ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL DERSİNDE ÖZERKLİK ALGILARI VE YABANCI DİL KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Derya AY

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Derya AY tarafından hazırlanan **"İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersinde Özerklik Algıları ve Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki"** başlıklı bu tez, 18/06/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'*nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi		Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı	:	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz Akçay	……
Danışman	:	Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN	……
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER	……

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

"İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersinde Özerklik Algıları ve Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki" başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

11/05/2021

Derya AY

Teşekkür

Bu zorlu sürecin kolaylaşması adına her zaman bilgisi, tecrübesi ve hep pozitif bakış açısı ile yanımda olan bana yol gösteren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN'a ve tez aşamasında her soruna çözümle gelen yardımını hiçbir zaman esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz Akçay'a, tez çalışmamın gelişmesi ve daha iyi bir noktaya gelmesi için her bir sayfasını özenle okuyup değerli düşüncelerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez yazımı aşamasının her anında bitmeyen sabrı ile yanımda olan sevgili eşim Yusuf Ay'a ve ne kadar şanslı bir anne olduğumu böyle bir süreçte bana bir kere daha hissettiren yaşından büyük fedakârlıklar gösteren canım kızım Eyşan Asya Ay'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Teşekkür iii
İçindekiler iv
Tablolar Listesi vi
Şekiller Listesi viii
Özet 1
Abstract 3
BİRİNCİ BÖLÜM 5
1. Giriş 5
1.1. Problem Durumu 5
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi 11
1.4. Varsayımlar/Sayıltılar 12
1.5. Sınırlılıklar 13
1.6. Tanımlar 13
1.7. Kısaltmalar 13
İKİNCİ BÖLÜM 14
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve 14
2.1. Özerkliğin Tarihçesi 14
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliği 20
2.2.1. Özerk öğrenen öğrenci tutumları ve eğilimleri 25
2.2.2. Özerk öğrenmede öğretmenin rolü 28
2.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar 30
2.4. Kaygı 34
2.4.1. Yabancı dil kaygısı 37
2.5. Yabancı Dilde Öğrenen Özerkliği İle İlgili Araştırmalar 40
2.5.1. Öğrenen özerkliği ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar 40
2.5.2. Öğrenen özerkliği ile ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmalar 44
2.6. Yabancı Dilde Kaygı ile İlgili Türkiye'de ve Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar 47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 49
3. Yöntem 49
3.1. Araştırma Deseni 49
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu 49

3.3. Veri Toplama Araçları 51
3.3.1. Özerklik algı ölçeği (ÖAÖ) 51
3.3.2. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği (YDÖKÖ) 56
3.3.3. Demografik bilgi formu 57
3.4. Verilerin Toplanması 57
3. 5. Verilerin Çözümlenmesi 58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 60
4. Bulgular 60
4.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular 60
4.2. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algıları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 61
4.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeyleri ile Sınıf Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 62
4.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular 63
4.5. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 64
4.6. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Sınıf Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 64
4.7. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algıları ile Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 65
BEŞİNCİ BÖLÜM 67
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 67
5.1. Sonuç 67
5.2. Tartışma 68
5.2.1. 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil özerklik algı düzeyleri 68
5.2.2. 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı düzeyleri 71
5.2.3. 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algı düzeyleri ve yabancı dil kaygı 72
durumları arasındaki ilişki 72
5.3. Öneriler 73
KAYNAKÇA 77
EKLER 102
ÖZGEÇMİŞ 108

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	*Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler: Özerklik Algı Ölçeği*	50
3.2	*Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği*	50
3.3	*Açımlayıcı (keşfedici) Faktör Analizi Sonuçları*	53
3.4	*Model Uyum Değerleri Sonuçları*	55
3.5	*YDÖKÖ Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri*	57
4.1	*Özerklik Algısı Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*	60
4.2	*Özerklik Algı Ölçeği ve Faktörlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları*	61
4.3	*Özerklik Algı Ölçeği ve Faktörlerinin Öğrencilerin Sınıf Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları*	62
4.4	*Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*	63
4.5	*Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği ve Faktörlerinin Öğrencilerin*	64

Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

4.6 *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve Faktörlerinin Öğrencilerin Sınıf Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları* 65

4.7 *Özerklik Algısı ve Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları* 66

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	*Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması*	22
3.1	*Çalışmanın Araştırma Tasarımı*	57

Özet

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL DERSİNDE ÖZERKLİK ALGILARI VE YABANCI DİL KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Derya AY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN

2021

Amaç: Bu çalışma da İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algısı ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ve bu kaygı düzeyinin özerklik algısını yordama gücü incelenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın evrenini 2020-2021 eğim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde ilköğretim kurumlarına devam eden toplam 515 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler (Bayat, 2007) tarafından geliştirilen "Özerklik Algı Ölçeği", Baş (2013) tarafında geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu (DBF)" ile toplanmıştır. Veriler SPSS yazılım program kullanılarak analiz edilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algı düzeylerinin incelenmesinde ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden, t-testi, tek yönlü varyans, regresyon ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Farklı değişkenler arasında ilişki kurabilmek ve genellemeler yapabilmek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce dersinde 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algıları sınıf türlerine ve cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sınıf türü ve İngilizce özerklik algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yabancı dil sınıflarında okuyan öğrencilerin özerklik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerlik algı düzeyleri ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi görmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır ve analiz sonucunda 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki özerklik algısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Yabancı dil öğrenme kaygısının özerklik algısını açıkladığını söylemek mümkündür. Kaygı düzeyinin artması bireyde özerklik algısının da düşmesine neden olacaktır. Sonuç olarak bu çalışma, özerk öğrenme ortamının öğrencilerin başarısını olumlu yönce etkileyebileceği ve bireyin kendini güvende hissettiği sınıf ortamlarında da özerk öğrenme becerileri kazanabileceği görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini geliştirebilmesinde ve kaygı düzeylerini azaltmada eğitimciler en önemli rolü oynamaktadır. Sınıf ortamları öğrencinin öğrenme sürecini destekleyecek ve kaygılarını azaltacak şekilde düzenlenmelidir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğreniminde kaygı, Yabancı dil öğreniminde özerklik, Öğrenen özerkliği

Abstract

THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTONOMY PERCEPTIONS AND ANXIETY OF 7th GRADE STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE COURSE

Derya AY

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Science

Advisor: Asst. Prof. Engin KARAHAN

2021

Purpose: In this study, the relationship between 7th grade students' perception of learning autonomy and their anxiety levels in learning foreign was examined.

Method: The sample of the study, which was designed in the relational survey method, consisted of a total of 515 students attending primary education institutions in Konya province Meram district in the 2020-2021 education year. The data in the study were collected using the "Autonomy Perception Scale" developed by Bayat (2007), the "Foreign Language Learning Anxiety Scale" developed by Baş (2013) and the "Demographic Information Form (DIF)". The data were analyzed using the SPSS software program. Relational survey design, one of the quantitative research methods, was used to establish relationships between different variables and to make generalizations.

Results: According to the results of the study, it was observed that the autonomy perceptions of the 7th grade students participating in the study were at a medium level. The autonomy perceptions of 7th grade students show a significant difference according to class types and genders. As a result of the t-test, it was determined that the autonomy perception levels were significantly higher in favor of female students. When the relationship between class type and English autonomy perception was examined, it was concluded that students studying in foreign language classes have higher autonomy perceptions. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine the relationship between learner autonomy and foreign language learning anxiety. As a result of the analysis, it was determined that there is a significant relationship between the 7th grade students' perception of autonomy in the English lesson and their foreign language learning anxiety.

Conclusion and Suggestions: It is possible to say that foreign language learning anxiety explains the perception of autonomy. Increasing the anxiety level will lead to a decrease in the perception of autonomy in the individual. In conclusion, this study defends the view that the autonomous learning environment can positively affect the success of students and that the individual can gain autonomous learning skills in classroom environments where they feel safe. Educators play the most important role in improving students' autonomous learning skills and reducing their anxiety levels. Classroom environments should be arranged in a way to support the learning process of the student and reduce their anxiety.

Keywords: Anxiety in foreign language learning, Autonomy in foreign language learning, Learner autonomy

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

"Ben öğrencilerime herhangi bir şey öğretmiyorum; sadece öğrenebilecekleri koşulları sağlamaya çalışıyorum." Albert Einstein

Bound'a göre "eğitimin en temel amacı düşündükleri ve yapacakları hakkında kendi kararlarını verebilme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir" (Benson ve Voller, 1997, s.4). Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından birisi de "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır " (MEB, 1973, s.5102). Bu amaca ulaşabilmek için Türk Milli Eğitim sisteminde çeşitli değişiklikler yaşanmış ve 20. yüzyılın eğitimcilere sunduğu farklı yaklaşımlar sınıf ortamlarına taşınmıştır. 2005-2006 eğitim yılı itibari ile eğitimde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalar görülmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciye hangi bilginin değil, o bilginin nasıl verildiğinin düşünülmesine yol açmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım felsefesinin eğitim ortamlarına girmesiyle beraber öğrenenin aslında bilgiden bağımsız olmadığı ve öğrenenin tam olarak öğrenme ortamının ana karakteri olduğu fikri benimsenmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının uzun yıllar davranışçı yaklaşımla eğitim veren öğretmen kadrosu 2004 yılından itibaren tamamıyla yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış bir eğitim programı uygulamaya başlamışlardır. Son birkaç yıldır ise eğitim alanında yapılmış birçok çalışma bu süre zarfında öğrencileri amaçlanan hedefe ulaştırmakta ne kadar başarılı olunduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. 2004 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde hayat bulan yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenci özerkliğinin kazandırılması hedeflenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen öğrenme sürecinde aktiftir ve geleneksel bir öğrenme ortamından ziyade, öğretmenlerden de öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma özerkliğini geliştirdikleri öğrenci merkezli bir sınıf

atmosferi oluşturulması beklenir (Ergür, 2010, s.354). Öğrencilerden beklenen kendi öğrenme süreçlerindeki sorunlarla başa çıkmaları ve okul dışında da kendi öğrenmelerinin yararına olacak çeşitli fırsatlardan yararlanma becerilerinin gelişmesini sağlamaları için özerk öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamının olması zorunlu bir hal olarak kabul edilmelidir (British Council, 2012, s.3).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dönüm noktası Tanzimat dönemi ile olmuştur. Bu dönemde Galatasaray Lisesinin açılmış ve Fransızcanın öğretilmeye başlanmıştır (Şahin,2015, s.51). Daha sonrasında ise yabancı dillerde eğitim veren ilk özel yabancı okullar açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde ise ülke ilişkileri özellikle batılı devletlere yönelik olduğundan yabancı dil öğrenimine verilen önem giderek artmıştır. Türkiye'nin birçok uluslararası kuruluşa üye olması ve bu kuruluşlarda kullanılan ortak dilin İngilizce olmasından dolayı Türkiye'de batı dillerini öğrenme gereksinimi doğmuştur (Demirel, 2010, s.5). 2000'li yılların başlarında Türkiye'de yapılan eğitim reformlarından yabancı dil eğitimi de etkilenmiştir ve ilk değişim 2006 yılında yapılmıştır. Yeni yabancı dil eğitim programının 2006 yılında yürürlüğe girmesi ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımın etkileri yabancı dil derslerinde de görülmeye başlanmıştır. Daha sonra yapılan 2014 ve 2017 yıllarında yapılan yabancı dil eğitiminde ki yeniliklerin ortak noktası yapılandırmacı yaklaşım felsefesini benimsemeleridir. Yabancı dil eğitiminde ve diğer eğitim programları ve öğretiminde yapılan bütün değişiklerle öğrenci merkezli, daha modern ve başarılı bir eğitim sistemi amaçlandığı görülmektedir. Yabancı dil eğitiminin sorunları bu değişikliklerle beraber daha geniş çaplı araştırılarak etkili bir şekilde yabancı dil öğretimin yolları aranmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan özerk öğrenme yabancı dil eğitiminin de temel konularından birisi olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen bireylerden istenen geleneksel yöntemin aksine bilgiyi hazır almaları değil bilgiyi üretmeleridir (Brooks & Brooks, 1993, s.41).Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) , günümüzde bireyden beklenen, kendisine aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine bilgiyi yorumlayıp anlamın oluşturulması sürecine etkin olarak katılmasıdır. Fakat bu alanda günümüze kadar eğitimin her kademesinde yeterli çalışmalar yapılamamış ayrıca yapılan çalışmaların sonucunda özerk öğrenme etkinlikleri eğitim sisteminin katı ve ayrıntılı şekilde düzenlenmiş programlarından dolayı uygulama şansı bulamamıştır. Oysaki Türk eğitim sisteminde de ulaşılması istenen amaçlara (MEB, 1973, s.5101) bakıldığında bu amaçlara bir bireyin ulaşabilmesi için o bireyin eğitim sistemi içerisinde özerkliğinin

desteklenmesi ve küçük yaşlarda kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi ve kendi tercihlerinin önemli olduğunun farkına varabilmesi gerekmektedir. Bu amaçlara uzun yıllardır ulaşılmak istenmesine rağmen eğitim sisteminde tam olarak geleneksel yöntemden uzaklaşmanın yollarının tam ve net bir çözümü bulunamamıştır. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim programlarının oluşturulmasında bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak her kademedeki eğitim programlarında özerk öğrenmeyi destekleyen yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliği de yine ülkemizde uzun yıllardır bilinmesine rağmen yabancı dil eğitiminde problemler artmakta ve Türk eğitim sistemimizin ulaşmak istediği hedefe tam anlamıyla ulaşılamamaktadır. 2. Sınıfta alan öğretmenleri tarafından verilmeye başlanılan İngilizce eğitimine rağmen öğrenciler lise çağlarına geldiklerinde hala hedef dili kullanma konusunda büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Türkiye'de yabancı dil dersinde ki yaşanan zorlukların sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin mesleki gelişim açısından yeterli kalitede eğitim görememeleri, okullardaki fiziksel koşulların olumsuz durumları ve materyal yetersizlikleri gibi birçok temel nedeni vardır. Bu nedenler yabancı dil eğitimini olumsuz etkilemektedir. Bunların yanında öğretmenlerin sınıf içerisinde seçmiş oldukları kontrolcü ve geleneksel yöntem ve tekniklerde öğrencilerin yabancı dil dersine karşı olumsuz duygu beslemelerine ve derse karşı olumsuz önyargı hissetmelerine neden olmaktadır. Öğrenciler tarafından İngilizce dersi geçilmesi gereken zorunlu bir ders olarak görülmekte ve ezber yapılarak geçilen bir ders olarak geride bırakılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın bize önerdiği ve uygulanmasını istediği öğrenci merkezli eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme ders esnasında göz ardı edilebildiğinden dolayı yabancı dil öğretiminde de sorunlar azalmamaktadır. Geleneksel eğitimden vazgeçilemeyen sınıf ortamında öğrenen özerkliği de hayat bulamamaktadır. Oysaki dil öğreniminin gerekliliğini kendi kavrayan bir birey onu sadece zorunlu bir ders olmaktan çıkarıp hayatının çeşitli evrelerinde rahatlıkla kullanabileceği bir yeteneğe çevirecektir.

Öğrenmenin üzerinde birçok bireysel faktörün etkili olduğu artık eğitimciler tarafından bilinen ve göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Günümüze kadar yapılan çalışmalar gösteriyor ki bireyin öğrenme sürecini motivasyon, yetenek, ön öğrenmeler, tutum, yaşantılar, kültür ve zekâ gibi birçok faktör etkilemektedir. Araştırmalar kaygının da öğrenen özerkliği üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir**.** Horwitz vd. (1986, s.128) yabancı dil kaygısını 'kişinin yabancı dil öğrendiği ve kullandığı sınıf durumundan kaynaklanan bireysel bir duygu, algı, inanç ve davranış kompleksi' olarak tanımlamıştır.

Öğrenci kaygı duyduğu bir derse karşı negatif duygular barındırmakta ve o derse karşı ilgisiz olabilmektedir. Bu kaygıların oluşumunda da öğrencinin karakteri oldukça önem arz etmektedir. Daha az özgüvene sahip öğrenciler derslere karşı daha kaygılı bir tutum içerisinde olabilmektedir. Bu durumda öğrenciyi başarısızlığa sürükleyebilmektedir. Öğrencilerin kaygı durumlarını en aza indirmenin dersteki başarı oranlarını pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEF) dil becerisini ölçen uluslararası kabul görmüş bir standarttır. Avrupa Ortak Çerçevesi (Avrupa Konseyi, 2001, CEF), dil öğrenme özerkliği kavramını hem yeterli iletişim için öğrenilmesi gereken öğelerden hem de etkili bir özerklik tarafından geliştirilmesi gereken bilgi ve becerilerden oluşan bir kavram olarak tanımlar (Üstünoğlu, 2009, s.149). Avrupa Birliği sürecinde ki Türkiye içinde özellikle yabancı dil eğitiminde bu standartları karşılayabilmek önem arz etmektedir. Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında yapılan yenilikler uluslararası kabul gören dil kullanım becerilerini öğrencilere kazandırabilmek amacı ile gerçekleştirilmektedir.

Yenileşen ve artık küçülen dünyada ortak dil olarak kabul görülen bir dili etkili bir şekilde kullanabilmek günümüzde birçok meslek sahibi kişinin başarmaya çalıştığı bir amaç haline gelmiştir. Türkiye'de de birçok öğrenci uzun yıllar yoğun bir İngilizce eğitimi alsalar da bu öğrencilerin mevcut durumuna bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının yabancı dili aktif bir şekilde kullanamadıklarını görülmektedir (Orakçı, 2017, s.2) ve İngilizce eğitimi öğrenciler tarafından sadece okul ile sınırlı kalan akademik bir ders olarak düşünülmektedir (Haznedar, 2010; Kaya, 2000). Bu durumun oluşumunda sınav sistemlerinin etkisi olmakla birlikte öğrencinin bulunduğu çevre ve okul ortamı da önemlidir. Eğitim de son yıllarda büyük gelişmeler yaşansa da geleneksel eğitim metotlarından vazgeçilememesi ve öğretmenin daha çok aktif olduğu sınıf ortamlarında yeni gelişmeler ve metotlar uygulanmaya çalışılmasından dolayı öğrenciler öğrenim hayatlarını pasif öğrenenler olarak devam ettirmektedirler. Pasif bir şekilde çoğunlukla ezber yöntemi ile dil öğrenmeye çalışan öğrenciler ise hedef dili teorik bir şekilde öğrenseler dahi dili kullanım açısından büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Birçok öğrenci iş hayatına atıldığında veya uluslararası dil becerilerini ölçen sınavlara girdiğinde hayal kırıklığına uğramakta ve çareyi tekrar dil eğitimine en baştan başlamakta bulmaktadırlar. Geleneksel yönetimle eğitim görmüş bir birey okul dışında ve okul sonrasında özyönetim eksikliği yaşamaktadır.

Türk eğitim sistemin de yabancı dil eğitimi alanında pek çok yenilik yapılmasına rağmen hala öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kendilerini sadece bilgiyi ezberleyen, pasif öğrenen durumunda olduğunu gösteren ve Türk eğitim sistemi içerisinde İngilizce eğitiminin bir problem haline gelmesini konu alan pek çok çalışma bulunmaktadır (Aktaş, 2005; Işık, 2008; Oğuz, 1999; Paker, 2007; Tilfarlıoğlu ve Öztürk, 2007). Wells'in (1981, s.87) belirttiği gibi "dil dünyaya açılan pencerenin anahtarıdır". Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de artık nitelikli insan gücü yetiştirme amacı ile yabancı dil bir ön koşul olarak görülmektedir. İlkokul 2. sınıfta dil eğitimi almaya başlayan öğrenciler lise çağlarına geldiklerinde bile hedef dilde akıcı bir şekilde konuşamamakta ve yazma, okuma gibi becerileri uluslararası düzeyde istendik seviyelere ulaşamamaktadır. Özellikle de çeşitli İngilizce konuşma ölçütlerine göre Türkiye'nin sürekli olarak alt sıralarda yer aldığı görülmektedir (Orakçı, 2017, s.3). Geleneksel yöntemden tamamen kurtulamayan öğretmenler, öğrencilere özellikle dil bilgisi kurallarını organize bilgiler şeklinde ezber yöntemi kullanarak öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenler dersleri iyi ezber yapabilen bir kaç öğrenci ile işlemekte ve böylece diğer öğrencilerde öğrenemediklerini düşünerek hem özgüvenlerini hem de motivasyonlarını günden güne yitirebilmektedirler. Bu şekilde geleneksel yöntemle işlenen bir dersin sonucunda ise öğrenciler bilgileri ezberlese dahi bu bilgileri kullanmakta isteksizlik göstermektedirler. Öğrencilerin çoğu için yabancı bir dil öğrenmek veya o dersi başarılı bir şekilde geçmek onlar için büyük bir sorun haline gelmektedir ve bu döngü sürekli devam etmektedir. İlkokulda ufak kaygılarla başlanılan dil öğrenme süreci ortaokula gelindiğinde ileri düzeye ulaşmakta ve liseye gelindiğinde ise artık o öğrenciye ulaşmak imkânsız hale gelebilmektedir. Hedef dili öğrenmeyi bir yük olarak gören öğrenciler dersten kopmaktadırlar. Oysaki geleneksel yöntemin biraz daha dışına çıkılmış sınıflarda öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, kaygılarının azaldığı ve bu doğrultuda da o derse karşı başarılarının yükseldiği birçok araştırma ile ileri sürülmüştür. Öğrencinin hedef dil öğrenimini ve kullanımını ders saati ile sınırlı görmemesi onu günlük hayatında da istekli bir şekilde kullanma çabası içerisine girmesi eğitimde istendik bir hedeftir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar incelendiğinde görülmektedir ki bu ancak öğrenciyi kendi öğreniminin dışında bırakmak ve ona bilgi yüklemek yerine, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu verip onu öğrenmenin merkezine alarak gerçekleşebilir. Araştırmalar da bize genellikle öğrenen özerkliğinin ilkokul yıllarında kazanılmaya başlandığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde ise ilkokul ve ortaokul çağlarında öğrenen özerkliği ile Türkiye'de yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalar

genellikle yükseköğretimdeki öğrencileri ve öğrenmen özerkliği etrafında toplanmaktadır. Oysaki öğrencilerde ki özerk davranışları geliştirmek küçük yaşlarda onlara bu davranışı kazandırmakla ve özerk bir birey olma yolunda onları motive etmekle sağlanabilir. Holec, öğrenen özerkliğini "kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme yeteneği" olarak tanımlamış ve bu yeteneğin "doğuştan olmadığını, ancak 'doğal' yollarla veya (çoğu zaman olduğu gibi) örgün öğrenme yoluyla" geliştirilebileceğini belirtmiştir (Holec, 1981, s.3). Mevcut olan bu durumda bize bu alanda çalışma yapılma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özerk öğrenme ile yapılacak her çalışmanın eğitimin gelişmesi ve eğitmenlere yeni bakış açıları kazandırmak adına çok önemli olduğu düşünülmüş ve bu alanda bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki özerklik algıları ve yabancı dil öğrenme kaygıları ile İngilizce dersindeki başarı seviyeleri arasındaki ilişkiler araştırılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki özerklik algı düzeylerini keşfetmek ve özerklik algı düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu ana amaç çerçevesinde de aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Araştırmaya katılan 7.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme özerklik algıları nasıldır?

2.Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme özerklik algıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerin yabancı dil özerklik algları öğrenim gördükleri sınıf türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

4. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dili öğrenme kaygı düzeyleri nedir?

5. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin Yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

6. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri gördükleri sınıf türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

7. Araştırtmaya katılan öğrencilerin özerklik algı düzeyleri ile yabancı dil kaygı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye de Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP) ile birlikte özerklik alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır çünkü Avrupa Dil Gelişim Dosyası, öğrenen özerkliğinin, kültürlerarası farkındalığın ve çok dilliliğin gelişimini desteklemek için tasarlanmıştır. Ayrıca Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile birey sadece okulda yabancı dil öğrenmekle kalmayacak kendi öğrenim sürecini denetleyebilecek ve değerlendirebilecektir. ELP'nin üç zorunlu bileşeni vardır (Demirel,2005):

- sahibinin dil profilinin düzenli olarak güncellenen bir özetini sunan bir dil pasaportu;

- sahibinin dil öğrenimi ve dil kullanımı üzerine düşünmesine yardımcı olan, hedef belirleme ve öz değerlendirme, öğrenme stratejileri, dil öğreniminin kültürlerarası boyutu ve çok dilliliğe odaklanan bir dil biyografisi;

-sahibinin edindiği dil yeterliliğini ve kültürlerarası deneyimini yansıtan çalışma örneklerini topladığı bir dosya.

Yabancı dil öğreniminin başarılı bir süreç içerisinde ilerlemesi için bireyin o dili neden öğrendiğine, ne zaman kullanacağına, nasıl öğrenebileceğine, ne tür faydalar sağlayacağına vb. sorulara kendisi cevap vermeli ve bu süreçte kendine güvenmelidir. Kendine güvenen, ne öğrenmek istediğini ve neden öğrenmesi gerektiğini bilen bireyler olabilmek de özerklik ile ilişkilidir. Bir bireyin özerk öğrenme gerçekleştirebilmesi veya özerklik algısının yüksek olması öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi anlamına gelir. Bu sorumluluğu alabilen bireyler içinde dil öğrenimi, kaygı dolu bir süreç olmaktan çıkar ve öğrenenin tercihleri doğrultusunda gelişen ve ilerleyen bir amaç haline gelir. Yapılan araştırmalar İngilizce dersinde ki başarısızlık ile o derse karşı tutumun ilişkili olduğunu göstermektedir. İngilizce dersindeki başarısızlığın temel sebeplerinden biriside öğrencilerin geleneksel sistemde öğretmene bağlı bir şekilde İngilizce öğrenmeye çalışmalarıdır. Kendi öğrenmelerinin farkında olmadan tamamen öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşecek bir öğrenme ortamına öğrencilerin olumsuz tutum sergilemeleri kaçınılmaz olmuştur. Öğrenci hedef dili neden öğrendiğinden habersiz ise o dili öğrenmek için bir gereksinim hissetmeyecek sadece zorunluluk olarak görecektir. Sınıf ortamında öğrenen özerkliğinin kullanılması ile birlikte bu olumsuz tutumun yerini merak ve ilginin alacağı düşünülmektedir. Kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bir

öğrencinin keşfetme duygusunun gelişeceği ve hedef dili kullanmaya daha ilgili olacakları düşünülmektedir. Hedef dili ilgi ile öğrenmeye çalışan bir öğrenci ise bilgilerini transfer etme sürecine geçecek ve dili aktif bir şekilde kullanmaya özen gösterecektir. En yüksek ve en iyi öğretim, öğrencileri diğer insanların fikirlerinin pasif alıcıları yapan değil, öğrencileri kendileri için çalışmaya yönlendiren ve teşvik edendir (Quick, 1890, s.421).

Öğrenen özerkliği eğitimden ayrılamaz; bu yüzden, kullanımı ve kullanım olasılıkları, öğretmenlerin öğrencilerin özerklik algılarını geliştirmek için rehberlik yapabilmeleri ve fırsatlar sağlamaları için araştırılmalıdır. Zhe (2009, s.11), öğrenen özerkliğinin yetişkin eğitimi ile hayatımıza girdiğini fakat yakın zamandaki gelişiminin bize, rehberli ve aşamalı girişle genç öğrenciler için de kullanılabileceği anlayışını getirdiğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğrenen özerkliği, her yaştan öğrenci için yararlı olabilir. Jiao (2005, s.28), İngilizce öğrenimi için öğrenen özerkliğini desteklemenin önemi ile ilgili dört neden verir:

1) Öğrencinin motivasyonunu artırır ve daha etkili öğrenmeye götürür.
2) Öğrencilere, anadili olmayan bir ortamda İngilizce iletişim için daha fazla fırsat sağlar.
3) Her seviyedeki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılar.
4) Kalıcı bir etkisi vardır.

Sürekli genişleyen literatüre rağmen, öğrenen özerkliği bir azınlık arayışı olmaya devam ediyor, çünkü belki de tüm 'özerkleştirme' biçimleri eğitim kültürünün güç yapılarını zorlayan bir süreçtir. Literatürde ki araştırmalara baktığımızda ise öğrencilerin ve eğitimcilerin bu kavramı yakından tanımaları ve bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir çünkü hem kişisel gelişim hem de mesleki nedenlerden dolayı dil öğrenimine ve dilin korunmasına artan ilgiyi görmeye devam ettikçe, özerk dil öğreniminin önemi artacaktır. Bu açıdan, öğrenen özerkliği ve çok dillilik üzerine yapılan çalışmaları görmek eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır ve ayrıca bu araştırma sonucunda öğrenen özerkliği kavramının literatürdeki gelişimine katkı sağlanacaktır

1.4. Varsayımlar/Sayıltılar

Katılımcılar "Özerklik Algı Ölçeğini" ve "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğini" içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Konya ili Meram ilçesi bir İmam Hatip ortaokulu ve bir ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmada 515 öğrenciye ulaşılmıştır.

1.6. Tanımlar

Özerklik

"Özerklik kişinin kendi öğreniminin sorumluluğunu üstlenme yeteneğidir." (Holec 1981,s. 3)

"Özerklik, eğitim sistemlerindeki öğrencilerin haklarının tanınmasıdır" (Benson,1997,s.29)

Yabancı Dil Kaygısı

"Yabancı dil kaygısı, endişeli olmanın bireysel ve duygusal deneyimi veya yabancı bir dil öğrenmeye tepki olarak olumsuz bir duygudur." (MacIntyre, 1998, s.25).

1.7. Kısaltmalar

CRAPEL: Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖAÖ: Özerklik Algı Ölçeği

YDKÖ: Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu kapsamda, özerkliğin tarihçesi, öğrenen özerkliği, yabancı dil öğreniminde özerkliğin yeri, özerkliği teşvik eden yaklaşımlar, yabancı dil eğitiminde kaygı ile bu alanda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Özerkliğin Tarihçesi

"Özerklik" kavramı orijinal olarak siyaset bilimi alanından gelmesine rağmen, öğrenen özerkliği fikri ilk olarak 1970'lerin başında Fransa Üniversitesi Centre de Recherches et d'Applications Pe´dagogiques en Langues (RAPE) bölümündeki araştırmacı eğitmenler tarafından geliştirilmiştir. CRAPEL'in önceki yönetiminde bulunan kişi ve öğrenen özerkliği literatürüne en önemli katkıları yapan Holec (1981, s.3) öğrenen özerkliğini "kendi öğreniminin sorumluluğunu alma yeteneği" olarak tanımlamıştır ve kendi öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin de dâhil olduğu bütün kararların sorumluluğunu alan tanımını da eklemiştir. Tarihte ise kitleleri etkilemiş olan birçok büyük düşünür özerk öğrenmeye inanmışlar ve özerk öğrenmeyi işaret eden birçok ifadeler kullanmışlardır. Galileo , "Bir adama hiçbir şey öğretemezsiniz; sadece kendi içinde bulmasına yardım edebilirsin. "demiştir (MEB,2015, s.3). Büyük bir pragmatist olan John Dewey'in teorisine göre ise eğitim bir yaşam sürecidir ve gelecekteki yaşam için bir hazırlık değildir (Dewey, 1897, s.78). Benson'a (2001, s.22) göre, Galileo, Rousseau, Dewey ve Kilpatrick gibi düşünürler, farklı zamanlarda eğitim paradigmasında özerkliğin önemini vurgulamıştır.

Öğrenci özerkliği sorunlu bir terimdir çünkü geniş ölçüde kendi kendini eğitmeyle karıştırılır. Aynı zamanda belirsizlikler içeren bir kavramdır çünkü kesin olarak tanımlamak çok zordur. Literatürde, örneğin, öğrenen özerkliğinin kapasite mi yoksa davranış olarak mı düşünülmesi; öğrenen sorumluluğu veya öğrenen kontrolü ile karakterize edilip edilmediği; politik imaları olan psikolojik bir fenomen mi yoksa psikolojik sonuçları olan politik bir hak mı ve öğrenen özerkliğinin gelişiminin tamamlayıcı öğretmen özerkliğine bağlı olup olmadığı gibi birçok konu tartışılmıştır. Öğrenen özerkliği kavramı ve 'bağımsızlık', 'dil farkındalığı' (James ve Garret 1991; Lier, 1996) ve 'kendi kendini yönetme' (Candy, 1991; Garrison, 1997) gibi özerkliğin eş anlamları yaygın olarak kullanılmasına ve eğitim literatüründe yankı uyandırmasına

rağmen, eğitimciler özerkliğin gerçekte ne olduğu konusunda bir fikir birliğine ulaşmakta başarısız olmuşlardır. Gardner ve Miller (2002, s.5) için özerklik kavramını tanımlamadaki zorluğun üç nedeni vardır:

"Birincisi, özerklik kavramı her bir yazar tarafından farklı şekillerde yorumlanmış ve tanımlanmıştır. İkinci olarak bu kavram ile ilgili hala devam etmekte olan tartışma konuları vardır ve bu tartışmalar devam ettikçe tanımlarda aynı oranda olgunlaşmaya devam etmektedir. Üçüncüsü ise, bu kavramlar farklı coğrafi bölgelerde bağımsız olarak gelişmiştir ve bu nedenle farklı (ancak genellikle benzer) terminoloji kullanılarak tanımlanmıştır."

David Little'a (1990, s.4) göre bu konu esasen öğrenenin bağımsız davranışlar, karar verme, eleştirel düşünme ve önyargısız olabilme kapasitesini öğrenme süreciyle ilişkilidir. Günümüze kadar birçok tanım farklı odak noktalarıyla beraber literatüre eklenmiştir. Örneğin;

1.'[…]' sosyal ve sorumlu bir insan gibi bağımsız olarak başkalarıyla işbirliği içinde hareket kapasitesi ve istekliğidir (Dam, Eriksson, Little, Milionder & Trebbi, 1990 s.102).

2."[…] Öğrencilerin, öğrenmelerinin kontrolünü ek geçirmek için bir dizi taktik kullanma yeteneğini gösterdikleri kapsam " (Cotterall, 1995, s.195).

Yıllar geçmiş olmasına rağmen, bir kişinin özerkliğinin kendi yaptıklarının sorumluluğunu alabilme derecesine dayanır diyen Ryan ve Deci (2000) gibi yeni bir tanım oluşturanlar ise mutlaka Holec'in tanımında ki özerklik kavramının anahtar kelimesi olan "sorumluluk almak" ya da "sorumluluk" kelimelerini mutlaka göz önünde bulundururlar. Örneğin, Dam'in öğrenen özerkliği tanımında, kişinin ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda kendi öğreniminden sorumlu olmaya hazır olmasıyla karakterize edilir. Bu, bağımsız, sosyal ve sorumlu bir kişi olarak başkalarıyla işbirliği içinde hareket etme kapasitesi ve istekliliği gerektirir (Dam, 1995, s.1). Dam tanımında "kapasite" kelimesini "isteklilik" ve "hazır olma" ile ilişkilendirerek açıkça kullanır. Holec tanımında 'sorumluluk alma kapasitesi' olarak yeteneği göz önünde bulundurur ve "Bu yetenek bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenilmelidir." diyerek, tanımında öncelik verilmesi gerekenin yetenek olduğunu ileri sürer (Holec, 1981, s.3). Bir tanım üzerinde anlaşmanın zorluklarına rağmen; özerk bir öğrencinin sahip olması gereken yaklaşım, felsefe ve özellikler konusunda araştırmacıların hemfikir olduğu birkaç nokta vardır. Özerklik bir kapasite olarak tanımlandığından dolayı, "ideal" durumunda nadiren tanınır (Oh, 2002, s.26). Bununla birlikte, özerk öğrenicilerin öğrenme programlarının amacını

anladıkları, öğrenmelerinin sorumluluğunu açıkça kabul ettikleri, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde paylaştıkları, öğrenme faaliyetlerini planlama ve yürütmede inisiyatifler aldıkları ve öğrenmelerini düzenli olarak gözden geçirip etkinliğini değerlendirdikleri konusunda geniş bir fikir birliği vardır.

İnsanların başkalarıyla sosyalleşmesi gerektiğinden dolayı, Little (1991, s.5) "Özerklik tarafından verilen özgürlükler asla mutlak değildir, daima şartlı ve sınırlıdır." demiştir. Bu özerk öğrenen bir kişi, başlangıç aşamalarında öğretmen merkezli bir öğrenme yaklaşımı tercih edebilir ve sonraki aşamalarda öğrenci merkezli öğrenime geçiş yapabilir anlamındadır. Ayrıca bazı araştırmacılar öğrenen özerkliğini doğuştan gelen bir yetenek ya da nadir görünen ideal durum olarak tanımlamışlarsa da, birçok kuramcı, özerkliğin "hepsi ya da hiçbir şey" terimi olarak görülmemesi gerektiğini ve dereceleri olabileceğini kabul eder (Dickenson, 1987; Nunan, 1996; Benson, 1996). Higgs'e (1988, s.41) göre ise özerklik, öğrencinin bir öğrenme görevi veya etkinliği üzerinde çalıştığı ve öğrenme programının yöneticisi olarak hareket eden öğretmenden büyük ölçüde bağımsız olduğu bir süreçtir. Birçok araştırmacı öğrencilerin özerkliği sahiplenmek için fizibilitesini belirleyen belirli faktörler olduğunu kabul eder. Bunlardan bazıları "öğrenenin kişilik özelliği, dil öğrenmedeki amaçları, eğitim veren kurumun felsefesi" (Nunan, 1996, s.13) ayrıca öğrencinin kendi öğrenme sürecine, sonucuna ve bu şekilde davranma, hissetme ve düşünme derecesine ilişkin sahip olduğu sorumluluğun da bir boyutudur (Benson, 2001, Esch, 1996; OktarErgür, 2010).

Murphy (2011, s.17), "Tek ve evrensel bir özerklik kuramının olmamasına rağmen, özerkliği geliştirmenin eğitimsel önemi konusunda bir fikir birliği vardır ve özerkliğin, öğrenme bağlamına ve öğrenen özelliklerine bağlı olarak çeşitli biçimler alabilir" fikrini öne sürmektedir. Benson'ın (2001, s.50) özerklik tanımı ise, özerkliği temelde bir kapasite olarak gören Little'ın (1991, s.4) tanımından farklıdır. Benson, özerkliği '... kişinin öğrenmesini kontrol etme kapasitesi' olarak düşünmeyi tercih eder. İlk bakışta bu Holec'in (1981, s.3) tanımından önemli ölçüde farklı görünmüyor fakat Benson, Holec'in tamamen teknik bir karar verme görüşüne sahip olduğu ve öğrenmeyi etkili bir şekilde yönetmek için gereken bilişsel becerileri açık bir şekilde yapmadığı için eleştirir. Benson'a göre özerk öğrenenler, öğrenme psikolojisinin anlaşılması yoluyla bilişsel süreçler üzerinde, öğrenme davranışları yoluyla öğrenme yönetimi üzerinde ve öğrenme durumları seçimleri yoluyla öğrenme içeriği üzerinde kontrol uygular. Başka bir deyişle, özerklik kavramı, belirli bir öğretme veya öğrenme tarzından ziyade öğrencinin öğrenme sürecine kapsamlı yaklaşımını ifade eder (Benson, 2001, s.1). Benson'a (2001,

s.76) göre öğrencilerin planlamalarını, organizasyonlarını ve öğrenmeyi değerlendirmelerini yönetmek için kullandıkları gözlemlenebilir davranışlarla öğrenme sorumluluğu üzerindeki bu kontrol kolaylıkla tanımlanabilir.

Benson, özerkliğin kontrol unsuruna dikkat çekmede yalnız değildir. Kupfer (1990, s.2) özerk bir kişiyi "ne düşüneceğini ve ne yapacağını kendisi için seçen kişi" olarak tanımlar. Dickinson (1987), Holec (1981) ve Riley (1987), özerklikteki kontrol unsurlarına hepsi atıfta bulunur. Pierson (1996, s.50) "Özerk öğrenmenin temel ilkelerinden biri, kontrol odağının bireysel öğrenenin elinde olmasıdır" demiştir. Esch(1996,s.35), özerkliğin "dil öğrenenlerin kendi öğrenme yollarının kontrolünü ellerinde tutmaları için cesaretlendirilmesi gerektiği fikri" olduğunu ve Benson'ın üç kontrol alanına uyduğunu öne sürmüştür. Bu tanımlarda ki anahtar kelimeler 'sorumluluk' ve 'kontrol'dür. Tam özerklikte bir 'öğretmen' veya bir kurumun katılımı yoktur ve öğrenci de özel olarak hazırlanmış materyallerden bağımsızdır. Dickinson tanımı, kontrolün bir yönü olarak alınabilecek kararların hem sorumluluğunu hem de uygulanmasını içerir.

Bu ifadeler dikkate alarak söylenebilir ki özerk öğrenen bir öğrencinin sahip olması gereken ayırt edici özellikler hala net değildir; fakat biz özerk öğrenen bir öğrencinin sadece sınıf ortamında öğretmenin talimatlarını takip eden bir alıcı yerine; kendi öğrenme sürecinde aktif olup bu süreçle ilgili fikirlerde bulunabilen ve sınıf içinde ve dışında öğrenme fırsatlarından yararlanabilen bir birey olduğunu söyleyebiliriz (Bould,1988; Knowles,1975; Kokonen,1992). Özerklik ezberleme yoluyla öğrenilen basit bir alışkanlık oluşumu değil , "olaylardan aktif olarak anlam arayışını içeren hatta olaylara anlam veren yapıcı bir süreçtir" (Candy, 1991, s.271). Candy'e (1991) göre öğrenmede özerklik genel bir özellik değildir. Belirli bir öğrenme durumunda elde edildiğinde, otomatik olarak diğerine aktarılamaz. Özerkliğin bağlama özgü olduğunu ve her bağlamda özerkliğin durumsal ve epistemolojik unsurlarının olduğunu ısrarla savunmuştur. Candy (1991, s.246) tarafından karakterize edilen durumsal özerklik, bireyin öğrenmedeki özyönetim becerilerine, kendi benlik kavramına ve öğrenenin kendi rolünü ve öğrenme sürecindeki eğitimcilerin rolünü anlamasına bağlıdır. Bu nedenle özerk öğrenmeyi geliştirmek için, eğitimcinin öğrenenlere özerk olma fırsatını basitçe sağlaması yeterli değildir. Candy'e (1991) göre öğrenenler uygun becerilerden veya özgüvenden yoksunlarsa veya geleneksel eğitimi tercih ederlerse, basitçe onlara öğrenen özgürlüğünü ve kendi öğrenmelerinin kontrolünü vermek onlara fayda değil zarar verebilir. Little (1991, s.7) ise "Özerklik öğretmenlerin olamaması demek değildir." "Özerklik öğretmenlerin sorumluluklarının ortadan kaldırılmasını gerektirmez" ve

“Öğrencilerin yaptıkları en iyi şeyleri devam ettirtmelerine izin verme meselesi değildir.” diyerek bize özerkliğin ne olmadığını açıklamıştır.

Teorik olarak öğrenen özerkliği kavramını incelediğimiz de ise yıllar boyunca, insancıl psikoloji, bilişsel öğrenme ve öğrenmede yapılandırıcı kuramlar gibi çeşitli eğitim teorileri öğrenen özerkliği alanını etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Teorilerin her biri, akademisyenler ve eğitimcilerin toplumunda özerkliğe güç kazandırmış ve ona farklı bir bakış açısı vermiştir.

Hümanist psikoloji insanı bir bütün olarak görür ve bir öğrencinin ise özgür iradeli olduğuna, temelde iyi olduğuna ve ideal öğrenme ortamı üretildiğinde elinden gelenin en iyisini yapabileceğine inanır (Oh, 2002; Crain, 2009; Veugelers, 2011). Bu yüzden hümanizm, öğrenme sürecini bilginin dönüşüm süreci olarak kabul eder ve bu sürecin öğrenen kişiye etki ederek yapılan bir eylem değil, öğrenen kişinin bireysel olarak yaptığı bir eylem olduğunu savunur (Gremmo ve Riley, 1995, s.158). Bu inanca dayalı olarak, öğrencilerin sadece kendi öğrenmelerine karar vermeleri gerekmemekte ayrıca sınıftaki öğretmenin rolüde kaçınılmaz olarak değişmektedir. Nunan'a (1988, s.20) göre “hümanist eğitim, öğrenenlerin neyi öğrenmeleri ve nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda söz sahibi olmaları gerektiğine inanır ve eğitimin öğrenicide özerkliğin gelişmesiyle ilgilenmesi gerektiği fikrini yansıtır”. Bu yüzden öğretmenin ideal rolü öğrencilerin karar verme aşamasında bulunmaları ve öğrenenlerin doğal gelişim yoluyla kendini gerçekleştirebilmeleri için yardım ederek kolaylaştırıcı davranışlar sergilemesidir. Hümanist kuramını takip eden öğretmenlerin etkili eğitimciler olabilmeleri için hümanist eğitimin 5 temel ilkesini takip etmesi gerekir (Qi, 2012, s.36):

1. Öğrenciler eğer öğrenmek ve kendi seçimlerini yapabilme yeteneğine sahip olmak istiyorlarsa, materyal öğrenmek için motive olacaklardır.

2. Eğitim, öğrencilerin öğrenme konusundaki ilgisini uyandırmalı ve öğrencilerin kendi başlarına nasıl öğrenebilecekleri konusunda rehberlik etmelidir.

3. Hümanist eğitimciler, öz değerlendirmenin notlardan daha önemli bir değerlendirme olduğuna inanırlar ve ayrıca testlere karşı çıkarlar çünkü testler ezbere teşvik eder ve bir öğrencinin bildiklerini doğru bir şekilde iletmez.

4. Duygular ve bilgiler eşit şekilde önemlidir.

5. Öğretmnelerin tehditkâr olmadığı bir ortamda öğrenciler kendilerini güvende hissedebildikleri için öğrenme daha kolay ve daha anlamlıdır.

Bu ilkelerin ışığında, bir öğrencinin öğrenmesi için gereken kaynaklara sahip olması yeterli değildir, ayrıca öğrenme sürecini başarılı bir şekilde sürdürmek içinde

motivasyon ve niyete sahip olabilmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bir öğretmenin öğrenciye öz değerlendirme yapma ve özerk olarak öğrenebilme fırsatı vermesi çok önemlidir. Öğrenen özerkliği öz değerlendirme, kendi kendine öğrenme ve öğrenme arzusunun önemini vurgulayan bu görüşlerden destek almıştır.

Bilişsel öğrenme teorisi de, bireyselleştirilmiş öğrenme stillerine sahip olan bireyleri de göz önünde bulunduran bilişsel psikologlar sayesinde, öğrenci özerkliğinin gelişimini etkilemiştir. Fakat sadece öğrenci özerkliği alanına katkıda bulunan öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar değil, aynı zamanda motivasyon çalışmaları da bu alana katkıda bulunmuştur. Bilişsel öğrenmede öğrenme stilleri "[...] davranışların nedenini yansıtan tutarlı bir işleyiş biçimi" olarak görülmektedir (Keefe, 1999, Akt. Ellis, 1994, s.499). Bu yüzden, öğrencilerin öğrenme görevlerine yöneldikleri genel özelliklere atıfta bulunurlar. Öğrenme metotları, bağımlı öğrenenler ve bağımsız öğrenenler olarak ikiye ayrılır. Bağımlı öğrenenler, çalışma alanını bir bütün olarak algılayan ve bütünsel olarak çalışanlardır. Bağımsız öğrenenler ise çalışma alanını bunun parçaları vasıtasıyla algılayanlardır (Witkin, 1949, s.160). Alan bağımlılığını ve öğrenci özerkliğini anlamak için farklı hipotezler önerilmiştir. Örneğin, çocuklarında bağımsız öğrenenlerden daha az analitik olduklarından dolayı, bağımlı öğrencilerin özerkliğinin bağımsız öğrenenlerden az olması muhtemeldir veya bağımlı öğrenenler farklı ana dildeki insanlarla daha çok iletişim kurarlar. Fakat onlar bu durumun tersini söyleyerek bunu reddederler (Seliger, 1977, s.264). Öğrenme stilleri, alan bağımlılığı ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişki hala belirsiz olsa da, öğrenme stillerinin, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını içerdikleri için öğrenen özerkliğinin tanımını güçlendirdiği akılda tutulmalıdır. Bu nedenle, "öğrenci özerkliğini geliştirme sanatı, o halde, çeşitli öğrenme stillerini kabul etmeyi ve bunlara saygı duymayı içerir" (Qi, 2017, s.37).

Öğrenme metotları ve alan bağımlılığından başka, bilişsel öğrenmede motivasyon incelenmiştir ve öğrenme özerkliği konseptinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Genel olarak; motivasyon, öğrenenin öğrenmeye bağlı olarak ortaya koyduğu arzu ve öğrenme gerekliliği anlamına gelir. Garder ve Lambert iki farklı motivasyon geliştirmişlerdir; enstrümantal ve bütünleştirici motivasyon (Akt. Hong ve Ganapathy, 2017, s.19). Enstrümantal motivasyon, kişinin bir işe girme gibi dışarıdan gelen bir faktörün kontrolündeyken meydana gelir oysaki bütünleştirici motivasyon, kişinin öğrenme sürecinin bir parçası olmayı istediğinde meydana gelir. Bütünleştirici motivasyona sahip kişilerin enstrümantal motivasyona bağlı kişilerden daha çok özerklik öğrenimiyle alakalı olması muhtemeldir. Bu yüzden motivasyona sahip bireylerin bir

şeyler yapması önemlidir, çünkü kendileri bunu seçmişti. Benzer bir şekilde inisiyatif alarak öğrenmeye katılanların, öğretmen tarafından pasif bir şekilde eğitilenlere göre daha çok şey öğreneceği ve daha iyi öğreneceğine dair kanıtlar olduğu Dickenson (1995, s.14) tarafından belirtilmiştir. Onlar öğrenmeye bir amaca sahip olarak büyük bir motivasyonla başlarlar. Sonuç olarak, motivasyon öğrenen özerkliği ile yakından ilgilidir ve motive olmuş öğrenenler özerk öğrencilerdir. Öğrenme özerkliği ile ilgili olan son teori ise yapılandırmacı öğrenme teorisidir. Bu teorilerin arkasındaki fikir, öğrenenlerin kendi programları olduğudur ve onlar bilgiyi bu programlara göre keşfetmeliler ve bütünleştirmelidirler. Candy'nin (1991, s.270) yapılandırmacılığı bizi doğrudan bilginin öğretilemeyeceği, sadece öğrenilebileceği önermesine götürür. Benzer şekilde, Kelly'nin (1963) kişisel yapılandırmacı teorisi, öğrenenlerin öğrenme görevlerini tamamlamak için kendi sistemlerini oluşturduğunu savunur (Benson, 2001, s.37). Bu açıklamalar şunu işaret ediyor, her öğrenen öğrenme alanına kendi duyguları, kendi deneyimleri ve kendi tutumlarıyla gelir ki bunların hepsi öğrenme özerkliğini belirlemede ana faktörlerdir. Daha açık bir deyişle, yapılandırmacı öğrenme teorileri kendi kendine öğrenmeyi hem teşvik eder hem de ilerlemesine katkıda bulunur. Dahası, öğrenenin önemini vurgular ve süreç boyunca karşılaşabileceği problemlerin çözümlerini ve kendi öğrenimi için en etkili yaklaşımları özerk olarak bulabilmesi için kendi kavramsallaştırmasını oluşturmasına teşvik eder.

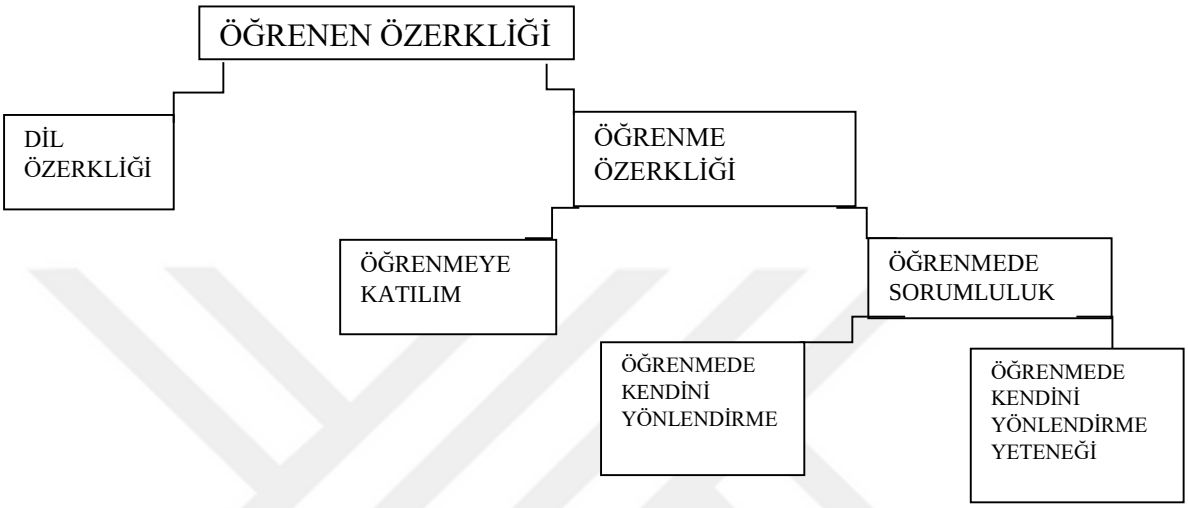
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliği

Wells (1981, s.87) "dil dünyaya açılan pencerenin anahtarıdır" der ve bize bu cümle ile yabancı dilin önemini anlatır. 1981'de Wells'in yapmış olduğu bu tespit hala geçerliliğini günümüzde de korumaktadır. Yabancı dil öğrenimi günümüzde gelişmekte olan ülkelerin eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Eğitim sistemleri yabancı dil öğreniminin ihtiyaçlarına ve gerekliliklerine göre düzenlenmektedir. Türk eğitim sisteminde ki yabancı dil eğitiminin süreci de değişen dünyanın ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Öncelikle 1997-1998 yıllarında eğitim zorunlu 8 yıl yapılmış ve yabancı dil öğretimi ilköğretim 4. Sınıfta verilmeye başlanmıştır. Bu yıllarda yabancı dil öğretimi de diğer dersler de olduğu gibi davranışçı psikoloji etkisi altında geleneksel bir yöntemle verilmekteydi. İlerleyen yıllarda ise eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler doğrultusunda eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre tekrar düzenlenmiş ve İngilizce dersi ilkokul 2. sınıf kademesi itibari ile okutulmaya başlanmıştır. Başlarda yabancı dil eğitiminin asıl sorununun küçük yaşlarda başlanmaması olarak görülüp bu şekilde bir

çözüm bulunmaya çalışılmışsa da özellikle uluslararası düzeyde istenen seviyeye gelinemediğinden dolayı daha sonra yabancı dil eğitimde ki sorunlarla ilgili farklı araştırmalar yapılmış ve çözüm yolları aranmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde uygulanan yanlış metotlar sebebiyle bireylerin motivelerini yitirmeleri (Arslan ve Akbarov, 2010, s.185); ders esnasında öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencinin bireysel durumu, sınıf içi etkinlikler (Güven, 2001, s.38); öğrenme ortamında bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi ve sınıf içinde yapılan etkinliklerinde bu bireysel öğrenme farklılıklarına göre düzenlenmemesi (Aktaş, 2012, s.30) gibi çeşitli sebeplerden bahsedilmiştir. Son yıllarda ise özelikle yabancı dil eğitiminde ve diğer derslerde öğretmen merkezli yaklaşımın olumsuz sonuçları üzerinde durulmakta ve birçok başarısızlıkla bağlantılı olduğuna dair çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandığı yöntem ve teknikler, ders materyalleri, temel aldığı eğitim felsefesi öğrenenin durumunu belirlemede oldukça büyük öneme sahiptir. Öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşmak bizi öğrenenin aktif olduğu, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı bir sürece yönlendirmektedir. Dam'ın (1995) Danimarkalı bir ortaokulda İngilizce öğrenen gençlerin aşamalı olarak "özerkleşmesine" ilişkin açıklaması, klasik bir örnek sağlar. Temel teknikleri şunlardır: hedef dili en başından beri tercih edilen öğretme ve öğrenme aracı olarak kullanmak; yararlı öğrenme aktiviteleri repertuarının öğreniciler tarafından kademeli olarak geliştirilmesi ve öğretmen, akran ve öz değerlendirmenin bir kombinasyonu ile elde edilen öğrenme sürecinin devam eden değerlendirmesi. Posterler ve öğrenci seyir defterleri üç şekilde merkezi bir rol oynarlar; öğrencilerin öğrenme içeriğinin çoğunu yakalamalarına yardımcı olur, konuşmanın gelişimini destekler ve değerlendirme için bir odak sağlar. Özerklik, öğrenenlerin, kendileri için çözümler ve uygun öğrenme yöntemleri bulmada olduğu gibi, bir yabancı dili bağımsız olarak öğrenmelerine yardımcı olabilir. Yabancı bir dil öğrenirken özerkliğin rolü yadsınamaz bir şekilde çok önemlidir. Bu nedenle, bir dil öğrenmek isteyen dil öğrenenler, bunu başarmak için yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmalıdır.

1980'lerin başında öğrenen özerkliğinin yetişkinleri kendi kendine öğrenme stilleri ile ilişkili olduğu düşünülüyordu fakat bu yılların sonlarına doğru, öğrenen merkezciliği konusundaki teoriler nedeniyle öğrenen özerkliği dil öğretiminde yer almaya başlamıştır. 1990'larda ise öğrenen özerkliği, "ulusal müfredatın" ana hedefleri arasında kendine yer bulmuştur.

Tıpkı diğer araştırma alanlarındaki öğrenen özerkliği gibi, dil eğitimi literatüründe de öğrenen özerkliği çeşitli şekillerde yorumlanmıştır. Holec öğrenen özerkliğinin doğuştan gelmediğini ve daha sonradan edinilmesi gereken bir yetenek olduğunu belirtmektedir (Hurd, 2008, s.70). Holec'in öğrenen özerkliği aşamaları Şekil 2.1.'de gösterilmiştir (Mirici ve Demirel, 2002, s.77).



Şekil 2.1. Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması (Council of Europe)

Holec'e (1981, s.3) göre, kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme yeteneği 'doğuştan değil, ya "doğal" yollarla ya da (çoğu zaman olduğu gibi) örgün öğrenme yoluyla, yani sistematik, kasıtlı bir şekilde kazanılmalıdır. Bu, onu, dil öğretimi için oldukça farklı iki hedefi belirlemesine götürür: bir yandan öğrencilerin dilsel ve iletişimsel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak ve diğer yandan öğrenmelerinde özerk hale gelmek. "Bu, ilk hedefe ulaşmak ve ikinci hedefe ulaşmak için benimsenen yöntemlerin ne kadar uyumlu olduğu sorununu ortaya çıkarır" (Holec, 1981, s.23). Örneğin, 'programlanmış öğretimin' öğrenenlerin 'bir dil bilgisi edinmelerine' yardımcı olabileceğini, ancak bu eğitimin 'yine de onların özerklik elde etme amaçlarına ters düşecek bir şekilde bağımlılık ve sorumsuzluk konumuna yerleştireceğini' öngörüyor. Holec için yabancı dilde yeterlilik geliştirmek ve özerk bir öğrenci olmak, açıkça ayrı süreçlerdir. Öğretmenin görevi her zaman öğrencinin öğrenimini teşvik etmektir ve öğrenci özerkliği genel öğrenme hedefinin bir parçası olduğunda, öğretmen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye geçiş yapmalarına yardımcı olmak için ikinci bir görev alır.

Barnes'a (1976, s.81) göre ise, okulda öğretilenler çoğu zaman öğrencinin dışında kalır: "Öğretmenin sorularını cevaplayacak kadar onu kısmen anlıyoruz, ama bizim değil başkasının bilgisi olarak kalıyor. Bu bilgiyi hiç kullanmazsak muhtemelen unuturuz." Barnes özerklik yaklaşımı için belirleyici olan fikirler sağlamıştır. Barnes, sınıf içi iletişim tartışmasını geniş ölçüde yapılandırmacı bir bakış açısına dayandırarak, yeni şeyleri ancak zaten bildiklerimiz temelinde öğrenebileceğimizi vurgulamıştır. Barnes'a göre her birimiz benzersiz bir bilgi birikimine sahip olduğumuz için, herhangi bir bağlamda öğrendiklerimizin kendisi, en azından kısmen, benzersiz olacaktır:

"Öğrenciler onlardan [bir tarih dersinden] ne alacaklar? Öğretmenin kendisinin öğrettiğine inandığından kesinlikle farklı olacaktır. Sınıftaki her öğrenci dersin bir versiyonuyla gidecektir ki bu bazı açılardan diğer tüm öğrencilerin versiyonlarından farklıdır, çünkü her öğrencinin derse getirdiği şey farklı olacaktır. Dolayısıyla, yeni bilgiyi zaten bildiklerine yansıtarak anlamlandırdıklarını düşünmeden öğrendiklerini anlayamayacağız" (Barnes, 1976, s.21-22).

Barners'a (1976, s.29) göre bir öğrenci kendi dil stratejilerini ne kadar çok kontrol ederse ve yüksek sesle düşünmesi ne kadar mümkün olursa, açıklayıcı hipotezleri formüle etme ve bunları değerlendirme sorumluluğunu o kadar fazla alabilir. Yabancı dili özerk bir şekilde öğrenme, öğrenen özerkliğinin özel bir durumudur ve öğrenen özerkliği evrensel bir insan kapasitesi ve güdüsünden yararlanır. Bu görüşe göre, öğrenen özerkliğini geliştirmeyi amaçlayan pedagojik yaklaşımlar, "teknik" veya "politik" zorunluluklara cevap verdikleri için değil, insanların nasıl oluştuğuna tepki verdikleri için başarılıdır. Bebekler ve küçük çocuklar, bilişsel ve duygusal olarak özerk oldukları için 'aktif varlıklarını', 'istekli eylemlerini' ve 'taleplerini ' hissettirirler. Çevrelerindeki dünyayı algılamaları ve tepkileri yalnızca kendilerine aittir; düşüncelerine ve duygularına ebeveynler, kardeşler ve bakıcılar hiçbir zaman doğrudan erişemez. Hiçbirimiz biyolojik olarak belirlenmiş bu temel anlamda özerk olmaktan kaçamayız, bu da özerkliğin aynı zamanda temel bir davranışsal dürtü ve duygusal ihtiyaç olduğunu açıklamaya yardımcı olabilir. Amerikalı sosyal psikolog Edward Deci'ye (1996, s.66) göre kendini gerçekleştirme duygusuna sahip olmak için, kendimizi özerk ya da "eylemlerimizde istemli" hissetmeliyiz.

Benson (1996), öğrenen özerkliğini sistematize etmek için öğrenci özerkliğinin, öğrencilerin "sorumluluk" değil, uyguladıkları öğrenme durumlarını yaratmayı

amaçlaması gerektiğini ileri süren ilk kişidir (Akt. Martinez, 2008, s.31). Fakat özerkliğin psikolojik yaklaşımının yanı sıra politik versiyonuna odaklandığını gösteren birbiri ile ilişkili üç seviye üzerinde kontrol gerçekleştirilmelidir:

-öğrenme süreci kontrolü

-kaynak kontrolü

-dil kontrolü

Benson'ın çalışması ikinci dil öğrenen özerkliği hakkında eleştirel düşünme çağrısıydı fakat tercih ettiği eleştirel/siyasal yaklaşım eğitimini uygulamaya yönelik herhangi bir öneriden bahsetmemiştir. 1997'de sadece strateji eğitimine odaklanan "teknik" yaklaşımı eklemiştir. Bu değişikliklerle eş zamanlı olarak, dil öğreniminde üç özerklik perspektifini ayırt etmiştir (Palfreyman, 2003, s.3).

1. Teknik bakış açısı, denetimsiz öğrenim için becerileri ve ya stratejileri vurgular. "Meta bilişsel " Bilişsel " veya Oxford (1990) tarafından belirlenen diğer stratejiler gibi belirli faaliyet ve süreç türleridir.

2. Psikolojik bakış açısı, öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesine imkân sağlayan bilişsel yeteneklerin ve tutumların geliştirilmesine vurgu yapar.

3. Siyasal bakış açısı, öğrenenlere kendi öğrenme sürecini ve içeriği kontrol edebilme özgürlüğünün ve gücünün verilmesine vurgu yapar.

Benson (1997, s.25) ikinci dili özerk olarak öğrenen öğrencilerden bazılarının bu üç bölümden de gelen elementlerden bir karışıma sahip olabileceğini belirtmiştir. Böylece Benson, daha çok düşünme ve adaptasyon çalışmalarının gerektiği fikrine katılmıştır; bu yüzden Benson siyasi bakış açısı olan odak noktasını küçültmüş ve daha çok yetenek temelli öğrenen özerkliği yaklaşımına yoğunlaşmıştır. Benson'un (1997, s.29) iddia ettiği gibi, özerklik "karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır". Bu yüzden, literatürde belirtilen teknik, psikolojik ve sosyo-politik konular, özerklik ve dil öğrenimi arasındaki ilişkilerin incelenmesinde başlangıç noktası olarak alınabilir.

Benson modelinin yanı sıra ayrıca özerk öğrenenlerin sınıflandırıldığı farklı kuramlarda vardır (Littlewood, 1999; Oxford, 2005). Kendi ayırt edici özelliğinin "güçlü" ve "zayıf" özerklik eğitimi olduğunu belirtmiştir. Smith (2003, s.130) bu ayrımın

öğrenenin özerkliği bilip bilmediğine dayandığını açıklamıştır. Özelliklede, güçlü eğitim bilimi öğrenenin özerk olmasını beklemeye dayanır. Bu iki değişkeninde amacı, birbirinden farklıdır. Çünkü güçlü eğitim bilimi, özerkliklerini uygulamak için öğrencilerle birlikte en uygun koşulları yaratmaya odaklanır ve zayıf eğitim bilimi ise özerkliği, öğrenenlerin özerkliğinin bir amaç olması ve ya öğrenimin bir yolu olması gerektiğinden çok, ertelenmiş bir amaç olarak ve eğitimin bir ürünü olarak görür.

Little (1991, s7), "Özerklik kapasitesi, öğrencinin daha geniş bağlamda öğrendiklerini aktarma biçimidir." diye belirterek özerkliğin çeşitli bağlamlarda öğrencinin bilgisini kullanabilmesi yeteneğine bağlı olduğunu bildirmiştir. Literatürde bahsedilen diğer gereksinimler, bir kişinin beceri ve bilgi düzeyini belirleyebilmesi için kendi kendini değerlendirme, değerlendirebilme yeteneğine ihtiyaç duyacak görev için uyun araçları ve kaynaklar seçme kapasitesidir (Üstünoğlu, 2009, s.148). Son olarak da**,** Dam (1990, s.102) bir öğrencinin amaçları bağımsız olarak seçtiği ve hedefini belirlediği zaman özerk olarak nitelendirilebileceğini iddia etmiştir. Ayrıca bu öğrenciler materyalleri, metotları ve görevleri seçebilir, seçim görevlerini amacına uygun organize edebilir ve yerine getirebilir.

Dil, bilgi ve becerilerin aracılık edildiği ve öğrenme sürecinin şekillendirildiği bir araçtır. Öğrenme sürecini şekillendirmek bir iletişim meselesidir; eldeki görevi tanımlamak ve analiz etmek, farklı yaklaşımların yararlarını değerlendirmek, talimatlar vermek, alternatifler önermek vb. süreçleri içerir. Özerk öğrenmenin, kendine talimat vermek, öğreneni yalnız bırakmak ve her şeyin kararını vermelerini sağlamak olmadığını iddia eden Schwienhorst, özerkliğin amacının öğrenci ile öğretmenin karşılıklı ortak bir şekilde çalışması olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde sonuç olarak öğrenen özerkliği için "öğrenenin özgüven içerisinde risk alarak eylemleri hakkında karar verdiği, öğrenme sorumluluğunu aktif katılım göstererek üstlendiği bir süreçtir" diyebiliriz (Candy, 1991; Holec, 1981; Keegan, 1996; Little, 1991).

2.2.1. Özerk öğrenen öğrenci tutumları ve eğilimleri

"Keşke hayatım ve kararlarım kendime ait olup herhangi bir dış güce dayanmasaydı. Başkalarının iradesine bağlı değil de; kendime ait bir araç olabilseydim. Nesne değil de özne olabilseydim; dış güçlerin etkilediği nedenlerin değil; bilinçli olarak yapılandırdığım hedef ve nedenlerim tarafından yön bulacağım bir özne olabilseydim.

Birisi olsaydım, herhangi biri değil; karar veren, karar verilen değil; öz-yönetimli olsaydım ve dış güçler veya insanların yönlendirdiği bir şey, insan veya hayvan rolünü oynamada aciz bir esir değil de hedef ve planlarını düşünen ve onların farkında olan biri olsaydım. Her şeyden öte; düşünen, iradeli, aktif, aldığı kararların sorumluluğunu üstlenebilen, kendi fikir ve amaçlarına referans olarak onları açıklayabilen biri olsaydım. Kendimi, bunun doğru olduğuna inanacak kadar özgür ve doğru olmadığını fark edecek kadar duygularıma esir hissediyorum" (Berlin, 1969, s.131, Akt. Gültaş, 2019, s.9).

Berlin'in bu sözleri özerk bir bireyin hayatı boyunca nasıl yaşayabileceğini veya özerklik algısı düşük bir bireyin ne gibi yollardan geçeceğinin tespiti olmuştur. Carl Rogers'a göre, tam işlevli bir kişi, en derin duygu ve arzularıyla temas halinde olan kişidir. Bu bireyler kendi duygularını anlar ve kendi içgüdüleri ve dürtülerine derin güven duyarlar. Koşulsuz olumlu bakış, tam olarak işleyen bir kişi olmada önemli bir rol oynar (Rogers, 1962, s.23). Özerk birey, Rogers'ın (1969, s.288) sözleriyle "tam olarak işleyen bir kişidir".

İyi bir dil öğrencisinin özellikleri Rubin ve Thompson (1983) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir (Akt. Thompson, 2005, s.4) :

İyi bir dil öğrencisi, kendisi için öğrenmenin en uygun yolunu keşfetmeli ve öğrenme sürecinden sorumlu olmalıdır. İyi bir dil öğrencisi, hem sınıfın içinde hem de dışında dili pratik etmesini sağlayan her fırsattan yararlanır. İyi bir dil öğrenen, yaratıcı olmalı ve sözcükler ve dilbilgisi ile deneyler yaparak dil için bir "his" geliştirme yeteneğine sahip olmalıdır. Ek olarak, iyi bir dil öğrencisi, hatalardan hüsrana uğramak yerine onlardan yararlanma yeteneğine sahiptir. İkinci dili öğrenirken birinci dil bilgisini kullanır ve anımsatıcı ve diğer bazı hafıza teknikleri gibi gerekli öğrenme tekniklerini kullanır; bağlam içinde anlamaya katkı sağlayan ipuçlarından yararlanır. Bir dilin parçalarını öğrenmek, mevcut yeterliliğin ötesinde performans göstermek ve bu bilgiyi manipüle etmek, iyi bir dil öğrencisinin sahip olması gereken önemli özelliklerdir.

Candy'nin (1991, Akt. Benson, 2001, s.85) belirtmiş olduğu özerk öğrenen bireylerin özelliklerinin bazıları ise şu şekildedir:

1. Metodolojik ve disiplinli,

2. Mantıksal ve analitik,

3. Yansıtıcı ve kendini fark eden,

4. Meraklı, açık ve motivasyon sahibi,

5. Esnek,

6. Girişimci ve yaratıcı,

7. Öz güven sahibi,

8. Kendi kendine yetebilen.

Dickinson (1993, s.330) ise özerk öğrenenleri beş farklı şekilde kategorize etmiştir:

1. Ne öğretildiğini belirleyebilen,

2. Kendi hedeflerini oluşturabilen,

3. Uygun öğrenme stratejilerini nasıl uygulayacağını ve nasıl seçileceğini bilen,

4. Kendi öğrenme stratejilerini izleyen

5. Bilinçli bir şekilde öz değerlendirme yapabilen.

Araştırmacıların, özerkliğin nereden geldiği ve nasıl geliştirilebileceği konusundaki görüşleri farklılık göstermektedir. Dil öğreniminde özerklik bağlamında, öğrencilerin kısmen kendi yarattıkları bir ortamda, ancak öğretmenler ve kurum tarafından sağlanan fırsatlar ve sınırlamalar dâhilinde faaliyet gösterdikleri ve sırayla toplumun beklentilerini karşılamak zorunda oldukları varsayılabilir. Dil öğrenilen sınıflarda özerkliğin rolünü daha fazla tartışmak için, özerk bir öğrencinin özelliklerini netleştirmek çok önemlidir. Daha önce de bahsedildiği gibi, öğrenenin kendi özerkliğinin sorumluluğunu alma konusundaki düşünceleri, hisleri ve eylemleri temeldir. Özerk bir öğrencinin özelliklerinden oluşturulan ilk listelerden biri, özerk öğrenenleri ve gelişimlerini karakterize eden yedi özelliği öneren Omaggio (1978) tarafından dile getirilmiştir (Wenden, 1998; s.41).

1. Özerk öğrenenler, öğrenme stilleri ve stratejileri konusunda bilgi sahibidirler.

2. Onlar verilen öğrenme görevine aktif bir yaklaşım gösterirler.

3. Her ne pahasına olursa olsun, hedef dilde iletişim kurmak gibi riskler almaya istekli olurlar.

4. Tahmin etme özellikleri kuvvetlidir.

5. İçeriğin yanı sıra içerik oluşturmaya da katılırlar.

6. Hedef dilde ayrı bir referans sistemi geliştirirler ve uygulamadıkları kuralları, hipotezleri reddetmeye ve yeniden gözden geçirmeye heveslidirler.

7. Onlar hedef dile karşı toleranslı ve uyumlu bir yaklaşıma sahiptirler.

2.2.2. Özerk öğrenmede öğretmenin rolü

Çoğu araştırmacının öğrenen kişiye ve onun bireysel olarak özerk olma yoluna odaklanmasına rağmen, öğretmenin gereksiz olduğuna anlamına gelmediğinde de bahsetmek gerekmektedir. Bazı tanımlarda öğretmenin rolüne çok az değinilmiştir. Daha da fazlası, öğrenen özerkliği, müfredatın kısıtlamalarından uzak ve hatta öğrenmemeyi seçme özgürlüğünden oluşan bir özgürlük olarak görülüyor, ama en önemlisi de öğrencilerin kişisel mirasın sınırlamalarını aşma kapasitesini ima etmesidir. Oysaki tam tersine, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilmeleri için öğretmen tarafından yönlendirilmeleri gerekmektedir; onların hali hazırda kullandıkları ve ya potansiyel olarak kullanabilecekleri stratejileri fark etmelerine ve tanımlamalarına yardımcı olmaları önemlidir (James ve Garrett, 1991, s.198). Dil öğretmenleri ayrıca öğrencilerin dil öğrenmede özerklik kazanmalarına yardımcı olmada da önemli bir rol oynarlar. Candy (1991, s.3) için, "... Kendi kendine yönlendirme asla öğretmenin pozisyonunun yerini alamaz ve almamalıdır". Literatür incelendikten sonra, öğretmenlerin kontrol ve görevlerinin en aza indirmenin etkili bir yaklaşım olmadığı görülmüş (Chan,2002; Marion,1997; Qing,2013) ve bununla beraber karşı sonuçlara da ulaşılmıştır (Cotterall,1995; Erdoğan,2003). Alanında tanınan birçok uzmana göre ise, özerklik öğretilemez; Benson (2003, s.290), "özerkliğin geliştirilebileceğini, ancak öğretilemeyeceğini" savunmaktadır. Broady ve Kenning (1996, s.9) ayrıca, öğrenen özerkliğinin geleneksel anlamda öğretilemeyeceğine, yalnızca yükseltilebileceğine inanmaktadır.

Little'a (1995, s.175) göre, öğrenen özerkliği iki anlamda öğretmen özerkliğine bağlıdır: öğretmenlerden özerk bir öğrenen olmanın ne olduğunu bilmiyorlarsa, öğrencilerinde özerkliğin büyümesini teşvik etmelerini beklemek mantıksızdır ve öğretmenler, sınıflarında aldıkları inisiyatifleri belirlerken, kendi öğrenmelerine uyguladıkları aynı yansıtıcı ve kendi kendini yöneten süreçleri öğretimlerine de uygulayabilmelidir. Özerklik ile ilgili her hangi bir ilgisi olmayan veya kendisi özerk

öğretme olmayan kişinin eğitimde öğrencilerinin özerkliğini teşvik etmesi olağan dışı bir durumdur. Özerk öğretmenin ne olduğu ile ilgili literatürde bazı tanımlar mevcuttur.

Özerkliğe yönelik herhangi bir eğitimi olmayan dil öğretmenleri, böyle bir sınıf kültürü yaratmada zorluklar yaşayabilir. Dil öğretmenleri, hem sınıf dışı hem de sınıf içerisinde öğrenen özerkliğini geliştirmede çok önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, hedefimiz öğretmen adaylarımızın özerk öğretmenler olmalarını sağlamaksa, öğretmen adayları öğretmen olmak üzere eğitilirken öğrenci özerkliğine ilişkin bakış açılarının genişletilmesi onların faydasına olacaktır. Little'ın (1995, s.180) işaret ettiği gibi, öğretmen adaylarının kendi başlangıç öğretmen eğitimlerinde "ilk elden deneyim", gelecekteki öğretim uygulamalarında öğrenci özerkliği ilkelerini benimsemelerini kolaylaştırır. Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğine ilişkin inançları, gelecekteki öğretim uygulamalarının çok önemli bileşenleridir.

Öğrenen özerkliğinde öğretmenin amacı özerkliği geliştirmektir ya da bir sınıf dolusu özerk öğrenciye sahip olunsa bile öğretmene her zaman ihtiyaç vardır. Bu fikir ayrıca, öğrencilerin öğretmeni sınıfta baskın bir figür olarak görme ihtiyacı hissettiklerini ve öğrenme süreci boyunca sorumlu ve destekleyici olmayı tercih ettiklerini tespit eden Chan (2002) tarafından yürütülen araştırmada desteklenmiştir. Benzer bir şekilde Quing (2013, s.19)" Öğretmenlerin, öğrencilerin özerk yeteneklerini teşvik etmekten ve özerk öğrenen olmalarından sorumlu olduklarını" belirtmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin, öğrenci özerkliği ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda mevcut özerkliği ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda mevcut özerklikle ilgilenen psikolojik nitelik ve yetenekleri teşvik etmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Diğer bir taraftan da; öğretmenlerin, davranışları nedeniyle, öğrenci özerkliğinin gelişimini engelleyebileceğini savunan çalışmalarda olmuştur. Erdoğan'ın (2003, s.197) çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin görevleri öğretildikleri şekilde öğrettikleri ve uyguladıkları görülmüştür. Alışkanlıklarından vazgeçemeyecekleri için, davranışları öğrenenleri özerk öğrenenler için geliştirmeye engel olmuştur. Yumuk 'un (2002, s.143) belirttiği gibi, Türk eğitim sisteminin de özerk dil öğrenimini engelleyen bazı noktaları vardır: "Öğrencilerin çoğu, öğretmenin kolaylaştırıcı değil otorite olduğu anlatım yoluyla öğrenme sürecinden geçer". Türkiye'de eğitim sistemi, geleneksel öğretim yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığı öğretmen merkezli olarak kabul edilmektedir. Ayrıca okullar, otoritenin paylaşılmadığı, bireyselliğin ve yaratıcılığın daha az teşvik edildiği bir yapıda oluşturulur. Bu sistemin bir sonucu olarak, öğrenciler eğitim süreçleri sırasında kendi öğrenmelerinin

sorumluluğunu üstlenmeme eğilimindedir. Öğretmen adaylarının kendileri özerk bir şekilde eğitilmedikleri için, Little (1995; 2007) ve diğer akademisyenlerin daha önce belirttiği gibi, öğrenen özerkliğinin uygulanmasına yönelik bazı olumsuz tutumlara sahip olabilirler. Benzer sonuçlar Cotterall'ın İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin (ESL) dil öğrenimi hakkındaki inançları analiz etmek için 26 maddelik bir anket geliştirdiği çalışmada da görülmüştür. 139 ESL öğrencisine uygulanan anket, bir tanesi "öğretmenin rolü" olan altı bölümden oluşmaktadır. Sonuçlar öğretmenin rolünün özerk öğrenim gelişimini "bana yardım etmeyi teklif etmesinden" "bana zorluklarımı anlatmasından" "bana bir aktivite için ne kadar süre harcamam gerektiğini söylemesi" nden hoşlanırım gibi ögelerin yüksek puan almalarından dolayı engellediği görüldü. Öğretmen boyutunun ifadelerini kabul eden katılımcıların, henüz özerkliğe hazır olmadıkları sonucuna varmıştır. Benzer sonuçların ortaya çıktığı farklı bir çalışma da Üstünoğlu'nun öğrencilerin ve öğretmenlerin özerk etkinliklerine ilişkin sorumluluk derecelerini ve motivasyon düzeyine ve cinsiyete göre değişip değişmeyeceklerini inceleyen bir çalışmasıdır. Üstünoğlu nicel veri analizi ve 320 öğrenci ile 24 öğretmenle görüşülmesinden sonra, öğrencilerin bu yeteneğe sahip olmalarına rağmen öğrenmelerinin sorumluluğunu almadıklarını tespit etmiştir. Öte yandan öğretmenler, öğrenci özerkliği kavramına uygun olmayan sorumlulukların çoğunu aldıkları da görülmüştür.

Bazı çalışmaların tam tersini önermesine rağmen, öğretmenlerin öğrenci özerkliğini geliştirmedeki rolü yadsınamaz; fakat öğretmenlerin ne yapmaları gerektiği veya hedefe ulaşmak için nasıl davranmaları gerektiği konusunda sadece bir kaç çalışma yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi Mariani (1997) tarafından yapılan bir çalışmadır. Öğretmenlere yönelik önerisi, özerklik ve bağımsızlığı iki kavramda ilişkilendirmeleridir: meydan okuma ve destek. Öğretmenler, güvenliği sağlamak için öğrencileri desteklerken özerkliği teşvik etmelidir. Bunun öğrencilerin alternatif görevleri belirlemelerini ve öz veya akran düzeltmelerini teşvik etmelerini sağlayarak yapılabileceğini ekliyor.

2.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar

Öğrenen özerkliği incelenen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere hem öğretimde hem de öğrenmede istendik bir hedeftir. Öğretmenlerin bu hedefe ulaşmadaki görevleri ise öğrenicinin sınıf içinde ve dışında özerk olması için özerkliği geliştirmek ve teşvik

etmektir. Öğrenim ortamları öğrenci özerkliğini desteklemek için en önemli ortamlardır. Farklı öğrenen özellikleri nedeniyle öğrenen özerkliğini teşvik etmenin tek ve kesin bir yolunu bulmak çok zor olmuştur. Bir öğrencinin başka bir öğrenciden farklı öğrenme stratejileri olabilir, ancak yine de otonom öğrenci olarak adlandırılabilir. Öğrencilerin bireysel faktörlerinden dolayı her ne kadar öğrenci özerkliğini destekleyen doğru yaklaşımı seçmek zor olsa da bu konuda öğretmenlerin sınıf atmosferini öğrenci özerkliğini destekleyen bir ortama çevirmesinin pek çok yolu vardır. Özerkliği destekleyen bir sınıf ortamı her şeyden önce öğrencinin kendini rahat hissettiği, onaylanma korkusunun olmadığı, fikirlerinin ve tercihlerinin dikkate alındığı, ilgi ve merakının sürekli desteklendiği bir sınıf ortamıdır. Böyle sınıf ortamında eğitim gören öğrencinin yaratıcılığı gelişir (Koestner, Ryan Bernieri & Flot, 1984, Akt. Arcagök, 2016) ve sınıf ortamında yapılan aktivitelere katılımı da artar (Reeve, Jang, Carrell, Barch ve Jeon, 2004; Akt. Arcagök, 2016, s.58). Öğretmenlerin sınıf ortamında kontrolden uzaklaşıp destekleyici yöntemler izlemesi öğrenciye özerklik desteğini sağlamak adına büyük katkılar sağlayacaktır. Rogers'a (1969, s.304) göre "Odak noktasının öğretime değil, kendi kendine öğrenmenin kolaylaştırılmasına odaklandığı sistemde bir iklim geliştirmenin yolu bulunmalıdır." Rogers tarafından geliştirilen sınıf eğitiminin amacı ve yaklaşımı, yalnızca öğretmenlerde, yöneticilerde ve onların hazırlanmasında değil, aynı zamanda ebeveynler de dâhil olmak üzere tüm eğitim sisteminde değişiklikler gerektirecektir. Rogers (1968, s.265) tarafından eğitim şu şekilde tanımlanmıştır:

"Eğitim, yaşamak için bir hazırlık olmayacak. Kendi başına bir yaşam deneyimi olacak. Yetersizlik duyguları, nefret, güç arzusu, sevgi ve huşu ve saygı duyguları, korku duyguları, dehşet, ebeveynlerle veya diğer çocuklarla olan mutsuzluk - bunların tümü, değerli olduğu kadar müfredatın açık bir parçası olacaktır. Onun, bütün bir varlık olma eğitimi olacak ve öğrenme onu derin, açık bir şekilde, keşfederek, başkalarının dünyasıyla ilişkilerinin farkındalığına ve soyut bilgi dünyasının farkındalığına dâhil edecektir."

Eğitimin amacı, tamamen işleyen veya kendini gerçekleştiren kişiler yetiştirmek olmalıdır. Bu bölümde eğitimde öğrenen özerkliğini geliştirecek farklı yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

Benson'a (2001, s.109) göre, öğrenenleri öğrenmelerinin herhangi bir yönü üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını teşvik eden ve sağlayan herhangi bir

uygulama, özerkliği teşvik etmenin bir yolu olarak düşünülebilir. Benson (2001, s.111) bazı öğretim uygulamalarını özerkliği destekleyici olarak görmektedir. Onlar:

1. Öğrenenin öğrenme materyalleri ile bağımsız etkileşimini vurgulayan kaynak temelli yaklaşımlar,

2. Öğrenenin eğitim teknolojileriyle bağımsız etkileşimini vurgulayan teknoloji tabanlı yaklaşımlar,

3. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan davranışsal ve psikolojik değişikliklerin doğrudan üretimini vurgulayan öğrenen temelli yaklaşımlar,

4. Sınıftaki öğrenmenin planlanması ve değerlendirilmesi üzerinde öğrenen kontrolünü vurgulayan sınıf temelli yaklaşımlar,

5. Öğrenci kontrolü fikrini müfredata genişleten müfredata dayalı yaklaşımlar,

6. Öğrenciler arasında özerkliği geliştirme uygulamasında öğretmen ve öğretmen eğitiminin rolünü vurgulayan öğretmen temelli yaklaşımlar.

Müfredata dayalı yaklaşımlar, öğrenenlerin içerik, konular, etkinlikler ve değerlendirmeyle ilgili karar alma sürecine katılımını artırmak için öğretmenler ve öğrenciler arasında sağlanması gereken anlaşmaya vurgu yapar (Cunningham ve Carlton, 2003; Nix, 2003). Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrenenler arasındaki etkileşim önemlidir. Bu yaklaşımın amacı öğrenenin program üzerinde öğrenme yöntemi açısından kontrol sahibi olmasını sağlamaktır. Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrencinin bir işbirliği içerisinde programın hem içeriği hem de yöntemi açısından kararlar vermesi beklenir.

Kaynak temelli yaklaşımlar, öğrencilerin kendi başlarına çalışma ve kendilerini değerlendirme fırsatlarının sağlanmasına odaklanır. Bu yaklaşımdaki ana araçlar materyaller ve danışmanlıktır ve kaynak temelli yaklaşımlarla ilgili yapılan çalışmalar göstermiştir ki bu yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamlarında öğrenenler uyumlu olmaktan çok daha aktif ve yaratıcı rollerde yer almışlardır (Littlejohn, 1997; Sheerin, 1997; Sturtridge, 1997).

Sınıf temelli yaklaşımlar, sınıftaki değişen rollere ve ilişkilere odaklanır. Bu değişiklikler, öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk sahibi olma fırsatları vermesini ve öğrenme sürecinde, öğrenme çıktıları ve bu sonuçların değerlendirilmesi için onlarında

söz sahibi olmalarını sağlar (Shao ve Wu, 2007; Smith, 2003). Bu yaklaşımda ki en popüler formlardan bazıları portföyler (Kohonen, 2000, 2001; Shimo, 2003), öz değerlendirme (Nachi, 2003; Thomson, 1996) ve işbirlikli öğrenmedir (Mizuki, 2003).

Öğretmen temelli yaklaşımlar, öğretmen mesleki gelişiminin ve öğretmen eğitiminin önemini vurgular. Bu yaklaşımların fikri, öğretmenin özerkliğe olan inancındaki değişimin ve destekleyici faaliyetlere yönelik öğrenen özerkliği uygulamalarının, öğrenen özerkliği lehine olacak değişikliklerle sonuçlanacağıdır. Ana araştırma alanları, öğretmen özerkliği terimini (Benson, 2000; Little, 1995; Vieira, 1999) ve onu destekleyen teknikleri anlamak ve özerk öğrenme sürecinde öğretmenlerin rolünü geliştirmek olmuştur (Aoki, 2002; Yang, 1998).

Yukarıda bahsedilen yaklaşımların yanı sıra, dil öğrenme inançlarını analiz etme, yansıtıcı öğretim, strateji temelli öğretim ve süreç müfredatlarının kullanımı gibi öğrenen özerkliğini teşvik etmek için farklı teknikler üzerine çalışmalar vardır (Cotterall, 1995; Ma ve Gao, 2010; Nguyen ve Gu, 2013; Qing, 2013).

Öğrenen özerkliğini teşvik eden faktörler hakkındaki soruyu cevaplamak için Cotterall (1995) kayda değer bir çalışma yapmıştır. İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencileriyle dil öğrenimindeki deneyimleri hakkında bir dizi röportajı inceledikten sonra bir anket geliştirmiştir. Bu görüşmelere dayanarak ankete altı faktör dâhil etmiştir:

1. Öğretmenin rolü
2. Geri bildirimin rolü
3. Öğrenen bağımsızlığı
4. Öğrenenin çalışma becerisine olan güveni
5. Dil öğrenme deneyimi
6. Çalışma yaklaşımı

Bu anketin nedeni, bazı öğrencilerin inançlarının dil öğrenmeye daha elverişli olduğu ve bu nedenle, dil öğrenme inançlarının analiz edilmesi ve öğrencilerin uygun inançları benimsemelerine rehberlik etmenin öğrenen özerkliğini teşvik etmek için alternatif bir yöntem olarak görülmesidir. Quing'e (2013) göre, yansıtıcı öğretim öğretmenin öğretim sürecinde kendi öğretme davranışını yansıttığı bir tür etkinliktir.

Nguyen ve Gu'nun (2013) çalışmasında odak noktası, strateji temelli öğretimin öğrencilerin yazma becerilerinde özerkliklerini teşvik etme üzerindeki etkisiydi. Çalışma,

üç gruba ayrılan 91 katılımcıyı içeriyordu: akademik yazma programlarında sekiz haftalık bir üstbiliş eğitim paketinden geçen deney grubu ve iki kontrol grubu. Bulgular, deney grubunun bir yazma görevini planlama, izleme ve değerlendirme becerisinde kontrol grubundaki katılımcılara göre daha fazla geliştiğini göstermiştir. Sonuçları, öğrencilerin strateji temelli öğretimle hem öğrenme hem de yazma becerilerindeki özerkliklerinin iyileştirilmesi olarak yorumladılar.

Bu yaklaşımların yanı sıra literatürde başka çeşitli yaklaşımlar da bulunabilir; ancak, belirli bir yaklaşımın etkisi henüz tespit edilememiştir. Literatürdeki otonom bireylerin özellikleri ve özerkliğin sınıf içerisinde nasıl geliştirilebileceğine dair geniş çaplı araştırmalar olmasına rağmen hala hangi yaklaşımın ne kadar etkin olabileceği konusunda deneye dayalı kanıt sunulamamıştır. Yaklaşımlarla ilgili çalışmaların bir kısmı, müdahalelerden sonra davranışlarda başarıya veya değişikliklere odaklanmıştır; ancak, sonuçları doğru bir şekilde yorumlamak için katılımcıların benzer düzeyde öğrenen özerkliğine sahip olmaları gerektiğine dikkat etmek önemlidir. Ayrıca literatür incelendiğinde sınıfta öğrencilere özerklik desteği sağlamanın başlıca yollarından birisi geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmaktır. Sınıf ortamından özellikle geleneksel yöntemde çokça yer verilen ödül, ceza yöntemini çıkarmak, öğrenciye ödül, ceza gibi dışsal faktörler yerine tercihler sunmak özerkliği desteklemekte yolundaki en büyük adımlardan birisidir. Öğretmenin kendi tercihlerini dayatmaları yerine, öğrencilere seçenekler sunan baskı ve tehditkâr olmayan bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir (Black ve Deci, 2000,s.753). Daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan diğer bir alan ise, strateji yapıları ve özerk öğrenicilerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkidir. Her yöntemin her öğrencide aynı etkiyi gösterebileceğini söylemek mümkün değildir. Bireysel farklılıklar kullanılan yöntemin üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Yapılan çalışmalarda cevaplanması gereken sorular, düşük özerk motivasyon düzeyine sahip öğrenciler için ne tür stratejiler kullanıldığı ve yüksek otonom motivasyon düzeyine sahip olanlardan ne kadar farklı olduğudur.

2.4. Kaygı

Kaygı psikoloji literatüründe geniş bir şekilde kendine yer bulmuş bir duyu durumudur. "Kaygının (veya korkunun) kendi başına tanımlanmasına gerek yoktur; herkes bu hissi kişisel olarak deneyimlemiştir. Kaygı sorunu, her türden en önemli soruyu

birbirine bağlayan düğüm noktasıdır" (Freud, Akt. Spielberger, 1921, s.5). Kaygı kişinin kötü bir şey olacağı beklentisine girmesine sebep olur ve kişi de korku, endişe, belirsizlik ve hatta kontrol kaybı gibi duygulara sebep olabilir. Böyle güçlü bir duygu değişiminin sebepleri ve sonuçları eğitim alanında önemli ölçüde etkilemesi kaçınılmaz olmuştur. Literatürün gözden geçirilmesi ile araştırmacıların kaygıyı farklı şekillerde kavramsallaştırırken, genellikle kaygıyı öğrenme için potansiyel bir engel olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Son zamanlarda eğitim alanında yapılan çalışmalar da gösteriyor ki öğrenen bireylerin okul ortamlarında yaşadıkları ve hissettikleri onları eğitim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Aşağıda, çeşitli araştırmacıların anksiyete kavramsallaştırmalarının kısa bir derlemesi yer almaktadır:

Sarason (1980, s.7) kaygıyı "algılanan tehlikeye tepki veya bir meydan okumayı veya bitmemiş bir işi idare edememe... artan öz farkındalık ve algılanan çaresizlikle işaretlenmiş bir durum... (ki bu) baş edememekten kaynaklanabilir" olarak tanımlar." Sarason, genel kaygının özelliklerini şu şekilde listelemeye devam eder:

1. Durumun zor, meydan okuyan ve tehdit edici olarak görülmesi gerekir.
2. Kişi kendini bu durumla başa çıkmada etkisiz veya yetersiz olarak algılar.
3. Kişi, mevcut durumla baş edememenin istenmeyen sonuçlarına odaklanır.
4. Birey, eldeki görevle ilgili bilişsel işlemeye ve ayrıca görevin nihai olarak tamamlanmasına müdahale eden güçlü, kendini küçümseyen meşguliyetlerle meşgul olur.
5. Kişi başarısız olmayı ve başkalarının gözündeki saygısını kaybetmeyi bekler.

Reber (1985, s.43) kaygıyı "endişe, korku, sıkıntı ve tedirginlik özelliklerine sahip belirsiz, hoş olmayan bir duygusal durum" olarak tanımlamıştır. Kendini sınıf ortamında rahat ve güvende hisseden bireyler kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve öğrenim süreçleri daha verimli geçmektedir. Reber'e göre kaygı, tatsızlık, huzursuzluk ve endişe duygusudur ve sadece avuç içi terlemesi ve kalp atışının artması gibi fizyolojik reaksiyonlara değil, aynı zamanda kaygı uyandıran durumlardan kaçınma eğilimi gibi davranışlara da neden olur. Türkiye de ki sınıf ortamları düşünüldüğünde genellikle kalabalık sınıfların olduğu okullarda eğitim verilmektedir. Öğrenci sayılarının 40 kişiyi geçtiği sınıfların varlığı ve böyle bir ortamda öğrencinin kendine güvenerek korkmadan fikrini ifade edebilmesi bazen oldukça zor olabilmektedir. Kalabalık ortamlarda hassas öğrencilerin kaygı duymadan derse katılması onlar için oldukça zorlu olabilmektedir.

Özellikle farklı becerilerin sergilenmesi gereken derslerde bu kaygı durumu öğrenci için daha kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencilerde kaygının en büyük sebebi belirsizlik durumudur. Scovel (1978, s.134) kaygıyı "bir endişe hali, belirsiz bir korku" olarak tanımlarken, Brown'a (1987, s.106) göre anksiyete "tedirginlik, kendinden şüphe duyma, endişe veya endişe duyguları ile ilişkilidir." Öğrenci bilmediği bir durum karşısında kaygı duyar ve ne yapacağını nasıl üstesinden gelebileceğini bilemez. Ayrıca öğrenci başarısının büyük ölçüde sınavlarla ölçüldüğü eğitim sistemlerinde de öğrenci kaygısı kaçınılmaz olmaktadır. Çok küçük yaşlarda sınavlarla çizilmiş yol ayrımlarından geçen çocuklar bu yol ayrımlarında ne ile karşılaşacaklarını bilmediklerinden ve geleceklerinden emin olmadıklarından dolayı kaygı duyarlar. Kaygı konusunda literatüre büyük katkılar sağlayan Freud'a (1933) göre kaygı muhtemel bir acı duygusuna karşı oluşan bir tepkidir. İnsanlar henüz yaşanmamış olaylara karşı kaygı duyarlar ve bu belirsiz gelecekten olumsuz bir durum beklentisine girdiklerinden dolayı kaygı duygusu insan zihninde yerini alır. Öğrencilerde ise bu duruma gerçekleşen kehanet diyebiliriz. Öğrenciler sınavdan önce başarısız olacaklarına karşı bir kaygı duyarlar bu kaygı belirsizlikten beslenerek büyür ve öğrencinin o sınavdan başarısız olmasının sebeplerinden biri haline gelir. Fakat öğrenci yüksek oranda hissettiği kaygının bu duruma yol açtığını düşünmeden önce sadece başarısızlığına odaklanır ve böylece kehanet gerçekleşmiş olur.

Kaygının genel olarak olumsuz durumlara yol açabileceği bilinmesine rağmen kaygı üzerine çalışmalar yapan Aydın ve Zengin (2008, s.81) kaygının öğrenime bazı durumlarda olumlu bazı durumlarda olumsuz etki yapabileceğini ama hangi durumlarda olumlu hangi durumlarda olumsuz etki yapabileceğini tam olarak söylemenin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kaygının eğitim ortamından tamamen çıkarılmasının da doğru olmadığı görüşünde bulunmuşlardır. Öğrenci psikolojisini ve eğitim sürecini uzun vadede etkileyebilecek bu duygu durumunun sebeplerini araştırmak, kaygı ve öğrenme ile ilişkili çeşitli araştırmalar yapmak eğitim alanına büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde eğitim alanında kaygı araştırmalarının genellikle sınav kaygısı, matematik kaygısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

2.4.1. Yabancı dil kaygısı

Yabancı dil öğrenme alanında yapılan araştırmalar, uzun zamandır bazı insanların dil öğrenmede diğerlerinden daha iyi olduğunu ortaya çıkarmıştır (Thornton, 2004, s.12). Kaygı durumunu yabancı dil de kaygı olarak kavramsallaştırmak ve bu alanda araştırmalar yapmak uzun yıllardır süre gelen yabancı dil dersinde ki başarısızlıklara bir ışık tutulacaktır. Horwitz (1986, s.560) ve arkadaşları birçok öğrencinin mustarip olduğu yabancı dil öğrenememe durumunun zihinsel bir engel olduğunu ve bu duruma yabancı dil kaygısının yol açabildiğini belirterek yabancı dil kaygısı kavramını literatüre kazandırmışlardır. *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* de yine ilk kez Horwitz ve arkadaşları tarafından araştırmalarda kullanılmak için geliştirilmiştir "Pek çok insan, yabancı dil öğrenmeye karşı zihinsel bir engele sahip olduğunu iddia etse de, aynı kişiler başka durumlarda iyi öğrenenler olabilirler, güçlü bir motivasyona sahip olabilirler ve hedef dili konuşanlardan samimi bir şekilde hoşlanabilirler. Öyleyse, istedikleri hedefe ulaşmalarını engelleyen nedir? Çoğu durumda, bir yabancı dil dersinde başarılı bir şekilde performans sergilemelerini engelleyen bir anksiyete tepkisi yaşayabilirler. Tıpkı anksiyetenin bazı insanların fen veya matematikte başarılı bir şekilde performans göstermesini engellediği gibi, birçok insan yabancı dil öğrenmeyi sınıf ortamlarında özellikle stresli buluyor." (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s.126)

Dil kaygısı, "bireyin tam anlamıyla yetkin olmadığı ikinci bir dilin kullanılmasını gerektiğinde yaşanan endişe durumu" olarak tanımlanmıştır. (Gardner ve MacIntyre, 1993 s.5). Bu endişe durumu tüm becerileri etkileyebilir ve yazma kaygısıyla ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır, ancak en çok konuşmada belirgindir. "Endişeli öğrenciler daha düşük sözel üretim seviyelerine sahip olduklarından dolayı, temel öğrenmede ve üretmede zorluk yaşarlar, sınıfta cevapları gönüllü olarak verme olasılıkları daha düşüktür ve ikinci bir dil sohbetinde kişisel olarak ilgili bilgileri ifade etme konusunda isteksizdirler" (Gardner ve MacIntyre, 1993, s.6).

Araştırmalar, duygusal değişkenlerin birbirinden bağımsız çalışmadığını göstermiştir; bunun yerine, aralarındaki nedensel ilişkiler karmaşıktır ve daha fazla araştırmayı gerektirir (Gardner, Tremblay ve Masgoret, 1997). Bu duygusal değişkenlerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birbirlerini nasıl etkilediğini belirlemek kolay değildir. Örneğin, içe dönüklük ve dışadönüklük gibi kişilik özellikleri kaygı uyarılmasıyla ilişkilidir (MacIntyre ve Charos, 1996, s.10). Altta yatan varsayım, içe dönüklerin dışadönüklerden daha endişeli olmalarıdır (Brown, Robson ve Rosenkjar, 2001, s.361).

İçedönükler genellikle bireysel çalışmayı grup çalışmasından daha çok tercih ederler, bu nedenle daha iletişim odaklı sınıf ortamlarına yerleştirilirlerse kolayca endişelenebilirler. Aksine, her zaman kendi başlarına çalışmaları istenirse, dışa dönükler kendilerini rahatsız hissedebilirler. Ayrıca Gregersen ve Horwitz (2002 s.562), bazı öğrencilerin dil kaygısının mükemmeliyetçi eğilimlerinden kaynaklanabileceğini bulmuşlardır. Endişeli öğrencilerin mükemmeliyetçilerle birçok benzer özellik paylaştığı ve bu benzerliklerin dil öğrenmeyi olumsuz etkileme potansiyeline sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonucun kanıtları arasında, endişeli öğrencilerin başarılarından kolayca tatmin olmadıkları ve başardıkları küçük zaferleri kutlama eğiliminde olan kaygısız öğrenenlere göre yaptıkları hatalar konusunda daha fazla endişe duydukları gerçeği bulunmaktadır.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında birçok derste başarı gösteren öğrencilerin yabancı dil dersine geldiklerinde özgüven eksikliği yaşadıkları görülmektedir. "Yabancı dil kaygısı akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmesiyle ilgilendiğinden, onunla ilgili üç performans kaygısı arasında paralellikler kurmak yararlıdır: 1) İletişim kaygısı; 2) Sınav kaygısı ve 3) Olumsuz değerlendirme korkusu**."** (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 126)**.** İngilizce dersi içerisinde öğrencilerden farklı becerilerini sergilemeleri istenmektedir ve öğrenciler en fazla zorlandıkları ve sorun yaşadıkları alan da bu becerilerini sınıf arkadaşlarının önünde sergilerken yaşanmaktadır. Türkiye de öğretmenler ve öğrenenler uzun yıllardır İngilizce okuma ve yazma elde edilen başarıların konuşma alanında elde edilemediğinde yakınmaktadırlar. “Olgun düşünceleri ile olgunlaşmamış dil yeterliliği arasındaki eşitsizlik nedeniyle, öz farkındalığa sahip öğrenenler, "insanların onları kendilerini algıladıklarından farklı algılayacağı düşüncesi ile endişe duyabilirler" (Horwitz, Tallon ve Luo, 2010, s. 102). Türkiye de eğitim gören birçok öğrencinin yabancı dil dersine karşı önyargı ile beraber büyük bir korku ve kaygı beslediklerini de söylemek mümkündür. Oxford (1999, s.64), “davranışların kültürler arasında farklılık gösterdiğini ve bir kültürde endişeli davranış gibi görünen şeyin başka bir kültürde normal davranış olabileceğini” belirtmiştir. Horwitz (2001, s.112), dil kaygısı ve sınıf uygulaması konusunu ele alırken kültürel farklılıkları akılda tutmanın önemli olduğunu ileri sürmüştür. Bir grup öğrenci tarafından rahat olarak algılanan bazı uygulamalar, farklı türdeki sınıf organizasyonlarına alışkın olan farklı bir kültürel gruptan öğrenciler için stresli olabilir. Horwitz ayrıca sınıf atmosferinin, öğretmen desteğinin, görev yöneliminin ve öğretimin odağının, öğretim koşulları altında öğrencilerin kaygı düzeylerini etkileyen unsurlar olduğunu iddia

etmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimleri kültürden kültüre büyük ölçüde farklı olabilir. Bu sebepleri araştırmak ve çözüm yolları aramak ise yabancı dil dersindeki başarının artmasına katkı sağlayabilir. Aşırı derecede hissedilen kaygı ve korku bir derse karşı başarısızlığın en büyük sebeplerindendir ve öğrencinin o dersteki başarısızlıkları arttıkça kaygısı ve korkusu da o oranda büyüyecek ve derse karşı ilgisi ve alakası azalacaktır. Yabancı dil dersine karşı var olan en büyük önyargı ise başarısızlıkların fazlalığından kaynaklanmaktadır. Başarı sağlanamayan bir dersten öğrenci uzaklaşmakta ve ona karşı olumsuz tutum içerisinde olmakta ve bu dersle ilgili herhangi bir ödev ve ya proje yapmaya karşı direnç göstermektedir. Yabancı dil dersini öğrencilerde bu derce karmaşaya ve önyargıya yol açmasının sebeplerine bakıldığında ise yabancı dil dersindeki başarıyı birden fazla faktörün belirlemesi ve öğrencilerin bireysel öğrenme becerilerinin yabancı dil dersinde daha fazla ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil dersi geçmişleri, tutumları, ilgileri, bu dersten bekledikleri ve motivasyonları gibi birçok etken yabancı dil dersinde ki başarıyı etkilemektedir. Ayrıca yapılan çeşitli çalışmalarda (Aydın, 2016; Aksoy, 2012) gösteriyor ki yabancı dil kaygısının en büyük nedenlerinden biri de olumsuz değerlendirilme korkusudur. Dil kaygısı üzerine yapılan araştırmaların çoğu, şaşırtıcı olmayan bir şekilde, yabancı dilde kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyle ilgilenmiştir. Krashen'a (1982) göre kaygı 'Duyuşsal Filtre Hipotezi' nin önemli bir parçasıdır. Bu hipotez, tek başına girdinin bir yabancı dili başarılı bir şekilde edinmek için yeterli olmadığını ileri sürer. Dil öğrenenlerin de bu girdiye açık olması gerekir. Krashen'e göre, dil girdisi "yalnızca duygusal koşullar optimal olduğunda edinim üzerinde etkisi olabilir. Bunlar:

1. Edinen motivedir,

2. İyi bir özgüvene ve iyi bir benlik imajına sahiptir,

3. Kaygı düzeyi düşüktür (Krashen, 1982, s.51).

Öğrencilerin sınıf ortamında hedef dili kullanırken yaptıkları en ufak bir hata motivasyon kaybına neden olabilir. Akranlar arasında da yapılan çeşitli eleştiriler ve olumsuz yorumlar da kişinin o derse karşı olumsuz tutum beslemesine ve ders esnasında aşırı kaygı hissetmesine sebep olabilir. Utangaçlık duygusunun da kaygıyı arttırdığı bilinen bir gerçektir.

Yabancı dil kaygısı öğrencilerde farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Tunçel'e (2014) göre yabancı dil kaygısı; kendine özgüdür fakat bu kaygı durumu öğrenme

sürecinde veya öğrenme öncesinde ortaya çıkabilir ve bu durumun oluşmasında kişilerin inançları ve geçmişte yaşadıkları ile doğrudan ilgilidir. Öğrencilerde öğrenim öncesi kaygı durumu oluşması oldukça olağan bir durumdur. Özellikle de yabancı dil dersinde ne ile karşılaşılacağı nasıl başarı elde edileceği konusunda öğrenciler belirsiz bir durum içindeler ise kaygı duymaları normaldir. Öğrenme sürecinde de bu durumun devam etmesi ise çeşitli nedenlere bağlanabilir. Yabancı dil dersinde en çok istenen ve somut bir şekilde değerlendirmeye açık olan durum öğrencinin hedef dilde konuşabilmesi durumudur. Türk eğitim sisteminde en çok yakınılan durum ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi öğrencilere zorunlu ders olarak gösterilmesine rağmen bu öğrencilerin lise çağlarına geldiğinde hala yabancı dilde konuşurken sorunlar yaşamasıdır. Bunun sebebi birçok öğrencide kaygı durumunun sınıf önünde hâkim olmadığı bir dilde kendini ifade etmeye çalışırken ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Akranlarının olumsuz değerlendirmelerinden ve akademik başarısızlık olasılığından kaygı duyan öğrenciler kendilerini bu kaygı durumundan uzak tutmak için derste pasif konumda olmayı tercih etmektedirler. Özgüven eksikliğine de sebep olan bu durumun araştırılması ve bireysel farklılıklarda göz önünde bulundurularak sınıf ortamında öğrencilerin onları kalıplara yerleştiren geleneksel yöntem yerine kendilerini daha rahat hissedecekleri, yabancı bir dilde kendilerini ifade ederken karşılaşabilecekleri olumsuz durumların en aza indirilebileceği öğrencinin daha aktif olduğu yaklaşımlara yönelmek derste istenilen başarı düzeyine ulaşabilmek için önem arz etmektedir.

2.5. Yabancı Dilde Öğrenen Özerkliği İle İlgili Araştırmalar

2.5.1. Öğrenen özerkliği ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar

Literatür incelendiğinde özellikle Türk eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerden ve yapılandırmacı yaklaşım felsefesinin eğitim ortamlarında uygulanmaya başlanması ve eğitim programlarının oluşum aşamasında temel alınmasından itibaren özerk öğrenmeyi daha yakından tanıyabilmek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara kısaca değinecek olursak Türkiye'de özerk öğrenme alanında ilk çalışmalardan birini yapmış olan Koçak (2003) ile başlanabilir. Koçak (2003) yapmış olduğu çalışma da Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu öğrencilerinin özerk dil öğrenimine hazır olma durumlarını tespit etmek amacı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda Koçak (2003) öğrencilerin bireysel olarak kendilerini değerlendirmek için bazı teknikleri öğrenmek için istekli olduklarını ve bu öğrencilerin birçoğununsa yüksek

motivasyona sahip olduklarını fakat öğrencilerin öğrenme sürecinden öğretmenin sorumlu olduğunu düşündükleri sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenirken sınıf dışında bu dersle ilgili becerilerini geliştirmek için çok az zaman ayırma yöneliminde olduklarını da saptamıştır. 2003 yılında yapılan bu özerklik ile ilgili çalışma henüz ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarında yer almadığı bir dönemde, eğitim sistemimizde hâkim olan davranışçı psikolojik yaklaşımın ürünü olan öğrenciler ile yapılmıştır. 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşımla eğitim programları sil baştan hazırlanmıştır ve İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin özerk öğrenme durumlarını ortaya koymak için Yıldırım (2005) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği okuyan öğrencilerin özerk öğrenme hakkındaki görüşleri ve özerk öğrenme davranışlarını incelemiştir**.** Yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğrencilerin sorumluluk ve kontrol almaya hazır oldukları fakat yine de bazı alanlarda ise destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin genel olarak ise özerk öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını tespit etmiştir.

İşler (2005) "Öğrenme Otonomisi ve Dil Öğrenme Portföyleri: Okuma ve Sözcük Bilgisi Gelişimi Üzerine Bir Çalışma" isimli deneysel yapıda tasarladığı araştırmasında, öğrenen özerkliği kavramını ve yabancı dil öğreniminde özerk öğrenmeyi teşvik eden bir uygulama olan portföyü tanıtmayı amaçlamıştır. Çalışmasında İngilizce öğrenen 94 lise öğrencisi yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrencileri kontrol ve deney grubu olarak gruplandırmıştır. Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle okuma becerileri ile ilgili dersler yapılmış, deney grubundaki katılımcılar ise okuma derslerinde özerk öğrenme uygulamalarından olan portföy çalışmaları yapmışlardır. Çalışmanın sonunda ise deney grubunda yoğun okuma becerilerinde ve sözcük bilgisi gelişiminde belirgin bir ilerleme kaydettiği saptanmıştır.

Sert 2007'de öğretmen ve öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelik tutum, davranış ve eylemleri ile ilgili algıları tespit etme amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma da öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirerek onların özerklik durumu ve bu yöndeki ihtiyaçları da araştırılmıştır. Bunlarla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin okullarında yapmış oldukları yazılı sınavlardan aldıkları notlarla öz-değerlendirme algıları arasında ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda öğrencilerin öğretmenlerini sınıfta iyi bir rehber olarak görmek istedikleri ve İngilizce öğrenmek için medya ve interneti tercih ettikleri; kütüphaneyi ise İngilizce öğrenmek için yetersiz bulduklarından

tercih etmedikleri görülmüştür. Öz değerlendirme ve dersteki akademik başarıları arasında da pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sert,2007).

Karagöl (2008) gerçekleştirmiş olduğu "Dil Öğreniminde Çocukların İçsel Motivasyonlarını Artırmak İçin Öğrenci Özerkliğini Geliştirmek" isimli çalışmasında anket, envanter ve sınıf gözlemleri teknikleri ile öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. 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.

Üstünoğlu (2009) gerçekleştirdiği çalışmada ise dil öğreniminde öğrencilerin kendi sorumluluğunu üstlenip üstlenmediğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin sorumluluk, yeterlilik, motivasyonlarını incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kendilerini yeterli gördükleri ancak sorumluluk almaktan kaçındıkları; öğretmenlerin ise öğrencilere fazla sorumluluk vermek istemedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma da yüksek motivasyona sahip olanların daha fazla sorumluluk alma duygusuna sahip olduğu belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Bozpolat'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğretiminde özerk öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda uygulanan anketin bağımsız çalışma, hazırlık, değerlendirme ve motivasyon gibi tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşmıştır. Uygulanan anketin sınıfın ve öğretmenin önemi, öğretmenin rolü gibi alt boyutlardan oluşan kültürel açıdan değerlendirilen ifadelere verilen cevaplarda ise cinsiyet değişkenine istatiksel olarak bakıldığında ise anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Yurdakul (2016) çalışmasında ise, özerk öğrenme ile hayat boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi tespit etme çalışması yürütmüştür. Özerk öğrenme ve hayat boyu öğrenme boyutlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrenciler arasında farklılık olup olmadığını da tespit etmeye çalışmıştır. Yapmış olduğu çalışma sonucunda ise özerk öğrenme ve hayat boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve bağımsız öğrenme ile ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmeyi pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan kız öğrencilerin hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme konusunda daha yüksek değerler aldıklarını fakat

kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Calp ve Bacanlı'nın (2016) yapmış olduğu araştırma da ise ilköğretim beşinci sınıfta bulunan öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladığı ile ilgili bir çalışma yürütmüşlerdir. Ayrıca özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya olan etkisi ölçülmek istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenlerinden edindikleri özerklik desteğinin onların akademik yeterlik algılarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Kıssacık (2016) tarafından yürütülen "Türkiye'de Lise Düzeyinde Kullanılan Dil Öğretimi Kitaplarının Öğrenen Özerkliği Açısından Değerlendirilmesi: Betimsel Bir Çalışma" adlı çalışmada liselerde kullanılan İngilizce kitaplarının öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine ne ölçüde katkıda bulunduğunu tespit edebilmeyi amaçlanmıştır. Araştırmasının sonucunda, ders kitaplarının öğrenen özerkliğini desteklemede yetersiz olduğunu ve daha fazla öğrenen özerkliğini destekleyici etkinliklerin yer alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Devlet okullarında okutulan kitaplarla ilgili bir başka çalışma ise Çalışır'ın (2013) "İlköğretim Devlet Okullarının Yedinci Sınıflarında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi" isimli çalışmasıdır. İngilizce ders kitaplarının öğrenci özerkliğine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemeyi amaçladığı bu çalışmasında Çalışır, incelenen kitapların Reinders (2010) tarafından geliştirilen öğrencinin özerk öğrendiği sekiz basamaktan hiçbirini içermediğini saptamıştır.

Orakçı (2017) tarafından literatürde yer edinen "Öğrenen Özerkliğine Dayanan Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Başarılarına, Tutumlarına, Öğrenen Özerkliklerine ve Kalıcı Öğrenmelerine Etkisi" adlı tez çalışmasında ise 6. Sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda sadece MEB'in öngörmüş olduğu programı uygulanmıştır. Deney grubunda ise öğrenen özerkliğine dayalı eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise deney grubunun kontrol grubuna bakarak öğrenme başarılarının ve öğrenme kalıcılığının daha yüksek olduğu, son testten elde edilen sonuçlara bakıldığında da deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersindeki tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında da Orakçı (2017, s.260) öğrenen özerkliğinin erken yaşlarda kazanımının öneminden bahsetmiş ve MEB'in program geliştirirken öğrenen özerkliği kavramına daha fazla önem vermesi gerektiğini belirtmiştir. Gültaş (2019), lise öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile başarı yönelimleri becerileri arasındaki ilişkileri incelemiş ve araştırmasının sonucunda özerk öğrenme ve başarı yönelimleri arasında

birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmış, bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarından oluşan ve özerk öğrenme düzeylerini tespit eden alt boyutlarından alınan toplam puanın ise arttıkça başarı yönelimleri düzeyinin de arttığını tespit etmiştir.

Literatür geniş çaplı bir şekilde tarandığında, özerlik ile ilgili araştırmalar genel olarak hazırlık sınıfı öğrencileri ile yapılan çalışmalar (Balçıkanlı, 2006; Baylan, 2007; Karabıyık, 2008; Gökgöz, 2008; Durak Öğüten, 2009; Dinçer, 2014; İmre, 2015) ve öğretmen adayları ve ya öğretmenlerle yapılan çalışmalar (Yıldırım, 2005; Yılmaz, 2010; Barlas, 2012; Ürün, 2013; Oğuz, 2013; Deregözü, 2014; Demircan Yıldırım, 2014; Alkan, 2015; Eren, 2015; Ünal, 2015; Doğan, 2015) olarak iki alanda yoğunluk olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, bu çalışmanın literatüre bu alanda katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

2.5.2. Öğrenen özerkliği ile ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmalar

Yurt dışında yapılan özerklik çalışmalarına baktığımızda geniş çaplı bir literatürle karşılaşılmıştır. Yurt dışında gerçekleştirilen ve özerklik alanına büyük katkılar sağlayan çalışmalara baktığımızda Kanas'ın (1994) "Echoes From the Classroom: Teacher Influence on Student Autonomy, Social Interaction and Creativity" adlı doktora çalışması bu alanda yapılan önemli çalışmalardandır. Kanas bu çalışmasını ilkokul ikinci sınıfta drama dersini veren iki öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sınıf içi davranışlarını incelemiştir. Bu inceleme sonucunda dersini daha önceden planlayıp konuyu ve ders sonunda elde edecekleri kazanımları öğrencilerle paylaşan, ders esnasında bu kazanımlarla ilgili öğrencilere sürekli geri bildirimlerde bulunan öğretmenin öğrencilerinin özerkliğini desteklediğini ve bu durumun da öğrencilerin yaratıcılığını pozitif olarak etkilediğini tespit etmiştir.

Miserandino ve College (1996) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 77 kişi ile özerklik ve yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenme etkinlikleri esnasında kendilerini yeterli gören öğrencilerin daha meraklı ve istekli oldukları gözlemlemiş ve ayrıca etkinlikler esnasında daha fazla sorumluluk aldıkları ve böylece etkinliklere daha fazla katılım sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

William ve Deci (1996) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretim elemanlarının özerkliği destekleyici davranışlarının öğrencilerde ne gibi değişikliklere yol açtığı incelenmiştir. Araştırma 30 aylık bir boylamsal çalışmadır ve bu çalışma sonucunda

öğretim elemanlarının özerklik desteğini sağlamaları oranında öğrencilerin kendilerini özerk hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik özerkliği, öğrenme görevlerini yerine getirirken kendilerini yeterli görmeleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Lepper, Corpus ve Lyengar (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada üç, dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf seviyelerinde öğrenim gören 797 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe içsel motivasyonda azalma olmuştur ve öğrencilerin başarı oranı arttıkça içsel motivasyonlarında da artış olduğu tespit edilmiştir.

Lawrence (2011) ise lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin özerkliğe yönelik algılarını incelediği bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Lawrence ayrıca öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırabilecek işlevsel öğrenme stratejilerini belirlemeyi de amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenin öğrencilere bazı tercihleri sorması, öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ilgili geri dönüt yapmasının ve sınıf içerisinde kontrol edici yaklaşımdan daha çok öğrenme odaklı olmasının öğrenci özerkliğini arttırdığı belirtilmiştir.

Yabancı dil öğreniminde özerklik alanı ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda ise yine literatürde çok fazla çalışma yapıldığını görmek mümkündür. Chan (2003), "Özerk Dil Öğrenme Süreci: Öğretmenlerin Görüş Açıları" adlı çalışmasında öğretmenlerin rolleri ve sorumluluklarına, öğrencilerin karar verme yeteneklerini değerlendirmelerine ve öğretmenlerin öğrencilerin özerk dil öğrenmelerini destekleyici çalışmalarına ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerini okul dışında ki eğitim faaliyetlerinden kendilerinin daha az sorumlu olduklarını düşündükleri ve öğrencilerin de kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri açısından daha sorumlu hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sakai, Chu, Takagi ve Lee (2008) yaptıkları çalışmada ise, Doğu Asya bölgesinde İngilizce öğrenmede öğrenen özerkliğine ilişkin üniversite öğrencilerinin algılarını inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma sonucunda da Doğu Asya da öğretmenlerin öğrencileri özerk öğrenmeye daha fazla teşvik etmeleri gerektiği ve sınıf dışındaki çalışmalarına da destek olmaları gerektiğini önermişlerdir.

Ogava (2012) "Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliği ve Kelime Öğrenme" adlı çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini ve eğitim müdahalesinin özerkliği nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yüksek düzeyde özerklik gösteren grup içsel motivasyon, yabancı dilde kendine güven ve kelime kullanımı açısından önemli

ölçüde yüksek ortalamalara sahip olurken, düşük düzeyde özerklik gösteren grup daha az özerklik özelliğine sahip grubun özerklik özelliklerine daha az sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Lüftenegger vd. (2012) ise 125 sınıftan 2266 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmanın analizleri, öğrencilerin motivasyonel inançları ile özerklik algısı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Quing, 2013 yılında özerklik alanında bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 123 birinci sınıf öğrencisi ile 4 sınıf katılmıştır. Bu katılımcılar iki gruba ayrılmıştır: "Yansıtıcı ve Özerk İngilizce Öğretimi ve Öğrenimi" projesine katılan 61 öğrenciden oluşan deney grubu ve geleneksel sınıf eğitimi alan 62 öğrenciden oluşan kontrol grubu. Çalışmanın başında benzer İngilizce yeterliliğine sahip olmanın yanı sıra, tüm öğrenciler aynı öğretim üyesi ile aynı müfredatı, ders kitaplarını, sınıf etkinliklerini, ödevleri, quizleri ve final sınavlarını kullanmışlardır. Kurs ve öğrenme stratejilerine ilişkin algıları ve İngilizce yeterlilikleri açısından gruplar arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için anketler kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yansıtıcı sınıf eğitimi ve özerk öğrenmenin kombinasyonunu geleneksel öğretime tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler daha motive olduklarını ve özerk öğrenmeyi uygulama fırsatlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Quing (2013), yansıtıcı öğretim yoluyla özerkliği geliştirmeye yönelik teknikler konusundaki önerileriyle çalışmasını bitirmiştir. Bunlar:

1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerini değiştirmek,
2. Etkili öğrenme stratejileri uygulamak,
3. Öğretim yöntemlerinde yenilikler sunmak,
4. Yansıtıcı öğretimin bazı özel stratejilerini kullanmaktır.

Pan (2015)'de ayrıca Tayvan'da özerkliği ve öğrenme stratejilerini keşfetmek için deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, özellikle Tayvan'daki ortaokul öğrencilerinin tercih ettiği dil öğrenme stratejilerini, İngilizce öğrenme özerklik düzeylerini ve İngilizce öğrenme özerkliğinin nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce öğrenme özerklik seviyesinin ortalama olduğunu ve dil öğrenme stratejilerinin nadiren kullanıldığını ve uygulandığını ortaya koymuştur. Bu çalışma gösteriyor ki özerkliğin gelişmesi için motivasyona, öğrencilerin yaratıcılığına ve özerkliğine ilham verme özgürlüğü ve yönü çok önemlidir (Pan, 2015). İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme etkinliklerini seçmelerine ve görev için ne kadar zaman harcayacaklarına karar vermelerine izin vermeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için öğretmenle öğrenme hedeflerinin yanı sıra materyalleri tartışmalarına da izin verilmelidir (Pan, 2015).

2.6. Yabancı Dilde Kaygı ile İlgili Türkiye'de ve Türkiye Dışında Yapılan Çalışmalar

Dil öğrenimini etkileyen bireysel değişkenlerin araştırılması, bir süredir ikinci dil edinimine ilişkin literatürde önemli bir alan olmuştur. Başlangıçta odak, duyuşsal değişkenlerin aksine bilişsel değişkenler üzerindeydi ve çok az çalışma, dil kaygısıyla ilgiliydi ve bunu yaptıklarında, onu çevresel olarak görme eğilimindeydi. Bununla birlikte, son birkaç yıl içinde, her yaştan öğrencide dil kaygısı, dil öğrenmede başarıyı etkileyebilecek önemli bir değişken olarak giderek daha fazla görülmeye başlandı. Türkiye'de dil kaygısı ile ilgili yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Yapılan araştırmalar genellikle dil kaygısı ve öğrencilerin başarı puanları arasındaki ilişki, dil kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişki, farklı kaygı türleri arasındaki ilişki ve dil kaygısı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölümde Türkiye'de ve Türkiye dışında yabancı dil öğrenimi ve kaygı arasındaki çeşitli ilişkilerin araştırıldığı çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

Von Wörde (1998), öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin bakış açılarını elde etmek için bir çalışma yürütmüş ve kaygıya katkıda bulunabilecek bazı faktörler belirlemiştir. Von Wörde'nin yapmış olduğu çalışma sonucu gösteriyor ki bir öğrenci ne söylendiğini anlamazsa, kaygı uyandıran durumlarla yüzleşmesi için yeterli neden vardır.

Aydın (1999), konuşma ve yazma derslerinde dil sınıfı kaygısının kaynaklarını araştırmış ve kaygıya sebep olan faktörlerin kişisel nedenler, öğretmenin tutumu ve kullanılan öğretim yöntemleri olduğunu belirtmiştir.

Kondo ve Ying-Ling (2004), öğrencilerin dil kaygısıyla mücadele etmek için gerçekte ne tür yollar izlediklerini incelemişlerdir ve araştırma sonucunda beş strateji kategorisini sıraladılar: hazırlık, rahatlama, olumlu düşünme, akran arama ve boyun eğme. Bir başka çalışmada Sertçetin (2006), ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil sınıf kaygılarını incelemiştir. Genel olarak düşünülen "genç, daha az kaygılı" varsayımının aksine,5. Sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha endişeli olduğunu tespit etmiştir. Çubukçu (2008), dil kaygısı ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve dil kaygısı ile öz-yeterliğin ilişkisiz olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bulgular ayrıca öğrenciler arasında cinsiyet ve dil kaygısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Sağlamel (2009) araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı seviyelerini tespit

etmek ve bu öğrencilerin konuşma dersinde ki tutumlarını belirlemek amaçlı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda ise konuşma dersinden elde ettikleri performans notları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Anketlerden elde edilen sonuçlara göre ise kızların erkeklerden daha kaygılı olduğunu tespit edilmiştir.

Basic (2011) iki öğretmenle görüştüğü çalışmasında öğrencilerin dil öğrenimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olan nedenin, temelde konuşma kaygısı olduğu tespit etmiştir, fakat aynı zamanda öğretmenlerin endişeli öğrenciler hakkında, özellikle bu tür duyguların üstesinden gelmelerine yardımcı olma yollarının farkında olmadıkları açısından bilgi eksikliğine sahip olmalarının da öğrencilerde daha fazla kaygıya sebep olduğunu belirtmiştir.

Ziyan Atlı (2017) "İngilizce Öğreniminde Yabancı Dil Kaygısı" adlı çalışmasında hem araştırmaya katılan öğrencilerin hem de öğretmenlerinin yabancı dil kaygı sevilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmasında ayrıca hazırlık okulunda okuyan ve araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının nedenlerini de ortaya çıkarmayı ve hazırlık okulu öğrencilerinin yabancı dil kaygısını azaltmanın veya bu kaygı durumu ile baş edebilmenin yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerinden dolayı farklı kaygı seviyelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun sınav kaygısı veya olumsuz değerlendirilme kaygısını yaşamadıkları veya başarıları ile bu kaygılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer (2018) "Yabancı Dil Ders Kaygısının Farklı Örneklemlerde ve Gelişimsel Açıdan Araştırılması" isimli çalışmada yabancı dil kaygısının gelişimsel olarak araştırmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasında araştırmaya katılan lise ve üniversite öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplara göre lise öğrencilerinin yabancı dilde konuşurken üniversite öğrencilerine göre daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Lise öğrencilerini sınıf değişkenine göre incelediğinde kaygı durumlarında anlamlı bir fark olmadığı ve ayrıca araştırmanın yürütüldüğü lisans öğrencileri arasında da sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinde yabancı dilde özerklik algısı ve kaygının ilişkisin araştıran araştırmalar sınırlıdır. Bu yüzden bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma araştırmanın deseninden, araştırmanın evren ve örnekleminden, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ve kullanılan veri çözümleme tekniklerinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma da nicel paradigma içinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir durumu veya meydana gelen bir olayı olduğu gibi tanımlayan ve bu duruma neden olan değişkenler arasındaki ilişki, etkileri ve derecesini de inceleyen bir bilimsel araştırma yöntemidir (Karasar, 2005, s.81). Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi var olan durum hakkında bilgi edinebilmek ve her ne kadar neden-sonuç bağına dair kesin bilgiler sağlamasa da Karasar'ın (2009) da belirttiği üzere muhtemel neden-sonuç bağına dair kayda değer ipuçları ortaya koyabilmek nedeniyle tercih edilmiştir. Bu araştırma korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerini de yansıtmaktadır. Araştırma da Konya Meram ilçesinde bulunan 7. Sınıf öğrencilerinin özerlik algıları ile yabancı dil kaygı durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin dil kullanımı bilgi ve becerileri farklı seviyelerdedir. Farklı değişkenler arasında ilişki kurabilmek ve genellemeler yapabilmek için bu yöntem tercih edilmiştir. Bu araştırmayla verilen bir durumu aydınlatmak, olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmada, özerk öğrenme ve alt boyutları ile yabancı dil kaygı durumları ve alt boyutları arasındaki ilişki çeşitli istatistiksel yöntemlerle ele alınmıştır. Araştırma modeli, özerk öğrenme ve yabancı dil kaygı durumları açısından cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ortaya çıkan farklılıkları ele alması itibariyle karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de barındırmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Konya, Meram ilçesinde okuyan 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Meram ilçesinde 7. Sınıfa devam eden 5381 öğrenci bulunmaktadır. Ekonomik sebepler ve ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulduğundan dolayı örnekleme yöntemine gidilmiştir. Örneklem belirlerken evreni temsil edebilmesi ve en genellenebilir yöntem olduğundan basit tabakalı örneklem yöntemi tercih edilmiştir

(Kurtuluş, 2010, s.61). Burada ki amaç cinsiyet ve dil seviyesi gibi değişkenlerin evreni temsil ederken yanlılığa sebep olmamasıdır. Bu araştırma için 515 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklem evrenin %10 'unu oluşturmaktadır ve yüzde 0.5 hata payı ile bu örneklemin evreni temsil etme yeteneğine sahip olduğu ve geçerli ve güvenilir veriler elde etmek için uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırma yapılacak okul öğrenci çeşitliliği ve ulaşılabilirlik açısından değerlendirilerek tercih edilmiştir. Araştırma için seçilen okullardaki 7. sınıf öğrencileri iki farklı sınıf türünde eğitim almaktadır. 7. Sınıf öğrencileri haftalık 3 saat İngilizce dersi görmekte iken yabancı dil ağırlıklı sınıfta bulunan öğrenciler haftalık 8 saat İngilizce dersi görmektedir. Çalışma grubuna iki adet ölçek gönderilmiştir. Ülkemizin mevcut durumundan dolayı anketler öğrencilere çevrim içi olarak gönderilmiştir. Her iki ankette de örneklem sayısı aynı tutulmuş fakat eş zamanlı doldurulamamasından örneklemin cinsiyet ve sınıf türü oranlarında farklılıklar meydana gelmiştir. Örnekleme katılan öğrencilerin bilgileri iki anket için de ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemde yer alan katılımcılara ait bilgiler tablo 3.1. ve 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler: Özerklik Algı Ölçeği

Değişkenler	Kategori	n	f (%)
Cinsiyet	Kız	258	49,6
	Erkek	262	50,4
Sınıf Türleri	Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf	285	55,3
	Normal Sınıf	230	44,7
	Toplam	515	

Tablo 3.2

Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Değişkenler	Kategori	n	f (%)
Cinsiyet	Kız	254	49,6
	Erkek	261	50,4

	Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf	187	36,3
Sınıf Türleri	Normal Sınıf	328	63,7
	Toplam	515	

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma süresince veri toplama araçları olarak Özerklik Algı Ölçeği, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Demografik Bilgi Formu (DBF) kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı ile ilgili gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1. Özerklik algı ölçeği (ÖAÖ)

Ölçeğe karar verilmeden önce ilgili literatür incelenmiştir. Bir veri toplama aracındaki en önemli özelliklerden ikisi geçerlilik ve güvenirliktir. Bu yüzden bir dokümanın geçerli olması için, test edilmesi gereken şeyi test etmesi gerekir; fakat bu çeşitli tanımlarla ve bölümlerin özerklik boyutuna yaptıkları vurgularla öğrenci özerkliğini değerlendirmenin tek yolu hakkında konuşmak imkânsızdır. Öğrenci özerkliğini ölçmek için en yaygın kullanılan araçlardan biri, Confessore'un kapsamlı araştırmalarına dayanan öğrenci özerkliği profilidir (1999). Confessore özerkliğe dayanan dört ara yapının var olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; kişinin bireysel isteği, beceriklilik, inisiyatif ve devamlılıktır. 1999 ve 2001 yılları arasında bu dört yapı için envanterler sırasıyla Meyer (2001) Car (1999), Panton (1999), ve Derrick (2001) tarafından geliştirilmiştir. Literatür incelendikten sonra bu araştırma da Bayat (2007) tarafından geliştirilen Özerklik Algı Ölçeği kullanılmasına karar verilmiştir. Bu ölçeğin tercih edilmesindeki asıl amaç özerklik algısını etkileyen faktörlerin mevcut kültüre göre değişim gösterebileceğidir. Bayat'ın (2007) hazırladığı bu ölçek beşli Likert tipidir ve çalışmasını lisans öğrencileri ile yapmıştır. Bayat (2017) öncelikle ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini test etmek için 286 öğrenci ile bir ön çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçek 38 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçek olarak asıl uygulamaya alınmıştır. Boyutlardan birincisi dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma boyutu (17 madde), ikinci boyut okul dışı İngilizce etkinlikler yürütme boyutu (7 madde), üçüncü boyut biliş üstü strateji kullanma boyutu (9 madde), son boyut ise gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirmedir (5 madde). Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı (38 Madde) .90 bulunmuştur ve alt ölçekler için sırasıyla .90, .80, .76 ve .74 bulunmuştur.

4 boyuttan oluşan bu ölçek toplam değişkenliğin 0,45'ini tanımlar niteliktedir (Bayat,2007, s.106). Ölçeğin tamamından alınabilecek olan en yüksek puan 190 ve en düşük puan ise 38'dir.

Bu ölçek daha sonra Kurt (2016) tarafından ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir çalışmada kullanılmıştır. Kurt (2016) bu ölçeği kullanmadan önce lise öğrencilerine uygunluğuna bakmak için faktör analizi yapmış ve maddelerin faktör yükleri .41 ile .84 arasında çıkmıştır. Elde ettiği verilere göre ölçekte ki dört faktörün açıkladıkları toplam varyans %45'dir ve ölçeğin lise öğrencilerine uygulanması için geçerliği ve güvenirliği uygun bulmuştur. Uygulama sonucunda ise ölçeğin tamamı için Cronbach alpha katsayısı .90 bulmuştur (Kurt, 2016, s.46)

Bu araştırma kapsamında "Özerklik Algı Ölçeği" ilköğretim öğrencilerine uygulanmadan önce maddelerin geçerliği ve güvenirliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçek ilk olarak 150 öğrenciye uygulanmış ve faktörlerini ortaya çıkarmak amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu öğrenciler asıl uygulamaya dâhil edilmemişlerdir. Faktör analizi, belirli bir veri setinin altında hangi teorik yapıların yattığını ve bu yapıların orijinal değişkenleri ne ölçüde temsil ettiğini belirlemek için kullanılabilir (Henson ve Roberts, 2006, s.396). Uygulanan örneklemin ölçeğin ilk uygulanan örnek toplumundan farklı olduğundan dolayı faktörler yüklerine göre yeniden oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekteki maddelerin yükleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bir maddenin bir faktöre olan faktör yükününün minimum 0.32 olması gerekmektedir. Ancak açımlayıcı faktör analizi sonucunda 33 ve 34. ifadelerin hiçbir faktör altında toplanmadığı, yüklerinin birden fazla boyutta toplandığı tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte bulunan ifadelerin (Bknz. Ek-1) araştırma yapılan çevreye uygun olmayabileceği ve bu ifadelerin araştırmaya dâhil edilmesinin geçerliği olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Pallant (2010)'a göre, Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon değerlerinin, bir ölçeğin her bir maddesinin bir bütün olarak ölçeğin toplam puanı ile ne derece korelasyon göstermektedir, düşük değerlerin (.30'dan az) ise maddenin ölçekten farklı bir şeyi ölçtüğüne işaret etmekte ve bu öğeleri kaldırmanın düşünülebilmesi gerekmektedir. Büyüköztürk (2015) ayrıca, .30'dan fazla olan değerlerin madde-toplam korelasyonunun yüksek olduğunu ve madde-toplam korelasyonu .20-.30 arasında olan maddelerin revizyona ihtiyaç duyduğunun altını çizmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen nihai faktörler ve yükleri tablo 3.3'de verilmiştir**.**

Tablo 3.3

Açımlayıcı (keşfedici) Faktör Analizi Sonuçları

	1	2	3	4
38. Öğrendiklerimi düzenli olarak değerlendiririm.	,813			
27. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri not ederim.	,748			
28. Öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.	,743			
11. Ders sonrası için izlediğim düzenli bir çalışma programım vardır.	,734			
15. Öğretmenin not vermeyeceğini bilsem de ödevlerimi yaparım.	,694			
12. İngilizcemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	,686			
23. Zorunlu olmadığı halde kendi kendime İngilizce alıştırmalar çözerim.	,664			
29. Sınavlardan sonra yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.	,644			
36. Sınavlardan iyi not alsam bile yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.	,637			
1. Ödevlerim dışında İngilizce çalışırım.	,589			
3. İngilizce dersleri öncesi hazırlık yaparım.	,565			
31. “Nasıl çalışırsam İngilizceyi daha iyi öğrenirim?” sorusunu yanıtlamaya çalışırım.	,534			
5. Sadece öğretmenin not vereceği ödevleri tamamlarım.	,530			
22. Ödevlerim dışında dilbilgisi çalışırım.	,520			
37. Öğretmenimin neyi ne amaçla anlattığını bilirim.	,495			

10. İngilizce öğrenirken zorlansam bile pes etmem.	,494			
26. Farklı öğrenme yöntemleri için öğretmenlerime danışırım.	,469			
13. Sadece sınav dönemlerinde İngilizce çalışırım.	,433			
16. İngilizce gazete okurum.		,739		
32. Okul dışında İngilizce konuşma kulüplerine katılırım.		,734		
18. Düzenli olarak takip ettiğim bir (kaç) İngilizce gazete veya dergi vardır.		,704		
24. İngilizce yayın yapan radyo kanallarını dinlerim.		,684		
8. Okulda İngilizce konuşma kulüplerine katılırım.		,657		
6. İngilizce günlük tutarım.		,515		
14. İngilizce dinleme becerimi geliştirmek için CD/kaset dinlerim.		,498		
25. İnternet yoluyla İngilizce yazıştığım kimse(ler) var.		,452		
4. İngilizce filmler izlerim.			,792	
20. İngilizce şarkı dinlerim.			,745	
17. İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim.			,553	
30. İngilizce şarkı sözlerini anlamaya gayret ederim.			,503	
2.İngilizce konuşurken hatalarımı kendim fark ederim.				,760
19. İngilizce yazarken hatalarımı kendim fark ederim.				,759
7. İngilizce sınavları sonrasında ortalama olarak hangi notu alacağımı bilirim.				,638
35. Hatalarımı başkası söylemeden bilemem.				,589

9. İngilizcemin gelişip gelişmediğini kendim gözlemleyebilirim.	,543
21. İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.	,506

Analiz sonucunda elde edilen dört faktörün açıkladıkları toplam varyans %52 olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerdeki ölçek geliştirme çalışmalarına bakıldığında bu değerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). KMO değeri ise .91 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60 ve üzerinde olması istendik bir sonuçtur (Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin elde edilen yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının görebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini (DFA) test etmek için AMOS 16.0 paket programı tercih edilmiş ve analiz sonucuna göre elde edilen uyum indeksleri tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4

Model Uyum Değerleri Sonuçları

	CMIN/DF (x2 /sd)	**AGFI**	**GFI**	**CFI**	**RMSA**
ÖZERKLİK ALGI ÖLÇEĞİ	1,455 (751,124/516)	0,800	0,810	0,854	0,05

Tablo incelendiğinde ölçeğin DFA değerleri ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları için yeterli seviyede olduğu görülmektedir. Ki-kare ve serbestlik derecesi değerleri χ =1,455 (sd =516, p<.00) olarak elde edilmiş ve χ/df=1,45 oranına ulaşılmıştır. Model uyumu için bazı kaynaklar χ2/df=5 değerini kabul ederken (Wheaton vd., 1977) bazı kaynaklar ise χ2/df=2 değerini kabul etmektedirler (Tabachnick ve Fidell, 2007, s.285). Seçilen örneklemden elde edilen sonuçlara göre bu oranın 3'ün altında olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonucun ölçek geliştirme çalışmalarında mükemmel uyuma işaret ettiği söylenebilir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ayrıca, CFI değeri ise .90'a ne kadar yakınsa o kadar iyi uyum olduğu sonucuna ulaşılır (Hu ve Bentler, 1999, s.20). DFA'da

yaygın olarak kullanılan uyum indekslerinden bir diğeri ise RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeridir. Son yıllarda bu istatistik model hakkında en güvenilir bilgiyi veren istatistiklerden biri olarak değerlendirilmiştir (Diamantopoulos, 2000, s. 85). DFA analizinde RMSEA değerinin .05 veya bu değerden daha küçük bir değer olması iyi uyuma işaret etmektedir; Joreskog ve Sorbom (1993)'e göre de 0.08'in altındaki RMSEA değerler model için iyi bir uyumu göstermektedir. RMSEA'nın %95 güven aralığında alabileceği değerler 0.03 ile 0.08 aralığında olabilir, 0.08'in üzerindeki değerler kötü bir model uygunluğuna işaret edecektir (Rigdon, 1996, s.369-379) Bu analiz sonucunda elde edilen RMSEA değeri 0,05'dir.

Açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine uygulanması için geçerliği ve güvenirliği uygun bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada kapsamında ki Cronbach Alfa katsayısı .91 bulunmuştur**.**

3.3.2. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği (YDÖKÖ)

Kaygı eğitim alanında uzun yıllardır pek çok araştırmacı tarafından araştırılan ve öğrenme de önemli bir değişken olarak görülen bir duygu durumudur. Diğer duygu durumlarını ölçmek kadar kaygıyı da istatistiki verilerle çözümlemek oldukça zordur. Literatür incelendiğinde yabancı dil öğreniminde de kaygının önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Krashen, 1986; Önem, 2010; Baş, 2013; Kurt, 2016). Araştırmalarda kullanılan ölçeklere bakıldığında ise genel olarak Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygısı ölçeğinin tercih edildiği görülmektedir. Kaygının pek çok alt sebepleri vardır ve yabancı dil kaygısı gibi bir durumu ölçmek için yabancı kaynaklardan alınan ölçeklerin kültürel olarak doğru olmayabileceği düşünülmüştür. Oxford (1999, s. 64), "davranışların kültürler arasında farklılık gösterdiğini ve bir kültürde endişeli davranış gibi görünen şeyin başka bir kültürde normal davranış olabileceğini" belirtmiştir

Araştırmada kullanılan bu ölçek Baş (2013) tarafından geliştirilmiş ve ilköğretim kademesindeki 374 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada bu ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 6. 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi hazırlanan ölçekte toplam 27 madde vardır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin kişilik alt boyutunda yer alan maddelerin yüklerinin 0.817 ile 0.433, iletişim alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.741 ile 0.455 ve son olarak değerlendirme alt boyutundaki maddelerin ise 0.711 ile 0.444 arasında faktör yük

değerleri aldığı sonucuna ulaşmıştır (Baş, 2013, s.57). Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alfa katsayısı .93 bulunmuştur. Ölçekten alınacak puanın yüksek olması yabancı dil öğrenme kaygısının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışma da ölçeğin tamamı için bulunan Cronbach alpha değeri 0,81'dir. Tablo 3.5'de faktörlere ilişkin güvenirlik katsayıları ve toplam ölçeğin güvenirlik katsayısına ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.5

YDÖKÖ Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1- Faktör	9	,60
2- Faktör	10	,68
3- Faktör	8	,75
Toplam	27	,81

Tablodan görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa sayısı ,60 ile ,75 arasında değişmektedir**.** Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı ise ,81 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğine karar vermek için Alfa değerinin ,60 ile ,80 aralığında olması beklenir. Alfa değerinin .70 ve .80 arasında bir değer alması ölçeğin kabul edilebilir güvenirlikte olduğunu gösterir, psikolojik değerler barındıran ölçeklerde bu değerin .70'in altına düştüğü durumlarda gözlemlenebilir (Kline, 1999, s.578). Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili yapılan analiz sonuçları göstermektedir ki ölçek ilköğretim öğrencilerinde güvenle kullanılabilir.

3.3.3. Demografik bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi edinebilmek için Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form araştırmada yer alan değişkenlere dair verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiş bir formdur. Bu formda öğrencilerden cinsiyetleri, sınıf türleri ile ilgiler bilgiler istenmiştir.

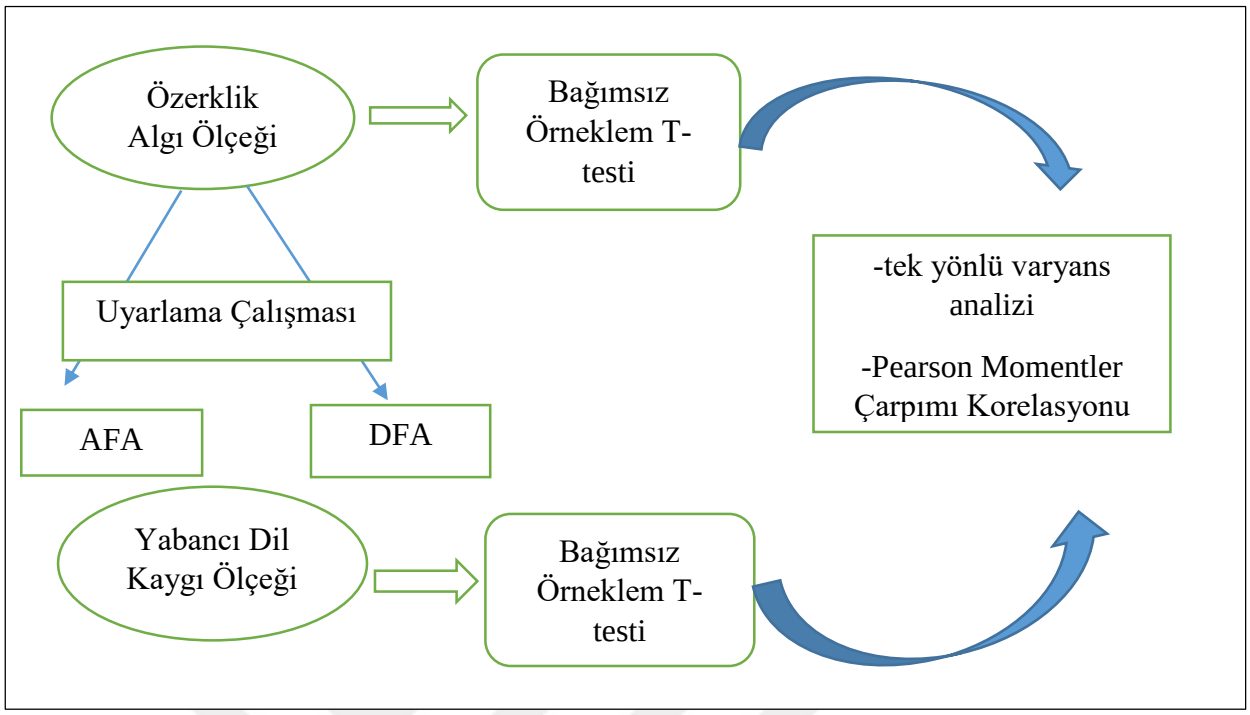
3.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce gerekli birimlerden izinler alınmış ve araştırma izni doğrultusunda veriler toplanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin yaş aralıkları sebebi ile anketler uygulanmadan önce veli izin formları velilere ulaştırılmış ve gönüllülük esasına

dayalı olarak öğrenci velilerinden izin belgesi alınan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler araştırma yapılan dönemde ki sağlık koşulları nedenleri ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Anketler öğrencilere çevrimiçi olarak gönderilmiş ve doldurulması istenmiştir. Demografik bilgi formunda bulunan bilgiler dışında gizlilik gereği araştırmada herhangi kişisel bir bilgi istenmemiştir.

3. 5. Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlemesine başlamadan önce çevrimiçi olarak toplanan veriler gözden geçirilmiştir. Anketlerin çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesinden dolayı öğrencilerin birden fazla işaretleme yapması ve ya eksik bırakması mümkün değildir. Anket dönüşlerinden sonra verilerin analizini gerçekleştirmek için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı tercih edilmiştir. Kullanılan ölçekler için istatiksel işlemlere geçmeden önce normallik analizleri yapılmıştır. George ve Mallery (2012)'e göre psikometrik amaç için kullanılan ölçeklerde basıklık değeri +1, -1 arasında olmalıdır, ancak -2, +2 arasındaki bir değer de bazı durumlarda kabul edilebilir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre ise testin normal dağılımı içim çarpıklık ve basıklık değerleri - 1.5 ile +1.5 arasında bir değer olması gerekmektedir. Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerleri yabancı dil kaygısı ölçeği ve özerklik algısı ölçeği için .10 ve .21 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada parametrik analizler kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçekteki ifadelere vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda dağılımlarını görebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden faydalanılmıştır. Özerklik algı durumu ve yabancı dil kaygısının ise araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile arasındaki ilişkiye bakabilmek için t-testinden faydalanılmıştır. İlişkilerin incelenmesi aşamasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bazı ilişkileri betimlemek için ise ortalama, standart sapma gibi değerler de inceleme sürecinde hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarını somutlaştırmak için tablolardan faydalanılmıştır. Çalışmanın araştırma tasarımı görsel olarak şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Çalışmanın Araştırma Tasarımı

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen istatistiki sonuçlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için Bayat (2007) tarafından geliştirilen Özerklik Algı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonucunda katılımcıların alabilecekleri en yüksek toplam puan 180'dir. Verilen cevaplar doğrultusunda alınabilecek en düşük puan ise 36'dır. Özerklik algı ölçeğinin faktörleri olan dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma, okul dışı etkinlikler yürütme, biliş üstü strateji kullanma ve son olarak gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Özerklik Algısı Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	ÖAÖ Toplam	Dil Öğrenme Sorumluluğu	Okul dışı Etkinlikler	Biliş üstü Strateji K.	Gerçek hayatla Öğren. Dili İliş.
Geçerli	515	515	515	515	515
Ortalama	112	59	15	21	12
Standart Sapma	16,74	10,14	5,003	3,29	3,78
En Düşük Değer	54	23	8	9	4
En Yüksek Değer	166	82	35	30	20

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algıları düzeyi orta seviyede olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama ise $\bar{x}$=3,52 ile biliş üstü stratejiler kullanma alt boyutuna aittir. En düşük ortalama ise $\bar{x}$=1,99 ile okul dışı etkinler

yürütme alt boyutuna aittir. Ölçekten elde edilen en yüksek toplam puan 166 iken en düşük toplam puan 54 olarak tespit edilmiştir.

4.2. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algıları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi görebilmek için bağımsız örneklem t-testi tekniği kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar tablo 4.2'de özetlenmiştir**.**

Tablo 4.2

Özerklik Algı Ölçeği ve Faktörlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	x̄	S	t	p
1. Ozerklik Algısı Ölçeği	Kız	254	114	16,75	2,699	,861
	Erkek	261	110	16,53		
2.Dil öğrenme sorumluluğunu alma	Kız	254	61	10,17	3,047	,946
	Erkek	261	58	9,95		
3.Okul Dışı Etkinlik	Kız	254	16	5,18	,598	.165
	Erkek	261	15	4,82		
4.Biliş üstü strateji kullanma	Kız	254	21	3,06	,603	,014
	Erkek	261	21	3,51		
5.Gerçek hayatla ilişkilendirme	Kız	254	13	3,66	3,340	,447
	Erkek	261	12	3,83		

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin özerklik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fakat alt ölçekler incelendiğinde okul dışı etkinliklere katılım ve biliş üstü strateji kullanma faktörlerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Özerklik algısının gruplar arasındaki farkın etkisini tespit etmek için etki büyüklüğü analizi yapılmıştır.

Etki büyüklüğü, deneysel etkinin büyüklüğünün nicel bir ölçüsüdür. Etki boyutu ne kadar büyükse, iki değişken arasındaki ilişki o kadar güçlüdür. Cohen İstatistiksel Güç Analizi, davranış bilimlerinde kullanılan en popüler yaklaşımlardan biridir. Cohen (1988, s.274), kullanılan istatistiksel analizlerin türüne bağlı olarak etki büyüklüklerini küçük, orta ve büyük değerlere standardize etmiştir. Etki büyüklükleri sırasıyla, küçük, orta ve

büyük için .10, .30 ve .50'dir.Yapılan analiz sonucunda yabancı dil algısının cinsiyet bakımından etki büyüklüğü .014 olarak tespit edilmiştir. Kısmi η2 değerinde .01 düşük etki gücü, .06 ortalama etki gücü, .14 ve üstü büyük etki gücü olarak değerlendirilir. Bu sonuç bize iki grup arasındaki farkın istatiksel olarak önemli büyüklükte olmadığını göstermektedir fakat bu ufak farkın kız öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir.

4.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algı Düzeyleri ile Sınıf Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 7. sınıf özerklik algı düzeyleri ile sınıf türleri arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir şekilde incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bulgulara ilişkin sonuçlar tablo 4.3'de özetlenmiştir.

Tablo 4.3

Özerklik Algı Ölçeği ve Faktörlerinin Öğrencilerin Sınıf Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Türü	N	x̄	t	p
1. Özerklik Algısı	Yabancı D.	254	115	4,056	,159
Ölçeği	Normal S.	261	109		
2.Dil öğrenme	Yabancı D.	254	61	3,172	,001
sorumluluğunu alma	Normal S.	261	58		
3.Okul Dışı Etkinlik	Yabancı D.	254	16	1,831	.148
	Normal S.	261	15		
4.Biliş üstü strateji	Yabancı D.	254	21	5,171	,000
kullanma	Normal S.	261	21		
5.Gerçek hayatla	Yabancı D.	254	13	4,159	,418
ilişkilendirme	Normal S.	261	12		

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil sınıfında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil özerklik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık vardır. Fakat alt boyutlar incelendiğinde okul dışı etkinliklere katılım ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörlerinde sınıf türü bakımından anlamlı bir farklılık görülmesine rağmen dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma ve bilişüstü stratejiler kullanma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmektedir. Özerklik algısının gruplar arasındaki farkın etkisini tespit etmek için etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda özerklik algısının gruplar arasındaki etki büyüklüğü .031 olarak bulunmuştur ve bu sonuca göre gruplar arasındaki farkın önemli bir büyüklükte olmadığı zayıf olduğu söylenebilir.

4.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygısının düzeyini öğrenmek için Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Yabancı dil kaygısı ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan kişilik, iletişim ve değerlendirme faktörlerine ilişkin maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri tablo 4.4'de özetlenmiştir.

Tablo 4.4

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Kişilik	515	15	37	26,69	3,27
İletişim	515	15	43	27,79	4,62
Değerlendirme	515	10	35	21,94	4,64
YDÖKÖ	515	50	104	76,43	10,12
Valid N	515				

Tabloda verildiği gibi ölçeğin kişilik faktörünün ortalamasının $\bar{x}$=26,69 ve iletişim faktörünün puan ortalamasının $\bar{x}$=27,79, değerlendirme faktörünün puan ortalamasının ise $\bar{x}$=21,94 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen verilere göre alt boyutların aritmetik ortalama puanları incelenmiş ve bunun sonucunda ise yabancı dil kaygısı düzeyinin genel olarak iletişim alt boyutunda yüksek, kişilik ve değerlendirme alt boyutlarında ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak yabancı dil kaygı durumlarının

4.5. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yabancı dil öğrenme kaygı durumu ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan t testi sonuçları tablo 4.5'de yer almaktadır.

Tablo 4.5

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği ve Faktörlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	x̄	S	t	p
1. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Kız	257	74,39	9,47	-4,669	,333
	Erkek	258	78,47	10,3		
2. Kişilik	Kız	257	26.35	3,09	-2.397	,724
	Erkek	258	27.03	3.41		
3. İletişim	Kız	257	27.01	4,59	-3,864	,922
	Erkek	258	28.57	4,53		
4. Değerlendirme	Kız	257	21.02	4,22	-4,580	,002
	Erkek	258	22.86	4,86		

Tablo 4.5 incelendiğinde p değerinin <0.05 olduğu ve bu sonuca göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde yabancı dil öğrenme kaygısının kızların lehine bir yönde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yer alan gruplar arasında yabancı dil öğrenme kaygısı farkının büyüklüğünü değerlendirmek için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda etki büyüklüğü 0.041 olarak bulunmuştur. Yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ve bu farkında etki büyüklüğü sonucuna göre kuvvetli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Sınıf Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ile sınıf türleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır. Değişkenlerin sınıf türüne göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve Faktörlerinin Öğrencilerin Sınıf Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf Türü	N	x̄	S	t	p
1. YDOKO	Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf	187	79,61	9,64	5,529	,657
	Normal Sınıf	328	74,62	9,95		
2. Kişilik	Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf	187	27,37	2,64	3,595	,000
	Normal Sınıf	328	26,30	3,53		
3. İletişim	Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf	187	28,80	4,54	3,767	,895
	Normal Sınıf	328	27,25	4,58		
4. Değerlendirme	Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf	187	23,43	4,76	5,667	,120
	Normal Sınıf	328	21,09	4,36		

Tablo 4.6 incelendiğinde yabancı dil ağırlıklı sınıfta okuyan öğrencileri yabancı dil öğrenme kaygıları puan ortalamaları daha yüksek değere sahiptir. Sınıf türlerine göre yapılan t-testi analizi sonuçlarındaki farkın düzeyini ve önemini tespit edebilmek için etki büyüklüğü analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda etki büyüklüğü 0.056 olarak bulunmuştur. Yabancı dil öğrenme kaygısının sınıf türü arasındaki ilişkide anlamlı bir fark olduğu ve bu farkında etki büyüklüğü sonucuna göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. 7. Sınıf Öğrencilerinin Özerklik Algıları ile Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısının öğrenen özerkliğini yordayıp yordamadığını tespit edebilmek amacı ile yabancı dil öğrenme kaygısı bağımsız, öğrenen özerkliği de bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7
Özerklik Algısı ve Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki İlişki

Değişken	N	x̄	S	r	p
Özerklik Algısı	515	112	16,78	,708	,000
Yabancı Dil Kaygısı	515	76	10,12		

Tablo 4.7'deki bulgulara göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenen özerkliği değişkenliğindeki rolünün anlamlı olduğu (r= ,708, p<.05) ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda elde edilen bulgulara göre sonuç, tartışma ve sonuçlara göre de önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada 7. Sınıf öğrencilerinin özerklik algı seviyelerini keşfetmek ve özerklik algıları ve yabancı dil dersindeki kaygı durumları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Alt problemler olarak özerklik algı ile cinsiyet ve sınıf türü arasındaki ilişki ve yabancı dil kaygısı ile cinsiyet ve sınıf türü arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algıları keşfedilmeye çalışılmış ve öğrencilerin orta düzeyde özerklik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya biliş üstü stratejiler kullanma faktörüne ait olduğu, en düşük ortalamanın ise okul dışı etkinlikler yürütme faktörüne ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından öğrencilerin özerklik algıları ile cinsiyet ve sınıf türü arasındaki ilişki incelendiğinde ise özerklik algı düzeyinin kız öğrencilerinde daha fazla olduğu fakat bu farkın yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik algı ve sınıf türü arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş olup bu farkın yabancı dil sınıfında okuyan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki analizi sonuçlarına göre ise bu farkın büyük ölçüde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer ana amacı araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini incelemektir. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri orta seviye olarak tespit edilmiştir. Yabancı dil kaygı düzeyinin en yüksek kişilik alt faktöründe olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil kaygı düzeyi ile cinsiyet ve sınıf türü arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise yabancı dil kaygı düzeyinin erkek öğrencilerin aleyhine olduğu tespit edilmiş fakat bu farkın önemli ölçüde olmağı etki analizi sonucunda belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf türü açısından incelendiğinde ise yabancı dil kaygı düzeyinin yabancı dil sınıflarının aleyhine olduğu bu sınıfta eğitim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve yabancı dil kaygı

ölçeğinin alt boyutlarından değerlendirme faktöründe bu seviyenin en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın özerklik algısı ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile elde edilen analiz sonuçlarına göre ise yabancı dil kaygısının özerklik algı düzeyini yordamadaki düzeyi orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik algısı ve yabancı dil kaygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özerklik algısı azaldıkça yabancı dil kaygısı da azalmaktadır.

5.2. Tartışma

5.2.1. 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil özerklik algı düzeyleri

Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin özerklik algılarının incelendiği bu çalışma da 7. Sınıf öğrencilerinin özerklik algı düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrenciler özerklik algılarının geliştirilmeye ve öğrencilerin bu yönde farkındalıklarının artırılmasına ihtiyaç vardır. Özerklik algı düzeyleri sonuçları ayrıntılı olarak incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Özellikle öğrencilerin okul dışı etkinlikler yürütme alt boyutunun düşük ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu konuda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmasına neden olmuştur. Bayat (2007), Chan (2001) ve Peng (2003) lisans öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kültürel olarak farklılık olmasına karşın benzer sonuçlar Chan ve Pan (2013)'in lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında da görülmektedir. Nicel araştırma yönteminin sonuçları, bu araştırmadaki katılımcıların orta düzeyde İngilizce öğrenme özerkliğine sahip olduklarını ve dil öğrenme stratejilerini nadiren kullandıklarını göstermektedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin okuldan sonra İngilizce ile ilgili etkinliklere nadiren katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kurt (2016) çalışmasında lise öğrencilerini özerklik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Tayar (2003) ise lisans öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada özerklik algı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır**.** Yapıörer (2013) yapmış olduğu çalışmada ise 7. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersinde bazı öğrenme davranışlarında daha fazla özerkliğe sahip olurken, bazılarında daha az hazırbulunuşluk ve farkındalık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Literatürde öğrencilerin İngilizce dersi dışında farklı etikliklere zaman ayırmadıklarını sonucuna ulaşan çalışmalar (Chan, 2003, Koçak, 2003, Yıldırım, 2000, Baylan, 2007) vardır. Bu çalışmalardaki bulgular ile bu araştırma sonucunda okul dışı etkinlere katılım alt boyutunun en az ortalamaya sahip olması benzerlik göstermektedir.

Ayrıca Tursun (2010) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında da araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında İngilizce öğrenmeye yönelik aktiviteler içerisinde bulunma oranlarının çok düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin özerklik algılarının orta düzeyde çıkması ve en düşük ortalamanın okul dışı etkinlikler yürütme boyutunda olması bize öğrencilerin bulundukları okul dışındaki imkânlarından ve ya bu konudaki bilgi eksiklikleri gibi çeşitli sebeplerden dolayı yabancı dile ders dışında zaman ayırmadıklarını göstermektedir.

Benson'ın (2001) da belirttiği gibi özerklik algısı, diğer bir deyişle kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi doğal bir üründür ve öğrencilerin bazı alanlarda daha fazla özerk olması bazı alanlarda ise daha az özerk olması normal bir süreçtir. Nunan başarılı dil öğrenenleriyle ilgili çalışmasında (1991, s. 175, Akt. Hyland, 2004, s. 180) gelişmekte olan dil becerilerini sınıf dışında uygulama kararlılığı, öğrenciler için ikinci dil gelişimleri açısından çok önemli bir rol oynayabileceğini belirtmiştir fakat bu çalışma da bu sonuca ulaşılamamıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik sınıf dışı etkinliklerle ilgilenmemelerinin sebebi bu konuda neler yapabileceklerinin farkında olmamaları olabilir. Larsen- Freeman'a (1999) göre sınıf dışında İngilizce öğrenmek ancak öğrenciler bu etkinliklerde zamanlarını nasıl etkili bir şekilde kullanacaklarını öğrendiklerinde etkili olabilir. Öğrencilerin bu konuda özerklik algı düzeylerini belirlemek önemlidir. Lee (1998 s.283), öğretmenler olarak öğrenen özerkliğini teşvik etmede başarılı olacaksak, öğrencilerimizin özerk öğrenmeyi ve öğrenmedeki sorumluluklarını nasıl algıladıklarını anlamamız ve dikkate almamız gerektiğini belirtmiştir. Scharle ve Szabo'ya (2000, s.4) göre, başarılı bir dil öğrenimi için bir dereceye kadar özerklik gereklidir. Öğrenciler dersler yoluyla ne kadar öğrenirlerse öğrensinler, her zaman öğrenecekleri çok şey vardır ve bunları kendi başlarına pratik yaparak öğrenmeleri gerekir. Fakat araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin farklı düzeylerde değiştiği görülmüştür. Yıldırım (2012. S.27) yürütmüş olduğu çalışma sonucunda öğrenen özerkliğinin bireyde tamamıyla var veya yok denebilecek bir kavram olmadığını belirtmiştir. Farklı kültürle, farklı öğrenme yaşları özerklik algısı sonuçlarının farklılaşmasındaki nedenler olarak görülebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda özerklik algı ölçeğindeki dil öğrenme sorumluluğunu üzerine alma, biliş üstü stratejiler kullanma ve gerçek hayatla öğrenilen dili ilişkilendirme alt boyutlarının orta düzeye çıkması öğrencilerin öğrenen özerkliği ve nasıl geliştirebilecekleri konusunda farkındalıklarının az olduğu ve daha çok

imkân ve fırsat verildiğinde, öğrenme ortamlarının öğrenen özerkliğine daha uygun hale getirildiğinde özerk öğrenmeye meyilli bir yapıda oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında kız öğrencilerin lehine bir sonuç elde edilmiştir. Etki analizi sonucunda bu farklılık derecesi büyük olmasa da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Üstünoğlu (2009) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma da benzer bir sonuç elde etmiştir. Yetenek ve etkinlik puanlarının cinsiyete göre önemli ölçüde farklılaştığını, kadınların özerk öğrenmeyle ilgili etkinliklerde kendilerini erkeklerden daha yetkin ve daha katılımcı buldukları sonucuna ulaştığını belirtmiştir (Üstünoğlu, 2009, s.160). Ayrıca literatürde Ehrman ve Oxford (1995) ve Oxford, Nyikos ve Ehrman (1988) tarafından yapılan çalışmalarda kadınların dil öğrenmeye karşı daha olumlu tavırlar gösterme eğiliminde olduklarını iddia eden çalışmalarla tutarlıdır. Benzer bir şekilde Gömleksiz ve Bozpolat (2012) tarafından 6. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada da araştırmaya katılan kız öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki öz-yönelimlerinin erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha iyi oldukları belirlenmiştir**.** Gültaş (2019) çalışmasında kadın öğrencilerin özerk öğrenme ölçeği, bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları puanlarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu soncuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Kurt ve Acat (2016) çalışmasında lise öğrencilerinin özerklik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Fauzi, Basikin, Duisenbayeva ve Kassymova (2020) yapmış oldukları çalışmada ise özerk öğrenmenin sorumlulukları, karar verme yetenekleri ve sınıf dışında özerk öğrenmenin katılımı açısından kız ve erkek öğrenciler bakımından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yine Yıldırım ve Yiğit (2018) yapmış olduğu çalışma sonucunda benzer bir şekilde hem kadın hem de erkeklerin öğrenen özerkliğine ilişkin sorumluluklar, yetenekler ve faaliyetlerle ilgili benzer yönlere önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Kurt (2016) ise lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada özerklik algı düzeyleri için kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiş fakat erkek öğrencilerini puanlarının çok az oranda kız öğrencilerinin puanından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır**.** Olur, (2013) yine bu çalışmadaki bulguların aksine öğrencilerin özerklik algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı görüşü belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf türü ve özerklik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yabancı dil sınıflarında eğitim gören öğrencilerin özerklik algı düzeylerinin normal sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu

fakat bu farkın büyük olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların **(**Evelyn, 2011; Alkan, 2015; Sesli ve Demir Başaran, 2015; Kurt, 2016; Yurdakul, 2016; Ulusoy,2016; Gültaş, 2019) sınıf seviyesi üzerine yoğunlaştığı görülmüş ve kategorize edilmiş sınıf türleri ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin yabancı dil sınıflarında daha fazla hedef dile maruz kalmaları ile ilgili olarak bu farkın oluştuğu düşünülmektedir. Derse giren yabancı dil öğretmenlerinin de sınıf içince ki tutum ve davranışları sınıf türleri arasında özerklik algı düzeylerinin farklılaşmasına sebep olmuş olabilir. Hedef dil ile daha fazla vakit geçiren öğrencilerin özerklik algı düzeylerinde de pozitif oranda bir etki görülmüştür.

5.2.2. 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı düzeyleri

Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil kaygı durumlarının en yüksek kişilik alt faktöründe olduğu ve en düşük ise değerlendirme alt faktöründe olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen sonuçlara göre de en yüksek ortalamaya "Okulda daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi." ifadesinin sahip olması araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersindeki kaygı durumlarının sınıf ortamından kaynaklanabileceği sonucuna bizi götürmektedir. Oruç (2020) çalışmasında benzer bir şekilde katılımcıların orta düzeyde bir yabancı dil kaygısına sahip olduklarını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde yabancı dil kaygı düzeylerinin genel olarak orta düzeyde çıkan çalışmalar (Çermik, 2015; Deniz ve Ilıcalı, 2017; Liu ve Zang, 2013; Gök, 2020; Dalkılıç, 2001; Şakrak, 2009) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Thornton (2004) yapmış olduğu çalışmasında katılımcıların yabancı dil kaygı seviyelerinin önemli ölçüde yüksek çıktığını belirtmiştir. Demirtaş (2012) ise bu çalışmadan farklı olarak araştırmaya katılanların düşük düzeyde yabancı dil kaygısına sahip oldukları tespitinde bulunan bir çalışma sunmuştur. Yine benzer şekilde Tuncer (2018) katılımcılarında düşük düzeyde yabancı dil kaygısı tespit etmiştir. Özkan (2019) ise yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sınıf ortamına kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini fakat hazırlıksız konuşma durumu ile karşı karşıya geldiklerinde kaygı durumlarınınım artığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerden kaygı düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak alan yazında erkek öğrencilerin daha yüksek yabancı dil kaygısına sahip olduğu tespitinde

bulunan çalışmalar (Demir, 2020; Cui, 2011; Ergün, 2011; Elaldı, 2016; Fatimah ve Hasan, 2018; Coşkun ve Taşgın, 2018) ve kız öğrencilerin daha yüksek yabancı dil kaygısı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Wilson, 2006; Balemir, 2009; Thornton, 2004; Oruç, 2020; Çakıcı, 2016; Gerencheal, 2016) bulunmaktadır. Çermik (2015) ise yabancı dil kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi çok düşük olarak tespit etmiştir. Tunçel (2014) ise çalışmasında yabancı dil kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını fakat konuşma kaygısına ilişkin alt boyutta erkek öğrencilerin daha kaygılı olduğunun tespitini yapmıştır. Bu çalışmada ki bulgulardan farklı olarak Özkan (2019) yabancı dil kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın yapıldığı ortamın kültüründen ve araştırmadaki katılımcıların yaş gruplarının çeşitliliğinden kaynaklı olarak sonuçların farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil sınıfı ve normal sınıfta eğitim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı durumları incelendiğinde büyük bir fark olmamasına karşın yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin kaygı durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Scovel (1978) ve Bağış'a (2007) göre orta düzeyde bir kaygı durumu öğrencileri motive edip öğrencinin isteğini arttırır ve dolayısıyla a öğrenci başarısını arttırır. Tuncel (2014) ise benzer bir şekilde çalışmasında belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısını arttırıcı rol oynadığını tespit etmiştir. Yabancı dil sınıfında ki öğrencilerin kaygı durumlarının normal sınıftaki öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde olması belirtilen bu durumlardan kaynaklanıyor olabilir.

5.2.3. 7. sınıf öğrencilerinin özerklik algı düzeyleri ve yabancı dil kaygı durumları arasındaki ilişki

Gerçekleştirilen araştırmanın analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin özerklik algı düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Özerklik algı düzeyi düşük öğrenci oranı ile yabancı dil kaygı düzeyi yüksek öğrenci oranının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Chan (2001) yapmış olduğu araştırma sonucunda da, öğrenme bağlamındaki stres miktarını veya kaygı uyandıran faktörleri azaltmak için öğrencilere rehberlik edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Benzer bir çalışma lise öğrencileri ile Kurt (2016) tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda özerklik algısı ile yabancı dil kaygısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ve literatür incelendiğinde benzer sonuçlara Liu (2012) da yapmış olduğu çalışma sonucunda ulaşmıştır. Onun gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğrenen özerkliği ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığını

tespit etmiştir. Dil sınıfında daha yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler daha düşük motivasyona sahip olma eğiliminde oldukları ve dil öğrenmede daha az özerk oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Shinge (2005) ve Merç (2015) çalışmaları sonucunda özerklik algı düzeyi ile kaygı arasında ters yönlü ve anlamlı ilişki bulmuşlardır. Orakcı (2018) çalışmasında öğrencilerin özerklik algısı ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında negatif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ghorbandordinejad ve Ahmadabad (2015) ise yabancı dil sınıf kaygısının, özerklik ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık ettiğini belirmişlerdir. Desta (2020) yapmış olduğu çalışmada Spearman korelasyon katsayısı kullanarak Etiyopyalı üniversite öğrencileri arasında özerklik ve dil kaygısı arasında ilişki tespit etmiştir. Sanadgol ve Abdolmanafi-Rokni, (2015) ise bu çalışmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak kaygı ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak kaygı ve özerklik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve özerklik ve motivasyon arasında da yine anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarını çalışmasında sunmuştur.

5.3. Öneriler

Özerklik duygusu insanlık tarihi boyunca var olmuş bir duygudur. Immanuel Kant, özerkliğin insan onurunun temeli ve modalitenin kaynağı olduğunu savunmuştur (Hill, 1991, s.43). İnsanlığın temelinde olan özerklik duygusunun eğitimde pasifleştirilmesi düşünülmemeli; özerklik eğitimin temel bir amacı olarak görülmelidir.

Son yirmi yılda, Türkiye'de İngilizce öğretiminde büyük değişiklikler meydana gelmiş ancak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkide hala belli sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki egemenliği ve kontrolü ve öğrencilerin pasif olarak öğretmenlerinin dediklerini kabul etmesi hala sınıf ortamında var olan bir olgudur. Öğretmen öğrenci arasında ki bu ilişkinin kökleri geleneksel öğretim yöntemlerinden gelmektedir. Geleneksel ve sınav odaklı dersler öğrencileri pasifleştirmekle kalmamakta ayrıca öğrencilerin kendi kendini analiz etme ve problem çözme becerilerini sınırlayıp aynı zamanda kişiliklerinin gelişimini de engel olmaktadır.

Bu araştırma ve alan yazında bahsedilen araştırmalarda öğrencilerin özerk öğrenmeye hazır ve istekli bireyler olduğu görülmektedir. Burada ki en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin özerk yeteneklerini geliştirmekten ve onları özerk öğrenenler haline getirmekten sorumludur. Öğrencilerin dil ihtiyaçları hakkında net bir fikre sahip olmadıkları ve öğrencilerin ihtiyaç duyduklarını düşündükleri

ile gerçek zayıflıklarının nerede yattığı arasında var olan tutarsızlıklar şaşırtıcıdır. Öğrencilerin dil öğrenenler olarak güçlü ve zayıf yönleri hakkında çok az bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Örneğin, konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini biliyor olabilirler, ancak bunun bir öğrenme becerisi olduğunu ve hangi yöntemle bu öğrenme sürecine başlamaları gerektiğini bilmiyor olabilirler. Pek çok sınıfta, öğrencilere basitçe genel seviyelerini gösteren puanlar verilir, ancak bu notlar güçlü ve zayıf yanlarını gösteren, öğrenme ihtiyaçları da dâhil olmak üzere bireyselleştirilmiş profilleri içeren notlar değildir. Öğretmenler burada geleneksel eğitim anlayışından sıyrılıp öğrencinin ihtiyaçlarını odak noktası haline getirmeli ve dil öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme sürecinde destek olmalıdır. Bir ihtiyaç analizi ile eğitime başlamak burada güzel bir adım olabilir. Sınıf etkinlikleri, belirlenen ihtiyaçlarla açık bir şekilde ilişkilendirilmeli ve öğrencilerden, ihtiyaçları ile ilgili olarak sınıf etkinliklerini tamamlamadaki başarıları üzerinde düşünmeleri istenmelidir. İhtiyaç analizi dinamik bir sürecin başlangıç noktası olduğundan, düzenli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Bu şekilde, öğrenciler çalışmalarını sürekli olarak ihtiyaçları ile uyumlu hale getirmenin öneminin farkına varırlar. İhtiyaç analizi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamada ilk adımı atmalarına yardımcı olduğu gibi, hedef belirleme de amaçladıkları sonuçlar hakkında spesifik olmalarına yardımcı olur. Nunan'ın (1999, s.145) belirttiği gibi: "tanımlayabilecekleri bir noktaya ulaşmış öğrenciler kendi hedefleri ve kendi öğrenme fırsatlarını yaratarak, özerk hale gelmiştir."

Öğretmenler genel olarak öğrenme ile arasında köprü görevi görmesi için ev ödevi verirler. Bu ödevlerin çoğu, öğrencilere öğrendikleri yeni bilgilerin hangi yönünü uygulayacakları konusunda herhangi bir seçenek sunmamaktadır. Yeni bilgilerini nasıl kullanacakları veya uygulayacakları konusunda onlara herhangi bir seçenek de vermez. Özerkliğin önemli bir yönü, dili deneme ve risk alma yeteneğidir. O halde, uygulama materyalleri ve etkinlikleri için öğretmenin öğrencileri pedagojik ortamın sınırlarının ötesine geçmenin ve yeni bilgileri yaşamlarına dâhil etmenin yollarını bulmaya teşvik etmesi önemlidir. Buradaki zorluk, öğrencilere destek verirken özgürlük vermek arasında bir denge bulmaktır. Öğrencinin eğitim sürecinde onu yalnız bırakmak değil onun öğrenme sürecinde ona rehberlik etmektir özerklik. Bilindiği gibi birçok öğrenci bir başarı hissine sahip olmak ister ve test puanları kendileri için önemli olan bir tür dış doğrulama sağlayabilir. Bunu tamamen reddetmek mümkün değildir. Bununla birlikte, aynı zamanda, kendi öğrenmelerinde kendilerine güvenmelerini sağlamak için öğrencilere alternatif değerlendirme fırsatları verilmelidir. Öğretmenler bu amaçla

portfolyo iyi bir seçim olabilir. 'Web 2.0' araçları veya Avrupa Konseyi, ücretsiz olarak indirilebilen Avrupa Dil Portföyü (www.coe.int/portfolio) kullanılabilir. Eğitim programlarının hazırlanması aşasında da özerk öğrenme ortamları dikkate alınmalıdır. Öğrencileri öğrenmelerini planlamaya teşvik edecek, kaynakların seçimine yardımcı olacak, uygun stratejiler önerecek, uygulamayı kolaylaştıracak ve tamamlandıktan sonra öğrencileri kendi ilerlemelerini izlemeye ve öğrenme hedeflerini ve yöntemlerini yeniden gözden geçirmeye teşvik edecek programların hayata geçirilmesi eğitimin gelenekselliken çıkması adına önem arz etmektedir.

Öğrencilerin yüksek kaygı durumu içinde oldukları bir sınıf ortamında da sağlıklı öğrenmeleri beklenemez. Bu yüzden kaygı eğitimin çok önemli bir yordayıcısıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin kaygı durumu orta düzeyde çıkmıştır. Orta düzeyde bir kaygının eğitimde başarının koşullarından biri olacağı düşünülse de yüksek kaygı durumlarının eğitimi ve özerk öğrenme becerilerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Belirli durumlarda stres veya endişe hissetmek insani ve doğaldır. Ancak olumsuz duygularla baş edebilmek, kişinin öğrenmesini ve performansını etkilememesi açısından önemlidir. Şüphesiz bir öğretmen, öğrenciler tarafından kaygıyı artırmada veya hafifletmede en önemli rollerden birini oynar. Öğrenciler, aşırı eleştirel olmadan, öğretmenlerinin hatalarıyla ilgili cesaret ve sabır ile onları desteklediğini hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Bunun yanı sıra kaygının kaynağı olarak sınıf ortamı ve atmosferi, öğrencilerin öz saygısı, sınıf arkadaşlarından gelen değerlendirme vb. gibi birçok faktörü vardır. Bu çalışma sonucunda özerklik algı düzeyi ile kaygı arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki üzerine yoğunlaşmak yabancı dil dersi başarısı açısından da önemlidir. Kaygı durumunu oluşturan faktörler göz önünde bulundurulduğunda kişinin kendisine olan güveninin ve özerklik algısının önemi yadsınamaz. Öğrencilerin en yüksek kaygı ortalamasının kişilik faktöründe tespit edilmesi de bunu doğrular niteliktedir.

Özetlemek gerekirse, öğrenci dil öğrenme sürecinde kendini tanır ve dil edinimi ile ilgili becerilerine inanır, dil öğrenimi ile ilgili kişisel kararlar alır ve bu kararları uygularsa, hem özerklik algısı hem de yabancı dil başarısı düzeyi gelişecek hem de kaygı durumu azalacaktır. Kaygıyı oluşturan en önemli alt sebeplerden birisi de belirsizlik durumudur. Öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil etmek bu belirsizlik durumunun en aza inmesine olanak sağlayacaktır. Çoğunlukla, Türkiye'de yabancı dil eğitim ortamlarında, İngilizce dilbilgisi yapılarının öğretilmesi ve bunları değerlendirmek için merkezi sınavlarda yoğun olarak dilbilgisi yetkinliğine öncelik verilmesi değişen eğitim programlarına rağmen hala devam etmektedir. Bu konuda daha somut adımlar atılmalı ve

öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında farkındalıkları artırılmalı. Öğretim programlarının sağlıklı işlemesi ve amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin yeni teknik ve yaklaşımları uygulama konusunda istekli olmaları gerekmektedir. Mevcut durumda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının özerk öğrenme kavramını yakından tanımaları ve sınıflarda özerlik algısını destekleyici yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi sahibi olmaları gelecek dönemde yetiştirilecek öğrencilerin özerk bireyler olmaları adına oldukça önemlidir.

Bahsedilen öneriler eğitimde özerklik algısının yeri ve bunun için yapılması gerekenler ile ilgili tüm hikâyeyi kapsamamaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi özerkliğin siyasi bir faktörü de bulunmaktadır. Öğretmenler, kurumları belirlenmiş olunan eğitim programlarında fazla özgürlüğe izin vermediği ve mevcut çerçeveyi uygulama zorunlulukları bulunduğundan dolayı bazı önerileri uygulamakta zorluklarla karşılaşabilirler. Yine de sınıf ortamlarında birkaç düzenleme yapmak öğrencilerin özerklik algılarını geliştirmek için sandığımızdan büyük bir adım olabilir. Ayrıca, öğrenen özerkliği yalnızca bir dizi becerinin geliştirilmesi ile ilgili değildir, daha çok öğrenmeyi aktif bir keşif süreci olarak gören belirli bir zihin setini geliştirmekle ilgilidir. Bireyler olarak değer gördüklerini ve öğrenmelerinde desteklendiklerini bilerek öğrencilerin bu zihin setini geliştirme olasılıklarının daha da artması ve bunu bilen öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplenmesinin önemini daha fazla dikkate alması öğrenen özerkliğinin kilit noktasıdır.

Bu çalışma sadece belli sayıda öğrencilerden anket vasıtası ile toplanan verilerin bulunduğu nicel bir çalışmadır. İleride yapılacak olan çalışmaların daha deneysel ve daha büyük örneklemlerle olması literatüre daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Ankara University, Institude of Social Sciences.

Aktaş, Ö. (2012). Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların biçem bileşenine genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 156, 29-47. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000169

Al Asmari, A.R. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, *6*(3), 1-11.

Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.17679/inuefd. 354234

Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. Benson& S. Toogood (Eds.), *Challenges to research and practice* (Vol. 7, 111–124).Dublin: Authentik.

Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.29029/busbed.453792

Arslan, M. Ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 24. 179-191. https://doi.org/10.21497/sefad.845424

Assinder, W. (1991). Peer-teaching, peer-learning: one model. *ELT Journal*, *45*(3), 218-229. https://doi.org/10.1093/elt/45.3.218

Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. (Doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir, Turkey).

Aydın, B. (2001). Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir, 3-9

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Anxiety in foreign language learning: A review of literatüre. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(1), 81 – 94.

Aydın, S. (2016). A Qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report, 21*(4), 629-642.

Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 277-284.

Balemir, S. H. (2009). The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and the degree of foreign language speaking anxiety (Unpublished master's thesis).Bilkent University, Turkey. https://doi.org/10. 5296/ijele.v4i1.8715

Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

Basic, L. (2011). *Speaking Anxiety: An obtacle to language learning?* University of Gävle, Faculty of Education and Business Studies, Gävle, Sweeden.

Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TSA, 17*(2), 49-68. https://doi.org/10.29250/sead.754276

Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 36, 101-119. https://doi.org/10.9779/puje653

Başaran, D. S., ve Sesli, Ç. (2019). *Examination of primary school and middle school teachers' lifelong learning tendencies based on various variables. European Journal of Educational Research, 3*(8), 779−741. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.729

Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Baylan, S. (2007). *University students" and their teachers" perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep classes.* Master thesis. Marmara University Institute of Education Sciences.

Benson, P. (1996). *Concepts of autonomy in language learning*. In R. Pemberson, E.S.L. Li,W.W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.), Taking control: Autonomy in language learning (27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press. https://doi.org/10.1177/003368829702800112

Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning. (18-34). London and New York: Longman

Benson, P., & Voller, P. (1997). *Introduction: autonomy and independence in language learning.* In P. Benson, & P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning. (1-12). London and New York: Longman.

Benson, P. (2000). *Autonomy as learners' and teachers' right*. In B. Sinclair, I. McGrath, & T.Lamb (Eds.), Learnerautonomy, teacherautonomy: Futuredirections (111–117). London: Longman.

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

Benson, P. (2003). *Learner autonomy in the classroom.* In D. Nunan (ed.), Practical English language teaching. New York: McGraw Hill, 289–308.

Benson P. (2007). *Autonomy in language teaching and learning.* Language Teaching, *40,* 21-40 doi:10.1017/ S0261444806003958

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84,* 740–756. https://doi.org/10.1002/1098-237x(200011)84:6%3C740::aid-sce4%3E3.0.co;2-3

Boud, D. (1988). Developing student autonomy in learning. New York: Routledge.

Broady, E. (1996). *Learner attitudes towards self-direction.* In E. Broady and M.M. Kenning (Eds.), Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching (215-236). London: AFS-CILT. https://doi.org/10.2307/3736502

Brooks, G. & Books M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms.* Virginia: ASCD Alexandria.

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, JC: Prentice Hall.

Brown, J. D., Robson, G., & Rosenkjar, P. R. (2001). *Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students*. In Z. Dornyei & R. W. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition (361-398). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. https://doi.org/10.3138/cmlr.44.1.181

Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction. Cambridge,* MA: Harvard University Press (Belknap Press).

Bruner, J.S. (1986). *The language of education. In J.S. Bruner, actual minds, possible worlds* (121-133). Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674029019

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32,* 470-483. https://doi.org/10.14527/9786053644309

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları. https://doi.org/10.14527/9789756802748

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayınları. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789756802748

Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*. doi: 10.21764/efd.47706.(300-317)

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. California: Jossey-Bass Publications.

Carr, P.B. (1999). *The measurement of resourcefulness intentions in the adult Autonomous learner*. Dissertations Abstract International, *60*(1), 3849A. (UMI No. 9949341).

Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Eduction 6*(4), 506516. https://doi.org/10.1080/13562510120078045

Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education,8*(1), 3-54. https://doi.org/10.1080/1356251032000052311

Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation and Research in Education, 16*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/09500790208667003

Cohen, A. D., (1998). *Strategies in learning and using a second language*. NY: Addison Wesley Longman Limited

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, US: Routledge.

Confessore, G. (1992). *An introduction to the study of self-directed learning*. In G. J. Confessore,& S.J. Confessore (Eds.), Guidepoststo self-directed learning: Expert

commentary on essential concepts (1-6). King of Prussia, PA: Organization Design and Development, Inc. https://doi.org/10.1002/chp.4750170101

Coşkun, G., & Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 135-153.

Cotterall, S. (1995). *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs.* System, *23*(2), 195-205. https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00008-8

Crain, W. (2015). *Theories of development: Concepts and applications.* London: Routledge.

Cunningham, J., & Carlton, W. (2003). *Collaborative newsletters*. In A. Barfield, & M. Nix (Eds.), Autonomy you ask! Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching. (113–128).

Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 31-42. https://doi.org/10.17679/iuefd.16168538

Çermik, E. (2015). *The role of foreign language anxiety in English lessons of 8th grade students.* Çağ Üniversitesi, Mersin.

Çalışır, T. (2013). *Evaluation of the english textbooks used in seventh grades of state schools in terms of learner autonomy.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çiftçi, F., Ş. (2011). *Supporting self- efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL clasrooms (a case study).* Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği.* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.11

Çubukcu, F. (2009). Learner autonomy, self regulation and metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education 2*(1): 53-64.

Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Dam, L. (1990). *Learner autonomy in practice: An experiment in learning and teaching. Autonomy in Language Learning.* I. Gathercole (Ed). Great Britain. Centre for Information on Language Teaching and Research.

Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Miliander, J., & Trebbi, T. (1990). *Towards a definition of autonomy.* In T. Trebbi (Eds.), Third Nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom. (102-103). Bergen: University of Bergen.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Deci, E.L. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin.

Demir, A. N. (2020). *The relationship between foreign language anxiety and decision-making strategies among university students.* Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.

Demircan Yıldırım, F. (2014). *Identifying EFL instructors' beliefs and practices on learner autonomy.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2002). Yabancı dilde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*. 155- 156, 76-88.

Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi. 167*, 78-88.

Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://doi.org/10.31795/baunsobed.580583

Demirdaş, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkısh unıversıty preparatory classes,* Unpublished Master'sThesis. Abant İzzet Baysal University, Institude of Educational Sciences.

Deniz, L. ve Ilıcalı Koca, F. U. (2018). Yabancı dil kaygısı: Marmara üniversitesi Yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(1), 292-304. https://doi.org/10.18298/ijlet.2452

Deregözü, A. (2014). *German language teacher education in the context of 80 autonomous learning: A sample of İstanbul university. (Özerk öğrenme bağlamında Almanca öğretmeni yetiştirilmesi: İstanbul üniversitesi örneği.)* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.5152/imj.2018.76158

Derrick, M.G. (2001). The measurement of intentions to exhibit persistence in adult autonomous learners. *Dissertations Abstract International, 62*(05), 2533B. (UMI No. 3006915).

Derrick, M. G., Rovai, A. P., Ponton, M., Confessore, G. J., & Carr, P. B. (2007).An examination of the relationship of gender, marital status, and prior educational attainment and learner autonomy.*Educational Research and Review, 2*(1), 1-8.

Desta, M. (2020). An investigation into the association between learning autonomy, language anxiety and thinking style: University students in focus. *Journal of Language Teaching and Research. 11*. 309. https://doi.org/10.17507/jltr.1102.21

DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education*. New York: Longman.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, vol. 54, 77-80

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *ELT Journal, 47*(4), 330-336. https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330

Dickinson, L. (1995). *Autonomy and motivation: a literature review.* System *23*(2), 165-174.

Dinçer (2014). *Antecedents and outcomes of self determinated engagement ın turkish efl classrooms: A mixed method approach.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Doğan, G. (2015). *Bazı Türk üniversitelerindeki İngilizce okutmanlarının öğrenen özerkliğine yönelik algı ve uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Doğan, G. ve Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(1), 166-193.

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.

Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8* (Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 248-262. https://doi.org/10.26466/opus.356878

Ehrman, M.E. & Oxford, R.L. (1995). Cognition plus: correlates of language learning success, *Modern Language Journal 79*(1): 67–89. https://doi.org/10.1111/j. 1540-4781.1995.tb05417.x

Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews, 11* (6), 219-228. Cumhuriyet University, Sivas. https://doi.org/10.5897/err2015.2507

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

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.

Erdoğan, S. (2003*). Learner training via course books and teacher autonomy: A case of need.*

Ergün, E. (2011). *An investıgatıon into the relatıonshıp between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private unıversıty,* Unpublished Master's Thesis. OrtaDoğuTeknikUniversity.

Esch, E. (1996). *Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods.* In R. Pemberson, E.S.L. Li, W.W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.), Taking control: Autonomy in language learning (35-48). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis.* Norton & Co..

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning,* Rowley, Mass: Newbury House.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal, 81*, 344- 362. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05495.x

Gardner, D., & Miller, L. (2002). *Establishing self-access: From theory to practice. Shanghai*: Shanghai Foreign Language Education Press.

Garrison, D. R. (1997). *Self-directed learning: Toward a comprehensive model. sdult education quarterly, 48,* 18-33. http://dx.doi.org/10.1177/074171369704800103

George, D. & Mallery, P. (2012). *IBM SPSS statistics 19 step by step.* Pearson, Boston. https://doi.org/10.4324/9781315545899

Gök, F. (2020). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety of turkish efl learners* (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

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., ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, *4* (3), 95-114.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and nonanxious. *The Modern Language Journal*, *86*, 562-5 https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161

Gremmo, M-J. &Riley, P. (1995). *Autonomy, self-directionand self-access in language teaching and learning: the history o f an idea.* System, *23*(2),151-164. https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00002-2

Gültaş, S. (2019). *Lise öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile başarı yönelimleri öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

Güven, H. (2001). Yurtdışında ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerde yabancı dil nasıl öğretiliyor? , *Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi*, Tömer, Sayı: 22, 2001, 40-45. https://doi.org/10.24106/kefdergi.4170

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yonetimi*, *17*(1), 99-116. https://doi.org/10.14527/9786053644309

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd edn.). London: Pearson Education.

Henson, R. & Roberts, J. (2006). *Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice*. Educational and psychological measurement - EDUC PSYCHOL MEAS. 66. (393-416). https:// doi.org/10. 1177/0013164405282485

Higgs, J. (1988). *Planning learning experiences to promote autonomous learning.* In D. Boud (Ed.), Developing student autonomy in learning (40–58). Hill, T. E. (1991). Autonomy and self-respect. Oxford: Oxford University Press.

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

Holmes, J. L., & Ramos, R. (1991). *Talking about learning: Establishing a framework for discussing and changing learning processes*. In C. James, & P. Garrett (Eds.), Language Awareness in the Classroom. (198-212). New York: Longman. https://doi.org/10.4324/9781315845524-27

Hong, Y.C. & Ganapathy M. (2017). To investigate ESL students' instrumental and integrative motivation towards English language learning in a Chinese school in Penang: Case Study. *English Language Teaching, 10*(9), https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p17

Horwitz, B, Michael., Horwitz, K, Elaine., Joann, Cope. (1986). Foreing language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132. https://doi.org/ 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Hortwiz, E. K. (2001). *Language anxiety and achievement.* Cambridge: Cambridge University Press. 112-126

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (Eds.) (1991). *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Horwitz, E. K., M. Tallon & H. Luo (2009). *Foreign language anxiety*. In J. C. Cassady (ed.), Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties. New York: Peter Lang.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hurd, S. (2008). *Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy*. Volume 2: Submitted publications. PhD thesis The Open University.

İmre, N. (2015). *An investigation into relationship between degree of learning autonomy, Academic and social variables. (Yabancı dil olarak İngilizce'yi özerk öğrenmenin derecesi ve diğer akademik ve sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir çalışma.)* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.33400/kuje.539534

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

James, C., & Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. New York. Longman.

Jiao, L. (2005) “Promoting EFL learner autonomy”, May 2005, Volume 2, No.5 (Serial No.17). *Sino-US English Teaching Learning*. London: Longman.

Jöreskog, K. G.ve Sorbom, D. (1993). *Lısrel 8: Structural equation modeling with the sımplıs command language.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kanas, E. B. (1994). *Echoes from the classroom: teacher ınfluence On student autonomy, 326 socıal ınteractıon and creatıvıty* (Unpublished Doctoral Dissertation). Columbia University Teachers College, Columbia.

Karabıyık, A. (2008). *The relationship between culture of learning and Turkish university preparatory students' readiness for learner autonomy*. (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Education, Bilkent University, Ankara, Turkey.

Karagöl, D. (2008). *Dil öğreniminde çocukların içsel motivasyonlarını artırmak için öğrenci özerkliğini geliştirmek.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (1974). ‘Araştirma egitimi’, *Ankara Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 7*, 14, (263–74). https://doi.org/10.1501/egifak_0000000399

Karasar, N. (1984). *Türk Üniversitelerinde Araştirma Egitimi*. (Unpublished PhD thesis). TUBITAK SAYG-E-49 PROJESI.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın. Ankara.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.

Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton.

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

Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annuals, 42* (1), (138-141). https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01012.x

Kim, S. Y. (2010). Is foreign language classroom anxiety context free or context dependent? *Foreign Language Annuals, 43*(2), (187-189). https://doi.org/10. 1111/j.1944-9720.2010.01073.x

Kim, J. H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English.* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.

Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling.* New York: Guilford Press

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning*. New York: Association Press.

Koçak, A. (2003). *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language.* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University. Institute of Social Sciences. Ankara.

Kohlberg, Lawrence (1987). The psychology of moral development. *Ethics 97*(2):441-456. https://doi.org/10.1086/292850

Kohonen, V. (1992). *Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education.* In D. Nunan(Eds.), Collaborative Language Learning and Teaching. (14-39). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/ s0272263100010561

Kohonen, V. (2000). *Exploring the educational possibilities of the „dossier": Some suggestions for developing the pedagogic function of the European language portfolio.* In D. Nunan (Eds.), Collaborative language learning and teaching (14-39).Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Kohonen, V. (2001). *Developing the European language portfolio as a pedagogical instrument for advancing student autonomy*. In L. Karlsson, F. Kjisik, & J. Nordlund (Eds.), All together now (20–44). Paper from the Nordic conference on autonomous language learning. Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

Kondo, D. S., & Yang, Y. L. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58, (258-265) https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258

Krashen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.

Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Lamb, T. E. (2011). Fragile identities: Exploring learner identity, learner autonomy and motivation through young leaners' voices. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, Special Issue: *14* (2), 68-85.

Larsen-Freeman, D. (1999). On the appropriateness of language teaching methods in language and development. In *Fourth International Conference on Language and Development, Hanoi. Retrieved October* (Vol. 3, p. 2010).

Lawrence (2011). *An examınatıon of hıgh school student and teacher perceptıons of autonomy. : strategıes for supportıng engagement and motıvatıon* (Unpublished phD thesis). Northern Illinois University, 2011.

Lee, W. (1996). *The role of materials in the development of autonomous learning. Taking Control- Autonomy in language learning*. R. Pemberton, E. Li, W. OR and H.D. Pierson (Eds), (167-185). Hong Kong, Hong Kong University Press. https://doi.org/10.1177/003368829702800112

Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal, 52* (4), (282-290). https://doi.org/10.1093/elt/52.4.282

Lepper, M. R., Corpus, J. H. ve Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology, 97*(2), *1*(84). https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184

Lier, van L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity.* USA: Longman.

Lim, S. (1992). *Investigating learner participation in teacher-led classroom discussions in junior colleges in Singapore from a second language acquisition perspective.* (Unpublished doctoral dissertation). National University of Singapore.

Little, D. (1990). *Autonomy in language learning: some theoretical and practical considerations.* In I. Gathercole (Eds.), Autonomy in Language Learning (7-15). London: Centrefor Information on Language Teaching. https://doi.org/10.2167/illt040.0

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, D. (1995). *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy.* System, *23*(2), (175–181). https://doi.org/10.1016/0346-251x (95)00006-6

Littlejohn, A. (1997). *Self-access work and curriculum ideologies*. In P. Benson& P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning (181–191). London and New York: Longman. https://doi.org/10.4324/9781315842172-15

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics, 20*(1), (71-94). https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71

Liu, H. J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *9*(1), (123-139).

Liu, M., & Zhang, X. (2013). An investigation of Chinese university students' foreign language anxiety and English learning motivation. *English Linguistics Research, 2*(1), (1-13). https://doi.org/10.5430/elr.v2n1p1

Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong Learning as a goal - do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22, 27- 36. doi:10.1016/j. learninstruc.2011.06.001

Ma, Z., & Gao, P. (2010). Promoting learner autonomy through developing process syllabus-syllabus negotiation: The basis of learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(6), (901-908). https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.901-908

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*(2), (283–305). https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communications. *Journal of Language and Social Psychology, 15*, (3-26). https://doi.org/10.1177/0261927x960151001

MacIntyre, P. D. (1998). *Language anxiety: A review of the research for language teachers.* D. J. Young (Ed), Affect in foreign language and second language learning içinde (24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspective, TESOL*. Vol. XXIII. No.2.

Martinez, H. (2008). *The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy.* In T. Lamb, & H. Reinders (Eds.), Learner and Teacher Autonomy (103-124). Amsterdam: John Benjamins Publishing. https://doi.org/10.1075/aals.1.11mar

Merç, A. (2015). Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre- servie EFL teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(3), 40–58.

MEB (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara.

MEB (2015). *Talim ve Terbiye Kurulu 27.08.2015 Tarih ve 370 Sayılı Kararı (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001043

Meyer, D.A. (2001). The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning. *Dissertation Abstracts International*. *61*(12), 4697A.(UMI No.9999882).

Mirici, İ. H. (2000). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?* http://adp.meb.gov.tr/nedir.php. https://doi.org/10.14527/ 9786052 415689.03.

Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi.* Gazi Kitabevi: Ankara.

Mirici, İ. H. ve Demirel, Ö. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi,* 155-156, 76-88

Miserandino, M. ve College, B. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2), (203-214). https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203

Mizuki, P. (2003). *Metacognitive strategies, reflection, and autonomy in the classroom.* In A. Barfield& M. Nix (Eds.), Autonomy you ask! (143–156). Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.

Murphy, L. (2011). *Autonomy in context: A tale of two learners.* In D. Gardner (Ed.), Fostering autonomy in language learning, (17-27). Gaziantep: Zirve Üniversitesi.

Nachi, H.E. (2003). *Self-assessment and learner strategy training in a coordinated program: Using students and teacher feedback to inform curriculum design*. In A. Barfield (Eds.), Autonomy you ask! (157–174). Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.

Nguyen, L. T. C. , & Gu, Y. (2013). Strategy-basedinstruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, *17*(1), (9-30). https://doi.org/10.1177/1362168812457528

Nix, M. (2003). *Writing autonomy; or „It"s the content, stupid!"* In A. Barfield& M. Nix (Eds.), Autonomy you ask! (197–212). Tokyo: Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum.* Cambridge University Press.

Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly, 29* (1), 133-158. https://doi.org/10.2307/3587808

Nunan, D. (1996). *Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues.* In R. Pemberson, E.S.L. Li, W.W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.), Taking control: Autonomy in language learning (13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium*, 2003, 193–204.

Ogava, K. (2012). *Efl learner autonomy and unfamiliar vocabulary learning*. (Doktora Tezi).Temple University, the USA.

Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2177-2194.

Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10* (1), 1-26.

Oh, M. K. (2002). *Four Korean adult learners' ESL learning beliefs and learner autonomy.* (Ph. D. Dissertation).University of New York at Buffalo.

Oktar Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Iconte, 11-13 Kasım, Antalya, 354-359.

Omaggio, A. (1978). Successful language learners: What do we know about them? *ERIC / CLL News Bulletin.*

Orakcı, Ş. (2018). İngilizce dinleme kaygısı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi, 6*(1), 40-51. https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704

Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 424-450. DOI: 10.26466/opus.537460

Oruç, E. (2020). *İngilizce Hazırlık Programında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Öğrenci Katılımının Rolü.* (Doktora Tezi). Eskişehir

Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017. 17.32772-364000

Oxford, R. L., Nyikos, M. & Ehrman, M. E. (1988). Vive la difference: reflection on sex differences in the use of language learning strategies. *Foreign Language Annuals* 21, 321-329. https://doi.org/10.3138/cmlr.47.2.374

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Rowley, Massachusetts: Newbury House. https://doi.org/10.3138/cmlr.47.2.374

Oxford, R. (1999*). Second language learning: Individual differences*. In B. Spolsky (Ed.), Concise encyclopedia of educational linguistics (552-560). Oxford, UK: Elsevier.

Oxford, R. L. (2005). *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy*. In D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspective (75-91). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10. 1057/9780230504684_5

Önem, E. E. (2010). The relationship among state trait anxiety foreign language anxiety and test anxiety in an EFL setting. *Dil Dergisi*, *148*(1), 17–36. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000128

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Package Programs and Statistical Data Analysis),* Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety.* (Master's thesis). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *The First International Congress of Educational Research,* 1-3 May 2009.

Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspective* (1-19). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10. 1057/9780230504684_1

Palfreyman, D. (2003). *The representation of learner autonomy and learner Independence in Organizational Culture.* In D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspective (183-200). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill. https://doi.org/10.4324/9781003117407

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). https://doi.org/10.5296/jse.v5i1.6972

Peng, T. C. (2003). *The culture of learning and its impact on learner autonomy: Observation from a Chinese University*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Biola University.

Pennycook, A. (1997). *Cultural alternatives and autonomy.* In P. Benson and P. Voller (eds.) Autonomy and Independence in Language Learning, London, Longman, (35-53). https://doi.org/10.4324/9781315842172-4

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System, 37*(3), (380-390). https://doi.org/10.1016/j. system.2009.03.002

Pierson, H.D. (1996). *Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context.* In Pemberton et at. (eds.) Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong. Hong Kong Uni. Press, (49-58). https://doi. org/10.5353/th_b5396428

Ponton, M.K. (1999). The measurement of an adult"s intention to exhibit personal initiative in autonomous learning. *Dissertations Abstract International*, *60*(11), 3933A. (UMI No. 9949350).

Qi, A. (2012). On the theoretical framework of autonomous learning. *international journal of educationand management engineering, 11*, 35-40.

Quick, R. (1890). *Essays on educational reformers*. London: Longmans, Green. Rebolledo, P., Smith, R., & Bullock, D. (2016). Champion teachers: Stories of exploratory action research. London: British Council.

Qing, X. (2013). Maximizing learner autonomy through reflective teaching. *Cross Cultural Communication, 9*(4), 19-22.

Reber, A. S. (1985). *Dictionary of psychology*. London: Penguin.

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of ındependent. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(5), (40-55). https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4

Richterich, R. (ed.). (1983). Case studies in dentifying language needs. Strasbourg: Council of Europe/ Oxford: Pergamon.

Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. In A. Brookes and P. Grundy (eds.) Individualization and Autonomy in Language Learning. *ELT Documents 131*, London, 12-34.

Rogers, C. R. (1962). Toward becoming a fully functioning person. In A. W. Combs (Ed.) & Association for Supervision and Curriculum Development, Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education (21–33). National Education Association. https://doi.org/10.1037/14325-003

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A View of what education might become.* (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill. https://doi.org/10.1007/bf02214887

Rogers, C.,R. (1986). *Freedom to learn: A view of what education might become.* Merril Publishing Company

Rogers, J. (1989). *Adults learning*. Open University Press, Great Britain.

Ryan, R., &Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being. *American Psychologist*, *55*(1), (68-78). https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers' and learners' perceptions of language anxiety*. (Unpublished Master's Thesis). Karadeniz Teknik University Institude of Scial Sciences.

Sanadgol, F. ve Abdolmanafi-Rokni, S. J. (2015). Anxiety, motivation and autonomy in Iranian high school students: A quantitative study. *Advances in Language and Literary Studies*, *6*(1), 143-149. doi: 10.7575/aiac.alls.v.6n.1p.143.

Sarason, I. G. (1980). *Introduction to the study of test anxiety*. In I. G. Sarason (Ed.), Test Anxiety. Theory, research, and applications. (3-14). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum and Associates.

Schwienhorst, K. (2007). *Learner autonomy and CALL environments*. New York: Routledge.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, *28*(1), (129-142). https://doi.org/10. 1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x

Seliger, H. (1977). Does practice make perfect? A study of the interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, *27*(2),263-78.

Sert, N. (2006). EFL Student Teachers' Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *8*(2), 180-201.

Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlkoğretim Online, 6*(1), 180-196.

Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students.* (Unpublished master's thesis). Uludağ University, Bursa, Turkey.

Shao, H. , & Wu, Z. (2007). Nurturing language learner autonomy through caring pedagogic practice. In A. Barfield& S.H. Brown (Eds.), Reconstructing autonomy in language education: *Inquiry and innovation* (95–108). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596443_8

Sheerin, S. (1997). *An exploration of the relationship between self-access and independent learning*. In P. Benson& P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning (54–65). London and New York: Longman. https://doi.org/10. 4324/9781315842172-5

Shimo, E. (2003). *Learners" perceptions of portfolio assessment and autonomous learning.* In A. Barfield& M. Nix (Eds.), Autonomy you ask! (175–188). Tokyo: The Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.

Shinge, M. (2005). *Interplay among anxiety, motivation, and autonomy in second language learners of French: a quantitative and qualitative study.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida.

Sieber, J. E. (1980). *Defining test anxiety: Problems and approaches*. In I. G. Sarason (Ed). Test anxiety: Theory, research and applications (15-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Smith, R. C. (2003). *Pedagogy for autonomy as (becoming) appropriate methodology*. In Palfreyman, D. and R. Smith (eds.) Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504684_8

Smith, R. C. (2005). *Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology*. In D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspective (129-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504684_8

Smith, R. C. (2008). Learner autonomy. *English Language Teaching Journal, 62*(4), 395-397.

Sturtridge, G. (1997). *Teaching and language learning in self-access centres: Changing roles?* In P. Benson& P. Voller (Eds.),Autonomy and independence in language learning (66–78). London and New York: Longman. https://doi.org/10.4324/9781315842172-6

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6): 49-74

Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 13, Sayı: 1, 149-158. Nisan 2009.

Şakrak, G. (2009). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety in Turkish EFL students* (Doctoral dissertation). Bilkent University.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics.* (4th ed.). MA: Allyn and Bacon.

Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson.

Tanyeli, N., ve Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language learning and instruction. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 53/A,* 19-36.

Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.

Tayar, A. B. (2003). *A survey on learner autonomy and motivation in ESP in a Turkish context.* (Unpublished Master's thesis).Uludağ University: Bursa.

Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal 4*(11), 1-13.

Thomson, C.K. (1996). *Self-assessment in self-directed learning: Issues of learner diversity.* In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or. & H.D. Pierson (Eds.), Taking control: Autonomy in language learning (77–92). Hong Kong: Hong Kong University Press. https://doi.org/10.1177/003368829702800112

Thompson, S. (2005). *The good language learner.* University of Birmingham TEFL/TESL Teaching Module 2.

Thornton, B. (2004). *Language anxiety in 14-16 year old FL [=foreign language] learners*. University of Leicester. Thesis. https://hdl.handle.net/2381/30880

Toohey, K., & Norton, B. (2005). *Learner autonomy as agency in sociocultural settings.* In D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspective (58-72). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504684_4

Tosun, C. (2012). *Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın Nedeni yöntem mi?* İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı? (37-42). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. https://doi.org/10.14527/9786050370256.03

Trim, J.L.M. (1978). *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults.* Strasbourg: Council of Europe.

Tunçel, H. (2014). Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal, 1*(2), (126-151). https://doi.org/10.17121/ressjournal.67

Tuncer, M. (2018). Yabancı dil ders kaygısının farklı örneklemlerde ve gelişimsel açıdan araştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(1), (358-370). https://doi.org/10.18298/ijlet.2495

Turan, S, ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *38*(38), (279-291). https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/ 7798/102138 sayfasından erişilmiştir. https://doi.org/10.17556/erziefd.458020

Tursun, S. E. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Trakya. https://doi.org/10.24315/trkefd.341454

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching, 5*(2), (221-32). https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577536

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.

Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Eğitim Kuram ve Uygulama 5*(2), 148-169.

Von Worde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry, 8*(1), n1.

Veugelers, W. (2011). *Introduction: Linking autonomy and humanity.* In: Veugelers, W. (Ed.). Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity (1–7). Rotterdam: Sense Publishers.

Vieira, F. (1999). *Pedagogy for autonomy: Teacher development and pedagogical experimentation: An in-service teacher training project.* In S. Cotterall& D. Crabbe (Eds.), Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change (149–158). https://doi.org/10.3726/978-3-653-02293-3

Wells, G. (Ed.). (1981). *Learning through interaction: The study of language development.* New York: Cambridge University Press.

Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy.* Great Britain: Prentice Hall.

Williams, G. C. ve Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology, 70*(4), (767). https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767

Witkin, H. (1949). The nature and importance of individual differences in perception. *Journal o f Personality*, 18, 145-170.

Yalçın, M., Bektaş, F., Öztekin, Ö. ve Karadağ, E. (2016). Factors affecting the identification of research problems in educational administration studies. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(1), 23-52. doi:10.12738/estp.2016.1.0206

Yang, N.-D. (1998). Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy. *System, 26*(1), (127–135). https://doi.org/10.1016/s0346-251x(97)00069-9

Yapıörer, A. N. (2013). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir. https://doi.org/10.16992/asos.12557

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri,* Detay Yayıncılık, Ankara.

Yeşiltaş, N. ve Kaymakcı, S. (2009). John Dewey'nin eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (227-242). https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.014

Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education, 32,* (479–495). https://doi.org/10.80/08886504.2000. 1078 2293

Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education, 49*(5), 525-543.

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.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ö. (2012). Understanding the concept of learner autonomy in the context of second and foreign language learning: Definitions, misconceptions, and applications. *Arab World English Journal, 3*(2), 305-328.

Yılmaz, S. (2010). *Öğrenen özerkliğini Avrupa dil portfolyosu aracılığı ile Türkiye bağlamında inceleme.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yiğit, G. ve Yıldırım, O. (2018). Perceptions of ELT students related to learner autonomy in language learning. *International Journal of Higher Education*, *7*(4),76-89. doi:10.5430/ijhe.v7n4p76

Young, D. J. (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere.* Boston: McGraw Hill.

Yu, P. (2006). On the factors influencing learner autonomy in Chinese EFL contexts. *Sino-US English Teaching, 5*(3), 5-9.

Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: the role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course, *Educational Research, 44*:2, 141-156, DOI: 10.1080/00131880210135278

Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık.* Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789758792740.02

Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001356

Zhe, W. (2009). A contrastive study of Chinese & Western learner autonomy. *US-China Foreign Language, 7*(12), 9-11.

Ziyan Atlı, Z. (2017). *Foreign language anxiety in English language learning.* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Özerklik Algı Ölçeği	106
EK 2	Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği	108
EK 3	Araştırma İzni	110

EK-1

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENENLERDE ÖZERKLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

	Tamamen katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.Ödevlerim dışında İngilizce çalışırım.					
2. İngilizce konuşurken hatalarımı kendim fark ederim.					
3. İngilizce dersleri öncesi hazırlık yaparım.					
4. İngilizce filmler izlerim.					
5. Sadece öğretmenin not vereceği ödevleri tamamlarım.					
6. İngilizce günlük tutarım.					
7. İngilizce sınavları sonrasında ortalama olarak hangi notu alacağımı bilirim.					
8. Okulda İngilizce konuşma kulüplerine katılırım.					
9. İngilizcemin gelişip gelişmediğini kendim gözlemleyebilirim.					
10. İngilizce öğrenirken zorlansam bile pes etmem.					
11. Ders sonrası için izlediğim düzenli bir çalışma programım vardır.					
12. İngilizcemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.					
13. Sadece sınav dönemlerinde İngilizce çalışırım.					
14. İngilizce dinleme becerimi geliştirmek için CD/kaset dinlerim.					
15. Öğretmenin not vermeyeceğini bilsem de ödevlerimi yaparım.					
16. İngilizce gazete okurum.					
17. İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim.					
18. Düzenli olarak takip ettiğim bir (kaç) İngilizce gazete veya dergi vardır.					
19. İngilizce yazarken hatalarımı kendim fark ederim.					
20. İngilizce şarkı dinlerim.					

21. İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					
21. İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.					
22. Ödevlerim dışında dilbilgisi çalışırım.					
23. Zorunlu olmadığı halde kendi kendime İngilizce alıştırmalar çözerim.					
24. İngilizce yayın yapan radyo kanallarını dinlerim.					
25. İnternet yoluyla İngilizce yazıştığım kimse(ler) var.					
26. Farklı öğrenme yöntemleri için öğretmenlerime danışırım.					
27. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimeleri not ederim.					
28. Öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.					
29. Sınavlardan sonra yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.					
30. İngilizce şarkı sözlerini anlamaya gayret ederim.					
31. "Nasıl çalışırsam İngilizceyi daha iyi öğrenirim?" sorusunu yanıtlamaya çalışırım.					
32. Okul dışında İngilizce konuşma kulüplerine katılırım.					
33. Devam zorunluluğu kaldırılsa bile İngilizce derslerine katılırdım.					
34. Dildeki kültürel ögeleri (mizah, deyim, atasözü, yemek, eğlence gibi) anlamaya çalışırım.					
35. Hatalarımı başkası söylemeden bilemem.					
36. Sınavlardan iyi not alsam bile yapamadığım soruların yanıtlarını araştırırım.					
37. Öğretmenimin neyi ne amaçla anlattığını bilirim.					
38. Öğrendiklerimi düzenli olarak değerlendiririm					

EK-2

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ

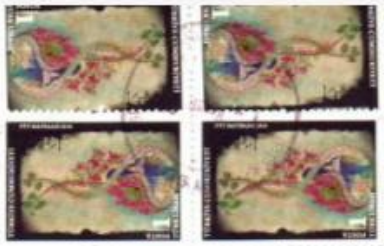
	Kesinlikle katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.					
2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.					
3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.					
4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.					
5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşabileceğim sorunlar beni endişelendirir.					
6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.					
7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.					
8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.					
9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.					
10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.					
11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.					
12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.					
13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.					
14. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.					
15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.					

16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.					
17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.					
18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlan-sam bile, yine de kaygı duyarım.					
19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.					
20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					
21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.					
22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.					
23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.					
24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.					
25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.					
27. Sınıfta arkadaşlarımın yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.					

EK-3

Araştırma İzni

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.16769267 16.11.2020
Konu : Araştırma İzni (Derya AY)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ESKİŞEHİR

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 07/10/2020 tarihli ve 69972237-302.08.01-E.5845 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya AY'ın "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersinde Özerklik Algıları ve Dili Kullanım Becerileri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram İsmail-Adile Avcan İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğünde eğitim gören 7. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı Ölçeği (2 Sayfa)
3-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmzal
Aslı ile Aynıdır.
16 Kasım 2020

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: http://konya.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKI-1210

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Derya AY

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

Eğitim Durumu

Lise	Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi	2008
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2014

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)

Almanca: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	**Kurum**	**Çalışma Tarihleri**
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2014-

Sertifikalar

İletişim

E-posta adresi: