencilerin hedef dilde akıcı bir biçimde konuşmasına imkan vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hem dinleyerek hem de sorulan sorulara cevap vererek dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir.

“Information Gap” etkinliğini sınıftan toplam iki grup seçmiştir. Söz konusu etkinlikle öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir durum oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler iki ülke ile ilgili bilgi alışverişinde bulunarak hedef dili aktif bir biçimde kullanabilmişlerdir. Verilen ülkelerle ilgili eksik kalan kısımları gruptaki öğrenciler hem birbirlerine sorarak hem de farklı iki ülkeye ait ifadeleri okuyup anlayarak konuşma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Kenan ve Veli isimli öğrencilerin bu etkinlikle ilgili neler düşündüğü araştırmacı notlarında şu şekilde yer almıştır:

Bugün information gap etkinliği en çok Kenan ve Veli'nin ilgisini çok çekti. Bu öğrenciler bu etkinlikle eğlendiler aynı zamanda etkinlik bu öğrencileri çok uğraştırdı. Etkinliği yaparken öğrenciler birçok denemeler yaptılar bazen de hatalar yaptılar. Buna rağmen grup olarak etkinliği tamamlamak için çaba sarf ettiler ve hiç pes etmediler. Bu durum

gerçekten benim için araştırmanın amaçlarına ulaşması açısından mutluluk verici.(10.11.2016)

“Matching Time” etkinliğini ise sınıftan sadece bir grup seçmiştir. Öğrenciler söz konusu etkinlikte hem dilbilgisi yapılarını doğru olarak kullanabilme imkanı bulmuşlardır hem de okuma becerileri ile birlikte tahmin etme becerilerini kullanabilmişlerdir. Etkinlik süresince denemeler ve hatalar da yapmış olmalarına rağmen öğrenciler vazgeçmemişler ve etkinliği başarıyla tamamlayabilmişlerdir. Öğrencilerin pes etmemeleri onların öğrenmedeki kararlılıklarının ve birçok deneme yapmalarının ise öğrenen özerkliğinin önemli bir boyutu olan risk almalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bir başka etkinlik olan ve öğrencilere ilk kez sunulan “Label the picture” etkinliğini ise sınıftan toplam altı grup seçmiştir. Bu durum etkinliğin öğrencilerde merak ve istek duygusu uyandırmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler bu etkinlikle verilen metni okuyarak hem okuma becerilerini hem de arkadaşlarına sorular sorarak ve cevaplar vererek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler grup bilinci içerisinde hareket etmişlerdir. Her öğrenci kendine düşen kısmı yapmış ve öğrenen özerkliğinin önemli bir boyutu öğrenme sorumluluğu içerisinde yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol etmişlerdir.

“Ask and Answer” etkinliği seçen öğrencilerden birbirlerine göstermeden birer araba markası yazıp bunun hakkında bir diyalog oluşturmaları istenmiştir. Gruplardan dördü hedef dili akıcı bir şekilde kullanmışlar ve bu görevi başarıyla yerine getirmişlerdir. “Information Gap” etkinliğinde iki ülke hakkında, “Matching Time” etkinliğinde ise farklı üç karakter hakkında birer soru oluşturmaları istenmiştir. “Label the picture” etkinliğinde ise öğrencilerden kendilerine verilen metne uygun bir başlık oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler söz konusu etkinliklere yönelik soru oluşturma konusunda başarılı bir performans göstermişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin yorumlama, tahmin etme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edebilmişler, böylece öğrenciler öz-değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise öğrenciler arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir. Buradan hareketle, öğrenciler öz değerlendirme ve akran değerlendirme sayesinde öğrenen özerkliklerini geliştirdiği söylenebilir.

Sekizinci Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, sekizinci haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

8. Hafta: Etkinlik No 1

8. Oturum, 17 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Memory Game

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen kartlardan yola çıkarak şimdiki zaman yapısını kullanarak birbiriyle eşleşen iki kartı doğru olarak bulabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ Etkinliği sınıftan toplam 5 grup seçmiştir.
- ❖ Etkinlik seçimi süresince gruptaki öğrencilerin oldukça bilinçli ve hızlı karar verdikleri görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrenciler seçilen etkinliğe önceden aşina olmamalarına rağmen, talimatları ve cümleleri anlamada çok fazla zorlanmamışlardır.
- ❖ Öğrencilerin “Memory Game” isimli etkinlikte çok eğlendikleri ve derse en üst düzeyde katılım gösterdikleri gözlenmiştir.
- ❖ Söz konusu etkinlikle öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin bu etkinlikte özgüvenlerinin ve derse karşı motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunun kendilerini çok rahat hissettikleri ve hiç zorlanmadan cümleler kurdukları gözlenmiştir.

- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun verilen kartlardan yola çıkarak şimdiki zaman yapısını cümlelerinde etkili biçimde kullanarak kartlarda yer alan doğru etkinlikleri risk alarak tahmin etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikteki resimler öğrencilerin ilgilerini çekmiş ve özellikle bu resimleri oyun kartı şeklinde kesmeleri öğrencilerin çok hoşuna gitmiştir.
- ❖ Gruplardaki öğrencilerin ekip çalışmasının değerini en çok bu etkinlikle anladığı gözlemlenmiştir.
- ❖ “Memory Game” isimli etkinliğinin sınıf içerisinde en çok süre harcanılan etkinlik türü olduğu görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi süresince gruptaki öğrencilerin oldukça bilinçli ve hızlı karar vermeleri öğrenen özerkliğin gelişimi açısından büyük bir aşama olarak değerlendirilebilir. Etkinliğin öğrencilere rahat ve aktif dil öğrenme-öğretme ortamı sunması sayesinde öğrencilerin hedef dili rahat, üretken ve aktif bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliğin öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için güdüleyici olduğu gözlemlenmiştir. Etkinlik öğrenilen bilgilerin bir oyun atmosferi içerisinde pekiştirilmesi için öğrencilere bir fırsat sunmuştur. Etkinlikte öğrenciler çok eğlenmişler ve derse en üst düzeyde katılım göstermişlerdir. Etkinlik sayesinde öğrenciler hafızalarını geliştirerek özellikle konuşma becerilerini geliştirme imkanı bulmuşlardır. Öğrenciler verilen sürede etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen kartlardan yola çıkarak şimdiki zaman yapısını etkili biçimde cümlelerinde kullanabildikleri ve doğru etkinlikleri öğrenen özerkliğinin önemli boyutlarını oluşturan risk alma, özgüven ve etkin katılım davranışlarını göstererek tahmin etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Söz konusu etkinlik tamamlandıktan sonra, etkinliğe katkı sağlamaları için öğrencilerden ikişer tane kart hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu hayal güçlerini kullanarak verilen görevi yerine getirmişlerdir. Böylece öğrenciler hem yaratıcı düşünme becerilerini hem de kendileri bir şeyler üreterek özerkliklerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz

değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Guessing Time

Etkinliğin Genel Amacı: Şimdiki zaman yapısını kullanarak kişiler hakkında doğru tahminlerde bulunabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Guessing Time” etkinliğini sınıftan toplam 3 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en az tercih edilen etkinlik türü olmuştur. Buna rağmen ilgili etkinlik öğrencilerin çok hoşuna gitmiştir.
- ❖ Etkinlik seçimi süresince gruptaki öğrencilerin bilinçli ve hızlı bir biçimde karar verdikleri görülmüştür.
- ❖ Öğrenciler derse etkin katılarak kendilerine verilen kısımları eğlenerek yapmışlar ve derse karşı motive olmuşlardır.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik üzerinde kontrol sağladıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şimdiki zaman yapısını kullanarak bildikleri kişilerin şu anda neler yapmakta olduklarını risk alarak tahmin etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik sayesinde öğrencilerin kendilerini oyun atmosferi içerisindeymiş gibi hissettikleri ve kendilerine güvendikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruplarda cümle kurmakta zorlanan birkaç öğrenciye araştırmacı rehberlik etmiştir.
- ❖ İlgili etkinliğin öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişmesine olanak sağladığı görülmüştür.

- ❖ Gruptaki öğrenciler genel anlamda bu etkinlikte kendilerini çok rahat hissetmişler ve kolaylıkla cümleler kurabilmişlerdir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi süresince gruptaki öğrencilerin bilinçli ve hızlı bir biçimde karar vermeleri öğrencilerin özerkliklerini geliştirmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Daha rahat bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışılan söz konusu etkinliğin, öğrencileri kendilerine güvenerek öğrenmeye özendirmesinin yanında birbirlerine risk alarak soru sormaya teşvik etmiştir. Böylece öğrenciler hem dinleyen hem de konuşan kişi olduğundan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Öğrenciler etkinlik üzerinde kontrol sağlayarak öğrenme sorumluluklarını üstlenerek özerkliklerini geliştirebilmişlerdir. Etkinlik öğrencilerin daha kolay bir şekilde öğrenmesine yardımcı olmuş ve onların derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlamıştır. Etkinliğin sonunda, öğrenciler şimdiki zaman yapısını kullanarak kişiler hakkında doğru tahminlerde bulunabilmişlerdir. Etkinlik tamamlandıktan sonra ise, etkinliğe yönelik öğrencilerden mahalle arkadaşları ile ilgili tahmin etmeyi gerektiren bir soru hazırlamaları istenmiştir. Gruptaki öğrencilerin hiçbiri soru hazırlama konusunda herhangi bir zorluk çekmemiştir. Böylece etkinliğe yönelik soru oluşturma, öğrencilerin konuyu kavramalarına yardımcı olmuştur. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Etkinlik No 4

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Matching Time” etkinliğini sınıftan 3 grup seçmiştir.

- ❖ Etkinlik seçimi esnasında grupların etkinliğe bilinçli olarak karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Grupta daha önceden bu tür bir etkinlik yapmalarından dolayı öğrenciler bu etkinliğe çok kolay adapte oldukları; sürece uyum sağlayamayan öğrenci olmadığı görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin istekli oldukları ve etkinliğe aktif olarak katıldıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ İlgili etkinlikte yer alan resimlerin öğrencilerin çok hoşuna gittiği ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik, öğrencileri İngilizce konuşmayı cesaretlendirmiştir.
- ❖ Öğrencilerin derse eğlenerek şevkle katıldıkları gözlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin risk alarak ve kendine güvenerek etkinlikte yer alan resimlerle ilgili sorular sordukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerden sadece ikisi soru cümleleri kurmada zorlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı öğrencilere birkaç örnek kendisi vererek rehberlik yapmıştır.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında grupların etkinliğe bilinçli olarak karar vermeleri özerkliklerini geliştirme açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Etkinlik sayesinde öğrenciler arasında gerçek ve anlamlı iletişim kurulduğu gözlemlenmiştir. Etkinlik öğrencilerin çeşitli görseller yardımıyla diyalog üretmelerini amaçlamıştır. Öğrenciler karşılıklı diyalog kurarak hem konuşma hem de dinleme becerilerini geliştirerek bu amacı gerçekleştirebilmişlerdir. Etkinlikte öğrencilerin olumlu bir tutum içerisinde eğlenerek öğrendikleri ve öğrencilerin hedef dili üretken ve aktif bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. İlgili etkinlikte, öğrenciler verilen süreden önce etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Kısacası, öğrencilerin özerkliğin önemli boyutlarından olan öğrenen sorumluluklarını yerine getirerek, risk alarak ve kendine güvenerek şimdiki zaman yapısını kullandıkları ve

verilen resimler hakkında akıcı olarak konuşabildikleri görülmüştür. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerden resimlerden yola çıkarak uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Öğrenciler hayal güçlerini ve tahmin etme becerilerini kullanarak metne uygun bir başlık bulma konusunda başarılı olmuşlardır. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme şekillerine alıştıkları ve daha etkili değerlendirmeler yapar hale geldikleri söylenebilir. Bu aslında öğrencilerin gittikçe daha da fazla özerkleştiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Etkinlik No 5

Etkinliğin Adı: Information Gap Activity (bilgi ayrılığı)

Etkinliğin Genel Amacı: Tablolarda eksik bırakılmış bazı resimleri şimdiki zaman yapısı kullanarak tamamlayabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ Etkinliği sınıftan toplam 5 grup seçmiştir.
- ❖ Öğrencilerin etkinlik seçerken önceki haftalara kıyasla grup olarak daha bilinçli bir seçim yaptıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik sayesinde ders sürecince çoğu öğrencinin kendilerini konunun içinde hissettikleri görülmüştür. Böylece derse olan ilginin yüksek olduğu görülmüştür.
- ❖ Gruptaki öğrenciler seçilen etkinliğe önceden aşina olduklarından dolayı talimatları ve cümleleri anlamada hemen hemen hiç zorlanmadıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin ve motivasyonlarının ise yüksek olduğu saptanmıştır.
- ❖ Öğrencilerin etkinlikte yer alan görseller sayesinde daha kolay bir öğrenme süreci geçirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin grup arkadaşlarına risk alarak sorular sordukları sorulara ise hedef dilde rahatça yanıt verdikleri görülmüştür.

- ❖ Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sorumluluk anlayışı içerisinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir
- ❖ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri böylece özerkliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin sözcükleri hedef dilde doğru bir şekilde söyledikleri görülmüştür.
- ❖ Öğrenciler, hedef dilde akıcı bir şekilde konuşmuşlardır.
- ❖ Gruptaki öğrenciler sadece çizim yapmada zorlanmışlardır bu noktada araştırmacı öğrencilere basit birkaç çizim tekniği göstererek rehberlik etmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin etkinlik seçerken önceki haftalara kıyasla grup olarak daha bilinçli bir seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların karar verme becerilerinin geliştiğinin bir belirtisi olarak düşünülebilir. Bu etkinlikle öğrencilerin risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve dil işlevlerini geliştirmeleri öğrenen özerkliklerini geliştirmeleri açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Ayrıca etkinlik sayesinde ders boyunca öğrencilerin çoğunun dikkatlerini derse verdikleri, derse olan tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu etkinliğin öğrencileri birbirlerine soru sormaya teşvik ettiği görülmüştür. Böylece öğrenciler hem arkadaşına soru sorarak hem de arkadaşını dinleyerek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Söz konusu etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesinin kolaylaştırdığı söylenebilir. Etkinlik sayesinde öğrencilerin tablolarla eksik bırakılmış bazı resimleri şimdiki zaman yapısı kullanarak rahatlıkla tamamlayabildikleri görülmüştür. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerden çizim yapmayı gerektiren bir soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler zorlanmadan bu görevi de yerine getirmişlerdir. Böylece öğrenciler bizzat kendileri soru hazırlayarak hem düşünme becerilerini kullanabilmişler hem de kendi öğrenme sorumluluklarını alarak özerkliklerini geliştirebilmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise öğrenciler her bir etkinlik

sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları aracılığıyla ise öğrenciler arkadaşlarını değerlendirme fırsatı edinerek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır.

Sekizinci Haftanın Genel Değerlendirmesi

Uygulamanın sekizinci haftasında, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçme olanağı sağlayan uygulama konusunda hemen hemen hiçbir sorun yaşanmamıştır. Öğrenciler uygulama sürecine tamamen adapte olmuşlardır. Dolayısıyla uygulama boyunca öğrencilerin rolü hep ön planda araştırmacının rolü ise çoğunlukla arka planda kalmıştır. Ayrıca öğrencilerin grup olarak etkinliklerin yapımı konusunda hızlandıkları ve kendilerine güvendikleri gözlemlenmiştir.

Yeni kazanımlara ilişkin ders anlatımının sonrasında araştırmacı, öğrencilere etkinlik listesini dağıtmıştır. Öğrencilere sunulan beş etkinlik sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Verilen kartlardan yola çıkarak şimdiki zaman yapısını kullanarak birbiriyle eşleşen iki kartı doğru olarak bulabilmeyi amaçlayan “Memory Game”, öğrencilerin birbirlerine çizdiği resimleri tahmin etmelerini gerektiren “Guessing Time”, verilen cümlelerden yararlanarak şimdiki zaman cümle yapılarını doğru olarak resmedebilmeyi amaçlayan “Drawing Time”, tablolarda eksik bırakılmış bazı resimleri şimdiki zaman yapısı kullanarak tamamlayabilmeyi hedefleyen “Information Gap”, şimdiki zaman yapısını kullanarak verilen resimler hakkında akıcı olarak konuşabilmeyi amaçlayan “Matching Time” öğrencilere sunulan etkinlik türleridir.

“Memory Game” etkinliğini sınıftan toplam beş grup seçmiştir. Söz konusu etkinlik öğrencilerin hem ilgisini çekmiş ve hem de öğrencileri eğlendirmiştir. Aynı zamanda bir uğraş gerektirmiştir. Etkinlik sayesinde öğrenciler işbirliğini daha da güçlendirip ve artırmışlardır. Dil öğelerini içerisinde barındıran etkinlik öğrencilerin hafızalarını geliştirerek özellikle konuşma becerilerini geliştirmede etkili bulunmuştur. Öğrenciler rahat ve kendilerinden emin oldukları bir oyun atmosferi içerisinde bilgilerini pekiştirme imkanı bulmuşlardır.

“Guessing Time” isimli etkinliği sınıftan toplam üç grup seçmiştir. Etkinlik sayesinde öğrenciler hem dinleyen hem de konuşan kişi olduğundan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. Aynı zamanda etkinlik öğrencilerin tahmin yeteneklerinin ortaya

çıkmasını sağlamıştır. Öğrencileri rahat bir öğrenme ortamı içerisine sokan etkinlik öğrencilerin risk almalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.

Araştırmacının ilk iki etkinlikle ilgili araştırmacı günlüğüne aldığı notlar ise bunu doğrulamaktadır.

“Bugün “Memory Game” ve “Guessing Time” etkinliklerinde öğrenciler çok eğlendiler. Adeta İngilizceyi ders olarak değil de bir oyun gibi gördüler. Derse katılım üst düzeydi. Özellikle bu etkinlikler öğrencilerde merak duygusu uyandırdı. Ders boyunca sürekli soru sorup cevap verdiler. İngilizceyi çoğu öğrenci akıcı olarak konuşabildi. Öğrencilerin İngilizceyi daha çok sevmeye başlaması araştırmacının amaçlarını gerçekleştiriyor olmam açısından memnuniyet verici”(17.11.2016)

“Information Gap” isimli etkinliği ise sınıftan toplam beş grup seçmiştir. Söz konusu etkinlikle öğrenciler risk alarak birbirlerine geri dönüt vermenin yanında hem arkadaşına soru sorarak hem de arkadaşını dinleyerek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrenciler etkinlik sayesinde hedef dilde akıcı konuşabilme imkanını elde etmişlerdir. Bunun yanında, öğrencilerin bu etkinlikte çok eğlendiği görülmüştür. Buradan etkinliğin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini sağladığı sonucu çıkarılabilir.

“Matching Time” isimli etkinliği ise sınıftan üç grup seçmiştir. Etkinlikteki resimler öğrencilerin ilgilerini çekmiş aynı zamanda öğrenmelerini de kolay hale getirmiştir. Ayrıca etkinlik öğrencileri gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar içerisine sokarak öğrencilerin karşılıklı diyalog kurmalarını sağlamıştır. Böylece öğrenciler konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme fırsatı yakalamışlardır.

“Information Gap” ve “Matching Time” isimli etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine sağladığı katkılar, araştırmacının bu etkinliklerle ilgili araştırmacı günlüğüne yazdığı notlarla da doğrulanmaktadır.

“Bugün “Information Gap” isimli etkinlikte Osman ve Ali’de çok farklı değişimler gördüm. Dönem başından beri bu öğrenciler etkinlikleri yaparken çok stres ve heyecan yaşıyorlardı. Ama bu etkinlikte ikisi de ayrı gruplarda yer alarak etkinliklere istekle ve şevkle katıldılar. Sanki kendilerine güveni gelmişti. Grup arkadaşları da sorumluluk anlayışı içerisinde onları İngilizce konuşmaya teşvik ediyordu. “Matching Time” isimli etkinlikte ise Aslı Nur ve Bahri isimli öğrenciler İngilizceyi etkin bir biçimde kullanabildiler. Sanki içlerindeki İngilizce konuşma isteği bu etkinlik sayesinde su yüzeyine

çıkıyordu. Etkinliği çok çabuk yapabildiler. Ders aralarında ikisine de sordum birbirinizden mi baktınız cevaplara diye. İkisi de etkinlikte yer alan resimlerin çok açık olduğunu bu sayede etkinliği kolaylıkla yapabildiklerini söylediler.” (17.11.2016)

Kısacası, öğrencilerin seçmiş olduğu etkinliklerin ortak noktası öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirmek olmuştur.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra, “Memory Game” etkinliği için öğrencilerden ikişer tane kart hazırlamaları, “Guessing Time” etkinliğine yönelik mahalle arkadaşları ile ilgili tahmin etmeyi gerektiren bir soru, “Information Gap” etkinliği için ise çizim yapmayı da gerektiren bir soru, “Matching Time” etkinliği için ise resimlerden yola çıkarak uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Öğrenciler hayal güçlerini ve tahmin etme becerilerini kullanarak kendileri ya soru oluşturma ya da uygun başlık yazma gibi görevleri büyük oranda başarıyla yerine getirmişlerdir. Bu sayede öğrenciler Wong’un (1985) dediği gibi konuyu inceleyip kavramlar arasındaki bağlantıları görebilmişler, böylece etkinliklere yönelik soru oluşturma, öğrencilerin konuyu kavramalarına yardımcı olmuştur.

Değerlendirme becerileri açısından ise öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları aracılığıyla ise öğrenciler arkadaşlarını değerlendirme fırsatı edinerek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır. Böylece öğrencilerin kendilerine verilen değerlendirme fırsatları ile öğrenen özerkliklerine katkı sağladıkları söylenebilir.

Dokuzuncu Haftaya İlişkin Nitel Bulgular

Deney grubuna uygulanan “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”na ilişkin olarak detaylı ders planı, öğrencilere sunulan etkinlik listesi ve her bir etkinliğin detaylı olarak aşamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklere ilişkin gözlemci notları ve değerlendirmeleri, dokuzuncu haftaya ilişkin araştırmacı değerlendirme raporu ise aşağıda yer almaktadır.

9.Hafta: Etkinlik No 1

9. Oturum, 24 Kasım 2016

Etkinliğin Adı: Spot the differences

Etkinliğin Amacı: Verilen resimlerden yola çıkarak iki resme ait farklılıkları bulabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Spot the differences” etkinliğini sınıftan toplam 7 grup seçmiştir. Sınıftaki gruplar arasında en çok tercih edilen etkinlik türü olmuştur.
- ❖ Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde buldukları ve grup olarak bilinçli karar verdikleri görülmüştür.
- ❖ Etkinlik süresince her öğrencinin öğrenme sorumluluğu içerisinde hareket ettiği, derse aktif olarak katıldığı saptanmıştır.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun hata yaparım endişesi içerisinde olmadan risk alarak rahatlıkla cümleler kurabildikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, etkinlikten hiç sıkılmadıkları böylece derse karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri verilen bir resim üzerinde karşılıklı konuşarak pekiştirme imkanı buldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrenciler grup olarak çalışmaktan keyif almışlardır.
- ❖ Öğrencilerin çoğunluğunun gruptaki görevlerini sırasıyla yerine getirdikleri ve görev paylaşımında üzerine düşeni eksiksiz tamamlayarak çalışmanın tamamlanmasına katkıda buldukları görülmüştür.
- ❖ Bazı öğrencilerin cümle kurmakta zorlandıkları görülmüştür. Etkinlikle ilgili cümle kurulması konusunda araştırmacı öğrencilere yardımcı olmuştur.

- ❖ Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını doldururken öğrencilerin daha dikkatli ve adil davrandıkları gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde buldukları ve grup olarak bilinçli karar vermeleri özerkliklerini geliştirebilme açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Etkinliğin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmekte etkili bir araç olduğunu tespit edilmiştir. Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgili etkinlikte yer alan görevi tamamlayabilmeleri için bilgi alışverişinde buldukları, dilin anlam ve biçimsel özelliklerini müzakere ettikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, hedef dilin temel işlevlerinden olan konuşma, dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini özerkliğin önemli boyutları olan özgüven duygusu içerisinde risk alarak etkili bir biçimde kullanabilmişlerdir. Aktif görev üstlenerek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bilinçli hareket ettikleri ve eylemlerinin farkında olarak öğrenme performansını artırdıkları ve böylelikle özerkliklerini geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Etkinlikle öğrencilerin daha fazla aktif katılım sağladığı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler etkinlikte kendilerine düşen yapmaları gereken kısımları yaparak özerkliğin önemli bir boyutunu oluşturan öğrenen sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin verilen resimlerden yola çıkarak iki resme ait farklılıkları çok zorlanmadan rahatlıkla bulabildikleri görülmüştür. Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrencilerden kendilerinde olan resimde yer alan sınıf içerisine farklı aktivitelerle uğraşan iki öğrenci resminin eklenmesi istenmiştir. Böylece öğrencilerin büyük çoğunluğu hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak etkinliklere kendileri de katkı sağlayarak özerkliklerini geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip öz değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır.

Etkinlik No 3

Etkinliğin Adı: Drawing Time

Etkinliğin Amacı: Şimdiki zaman yapıları kullanılarak yazılmış bir metni doğru olarak resmedebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Drawing Time” etkinliğini sınıftan toplam 2 grup seçmiştir.
- ❖ Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin grup olarak bilinçli bir şekilde karar verdikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrenciler tarafından daha önceden seçilen etkinlik türü olduğundan öğrenciler ne yapacakları konusunda herhangi bir problem yaşamamışlardır.
- ❖ İlgili etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilmede başarılı olduğu ve öğrencilerde merak uyandırdığı ve öğrenmelerini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki her bir öğrencinin üzerine düşen rolü sorumluluk üstlenerek, risk alarak yerine getirdiği gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlik boyunca öğrencilerin birbirlerinin çizdiği resimleri doğru olarak tahmin etmeye çalıştıkları saptanmıştır.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğlenerek öğrendikleri ve ders boyunca olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki sadece bir öğrencinin arkadaşının okuduğu metni anlamada güçlük çektiği görülmüştür. Zorlanan öğrenciye gruptaki arkadaşının metindeki anlamını bilmediği kelimeleri resmederek yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerin gözlemlenmiştir.
- ❖ Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını doldururken öğrencilerin daha dikkatli ve adil davrandıkları gözlemlenmiştir

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin grup olarak bilinçli bir şekilde bir şekilde etkinlik üzerinde karar vermeleri özerkliğin gerçekleşmesi açısından önemli olarak düşünülebilir. İlgili etkinlikte öğrencilerin rahat bir ortamda yer alması sağlanmış olup, konuşmacının

dinleyiciden geri bildirim olarak konuşmacı ve dinleyicinin dilin anlamını müzakere etmeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler verilen süre sonunda etkinliği tamamlayabilmişlerdir. Ayrıca etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik boyunca öğrencilerin çoğunluğu birbirlerinin çizdikleri resimleri bir bağlam içerisinde risk alarak doğru tahmin edebilmişlerdir. Etkinlikte yer alan görseller sayesinde öğrenciler öğrenme sürecini hem rahat bir şekilde geçirmişler hem de daha önce öğrendikleri dil kalıplarını farklı bir duruma uygulama fırsatı elde etmişlerdir. Öğrencilerin öz kontrol ve öz erişimi teşvik edilerek hedef dili üretken ve aktif bir şekilde kullandığı böylece özerklik ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin etkinlikte kendilerine düşen rolleri azami düzeyde yerine getirerek özerkliğin önemli bir boyutunu oluşturan sorumluluk bilinci kazandıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin şimdiki zaman yapıları kullanılarak yazılmış bir metni doğru olarak resmedebildikleri görülmüştür. Söz konusu etkinlik tamamlandıktan sonra ise etkinliğe yönelik öğrencilerden kendilerinde olan ünlü tablolara farklı iki unsur eklemeleri istenmiştir. Öğrenciler bu görevi kolaylıkla yapabilmişler ve etkinliğe katkı sağlayarak hem yaratıcı düşünme becerilerini hem de özerkliklerini geliştirme imkanı bulabilmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme şekillerine alıştıkları ve daha etkili değerlendirmeler yapar hale geldikleri söylenebilir. Öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görüp neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde ederek değerlendirmeye katkı sunmuşlardır.

Etkinlik No 4

Etkinliğin Adı: Role Play

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen bilgilere dayalı olarak şimdiki zaman yapılarından oluşan bir diyalog oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Rol Yapma” etkinliğini sınıftan toplam 2 grup seçmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin çoğu etkinliğe karar vermede bilinçli olarak hareket gözlemlenmiştir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin rol yapma etkinliğine çok kolay adapte oldukları, sürece uyum sağlayamayan öğrenci olmadığı görülmüştür.
- ❖ Etkinliği seçen gruptaki öğrencilerin kendilerine düşen kısımlardaki görevleri yerine getirmede sorumluluk bilinci içerisinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Canlandırma sırasında ilgili etkinliği seçen tüm öğrencilerin istekli, katılımın üst seviyede olduğu gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin hedef dilde öğrenmiş oldukları önemli dil unsurlarını risk alarak farklı bir duruma uygulayabildikleri ve öğrendiklerini pekiştirdikleri saptanmıştır.
- ❖ Gruptaki öğrencilerden birisi hariç hiç kimse hedef dilde soru sorma ve cevap verme konusunda herhangi bir zorluk çekmemişlerdir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun sözcükleri hedef dilde doğru bir şekilde telaffuz ettikleri görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin hemen hemen hepsi verilen mekanlarla ilgili bilgilerden faydalanarak hedef dilde akıcı bir şekilde konuşabilmişlerdir.
- ❖ Gruptaki öğrencilerin bilmedikleri herhangi bir kelime olmadığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Etkinlik seçimi esnasında öğrencilerin bilinçli olarak seçim yapmaları, grup olarak etkinlik üzerinde düşünmeleri onların özerkliğin önemli bir boyutu olan karar verme becerilerinin

geliştiğinin bir belirtisi olarak düşünölebilir. İletişim gerektiren, işlevsel olan bu etkinliğin öğrencinin iletişim ihtiyacı duymasına, karşısındaki kişiyile bilgi alışverişine girmesine ve yeni dili risk alarak kullanmasına yardımcı olmuştur. Etkinlik sayesinde öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirdikleri görölmüştür. Bu etkinliği seçen öğrencilerin aynı zamanda risk almaya yatkın öğrenciler olduğu söylenebilir çünkü etkinliği seçen öğrencilerin genellikle dışa dönük ve girişken öğrenciler olduğu ayrıca bu öğrencilerin risk alarak deneyerek, hata yaparak dili gerçek bir bağlamda kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrenen özerkliğinin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilen etkinliği öğrenciler verilen süre sonunda tamamlayabilmişlerdir. Bu etkinliği seçen öğrencilerin istekli, katılımlarının ise üst seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Söz konusu etkinlik sayesinde öğrencilerin hedef dilde öğrenmiş oldukları önemli dil unsurlarını farklı bir duruma uygulayarak öğrendiklerini pekiştirdikleri saptanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin farklı roller içerisine girerek günlük iletişimde şimdiki zaman yapılarından oluşan anlamlı bir diyalog oluşturabilmede başarılı oldukları görölmüştür. Etkinlik tamamlandıktan sonra, söz konusu etkinliği seçen öğrencilerden ölkelerle ilgili verilen bilgilerden yararlanarak ikişer soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu çok zorlanmadan etkinlikle ilgili farklı sorular hazırlayabilmişlerdir. Böylece etkinliğe katkı sağlayarak hem yaratıcı düşünme becerilerini hem de özerkliklerini geliştirebilme imkanı bulabilmişlerdir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edip değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişler; akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme imkanı bulmuşlardır.

Etkinlik No 5

Etkinliğe İlişkin Araştırmacı Gözlemleri:

Etkinlik esnasında öğrencilere ait araştırmacı gözlemleri aşağıda verilmiştir:

- ❖ “Picture Strip Story” etkinliğini sınıftan toplam 5 grup seçmiştir.
- ❖ Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde buldukları ve grup olarak daha bilinçli karar verdikleri görölmüştür.
- ❖ Etkinlik süresince her öğrencinin öğrenme sorumluluğu içerisinde hareket ettiği, derse aktif olarak katıldığı saptanmıştır.

- ❖ Öğrenciler hata yapma ya da yanılma duygusu içerisinde olmadan kendilerine güvenerek ve risk alarak hikayenin kendilerinde olan bölümlerini birbirlerine anlattıkları gözlemlenmiştir.
- ❖ Etkinlikte yer alan görsellerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir okuma metninde uygulayarak pekiştirme imkanı buldukları gözlemlenmiştir.
- ❖ Öğrenciler daha önceden de bu tür etkinliği bildikleri için kendi çalışma kağıtlarında yer alan talimatları dikkatlice okumuşlardır ve bu konuda herhangi bir zorluk yaşamamışlardır.
- ❖ Gruptaki sadece bir öğrenci kendi çalışma kağıtlarında yer alan cümleleri okuyup resimlerle eşleştirebilmede zorluk çekmiştir. Bu aşamada araştırmacı devreye girerek resimler aracılığıyla öğrenciye rehberlik etmiştir.
- ❖ Gruplardaki iki öğrencinin kendi çalışma kağıtlarındaki resimlerde yer alan etkinlikleri anlatmada zorlandığı görülmüştür.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında gruplardaki öğrenciler bir araya gelerek Judy ve ailesi ile ilgili etkinlikleri olay örgüsü içerisinde sıraya sokup hikayenin tamamını ortaya çıkarabilmişlerdir.
- ❖ Seçilen diğer etkinliklerle kıyaslandığında en çok zorlanılan etkinliğin “Picture Strip Story” isimli etkinlik olduğu görülmüştür.
- ❖ Öğrencilerin her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları aracılığıyla kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı elde edebildikleri gözlemlenmiştir.

Etkinliğe İlişkin Değerlendirme:

Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikler üzerinde görüş alışverişinde bulunmaları ve grup olarak daha bilinçli karar vermeleri özerkliğin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir.

Etkinlikle öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmalarına, hayal güçlerini zorlamalarına ve resimler hakkında konuşarak risk almalarına olanak sağlamıştır. Bu etkinliğin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, resimlerden faydalanarak düşüncelerini ifade edebilmeleri konularında faydalı olduğu görülmüştür. Etkinlik sayesinde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliğin öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurma konusunda kendilerine güven duygusu yarattığı söylenebilir. Etkinliğin öğrencilere dili anlamlı bir bağlamda, fikirlerini iletişim kurmak için kullanabilme fırsatı verdiği gözlemlenmiştir. Etkinlikle öğrencilerin daha fazla aktif katılım sağladığı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun verilen resimlerden hareketle günlük iletişimde “şimdiki zaman” yapısını etkin kullanarak bir hikaye oluşturabilme konusunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma, etkin katılım ve öğrenen sorumluluğu gibi becerileri kullanarak başarılı oldukları görülmüştür. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerden etkinlikte verilen hikayeye uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Gruptaki öğrencilerin hemen hemen hepsi başarıyla bu görevi yerine getirebilmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin tahmin ve yorumlama gibi akıl yürütme becerilerini kullanabildiği sonucu çıkarılabilir. Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrenciler her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla kendi eksikliklerini görebilmişler, neleri yapabiliyor neleri yapamayacakları konusunda farkındalıklarını geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler öğretim etkinliği sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formları sayesinde ise arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı elde etmişlerdir.

Dokuzuncu Haftanın Genel Değerlendirmesi

Öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının dokuzuncu haftasında, bir önceki haftaya benzer bir süreç yaşanmıştır. Uygulamaya artık tamamen uyum sağlayan öğrencilerin derse katılımları üst düzeyde olmuştur. Uygulama içerisinde öğrencilere sunulan beş etkinlik ise sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Verilen resimlerden yola çıkarak iki resme ait farklılıkları bulabilmeyi gerektiren “Spot the differences”, verilen bir metinden yola çıkarak 5N1K sorularını doğru olarak kullanabilmeyi gerektiren “Gathering Information”, şimdiki zaman yapıları kullanılarak yazılmış bir metni doğru olarak resmedebilmeyi amaçlayan “Drawing Time”, verilen bilgilere dayalı olarak şimdiki zaman yapılarından oluşan bir diyalog oluşturabilmeyi gerektiren “Role Play”, verilen resimlerden

yola çıkarak bir hikaye oluşturabilmeyi hedefleyen “Picture Strip Story” öğrencilere sunulan etkinlik türleridir.

En çok tercih edilen “Spot the differences” etkinliğini sınıftan toplam yedi grup seçmiştir. Etkinlik süresince öğrenciler bir iletişim eylemi süresince verici ve alıcı kimlikleri rollerini üstlenerek hedef dilin temel işlevlerinden olan konuşma, dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler grup içinde sorumluluk alarak da grup çalışmasının önemini en çok bu etkinlikte anlamışlardır. Bu etkinlikte gruptaki her bir öğrenci kendi sorumlulukları yerine getirmeye çalışarak, birlikte iş yapma, karar verme gibi bir dizi becerileri yerine getirerek öğrenen özerkliklerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

Diğer bir etkinlik olan “Drawing Time” etkinliğini sınıftan toplam iki grup seçmiştir. Etkinlikle öğrencilerin rahat ve eğlenceli bir ortamda yer alması sağlanarak, konuşmacı ve dinleyicinin birbirlerinden geri bildirim alarak hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bu etkinliği seçen öğrenciler sözel iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin öğretmen olmadan da dili olabildiğince özgür kullanma olanağına kavuştukları böylece öğrenen özerkliklerini geliştirebildikleri görülmüştür.

“Role Play” etkinliğini ise sınıftan toplam iki grup seçmiştir. Öğrencilere farklı bir sosyal içerikte kendilerini daha güvende hissettikleri ve kendilerini ifade etme fırsatının verildiği bu etkinlikte öğrenciler, dili aktif olarak konuşabilme açısından bir ilerleme kaydetmişlerdir. Öğrenciler bu etkinlikte belirli roller üstlenerek etkinlikte yer alan durumun gerektirdiği tüm rolleri paylaşmışlar ve grup arkadaşlarıyla birlikte bu rolleri yerine getirmişlerdir. Ayrıca etkinlik öğrencilerin gerçek ortamda karşılaşılabilecekleri durumu sanal da olsa bir iletişim ortamında tecrübe etmelerini sağlamıştır. Böylece öğrenciler, özerkliğin önemli boyutlarından olan özgüven, risk alma, etkin katılım ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

“Picture Strip Story” isimli etkinliği ise sınıftan toplam beş grup seçmiştir. Gruptaki öğrenciler etkinlik sayesinde hem okuduğunu anlama becerilerini hem de olay örgüsüne saktıkları hikayeyi birbirlerine anlatarak konuşma becerilerini geliştirmişler. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler iletişimsel becerilerini geliştirmişlerdir. Aynı zamanda bu etkinlikte öğrenciler daha önce kazandığı bilgi ve becerilerini pekiştirme imkanı bulmuşlardır.

Öğrencilere sunulan etkinliklerle ilgili öğrencilerde yaşanan değişimler aşağıda yer alan araştırmacı günlüğüne de yansımıştır.

“Bugün uygulamanın son günüydü. Öğrencilerin derse son derece istek ve şevkle etkin olarak katıldıklarını gördüm. Özellikle “Role Play” etkinliğini seçen öğrenciler derse daha çok istekle katılım gösterdiler. Bu etkinlikte Arda, Beyza, Salih ve Semanur çok girişken olduklarından İngilizceyi rahat ve üretken bir şekilde kullanabildiler. Ders arasında “Picture Strip Story” etkinliğini seçen Burak ise favori etkinliğini seçtiğini, yapmak istediği bu etkinliği arkadaşıyla yaptığını ifade etti. Artık öğrencilerin özerk biçimde etkinlikler konusunda söz sahibi olması çok mutluluk verici. “Drawing Time” isimli etkinliği seçen Kenan, İngilizceyi artık korkulacak ya da başarılı olunamayacak bir ders olarak görmediğini, diğer etkinlikler gibi bu etkinliğin de kendisini derse karşı motive ettiğini söyledi. “Spot the differences” isimli etkinliği seçen öğrencilerden Ahmet ve Aslı özellikle bu etkinliği grup olarak yapmaktan keyif aldıklarını, etkinliğin çok hoşlarına gittiğini ifade ettiler. Ayrıca öğrenmiş olduklarını, bu etkinlik sayesinde konuşarak pratiğe döktüklerini söylediler.” (24.11.2016)

Etkinlikler tamamlandıktan sonra, “Spot the differences” etkinliği için öğrencilere kendilerinde olan resimde yer alan sınıf içerisine farklı aktivitelerle uğraşan iki öğrenci resminin eklenmesini, “Drawing Time” isimli etkinliğe yönelik öğrencilerin kendilerinde olan ünlü tablolara farklı iki unsur eklemelerini, “Role Play” etkinliğini seçen öğrencilere ise ülkelerle ilgili verilen bilgilerden yararlanarak ikişer soru hazırlamalarını ve son olarak “Picture Strip Story” etkinliğini seçen öğrencilere de verilen hikayeye uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Öğrenciler hayal güçlerini kullanmanın yanında tahmin etme ve yaratıcı düşünme becerilerini de kullanarak etkinliklere kendilerinden bir şeyler katma fırsatı elde etmişlerdir. Buradan hareketle öğrenciler özerkliklerini geliştirme imkanı buldukları söylenebilir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme türlerine alıştıkları ve daha etkili değerlendirmeler yapar hale geldikleri söylenebilir. Öğrencilerin objektif davranmaya çalışmakla beraber akran değerlendirme ile öz değerlendirme formunu karşılaştırarak hem kendi gelişimlerini hem de arkadaşlarının gelişimlerini takip edebildikleri böylece öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirebildikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin değerlendirmede söz hakkının olmasını sağladığından öğrenen özerkliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Bütün Haftaların Genel Değerlendirmesi

Uygulamanın birinci haftasında, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçme olanağı sağlayan uygulamanın nasıl uygulanacağı temel özellikleri ile birlikte öğrencilere açıklanmıştır. Hangi tür etkinliklerin yapılacağı, araştırmanın amacı ve araştırmacı için önemi, öğrencilerden beklenenler, öğrencilerin uygulama boyunca neyi, nasıl ve niçin yapacakları, her bir aşamada alınması gereken görev ve sorumluluklar, her bir etkinlik türü ile ilgili örnek uygulamalar yapılarak öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere her iki haftada bir değiştirilmek üzere grup çalışmaları halinde etkinliklerin yapılacağı vurgusu yapılmıştır. Ders planı çerçevesinde kazanımlarla ilgili ders anlatımı yapıldıktan sonra öğrenciler sunulan etkinlikler içerisinde tercihte bulunmuşlardır. İlk hafta olması nedeniyle öğrenciler ne yapacakları konusunda tereddüt yaşamışlar ve hangi etkinliği seçecekleri konusunda karar vermekte zorlanmışlardır. Buna rağmen öğrencilerin uygulamada yer alan etkinliklere karşı çok meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Etkinlikler sayesinde öğrencilerin çoğunda derste Türkçe konuşma alışkanlıkları devam etse de birkaç öğrenci çok cesaretli davranarak ve herhangi bir hata yapma endişesi içerisinde olmadan hedef dili anlamlı bağlamlar içerisinde kullanma fırsatı elde etmişlerdir. Öğrencilerin seçmiş oldukları üç etkinliğin de onlarda kısmen tahmin etme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerileri geliştirmeleri amaçlansa da bu beceri ilk hafta "Picture Strip Story" etkinliğinde kısmen olmak üzere ilk iki etkinlikte olan öğrencilerin hiçbirinde gözlemlenmemiştir. Etkinliklerle öğrencilerde dil becerilerin geliştirilmesi amaçlansa da bu dil becerilerinin gelişmesi de istenen düzeyde olmamıştır. Sonuç olarak, uygulama kapsamında kullanılan ve öğrenciler tarafından seçilen etkinliklerin öğrencilerin büyük çoğunluğunda özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri istenilen düzeyde geliştirmedeği söylenebilir.

İkinci hafta, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçmesine imkan veren uygulamaya deney grubu öğrencilerinin alışmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Birinci haftaya kıyasla öğrenciler grup olarak daha hızlı karar vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine daha çok güvendikleri gözlemlenmiştir. Etkinlikleri seçen öğrencilerin büyük çoğunluğunun soru sormada ve cevap vermede herhangi bir zorluk çekmemişler ve hedef dili akıcı olarak konuşmaya başlamışlardır. Öğrenciler bazı etkinlikleri ilk defa seçmelerine rağmen etkinliğe son derece üst düzey bir katılım göstermişlerdir ve etkinliklerden genel anlamda çok memnun kalmışlardır. Ayrıca

öğrencilerin büyük çoğunluğu gruba karşı aidiyet ve sorumluluk duygusu taşıyarak grup içerisinde görüş alışverişinde bulunarak birbirleriyle yardımlaşmışlardır. Özellikle “Picture Strip” isimli etkinlikte öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken hem tahmin etme hem de araştırma sorgulama becerilerini kullanmışlardır. “Information Gap” ve “Role Play” etkinliği sonrasında öğrencilerin kendilerinin de farklı bir soru oluşturup etkinliğin sonuna eklemeleri istense de sadece iki grup bekleneni yerine getirebilmiştir. Bu öğrencilerde yorumlama ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir. Öğrencilerin seçmiş olduğu üç etkinliğin de istenilen seviyede olmasa da konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. “Information Gap” etkinliği ayrıca öğrencileri sözlük kullanmaya ya da tahminlerde bulunarak kelimenin anlamını bulmaya sevk ederek onlarda bir alt beceri olan kelime bilgisini geliştirmiştir. “Picture Strip” etkinliği ise öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesine imkan vermiştir. “Role Play” etkinliğinde ise öğrencilerin kendilerini farklı bir kimlikte ifade etmesine olanak sağlayarak onlarda en çok konuşma ve dinleme becerisini geliştirmiştir. Kısacası, etkinlikler sayesinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun özerkliğin önemli boyutlarından olan gruba karşı aidiyet ve sorumluluk duygusu taşıdığı, karar vermelerinde ise hızlandıkları ve kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür.

Uygulamanın üçüncü haftasında, öğrenciler ilk iki haftaya kıyasla daha fazla etkin katılım sağlamışlar ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır. Öğrenciler etkinlikler sayesinde öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmuşlar, anlamını bilmedikleri kelimelere sözlükten bakarak yeni kelimeler öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri etkinliklerin hepsinin de derse katılımı artırıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından seçilen etkinlik türlerinden biri olan rol oynama etkinliği öğrencilerin özerkliğin önemli bir boyutu olan risk alma davranışını göstererek öğrenme ortamına katılımını sağlamıştır. Öğrencilerin çoğu, herhangi bir soruyu sorarken veya soruya cevap verirken herhangi bir hata yapma kaygısı taşımamışlardır. Grupta yer alan öğrencilerin çoğu kendilerine verilen görevi özerkliğin önemli bir boyutu olan sorumluluk bilinci içerisinde aksatmadan yerine getirebilmişlerdir. Etkinlik sonunda öğrencilerden soru oluşturma veya metne uygun başlık bulma istenmesi sonucu, öğrenciler tahmin etme, araştırma sorgulama, yaratıcı düşünme becerilerinin yanında özerklik becerilerini de geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Dil becerileri açısından da öğrenciler ilk iki haftaya kıyasla okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanında kelime hazinelerini daha fazla geliştirebilmişlerdir.

Uygulamanın dördüncü haftasında, öğrenciler etkinlikler sayesinde adeta eğlenerek öğrenmişlerdir. “Matching Time” etkinliği sayesinde, öğrenciler öğrendiklerini pekiştirip özellikle konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler etkinlikte yer alan bir okuma metninde yer alan yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının bir bağlam içerisinde risk alarak tahmin edebilmişlerdir. “Quiz Show” etkinliği ise öğrencilerin birbirlerine sorular sorması ve sorulan sorulara dikkatlice dinlendikten sonra özerkliğin önemli bir boyutu olan risk alınarak cevap verilmesini gerektirdiğinden onların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmiştir. “Guessing Time” etkinliğinde ise farklı iki ülkeye ait kahvaltılı malzemelerinin neler olduğunu tahmin etme becerilerini hem birbirleriyle konuşarak hem de birbirlerini dikkatlice dinleyerek bulabilmişlerdir. Etkinlikler sayesinde, öğrencilerin grup bilinci içerisinde hareket ederek birbirlerine karşı sorumluluk duyması öğrenen özerkliğinin gelişimi açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Uygulamanın beşinci haftasında ise öğrencilerde öz denetim ve sosyal bağlamdaki grup denetiminin giderek öğretmen denetiminin yerini aldığı görülmeye başlanmıştır. Bu durum öğrencilerde öğrenen özerkliğinin geliştiğinin en önemli göstergesi olarak düşünülebilir. Etkinliklerden ilk sırada yer alan “Baker Street” etkinliği sayesinde öğrenciler hem okuma becerilerini hem de akıl yürütme becerilerini kullanmışlardır. Özellikle akıl yürütme becerilerinden tahmin etme becerilerini otel menülerinin içeriğini doğru olarak yerleştirmeye çalışırken kullanmışlardır. Öğrenciler tarafından ilk kez seçilen “Drawing Time” isimli etkinlikte öğrenciler konuşma, dinleme ve yazma becerilerini en çok geliştirmişlerdir. Söz konusu etkinlik öğrencilerde bir merak ve olumlu bir tutum geliştirmiştir. “Quiz Show” etkinliği sayesinde ise öğrenciler daha çok soru-cevap tekniğini kullanarak özerkliğin önemli bir boyutu olan risk alma davranışını göstererek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Dördüncü haftada olduğu gibi, öğrencilerin grup bilinciyle hareket etmesi ve hataların akranları tarafından düzeltilerek birbirlerine karşı sorumluluk duyması öğrenen özerkliği açısından büyük bir aşama olarak değerlendirilebilir.

Uygulamanın altıncı haftasında, kazanımlar doğrultusunda hazırlanan farklı etkinlik türleri İngilizce dersini daha ilginç hâle getirmiş, derse katılımı az ya da hiç olmayan öğrencilerin derse katılımını sağlamış ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilerek tekrarını sağlamıştır. “Picture Strip Story” etkinliği sayesinde öğrenciler görsellerden de yararlanarak karışık halde verilmiş olan hikayeyi olay örgüsü içerisinde önceki haftalara kıyasla daha kolaylıkla sıralamışlardır. Buradan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmiş olduğu sonucu

çıkarılabilir. Ayrıca öğrenciler özerkliğin önemli bir boyutu olan özgüven içerisinde hedef dilde akıcı olarak konuşabilmişlerdir. Etkinliğini bitiren öğrencilerden grup halinde hayal güçlerini kullanarak paragraf da kendilerinin yazmaları istenmiştir. Grupların çoğu metindeki anlam bütünlüğünü bozmadan özgün bir paragraf yazabilmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerde yorumlama, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği söylenebilir. “Drawing Time” etkinliğinde öğrenciler konuşmacı ve dinleyici rolünü üstlenerek hem dinleme hem konuşma ve not alma becerilerini geliştirmişlerdir. Önceki haftada aynı isimli etkinliği seçen gruplar gibi bu etkinliği seçen grupların da derse karşı motivasyonlarının daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bir diğer etkinlik olan ve ilk kez öğrencilere sunulan “Spot the differences” isimli etkinlik ise öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamıştır. Bunun yanında, öğrenciler hem dinleyici hem de konuşmacı rolünü üstlenerek resimler arasındaki farklılıkları bulabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulama kapsamında kullanılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirebilmişlerdir.

Uygulamanın yedinci haftasında, etkinlikler öğrencileri derse karşı daha fazla güdülemiştir. İşlevsel durumlar yaratılarak oluşturulan etkinlikler öğrencilerin güven kazanmalarına yardımcı olmuş, dil işlevlerinin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlamıştır. Etkinliklerden “Ask and Answer” isimli etkinlikte öğrenciler risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini büyük oranda geliştirebilmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu hem dinleyerek hem de sorulan sorulara cevap vererek dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir. “Information Gap” isimli etkinlikte öğrenciler iki ülke ile ilgili bilgi alışverişinde bulunarak hedef dili aktif bir biçimde kullanabilmişlerdir. Verilen ülkelerle ilgili eksik kalan kısımları gruptaki öğrenciler birbirlerine sorular sorarak konuşma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmişlerdir. “Matching Time” etkinliğinde ise öğrenciler en çok okuma becerileri ile birlikte tahmin etme becerilerini kullanabilmişlerdir. Öğrenciler etkinlik süresince özerkliğin önemli bir boyutu olan risk alma davranışı göstererek deneme yanılma yoluyla öğrenme yolunu seçmişler ve sonunda etkinliği başarıyla tamamlayabilmişlerdir. Öğrencilere ilk kez sunulan “Label the picture” etkinliğinde ise öğrenciler verilen metni okuyarak hem okuma becerilerini hem de arkadaşlarına sorular sorarak ve cevaplar vererek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. Etkinliklerin hepsinde de öğrenciler grup olma bilinci içerisinde davranmışlardır. Her öğrenci üstüne düşen görevi özerkliğin

önemli bir boyutu olan öğrenme sorumluluğu içerisinde yapmıştır. Öğrenciler söz konusu etkinliklere yönelik soru oluşturma konusunda ise başarılı bir performans sergilemişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin yorumlama, tahmin etme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir.

Uygulamanın sekizinci haftasında, öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler ve öğrencilerin etkinlik seçme olanağı sağlayan uygulama konusunda hemen hemen hiçbir sorun yaşanmamıştır. Öğrenciler uygulama sürecine tamamen adapte olmuşlar. Dolayısıyla uygulama boyunca öğrencilerin rolü hep ön planda araştırmacının rolü ise çoğunlukla arka planda kalmıştır. Öğrencilerin ise grup olarak etkinliklerin yapımı konusunda hızlandıkları ve kendilerine güvendikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilere sunulan etkinliklerden “Memory Game” isimli etkinlikle öğrenciler hem hafızalarını hem de konuşma becerilerini geliştirmiş. Ayrıca öğrenciler rahat ve kendilerinden emin oldukları bir oyun atmosferi içerisinde bilgilerini pekiştirme imkanı bulmuşlardır. “Guessing Time” isimli etkinlik sayesinde öğrenciler hem dinleyen hem de konuşan kişi olduğundan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler etkinlik boyunca tahmin yetenekleri kullanmışlardır. Öğrencileri rahat bir öğrenme ortamı içerisine sokan etkinlik öğrencilerin özerkliğin önemli bir boyutu olan risk almalarını geliştirmiş ve öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. “Information Gap” isimli etkinlikle öğrenciler risk alarak birbirlerine geri dönüt vermenin yanında hem arkadaşına soru sorarak hem de arkadaşını dinleyerek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmişlerdir. “Matching Time” isimli etkinliği öğrencileri gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar içerisine sokarak öğrencilerin karşılıklı diyalog kurmalarını sağlamıştır. Böylece öğrenciler konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme fırsatı yakalamışlardır. Kısacası, öğrenciler seçmiş olduğu etkinlikler sayesinde özerkliğin önemli boyutlarından olan karar verme, özgüven, risk alma ve öğrenme sorumluluğu gibi becerileri geliştirebilmişlerdir. Öğrenciler hayal güçlerini ve tahmin etme becerilerini kullanarak ise etkinliklere yönelik kendileri soru oluşturarak ya da uygun başlık yazarak istenilen görevleri büyük oranda başarıyla yerine getirmişlerdir.

Uygulamanın dokuzuncu haftasında ise bir önceki haftaya benzer bir süreç yaşanmıştır. Uygulamaya artık tamamen uyum sağlayan öğrencilerin derse katılımları üst düzeyde olmuştur. Öğrencilere sunulan etkinliklerden birisi olan “Spot the differences” etkinliği sayesinde öğrenciler hedef dilin temel işlevlerinden olan konuşma, dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini kullanabilmişlerdir. Öğrenciler grup içinde sorumluluk bilinci ve grup çalışmasının önemini en çok bu etkinlikte anlamışlardır. Bu etkinlikte gruptaki her bir

öğrenci kendi sorumlulukları yerine getirmiş ayrıca birlikte iş yapma, karar verme gibi bir dizi becerileri yerine getirmişlerdir. Diğer bir etkinlik olan “Drawing Time” etkinliğinde ise öğrenciler rahat ve eğlenceli bir öğrenme süreci geçirmişlerdir. Öğrenciler birbirlerinden geri bildirim alarak hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. “Role Play” etkinliğinde öğrenciler, dili aktif ve üretken bir biçimde konuşabilme açısından bir ilerleme kaydetmişlerdir. “Picture Strip Story” isimli etkinliği sayesinde ise öğrenciler hem okuduğunu anlama becerilerini hem de olay örgüsüne soktukları hikayeyi birbirlerine anlatarak konuşma becerilerini geliştirmişler. Öğrenciler ayrıca daha önce kazandığı bilgi ve becerilerini pekiştirme imkanı bulmuşlardır. Kısacası her bir öğrenci kendi öğrenme sorumluluğu bilinci ve işbirliği içerisinde, karar verme, özgüven, risk alma gibi bir dizi becerileri yerine getirerek öğrenen özerkliklerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Soru oluşturma veya metne uygun bir başlık bulma kapsamında ise öğrenciler hayal güçlerini kullanmanın yanında tahmin etme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak etkinliklere kendilerinden bir şeyler katma fırsatı elde etmişlerdir. Böylece öğrenciler özerkliklerini geliştirme imkanı bulabilmişlerdir.

Değerlendirme becerileri açısından ise, uygulamanın ilerleyen zamanlarında öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme sürecine alıştıkları ve daha etkili değerlendirmeler yapar hale geldikleri söylenebilir. Öğrencilerin objektif davranmaya çalışmakla beraber akran değerlendirme ile öz değerlendirme formunu karşılaştırarak hem kendi gelişimlerini hem de arkadaşlarının gelişimlerini takip edebildikleri böylece öz ve akran değerlendirme becerilerini geliştirebildikleri söylenebilir. Bu aslında öğrencilerin gittikçe daha da fazla özerkleştığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

4.2.2. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Nitel Bulgular ve Yorum

“Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Uygulama” süreci sona erdikten sonra 9 öğrenciyle görüşme yapılmış ve söz konusu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri, araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarından doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinden yola çıkarak çözümlenmeler yapılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesi incelenerek uygulama sürecine ilişkin altı ana tema belirlenmiştir. Ayrıca “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini

Uygulama”sına ilişkin öğrenci görüşleri, araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aşağıda Tablo 28’de betimsel analiz sonucu ortaya çıkan “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Uygulama Sürecine İlişkin Model” yer almaktadır.

Tablo 28

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Uygulama Sürecine İlişkin Model

1. ÖĞRENERİN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ UYGULAMASININ ÖĞRENMEYE KATKILARI

1.1. Öğrenme

1.1.1. Öğrenmeyi Kolaylaştırma

1.1.2. Öğrenmeyi Kalıcı Hale Getirme

1.1.3. Öğrenmeyi Pekleştirme

1.2. Ders Katılımı

1.2.1. Ders Katılımını Artırma

2. ÖĞRENERİN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ UYGULAMASININ DAVRANIŞSAL SONUÇLARI

2.1. Duyuşsal Sonuçları

2.1.1. Olumlu Tutum Geliştirme

2.1.2. Özsaygı ve Özgüven Geliştirme

2.1.3. Sorumluluk Duygusu Geliştirme

2.1.4. Risk Alma Becerisi Geliştirme

2.1.5. Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme

2.2. Bilişsel Sonuçları

2.2.1. Karar verme Becerisi Geliştirme

2.2.2. Problem Çözme Becerisi Geliştirme

2.2.3. Tahmin Etme Becerisi Geliştirme

2.2.4. Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme

2.2.5. Yaratıcı düşünme Becerisi Geliştirme

3. DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

3.1. Konuşma Becerisini Geliştirme

3.2. Dinleme Becerisini Geliştirme

3.3. Yazma Becerisini Geliştirme

3.4. Okuma Becerisini Geliştirme

4. ÖĞRENERİN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ UYGULAMASININ DEĞERLENDİRME BECERİLERİNE KATKISI

4.1. Öz-Değerlendirme Becerisini Geliştirme

4.2. Akran Değerlendirme Becerisini Geliştirme

Tablo 28 devamı

5. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİ SEÇME KRİTERLERİ
5.1. Arkadaş etkisi
5.2. İlgı çekici olması
5.3. Merak
5.4. Etkinliği Sevme
5.5. Eğlenceli olması
5.6. Kolay Olması
5.7. Zor olması

6. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE DAYANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ UYGULAMASINI YARARLI BULACAĞI DERSLER
6.1. Türkçe
6.2. Matematik
6.3. Fen Bilgisi
6.4. Sosyal Bilgiler
6.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

4.2.2.1. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkularına İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” isimli ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bulgular aşağıda Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları

Tema	Kategoriler	Görüşler	Frekans (f)	Toplam frekans (f)
Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları	Öğrenme	Öğrenmeyi kolaylaştırma	8	21
		Öğrenmeyi kalıcı hale getirme	7	
		Öğrenmeyi pekiştirme	6	
	Derse Katılım	Derse katılımı artırma	9	9
	Toplam		30	30

Tablo 29’da öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının katkıları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu görüşlerin “Öğrenme” (f=21) ve “Derse katım” (f=9) şeklinde kategorilerden oluştuğu görülmüştür.

Öğrenme: Öğrencilerin “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” isimli ana temanın alt boyutlarından biri olan “Öğrenme” kategorisine ilişkin görüşleri, en fazla “öğrenmeyi kolaylaştırma” (f=8) olmak üzere; “öğrenmeyi kalıcı hale getirme” (f=7) ve “öğrenmeyi pekiştirme” (f=6) olarak dağılım göstermiştir. “Öğrenme” kategorisinin alt boyutlara ilişkin değerlendirmeler ise aşağıya çıkarılmıştır.

Öğrenmeyi kolaylaştırma

Tablo 29’da öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin görüşlerine bakıldığında 8 öğrenci sunulan etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ederek en çok bu alt boyuta ilişkin görüş bildirmişlerdir.

“Öğrenmeyi kolaylaştırma” alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinden bazılarını doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: *“Etkinlikler konuları gerçek anlamda öğrenmemi basitleştirdi. Konuya olan ilgim ve hakimiyetim daha çok arttı.”* (Öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma)

Ö9: *“Etkinlik seçme öğrenmeme yardımcı oldu. Önceden kitaptan ve çalışma kitabından öğretmenimiz ödev verirdi. Ama biz etkinlikleri seçtik, bu da daha kolay öğrenmemi sağladı.”* (Öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma)

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin ilgisini ve konuya hakimiyetlerini artırarak onların öğrenmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Öğrenmeyi kalıcı hale getirme

Tablo 29’da öğrencilerin “Öğrenme” isimli kategoride yer alan “Öğrenmeyi kalıcı hale getirme” alt boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında 7 öğrenci sunulan etkinliklerin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini ifade etmiştir. “Öğrenmeyi kalıcı hale getirme” alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinden bazılarına doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: *“Etkinliklerle öğrenme daha eğlenceli olduğu için benim aklımda daha fazla kaldı. Dersi derste öğrendik gibi eve pek iş kalmadı.”* (Öğrenme, Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Ö9: *“Mesela normal bireysel bir şekilde ders işlediğimizde beceremediğimiz zaman boş veriyoruz ve dersi kaynatmaya çalışıyoruz. Çünkü sıkılıyoruz. Böyle ikili grup halde herkes daha iyi öğreniyor. Dolayısıyla unutulmuyor.”* (Öğrenme, Öğrenmeyi kalıcı hale getirme)

Yukarıda verilen görüşler doğrultusunda, sunulan etkinliklerin öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesini sağlayarak onlarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Öğrenmeyi pekiştirme

Tablo 29’da öğrencilerin “Öğrenme” isimli kategoride yer alan “Öğrenmeyi pekiştirme” alt boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında 6 öğrenci sunulan etkinliklerin öğrenmeyi pekiştirdiğini ifade etmiştir. “Öğrenmeyi pekiştirme” alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinden birkaçına doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: *“Etkinlikler sayesinde öğrendiğim kelimeleri ve konuları pekiştirdim. Dersler çok eğlenceli geçti, derslerin hiçbir anında sıkılmadım sizinle aramızda iyi kaliteli vakitler geçirdik.”*(Öğrenme, Öğrenmeyi pekiştirme)

Ö4: *“Hocam etkinlikler konuları tekrar etmemizi sağladı bu da sınavlarda daha fazla başarı getirdi diyebiliri. Hatta bi etkinliği yaptıktan sonra bir sınava girdim. Bu sınavda da seçtiğim etkinlikteki kelime çıktı. Çok rahat bir şekilde soruyu cevapladım.”* (Öğrenme, Öğrenmeyi pekiştirme)

Yukarıda verilen görüşlerden yola çıkarak, sunulan etkinliklerin öğrencilerin hem ders boyunca eğlenerek öğrenmelerini hem de öğrendiklerini tekrar ederek pekiştirmelerini sağladığı söylenebilir.

Derse Katılım: Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” isimli ana temanın “Derse Katılım” alt boyutuna yönelik olarak öğrenciler en çok görüş bildirmişlerdir. Derse katılım kategorisinde derse katılımı artırma (f=9) ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Ö3: *“Bu yöntemde öğrencinin derse katılımı daha fazla oluyor. Eskiden derse çok fazla katılmıyordum, bu etkinlikler sayesinde derse olan katılımım arttı, kendimi daha rahat ifade etme şansını buldum.”* (Derse katılım, Derse katılımı Artırma)

Ö7: *“Derste gerçekten aktifim. Etkinlikler sayesinde derse olan katılımım arttı, önceden çok fazla söz hakkım olmuyordu ama bu etkinliklerle herkes kendi grup arkadaşıyla sizin verdiğiniz etkinliklerle uğraşmak durumundaydı.”* (Derse katılım, Derse katılımı Artırma)

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinde öğrenme azmi ve derse katılma istekliliği oluşturduğu görülmektedir. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşleriyle örtüşür niteliktedir. Aşağıda “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” teması ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporları ve araştırmacı gözlemlerinden bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmacının beşinci hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” temasına ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Bugün öğrencilerin çoğu “Role Play” etkinliğini seçtiler. Etkinliği kendi aralarında yaptıklarından sonra tahtaya kalktıklarında hemen hemen hepsi mutlu ve heyecanlı oluyorlar. “Role Play” etkinliği sırasında tüm öğrenciler istekliler, sınıf katılımı ise üst seviyede. Bazen rolünü oynarken Şeyda'nın çekindiğini görüyorum. Daha önce derste aktif olmayan, fazla söz almayan Kenan ve Burak ise söz alıyor, etkinliklere aktif olarak katılıyorlar.” 27.10.2016

Araştırmacının dokuz hafta boyunca yaptığı genel değerlendirme raporlarından altısında ise “Derse Katılım” kategorisine ilişkin vurgu yapılmıştır. Aşağıda “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” teması ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

“...Öğrenciler etkinlikler sayesinde öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmuşlar, anlamını bilmedikleri kelimelere sözlükten bakarak yeni kelimeler öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri etkinliklerin hepsinin de derse katılımı artırıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Derste etkin olmanın ise öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı görülmüştür.....”(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Üçüncü Hafta, 13.10.2016).

“.....Öğrencilerin seçmiş olduğu öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerde büyük bir değişiklik oluşturduğu söylenebilir. Öğrenciler genel anlamda etkinlikleri kolaylıkla yapabilmişlerdir. Etkinliklerde yer alan görseller öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Buradan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı sonucu çıkarılabilir. Birkaç öğrenci hariç öğrencilerin derse aktif katılımı da en üst düzeyde olmuştur.....” (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Altıncı Hafta, 22.11.2016).

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine, gözlem ve değerlendirme raporlarına göre öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin daha kolay öğrenmesini, öğrendiklerini pekiştirmelerini ve kalıcı hale getirmelerini sağlamanın yanında sunulan etkinliklerin öğrencilere daha fazla söz hakkı fırsatı verdiği, öğrencileri derse aktif olarak katılmaya zorladığı ve öğrencilerin önceki dönemlere kıyasla daha fazla etkin katılım göstermelerini sağladığı söylenebilir.

4.2.2.2. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları” isimli ana temasının oluştuğu görülmektedir. Bulgular aşağıda Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları

Tema	Kategoriler	Görüşler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)
Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları		Olumlu Tutum Geliştirme	7	32
		Özsaygı ve Özgüven Geliştirme	7	
	Duyuşsal Sonuçları	Risk Alma Becerisi Geliştirme	7	
		Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme	6	
		Sorumluluk Duygusu Geliştirme	5	
		Tahmin Etme Becerisi Geliştirme	7	
	Bilişsel Sonuçları	Karar verme Becerisi Geliştirme	6	
		Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme	6	
		Yaratıcı düşünme Becerisi Geliştirme	5	
			Problem Çözme Becerisi Geliştirme		3
	Toplam			59

Tablo 30'da "Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları" ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu görüşlerin "Duyuşsal Sonuçlar" (f=32) ve "Bilişsel Sonuçlar" (f=27) şeklinde kategorilerden oluştuğu görülmektedir.

Duyuşsal Sonuçlar: Tablo 30'da öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının davranışsal sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında duyuşsal sonuçların (f=32) "Olumlu Tutum Geliştirme" (f=7) "Özsaygı ve Özgüven Geliştirme" (f=7), "Risk Alma Becerisi Geliştirme" (f=7), "Karar Verme Becerisi Geliştirme" (f=6), "Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme" (f=6), "Sorumluluk Duygusu Geliştirme" (f=5) şeklinde kategorilerden oluştuğu görülmektedir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Olumlu Tutum Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının davranışsal sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrenciler duyuşsal sonuçlar (f=32) kategorisini oluşturan "Olumlu Tutum Geliştirme" (f=7) alt boyutuna ilişkin en çok görüş bildirmişlerdir.

"Olumlu Tutum Geliştirme" alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinden bazılarını doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: *"Yaptığımız etkinliklerde çok eğlendik, çok hoşuma gitti. Konuyu eğlenerek öğrendik diyebilirim"* (Duyuşsal Sonuçlar, Olumlu Tutum Geliştirme).

Ö5: *"Geçen sene de zaten İngilizceyi çok seviyordum. Konu anlatımı olsun, ders işleyiş olsun. Seviyordum. Biraz daha çok sevmeye başladım. Yani %80 seviyorsam %100 sevmeye başladım"* (Duyuşsal Sonuçlar, Olumlu Tutum Geliştirme).

Ö6: *"Öğretmenim İngilizce dersi zaten benim en çok sevdiğim dersti. Çok hoşuma gidiyor. Bende İngilizce dersini biraz daha sevmeme sebep oldu öğretmenim. Bir de hani biraz yavaş ilerledik ya o zaman biz bayağı bir sıkıldık ama daha sonradan güzel geçti".* (Duyuşsal Sonuçlar, Olumlu Tutum Geliştirme).

Ö8 *"...Daha önce derslerde bu kadar mutlu olmamıştım. Çok güzeldi. Derslerde hiç sıkılmadım. Dersler çok hızlı ve eğlenceli geçti. Keşke, bundan sonra da böyle devam etse"* (Duyuşsal Sonuçlar, Olumlu Tutum Geliştirme).

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayalı etkinliklerinin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ve kolaylaştırdığı şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenciler verdikleri yanıtlarda, yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduklarını bu nedenle kendilerini mutlu ve heyecanlı hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerinden ve araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacının yedinci hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Olumlu Tutum Geliştirme” alt boyutuna ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Bugün uygulamanın yedinci haftası. Öğrencilerin hemen hepsi mutlu ve eğlenerek öğreniyorlar. Grup olarak etkinlikleri yaparak hedef dili aktif olarak kullanıyorlar ve etkinlikleri yaparken de duydukları heyecan beni de mutlu ediyor. Hem derse yönelik tutumlarında önceki haftalara kıyasla olumlu anlamda değişiklikler olduğunu hem de eğlenerek öğrendiklerini görüyorum.”10.11.2016.

Aşağıda ise “Olumlu Tutum Geliştirme” alt boyutu ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....Özellikle Role Play ve Information Gap etkinliklerini seçen öğrencilerin istekli ve etkinliklerden çok memnun kaldıkları gözlemlenmiştir..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu -İkinci Hafta, 06.10.2016)

.....“Drawing Time” etkinliği öğrencilere İngilizceyi daha üretken ve aktif bir şekilde kullanma fırsatı sunmuştur. Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının da daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Altıncı Hafta, 22.11.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine, gözlem ve değerlendirme raporlarına göre öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulaması sayesinde öğrencilerin uygulama boyunca İngilizce dersinden hemen hemen hiç sıkılmadıklarını, İngilizceyi daha da çok sevdiğini diğer bir ifadeyle söz konusu uygulamanın öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

Özsaygı ve Özgüven Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının duyuşsal sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 7 öğrenci söz konusu uygulamanın özsaygı ve özgüvenlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

“Özsaygı ve Özgüven Geliştirme” alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri ise doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: “...Eskiden derslere hiç katılım göstermezdim. Öğretmenim de, beni zorla kaldırırdı. Sınıfta, yanlış yaparsam herkes benimle ders sonunda dalga geçer diye çok korkardım. Kendime hiç inancım yoktu. Derslerde kötüyüm diye düşünüyordum. Ama artık şimdi derslere rahatça katılabiliyorum. İlk başlarda çekimserdim ama artık daha rahatım. Kendime güvenim geldi etkinlikler sayesinde. (Duyuşsal Sonuçlar, Özsaygı ve Özgüven Geliştirme)

Başka bir öğrenci ise grup çalışmasının kendisine özgüven duygusu kazandırdığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ö7: “Derste arkadaşlarımızla çalışmak kendime çok daha fazla güvenmemi sağladı. Böyle bir yöntemin beni başarıya götüreceğine inanıyorum. Çok farklı etkinlikler eşliğinde, sınıfta ders işlememiz, konuyu daha iyi öğrenmemi sağladı. (Duyuşsal Sonuçlar, Özsaygı ve Özgüven Geliştirme)

Benzer bir şekilde diğer bir öğrenci de etkinliklerin dil öğrenmeye karşı önyargısını yok ettiğini kendine olan özsaygı ve özgüveni geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö5: Kendime olan güvenim arttı. Kendime olan inancımı kesinlikle olumlu yönde etkiledi. Dediğim gibi İngilizceyi öğrenmeyi çok zor bulurduk. Hep neden biz dili öğreniyoruz diye de ön yargım vardı. Ama siz yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğundan bahsetmişsiniz ya. Bu önyargımı da kırdım yani. Artık ben de kendi çapımda çok sevmesem de birkaç bir şey söyleyebiliyorum İngilizce olarak (Duyuşsal Sonuçlar, Özsaygı ve Özgüven Geliştirme).

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler sayesinde olumsuz duygu ve tutumlardan kurtulduklarını, kendilerine daha çok güvendiklerini bunun da beraberinde öğrencilerin öğrenmeyi daha kolay bulmalarını ve başarılı olmalarına imkan sağladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin özsaygı ve özgüvenlerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerine ve araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Araştırmacının altıncı hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Özsaygı ve Özgüven Geliştirme” alt boyutuna ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Bugün uygulamanın altıncı haftası. Öğrencilerin seçmiş oldukları etkinlikler arasında “Role-Play” isimli etkinliği seçen öğrencilerin çoğunun kişisel anlamda gelişmesini sağladığını rahatlıkla söyleyebilirim. Bu etkinlik sayesinde farklı gruplarda yer alan özellikle Hakan ve Şeymanur’un öncelikle iletişim becerilerinin geliştiğini, daha önceleri utangaç ve özgüveni çok yüksek olmayan bu öğrencilerin etkinlik sayesinde kendilerine özgüvenlerinin kısmen de olsa yerine geldiğini görmek beni mutlu etti. Serdar ile Murat ise yapmış oldukları role-play etkinliğini sınıfta sergilemek için tahtaya kalktılar. Murat rolünü oynarken heyecanlıydı, ama bu sefer uzun uzun aralıklarla duraksamadı. Kelimeleri tane tane kullanarak, konuşmasına dikkat etti. Gün geçtikçe heyecanını biraz daha yeniyor.” (03.11.2016)

Aşağıda ise “Özsaygı ve Özgüven Geliştirme” kategorisi ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....“Quiz Show” isimli etkinlik öğrencilerin bu etkinlikte kendilerine daha fazla güven duymalarını sağlamıştır..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dördüncü Hafta, 20.10.2016)

.....“Picture Strip Story” etkinliğini seçen öğrencilerin kendilerine daha çok güvenerek iletişim isteğinin arttığı görülmüştür..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Altıncı Hafta, 22.11.2016)

.....“Ask and Answer” isimli etkinlikte öğrenciler risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini büyük oranda ortaya koyabilmişlerdir..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Yedinci Hafta, 10.11.2016)

....“Memory Game” etkinliğinde öğrenciler rahat ve kendilerinden emin oldukları bir oyun atmosferi içerisinde bulunmuşlardır..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Sekizinci Hafta, 17.11.2016)

....”Role Play” etkinliğinde ise öğrenciler farklı bir sosyal içerikte kendilerini daha güvende hissetmişler ve kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dokuzuncu Hafta, 24.11.2017)

Öğrenci görüşlerinden, gözlem ve değerlendirme raporlarından yola çıkarak öğrenen özerkliğine dayanan etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz önyargılarını azalttığı, onların özsaygı ve özgüvenlerini geliştirdiği söylenebilir.

Risk Alma Becerisi Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının duyuşsal sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 7 öğrenci söz konusu uygulamanın risk alma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Duyuşsal Sonuçlar kategorisinde yer alan “Risk Alma Becerisi Geliştirme” (f=7) ile ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Bir öğrenci etkinliklerin kendisinde risk alma becerisi kazandırdığını aşağıdaki gibi dile getirmiştir.

Ö8: *“Derste öğrenirken başlangıçta çok stres ve heyecan yaşadım da sonraları hiç böyle bir duygu yaşamadım etkinlikler sayesinde derse katılma isteğim daha da çok arttı kendim motive oldum siz de çok yardımcı oldunuz. Etkinliklerde de yanlış mı yaparım kaygısı taşımadan daha çok etkinliklere kendimi vererek risk aldım”* (Duyuşsal Sonuçlar, Risk Alma Becerisi Geliştirme).

Benzer şekilde bir başka öğrenci de araştırmacının da telkinleriyle yanlış yapma kaygısı taşımadan risk aldığını ise şu şekilde ifade etmiştir.

Ö6: *“Hocam ben bizim seçtiğimiz etkinliklerde soru soru sorarken ya da cevaplarken hiçbir biçimde hata yapma endişesi içerisinde olmadım yani risk aldım diyebilirim hocam. Kendimi de rahat hissettim. Tam aksine etkinlikler yaparken eğlenmeye baktım siz demiştiniz ya hiç not kaygısı taşımayın bu derste önemli olan İngilizce konuşabilmeniz her yerde İngilizce işinize yarayacak”* (Duyuşsal Sonuçlar, Risk Alma Becerisi Geliştirme).

Yukarıdaki öğrencilerin açıklamalarından; öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin başlangıçta öğrencilerde stres, heyecan, kaygı ve korkuya neden olduğu sonrasında ise etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse karşı motive oldukları, etkinlikleri yaparken risk aldıkları ve sonrasında kendilerini rahat ve mutlu hissettikleri

anlaşılmaktadır. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmacının beşinci hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Risk Alma Becerisi Geliştirme” alt boyutuna ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Bugün uygulamanın beşinci haftası. Etkinlik uygulama sonrasında ders arasında görüştüğüm Murat’ın özellikle benim telkinlerim ve kendine güvenmesi neticesinde yanlış yapma kaygısı taşımadan risk alarak seçtiği etkinlikleri kendini vererek yaptığını, ilk başlarda yaşadığı stres ve endişenin gittikçe azaldığını söylemesi araştırmada ulaşılmak istenen sonuçlar açısından mutluluk verici.” (27.10.2016)

Aşağıda ise “Risk Alma Becerisi Geliştirme” alt boyutu ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....Öğrenciler tarafından seçilen etkinlik türlerinden biri olan rol oynama etkinliğinde öğrenciler risk alarak öğrenme ortamına katılmışlardır..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Üçüncü Hafta, 13.10.2016)

.....Öğrenciler “Matching Time” etkinliğinde yer alan bir okuma metnindeki yiyeceklerin İngilizce karşılıklarının bir bağlam içerisinde risk alarak tahmin edebilmişlerdir..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dördüncü Hafta, 20.10.2016)

.....“Ask and Answer” etkinliğinde öğrenciler risk alarak ve kendilerine güvenerek kendi öğrenmelerini ve özerkliklerini büyük oranda ortaya koyabilmişlerdir..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Yedinci Hafta, 10.11.2017)

.....Öğrencileri rahat bir öğrenme ortamı içerisine sokan “Guessing Time” isimli etkinlik öğrencilerin risk almalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Sekizinci Hafta, 17.11.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine, gözlem ve değerlendirme raporlarına göre öğrenen özerkliğine dayanan etkinliklerin öğrencilerin kendilerine daha fazla güvenerek ve hata yapma endişesi içerisinde olmadan risk alma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının duyuşsal sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 6 öğrenci söz

konusu uygulamanın kendilerinde özerklik-bağımsızlık duygusunu geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Duyuşsal Sonuçlar kategorisinde yer alan “Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme” (f=6) ile ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Bir öğrenci etkinlikleri seçme fırsatı sunulmasının kendisini mutlu ve özgür hissettirdiğini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö5: “Önceki derslerimizde kitabımızda yer alan etkinlikleri hepimiz yapmak durumundaydık. Ama bu dersimizde etkinlikler konusunda siz açıklamalarda bulundunuz. Etkinlik seçmek özellikle de arkadaşımınla güzel bir şeydi. Aslında tek başıma da seçebilirdim. Yine de bir şeyleri seçme fırsatı verilmesi beni eğlendirdi. Kendimi özgür hissettim diyebilirim” (Duyuşsal Sonuçlar, Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme).

Benzer bir şekilde başka bir öğrenci de etkinlik seçmenin kendisi için ne anlam ifade ettiğini şu sözlerle açıklamıştır.

Ö8: “Bu derste İngilizceyi geliştirdim ve çok zevk aldım. En çok da “Memory Game” etkinliğini sevdim. Hafızamı da geliştirdim. İstedığımız etkinlikleri seçmek güzel bir duyguydu çünkü bazıları bana göre ilginçti bazıları da zordu. O yüzden istediğimi seçme hakkım vardı. (Duyuşsal Sonuçlar, Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme).

Öğrenciler verdikleri yanıtlarda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasında özellikle etkinlikleri seçme fırsatının verilmesinin öğrencilerin kendileri için güzel bir duygu olduğunu, etkinlikler sayesinde eğlendiklerini ve kendilerini özgür hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin özerkliklerini geliştirdiğine dair araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

.....“Questionnaire” etkinliğinde gruptan üçü küçük hatalarla “sağlık”la ilgili çok uygun sorular yazabilmişlerdir. “Role Play” etkinliğinde ise dört grup ise muhabirin sorabileceği soruların başlığını, “Family”, “Work” ve “Daily Life” olarak isimlendirmişlerdir. Oluşturdukları sorular da önemsenmeyecek hatalardan oluşmaktadır. Buradan hareketle etkinliklerin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin yanında özerklik becerilerini de geliştirmeye olanak sağladığı görülmüştür..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Üçüncü Hafta, 13.10.2016)

...Diğer bir etkinlik olan “Drawing Time”da öğrenciler sözel iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulabilmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin öğretmen olmadan da dili olabildiğince özgür kullanma olanağına kavuştukları görülmüştür..... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dokuzuncu Hafta, 24.11.2017)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine ve değerlendirme raporlarına bakılarak, öğrenen özerkliğine dayanan etkinliklerin öğrencilere seçme fırsatı sunarak kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak onlarda özerklik ve bağımsızlık duygusu kazandırdığı söylenebilir.

Sorumluluk Duygusu Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının duyuşsal sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 5 öğrenci söz konusu uygulamanın kendilerinde sorumluluk duygusu geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Bu kapsamda araştırmanın nitel boyutunda öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan “Duyuşsal Sonuçlar” kategorisinde yer alan “Sorumluluk Duygusu Geliştirme” (f=5) ile ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Bir öğrenci etkinliklerin kendilerine grup olarak sorumluluk duygusu aşıladığını şu sözleriyle dile getirmiştir.

Ö9: *“Çok güzel oldu bu ders arkadaşlarımızla diyaloglar kurduk, paylaşımlar yaptık, birbirimize iyi davrandık. Birbirimize sen yaparsın, ben yapamam diye bir durum olmadı. Bu etkinliği birlikte yapacağız, bu bize ait bir görev. Yani sorumluluğu paylaştık”* (Duyuşsal Sonuçlar, Sorumluluk Duygusu Geliştirme).

Başka bir öğrenci ise sırf grubundaki kişi tek kalmasın diye derslere düzenli olarak katılmayı sorumluluk olarak algılamış olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

Ö3: *“Gruba karşı sorumluluk duydum. O nedenle dersi kaçırmamaya çalıştım. Ders devamsızlığım hiç olmadı çünkü bu durumda hiç olmazsa gruptaki arkadaşlarımı bırakmamak için sürekli geldim”* (Duyuşsal Sonuçlar, Sorumluluk Duygusu Geliştirme).

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin etkinlikler sayesinde paylaşımlar yaptıkları, grup olarak hareket ettikleri ve etkinliklerin kendilerinde sorumluluk duygusunu geliştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim

etkinliklerinin öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğine dair araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

.....*Etkinlik türlerinden biri olan rol oynama etkinliği öğrencilerin risk alarak öğrenme ortamına katılımını sağlamıştır. Grupta yer alan öğrencilerin çoğu kendilerine verilen görevi sorumluluk bilinci içerisinde aksatmadan yerine getirebilmişlerdir.....* (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Üçüncü Hafta, 13.10.2016)

.....*Özellikle görseller öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Bu etkinlikte gruptaki öğrencilerden biri etkinliği yaparken dil sürçmeleri şeklinde yanlışlar yapmıştır, grup arkadaşı ise düzeltme yoluna gitmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uygun akran düzeltmesi yapması son derece önemlidir. Artık öğrencilerin grup bilinci hareketiyle davranması birbirlerine karşı sorumluluk duyması öğrenen özerkliği açısından büyük bir önem taşımaktadır.....*(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dördüncü Hafta, 20.10.2016)

....*“Label the picture” isimli etkinlik sayesinde öğrenciler grup bilinci içerisinde hareket etmişlerdir. Her öğrenci kendine düşen kısmı yapmış ve öğrenme sorumluluğu içerisinde yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol etmişlerdir....*(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Yedinci Hafta, 10.11.2017)

Öğrenci görüşleri ve değerlendirme raporlarına göre, öğrenen özerkliğine dayanan etkinliklerin öğrencilerin grup bilinci içerisinde hareket etmelerine imkan verdiği ve onlarda sorumluluk duygusu geliştirdiği söylenebilir.

Bilişsel Sonuçlar: Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında; “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları” temasına bakıldığında, bilişsel sonuçlar kategorisinde en fazla tahmin etme becerilerini geliştirme (f=7) olmak üzere; karar verme becerilerini geliştirme (f=6), araştırma sorgulama becerilerini geliştirme (f=6), yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme (f=5) ve problem çözme becerilerini geliştirme (f=3) olarak dağılım göstermiştir. “Bilişsel Sonuçlar” kategorisinin alt boyutlarına ilişkin değerlendirmeler ise aşağıya çıkarılmıştır.

Tahmin Etme Becerisi Geliştirme

Tablo 30’dan öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının bilişsel sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrenciler bilişsel sonuçlar (f=27) kategorisini oluşturan “Tahmin Etme Becerisi Geliştirme” (f=7) alt boyutuna ilişkin en çok

görüş bildirmişlerdir. Bu alt boyuta ilişkin değerlendirmeler ise doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Ö3: *“Öğretmenim bende etkinlikler en çok tahmin yeteneğini geliştirdi. Bazen tahminlerimde yanlış olduğum zamanlarda oldu. Ama öyle ya da böyle eğlenerek tahminlerde buldum. Bazen başka derslerde de bu yeteneğimi kullanmaya çalışıyorum. Hoşuma gidiyor doğru çıkınca”* (Bilişsel Sonuçlar, Tahmin Etme Becerisi Geliştirme).

Ö5: *“Hocam ders anlatırken siz bize zaten hep ne işleyeceğimizi tahmin edin diyordunuz. Yaptığımız etkinliklerde de hani şu resimli etkinlikler var ya hikaye oluşturuyorduk ya. Ben en çok bu etkinlikte tahminimi kullandım”* (Tahmin Etme Becerisi Geliştirme).

Öğrencilerin açıklamalarından; öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığı ve tahmin etme becerilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tahmin etme becerilerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerine ve araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacının sekizinci hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Tahmin Etme Becerisi Geliştirme” alt boyutuna ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Sunulan etkinlikler sayesinde öğrenciler, etkinliklerde verilen durumlar ve olaylar hakkında sorular sormaya başladılar. Kendi çaplarında bazen sözlüklerinden faydalandılar, bazen arkadaşlarına bazen de bana sorular sorarak basit araştırmalar yaptılar. Öğrencilerin özellikle “Picture Strip Story” ve “Drawing Time” isimli etkinliklerde tahminde bulunma becerilerinin daha çok geliştiğini gördüm. “Picture Strip Story” isimli etkinlikte olay örgüsünü çözmeye çalışırken, “Drawing Time” isimli etkinlikte ise öğrencilerin söz konusu kartta yer alan ilgili resmi çizerek birbirlerinin çizdikleri resimleri doğru olarak tahmin etmeye çalıştıklarını böylece tahmin edebilme yeteneklerini geliştirdiklerini gözlemledim.” (17.11.2016)

Aşağıda ise “Tahmin Etme Becerisi Geliştirme” alt boyutu ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....“Guessing Time” etkinliğinde farklı iki ülkeye ait kahvaltı malzemelerinin neler olduğunun doğru ya da yanlış demeden risk alınarak bulunmaya çalışılması özellikle

öğrencilerin tahmin etme becerilerini geliştirmiştir...(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dördüncü Hafta, 20.10.2016)

....“Matching Time” etkinliğini ise sınıftan sadece bir grup seçmiştir. Öğrenciler söz konusu etkinlikte hem dilbilgisi yapılarını doğru olarak kullanabilme imkanı bulmuşlardır hem de tahmin etme becerilerini geliştirebilmişlerdir.... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Yedinci Hafta, 10.11.2017)

.....“Guessing Time” isimli etkinlik sayesinde öğrenciler hem dinleyen hem de konuşan kişi olduğundan dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. Aynı zamanda etkinlik öğrencilerin tahmin yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Sekizinci Hafta, 17.11.2016)

Öğrenci görüşleri, gözlem ve değerlendirme raporlarından yola çıkarak öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasında özellikle bazı etkinliklerin öğrencilerde tahmin etme becerilerini daha fazla geliştirdiği ve öğrencilerin edindiği bu beceriyi farklı derslerde kullandıkları söylenebilir.

Karar Verme Becerisi Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının bilişsel sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 6 öğrenci söz konusu uygulamanın kendilerinde karar verme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. “Karar Verme Becerisi Geliştirme” isimli alt boyuta ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Bir öğrenci başlangıçta etkinliklerden hangisini seçeceğine zorlandığını fakat sonraları karar verme becerisinin geliştiğini şöyle dile getirmiştir.

Ö7: “Favori etkinliğimizi seçmek iyiydi. Yapmak istediğimizi yapabildik. Başlangıçta kafamız karıştı ama” (Bilişsel Sonuçlar, Karar Verme Becerisi Geliştirme).

Başka bir öğrenci ise grup arkadaşı ile kendisinin birbirlerini ikna ederek karar verdiklerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö3: “Seçmeli faaliyetler harikaydı çünkü ders çok eğlenceliydi. Neyin seçileceği konusunda arkadaşım ile kafamız karıştı. Ama daha sonra hangi etkinliği seçeceğimize birbirimizi inandırarak kolay karar verdik” (Bilişsel Sonuçlar, Karar Verme Becerisi Geliştirme).

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin başlangıçta zorlansalar da zamanla en çok yapmak istedikleri etkinliğe grup arkadaşlarını ikna ederek karar verdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Bilişsel Sonuçları” teması ile ilgili araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacının altıncı hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Karar Verme Becerisi Geliştirme” alt boyutuna ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Öğrenciler etkinlik seçme aşamasında çok heyecanlanıyorlar. Önceki haftalara kıyasla daha çabuk ve bilinçli karar veriyorlar. Bugün sınıftan Burak ve Hasan etkinlik listesinden “Picture Strip Story” etkinliğini seçtiler. Nedenini sorduğumda ilk başlarda kafalarının karışık olduğunu ama daha sonraları zamanla hangi etkinliği seçeceklerine daha kolay karar verdiklerini söylediler.” (03.11.2016)

Aşağıda ise “Karar Verme Becerisi Geliştirme” alt boyutu ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....Öğrencilerin özellikle grup olarak etkinlikler seçerken birbirleriyle görüş alışverişinde buldukları ve etkinlik listesinden önceki haftalara göre daha hızlı ve bilinçli bir şekilde etkinlik seçtikleri görülmüştür.....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu -İkinci Hafta, 06.10.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri, araştırmacı gözlem ve değerlendirme raporlarına göre, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilere etkinlik seçme fırsatı vererek ilerleyen zamanlarda öğrencilerin karar verme becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının bilişsel sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 6 öğrenci söz konusu uygulamanın araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. “Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme” isimli alt boyuta ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Ö1: *“Öğretmenim etkinlikleri ilk başta seçtiğim zaman nasıl yapacam diye endişelenmişim. Ama araştırarak size ve grup arkadaşıma sorarak öğrendim. Anlamını*

bilmediğim kelimeleri sözlükten bakarak ya da siz bana resimlerden göstererek yapmaya çalıştım. Ünite sonlarında verdiğiniz yazma görevleri için de araştırma yaptım internetten. Ama kendim yazdım. Siz demiştiniz ben internetten yapıp yapmadığınızı anlarım diye” (Bilişsel Sonuçlar, Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme).

Ö3: “Hocam etkinlikler bence çok düşündürücüydü. Ben kafam almıyor diye kendime kıızıyordum ama sonraları etkinlikler çok kolayıma geldi. Bunu aslında sürekli soru sormama etkinlikler üzerinde düşünmeye borçluyum. Arkadaşımınla sözlük kullanarak ya da birbirimizde sorular sorarak araştırma becerisi kazandım” (Bilişsel Sonuçlar, Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme).

Öğrenciler verdikleri yanıtlarda, öğrenen özerkliğine dayanan etkinliklerin başlangıçta kendileri için zor ve düşündürücü olduğunu ama ilerleyen zamanlarda etkinliklerin araştırma sorgulama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmacının uygulamaya yönelik yaptığı gözlemler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin araştırma sorgulama becerilerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerinden bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Bugün yaptığımız uygulamada Ömer çok farklı bir öğrenci olduğunu ortaya koydu. Uygulamanın başından beri Ömer’in İngilizce dersine karşı aşırı derecede meraklı olduğunu görmekteyim. Sürekli hedef dilde konuşmaya çalışarak teneffüslerde dahi kendi seviyesine uygun olarak aldığı İngilizce okuma kitabındaki karakterlerle ilgili bana sorular soruyor. Seçtiği etkinlikle ilgili verdiğim soru oluşturma görevini sözlük kullanarak, kurduğu cümleleri arkadaşısıyla görüş alışverişinde bulunarak ve bana sürekli göstererek dil öğrenme konusunda ne kadar azimli bir öğrenci olduğunu gösterdi.” (24.11.2016)

Aşağıda ise araştırmacının ikinci hafta yaptığı araştırmacı değerlendirme raporundan “Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme” alt boyutu ile ilgili bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....Öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklerden özellikle “Picture Strip Story” isimli etkinlikte öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken hem tahmin etme ve araştırma sorgulama hem de problem çözme becerilerini kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu etkinliğin ilgili becerileri geliştirmede etkili olduğu söylenebilir... (Araştırmacı Değerlendirme Raporu-İkinci Hafta, 06.10.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri, araştırmacı gözlem ve değerlendirme raporlarına göre, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin sürekli

sorgulama yaparak, araştırmacı ve akranları aracılığıyla sözlük veya internetten faydalanarak araştırma ve sorgulama becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme

Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin uygulamasının bilişsel sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 5 öğrenci söz konusu uygulamanın yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. “Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme” isimli alt boyuta ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Öğretmenim ben hep farklı etkinlikler seçmeye başladım grubumla. Aslında farklı etkinlikler bende yaratıcı düşünceyi geliştirdi diyebilirim. Başka derslerde de bunun faydasını gördüm. Geçen hafta sosyal bilgiler dersinde öğretmenimiz bize bir sunum hazırlayın dedi. Ben de özellikle hikaye oluşturma etkinliğini İngilizce dersinde çok sevdiğim için sosyal bilgiler dersi sunumu için kullandım. “Teknoloji ve Etkileri” isimli bir sunu. Sınıfta en yüksek notu ben aldım” (Bilişsel Sonuçlar, Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme).

Ö3: “Hocam aslında bizim “Düşünme Eğitimi” diye seçmeli bir dersimiz var. Fakat bu derste çok bi şey öğrenemiyoruz. Ben sizin etkinliklerinizden çok şey öğrendim. Zihnim gelişti. Farklı etkinlikler ben de farklı düşünceler uyandırdı” (Bilişsel Sonuçlar, Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme).

Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan farklı öğretim etkinliklerinin kandilerinde yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği ve bu beceriyi de farklı derslerde kullanarak başarılarını artırdığı görülmektedir. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerine ve araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacının dokuzuncu hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme” alt boyutuna ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Etkinlikler yapılırken öğrenciler şaşırtıcı biçimde yaratıcı fikirler üretiyorlar. Etkinlikler grup halinde yapıldığı için süreç daha da kolaylaşıyor. Bunun yanında etkinlikler,

öğrencilerin grup halinde bizzat katılımlarını gerektirdiği için öngörülen kazanımlara ulaşmalarını sağlama konusunda öğrenilenler daha etkili oluyor. Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirerek yaratıcı düşünceler ortaya koyması araştırmacı olarak beni heyecanlandırıyor.” (24.11.2016)

Aşağıda ise “Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme” kategorisi ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

....“Questionnaire” etkinliğinde gruptan üçü küçük hatalarla sağlıkla ilgili çok uygun sorular yazabilmişlerdir. “Role Play” isimli etkinlikte dört grup ise muhabirin sorabileceği soruların başlığını, “Family”, “Work” ve “Daily Life” olarak isimlendirmişlerdir. Oluşturdukları sorular da önemsenmeyecek hatalardan oluşmaktadır. Buradan hareketle etkinliklerin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmeye olanak sağladığı görülmüştür.....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Üçüncü Hafta, 13.10.2016)

....“Drawing Time” etkinliği için öğrencilerin birer tane resimli kart hazırlamaları istenmiştir. “Baker Street” etkinliği için öğrencilerden otel menülerine ait birer tane cümle ve “Quiz Show” etkinliği için ise öğrencilerin birer tane soru oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin hemen hemen hepsi bu görevleri başarıyla yerine getirebilmişlerdir. Her bir öğrencinin kendilerinin bir şeyler yapabiliyor olması çok hoşlarına gitmiştir. Buradan hareketle etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri ile yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği çıkarılabilir.....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Beşinci Hafta, 13.10.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine, gözlem ve değerlendirme raporlarına göre, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini bu beceriyi farklı derslerde kullandığı söylenebilir.

Problem Çözme Becerisi Geliştirme

Tablo 30’da öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının bilişsel sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, 3 öğrenci söz konusu uygulamanın problem çözme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. “Problem Çözme Becerisi Geliştirme” isimli alt boyuta ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Ö4: “Hocam özellikle “Baker Street” ve “Matching Time” etkinliklerinde kendimi sanki bir matematik problemi çözermişim gibi hissettim. Çok zorlandım. Ama sizin sayenizde ve arkadaşım sayesinde çözdüm, sonuca ulaştım diyebilirim” (Bilişsel Sonuçlar, Problem Çözme Becerisi Geliştirme).

Ö7: “Bence bütün etkinlikler ben de problem çözmeyi geliştirdi. Niye dersiniz, her bir etkinlik belli bir görevi tamamlamayı gerektiriyor; bu da aslında kafayı kullanmayı sağlıyor. Zihnimi kullanarak önce bu durumu anladım” (Bilişsel Sonuçlar, Problem Çözme Becerisi Geliştirme).

Ö9: “Hocam etkinlikler hep düşündürücüydü zaten. İster istemez ben de arkadaşım ile sanki matematikte denklem çözüyormuşum gibi hissettim. Önce anlamaya çalıştım ilk başlarda anlamıyordum ama sonra anlayarak düşünerek etkinlikleri yaptık” (Bilişsel Sonuçlar, Problem Çözme Becerisi Geliştirme).

Öğrenciler verdikleri yanıtlarda, problem çözmeyi başka bir dersin konusuymuş gibi algılayarak araştırmacı ve akran yardımıyla edindiği bu beceri sayesinde seçmiş oldukları etkinlikleri başarıyla yerine getirdiklerini ve problem çözme becerilerinde zihinsel becerilerini etkin kullandıklarını açıklamışlardır. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiğine dair araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

.....Öğrencilerin seçmiş oldukları etkinliklerden özellikle “Picture Strip Story” isimli etkinlikte öğrencilerin olay örgüsünü çözmeye çalışırken hem tahmin etme hem araştırma sorgulama hem de problem çözme becerilerini kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu etkinliğin ilgili becerileri geliştirmede etkili olduğu söylenebilir....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu -İkinci Hafta, 06.10.2016)

.....“Matching Time” “Quiz Show” ve “Guessing Time” isimli etkinlikleri bitiren gruptan etkinliklere yönelik soru oluşturması istenmiştir. Öğrenciler bu görevleri başarıyla yerine getirerek yaratıcı ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, öğrenciler tarafından oluşturulan soruların onların konuyu gerçekten kavradıkları ve düşünme becerilerinin geliştiği sonucu çıkarılabilir. ...(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Dördüncü Hafta, 20.10.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarına göre, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiğini, bu beceriyi farklı derslere transfer etmelerini sağladığı söylenebilir.

4.2.2.3. Dil Becerilerini Geliştirme

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, “Dil Becerilerini Geliştirme” isimli ana temasının olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerinde yola çıkılarak oluşturulan “Dil Becerilerini Geliştirme” isimli temasını oluşturan kategoriler ise Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31

Dil Becerilerini Geliştirme

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
Dil Becerilerini Geliştirme	Konuşma Becerisini Geliştirme	8
	Dinleme Becerisini Geliştirme	7
	Yazma Becerisini Geliştirme	7
	Okuma Becerisini Geliştirme	7
	Toplam	29

Öğrencilerin “Dil Becerilerini Geliştirme” isimli ana temanın alt boyutlarından en fazla “Konuşma Becerisini Geliştirme” (f=8) olmak üzere; “Dinleme Becerisini Geliştirme” (f=7); “Yazma Becerisini Geliştirme” (f=7); “Okuma Becerisini Geliştirme” (f=7) olarak dağılım göstermiştir. “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutlara ilişkin değerlendirmeler ise aşağıya çıkarılmıştır.

Öğrencilerden biri okuma becerisinde kısmen problem yaşamaya devam etse de etkinlikler sayesinde konuşma becerilerinin daha çok geliştiğini, alt becerilerden olan kelime bilgisinin de geliştiğini şu sözlerle ifade etmiştir.

Ö9: “Sizin sayenizde etkinliklerle birlikte okumaya ve konuşmaya yönelik önyargım azaldı. Etkinlikler beni daha rahat İngilizce konuşmaya teşvik etti. Kelime hazinesi bakımından,

okuduğunu anlayabilme bakımından bayağı faydası oldu. İlerleme var ama hala okumada zorlanıyorum.” (Dil Becerilerini Geliştirme, Konuşma Becerisini Geliştirme; Okuma Becerisini Geliştirme)

Benzer bir şekilde, diğer bir öğrenci ise konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini ise şu sözlerle ifade etmiştir.

Ö2: “Bazı etkinliklerde konuşma becerim bazılarının da okuma becerim arttı. Ayrıca arkadaşımın sordukları sorulara dinleyerek cevap verebildim. Yani dinleme becerim de arttı. Sizin verdiğiniz yazma görevleri sayesinde yazma becerim de gelişti.” (Dil Becerilerini Geliştirme, Konuşma Becerisini Geliştirme; Dinleme Becerisini Geliştirme; Okuma Becerisini Geliştirme, Yazma Becerisini Geliştirme)

Başka bir öğrenci de benzer şekilde okuma ve dinleme becerileri ile birlikte alt becerilerden telaffuz becerisinin de geliştiğini ifade etmiştir.

Ö1: “Okuma ve dinleme becerilerim arttı. Ve sonra da dinlemede, konuşmada sınıf önünde cesaretim oldu. Daha kolay öğrenme oldu ve dersler eğlenceli geçti. Telaffuzumu da geliştirdim diyebilirim. Bazen arkadaşıma hafıza oyunlarında bir kelimeyi söylemede hata yapıyordum ama siz bize söylemişsiniz ya zorlandığımız kısımlarda benden yardım alın diye ben de sizi çağırıyordum ve kelimenin doğru söylenişini sizden öğreniyordum. (Dil Becerilerini Geliştirme, Okuma Becerisini Geliştirme; Dinleme Becerisini Geliştirme)

Yukarıda verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin etkinlikler sayesinde dil becerilerine yönelik önyargılarının ortadan kalktığını, kendilerine sunulan farklı etkinliklerin dört dil becerisini geliştirdiğine inandıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı değerlendirme raporlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerine ve araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacının dördüncü hafta yaptığı uygulamaya yönelik tuttuğu araştırmacı günlüğünde “Dil Becerilerini Geliştirme” temasına ilişkin aşağıdaki notları almıştır.

“Bugün uygulamanın dördüncü haftası. Öğrencilerde olumlu anlamda büyük değişiklikler görüyorum. İlk başlarda öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerine yönelik önyargıları vardı. Fakat etkinlikler sayesinde bu önyargının kırıldığını ve öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerinin bi hayli geliştiğini görüyorum. Etkinliklerin renkli ve resimli olması

da onların anlamalarını kolaylaştırıyor ve onları İngilizce konuşmaya teşvik ediyor. “ (27.10.2016)

Aşağıda ise “Dil Becerilerini Geliştirme” kategorisi ile ilgili araştırmacı değerlendirme raporlarından bir kısım alıntılara yer verilmiştir.

.....Öğrencilerin seçmiş olduğu öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin dil becerileri açısından faydalarına bakıldığında öğrencilerin seçmiş olduğu üç etkinliğin de öğrencilerin istenilen seviyede olmasa da konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca “Information Gap” etkinliği öğrencileri sözlük kullanmaya ya da tahminlerde bulunarak kelimenin anlamını bulmaya sevk ettiği için öğrencilerin özellikle bir alt beceri olan kelime bilgilerini geliştirdiği görülmüştür....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu - İkinci Hafta, 06.10.2016)

....“Matching Time” etkinliğini seçen öğrenciler eğlenerek öğrenmişlerdir. Bu etkinlik öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmenin yanında özellikle konuşma ve dinleme becerilerini büyük çoğunlukla geliştirmiştir.....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu- Dördüncü Hafta, 20.10.2016)

.....Bir diğer etkinlik olan ve ilk kez öğrencilere sunulan “Spot The Differences” isimli etkinlikte ise öğrenciler hem dinleyici hem de konuşmacı rolünü üstlenerek resimler arasındaki farklılıkları bulabilmişlerdir. Böylece konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme imkanı bulabilmişlerdir....(Araştırmacı Değerlendirme Raporu-Altıncı Hafta, 22.11.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri, gözlem ve değerlendirme raporları doğrultusunda öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin en çok konuşma becerilerini geliştirmekle birlikte dil becerilerini ve bu becerilere ait kelime bilgisi ve telaffuz gibi alt becerileri de geliştirdiği söylenebilir.

4.2.2.4. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan diğer bir ana tema ise “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı” isimli tema olmuştur. Aşağıdaki Tablo 32’ye bakıldığında; söz

konusu temanın “Öz Değerlendirmeyi Geliştirme” (f=7) ve “Akran Değerlendirmeyi Geliştirme” (f=6) isimli kategorilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 32

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirmeye Katkısı

Tema	Kategoriler	Frekans (f)
Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirme Becerilerine Katkısı	Öz-Değerlendirme	7
	Becerisini Geliştirme	
	Akran Değerlendirme	6
	Becerisini Geliştirme	
Toplam		13

Öz-Değerlendirme Becerisini Geliştirme: “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı” isimli ana temaya ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrenciler en çok “Öz-Değerlendirme Becerisini Geliştirme” f (7) kategorisi etrafında görüş bildirmişlerdir. “Öz-Değerlendirme Becerisini Geliştirme” isimli kategoriye ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Kendi eksikliklerimi görmemi sağladı ben aynı zamanda kendimin neler yapabileceğini objektif olarak ifade etmeye çalıştım.” (Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı, Öz Değerlendirmeyi Geliştirme)

Ö5: “Güçlü ve zayıf taraflarımı işaretledim. Kendi ilerlememi görmemi sağladı. Nerelerde eksikliklerim var bunu görebildim. Ben daha sonra da eksikliklerimi gidermek için evde konu tekrarı yaptım.” (Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı, Öz Değerlendirmeyi Geliştirme)

Öğrenciler verdikleri yanıtlarda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri sonunda kendilerine dağıtılan öz değerlendirme formlarının dil gelişimlerini görmelerini sağladığı, öğrenmelerinde herhangi bir eksiklik varsa bunu gidermek için evde konu tekrarı yaparak önlem aldıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacının gözlem notlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim

etkinliklerinin öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Bugün uygulamanın son haftası. Öğrencilere etkinlik sonunda kendi performanslarını değerlendirmeleri için öz –değerlendirme formlarını dağıttım. Öğrencilerin adeta öğrenme sürecinin bir parçası oldukları hissini yaşadıklarını gördüm. İlk haftalara kıyasla öğrencilerin deneyim kazandıkça kendilerini değerlendirmede daha tarafsız olduklarını ders aralarında birkaç öğrenci ile yaptığım görüşmelerden anladım. Bunlardan Murat ve Cansu başlangıçta kendilerini değerlendirirken çok objektif olmadıklarını, neyi yapabiliş neyi yapamadıkları konusunda çok isabetli kararlar veremediklerini fakat sonraları güçlü ve zayıf taraflarıyla ilgili daha doğru kararlar verdiklerini söylediler.” (24.12.2016)

Öğrenci görüşleri ve araştırmacı gözlemlerine bakılarak, her bir etkinlik sonunda öz değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı verilerek öğrencilerin kendi eksikliklerini görmesinin sağlandığı, neleri yapabiliş neleri yapamayacağını, kendi güçlü ve zayıf taraflarını tespit edebildiğini böylece öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Akran Değerlendirme Becerisini Geliştirme: “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı” isimli ana temaya ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında 6 öğrenci “Akran Değerlendirme Becerisini Geliştirme” kategorisi etrafında görüş bildirmişlerdir. “Akran Değerlendirme Becerisini Geliştirme” isimli kategoriye ilişkin öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

“Bu uygulama sayesinde arkadaşımı da değerlendirme fırsatım oldu. Bu çok güzel bir uygulamaydı. Ben çok sevdim. Birbirimizi farklı bir gözle bakış açısı kazandırdı. Sizin verdiğiniz formlar arkadaşımın benim kendi başarabildiklerimizi ve yetersizliklerimizi birbirimize sunma fırsatı sağladı.” (Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı, Akran Değerlendirmeyi Geliştirme)

“Ben formları doldururken çok eğlendim. Siz demiştiniz ya tarafsız olun. Ben de tarafsız olarak arkadaşımın samimiyetine güvenerek formu doldurdum. Etkinlik sonunda arkadaşımın neler yapabiliş neler yapamadığını işaretledim. Ben de onun doldurduğu formlara bakarak hem kendi değerlendirme formumu hem de arkadaşımın değerlendirme formunu karşılaştırabildim.” (Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı, Akran Değerlendirmeyi Geliştirme)

Öğrenciler verdikleri yanıtlarda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri sonunda kendilerine dağıtılan akran değerlendirme formlarının arkadaşlarını objektif olarak değerlendirme fırsatı verdiğini, kendi gelişimlerini takip ettiklerini ayrıca bu uygulamayla kendilerini de değerlendirmeye katılmasını sağladığından çok memnuniyet duyduğunu açıklamışlardır.

Araştırmacının gözlem notlarında yer alan ifadeler de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akran değerlendirme becerilerini geliştirdiğine dair araştırmacı gözlemlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Bugün uygulamanın son haftası. Öğrencilere etkinlikler sonunda değerlendirme formlarını dağıttım. Öğrencilerin birbirlerinin değerlendirmesi çok hoşlarına gidiyor. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirirken formdaki maddeleri çok dikkatle okumaları birbirlerini tarafsız olarak değerlendirmelerinin bir göstergesi sanki.” (24.12.2016)

Öğrenci görüşleri ve araştırmacı gözlemlerine bakılarak, her bir etkinlik sonunda akran değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme fırsatı verilerek kendilerinin de değerlendirmeye katılması sağlandığı, öğrencilerin objektif davranmaya çalışmakla beraber akran değerlendirme ile öz değerlendirme formunu karşılaştırarak hem kendi gelişimlerini hem de arkadaşlarının gelişimlerini takip edebildikleri böylece akran değerlendirme becerisini geliştirebildikleri söylenebilir.

4.2.2.5. Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterlerine İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan diğer bir ana tema ise “Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterleri” temasıdır. Bu temaya ilişkin nitel bulgular aşağıda Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterleri

Tema	Kategoriler	Frekans
Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterleri	Arkadaş etkisi	8
	İlgi çekici olması	8
	Merak	7
	Etkinliği Sevme	7
	Eğlenceli olması	6
	Kolay Olması	6
	Zor olması	2
	Toplam	44

Tablo 33’te öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerini seçme kriterleri isimli temanın; en fazla “Arkadaş etkisi” (f=8) olmak üzere, “İlgi çekici olması” (f=8), “Merak” (f=7), “Etkinliği Sevme” (f=9), “Eğlenceli olması” (f=8), “Kolay Olması” (f=6), “Zor olması” (f=2) isimli kategorilerden oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerini seçme kriterleri isimli temanın kategorileri ve bu kategorilerle ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Ö2: *“Hocam ben grubumla uyumlu olarak etkinlik seçerken bir yandan zor, bir yandan özgün olmasına, kimse tarafından yapılmayacak zorlukta olmasına gayret gösterdik” (Arkadaş etkisi, Zor olması).*

Ö3: *“Ben şahsen hem ilgi çekici hem de kolay bir etkinlik olduğu için etkinliği seçtim” (Kolay Olması, İlgi Çekici Olması).*

Ö4: *“Öğretmenim etkinlikler seçerken arkadaşım etkinliği seçmem konusunda etkili oldu. Ayrıca grup arkadaşımınla zor etkinlikleri seçmeye karar verdik. Çünkü zor konuları öğrenirsek daha çok şey öğreniriz diye düşündük” (Arkadaş etkisi, Zor olması).*

Ö6: *“Beni sıkmayan zevk aldığım ve beni eğlendirebilecek, ilgi çekici etkinlikleri seçmek etkinlik kriterimdi” (Eğlenceli olması, İlgi Çekici Olması).*

Ö9: *“Arkadaşımınla seçeceğimiz etkinliklerin ilgi çekici olmasına dikkat ettik. Hep aynı etkinliği seçmeyi faydalı bulmadık. Farklı etkinliklerde neler yapabiliriz diye hep merak*

ettik. Sevebileceğim ve kolay olan etkinlikleri seçtim” (İlgi Çekici Olması, Merak, Kolay Olması, Etkinliği Sevme).

Öğrenci görüşleri göz önüne alındığında, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerini seçme kriterleri ile ilgili olarak öğrencilerin birden fazla kriteri göz önünde bulundurdıkları görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri seçerken neye dikkat ettiklerine ilişkin bulguyu, araştırma boyunca tutulan araştırmacı günlüğü de desteklemektedir. Araştırmacı, öğrencilerin etkinlikleri seçerken neye dikkat ettiklerini günlüğüne şu şekilde not almıştır:

“Bugün uygulamanın beşinci haftası. Konu anlatımından sonra öğrencilere etkinlik listesini dağıttım. Öğrenciler ikişerli grup halinde karar vererek etkinlik listelerinden yapmak istedikleri etkinlikleri seçtiler. Ders aralarında ise, öğrenciler birbirlerine hangi etkinlikleri seçtiklerini soruyordu. Ben de konuşmalarına dahil oldum. Onlara hangi etkinlikleri ve bu etkinlikleri niçin seçtiklerini sordum. Öğrencilerden büyük çoğunluğu, arkadaşının tercih ettiği etkinliği seçtiğini, bunun yanında eğlenceli olan, ilgi ve meraklarını çeken, öğrenmelerini kolaylaştıran ve yapabileceklerine inandıkları etkinlikleri seçtiklerini söylediler. Gördüğüm ve anladığım kadarıyla öğrenciler, hem arkadaşlarıyla uyumlu olarak çalışmakta hem de kendileri için ilgi çekici ve merak uyandırıcı etkinlikleri seçerek konuları eğlenerek daha iyi öğrenmektedirler.” (20.10.2016)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerinde ve araştırmacı günlüğüne dayalı gözlemlerde görüldüğü üzere, öğrencilerin etkinlik seçme kriterlerinde en çok arkadaşlarından etkilendikleri daha sonra bunu sırasıyla etkinliklerin ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması, etkinliği sevme ve zorluk derecesi takip etmiştir.

4.2.2.6. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Derslere İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan diğer bir ana tema ise “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Dersler” temasıdır. Bu temaya ilişkin nitel bulgular aşağıda Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Dersler

Tema	Kategoriler	Frekans
Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının yararlı olabileceği dersler	Türkçe	5
	Matematik	5
	Fen Bilgisi	4
	Sosyal Bilgiler	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
	Toplam	19

Tablo 34’te öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının yararlı olabileceği dersler isimli temanın en fazla “Türkçe” (f=5) olmak üzere, “Matematik” (f=5) “Fen” (f=4) “Sosyal Bilgiler” (f=3) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” (f=2) isimli kategorilerden oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının yararlı olabileceği dersler isimli temanın kategorileri ve bu kategorilerle ilgili öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Ö2: Matematik dersinde böyle bir etkinlik olsa çok iyi olur. Çünkü öğrencilerin öğrenemedikleri ve anlayamadıkları bir tek bence Matematik dersi var. Hiç kimse de bu dersi sevmiyor. Öğrencilere böyle sevdirebiliriz. (Matematik)

Ö6: Sözel derslerde özellikle Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Din Kültürü çünkü sözel dersleri çok fazla sevmiyorum. Belki sevebilirim böyle işlenirse. Etkinlikler de çok yararlı. Etkinlikle daha fazla bir şey öğrendim ve daha güzel anladım sanki. (Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)

Ö7: Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal ve Din dersinde böyle bir uygulama yapılmasını isterdim. Çünkü daha rahat hissediyorsun kendini ve daha rahat konuşuyosun. Bir şeyler de öğreniyorsun. (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)

Ö8: Matematik, Fen, Türkçe ve Din Kültürü dersinde olsun istiyorum. Çünkü dersler böyle daha zevkli ve ilginç oluyor. Öğrenme merakı artıyor. Acaba bugün hangi etkinliği seçsem duygusu çok güzel. (Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)

Ö9: Matematik, Fen ve Türkçe. İstedığımız etkinliği seçmek çok daha iyi oluyor ve o etkinliği isteyerek yapıyoruz. Çünkü kendi kendimize karar veriyoruz. (Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe)

Öğrenci görüşleri göz önüne alındığında, “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Dersler” teması çerçevesinde öğrencilerin söz konusu uygulamanın birden fazla derste faydalı olabileceğini belirttikleri görülmektedir.





BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma ile ulaşılan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçları, bu sonuçların ilgili alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasından ortaya çıkan tartışma bölümünü bu bağlamda öne sürülen önerileri içermektedir.

5.1. Nicel Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın nicel kısmında, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelere etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin; İngilizce dersine yönelik akademik başarı ön-test, son-test ve kalıcılık testi, İngilizce dersine yönelik ön-tutum ve son-tutum ve öğrencilerin öğrenen özerkliklerine ilişkin ön-özerklik ile son-özerklik testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular benzer araştırmalarla tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Aşağıda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ve buna yönelik tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın başarı testine yönelik kısmında öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerin uygulandığı deney grubuyla, söz konusu uygulamaya tabi tutulmayan kontrol grubunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcı öğrenmelerine yönelik geliştirilen başarı testine ilişkin alt problemlere cevap aranmış olup

araştırma sonucunda deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu araştırmak için non-parametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmış olup aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Deney grubunda İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile son test puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunduğu, bu farklılığın ise son test puanları lehine olduğu, son test puanlarının ise anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Deney grubunda İngilizce son test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunduğu, bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Deney grubunda İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunduğu, bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler uygulamasının deney grubunda kalıcı öğrenmeleri arttırdığı söylenebilir. Araştırma sonucunda kontrol grubunda da ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu araştırmak için non-parametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi olup aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Kontrol grubunda İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile son test puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunduğu, bu farklılığın son test puanları lehine olduğu ve son test puanları anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Kontrol grubunda İngilizce son test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunduğu, bu farklılığın kalıcılık testi puanları lehine olduğu ve kalıcılık testinin puanları anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. İngilizce ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile kalıcılık testi puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ise kalıcılık testi puanları lehinedir.

- Yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre başarıda anlamlı farklılık olduğu, anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu ve deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Başarı testine yönelik tüm bu bulgular dikkate alındığında, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda uygulanan öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerin deney grubundaki başarıyı ve kalıcılığı önemli bir biçimde arttırdığı söylenebilir. Araştırmada deney grubunda uygulanan öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerinin başarıyı artırdığı bulgusu, benzer biçimde öğrenen özerkliği ile dil başarısı arasındaki ilişki hakkındaki literatür ve yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinin dil başarısını beraberinde getirebilir bulgusuyla örtüşmektedir (Ablard ve Lipschultz, 1998; Corno ve Mandinach, 1983; Dafei, 2007; Zhang ve Li, 2004; Zimmerman ve Risenberg, 1997). Aynı şekilde araştırmamızın bu bulgusu Okumuş Ceylan (2014) tarafından yapılan araştırmamızın bulgusuyla da örtüşmektedir. Okumuş Ceylan (2014) araştırmamızında ikinci veya yabancı dil öğretim ve öğreniminde bilişsel ve metabilişsel stratejileri kullanarak öğrenen özerkliğini teşvik etmenin öğrencilerin İngilizce yeterliliğini ve başarısını geliştirmesine yardımcı olabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Buradan hareketle, öğrenci ne kadar özerk olursa, dil başarısının da o kadar yüksek olabileceği sonucu çıkarılabilir. Benzer bulgular diğer çalışmalarda görülmektedir. Ablard ve Lipschultz (1998), Risenberg ve Zimmerman (1992), dil yeterliliği ile öğrenci özerkliği arasındaki korelasyonun kesinlikle basit bir neden-sonuç ilişkisi temeline dayanmadığını ileri sürmüşlerdir. Diğer taraftan, Zhang ve Li'nin (2004, s.22) öğrencilerin İngilizce öz yeterlilikleri önemli ölçüde farklı olmadığında, öğrenen özerkliği arasında önemli bir fark bulunmadığını fakat İngilizce yeterlilikleri önemli ölçüde farklı olduğunda öğrencilerin öğrenen özerkliği arasında önemli farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmamızda öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerinin kalıcılığı da önemli bir biçimde arttırdığı görülmüştür. Zeybek'in (2016) yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bilişim Teknolojileri Alanı 10. Sınıf Programlama Temelleri dersi Basit Kodlar ünitesinde, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedef davranışların kalıcılığını sağlamada öğrencilere etkinlik seçme fırsatı verilen Basamaklı Öğretim Programının mevcut programa göre etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Biçer (2011) ise yapmış olduğu çalışmada etkinlik seçmeye dayalı uygulamanın öğrencilerde kavrama, uygulama,

analiz ve değerlendirme boyutunda yer alan bilişsel davranışlarda kalıcılığı olumlu yönde etkilediği, bilgi düzeyine ilişkin bilişsel davranışlarda ise basamaklı öğretim ve geleneksel öğretimin bilgi düzeyine ilişkin kalıcılığa benzer etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Durusoy (2012) ise yaratıcı drama ve etkinlik seçmeye dayalı basamaklı öğretim yöntemi ile ders işlenen sınıflarda öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı her iki yöntemin de öğrencilerin kalıcı öğrenmesinde etkili olduğu ve kalıcılıkları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. İngilizce Dersi Tutumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersi tutumuna ilişkin kısmında öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerin uygulandığı deney grubuyla, söz konusu uygulamaya tabi tutulmayan kontrol grubunda öğrencilerin İngilizce dersi tutumunu belirlemeye yönelik geliştirilen İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin alt problemlere cevap aranmış olup aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu bu farkın ise son test lehine olduğu görülmüştür.
- Wilcoxon İşaret testi sonucuna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.
- Son olarak İngilizce dersi tutum ölçeğine ilişkin yapılan *Mann Whitney U Test* sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre tutumda anlamlı farklılık olduğu, anlamlı farklılığın ise deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersi tutumuna ilişkin tüm bu bulgular dikkate alındığında, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda uygulanan öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerin deney grubundaki İngilizce dersine yönelik tutumu önemli bir biçimde arttırdığı söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilere, ihtiyaçları ve ilgileri göz önünde bulundurularak motivasyonlarını artırma fırsatı verildiği için bu gruptaki öğrencilerin puanları yükselmiştir. Etkinlikler, görevler ve öğretmen, deney grubunda bu

artışın gerçekleşmesini mümkün kılmış olabilir. Buradan hareketle, araştırmada görevlerin ve etkinlik listesinin öğrencilerin gerçekleştirmek veya yapmak istediklerini seçme fırsatı verdiği için büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Nitekim Dörnyei (2001), özerkliğin psikolojideki motivasyonla ilgisinin, "öz belirleme kuramı" ile en iyi şekilde vurgulanacağını belirtmiştir. Bu kurama göre öğrenenler bir güç olma ya da zoraki yerine getirilen davranışlardan ziyade seçme özgürlüğüne ve alternatiflere sahip oldukları zaman öğrenenlerin tutumları da artmaktadır. Balçıkanlı'nın (2006) yaptığı çalışmada da sunulan aktiviteler sayesinde öğrencilerin motivasyon düzeyinin büyük ölçüde geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Chen ve Pan (2015) öğrenen özerkliği ile yabancı dil öğrenme motivasyonu ve öz-yeterlik inancı arasındaki korelasyonun olumlu olduğu ve öğrenen özerkliği ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki korelasyonun ise negatif olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, Spratt ve diğerleri (2002) öğrenen özerkliği ile öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma yapmışlar ve motivasyonun özerklikten önce geldiğini ve düşük motivasyonun özerkliğe dayalı etkinliklerin yapılmasını engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Cotterall (1999) de öz-yeterlik düzeyi ile ilgili araştırma yaparak öğrenme motivasyonunun, öğrenen özerkliğinin gelişimine katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür. Xu ve Xu (2004) öğrenen özerkliğinin, özerk öğrenmeye yön veren ve öğrenenleri hareket geçiren bir güdü sağlayan öğrenme motivasyonundan etkilendiğini iddia etmişlerdir.

5.1.3. Öğrenen Özerkliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın öğrenen özerkliğine yönelik kısmında öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerin uygulandığı deney grubuyla, söz konusu uygulamaya tabi tutulmayan kontrol grubunda öğrencilerin öğrenen özerkliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen öğrenen özerkliği ölçeğine ilişkin alt problemlere cevap aranmış olup aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

- Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin özerklik puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu bu farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

- Araştırma sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin özerklik puanlarında da deney öncesi ve deney sonrasında farklılık olduğu bu farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir.
- Mann Whitney U Test sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre özerklikte anlamlı farklılık olduğu bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Deney grubu son test puan ortalaması anlamlı biçimde kontrol grubu son test ortalamalarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenen özerkliğine yönelik tüm bu bulgular dikkate alındığında, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda uygulanan öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin öğrenen özerkliklerini önemli bir biçimde arttırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Balçıkkanlı (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Nitekim Balçıkkanlı (2006) çeşitli aktivite uygulamalarıyla Gazi Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerkliğini artırmayı amaçlayan deneysel çalışmasında deney grubuna 12 haftalık bir uygulamadan sonra gruplar arası farklılığı görmek için t testi kullanmış ve deney grubundaki öğrencilerin daha fazla özerklik durumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde araştırmanın bu bulgusu, Okumuş Ceylan'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada da öğrencileri dil öğrenme stratejileri konusunda eğitmenin öğrenci özerkliği seviyelerini artırdığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğrenciler hedef dili kullanırken bilişsel ve metabilşsel stratejileri kullanmışlar ve özerkliklerini artırmışlardır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaya veya daha fazla stratejiye yönelme eğilimi aslında öğrenen özerkliğinin gelişiminin bir işareti olabilir. Holec'in (1981) belirttiği, gibi, özerklikleri geliştikçe öğrenciler bir öğretmene bağımlı olma halinden bağımsızlığa doğru ilerler. Bu ise, eğitim içeriğinin tüm koşulları göz önüne alındığında, bir devamlılık ve uzun bir süreç gerektirir. Dafei (2007) yapmış olduğu çalışmada da öğrenci özerkliği ve katılımcıların İngilizce yeterliliklerinin birbirleriyle önemli ölçüde pozitif ve doğrusal olarak ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna dayanarak İngilizce yeterliliğinin öğrencilerin özerkliği ile arttığının ve bu durumun da karşılıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenme, iletişimsel yaklaşım ve etkinlikler yoluyla yabancı dil öğrenimindeki öğrenen özerkliğini güçlendirmenin öğrencilerin İngilizce yeterliliğini geliştirmeye yardım ettiği söylenebilir. Buradan hareketle öğrenci ne kadar özerk olursa,

dil yeterliliği konusunda o kadar yetkin, yine aynı şekilde öğrenci dil yeterliği konusunda ne kadar yetkin olursa o kadar özerk olur sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca yapılan bu araştırmada, öğrencilere seçme fırsatını vermenin onlarda öğrenen özerkliğini geliştirdiği söylenebilir. Nitekim Holec (1981) öğrenmede seçme fırsatı vermenin öğrencinin özerkliği için şart olduğunu belirtmiştir. Cotteral (1995) ise öğrenen özerkliğinin merkezinde seçme kavramının yattığı vurgusunu yapmıştır. Söz konusu araştırmacıların bu görüşleri ise araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenci görüşleri, araştırmacı gözlemleri ve değerlendirme raporları çerçevesinde yürütülen araştırmanın nitel boyutu sonucunda altı ana tema ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin sonuçlar ilgili alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak verilmiştir.

5.2.1. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları'na İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan onuncu alt probleme cevap bulabilmek için öğrenci görüşleri, gözlemci notları ve araştırmacı değerlendirme notları kullanılmış olup bunun sonucunda “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Öğrenmeye Katkıları” isimli ana tema oluşturulmuştur. Bu temanın ise “Öğrenme” ve “Derse katım” şeklinde kategorilerden oluştuğu görülmüştür. Söz konusu tema çerçevesinde öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrenciler için birçok açıdan faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri, gözlem ve değerlendirme raporlarına göre öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, önceden öğrendiklerini pekiştirme fırsatı verdiği, öğrendiklerini kalıcı hale getirdiği ve derse katılımlarını artırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte nicel boyutta yapılan istatistiksel işlemler de araştırmanın nitel kısmından elde edilen bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş olup etkinliklerin deney grubunda hem başarıyı hem de kalıcı öğrenmeleri arttırdığı

görülmüştür. Nitekim Öner (2012) öğrencilere etkinlik seçeneklerinin sunulmasına ve öğrenme sürecinde öğrencilere özerklik tanınmasına imkan veren basamaklı öğretim programını 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerine uygulayarak benzer bulgulara ulaşmıştır. İlgili araştırmada öğrenciler, uygulamalar sırasında etkinlikleri gerçekleştirebilmek için ders konularını tekrar gözden geçirdiklerini, araştırma yapmak durumunda kaldıklarını, derse daha çok katıldıklarını, konuları daha kolay öğrendiklerini vurgulamışlardır. Başbay (2006) tarafından yapılan çalışmada ise, Basamaklı Öğretim Programının, öğrenenlerin öğrenme ortamında olma konusundaki isteklerini artırma noktasında önemli katkılar sağladığı, öğrenmeyi keyifli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Biçer (2011) çalışmasında öğrencilerin etkinlik seçerek öğrenme sorumluluğunu gerektiren uygulamanın öğrenmeye sağladığı katkıları, ders başarısını artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcılığı sağlama, kelime gücünü geliştirme, tekrar yapma olarak ifade etmektedir. Yılmaz'ın (2010) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da uygulamalar sırasında öğrencilerin derslere etkin katılım göstermeye çalıştıkları ve verilen görevleri yerine getirmek için çaba harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lasovage'nin (2006) benzer bir çalışmasında da yapılan uygulamanın öğrenci başarısını artırdığı, öğrenmenin kalıcılığını sağladığı belirlenmiştir. Yurtdışında yapılan birçok araştırmada da, öğrencilere seçme fırsatı vermenin onların öğrenmesini kolaylaştırmasının yanında, öğrencileri öğrenmeye katılımlarını ve akademik performanslarını artırdığını göstermektedir (Morgan, 2006; Patall, Cooper ve Robinson, 2008; Patall, Cooper ve Wynn, 2010; Stenhoff, Davey ve Lignugaris Kraft, 2008). Stenhoff, Davey ve Lignugaris/Kraft (2008) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilere seçme fırsatı sunulduğunda, öğrencilerin verilen ödevi tamamlama oranlarının % 89'a yükseldiğini ve yapmış oldukları ödevin doğruluk oranının ise % 75'e yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere seçme fırsatı sunulmadığında ise, öğrencilerin verilen ödevi tamamlama oranı % 53'e ve yapmış oldukları görevin doğruluk oranının % 0'a düştüğünü belirlemişlerdir. Ödev veya görev seçme imkanı verilen öğrencilerin notu, kursun başında % 52'den kursun sonunda % 76'ya yükseldiği tespit edilmiştir.

5.2.2. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Davranışsal Sonuçları'na İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Davranışsal Sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu görüşlerin “Duyuşsal Sonuçlar” ve “Bilişsel Sonuçlar” şeklinde kategorilerden oluştuğu görülmüştür. Gözlemci notları ve araştırmacı değerlendirme notlarının bunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

“*Duyuşsal Sonuçlar*” kategorisi doğrultusunda öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere duyuşsal açıdan birçok katkı sağladığı belirlenmiştir. Nitekim, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin özerk öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi, kişilik, motivasyon, öğrenme stratejileri, kaygı, kendi kendine verimlilik, sorumluluk, risk alma gibi birçok bireysel faktörü içermektedir. Duyuşsal faktörler öğrenen özerkliğinin etkinliğini kökten etkileyebilir. Duyuşsal faktörler, psikoloji ve dil eğitiminde, öğrenmedeki öğrencilerin başarısını veya başarısızlığı açıklamak için yaygın olarak kullanılan en önemli kavramlardan birisidir (Dörnyei, 2009). Bazı Çinli araştırmacılar yabancı dil öğretiminde öğrenmede öğrenen özerkliği ile duyuşsal faktörler arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu kanıtlamıştır (Chen ve Chen, 2007; Ni, 2010; Xu ve Zhan, 2004; Yue ve Shi, 2009). Yapılan bu çalışmada da öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencileri duyuşsal açıdan geliştirdiğine benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri “Olumlu Tutum Geliştirme” “Özsaygı ve Özgüven Geliştirme”, “Risk Alma Becerisi Geliştirme”, “Karar Verme Becerisi Geliştirme”, “Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme” ve “Sorumluluk Duygusu Geliştirme” gibi duyuşsal açılardan öğrencilere katkı sağlamıştır.

Yapılan araştırmada duyuşsal katılardan ilki olan “*Olumlu Tutum Geliştirme*”ye yönelik olarak öğrenciler en çok görüş bildirmişlerdir. Yabancı dil öğrenmede tutum çok önemli bir değişken olarak görülmektedir. Brown (2000) tutumun hem bilişsel hem de duyuşsal olduğunu belirtmiştir. Yani tutumlar, duyguların ve coşkuların yanı sıra düşüncelerle de bağlantılıdır. Tutumlar, yabancı dil söz konusu olduğunda, farklı bir kültüre maruz kalmayı ve ikinci bir dilde uzmanlaşmayla ilgili zorlu bir görev gerektiren öğrenmeye karşı bir kimsenin nasıl yaklaştığı ile ilgilidir. Dolayısıyla, tutumlar kişinin kendini, diğerlerinin ve yaşadığı kültürün algılanışının bir parçasını oluşturur (Brown, 2000, s. 180). Olumlu tutumlara sahip öğrenciler başarıya ulaştıklarında tutumları güçlenirken, olumsuz tutumlara sahip öğrenciler ilerleme kaydetmede başarısız olabilirler ve dil öğrenmeye karşı

tutumlarında daha da olumsuz olabilirler. Tutumlar ancak tecrübeyle değiştirilebilir. Bu amaçla kullanılan etkili dil öğretim stratejileri öğrencileri öğrenmekte oldukları dile karşı daha olumlu olmaya teşvik edebilir (Dörnyei ve Csizér, 2002). Bu araştırmada da öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak onların hoşuna gidebilecek ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayan farklı tür etkinlikler sayesinde öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen bu sonuçların nicel kısmında elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Nitekim tutum ölçeğine ilişkin yapılan test sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre tutumda anlamlı farklılık olduğu, anlamlı farklılığın ise deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, deney grubunda uygulanan öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulaması deney grubundaki İngilizce dersine yönelik tutumu olumlu yönde önemli bir biçimde arttırmıştır.

Araştırmanın öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan bulgusu benzer şekilde Başbay (2006), Biçer (2011), Gün (2012) Öner (2012) ve Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Başbay (2006) öğrenenlere seçme fırsatı vererek gerçekleştirmiş olduğu proje tabanlı çalışması sonucunda öğrenenlerin çalışmaya büyük bir istekle katıldıkları ve çalışmadan zevk aldıkları görülmüştür. Yurtdışında Patall, Cooper ve Robinson'un (2008) yapmış oldukları çalışmada ise, öğrencilere seçme fırsatı verildiği zaman, öğrencilerin kendilerinin seçmiş oldukları ödevi veya görevi tamamlamak için daha büyük bir içsel motivasyona ve derse karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı bir diğer duyuşsal özellik ise "*Özsaygı ve Özgüven Geliştirme*"dir. Özgüven ve özsaygı, başarılı dil öğrenmeyle ilişkili başka bir kişilik özelliğidir. Dörnyei (1996) yabancı dil davranış ve yetkinliğine katkıda bulunan faktörleri sıralarken "bütünsel motivasyon" ve "sınıf ortamının değerlendirilmesinin" yanında bunlar içerisinde "yabancı dilde kendine güveni" de sıralamıştır. Clement (1980), Clement ve Kruidenier (1985) ve Labrie ve Clement (1986) araştırmalarının sonucunda kendine güvenin, hem çok dilli hem de yabancı dil öğrenme durumlarında güçlü bir motivasyonel sürecin önemli bir unsuru olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Ehrman (1996) öz yeterlilik ve kendine güvenin, eğitim başarısı ve endişe eksikliği ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Yüksek benlik saygısına sahip bir öğrencinin, öğretmenin verdiği olumsuz değerlendirmelerden etkilenmesi pek mümkün değilken, tersine benlik saygısı

eksikliği, öğrencinin öğrenen olarak öğrenme kabiliyetine sahip olmadığına inanmalarına sebep olabilmektedir. Yapılan bu araştırmada da bütün bu hususlara dikkat edilerek araştırmacı bir rehber rolünde öğrencilerin not kaygısı taşımadan kendilerine güven duymaları için onları sürekli teşvik etmiştir. Nitekim bu durum neticesinde araştırma sonucunda öğrencilerde özsaygı ve özgüvenin geliştiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu benzer şekilde Yılmaz (2010) ve Biçer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Araştırmacılar öğrencilerin etkinlik seçmesine imkan vererek gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, öğrenciler hem kendi düşüncelerine değer verildiğini görebilerek özgüvenlerinin geliştirmişler hem de kendilerini ifade edebilme olanağı bulabilmişlerdir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı bir diğer duyuşsal özellik ise “*Risk Alma Becerisi Geliştirme*” dir. Yabancı dilde risk almak öğrenenlerin kendilerine güvenmeleriyle yakından ilişkilidir. Ehrman (1996) kendine güvenen öğrenenlerin açık uçlu öğrenme etkinliklerini tercih ederken, kendine daha az güven duyanların ise basit denilebilecek kapalı uçlu etkinlikleri tercih ederek daha az risk almayı istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Risk almaya yönelik isteklilik, kişilik ve kendine güvenin bir başka yönüdür. Samimy ve Tabuse’a (1992) göre risk alma, öğrenmeyi etkileyen çeşitli duyuşsal değişkenlerden biridir. Söz konusu bu araştırmacıların yapmış oldukları çalışmada ise risk alan öğrencilerin çoğunlukla başarılı öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmada da, öğrenen özerkliğine dayalı etkinliklerin öğrencilerde öğrenen özerkliğin önemli bir boyutu olana risk alma becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı başka bir diğer duyuşsal özellik ise “*Özerklik-Bağımsızlık Duygusu Geliştirme*”dir. Öğrenen özerkliği, kendi dil yeterlilikleri ile ilgili karar verme süreçlerinde yer alması halinde öğrencilerin öğrenme konusunda daha hevesli olabileceği (Littlejohn, 1985, s. 258) ve öğrenmenin öğrenciler için daha odaklı ve amaçlı olabileceği fikrine dayanmaktadır (Camilleri, 1997; Chan, 2001; 2003; Little, 1991). Bunun yanında, öğrenenlerin kendileri için öğrenme hakkı ve gücü olduğu fikri öğrenen özerkliği için temel bir unsur olarak görülmektedir (Smith, 2008, s.2). Bu nedenle, dil sınıflarında öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine katkıda bulunmak için, öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında karar vermeye dahil olması hayati önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada da öğrenenlerin özerkliklerini artırmak için farklı etkinlikler hazırlanmış ve bu

etkinliklerin çeşitlendirilerek öğrenenlerin özerklik duygusunu geliştirdiği belirlenmiştir. Nicel boyutta yapılan istatistiksel işlemler de deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre özerklikte anlamlı farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu, diğer bir ifadeyle, deneysel işlemin öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Caughie'nin (2015) çalışmasında da öğrencilere tamamlamaları gereken görev veya ödevleri seçme fırsatının verilmesi, kendi öğrenmeleri konusunda onlara bir özerklik hissi verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başbay (2006) yapmış olduğu çalışmada ise özyeterlik teması altında ele alınan görüşler sonucunda öğrenenlerin etkinlik seçmesine imkan veren uygulama sayesinde öğrenenlerin hem kendi başlarına çalışma, kendi kendilerine yetebilme hem de grupla ortak bir düşünceye vararak hem otokontrollerini hem de özerkliklerini geliştirebildikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak oluşturulan öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin davranışsal sonuçlarına ilişkin bir başka duyuşsal özellik ise "*Sorumluluk Duygusu Geliştirme*"dir. Rebenius'a (1998) göre, öğrenen sorumluluğu, "bir işi planlama, başarma ve değerlendirme" yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu yüzden sorumlu öğrenci, hedef belirleyerek, çalışma metotlarını ve materyalleri seçmeyi içeren eksiksiz öğrenme süreci için sorumluluk almalıdır. Scharle ve Szabo'a (2006, s. 9) göre, öğrenenler dil sınıfında en önemli kaynak kişinin öğretmen olduğu algısından kurtularak yabancı dil öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalı ve başarı ile başarısızlığın kendi öğrenme tutum ve sorumluluklarından kaynaklandığına inanmalıdır. Yapılan bu çalışmada da öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri sonucu, öğrencilerde öğrenen özerkliğinin önemli bir boyutu olan öğrenen sorumluluğunun geliştiği söylenebilir. Johnson (2007) tarafından yapılan çalışmada Matematik Dersinde öğrencilerin etkinlik seçmelerine imkan veren Basamaklı Öğretim Programı uygulamasının, öğrencilerin sorumluluk alma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2010) tarafından yapılan benzer bir araştırma sonucunda da, söz konusu uygulamanın öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başbay'ın (2006) öğrencilere etkinlik seçme ve özerkliklerini geliştirme fırsatı veren proje tabanlı basamaklı öğretim programı, her öğrenenin grup içerisinde kendi sorumluluğunu alarak öğrenmelerini gerçekleştirmelerini, öğrencilerin kendi çalışmalarını kurgulama konusunda önemli kazanımlar elde etmelerini sağlamıştır.

Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin Davranışsal Sonuçları ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu görüşlerin "Bilişsel Sonuçlar" kategorisi altında

öğrencilere bilişsel açıdan birçok katkı sağladığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada bilişsel sonuçlardan ilki olan “*Tahmin Etme Becerisi Geliştirme*”dir. Yabancı dilde, tahmin veya ileriye dönük öngöründe bulunmak, bir metni anlamak için önceden bilgi kullanmayı içeren temel bir stratejidir. Öğrenci, tahmin etme sürecinde bir metnin türü, amacı veya kapsamı hakkında bir hipotez oluşturur ve tahmin etme becerisi anlamı teyit etmek için metinle işlem yapması için öğrenciye bir çerçeve oluşturma imkanını sağlar. Duyduğumuz veya okuduğumuz şeyleri yorumlamak büyük bir ölçüde duymak veya okumak istediğimiz şeylere bağlıdır. Duyduğumuz veya okuduğumuz şey beklentilerimizi karşılamıyorsa, bazen yanlış yorumlamaya neden olabilir. Öte yandan, ne duyacağımızı veya okuyacağımızı doğru bir şekilde önceden tahmin edebilirsek, dinlerken ve okurken daha etkili olabilmektedir (Jiang, 2009, s. 94). Sözü edilen bu görüşler araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmacı gözlem ve değerlendirme notları öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dilde önemli bir öğrenme stratejisi olan tahmin etme becerilerini geliştirdiğini açık bir biçimde göstermektedir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı başka bir diğer bilişsel özellik ise “*Karar Verme Becerisi*”dir. Little’a (1991, s.4) göre, karar verme özerklik teriminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Özerklik “eleştirel düşünme, karar verme kapasitesi, bağımsız bir hareket” temeline dayanmaktadır. Özerklik terimi, aslında birçok biçimde kullanılmaktadır (Benson ve Voller, 1997, s. 2). Shimo (2003, s. 175), “öğrencilerin seçim yapmasına izin veren isteğe bağlı görevler” ve “öğrencilerin öğrenmelerini planlamasına ve düzenlemesine olanak tanıyan karar verme görevleri” imkanı sunmanın özerklik terimi içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. Bu görevler, öğrencilerin özerklik duygusunu hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada da öğrencilere farklı etkinlikleri seçme imkanı verilmesi sayesinde öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirebildiği belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalar da araştırmancının bu bulgusunu destekler niteliktedir. Başbay (2006) yapmış olduğu araştırma sonucunda, basamaklı öğretim programı ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin karar verme konusunda hızlarını artırdığını onların karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Koç (2013) ise araştırmasında öğrencilerin görüşme sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda onların karar verme becerilerinin geliştiğini belirlemiştir.

Yapılan bu araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı başka bir diğer bilişsel özellik ise “*Araştırma Sorgulama Becerisi Geliştirme*”dir. Bir sorunun üstesinden gelmek, bir problemi çözmek, gerçekçi ve stratejik çözümler araması için öğrencilerin aktif katılımını gerektiren araştırma sorgulama becerileri aslında hayata karşı bir tutumdur. Bu beceriler makul çözümlere ulaşmak için öğrencilerin sistematik bir şekilde düşünmesini gerektirir. Aynı zamanda öğrenci merkezlidir ve öğrenciler arasındaki işbirliğini teşvik eder (Arauz, 2013, s. 482). Araştırmada hazırlanan etkinlikler de bu temel hususları karşılamış, hazırlanan etkinlikler sayesinde öğrenciler araştırma sorgulama becerilerini geliştirme imkanı bulmuşlardır. Bu konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalar da araştırmanın bu bulgusuyla örtüşür niteliktedir. Başbay (2006) yapmış olduğu benzer bir çalışmada söz konusu uygulama ile öğrenenlerin araştırma becerileri kazanmaları için hem ders sorumlusu hem de tek tek öğrenenlerle görüşerek öğrenenlerin bir problemle karşılaştıktan sonra problemi çözmek için hangi kaynaklara ulaşmaları gerektiği ve bu kaynaklardan edindikleri bilgileri problemin çözümünde nasıl uygulayacaklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise öğrenenler bu amacı büyük ölçüde yerine getirebilmişlerdir. Öner’in (2012) yapmış olduğu benzer bir araştırma sonucunda uygulamalar sırasında farklı konularda yapılan etkinliklerin öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini tespit etmiştir. Caughie (2015) ise öğrencilere anlamlı ödevler seçme fırsatı sunarak yaptığı araştırmasında, uygulamanın öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı bir diğer bilişsel katkı ise “*Yaratıcı Düşünme Becerisi Geliştirme*”dir. Yaratıcılık, yenilikçi ve anlamlı bir fikir veya ürünün üretimi olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık, geleneksel yaşamımızda, kendi gerçeklerimizden ve bilincimizin ötesinde kendimizi daha ileri noktalara götürme yolunda, daha derin bilme yollarına erişme yolları ile ilgilidir. Öz farkındalığımızdan en iyi şekilde yararlanmada ve insani olarak kendimizi geliştirmede yaratıcılık çalışmalarının hayati bir rolü vardır. Pek çok akademisyen, yabancı dil sınıflarında yaratıcılığın, yaratıcı egzersizler ve çeşitli görevlerin aşağıdaki sebeplere göre yapılmaya değer olduğunu belirtmektedir. a) Yaratıcı görevler, gerçek bir içerik, amaç, sonunda da bir ürün vermeyi gerektirirler; b) Öğrencilere dili pratik etme konusunda yardımcı olurlar; c) Öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik ederler; d) Öğrencilerin çeşitli iletişim stratejilerini kullanmasına yardımcı olurlar; e) Öğrencilerin yaratıcı ifade biçimlerini geliştirmelerine yardımcı olurlar; f) Öğrencilerin

sorunlara ve kendi ürünlerine yönelik kendi çözümlerine bakabileceği ve neler yapabileceklerini görmelerini yardımcı olur; g) Dil dersinde gerçek bir iletişim ve işbirliği sağlar (Ghonsooly ve Showqi, 2012; Lafferty ve Walch, 2006). Yapılan bu araştırma kapsamında da birbirinden farklı türde etkinlikler hazırlanarak öğrencilerde çeşitli öğrenme fırsatları yaratılmaya çalışılmış ve bunun sonucunda öğrenciler yaratıcı düşünme becerileri geliştirebilmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu benzer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2010) basamaklı öğretim programının öğrencilerin yaratıcı ürünler ortaya koymasına yardımcı olduğunu, hayal dünyalarını kullanarak farklı çalışmalar sergilediklerini belirtmiştir. Yine benzer biçimde araştırmanın bu bulgusu Koç (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla da örtüşmektedir. Koç (2013) öğrenci merkezli ve etkinlik seçmeye dayalı çalışması ile öğrencilerin yaratıcılığını kullanarak özgün etkinlikler ortaya koymaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Başbay (2006) ise hem yapmış olduğu gözlemlerle hem de görüşmeye dayalı olarak elde edilen bulgularla öğrenenlerin uygulamada mümkün olmayan düşünceler üzerine odaklandığını, sıra dışı ve özgün fikirler sunduklarını ortaya koymuştur. Yılmaz (2010, s. 177) yapmış olduğu uygulamanın öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirdiğini, yaratıcılıklarını göstermeye olanak tanıyan etkinliklerin yer aldığı çoklu öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiklerini bulgusuna ulaşmıştır. Biçer (2011) ise araştırmasında yapmış olduğu gözlem sonucunda, öğrencilerin yaratıcı düşünme bağlamında ilerleme sağladığını kaydetmiştir. Benzer şekilde Caughie'de (2015) öğrencilere seçme imkanı veren uygulamanın onların yaratıcılıklarını geliştirdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere katkı sağladığı bir diğer bilişsel katkı ise "*Problem Çözme Becerisi*"dir. Yabancı dil öğretiminde problem çözme yaklaşımının şüpheye, belirsizliğe ve merak duygusuna neden olması beklenir. Bu aslında bir araştırmayı öğrenme şeklidir. Problem çözme süreci de mevcut bilgiyi yeni veya bilinmedik bir duruma uygulayarak araştırmayı gerektiren bir görev, soru veya aktiviteyi içermektedir. Yabancı dil öğretiminde sosyal-öğrenme, bilişsel-keşif yoluyla öğrenme ve akran öğrenimi problem çözme yaklaşımını mümkün kılar. Problem çözme yaklaşımı yabancı dil öğrenenleri aynı zamanda hem yaratıcı düşünmeye hem de yabancı dil becerilerini uygulama imkanı kılmaktadır. Problem çözme yaklaşımı, öğrencinin yabancı dil becerilerini ve yeteneklerini geliştiren bir öğrenme ortamı yaratır (Smith ve Cook, 2012). Bütün bu unsurlar göz önünde alınmaya çalışılarak hazırlanan etkinlikler istenen seviyede olmasa da öğrencilerde problem çözme

becerisi kazandırmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalar da araştırmanın bu bulgusuyla örtüşür niteliktedir. Johnson (2007) tarafından yapılan “Geometri İşlemlerinde Basamaklı Öğretim Programı: Temel Matematik Becerilerinin Geliştirmeye Yönelik Bir Matematik Öğretim Programı” adlı araştırmada, matematik dersi öğretim programı öğrencilerin basamak basamak ilerlemesini ve etkinlik seçmesini içeren basamaklı öğretim programına göre düzenlenerek, söz konusu program uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır. 13 hafta süren araştırmada ön test ve son test tutum ölçeği ile başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin problem çözme becerilerinde önemli artışların olduğu gözlenmiştir. Biçer (2011) ise benzer bir çalışmada yapmış olduğu gözlemler sonucunda öğrencilerin problem çözme becerisi bağlamında ilerleme sağladığını kaydetmiştir. Yine Koç (2013) yapmış olduğu benzer bir çalışmada etkinlik seçme fırsatı veren basamaklı öğretim programının öğrencilerin problem çözme becerilerine önemli katkılar sağladığını belirlemiştir.

5.2.3. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Dil Becerilerini Geliştirmesi’ne İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

“Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Dil Becerilerini Geliştirme”ye ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu görüşlerin “Dinleme Becerisini Geliştirme”, “Okuma Becerisini Geliştirme”; “Yazma Becerisini Geliştirme”; “Konuşma Becerisini Geliştirme” isimli kategorilerden oluştuğu görülmüştür. Etkili ve kullanışlı bir dil öğrenme ortamı yaratmak için dil öğrenme süreci, dil becerilerinin yardımıyla gerçekleştirilmektedir. “The Summer Institute of Linguistics-International” (1999) kurumuna göre bu dört beceri iki parametre açısından birbirleri ile ilişkilidir. Bunlar ise sözlü ve yazılı unsurlardan oluşan “iletişim biçimi” ile mesajı alma veya üretmeyle ilgili “iletişim yönü” olarak açıklanmaktadır. Aslında her beceri, yeni öğrenilen dilin önemli bir bölümünü temsil etmektedir. Dinleme yoluyla, öğrencilerin dili anlamaları, sesler aracılığıyla sağlanmaktadır. Konuşma yoluyla, öğrenciler öğrendiklerini dili sözlü olarak pratiğe dökerek öğrenirler. Okuma aracılığıyla öğrenciler, gerçek bir metin üzerinde çalışırlar ve metinde yer alan yeni yapıları gözleyerek dili uygulama imkanı bulurlar. Yazma yoluyla öğrenciler öğrendikleri öğeleri yazarak öğrenirler. Bu araştırmada da sözü edilen dört dil becerileri birbiri ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler, araştırmacı gözlemleri ve değerlendirme raporları öğrenen özerkliğine dayalı

öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dört dil becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilere etkinlikleri seçme fırsatı verme, onları grupla birlikte karar verme süreci içerisinde sokma ve kendi öğrenmelerinden sorumlu tutma sonucunda öğrenciler hedef dilde dört temel dil becerisini geliştirebilme imkanı bulmuşlardır. Nicel boyutta yapılan istatistiksel işlemler de araştırmanın nitel kısmından elde edilen bu sonuçları destekler niteliktedir. Nicel boyutta yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney grubunda yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerileri ve alt becerileri kapsayan İngilizce başarı testinden elde edilen ön test puanlarındaki başarı düzeyi ile son test puanlarındaki başarı düzeyi arasında farklılık bulunduğu, bu farklılığın ise son test puanları lehine olduğu, son test puanlarının ise anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, “Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”nın deney grubundaki başarıyı önemli bir biçimde arttırdığı söylenebilir. Ayrıca benzer araştırmalar, öğrencilerin öğrenen özerkliklerini geliştirmesine imkan veren bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının, öğrencilerin öğrenme becerilerini kolaylaştırabileceğini ve okuma, yazma, dinleme, özetleme ve çeşitli problem çözme görevleri gibi geniş bir yelpazedeki dil görevlerindeki performanslarını iyileştirdiğini ortaya koymuştur (Brown, 1983; Chipman ve Segal, 1985; Dansereau, 1985; Segal, Chipman ve Glaser, 1985). Benzer şekilde Aziz (1995) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin üstbilişsel stratejilere ilişkin eğitim aldıklarında ve bilişsel beceriler ile üstbilişsel stratejileri birleştirdiklerinde, onların dil becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Yine benzer şekilde öğrenciler, metabilişsel stratejilerin kullanımı konusunda kendilerini ne kadar çok özerk ve yetkin olarak görürlerse, konuşma sınıfında o kadar yüksek notlar aldıkları yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Dafei, 2007; Nakatani, 2006).

5.2.4. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Yönelik Katkısına İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı” isimli diğer bir ana temanın olduğu görülmüştür. Söz konusu temanın ise “Öz Değerlendirme Becerisini Geliştirme” ve “Akran Değerlendirme Becerisini Geliştirme” isimli kategorilerden olduğu görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde ise öğrenciler en çok “Öz Değerlendirme Becerisini Geliştirme” isimli kategoriye ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öz değerlendirme,

öğrencinin kendi yetenekleri, yapmış olduğu ilerlemeler ve bir uygulama sonunda neler yapabiliyor neler yapamayacağına ilişkin değerlendirmeleri kapsamaktadır (Blanche ve Merino, 1989). Öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini ve kendi öğrenmelerini izlemelerini veya kontrol etmelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almayı teşvik etmeye yardımcı olur, bu nedenle öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirir, onları sürekli olarak öğretmene bağımlı olmaktan kurtararak özerk öğrenciler haline getirir (Harris ve McCann, 1994). Bu araştırmada da her bir etkinlik sonunda öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler sayesinde öğrenciler öz değerlendirme becerileri geliştirebilmişler böylece öz değerlendirme sayesinde özerklik gelişimlerine katkıda bulunabilmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu benzer araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yılmaz'ın (2010) yapmış olduğu benzer bir çalışmada öğrenciler kendilerini değerlendirme konusunda tarafsız ve nesnel davranmaya çalışarak öz değerlendirme becerilerini geliştirebilmişlerdir. Durusoy'un (2012) yapmış olduğu benzer bir çalışmada ise öğrenciler kendilerine puan vererek objektif bir bakış açısı geliştirip kendilerini objektif değerlendirmeyi öğrenmişlerdir. Koç (2013) ise 10 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analizinde, öğrencilere seçme imkanı verilen etkinliklerin onların öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği bulgusunu elde etmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirme Becerilerine Katkısı” ilişkin olarak oluşan ikinci kategori ise “*Akran Değerlendirme Becerisi Geliştirme*”dir. Topping'e (1998) göre, akran değerlendirmesi, bireylerin benzer statüdeki akranlarının öğrenme başarısını veya öğrenme çıktılarının miktarını, seviyesini, değerini veya kalitesini dikkate aldığı bir değerlendirme türüdür. Akran değerlendirmesi öğrencinin katılımını ve sorumluluğunu gerekli kılar. Öğrencileri, hem kendi rolleri hem de grup çalışması sürecine katkısı üzerine düşünmeye teşvik eder. Öğrencinin yargılama becerilerinin geliştirilmesine odaklanır. Akranları tarafından sağlandığı için öğrencilere daha alakalı geribildirim sağlar (Ashraf ve Mahdinezhad, 2015). Bu araştırmada da akran değerlendirmesinin söz konusu faydaları dikkate alınarak her bir etkinlik sonunda öğrencilere akranlarını değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Öğrenen özerkliğine dayalı etkinlikler sayesinde öğrenciler akran değerlendirme becerilerini geliştirebilmişlerdir. Ashraf ve Mahdinezhad (2015) tarafından yapılan araştırmada, özellikle konuşma sınıflarında dil kullanımında özerkliğin geliştirilmesinde öz değerlendirmenin akran değerlendirmeye kıyasla rolünün daha belirgin

olduğu görülsede öğrenen özerkliğine geliştirmede akran değerlendirmesinin daha güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterleri'ne İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan diğer bir ana tema ise “Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerini Seçme Kriterleri” temasıdır. Öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerini seçme kriterleri isimli temanın; en fazla “Arkadaş etkisi”, “İlgi çekici olması”, “Merak”, “Etkinliği Sevme”, “Eğlenceli olması”, “Kolay Olması”, “Zor olması” isimli kategorilerden oluştuğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin etkinlikleri arkadaşlarıyla birlikte karar vererek seçmesi ve etkinliklerin eğlenceli olması, öğrencilerin derse karşı aktif bir katılım gösterme imkanını da beraberinde getirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu benzer biçimde Yılmaz (2010) ve Aydoğuş (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili araştırmacılar öğrencilerin etkinlik seçerken eğlenceli, daha kolay ve kendi performanslarını daha rahat sergileyecekleri etkinlikler seçtiklerini vurgulamışlardır. Koç (2013) ise öğrenci görüşleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri sonucu, öğrencilerin eğlenceli ve yapabileceklerine inandıkları etkinlikleri seçtikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.2.6. Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasının Yararlı Olabileceği Derslere İlişkin Nitel Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan diğer bir ana tema ise “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulamasını Yararlı Olabileceği Dersler” teması olmuştur. Öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri uygulamasının yararlı olabileceği derslere ilişkin en fazla; “Türkçe”, “Matematik” olmak üzere; “Fen”, “Sosyal Bilgiler”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Koç'un (2016) yapmış olduğu benzer bir çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin kendilerine etkinlik seçme fırsatı veren basamaklı öğretim programını bütün derslerde değil, daha çok öğrenmekte güçlük çektikleri derslerde kullanmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu yine benzer

biçimde Aydoğuş (2009) ve Gün (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Durusoy (2012) araştırmasında ise etkinlik seçme fırsatı verilen öğrencilerin söz konusu uygulamayla daha kolay ve eğlenceli öğrenmeler geçireceklerine inandıklarını, Fen ve Teknoloji dersinde uygulamaların etkinlik seçme sayesinde eğlenerek daha kolay öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Biçer (2011) yapmış olduğu benzer bir araştırmada ise öğrencilerin 4 ders üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Cevap verilme sıklığına göre; Sosyal bilgiler, Matematik, İngilizce, Türkçe derslerinin isimleri söylenmiştir. Öğrenciler bu derslerde zorlandıklarını ve bu nedenle bu yöntemin uygulanmasını istediklerini sebebi sorulduğunda ise dersi anlamayı kolaylaştırdığı yönünde ortak bir görüşe sahip oldukları söylenmiştir. Bu sonuçlar, Aydoğuş'un (2009, s. 65) görüşme yaptığı öğrencilerin yükleme yaptıkları ders isimleri ile de örtüşmektedir.

5.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve veriler göz önüne alındığında, öğrenen özerkliğine dayalı öğretim uygulamasında yer alan öğrencilerin MEB'in öngördüğü uygulamadaki öğrencilerden çok daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç söz konusu uygulamanın okul öncesinden başlayarak bütün eğitim kademelerinde yararlanması gerektiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Nitekim öğrenen özerkliği becerisi ne kadar erken yaşlarda öğrencilere kazandırılırsa öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme konusunda o kadar yetkinleşir ve öğrencilerin gelecekteki eğitimlerinde daha başarılı olma olasılıkları artar. Bu nedenle, öğrencilerin kendi başına öğrenme imkân tanıyan özerkliğin, okul öncesinden itibaren dikkate alınması, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını en baştan almalarını sağlayacaktır.
- Öğrenen özerkliği akademik başarı için önemli görülmektedir. Öğrencilerin öğrenen özerkliği becerisini kazanmalarını sağlamak ve öğrencilerin derslerindeki akademik başarıların yükseltmek için öğrenmeyi öğrenme, öğrenenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan, öğrenenin farklı öğrenme yollarını dikkate alan kısacası bireysel farklılıkları ve gelişimi temel alan öğrenme ortamları oluşturulmalı ve öğrencilerin motivasyonları ve çabaları desteklenmelidir.

- Öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinlikleri uygulaması sayesinde, öğrenciler etkinlik seçimi yapmışlar, sorumluluk alarak hem duyuşsal hem de bilişsel davranışlar geliştirmişlerdir. Öğretmenler derslerinde bu becerileri öğrencilere kazandıracak etkinliklere yer vermelidir.
- Uygulanmakta olan eğitim programları, özerklik ilkelerine uygun olarak yeniden tasarlanmalıdır. Buna ilişkin olarak okullarda kullanılan ders kitaplarının öğrenen özerkliğini teşvik edip etmediğinin değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin ders ile ilgili aktivitelere katılımlarının artırılması, öğrenmede sorumluluk bilincinin geliştirilmesi ve öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için bu araştırmada yapıldığı gibi öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak öğrencilere seçenekler sunabilmeyi olanak sağlayan farklı etkinlikler hazırlanarak bütün derslerde öğrencilere seçme fırsatı sunulabilir.
- Öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve öğrenen özerkliklerini artırmak için öğrencilerin ders saatleri dışında dil öğrenimini geliştirecek çalışmalar yapabileceği öğrencilere öğrenmeyi öğretecek özel ortamlar oluşturulabilir. Öğrenciler bu ortamlarda bilgisayar kullanabilir, İngilizce film izleyebilir, müzik dinleyebilir, seviyesine uygun gazete, kitap ve dergi okuyabilir.
- Öğrencilerde akademik başarıyı, derse karşı tutumu ve öğrenen özerkliğini geliştirebilmek için hedef, içerik, yöntem, materyal, etkinlikler ve ölçme değerlendirme gibi öğrenme sürecinin her boyutuna öğrenci bizzat dahil edilebilir. Öğrenciler karar verme sürecine dahil edilirse, hem derse karşı motive olup akademik başarılarını artırabilirler, hem de özerkliklerini geliştirebilirler.
- Öğrenme hayat boyu süren bir süreçtir. Öğrenenler her daim yanı başlarında öğretmen bulamayabilir. Bu yüzden öğrenen özerkliği sadece örgün eğitimde değil yaygın eğitim için geliştirilen programlar aracılığıyla da öğrenenlere kazandırılabilir.
- MEB tarafından geliştirilen programlarda öğrenen özerkliği becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Bu yüzden diğer derslerin öğrenme öğretme süreci, öğrenen özerkliğini geliştirici etkinliklerle zenginleştirilebilir.

5.4. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Öğrenen özerkliğinin farklı kazanımlar için İngilizce öğrenenlere etkisine yönelik karma araştırmaların sayısı artırılabilir.
- Bu araştırma ortaokul altıncı sınıf öğrencileri üzerinde İngilizce dersi için yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan uygulamanın farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde yararlı olup olmadığı öğrenme öğretme sürecinde uygun materyaller kullanılarak araştırılabilir.
- “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulaması” farklı okullarda ve farklı gruplarda uygulanarak öğrencilerin başarılarında, tutumlarında ve öğrenen özerkliklerinde okullar arasında anlamlı farklılıklar sağlayıp sağlamadığı incelenebilir.
- Öğrenen özerkliğine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerde olumlu anlamda duyuşsal davranışlar yanında onların bilişsel davranışları üzerinde olumlu katkılar sağladığı saptanmıştır. Bu öğrenmelerin, daha kapsamlı ve uzun süreli bir çalışma ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarına nasıl bir katkı sağladığı, söz konusu davranışlarında nasıl bir değişim gözleendiği hakkında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulanacağı çalışmalar yapılabilir.
- “Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinlikleri Uygulaması”nda işbirliğine dayalı öğrenme ve iletişimsel yaklaşım bütünleştirilerek uygulanmıştır. Söz konusu uygulamanın öğrenme üzerindeki etkisi farklı öğretim yöntemleriyle ve farklı yaklaşımlarla bütünleştirilerek araştırılabilir.
- Öğrenen özerkliğinin gelişiminde önemli destekleyici bir rol oynayan öğretmenler öğrenen özerkliği konusunda eğitilebilir ve bununla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94- 101.
- Acar, F. (2013). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen programın etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Aimee, C. K. (2007). You signed the line: Collegiate student-athletes' perceptions of autonomy. *Psychology of sport and exercise, 8*, 818-835.
- Aksoy, H. (2015). *Kinekt tabanlı oyunun yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerin konuşma becerilerine etkisi ve bedensel kinestetik zeka, öğrenen motivasyonu ile öğrenen özerkliği bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*, 155-73.
- Aoki, N. (2001). The institutional and psychological context of learner autonomy. *AILA Review, 15*, 82-89.

- Arauz, P. E. (2013). Inquiry-based learning in an English as a foreign language class: A Proposal. *Revista de Linguas Modernas*, 19, 479-485.
- Ashraf, H., & Mahdinezhad, M. (2015). The role of peer-assessment versus self-assessment in promoting autonomy in language use: A case of Efl learners, *Iranian Journal of Language Testing*, 5(2), 110-12.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Aston, G. (1993). The learner's contribution to the self-access centre. *ELT Journal*, 47(3), 219-227.
- Aston, G. (1997). Involving learners in developing learning methods: Exploiting text corpora in self-access, *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.
- Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-260.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, A. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin ingilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aziz, L. J. (1995). *A model of paired cognitive and metacognitive strategies: Its effect on second language grammar and writing performance*. Doktora Tezi, San Francisco, University of San Francisco.

- Balçıkıanlı, C. (2006). *Gazi Üniversitesi hazırlık okulunda aktiviteler yoluyla öğrenen özerkliğini artırmak*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bangert, A.W. (1995). Peer assessment: An instructional strategy for effectively implementing performance-based assessment, *Dissertation Abstracts International*, 56, 3505.
- Barfield, A., & Brown, S.H. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Barfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., Head, E., Nix, M., Obermeier, A., & Robertson, M.C. (2001). Exploring and defining teacher autonomy: A collaborative discussion. A.S. Mackenzie & E. McCafferty (Ed.), *Developing autonomy*. Proceedings of the JALT CUE conference 2001 (s. 217-222). Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group.
- Barillaro, F. (2011). *Teacher perspectives of learner autonomy in language learning*. Yüksek lisans tezi. Sheffield Hallam University.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-44.
- Baykul, Y. (2000). *İstatistik metodlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı.

- Baylan, S. (2007). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrenci ve öğretmenlerinin öğrenci özerkliğini algılamaları ve öğrenci özerkliğinden beklentileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. Benson, P & Voller, P (Ed.), *Autonomy & Independence in language learning* içinde. London and New York: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Biçer, N. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve Teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bitlis, Ö. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39(3), 313-40.
- Blascovich, J., & Tomaka J. (1991). Measures of self-esteem. J. P. Robinson & P. R. Shaver (Ed.), *Measures of personality and social psychological attitudes* içinde (s. 115–160). San Diego, CA: Academic.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Research Paper 12-07, British Council*.

http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B459%20ELTRP%20Report%20Busaid_i_final.pdf. sayfasından erişilmiştir.

- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*, London: Kogan Page.
- Boyno, M. (2011). *An analysis of the factors influencing learner autonomy in the Turkish efl context*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brajcich, J. (2000). Encouraging learner autonomy in your classes. *The Language Teacher Online*. <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/03/brajcich> sayfasından erişilmiştir.
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. Benson, P & Voller, P. (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde. New York: Addison Wesley Longman.
- British Council ve TEPAV (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Inglizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=28> adresinden erişilmiştir.
- Brophy, J. 2004. *Motivating students to learn*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. Douglas. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, S., & Smith, B. (1996). Introducing resources for learning. S. Brown & B. Smith (Ed.), *Resource-based Learning* içinde (s. 1-9). London: Kogan Page.
- Browne, M.W., & Cudeck R. (1993). Single sample cross-validation indexes for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, (4)24, 445-55.

- Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 65(2), 114-125.
- Burkert, A., & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the student teacher: The European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL) as a tool to develop teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2 (3) 238- 252.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' views*. www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Carrel, P. L. (1989). SLA and classroom instruction: Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 233-242.
- Caughie, B.D. (2015). *The perceived impact of the layered curriculum instructional model on student engagement*. <http://gradworks.proquest.com/10/01/10011442.html> sayfasından erişilmiştir.
- Cervantes, I.M. (2013). The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in esl classroom. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 421-435.
- Chan, D. (2000). Learning and teaching through the multiple-intelligences perspective: Implications for curriculum reform in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 15 (2), 187-201.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-519.

- Chan, V. (2003). Autonomous Language Learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 33-54.
- Chen Y. and Chen J. (2007). A study on correlation between the achievement in web-based autonomous learning and self-efficacy, *Computer-Assisted Foreign Language Education*, 4, 32-36.
- Chen, H.I., & Pan, H.H. (2015). Learner autonomy and the use of language learning strategies in a Taiwanese junior high school. *Journal of Studies in Education*, 5(1), 52-64.
- Chia, S. (2005). *Learner autonomy: A case study on People's Republic of China (PRC) scholars studying in a university in Singapore*. Doktora Tezi, University of Leicester, the UK.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language learning & Technology*, 18(2), 85-100.
- Chipman, S. F., & Segal, J. W. (1985). Higher cognitive goals for education: An introduction. S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Ed.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* içinde (s. 1–18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chiu, C. (2002). *The classroom activities used by teachers in English conversation classes at the applied English department*. Doktora Tezi, Taiwan, Republic of China.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Christopher, L. L. (2006). Fostering learner autonomy in a technology-enhanced, inquiry-based foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39(1), 71.
- Christophorou, M. A. (1994). *Adapting and supplementing textbooks. The evaluation, selection and production of materials for the teaching of foreign language in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe.

- Chung, I. (2013). Are learners becoming more autonomous? The role of self-access centre in EFL college students' English language in Taiwan. *Asia-Pacific Education Review*, 22 (4), 701-708.
- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Ed.), *Language: social psychological perspectives* içinde 147-54.
- Clement, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Cohen, A. D. (2007). Becoming a strategic language learner in CALL. *Applied Language Learning*, 17(1-2), 57-71.
- Cohen, R.J., & Swerdlik, M.E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş* (Psychological testing and assessment, an introduction of test and measurement) (Çev.Ed. Ezel Tavşancıl). Ankara: Nobel.
- Coopersmith, S. (1990). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Cornwell, B. (2001). Will awareness of their own intelligence profiles help my students? become more independent learners? S. Kallenbach & J. Viens (Ed.), *Multiple intelligences in practice: Teacher research reports from the adult multiple intelligences study* içinde. NCSALL Occasional Paper. Boston, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Coustan, T. (2001). What impact do ESOL activities informed by the MI theory have on student engagement and learning strategies? How do prior cultural learning and

experiences shape students' reaction to and participation in ESOL activities informed by the MI theory? S. Kallenbach & J. Viens (Ed.), *Multiple intelligences in practice: Teacher research reports from the adult multiple intelligences study* içinde. NCSALL Occasional Paper. Boston, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. Arnold Jane's. (Ed.), *Affect in language learning* içinde. Beijing: Foreign Language Teaching and Researching.

Crawford, T. (2007). Some historical and academic considerations for the teaching of second language writing in English in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 31(1), 75-90.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: CBS College Publishing Company.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.

Cuccio-Schirripa, S., & Steiner, H.E. (2000). Enhancement and analysis of science question level for middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 210-224.

Çalışır, T. (2013). *İlköğretim devlet okullarının yedinci sınıflarında okutulan ingilizce ders kitaplarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Çiftçi, F. Ş. (2011). *Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in efl classrooms (a case study)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 1-23.
- Dağ Akbaş, R. (2011). *An investigation into the relationships between learner autonomy, language engagement and academic achievement*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dam, L. (1990). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and Learning Skills*, 1, 209–239.
- Demircan Yıldırım, F. (2014). *İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine karşı inanç ve uygulamalarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- DeVellis, R.F. (2014). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Dewey, J. (2015). Lectures in social and political philosophy. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 7 (2), 7-44.
- Diaz-Lefebvre, R. (1999). *Coloring outside the lines: Applying multiple intelligences and creativity in learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Dickinson, L. (1992). *Learning autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dişlen, G. (2010). *İngiliz dili eğitimi bağlamında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğrenci özerkliği ve psikolojik iyi olma durumu arasındaki ilişki konusundaki algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dişlen, G. (2011). Fostering autonomy in language learning. D. Gardner (Ed.), *Exploration of how students perceive autonomous learning in an EFL context* içinde (s.126-136). Zirve University: Gaziantep.
- Doğan, G. (2015). *Bazı Türk üniversitelerindeki ingilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik algı ve uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dokuz, Ö. (2009). *Yüksek öğrenim kurumlarındaki, ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin öğrenen otonomisi hakkındaki farkındalık seviyeleri ve tutumları üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 1–31.
- Dubin, F.E.O. (1986). Course Design: Developing programs and materials for language learning. *New Directions in Language Teaching*, 15(3).
- Duell, O. K. (1986). *Metacognitive skills. Cognitive classroom learning: Understanding, thinking and problem solving*. Orlando, FL: Academic.
- Durak Üğüten, S. (2009). *The use of writing portfolio in reparatory writing classes to foster learner autonomy*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durmuş, A. (2006). *Anadolu Üniversitesi ingilizce okutmanlarının otonom öğrenme algılamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Durusoy, H. 2012 *6.sınıf “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties: Looking beneath the surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ellis, R. (2003). *Second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ely, C. M. (1984). *A causal analysis of the affective, behavioral and aptitudinal antecedents of foreign language proficiency*. Doktora Tezi, Stanford University, California.
- Erbil Tursun, S. (2010). *Orta öğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Esch, E. (1996). *Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods*. Hong Kong: Hong Kong University.
- Esch, E. (1997). Learner training for autonomous language learning. Benson P. & Voller P. (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 164- 176). London: Longman.
- Fabela-Cárdenas, M. A. (2012). The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 215-236.
- Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 7(3), 213-225.

- Figura, K., & Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System*, 35, 448-468.
- Fitz-Gibbon, C.T. & Reay, D.G. (1982). Peer tutoring: Brightening up FL teaching in an urban comprehensive school. *British Journal of Language Teaching* . XX(1), Spring, 39-46.
- Flavell, J. H. (1971) First discussant's comments. What is memory development the development of?. *Human Development* 14, 272-278.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Freeman, R., Lewis, R. (1998) *Planning and Implementing Assessment*. London: Kogan Page.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* içinde (s. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, D. and Miller, L. (1999). *Establishing Self Access: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Gardner, D., & Miller, L. (1996). *Tasks for independent language learning*. Washington, D.C. : TESOL.
- Gardner, D., & Miller, L. (2011). Managing self-access language learning: Principles and practice. *System*, 39(1), 78-89.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning: Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House: London.

- Garrison, D. R., and Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3 – 15.
- Gass, S.M., & Selinker, L. (2000). Second language acquisition: An introductory course. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1(3), 5.
- Gay, L. R., Mills, G., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and interpretation*. New Jersey: Pearson.
- Gelişli, Y. (2009). The effect of student centered instructional approaches on student success. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 1(434), 469-473.
- Ghonsooly, B., & Showqi, S. (2012). The effects of foreign language learning on creativity. *English Language Teaching*, 5(4), 161–167.
- Gibson, R.E. (1975). The strip story: A catalyst for communication. *TESOL Quarterly*, 9(2), 149-154.
- Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Journal of Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15, (6), 737-746.
- Gökgöz, B. (2008). *Öğrenen özerkliğinin ve konuşmada yaşanan güçlüklerle başa çıkma stratejilerinin ingilizce konuşma derslerindeki başarıyla ilişkili olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Gray, A. (1997). *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report #97-07.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Gremmo, M.J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151–64.
- Gün, E.S. (2012). *Çoklu zeka kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- H, Yue., & Z. Shi (2009). An empirical study on learners' self-efficacy in autonomous learning of college English, *Foreign Language and Literature*, 25(5), 157-160.
- Hal, E. (2013). *Etkili yazmak için biliş ötesi stratejileri yoluyla öz-yeterliliği artırarak öğrenci otonomisini geliştirmek*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Harris P.R., & Epton T. (2009). The impact of self-affirmation on health cognition, health behaviour and other health-related responses: A narrative review. *Soc. Personal. Psychol. Compass* 3: 962–78
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment* (Handbook for the English classroom). Oxford: Heinemann.
- Hart, N. (2002). Intra-group autonomy and authentic materials: A different approach to ELT in Japanese colleges and universities. *System*, 30(1), 33-46.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Healy, M. A. (2000). Knowing what works program evaluation. *New directions for student services*. 90, 57–65.
- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235-244.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Hornby, A.S. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University.
- Hu L.T., & Bentler P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (6)1, 1-55.
- Hurd, S., Beaven, T. & Ortega, A. (2001). Developing autonomy in a distance language learning context: Issues and dilemmas for course writers. *System*, 29(3), 341–355.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Pride, J. B., & Holmes, J. (Ed.), *Sociolinguistics* içinde (s. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education.
- İlgaz, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz-yeterlik ve özerklik algılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İşler, Y. (2005). *Öğrenir otonomisi ve dil öğrenme portföyleri: okuma ve sözcük bilgisi gelişimi üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jacoby, M. (1994). *Shame and the origin of self-esteem: A Jungian approach*. London: Routledge.
- Jiang, X. (2008). *Constructing concepts of learner autonomy in language education in the Chinese context: A narrative-based inquiry into university students' conceptions of successful English language learning*. Doktora Tezi, University of Warwick, England.
- Jiang, Y.M. (2009). Predicting strategy and listening comprehension. *Asian Social Science*, 5, (1), 93-97.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>. sayfasından erişilmiştir.

- Johnson, K. J. (2007). *Layered curriculum for the construction trades: A mathematics curriculum to teach trade students basic math skills to be successful apprentices*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Jones, J. (2001). CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy. *CALL-EJ Online*, 3(1), 1-15.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kallenbach, S. (1999). *Emerging themes in adult multiple intelligences research*. Focus on Basics, 3(A). <http://www.gse.harvard.edu/~ncsall/fob/1999/kallen.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Kallenbach, S., & Viens, J. (2002). *Open to interpretation: Multiple intelligences theory in adult literacy education, findings from the adult multiple intelligences study*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, NCSALL Reports. <http://www.gse.harvard.edu/~ncsall/research/report21.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karabıyık, A. (2008). *Öğrenme kültürü ve Türkiye'deki üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagöl, D. (2008). *Dil öğreniminde çocukların içsel motivasyonlarını artırmak için öğrenci özerkliğini geliştirmek*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, Z. (2000). *Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığını ölçen ölçme aracının geliştirilmesi*. <http://yayim.gov.tr/yayimler/146/kaya/htm> sayfasından erişilmiştir.

- Kıssacık, M. (2016). *Türkiye’de lise düzeyinde kullanılan dil öğretimi kitaplarının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi: Betimsel bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Klaus, S. (2012). *Learner autonomy and virtual environments in CALL*. Taylor and Francis.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NewYork: The Guilford.
- Knowles, T. J. (2007). An interpretative study of teacher motivation. K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT 2006 Conference Proceedings* içinde. Tokyo: JALT.
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kohonen, V. (2001). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* içinde (s. 14-39). Cambridge: Cambridge University.
- Kohonen, V. (2012). Developing autonomy through ELP-oriented pedagogy: Exploring the interplay of the shallow and deep structures in a major change within language education. B. Kühn and M. L. Pérez Cavana (Ed.), *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner autonomy and self-assessment* içinde (s. 22-42). New York, NY: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kostina, M. (2011). *Exploration of student perceptions of autonomy, student-instructor dialogue and satisfaction in a web-based distance learning classroom*. Doktora Tezi, The University of Iowa, USA.

- Köse, N. (2006). *Dosyalama tekniği uygulaması ve değerlendirmesinin ingiliz dili eğitimi bölümü öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Labrie, N., & CICment, R. (1986). Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 269-282.
- Lafferty, M., & Walch, R. (2006). *Tricks of the podcasting masters*. New York: Que Barfield.
- Lamb, T. & Reinders, H. (2006). *Supporting independent learning: Issues and interventions*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lamb, T. & Reinders, H. (2007). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. India/UK: Oxford University.
- LaSovage, A. J. (2006). *Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy Unit*. Michigan State University.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1994). Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neuere Sprache*, 93(5), 430-442.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-182.

- Little, D. (1996). Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. *Irish Association for Applied Linguistics*, 16, 1–13.
- Little, D. (2007). Reconstructing learner and teacher autonomy in language education, Barfield, A. and S. Brown, S. (Ed.), *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and Innovation* içinde (s. 1-13). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42, 222-233.
- Littlejohn, A. (1985) Learner choice in language study. *ELT Journal*, 39(4). 253-261.
- Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do? P. Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 79-92). London: Longman.
- Liu, J. (2007). *Learner autonomy and Chinese university students' English proficiency: A quantitative and qualitative study*. Doktora Tezi, Regent University, the USA.
- Ma, Z. & Ma, R. (2012). Motivating Chinese students by fostering learner autonomy in language learning. *Theory and practice in language studies*, 2(4), 838-842.
- Mantzaris, J. (1999). *Adding a dimension to career counseling*. *Focus on Basics*, 3 (A). <http://www.gse.harvard.edu/~ncsall/fob/1999/mantzari.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Marjanovikj Apostolovsk, M. (2014). Language learning autonomy at South East European University. *Albanian Journal Of Educational Studies*, 2 (1), 6-23.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, (103)3, 391-410.
- Maurer, L., A. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Michigan State University, the USA.

- McInerney, D.M. & Van Etten, S. (2002). *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, CT: Information Age.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international Language: Rethinking goals and approaches*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford, UK: Oxford University.
- McNair, R. L. (2004). Student self-esteem and the looking-glass self: Perceptions of emotional support, role models, and academic success on a community college campus. *Retrospective Theses and Dissertations*. Paper 802.
- MEB, (2006). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ve kılavuzu*. (6-8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. (2-8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mete, H. C. (2010). *Uzaktan ingilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DynEd bağlamında ölçülmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miller, L., Hopkins, M., & Tsang, E. (2005). *Self-access language learning in Hong Kong secondary schools*. 2. Independent Learning Association Oceania Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Manukau Institute of Technology, Auckland, New Zealand.
- Milton, J. (1997). *Providing computerized self-access opportunities for the development of writing skills*. *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.
- Morgan, P. L. (2006). Increasing task engagement using preference or choice-making: Some behavioral and methodological factors affecting their efficacy as classroom interventions. *Remedial and Special Education*, 27(3), 176-187.
- Morrison, B. (2008). The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System*, 36, 123-140.

- Murphy, L. (2008). Supporting learner autonomy: Developing practice through the Spanish production of courses for distance learners of French, German and Spanish. *Language Teaching Research*, 12 (1), 83-102.
- Mutlu, A. (2015). *Bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrenci özerkliğini arttırmadaki rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Naiman, N. , M. Frohlich, H. H. Stern, & A, Todesco. (1978) . *The good language learner. Research in education series*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese Efl high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 900-910.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90, 151–168.
- Neff, K. (2003). Self–compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–101.
- Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Ng, S. F., & Confessore, G. J. (2010). The relationship of multiple learning styles to levels of learner autonomy. *International Journal of Self-directed Learning*, 7(1), 1-13.
- Ni, Q. (2010). An empirical study on the correlations between autonomous learning ability and learning motivation and leaning strategies, *Foreign Language World*, 3, 30-79.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content area*. Yüksek Lisans Tezi, Columbia College, USA.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. P. Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 192-203). New York: Longman.

- Nunan, D. (2000). *Seven hypotheses about language teaching and learning*. Plenary presentation, TESOL Convention, Vancouver.
- Nunan, D. (2004). *Nine steps to learner autonomy: Plenary speech*. Shantou University, China, 13 Mart 2004. www.nunan.info/presentations/steps_learner_autonomy_files/frame.htm. sayfasından erişilmiştir.
- Nunley, K. E. (2006). *Differentiating the high school classroom: Solution strategies for 18 common obstacles*. Thousand Oaks: CA: Corwin.
- Nunley, K.F. (2004). *Layered curriculum*. Amherst: Brain.org Publication.
- Nunley, K.F. (2011). *Enhancing your layered curriculum classroom: Tips, tune-ups and technology*. Amherst: Brain.org.
- O'Malley, J Michael & Anna Uhl Chamot (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Ogava, K. (2012). *Efl learner autonomy and unfamiliar vocabulary learning*, Doktora Tezi, Temple University, the USA.
- Okazaki, M. (2011). *An investigation into the relationship between learner autonomy support and student motivation in the Japanese university setting*. Doktora Tezi, University of Birmingham, UK.
- Okumuş Ceylan, N. (2014). *Dil öğrenme stratejileri eğitiminin öğrenci özerkliği ve yabancı dil öğrenme başarısına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Olsen, D.G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Journal of Education*, 120 (2), 347-355.
- Olur, H. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki farkındalıkları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Overstreet, M., & Straquadine, G., S. (2002). An examination of a high school horticulture curriculum process designed for diverse student learning styles. *Western Region Agricultural Education Research Conference Annual Research Conference*.
- Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (2001). Language learning strategies R. Carter & D. Nunan. (Ed.), *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages* içinde (s.166-172). UK: Cambridge University.
- Öğmen, K. (2011). *E-Portfolyo yoluyla kelime öğrenimi ve anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin strateji ve öğrenir özerkliği gelişimine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan.
- Özdere, M. (2005). *Devlet destekli bölgesel üniversitelerde çalışan ingilizce okutmanlarının öğrenci özerkliğine bakış açıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk Yurtseven, G. (2016). *Yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunları ve öğrenen özerkliği üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The Effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.

- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*, 896-915.
- Pemberton, R., Toogood, S., & Barfield, A. (2009). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman: New York.
- Porto, M. (2007). Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals, 40*(4), 672-696.
- Powell, D., & Powell, O. (2010). *Becoming an emotionally intelligent teacher*, New York: Skyhorse.
- Randall, K. (2007). *Words fail me: Foreign language anxiety crippling for some students, says scholar*. http://www.utexas.edu/features/2007/language_sayfasından_erişilmiştir.
- Raya, J.M. & Sircu, L. (2013). *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Rebenius, I. (1998) *Student autonomy in language teaching, theory and practice - student autonomy at high school level*. Stockholm: Nature and Culture.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. D. M. D. McInerney and S. Van Etten (Ed.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* içinde (s. 31–59). Greenwich, CT: Information Age.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147–169.

- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.
- Richards, J. C., & Richards, J. C. (2000). *New interchange: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching. Second Edition*. New York: Cambridge University.
- Riihimäki, J. (2013). *Autonomous language learning in efl-classrooms in Finland: A descriptive study*. Yüksek Lisans Tezi, University of Jyväskylä, Finland.
- Risemberg, R., & Zimmerman B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Rogers, R. W. (1983). Cognitive and physiological processes in fear-based attitude change: a revised theory of protection motivation. J. Cacioppo & R. Petty (Ed.), *Social psycho-physiology: A source book* içinde (s. 153-176). New York, NY: Guilford.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Rungwaraphong, P. (2012). *The promotion of learner autonomy in Thailand tertiary education: Lecturers' perspectives and practices*. Doktora Tezi, Victoria University of Wellington, New Zeland.
- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sabancı, S. (2007). *Eskişehir ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sakai, S., Chu, M. , Takagi, A., & Lee, S. (2008). Teachers' roles in developing learner autonomy in the East Asian Region. *The Journal of ASIA TEFL*, 5(1), 93–117.

- Samaie, M., Khany, R., & Habibi, N. (2015). On the relationship between learner autonomy and language learning strategies among Iranian Efl students. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (6), 96-109.
- Samimy K. K. & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42, 377-398.
- Samimy, K. & M. Tabuse . (1991). Situation-specific affective variables in a second language classroom: Analysis and intervention. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 330 218*.
- Samimy, K. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning. *Foreign Language Annals*, 27, 379-90.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories: An educational perspective*. Merrill, Englewood Cliffs: NJ.
- Seberechts, K. (2013) *The 'successful' autonomous language learner: The effect of vocabulary notebooks on learners' vocabulary acquisition and autonomy*, Yüksek Lisans Tezi, University of Antwerp, Belgium.
- Segal J.W., Chipman S.F., & Glaser R. (1985). Thinking and learning skills. *Relating Research to Instruction*, 1, 209-239.
- Servi, M. (2010). *Selçuk Üniversitesi'nde görev yapan okutmanların öğrenen özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna karşı tutumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self- access and independent learning. P. Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 54-65). New York: Longman.

- Shen, J. (2011). Autonomy in Efl education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Shimo, E. (2003). Learners' perceptions of portfolio assessment and autonomous learning. A. Barfield and M. Nix (Ed.), *Teacher and learner autonomy in Japan, Autonomy you ask!* içinde (s. 175-186). Tokyo: Japan Association for Language Teaching Learner Development Special Interest Group.
- Shodell, M.(1995). The question-driven classroom: Student questions as course curriculum in biology. *American Biology Teacher*, 57(5), 278-281.
- Shoebottom, P. (2012). *The Factors that influence the acquisition of a second language. A guide to learning English.* <http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm/>. sayfasından erişilmiştir.
- Siegel, S. (1977). Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler (Y. Topsever, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self- regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *Reading Matrix*, 1(1), 1-9.
- Smith, M., & Cook, K. (2012). Attendance and achievement in problem-based learning: The value of scaffolding. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(1), 129-152.
- Smith, R. (2001). Group work for autonomy in Asia: Insights from teacher-research. *AILA Review*, 15, 70-81.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. B. Sinclair (Ed.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* içinde (s. 89-99). London: Longman.

- Smith, R. C. (2008). Learner autonomy (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, 62 (4), 395-397.
- Smith, R., & Ushioda, E. (2009). Autonomy: under whose control? R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Ed.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning* içinde (s. 241-253). Hong Kong: Hong Kong University.
- Snayman, W., D. (1993). *The development of an innovative curriculum for the training of dental manpower*. University of Pretoria, South Africa. ProQuest document ID744966091.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitimin dünü bugünü. *Öneri*, 7 (28), 397-404.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6 (3), 245-266.
- Stenhoff, D., Davey, B. J., & Lignugaris/Kraft, B., (2008). The effects of choice on assignment completion and percent correct by a high school student with a learning disability. *Education and Treatment of Children*, 31, 203-211.
- Sumbuloglu, K., & Akdag, B. (2009). *İleri biyoistatistiksel yöntemler*. Ankara: Hatipoğlu.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, (3)6. 49-73.
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning. Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Şirin Arkoç, E. (2008). *Öğrenen özerkliğinin duyduğunu anlama derslerinde başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Talbot, D. C. (1995). *Metacognitive strategy training for reading: Developing second language learner's awareness of expository text patterns*. UMI.
- Tashakkori C., & Teddlie A. (2003) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered?, *The Internet TESL Journal*, 11.
- Thavenius, C. (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- The Summer Institute of Linguistics-International (1999). *What is language?*. <https://www.sil.org/language-development> sayfasından erişilmiştir.
- Tholin, J . (2009) Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses. *ELT J*, 63, 179-181.
- Thomson, C. K. (1996). Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity. R. Pemberton, E. Li, W. Or and H.D. Pierson (Ed.). *Taking control-autonomy in language learning* içinde. Hong Kong: Hong Kong University.
- Tilfarlioğlu, F. & Çiftçi, F. Ş. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities, *Review of Educational Research* 68 (3), 249-276.
- Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. M. S. R. Segers, F. J. R. C. Dochy, & E. C. Cascallar (Ed.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* içinde (s. 55–87). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in language learning and teaching*, 5(2), 221-232.
- Uslu Koyuncu, S. (2006). *Avrupa dil portfolyosunun öğrenme özerkliğine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Usuki, M. (2000). Promoting learner autonomy: Learning from the Japanese language learners' perspectives. *Centre for Language and Communication Studies*, 26, 1-19.
- Usuki, M. (2002). Learner autonomy: Learning from the student's voice. *Centre for Language and Communication Studies*, 27, 1-33.
- Ünal, S. (2015). *Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği görüşlerinin uyuşma(ma)sı ve bu durumun öğrencilerin başarıları ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ürün, M.F. (2013). *İzmir'de görev yapan lise İngilizce öğretmenlerinin öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik uygulamaları üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vieira A.L. (2011). *Preparation of the analysis. Interactive LISREL in practice*. (First Edition). London: Springer.
- Voller, P. (1997) Does the teacher have a role in autonomous language learning. P.Benson & P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* içinde (s. 98-113). New York: Longman.
- Von Glasersfeld, E. (1984). *An introduction to radical constructivism*. New York: Norton.
- Walqui, A. (2000). *Contextual factors in second language acquisition*. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed444381> sayfasından erişilmiştir.
- Walters, J. (1992). *Application in multiple intelligences: Research in alternative assessment* (Report No. FL 020 631). Washington, DC: Proceedings of the national research symposium on limited English proficient student Issues. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 349 082).

- Wang, M.C., & Peverly, S.T. (1986). The self-instructive process in learning contexts. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 370-404.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice?. *Theory and Practice in Language Studies, 1*, 273-277.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. UK: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.
- Whitton, N. (2008). *Alternate reality games for developing student autonomy and peer learning. Proc learners in the co-creation of knowledge - LICK 2008*, Edinburgh Napier University, Scotland.
- Williams, M. (1995). *Playing is the thing: Three activities for school leaders*. (Report No. EA 027 107). Williamsburg, VA: Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 911).
- Woolfe, R. (1992). Experiential learning in workshops. Hobbs, T. (Ed.), *Experiential training: Practical guidelines* içinde (s. 1- 13). London: Tavistock/ Roudledge.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System, 31*, 501-517.
- Xu J. F., & Zhan X. H. (2004). Review of research on learner autonomy at home and abroad. *Foreign Language World, 4*, 2-9.
- Xu, J. F., & Xu. L. (2004). Exploring college English teachers' roles in the autonomous learning mode. *Higher Education Research, 3*, 77-79.
- Xu-sheng, W. (2010). Promoting language learners' autonomy in cooperative learning. *Sino-US English Teaching, 7*, 2.

- Yapıörer, A. N. (2013). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeh, Y.C. (2010). Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via online discussions. *Educational Technology & Society*, 13 (1), 140–151.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Ö. (2005). *İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öğrenci ve geleceğin öğretmenleri olarak otonom öğrenme ile ilgili görüş ve davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, S. (2010). *Öğrenen özerkliğini Avrupa dil portfolyosu aracılığı ile Türkiye bağlamında inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK, (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında İngilizce - Bir durum analizi*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/20071587/British_Council_Turkiye_Yuks ekogretimde_%C4%B0ngilizce_E%C4%9Fitimi_Raporu_Tum.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/20071587/British_Council_Turkiye_Yuks%20ekogretimde_%C4%B0ngilizce_E%C4%9Fitimi_Raporu_Tum.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yu, P. (2006). On the factors influencing learner autonomy in Chinese Efl contexts. *Sino-US English Teaching*, 5(3), 5-9.
- Yue, H. and Shi, Z. (2009). An empirical study on learners’ self-efficacy in autonomous learning of college English. *Foreign Language and Literature*, 25(5), 157-160.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Zeybek, G. (2016). *Basamaklı öğretim uygulamasının öğrenci erişisi ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhang, L.X., & Li X.X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15-23.
- Zimmerman B. J., & Risemberg R.(1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. Phye G. D.(Ed.), *Handbook of academic learning* içinde (s. 105-125). Academic.
- Zonturlu, S. (2015). *Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve öğrenci özerkliği gelişimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zou, X. (2011). What happens in different contexts and how to do learner autonomy better? *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 15(4), 421-433.

EKLER



EK 1. Araştırmanın İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10740691
Konu :Araştırma İzni

04.10.2016

ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 26/09/2016 tarihli ve 30061 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Şenol ORAKCI'nın "**Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Erişimleri ve Tutumlarına Etkisi**" konulu uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı Hacı Bayram İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (7 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1-Uygulama Formu (7 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1207-0971-3de0-b2da-5bd6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler; Aşağıdaki sorular sizin 6. Sınıf İngilizce Dersi English Net ders kitabındaki 1. 2. ve 3. Üniteleri ile ilgili bilgilerinizin düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Sorunun doğru cevabını bularak cevap kâğıdına işaretleyiniz.

1. What time is it? (03:25)

- A) It is half past two
- B) It is two o'clock.
- C) It is twenty-five past three.
- D) It is twenty-five to three.

2. I ---- in the evenings.



- A) have a snack
- B) go out
- C) take a rest
- D) do shopping



3. What does Can do at the weekends ?

- A) He watches TV with his friends.
- B) He meets friends.
- C) He hangs around with his friends.
- D) He goes online.

4. **Lizza** : What do you do after school?

Mike :-----.

- A) It is at 7.00 p.m on Tuesday afternoon.
- B) I often meet my friends.
- C) I never get up early in the mornings.
- D) I love dancing.

5. "It is the second day of school and the second weekday."

Yukarıda verilen bilgiye göre seçeneklerden hangisi doğrudur?

- A) Sunday
- B) Monday
- C) Tuesday
- D) Friday

6 - 7 - 8. soruları aşağıda verilen metne göre cevaplayınız.

Hello, I'm Simon. I'm 33 and I'm from England. I think I have a difficult job because people always want to eat delicious food. I usually get up early to find fresh vegetables and fish at the bazaar. At 8.30, I go to the restaurant and start my work. I generally leave work late. I don't work on Sundays. I love my job because cooking is a good way to make people happy.

6. Where does Simon work?

- A) At a post office.
- B) At a restaurant.
- C) At a hospital.
- D) At a bank.

7. Simon thinks that his job is difficult because -----.

- A) people want to eat delicious food
- B) he can't earn enough money
- C) he doesn't work long hours
- D) he always gets up late

8. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) He is from Germany.
- B) He always gets up late.
- C) He likes his job too much.
- D) He never leaves work late.

9 ve 10. soruları aşağıda verilen tabloya göre cevaplayınız.

Name	Mary	Jack	Susan
Occupation	Driver	Hairdresser	Engineer
Starting Date	1999	2016	1983
Working Hours	08:00 - 17:00	07:30 - 21:00	05:30 - 12:30

9. When did Susan become an engineer?

- A) On weekdays.
- B) At half past eight.
- C) In nineteen eighty three.
- D) In two thousand and five.

10. What time does Jack start work?

- A) At half past seven.
- B) At eight o'clock.
- C) At nine o'clock
- D) At five o'clock.

11. Verilen kelimelerden oluşturulan doğru seçeneği işaretleyiniz.

(always / police / and / . / killers / us / thieves / from / a / protects)

- A) A police protects always us from thieves and killers.
- B) Always a police us protects from thieves and killers.
- C) protects always us a police from killers and thieves.
- D) A police always protects us from thieves and killers.

12. Sezai : What does your sister do after school?

Senem :

- A) I listen to music.
- B) She plays computer games.
- C) She go to the cinema.
- D) They often read a book.

13. at the moment / My father / driving / car / is
1 2 3 4 5

Cümlenin doğru sıralanışı seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- A) 2 - 5 - 3 - 4 - 1
- B) 5 - 2 - 3 - 1 - 4
- C) 2 - 3 - 5 - 4 - 1
- D) 4 - 3 - 2 - 1 - 5

14. Andy: Can I have some bagels, please?

John:

- A) No, thanks. I don't like apple juice.
- B) Sorry, no. It is all gone.
- C) Yes, please. I like honey.
- D) Yes, you can.

15. Jack: I don't prefer - - - - because it is not healthy.

- A) fruit
- B) junk food
- C) luch
- D) vegetable

16. in the mornings / works / Philiph / office / his / at

1 2 3 4 5 6

Cümlenin doğru sıralanışı seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- A) 3 - 2 - 6 - 5 - 4 - 1
- B) 3 - 2 - 6 - 1 - 4 - 5
- C) 2 - 3 - 5 - 4 - 1 - 6
- D) 4 - 3 - 2 - 1 - 5 - 6

17. There isn'tmilk in the bottle.

- A) an
- B) a
- C) any
- D) some



18. I like.....

- A) muffins
- B) bagels
- C) sausages
- D)croissants



19. I.....coke.
- A) hate
 - B) like
 - C) love
 - D) doesn't love

20. **Waiter :** Would you like some meat, sir?

Woman: I am a vegetarian. I eat meat

- A) do
- B) never
- C) always
- D) usually

21. **Arda :** Would you like to have some pasta?

Sophie : No, thanks. - - - - .

- A) I like pasta.
- B) It is my favourite food.
- C) I'm full
- D) It tastes well.

22. **Son :** Mumy, I'm thirsty. Can I have some coke, please?

Mother: I'm sorry ,- - - - Would you like to drink water?

- A) here you are.
- B) it is my favourite.
- C) of course!
- D) It has all gone

23. **Mike :** - - - - ?

Mary : No, thanks. I'm not hungry.

- A) Can I have some cake, please
- B) Do we have any fruit juice in the fridge
- C) Do you want to eat pizza
- D) Would you like to drink some water



24. Simonriding a bike.

- A) hates
- B) likes
- C) loves
- D)doesn't love

25. **Paul:**

Lizza: At 3:15.

- A) What time do you arrive home?
- B) What do you do after school?
- C) How often do you go shopping with your mother?
- D) When do you visit your grandparents?



26. **What is he doing?**

- A) He is playing chess.
- B) He is watching tv.
- C) He is doing homework
- D) He is listening to music.

27. **A:** How often do you watch TV on weekdays?

B:

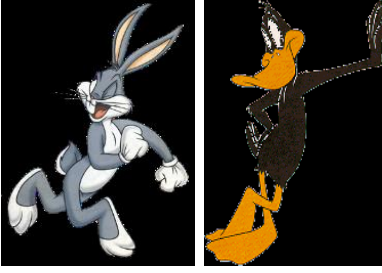
- A) I watches never TV.
- B) I watches TV.
- C) I often watch TV.
- D) I watch TV usually

28. BMW can speed up to 300 kms/h but Ford can speed up to 210 kms/h.

- A) BMW is faster than Ford.
- B) BMW is slower than Ford.
- C) Ford is faster than BMW.
- D) BMW is heavier than Ford.

29. My grandmother is 75 years old. My grandfather is 76 years old. So, my grandfather is than my grandmother.

- a.older
- b.younger
- c.stronger
- d.weaker



30. Bugs Bunny is(funny) than Donald Duck.

- A) funny
- B) funnier
- C) more funnier
- D) fun



31. _____ two children in the picture.

- A) There is
- B) There are
- C) There isn't
- D) There aren't

32. **Edanur:**

Müge: She is going to the cinema.

- A) What is she doing?
- B) How is she doing?
- C) Where is she going?
- D) Why is she doing?

33) is /what/ Sally/ at the moment/ doing?

1 2 3 4 5

Cümlenin doğru sıralanışı seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

- A) 2 - 1 - 3 - 4 - 5
- B) 5 - 2 - 3 - 1 - 4
- C) 2 - 1 - 3 - 5 - 4
- D) 4 - 3 - 2 - 1 - 5

34. **Sue:** Hello, Tim.....?

Tim: Hi, friends. I'm taking my dog for a walk.

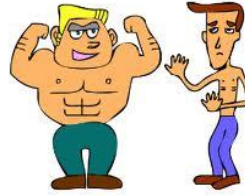
- A) Where are you going
- B) What are you doing
- C) What do you do
- D) How are you doing

35. " he / walk to school /now" verilen ifadenin doğrusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) He walks to school now.
- B) He walk to school now.
- C) He is walking to school now.
- D) He is walks to school now.

Andy

Tom



STRONG

WEAK

36) Yukarıdaki resme göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Andy is stronger than Tom.
- B) Andy is weaker than Tom.
- C) Tom is stronger than Andy.
- D) Tom is fatter than Andy.

DİNLEME TESTİ

37 - 38 – 39- 40 ve 41. soruları dinleyerek cevaplayınız.

37. How does Jack go to work?

- A) On foot.
- B) By his car.
- C) By bus.
- D) By train.

38. Jack thinks that his job is enjoyable because - - - - .

- A) he cooks delicious food
- B) he earns enough money
- C) he doesn't work long hours
- D) he loves teaching

39. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) He is from England.
- B) He always gets up early.
- C) He hates his job.
- D) He always arrives at work late.

40. How old is Jack?

- A) 30
- B) 31
- C) 32
- D) 33

41. What time does Jack start his job?

- A) At 08:30
- B) At 09:00
- C) At 09:32
- D) At 10:30

CEVAP ANAHTARI									
1)	C	10)	A	19)	A	28)	A	37)	C
2)	A	11)	D	20)	B	29)	A	38)	D
3)	D	12)	B	21)	C	30)	B	39)	B
4)	B	13)	A	22)	D	31)	B	40)	D
5)	C	14)	D	23)	C	32)	C	41)	A
6)	B	15)	B	24)	C	33)	A		
7)	A	16)	A	25)	A	34)	B		
8)	C	17)	C	26)	C	35)	C		
9)	C	18)	D	27)	C	36)	A		

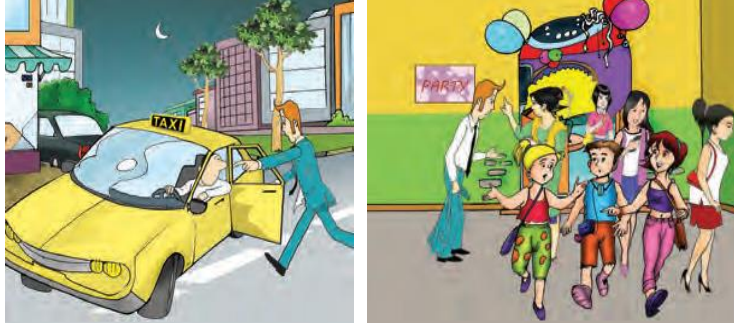
EK 4. Konuşma Görevi

KONUŞMA GÖREVİ

Sayın İngilizce Öğretmeni,

Aşağıda yer alan resimler, öğrencinizin İngilizce konuşma becerisini ölçmek amacı ile geliştirilen bir başarı testidir. Başarı testini uygulayabilmek için resimlerin renkli çıktısını alınız ve keserek birbirinden ayırınız. Öğrencilerinizi başarı testinin yapılacağı sınıfa tek tek alınız ve öğrencilerin testin uygulanmasının ardından birbirleri ile görüşmemeleri için gerekli önlemleri alınız. Öğrencinizin resimleri, rahat bir şekilde görebilmesi için resimleri masanın üzerine karışık bir şekilde sıralayınız. Öğrencinizden resimleri incelemesini; ve resimler hakkında İngilizce konuşmasını ve resimlerden öykü oluşturmasını isteyiniz. Öğrenciniz resimler hakkında konuşurken öğrencinizi dikkatli bir şekilde dinleyiniz, öğrenciniz konuşurken not almayınız ve test bitiminde farklı bir öğrenciye testi uygulamadan önce öğrencinizin İngilizce konuşma düzeyini dereceli puanlama anahtarından yararlanarak belirleyiniz.





Önerilen Cevap

The man is alone at home. Suddenly, he remembers about a party invitation. He looks at the invitation. It is on the 21st of March, Saturday. That day is Saturday. He immediately gets dressed and goes out. The party is at 8 in the evening. He gets on his car, but he can't go because there is no petrol. He wants to make a telephone call, but his mobile's battery is low. He goes to the telephone booth, but there are a lot of people. When it is his turn, he can't make a call because there isn't any money in his pockets. Then he looks at his watch. It is 9:30 in the evening. He is very late for the party. He decides to ride. He gets on his bike, but he hits a policeman. Then he takes taxi. At last, he arrives at the party, but it is too late now. Everybody says goodbye and leaves the party.

EK 5. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Davranışlar	Puan
Yanıta kurulan cümleler kurallı ve anlamlıdır. Sorunun yönlendirdiği yapılar kullanılmıştır. Ayrıca, oluşturulan paragrafta anlam bütünlüğü (cohesion) bulunmaktadır.	4(Mükemmel)
Yanıta kurulan cümleler kurallı ve anlamlıdır. Ayrıca sorunun yönlendirdiği yapılar kullanılmıştır.	3(İyi)
Yanıta kurulan cümleler kurallı ve anlamlıdır; sorunun yönlendirdiği yapılar kısmen kullanılmıştır.	2 (Kabul Edilebilir)
Yanıta kurulan cümleler kısmen kurallı ve anlamlıdır. Ayrıca sorunun yönlendirdiği yapılar kısmen kullanılmıştır veya hiç kullanılmamıştır.	1 (Yetersiz)
Yanıta kurulan cümleler, ilgili zaman yapıları bakımından anlamlı ve kurallı değildir.	0 (Çok Yetersiz)

Ferit'ten (2013, s. 52) uyarlanmıştır.

EK 6. Dereceli Puanlama Anahtarı (Konuşma Görevi)

<i>Mükemmel</i> 4	<p>Öğrencinin konuyu açık bir şekilde ifade etmesi Konuşma esnasında dinleyici ile göz teması kurması Tümcelerini örnekler ve gerekçelerle zenginleştirilmesi Resimlerin tamamını ilişkilendirerek öykü oluşturması Oluşturduğu öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine açık bir şekilde yer vermesi Resimleri ilişkilendirirken bağlaçlara yer vermesi Vurgulamaların uygun ve yerinde olması Söylenişe önem vermesi Resimlere yönelik fikirlerini jest ve mimiklerle güçlendirmesi Konuşma esnasında “ımm”, “hım” gibi duraksamaları kullanmaması ya da yerinde kullanması Konuşma esnasında dil bilgisi kurallarını doğru ve yerinde kullanması</p>
<i>İyi</i> 3	<p>Konuyu ifade etmesi Dinleyici ile çoğunlukla göz teması kurması Tümcelerini örnekler ve gerekçelerle çoğunlukla zenginleştirilmesi Resimlerin çoğunu ilişkilendirerek öykü oluşturması Oluşturduğu öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermesi Resimleri ilişkilendirirken bağlaçlara çoğunlukla yer vermesi Vurgulamaların çoğunlukla uygun ve yerinde olması Söylenişe çoğunlukla önem vermesi Fikirlerini jest ve mimiklerle çoğunlukla güçlendirmesi Konuşma esnasında -“ımm”, “hım”- duraksamaları yerinde ve ikiden az kullanması Konuşma esnasında ikiden az dil bilgisi hatası yapması</p>
<i>Kabul Edilebilir</i> 2	<p>Konuyu ifade etmesi fakat net olmaması Dinleyici ile kısmen göz teması kurması Tümcelerini örnekler ve gerekçelerle kısmen zenginleştirilmesi Resimlerin birkaçını ilişkilendirerek öykü oluşturması Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermesi fakat kullandığı geçişlerin net olmaması Resimler ilişkilendirilirken bağlaçlara kısmen yer vermesi Vurgulamaların kısmen uygun ve yerinde olması Söylenişe kısmen önem vermesi Resimlere yönelik fikirlerini jest ve mimiklerle çoğunlukla güçlendirmesi Konuşma esnasında “ımm”, “hım” gibi duraksamaları yerinde ve ikiden az kullanması Konuşma esnasında ikiden fazla dil bilgisi hatası yapması</p>
<i>Yetersiz</i> 1	<p>Öğrencinin konuyu sınırlı ifade etmesi Dinleyici ile göz teması kurmaması Tümcelerini örnekler ve gerekçelerle zenginleştirmemesi Resimleri birbiriyle ilişkilendirmeden yorum yapması Konuşmaya herhangi bir giriş ile başlama, konuşmayı geliştirme ya da konunun bütününe ilgilendiren bir biçimde bitirme girişiminde bulunmaması Konuşma esnasında bağlaçlara yer vermemesi Vurgulamaların uygun ve yerinde olmaması Söylenişe önem vermemesi Jest ve mimiklerini kullanmaması Konuşma esnasında “ımm”, “hım” gibi duraksamaları sürekli kullanması Dil bilgisi kurallarını yanlış kullanması</p>
<i>Çok Yetersiz</i> 0	<p>Konuşmacı kaynak gereç olarak verilen dokuz resme yönelik konuşmak ya da dokuz resmi ilişkilendirerek öykü oluşturmak için herhangi bir girişimde bulunmamıştır.</p>

Aytaş'tan (2014, s. 71) uyarlanmıştır.

EK 7. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarırken İngilizce dersini düşünerek cevaplamamız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.					
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.					
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.					
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.					
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.					
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
8	Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.					
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.					
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.					
11	İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.					
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.					
13	İngilizce dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
14	Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.					
16	İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.					

EK 8. Öğrenen Özerkliği Ölçeği

Aşağıda eğitim sürecine ilişkin öğrenen özerklik durumlarınızı betimlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Lütfen sorularınızı cevaplarken **İNGİLİZCE ÖĞRENMEYİ** düşününüz. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenekten size göre en uygun olanını işaretleyiniz.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İngilizce öğrenmemi sağlayacak en uygun aktiviteyi seçmek isterim.					
2	İngilizce öğrenirken sorumluluk almak isterim.					
3	İngilizce öğrenirken benim görüşlerimin alınmasını isterim.					
4	İngilizce dersinde öğretilen konularda söz sahibi olmak isterim.					
5	İngilizce öğrenirken zayıf taraflarımı tespit edebilirim.					
6	İngilizce öğrenirken güçlü taraflarımı tespit edebilirim.					
7	İngilizce öğrenirken grup çalışmalarında yer almak isterim.					
8	İngilizce iletişim kurmak için risk almayı severim.					
9	İngilizceyi sadece öğretmenin yardımıyla öğrenebilirim.					
10	Seviyeme göre yazılmış İngilizce kitapları kendi isteğimle okurum.					
11	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.					
12	İngilizcede yaptığım çalışmalarımı kendim değerlendirebilirim.					
13	İngilizce dersindeki bir konuyu öğrenmemişsem, sorumlusu benim.					
14	İngilizce bir konuyu öğretmen anlatmazsa, onu öğrenemeyeceğim diye korkarım.					

EK 9. Görüşme Soruları

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşmede sizlerle 9 hafta boyunca yaptığımız etkinlikler hakkında konuşacağız. Etkinliklere ilişkin duygu ve düşüncelerinizi alabilmek için sizlere sorular yönelteceğim. Bu konuya ilişkin herhangi bir sorunuz yoksa, başlayabilir miyiz? Bu görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Etkinlik listesinden seçerek gerçekleştirdiğimiz bu ders size neler kazandırdı?
 - A. Öğrenme
 - B. Beceriler (Okuma-dinleme-yazma-not alma-konuşma beceriler vb.)
 - C. Karar verme
 - D. Sorumluluk alma
 - E. Risk alma
 - F. Derse yönelik tutum
 - G. Diğer yararlı bulduğunuz noktalar
- 2) Etkinlikleri seçebiliyor olmanız size neler hissettirdi?
- 3) Etkinlik listesinden seçerek gerçekleştirdiğimiz bu derste;
 - A. Hoşnut olduğunuz,
 - B. Hoşnut olmadığınız durumlar nelerdir?
- 4) Seçtiğiniz etkinlik grup içindeki konuşmalarınızı nasıl etkiledi?
 - A. Daha mı rahat konuştunuz?
 - B. Daha çok mu cümle kurdunuz?
 - C. Etkinliği sizin seçmeniz cümle kurmanızı nasıl etkiledi?
- 5) Etkinlik seçerken nelere dikkat ettiniz?
 - A. Seçtiğiniz etkinlikler için bir ölçütünüz var mıydı?
 - B. Arkadaşlarınız etkili oldu mu?
 - C. İlgileriniz etkili oldu mu?
- 6) Yapılacak etkinleri öğrencilerin seçmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Farklı derslerde de etkinlikleri sizin seçmenize izin verselerdi ne düşünürdünüz?
- 7) Hangi derslerde böyle bir uygulamanın olmasını isterdiniz? Neden? Açıklayınız.
- 8) İngilizce derslerinin etkinlikler arasından istediğiniz etkinliği seçme şeklinde mi işlenmesinin yoksa her zamanki öğretim yöntemlerinin mi daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayınız.
- 9) Öğrencilerin etkinlik seçmesine dayalı olarak uygulanan İngilizce dersini;
 - Etkinlikler,
 - Derse karşı motivasyon,
 - Kendini ifade etme,
 - Katılımınızı sağlaması,
 - İlginizi çekmesi açılarından değerlendiriniz.
- 10) Bu konuda belirtmek istediğin başka görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 10 . İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Öğrenen Özerkliği Ölçeklerine Yönelik Uzman Görüş Formu

Maddeler	Kesinlikle Kalmalı	Düzeltilip Kalmalı (Lütfen önerinizi yazınız)	Kesinlikle Çıkarılmalı

EK 11. Etkinliklere Yönelik Uzman Görüş Formu

“Öğrenen Özerkliğine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenen Özerkliğine Etkisi” isimli doktora çalışması kapsamında hazırlanan etkinlikler için hazırlanan Uzman Görüşü Formu

Etkinliğin Adı: DESCRIBE AND DRAW

Etkinliğin Amacı: Öğrencilerin bu etkinlikle birbirlerine okudukları metni resmetmeleri amaçlanmaktadır. Daha sonra birbirlerinin çizdiği resimle etkinlikte verilen resmi karşılaştırılır.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinlikle İlgili Kazanımlar:

- “There is/are” ifadesini kullanarak farklı yapılarda cümleler kurar.
- “There is/are” ifadesini içeren kısa ve basit yazılı metinleri anlar/kavrar.

Ölçüt	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Etkinlik kazanımlara uygundur.			
Etkinlik öğrencinin seviyesine uygundur			
Etkinlik öğrencinin İngilizce dersinden zevk almasını sağlayıcı niteliktedir.			
Etkinlik öğrencinin özerkliğini geliştirici niteliktedir.			
Etkinlik öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayıcı niteliktedir.			
Etkinlik öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmasını sağlayıcı niteliktedir.			
Etkinlik öğrencinin İngilizceyi gerçek yaşamda kullanmasını sağlayıcı niteliktedir.			
Etkinlik öğrenci için verilen sürede yapılabilir niteliktedir.			

DESCRIBE AND DRAW

Student A

Read this passage out loud. Pause at the end of every sentence for a few seconds. Your friend listens, and draws the picture. Read the text two or three times, slowly. In the end, check your drawing with your friend and exchange the roles.(Aşağıdaki metni arkadaşınıza okuyunuz. Her bir cümlemin sonunda birkaç saniye bekleyiniz. Bu etkinlikte arkadaşınız sizin okuduğunuz metni resmedecek. Mimiklerinizi kullanarak okuduğunuz metni arkadaşınızın resmetmesini sağlayınız. Daha sonra arkadaşının çizdiği resimle size verilen resmi karşılaştırınız. Daha sonra rollerinizi değiştiriniz)

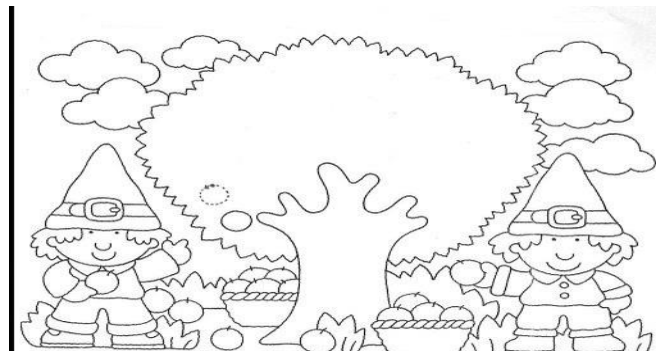
There's an old man at the front of the picture. On his left, there's a young girl. She's his granddaughter. There's a tree on the right of the picture. There's a cat behind the tree. At the back, there are two large mountains. Between the mountains, there's a house. The man and his granddaughter live in the house. At the top of the picture, on the left, the sun is shining.



Student B

Read this passage out loud. Pause at the end of every sentence for a few seconds. Your friend listens, and draws the picture. Read the text two or three times, slowly. In the end, check your drawing with your friend and exchange the roles.(Aşağıdaki metni arkadaşınıza okuyunuz. Her bir cümlemin sonunda birkaç saniye bekleyiniz. Bu etkinlikte arkadaşınız sizin okuduğunuz metni resmedecek. Mimiklerinizi kullanarak okuduğunuz metni arkadaşınızın resmetmesini sağlayınız. Daha sonra arkadaşının çizdiği resimle size verilen resmi karşılaştırınız. Daha sonra rollerinizi değiştiriniz)

There are two boys at the front of the picture. They are brothers. They are happy. There is one orange in the right hand of the boy on the right of the picture. There is one orange in the right hand of the boy on the left of the picture. There is a big tree between them. There are six clouds in the air. The three clouds are on the right of the picture. And the other tree clouds are on the left of the picture. There are two baskets. There are four oranges in the basket. That basket is in front of the tree. There are five oranges in the other basket behind the tree.



EK 12. Ders Planı 1

Ders Planı 1

ÜNİTENİN ADI: After School

KONU: Saatler ve Günler

SÜRE: 3 Ders Saati

Kazanımlar

- Günleri sıralar.
- Saatin kaç olduğunu yazar.
- Saatin kaç olduğunu söyler.
- Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları ifadeleri ayıt eder.
- Her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunu farkında olur.

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, Soru – Cevap, grup çalışması

Araç – Gereçler: Bilgisayar, CD, Posterler, Resimler

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ

GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dikkat Çekme: Öğretmen tahtaya kendi günlük rutin işlerini gösterir resimleri öğrencilere bir bir göstererek yansıtır. Öğrenciler resimlere baktıktan sonra öğretmen öğrencilere “What can you see in each picture?” sorusunu sorarak öğrencilerden tahminlerde bulunmalarını ister. Öğretmen öğrencilerin tahminlerini dinledikten sonra öğrencilerden verdikleri cevapları unutmamalarını ve öğrencilere dersin sonunda resimlerde bulunan aktiviteleri İngilizce olarak söyleyebileceklerini ifade eder.

Güdüleme:

Daha sonra öğretmen “Çocuklar artık yabancı bir turistle karşılaştığınızda ona saatin kaç olduğunu söyleyebilecek ve günlük rutin işlerinizin İngilizce karşılıkları hakkında sohbet edebileceksiniz ” diyerek öğrencileri güdüler.

Gözden Geçirme:

Öğretmen daha sonra öğrencilere “Bu derste saatlerin ve günlerin İngilizce olarak nasıl ifade edileceği, alışkanlıklarımız ve düzenli yapılan eylemlerden bahsederken kullanılan zaman dilimi olan geniş zaman üzerinde duracağız” der.

Derse Geçiş: Öğretmen “Bugün size güzel bir şarkı dinleteceğim. Şarkının ismi “My Day” der ve şarkı videosu projeksiyondan yansıtılarak öğrencilere dinletilir ve karaokeyle beraber şarkıya katılmaları istenir.

“My Day”

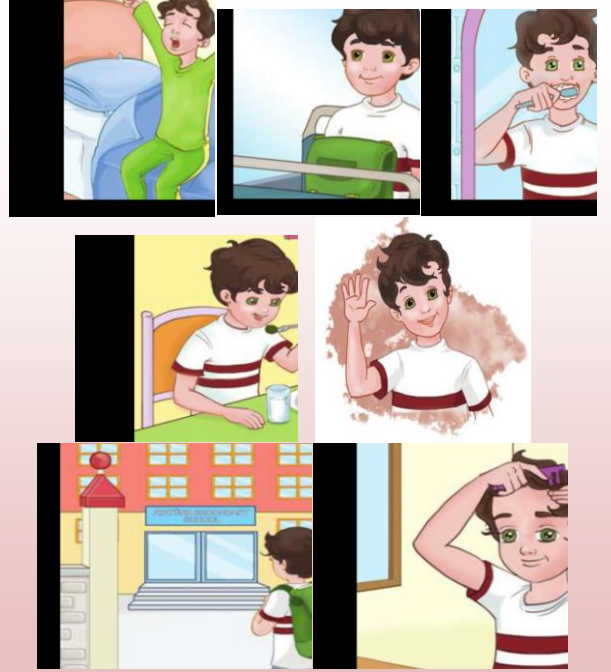
Get out of bed
At half past seven,
Wash your face
And eat your breakfast,
Bread and butter,
Honey and tea.
Go to school
When you're ready.
Arrive at school,
Start your lesson
At nine o'clock

The class is at work.
Have lunch in the
afternoon,
Do your work,
When you are ready.
Come home at four
Do your homework,
Dinner at eight,
In bed at eleven.
Sleep well 'cause
You wake up at seven.
Go to school
When you are ready.

GELİŞTİRME

Öğretmen dersin başında sınıfa getirmiş olduğu resimleri tek tek göstererek flaş kartlardaki cümleleri okur, resmin hemen altına aşağıdaki cümleleri yapıştırır.

*I'm Şenol. Every morning,
I get up at seven o'clock (07:00).
I wash my hands and face.
I have breakfast at quarter past seven (07:15).
I catch the school bus at.....(08:00) .
I brush my teeth and get ready for school.
My classes start at(08:30)
I have lunch at school at(12:00).
My classes finish at(14:30)*



Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencilere ikili gruplar halinde çalışmalarını söyler. Günlük rutin işler hakkında yaptıkları etkinlikleri saat kullanarak not almalarını söyler. Bu etkinliğin sonunda da en çok cümle kuran grubun kazanan grup olacağını söyler.

*You have 5 minutes. Write down the activities about daily routine you remember by telling the time. Then, count your words. The pair with the most words wins the game.
get up, have breakfast, have lunch etc...*

Ara Özet: Öğretmen “Bu derste, saatlerin ve günlerin İngilizce olarak nasıl ifade edildiğini, alışkanlıklarımız ve düzenli yapılan eylemlerden bahsederken kullanılan zaman dilimi olan geniş zamanı öğrendiniz” der.

Ara Geçiş:

- Öğretmen öğrencilerin ilk iki hafta çalışacakları grupları belirleyebilmeleri için 32 kişiden oluşan sınıfı 1'den 16'ya kadar saydırır.
- Daha sonra 1'ler, 2'ler...16'lar bir araya gelirler.
- Öğretmen öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik hazırlanan ve öğrencilerin daha önceden bilgi sahibi olduğu beş etkinlik hakkında bilgi verir.
- Bundan sonraki aşamada öğrenciler grupça karar vererek bir tane etkinlik konusunda seçim yaparlar.

Birinci Hafta Etkinlikleri

- 1) **What's the time?** : Bu etkinlikte öğrencilerden gün ve saat kavramlarıyla birlikte verilen aktiviteleri soru cevap şeklinde tamamlamaları beklenmektedir.
- 2) **Information Gap:** İki kişiden birinin bildiği bir bilgiyi diğerinin bilmemesidir. Bu etkinlikte her öğrencide iki ayrı tablo yer almaktadır. A öğrencisinin tablosundaki bilgi, B öğrencisinin tablosunda yer almamaktadır. Yine aynı şekilde B öğrencisinin tablosundaki bilgi, A öğrencisinin tablosunda yer almamaktadır. İki öğrenciden kendilerine verilen tabloyu soru cevap şeklinde tamamlamaları beklenmektedir.
- 3) **Quiz Show:** İlgili etkinlikte öğrenciler birbirlerine 10 soru sorarlar. Her soru 10 puandır. En yüksek puanı alan oyunun kazananıdır.
- 4) **Picture Strip Story:** İlgili etkinlik öğrencilerin resimlerden yola çıkarak bir hikaye oluşturmalarını amaçlamaktadır. A öğrencisi kendisine verilen kısımda yer alan cümleler ile resimleri eşleştirir, B öğrencisi de yine aynı şekilde kendisine verilen kısımda yer alan cümleler ile resimleri eşleştirdikten sonra kendilerinde olan kısımlardan hikayenin bir parçasını birbirlerine anlatırlar. Etkinliğin sonunda grup üyelerinden bir araya gelip kendilerinde olan resimlerden hikayenin tamamını ortaya çıkarmaları beklenmektedir.

5) Timetable:

- ❖ Her bir öğrenciye içerisinde saatlerin belirlenmiş olduğu, 6 saat İngilizce dersinin 3+2+1 şeklinde haftalık ders programına dağıtılması istendiği boş bir haftalık ders programı dağıtılır.
- ❖ Öğrencilerden kalan boşlukları da diğer derslerle doldurmaları istenir.
- ❖ Daha sonra örnekteki gibi sorular sorarak ders programıyla ilgili konuşmaları istenir.
- ❖ Örneğin: **A:** What do you study at twenty past eleven on Thursday?
B: I study history. What do you study at ten o'clock on Friday?
- ❖ Arkadaşının önceden yerleştirmiş olduğu bütün İngilizce derslerini bulan ilk kişi oyunun kazananıdır.

1. HAFTA: ETKİNLİK 1

1. OTURUM, 29 Eylül 2016

Etkinliğin Adı: What's the time?

Etkinliğin Genel Amacı: Günlük iletişimde “geniş zaman” ifadelerini gün ve saat kavramlarıyla kullanarak soru cevap şeklinde akıcı olarak ifade edebilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinlikle İlgili Kazanımlar:

- Günleri sıralar.
- Saatin kaç olduğunu yazar.
- Saatin kaç olduğunu söyler.
- Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları ifadeleri ayırt eder.
- Her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunun farkında olur.

Etkinlik Aşamaları:

- ❖ Öğretmen öğrencilerin istekleri doğrultusunda verilen ilgili etkinliği ikişerli grup oluşturan öğrencilere dağıtır.
- ❖ Etkinlik kağıdı “Student A” ve “Student B” şeklinde olmak üzere iki bölüm halindedir.
- ❖ Etkinlik, her bir öğrenci için toplam 9 saat sorusuyla ilgilidir.
- ❖ Saatleri belirli olan resimlerin altında ise gün isimlerinin İngilizce karşılıkları vardır.
- ❖ A öğrencisinin ve B öğrencisinin çalışma kağıtlarında saatlerle ve günlerle ilgili boş bırakılmış yerler vardır.
- ❖ Öğretmen önce her bir öğrencinin kendi çalışma kağıtlarında yer alan talimatları dikkatlice okumasını ister.
- ❖ Öğretmen öğrencilerden çalışma kağıtlarını birbirlerine göstermemelerini ister. Her bir öğrenciden yazılması istenen saatle ve günlerle ilgili cevapların birbirlerinin kağıtlarında olduğu uyarısında bulunur.
- ❖ Öğretmen ikili grup oluşturmuş öğrencilerden isminin harfleri alfabetik sıraya göre önce gelen öğrenciden başlamak kaydıyla ilk öğrencinin çalışma kağıdındaki 1. saatle ilgili aşağıdaki örnekteki gibi sorular sorarak saati akrep ve yelkovan çizerek doğru bir şekilde tamamlamalarını ister.
- ❖ *Ex.*
 - A: What day is it in the first picture?*
 - B: It's Friday.*
 - A: What do you do on Friday?*
 - B: I leave home.*
 - A: What time do you leave home?*
 - B: I leave home at half past nine.*
- ❖ Birinci öğrenciden sonra diğer öğrencinin de aynı işlem basamaklarını izleyeceğini söyler.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında ise grubun her iki üyesi de bir araya gelerek yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol ederler.

What's the time?

What's the time? : İlgili etkinlikte öğrenciler aşağıda verilen saatleri birbirlerine sorarak doldururlar.

Student A

Ask and answer questions with B to complete the times on the clocks. (**B öğrencisine sorular sorarak boş saatleri tamamlayınız.**)

❖ Ex.

A: *What day is it in the first picture?*

B: *It's Friday.*

A: *What do you do on Friday?*

B: *I leave home.*

A: *What time do you leave home?*

B: *I leave home at half past nine.*



1) Friday



2) have breakfast



3) wake up



4) Saturday



5) have lunch



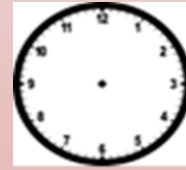
6) Sunday



7) Tuesday



8) get up



9) read books

What's the time? : İlgili etkinlikte öğrenciler aşağıda verilen saatleri birbirlerine sorarak doldururlar.

Student B

Ask and answer questions with A to complete the times on the clocks. (A öğrencisine sorular sorarak boş saatleri tamamlayınız.)

❖ *Ex.*

A: *What day is it in the first picture?*

B: *It's Friday.*

A: *What do you do on Friday?*

B: *I leave home.*

A: *What time do you leave home?*

B: *I leave home at half past nine.*



1) leave home



2) Thursday



3) Tuesday



4) go home



5) Wednesday



6) have a break



7) drink coffee



8) Saturday



9) Sunday

1.HAFTA: ETKİNLİK 2
1.OTURUM, 29 Eylül 2016

Etkinliğin Adı: Information Gap

Etkinliğin Genel Amacı: Gün ve saat ifadeleri ile birlikte geniş zaman cümlelerini kullanarak boş zamanda yapılan etkinlikler hakkında akıcı olarak konuşabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinlikle İlgili Kazanımlar:

- Günleri sıralar.
- Saatin kaç olduğunu yazar.
- Saatin kaç olduğunu söyler.
- Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları ifadeleri ayıt eder.
- Her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunu farkında olur.

Etkinlik Aşamaları:

- ❖ Öğretmen öğrencilerin istekleri doğrultusunda verilen ilgili etkinliği ikişerli grup oluşturan öğrencilere dağıtır.
- ❖ Etkinlik kağıdı “Student A” ve “Student B” şeklinde olmak üzere iki bölüm halindedir.
- ❖ Etkinlik Simon ve Tom’un boş zamanında yaptıkları etkinliklerle ilgili olup bu etkinliklerden bazıları doldurulmuş haldedir.
- ❖ Öğretmen önce her bir öğrencinin kendi çalışma kağıtlarında yer alan talimatları dikkatlice okumasını ister.

- ❖ Öğretmen öğrencilerden çalışma kağıtlarını birbirlerine göstermemelerini ister. Her bir öğrenciden yazılması istenen bilgilere ait cevapların birbirlerinin kağıtlarında olduğu uyarısında bulunur.
 - ❖ Öğretmen öğrencilerden kendi tablosundaki günlerin İngilizce karşılıklarını yazmalarını ister
 - ❖ Öğretmen daha sonra ikili grup oluşturmuş öğrencilerden isminin harfleri alfabetik sıraya göre önce gelen öğrencinin Simon ve Tom ile ilgili soru sorarak etkinliğe örnekteki gibi başlamasını ister.
 - ❖ **E.g.:** Student A: What do Simon and Tom do at 7 o'clock on Wednesday?
Student B: They go jogging.
 - ❖ Birinci öğrenciden sonra diğer öğrencinin de aynı işlem basamaklarını izleyeceğini söyler.
 - ❖ Öğrencilerden dikey, yatay ya da çaprazlama boş kareleri kim tam olarak tamamlarsa kazanan olur.
 - ❖ Etkinliğin son aşamasında ise grubun her iki üyesi de bir araya gelerek yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol ederler.
- **Etkinlik hiçbir grup tarafından seçilmemiştir.**

INFORMATION GAP

Information Gap: İki kişiden birinin bildiği bir bilgiyi diğerinin bilmemesidir. Bu etkinlikte her öğrencide iki ayrı tablo yer almaktadır. A öğrencisinin tablosundaki bilgi, B öğrencisinin tablosunda yer almamaktadır. Yine aynı şekilde B öğrencisinin tablosundaki bilgi A öğrencisinin tablosunda yer almamaktadır. İki öğrenci aşağıdaki tabloyu örnekteki gibi soru cevap şeklinde tamamlayacaklardır. Öğrenciler ikiye bölünmüş gruplar halinde çalışır.

Her bir öğrenciye Simon ve Tom'un boş zamanında yaptıkları etkinliklerin bazılarının doldurulmuş olduğu ilgili çalışma kağıdı dağıtılır.

Çalışma kağıdında önce günlerin olduğu kısımda eksik kalan yerler doldurulur.

Daha sonra her bir öğrenci Simon ve Tom hakkında birbirlerine sorular sorarak tabloyu tamamlarlar.

Öğrencilerden kim dikey, yatay ya da çaprazlama boş kareleri tam olarak tamamlarsa kazanan olur.

Student A

Simon and Tom are twins and they love sports. Look at the things Simon and Tom do in their free time. Ask your partner present simple questions and complete the table below. (**Simon ve Tom ikizdirler ve sporu çok severler. Boş zamanlarında yaptıkları sporlar aşağıdadır. Arkadaşımıza geniş zamanda örnekteki gibi sorular sorarak tabloyu tamamlayınız.**)

Example:

Student A: What do Simon and Tom do at 7 o'clock on Wednesday?

Student B: They go jogging.

M.....	Tu....ay	We..esd...y	Thu...day	F....day	S.....y	S....day
7:00 a.m.	7:00 a.m.	7:00 a.m.	7:00 a.m.	7:00 a.m.	7:00 a.m.	7:00 a.m.
.....	.....	<i>Go jogging</i>	.....	<i>Go swimming</i>	.....	<i>Go swimming</i>
4:00 p.m.	4:00 p.m.	3:30 p.m.	4:00 p.m.	3:45 p.m.	01:30 p.m.	11:00 a.m.
<i>Play tennis</i>	<i>Play basketball</i>	.....	.....	.....	<i>Visit friends</i>	.....
.....	8:00 p.m.	8:00 p.m.	6:30 p.m.	6:45 p.m.	8:00 p.m.	4:00 p.m.
<i>Play bowling</i>	.....	<i>Go chess club</i>	<i>Play football</i>	<i>Watch movie night</i>	.....	<i>Visit relatives</i>

Student B

Simon and Tom are twins and they love sports. Look at the things Simon and Tom do in their free time. Ask your partner present simple questions and complete the table below. (Simon ve Tom ikizdirler ve sporu çok severler. Boş zamanlarında yaptıkları sporlar aşağıdadır. Arkadaşınıza geniş zamanda örnekteki gibi sorular sorarak tabloyu tamamlayınız.)

Example:

Student A: What do Simon and Tom do at 7 o'clock on Wednesday?

Student B: They go jogging.

M.....y	.....sday	W.....nesday	Th.....day	Fri.....y	Sa.....day	Su.....y
7:00 a.m. <i>Go jogging</i>	7:00 a.m. <i>Go swimming</i>	7:00 a.m.	7:00 a.m. <i>Go jogging</i>	7:00 a.m.	7:00 a.m. <i>Go jogging</i>	7:00 a.m.
4:00 p.m.	4:00 p.m.	3:30 p.m. <i>Play badminton</i>	4:00 p.m. <i>Play tennis</i>	3:45 p.m. <i>Play jogging</i>	01:30 p.m.	11:00 a.m. <i>Go to park</i>
8:00 p.m.	8:00 p.m. <i>sleep early</i>	8:00 p.m.	6:30 p.m.	6:45 p.m.	8:00 p.m. <i>Go to the pub</i>	4:00 p.m.

1. HAFTA: ETKİNLİK 3

1. OTURUM, 29 Eylül 2016

Etkinliğin Adı: Quiz Show

Etkinliğin Genel Amacı: Günlük iletişimde gün ve saat kavramlarını geniş zaman cümleleriyle birlikte etkili olarak kullanabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinlikle İlgili Kazanımlar:

- Günleri sıralar.
- Saatin kaç olduğunu yazar.
- Saatin kaç olduğunu söyler.
- Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları ifadeleri ayıt eder.
- Her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunu farkında olur.

Etkinlik Aşamaları:

- ❖ Öğretmen öğrencilerin istekleri doğrultusunda verilen ilgili etkinliği ikişerli grup oluşturan öğrencilere dağıtır.
- ❖ Etkinlik kağıdı “Student A” ve “Student B” şeklinde olmak üzere iki bölüm halindedir.
- ❖ Etkinlik, her öğrenci için hazırlanmış 10’ar sorudan oluşmaktadır.
- ❖ Öğretmen önce her bir öğrencinin kendi çalışma kağıtlarında yer alan talimatları dikkatlice okumasını ister.
- ❖ Öğretmen öğrencilerden çalışma kağıtlarını birbirlerine göstermemelerini ister. Her bir öğrenciden cevaplanması istenen sorular ve cevapların birbirlerinin kağıtlarında olduğu uyarısında bulunur.

- ❖ Öğretmen ikili grup oluşturmuş öğrencilerden isminin harfleri alfabetik sıraya göre önce gelen öğrenciden başlamak kaydıyla ilk öğrencinin çalışma kağıdında yer alan toplam 10 soruyu tane tane okumasını ister.
- ❖ Diğer öğrenci de arkadaşını dikkatlice dinler.
- ❖ Her bir soru okunduktan sonra öğrencinin cevaplaması için bir süre verilir. .
- ❖ Soruyu soran öğrenci cevapları not alır ve her bir doğru cevaba 10 puan verir.
- ❖ Birinci öğrenciden sonra diğer öğrenci de aynı işlem basamaklarını izler.
- ❖ Etkinliğin son aşamasında ise grubun her iki üyesi de bir araya gelerek yazmış oldukları cevapları birbirlerinden kontrol ederler.
- ❖ En yüksek puanı alan oyunun kazananıdır.

QUIZ SHOW

Student A

You are going to read the sentences below to your friend and your friend is going to try to answer them. Each one is ten points. Whoever gets the highest point will be the winner. (Aşağıdaki cümleleri arkadaşına oku ve arkadaşının verdiği her doğru cevap 10 puandır. En çok puanı kim alırsa oyunun kazananı odur.)

1. It's the first day of school. **MONDAY**
2. Which days don't you go to school? **I don't go to school on SATURDAY AND SUNDAY.**
3. It's in the middle of the week. **WEDNESDAY**
4. It is the 5th day when you start with Sunday. **THURSDAY**
5. The weekend is close, but which day do you wait for one more day? **I wait one day for the weekend on FRIDAY.**
6. What time do the banks close in Turkey? **They (The banks) close at "five o'clock" or "five thirty (half past five)"**
7. These days are the weekends. **SATURDAY AND SUNDAY.**
8. Nine thirty is another saying form of ".....". **"Half past nine".**
9. A quarter past eleven is another saying form of ".....". **"Fifteen past eleven" or "Eleven fifteen".**
10. Eleven forty-five is another saying form of ".....". **"A quarter to twelve" or "forty-five past to eleven"**

Student B

You are going to read the sentences below to your friend and your friend is going to try to answer them. Each one is ten points. Whoever gets the highest point will be the winner. (Aşağıdaki cümleleri arkadaşına oku ve arkadaşının verdiği her doğru cevap 10 puandır. En çok puanı kim alırsa oyunun

1. It's the second day of school. **TUESDAY**
2. Which days do you go to school? **I go to school on Monday Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday**
3. Which day do you start with the week? I start the week with **MONDAY.**
4. It is the 5th day when you start with Monday. **FRIDAY**
5. Which two days come after Friday? **SATURDAY and SUNDAY**
6. It's the last day of school. **FRIDAY**
7. The day before Wednesday comes this day. **TUESDAY**
8. Ten thirty is another saying form of ".....". **HALF PAST TEN**
9. A quarter past nine is another saying form of ".....". **"Fifteen past nine" or "Nine fifteen"**
10. Six forty-five is another saying form of ".....". **"A quarter to seven" or "forty-five past six"**

1.HAFTA: ETKİNLİK 4
1.OTURUM, 29 Eylül 2016

Etkinliğin Adı: Picture Strip Story

Etkinliğin Genel Amacı: Verilen resimlerden yararlanarak saat ve gün kavramları ile birlikte “geniş zaman” ifadesini içeren bir hikaye oluşturabilme.

Etkinlik Gerçekleştirme Şekli: Etkinlik ikişer kişiden oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilecektir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Etkinlikle İlgili Kazanımlar:

- Günleri sıralar.
- Saatin kaç olduğunu yazar.
- Saatin kaç olduğunu söyler.
- Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları ifadeleri ayıt eder.
- Günlük rutin işlerle ilgili yazılmış bir okuma parçasını kavrar.
- Her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunu farkında olur.

Etkinlik Aşamaları:

- ❖ Öğretmen öğrencilerin istekleri doğrultusunda verilen ilgili etkinliği ikişerli grup oluşturan öğrencilere dağıtır.
- ❖ Etkinlik kağıdı “Student A” ve “Student B” şeklinde olmak üzere iki bölüm halindedir.
- ❖ Etkinlik, Leonard ve ailesi ile ilgilidir.
- ❖ A öğrencisinde ve B öğrencisinde karakterlerle ilgili üçer farklı resim vardır.
- ❖ Öğretmen önce her bir öğrencinin kendi çalışma kağıtlarında yer alan talimatları dikkatlice okumasını ister.
- ❖ Öğrenciler tek başlarına öncelikle kendi çalışma kağıtlarında yer alan cümleleri dikkatlice okuyup resimlerle eşleştirirler.
- ❖ Daha sonra öğrenciler birbirlerine kendi çalışma kağıtlarındaki resimlerde yer alan etkinlikleri anlatırlar.

- ❖ Etkinliğin son aşamasında ise grubun her iki üyesi de bir araya gelerek Leonard ve ailesi ile ilgili etkinlikleri olay örgüsü içerisinde sıraya sokup hikayenin tamamını ortaya çıkarırlar.



PICTURE STRIP STORY

Student A

The pictures of Leonard's family are not in the correct order. Firstly, match the sentences with the pictures and then work with your partner to put the pictures in the correct order. Then tell the story to your friend. (Don't forget to write the time and days for the blanks.) (Leonard'ın ailesinin günlük hayatlarına ilişkin resimler doğru sırada verilmemiştir. Öncelikle resimlerle ve cümleleri eşleştiriniz. Daha sonra arkadaşınızla bir araya gelerek hikayenin tamamını oluşturunuz. Bazı boşluklara resimlerin içerisinde yer alan saatlerin ve günlerin İngilizce karşılıklarını yazmayı unutmayınız.)

- a) This is his wife, Lizza. They work as farmers. Leonard and Lizza love working on the farm.
On.....and(**weekends**) they begin the work day at
- b) This is Leonard's farm. Leonard has got a big farm.
- c) **Leonard:** Hey kids! Feed the animals!
Tom and Jack: But dad, we don't like feeding the vegetables.
- d) Now, the family is at the breakfast table.
Tom and Jack: Milk , tomatoes and cucumbers, please.
Leonard and Lizza: Sorry kids. No pain, no gain.



1).....



2).....



3).....



4).....

Student B

The pictures of Leonard's family are not in the correct order. Firstly, match the sentences with the pictures and then work with your partner to put the pictures in the correct order. Then tell the story to your friend. (Don't forget to write the time and days for the blanks.) (Leonard'ın ailesinin günlük hayatlarına ilişkin resimler doğru sırada verilmemiştir. Öncelikle resimlerle ve cümleleri eşleştiriniz. Daha sonra arkadaşınızla bir araya gelerek hikayenin tamamını oluşturunuz. Bazı boşluklara resimlerin içerisinde yer alan saatlerin ve günlerin İngilizce karşılıklarını yazmayı unutmayınız.)

- a) These are their children, Tom and Jack. Tom and Jack are lazy. They like sleeping especiallyand(**weekends**)
- b) One morning ,
Leonard: Hey kids, Get up! It'so'clock.
Tom and Jack: But dad, we don't like getting up early.
- c) **Leonard:** Hey kids! Water the vegetables!
Tom and Jack: But dad, we don't like watering the vegetables.
- d) **Leonard:** Hey kids! Milk the cow!
Tom and Jack: But dad, we don't like milking the cow.



TIMETABLE

- ❖ Öğrencilerin ikili grup halinde çalışmaları istenir.
- ❖ Her bir öğrenciye içerisinde saatlerin belirlenmiş olduğu, 6 saat İngilizce dersinin 3+2+1 şeklinde haftalık ders programına dağıtılması istendiği boş bir haftalık ders programı dağıtılır.
- ❖ Öğrencilerden kalan boşlukları da diğer derslerle doldurmaları istenir.
- ❖ Daha sonra örnekteki gibi sorular sorarak ders programıyla ilgili konuşmaları istenir.
- ❖ Örneğin: **A:** What do you study at twenty past eleven on Thursday?
B: I study history. What do you study at ten o'clock on Friday?
- ❖ Arkadaşının önceden yerleştirmiş olduğu bütün İngilizce derslerini bulan ilk kişi oyunun kazananıdır.

Student A

Write six English lessons into the empty squares in your timetable, one triple (3 in a row), one double (2 in a row) and a single period. Make sure your partner cannot see your worksheet. Fill the other empty squares with other subjects, e.g. history, chemistry, PE, etc. Take it in turns asking your partner what they study at particular times. **(6 saat İngilizce dersini 3+2+1 şeklinde haftalık ders programına yazınız, kalan boşlukları da diğer derslerle doldurunuz, Daha sonra örnekteki gibi sorular sorarak ders programıyla ilgili konuşunuz. Arkadaşının önceden yerleştirmiş olduğu bütün İngilizce derslerini bulan ilk kişi oyunun kazananıdır.)**

Example: A: What do you study at twenty past eleven on Thursday?

B: I study biology. What do you study at ten o'clock on Friday?

The first person to find all their partner's English lessons is the winner.

***Tablolarda boş bırakılan günlerin İngilizce karşılıklarını yazmayı unutmayınız.**

	8:40 - 9:50	10:00 - 11:10	11:20 - 12:30	12:40 - 13:50	14:00 - 15:10	15:20 - 16:30
M.nd.y		English	English			
T.e.day						
W.dn.sday						
Th.rsday						
F.id.y						

❖ **Student B**

Write six English lessons into the empty squares in your timetable, one triple (3 in a row), one double (2 in a row) and a single period. Make sure your partner cannot see your worksheet.

Fill the other empty squares with other subjects, e.g. history, chemistry, PE, etc. Take it in turns asking your partner what they study at particular times. **(6 saat İngilizce dersini 3+2+1 şeklinde haftalık ders programına yazınız, kalan boşlukları da diğer derslerle doldurunuz, Daha sonra örnekteki gibi sorular sorarak ders programıyla ilgili konuşunuz. Arkadaşının önceden yerleştirmiş olduğu bütün İngilizce derslerini bulan ilk kişi oyunun kazananıdır.**

Example: A: What do you study at twenty past eleven on Thursday?

B: I study biology. What do you study at ten o'clock on Friday?

The first person to find all their partner's English lessons is the winner.

***Tablolarda boş bırakılan günlerin İngilizce karşılıklarını yazmayı unutmayınız.**

	8:40 - 9:50	10:00 -11:10	11:20- 12:30	12:40 - 13:50	14:00 - 15:10	15:20 - 16:30
M.nd.y		English	English			
T.e.day						
W.dn.sday						
Th.rsday						
F.id.y						

SONUÇ BÖLÜMÜ

Son Özet: Öğretmen ana noktalar ve yardımcı noktaları tekrar vurgular. Öğrencilerin yanlışlarının çok olduğu bölümler hakkında tekrar bilgi verir ve öğrencilere hataları gösterilerek farkına varmalarını sağlar.

Tekrar Güdüleme: Daha sonra öğretmen öğrencilere “Bu öğrenilenler sayesinde saatlerin İngilizce karşılıklarını söyleyebilecek, günlük rutin işleriniz hakkında, alışkanlıklar ve düzenli yapılan eylemlerden bahsedebileceksiniz” diyerek öğrencileri tekrar güdüler.

DEĞERLENDİRME

Dersin sonunda öğretmen, öğrencilere öz değerlendirme ve grup çalışması değerlendirme formunu dağıtır ve formları öğrencilerden doldurmasını ister.

SELF ASSESSMENT (ÖZ DEĞERLENDİRME)	Yes (Evet)	Not Sure (Emin Değilim)	No (Hayır)
I can understand words and phrases about regular actions. (Düzenli yapılan rutin işlerle ilgili kelime ve ifadeleri anlayabilirim.)			
I can express my regular actions. (Düzenli yapılan rutin işlerimi ifade edebilirim.)			
I can describe other people's regular actions. (Başka kişilerin düzenli yapılan rutin işlerini açıklayabilirim.)			
I can tell the time. (Saatin kaç olduğunu söyleyebilirim)			
I can tell the days. (Günleri sıralayabilirim)			
I can identify the words and phrases that people do regularly when spoken slowly and clearly. (Yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları kelime ve ifadeleri ayırt edebilirim.)			
I can answer questions about my regular actions. (Düzenli olarak yaptığım kendi eylemlerim hakkındaki sorulara cevap verebilirim.)			
I have knowledge that each foreign language has its own specific rules. (Her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunu bilirim.)			
I can say when I don't understand and ask for clarification. (Anlamadığım ve açıklanmasını istediğim durumları ifade edebilirim.)			
I can understand words and phrases about regular actions. (Düzenli yapılan rutin işlerle ilgili kelime ve ifadeleri anlayabilirim.)			

GROUP ASSESMENT (GRUP DEĞERLENDİRME)	Yes (Evet)	Not Sure (Emin Değillim)	No (Hayır)
He/She can understand words and phrases about regular actions. (Grup arkadaşım düzenli yapılan rutin işlerle ilgili kelime ve ifadeleri anlayabilir.)			
He/She can express my regular actions. (Grup arkadaşım düzenli yapılan rutin işlerimi ifade edebilir.)			
He/She can describe other people's regular actions. (Grup arkadaşım başka kişilerin düzenli yapılan rutin işlerini açıklayabilir.)			
He/She can tell the time. (Grup arkadaşım saatin kaç olduğunu söyleyebilir.)			
He/She can tell the days. (Grup arkadaşım günleri sıralayabilir.)			
He/She can identify the words and phrases that people do regularly when spoken slowly and clearly. (Grup arkadaşım yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğunda kişilerin düzenli olarak yaptıkları kelime ve ifadeleri ayırt edebilir.)			
He/She can answer questions about my regular actions. (Grup arkadaşım kendi düzenli olarak yaptığı eylemler hakkındaki sorulara cevap verebilir.)			
He/She has knowledge that each foreign language has its own specific rules. (Grup arkadaşım her yabancı dilin kendine özgü kuralları olduğunu bilir.)			
He/She can say when he/she doesn't understand and ask for clarification. (Grup arkadaşım anlamadığı ve açıklanmasını istediği durumları ifade edebilir.)			
He/She can understand words and phrases about regular actions. (Grup arkadaşım düzenli yapılan rutin işlerle ilgili kelime ve ifadeleri anlayabilir.)			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..