

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
2020-YL-002

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENMEDE
ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN,
MOTİVASYONLARININ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN
İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN
Figen MADRAN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

AYDIN-2020

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Figen MADRAN tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenmede Özerk Öğrenme Düzeylerinin, Motivasyonlarının ve Öğrenme Stillерinin İncelenmesi” başlıklı tez, 06/12/2020 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADU	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER	ADU	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Suna ÇÖĞMEN	PAU	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununtarih.....sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

06/12 / 2020

Figen MADRAN

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENMEDE ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN, MOTİVASYONLARININ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ

Figen MADRAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020, XXX + 137 sayfa

Seçmeli Almanca dersleri ortaöğretim programlarında diğer dillere göre daha geniş biçimde yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin seçmeli Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesidir. Nicel ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma evrenini Aydın ilinde bulunan tüm ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Aydın ilinde bulunan farklı lise türlerinde 9-10-11-12. sınıflarda eğitim gören ve Almanca dersini seçen lise öğrencileri ise örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere ‘Öğrenme Stilleri Envanteri, Dil Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği, Dil Öğrenmeye Yönelik Güçlük Ölçeği ve İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersine Yönelik Özerk Öğrenme Ölçeği’ olmak üzere dört farklı ölçme aracı tamamen gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların bölümleri arasında anlamlı ilişki yoktur. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır. İlgi, istek ve uygulama alt boyut puanlarına bakıldığında bu durum dil öğrenme güçlüğü çeken aileler lehinedir. Bölüm/alan değişkenine göre ADÖGÖ bulguları karşılaştırıldığında eşit ağırlık ve sayısal bölüm öğrencilerinin bölüm seçmeyen öğrencilere göre dil öğrenmede daha az güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ailede herhangi bir yabancı dil bilen bulunmasının dil öğrenmede özgüven alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen araştırmada özerk öğrenme ve başarı yönelimleri kavramlarının birbiri ile ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Özerk öğrenme alt boyutları olan ‘bağımsız öğrenme ve ders çalışma’ alışkanlıkları düzeylerinin başarı yönelimleri düzeyini olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Almanca Öğrenme, Özerk öğrenme, Motivasyon, Öğrenme Stilleri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF AUTONOMOUS LEARNING LEVELS, MOTIVATIONS AND LEARNING STYLES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN LEARNING GERMAN LANGUAGE

Figen MADRAN

Masters' Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020, XXX + 137 pages

Elective German courses take place in secondary education curriculum more widely than other languages. The aim of this study is to examine the autonomous learning levels, motivations and learning styles of high school students in elective German language learning. The population of this study, which was conducted by using a correlational survey model, was composed of all secondary school students registered to 9-10-11-12. grades and selecting German language in different high school types. The sample consisted of 1053 students from different field. Within the scope of the research, different measurement instruments, namely 'Learning Styles Inventory, Motivation Scale for Language Learning, Difficulty Scale for Language Learning and Self-Learning Scale for German as a Second Foreign Language', were applied to the students on a voluntary basis. According to the results, there is a significant relationship between students' learning styles and gender variable. There is no significant relationship between students' learning styles and their fields. There is a significant relationship between students' learning styles and class levels. When the desire and application subscale scores of interest are analyzed, this is in favor of families with language learning difficulties. According to the field/area variable, it was found that equal weight and science/math students had less difficulty in language learning compared to the students who did not choose a department. In addition, it is seen that the presence of any language in the family constitutes a significant difference in self-confidence sub-dimension in language learning. In the research conducted, it was observed that the concepts of autonomous learning and achievement orientations were related to each other; autonomous learning sub-dimensions, independent learning and study habits levels positively predict success achievement level.

KEYWORDS: Learning German Language, Autonomous learning, Motivation, Learning Styles.

ZUSAMMENFASSUNG

ZUSAMMENFASSUNG DEUTSCHE HIGH-SCHOOL-SCHÜLER EIGENVERANTWORTLICHES LERNEN, LERN-EBENEN, MOTIVATIONEN UND LERNSTILE DER ANALYSE VON

Figen MADRAN

Masterarbeit, Institut für Erziehungswissenschaften

Betreuer: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020. XXX + 137 Seiten

Wahlfächer für Deutsch finden in weiterführenden Bildungsgängen statt als für andere Sprachen. Ziel dieser Studie ist es, die autonomen Lernniveaus, Motivationen und Lernstile von Schülern im Wahlfach Deutsch zu untersuchen. Die Studienpopulation dieser Studie, die unter Verwendung eines Korrelations-Screening-Modells durchgeführt wurde, bestand aus allen Schülern der Sekundarstufe in Aydın. In verschiedenen High School Typen in. Beispielgruppe sind Gymnasiasten, die im Deutschunterricht studieren und einen Deutschkurs wählen. Im Rahmen der Forschung wurden vier verschiedene Messinstrumente, nämlich Lernstilinventar, Motivationsskala für das Sprachenlernen, Schwierigkeitsskala für das Sprachenlernen und Selbstlernskala für Deutsch als zweite Fremdsprache, freiwillig auf die Studierenden angewendet. Es gibt eine signifikante Beziehung zwischen dem Lernstil der Schüler und der Geschlechtsvariable. Es gibt keine signifikante Beziehung zwischen den Lernstilen der Schüler und ihren Abteilungen. Es gibt eine signifikante Beziehung zwischen den Lernstilen der Schüler und den Klassenstufen. Wenn der Wunsch und die Anwendung in Betracht gezogen werden, spricht dies für Familien mit Sprachlernschwierigkeiten. Laut der Abteilungs- / Feldvariablen wurde festgestellt, dass gleichgewichtige und numerische Schüler beim Sprachenlernen weniger Schwierigkeiten hatten als Nicht-Abteilungsschüler. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Anwesenheit einer Familie in der Familie einen signifikanten Unterschied in der Unterdimension des Selbstvertrauens beim Sprachenlernen darstellt. In den durchgeführten Untersuchungen wurde beobachtet, dass die Konzepte des autonomen Lernens und der Leistungsorientierung miteinander in Beziehung stehen. Subdimensionen des autonomen Lernens, unabhängige Lern- und Lerngewohnheiten, die das Erfolgsniveau positiv vorhersagen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Deutsch Lernen, Autonomes Lernen, Motivation, Lernstile.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olan Almanca dersine ve öğrenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda; yordayıcılarının incelenmesi sonucu elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda gerçekleştirilen çalışmanın programın gelişimine katkı sunacağı ve bu yönde gerçekleştirilecek diğer çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, yanına her gittiğimde güler yüzünü eksik etmeyen, gerek ders aşamasında gerekse tez konusunun belirlenmesi ve tez çalışmasının yürütülmesi sürecinde benden desteğini esirgemeyen, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getirmekte olan, danışmanım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansım esnasında gerek aldığım dersler çerçevesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, gerekse gösterdikleri samimiyet ile bilgi ve yardımlarını her zaman güler yüzleri ve pozitif enerjileri ile paylaşmaya devam eden çok değerli hocalarım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU ve Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin oluşum sürecinde analizlerde bana yardımcı olan Prof.Dr.Adem ÖZDEMİR,Selami UYSAL Muhammed Eken ve Sinan Bayık'a teşekkür ediyorum.

Hayatımın her alanında bana bana destek olan, başta anneme, babama,kardeşlerim Fikriye MADRAN ve Yücel MADRAN'a teşekkür ederim.

Figen MADRAN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ZUSAMMENFASSUNG	xi
ÖNSÖZ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
TABLolar DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ	xxvii
KISALTMALAR DİZİNİ	xxix
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	7
1. KURAMSAL TEMELLER.....	7
1.1. Öğrenme Stratejileri.....	7
1.2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	8
1.3. Dil Öğrenme Stratejileri.....	12
1.4. Öğrenme Stilleri.....	15
1.5. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi	15
1.6. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler.....	17
1.7. Özerklik	17
1.8. Yabancı Dil Öğretiminde Güçlükler, Motivasyon ve Öğrenci Özerkliği	18
1.9. Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenmenin Önemi	20
1.10. Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenen	21
1.11. Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü	23
1.12. Konuyla İlgili Araştırmalar.....	23
2. BÖLÜM	33

2. YÖNTEM.....	33
2.1. Araştırmanın Modeli	33
2.2. Evren ve Örneklem.....	33
2.3. Veri Toplama Araçları.....	34
2.4. Verilerin Toplanması Süreci.....	48
2.5. Verilerin Analizi	49
3. BÖLÜM.....	50
3. BULGULAR VE YORUM.....	50
3.1. Kolb'un Öğrenme Stillerine İlişkin Betimsel Bulgular	50
3.2. Kolb'un Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular	51
3.3. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği T Testi ve ANOVA Sonuçları.....	61
3.4. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği ANOVA Sonuçları.....	64
3.5. Sınıf Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular	66
3.6. Okul Türü Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular	68
3.7. Liseye Girişte Sahip Olunan Net Sayısı Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular	70
3.8. Gelir Durumu Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular	71
3.9. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği T-Testi ve ANOVA Sonuçları.....	73
3.10. Bölüm Değişkenine Göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları.....	76
3.11. Sınıf Değişkenine Göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları.....	78
3.12. Net Durumu Değişkenine Göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları	80
3.13. Ailenin Sosyo Ekonomik düzeyine göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları	82
3.14. Özerk Öğrenme Ölçeği T-Testi ve ANOVA Sonuçları	83
3.15. Özerk Öğrenme Ölçeği ANOVA Sonuçları	87
3.16. Net Değişkenine Göre ÖÖÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları	93
3.17. Gelir Durumları Değişkenine Göre ÖÖÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları	95
3.18. Almanca Öğrenmede Yaşanan Güçlükler ve Motivasyon İlişkisi	97

3.19. Almanca Öğrenmede Güçlük-Motivasyon ve Özerk Öğrenme Analizi.....	99
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	101
4.1. Öğrenme Stillere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	101
4.2. Dil Öğrenmeye Yönelik Yaşanılan Güçlüklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	102
4.3. Dil Öğrenmeye Yönelik Motivasyona İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	105
4.4. Özerk Öğrenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	107
4.5. Özerk Öğrenme Becerisi, Öğrenme Stilleri ve Dil Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma	109
4.6. Öneriler	111
5. KAYNAKLAR.....	113
6. EKLER	131
ÖZGEÇMİŞ	137

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. KÖSE III Koordinat Sistemi	34
Şekil 2.2. Almanca Öğrenmede Motivasyon Ölçeğinin Yol (Path) Diyagramı	39
Şekil 2.3. Dil Öğrenme Motivasyonuna Yönelik Olan Ölçeğin DFA Path Diyagramı.....	44
Şekil 2.4. Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Olan Ölçeğin DFA Path Diyagramı.....	47
Şekil 3.1. Öğrenme Stilleri	50



TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Cinsiyete Göre Demografik Bilgiler	33
Tablo 2.2. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	37
Tablo 2.3. DFA Uyum İndisleri	40
Tablo 2.4. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Dil Öğrenme Güçlük Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	42
Tablo 2.5. DFA Uyum İndisleri	45
Şekil 2.4. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Olan Ölçeğin DFA Path Diyagramı.....	47
Tablo 2.6. DFA Uyum İndisleri	48
Tablo 3.1. KÖSE III'den Alınan Puanların Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	50
Tablo 3.2. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	51
Tablo 3.3. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	52
Tablo 3.4. Öğrenme Stilleri ve Sınıf Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3.5. Öğrenme Stilleri ve okul türü Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	54
Tablo 3.6. Öğrenme Stilleri ve Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.7. Öğrenme Stilleri ve Okula Girişteki doğru cevap (Net) Sayıları Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.8. Öğrenme Stilleri ve Ailede Dil Bilen Kişiler Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	57
Tablo 3.9. Öğrenme Stilleri ve Ailede Almanca Bilen Kişi Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.10. Öğrenme Stilleri ve Dil Kursuna Gitme Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3.11. Öğrenme Stilleri ve Yabancı Film Dizi İzleme Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3.12. Öğrenme Stilleri ve Yurt Dışına Gitme-Gitmeme Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	61
Tablo 3.13. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgili İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	61

Tablo 3.14. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Ailede Dil Bilme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.15. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Ailede Almanca Bilme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.16. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Yabancı Film-Dizi İzleme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.17. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Yurt Dışın Gıtme İzleme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.18. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	64
Tablo 3.19. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	65
Tablo 3.20. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	65
Tablo 3.21. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	65
Tablo 3.22. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	66
Tablo 3.23. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	66
Tablo 3.24. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	67
Tablo 3.25. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	67
Tablo 3.26. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	68
Tablo 3.27. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	68
Tablo 3.28. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	69
Tablo 3.29. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	69

Tablo 3.30. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 3.31. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 3.32. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 3.33. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 3.34. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi-İstek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 3.35. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 3.36. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 3.37. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 3.38. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.39. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Ailede Dil Bilen Olması Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.40. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Ailede Almanca Bilenlere Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.41. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Film Dizi İzleme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.42. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Yurt Dışına Çıkma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.43. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 3.44. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 3.45. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 3.46. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	77

Tablo 3.47. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	78
Tablo 3.48. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	78
Tablo 3.49. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	79
Tablo 3.50. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	79
Tablo 3.51. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	80
Tablo 3.52. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	80
Tablo 3.53. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	81
Tablo 3.54. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	81
Tablo 3.55. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	82
Tablo 3.56. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	82
Tablo 3.57. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	83
Tablo 3.58. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	83
Tablo 3.59. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Cinsiyetlere Göre T-Testi Sonuçları	83
Tablo 3.60. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Ailede Dil Bilen Göre T-Testi Sonuçları	84
Tablo 3.61. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Ailede Almanca Bilen Göre T-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 3.62. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Film-Dizi İzleme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 3.63. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Yurt Dışına Gitme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	86

Tablo 3.64. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 3.65. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 3.66. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 3.67. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 3.68. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 3.69. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 3.70. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 3.71. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 3.72. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 3.73. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 3.74. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 3.75. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 3.76. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 3.77. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 3.78. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 3.79. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 3.80. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	94

Tablo 3.81. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	94
Tablo 3.82. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	94
Tablo 3.83. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	95
Tablo 3.84. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	95
Tablo 3.85. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	95
Tablo 3.86. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	96
Tablo 3.87. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	96
Tablo 3.88. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları	97
Tablo 3.89. Almanca Öğrenmede Güçlük ve Motivasyonun Özerk Öğrenmeye İlişkin Sonuçları.....	97
Tablo 3.90. Almanca Öğrenmede Güçlük ve Motivasyonun, Özerk Öğrenme İlişkisi	99
Tablo 3.91. Alt Boyutlara Yönelik Çoklu Regresyon Analizi	99

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Dil Öğrenme Güçlüğü Ölçeği	131
Ek 2. Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği	132
Ek 3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri	133
Ek 4. Özerk Öğrenme Ölçeği	136



KISALTMALAR DİZİNİ

- DÖGÖ : Dil Öğrenmede Güçlük Ölçeği
DÖMÖ : Dil Öğrenmede Motivasyon Ölçeği
KÖSE : Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri
ÖÖÖ : Özerk Öğrenme Ölçeği
YDÖ : Yabancı Dil Öğrenme



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problemin durumuna, araştırmanın amacı ve araştırma sorularına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Dil, toplumda birlikte yaşayan kişilerin iletişimde bulunmak için geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır. Bu açıdan bakıldığında insanın dili kullanabilme becerisi, toplumsallaşmak için olduğu kadar insanın öz-benliğinin ve bilişsel gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmesi için de ihtiyaç duyulan bir önkoşuldur. Wells'in (1981: 87) belirttiği gibi "dil dünyaya açılan pencerenin anahtarıdır".

Küreselleşmenin hızla ilerlediği bu çağda yabancı dil öğretimi önem kazanan bir alan haline gelmiştir. Modern yaşamda gelişmelere kolayca adapte olabilmek için en az bir yabancı dil bilmek artık gereklilik olarak görülmektedir. Bilginin öneminin sıkça vurgulandığı günümüzde bilim ve bilgiye ulaşmak adına dünyada yaygın olarak kullanılan yabancı dili bilmenin gerekliliğine pek çok insan artık inanmaktadır. Yabancı dil öğrenimine olan bu gereksinim, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasına ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Uluslararası ilişkilerin de gitgide yoğunlaşmasıyla ortak bir iletişim diline gerek duyulmakta, böylece genelde bir yabancı dilin özelde ise İngilizcenin önemi daha da artmıştır.

Etkin bir yabancı dil öğretimine sahip olma konusu, Avrupa Birliği'ne girmek isteyen Türkiye'de nitelikli insan gücü yetiştirmenin önemli bir koşulu olarak görülmektedir. İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren zorunlu ders haline getirilen yabancı dil dersi, öğretimin sonraki aşamalarında da eğitim programlarında kendine yer bulmuştur. Küreselleşen dünyada hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak ve güncel gelişmeleri farklı alanlarda izleyebilmek için en az bir yabancı dilin bilinmesi ve tercihen ikinci bir dile hakim olunması önemli görülmektedir.

Öğrenmenin doğasına yönelik yaklaşımın kökten değişmesi, öğretmen yerine öğrenci ve öğrenmenin ön plana çıkması yabancı dil öğretiminde de konuya farklı bakış açıları kazandırmıştır. Çünkü dil öğrenimi öğrenen birey açısından birbiriyle iç içe geçmiş pek çok beceri kullanımını gerektirmektedir. Yabancı dili en iyi haliyle kullanabilmek için o dili sadece okumak ve yazmak yeterli olmayıp, aynı zamanda dinleme ve konuşma gibi

becerileri de yerine getirmek gerekmektedir. Bu becerilerin kullanımını için de öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel yeterliliklerinin doğru bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesine gereksinim vardır.

Dünyanın gittikçe küçülmesi ve bir başka deyişle ‘küresel bir köye’ dönüşmesiyle birlikte, etkili dil öğretiminde öğrenme-öğretme süreçleri ve bireysel özellikler üzerine çalışmalar ivme kazanmıştır. Motivasyon gibi bireyin dil öğrenmesini etkileyen unsurlar ve dil öğreniminde başarılı olan bireylerin kullandıkları teknik ve stratejiler, ilgi çeken konular haline gelmiş ve araştırmalara sıklıkla konu olmaktadır. Bireyleri dil öğrenmeye güdüleyen unsurlar ya da dil öğrenme stratejilerinin araştırılarak; sonuçlarının hem yaşam boyu öğrenme açısından hem de eğitim öğretim süreçleri için yararlı hale getirilmesi, yabancı dil öğretimi alanına önemli katkı sağlayacaktır.

Öğrenme sürecinin her birey için farklı olması, bu farklılıkların bireyin yaşantı seçimini ve yaşadığı olayları etkilemesi öğrenme stillerinin önemini göstermektedir (Kolb, 1984). Öğrenme stillerini bireylerin çevrelerini algılama, etkileşime girme ve tepkide bulunma şekillerinde etkili olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamıştır. Kişinin doğuştan sahip olduğu öğrenme stilleri bebeklikten itibaren tüm yaşamını etkilemekte ve kişiler arasındaki bu farklılıklar ev, sokak, okul ve işyeri gibi her türlü sosyal ortamda bireylerin davranışlarına yansımaktadır (Babadoğan, 1994). Ayrıca, bireyin farklı öğrenme stillerini birlikte kullanabilmesi, çevresinde gerçekleşen olayları gözlemlemesini, bunları kuramlarla bütünleştirebilmesini, hipotezler kurup test etmesini ve yeni yaşantılar tercih etmesini sağlamaktadır. (Boydak, 2001; Honey & Mumford, 1982; Kolb, 1984; Mc Carthy, 1987; Myers & Mc Caulley, 1985).

Öğrenme stilleri Kolb, Honey, Mumford, Scmeck, French, R. Dunn, K. Dunn, Fleming, Gregorc, Myers ve Canfield gibi araştırmacılarca farklı sayılarda çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır (Babadoğan, 2000; Demirel, 2003). Bu sınıflandırmaların başlıcaları şunlardır: Kolb’un(1984) Yaşantısal Öğrenme Modeli, Mc Carthy’nin (1987) 4 MAT modeli, Fleming’in (1995) VARK (Visual-Aural-Read/Write, Kinesthetic) modeli, Myers ve Briggs’in (1985) MBTI (Myers Briggs Type Indicator) modeli, Dunn’ların (1987) tüm uyaranlardan oluşmuş öğrenme stilleri modeli.

Bir grup Danimarkalı öğrencinin bulunduğu sınıfın dil gelişimini incelemek amacıyla Dam ve Legenhausen (1992) tarafından uygulanan “Özerk Öğrenme Ortamında

Dil Edinimi” adlı bir projede amaç özerk öğrenmenin dil öğreniminde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktır. Projede yer alan öğrencilere İngilizce “özerk yaklaşım” (the autonomous way) benimsenerek öğretilmiştir. Burdaki amaç ise geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıf ile karşılaştırma yapabilmektir. Yapılan çalışmada özerk öğrenme yaklaşımı izlenen sınıfta öğrenciler yeni konuyu genellikle içinde buldukları günlük yaşamdan gerekli olan araç gerçeri sınıfa getirerek anlatmaları istenmiş ve öğretmen ise sadece şarkı ve masallarla destek olmuştur. Öğrencinin merkezde yer aldığı, öğretmenin ise yardımcı rol üstlendiği bir çalışma ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta ise yeni konu sadece ders kitabı ve öğretmen sunumuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda her iki sınıfın kelime bilgisini test etmek amacıyla yapılan testlerin sonuçlarına bakıldığında; özerk öğrenmenin esas alındığı sınıfın sonuçları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar özerk öğrenmeye sahip olan öğrencilerin çevrelerindeki yabancı dilin daha fazla bilincinde olmalarını sağladığını ve bunu hedef dili uygulamada daha etkin kullanmalarına fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın önemli bir boyutu olan “motivasyonun”, araç, gereç, kişiler, kurumlar ya da olaylarla, diğer değişkenlerden olan “stratejinin” ise öğrenme çeşitleri, organize etme, altını çizme ve dikkat ile bağlantısı bulunmaktadır. Her iki boyutun da kişiye ya da öğrenci grubuna göre değişebilirliği söz konusudur.

Çeşitli bilişsel ve duyuşsal süreçleri içeren öğrenme motivasyonunun amaçlanan davranışlarda kendine güveni de birlikte getirerek başarıyı artırdığından yola çıkılmış, yabancı dil öğrenmede olumlu motivasyon yaratarak öğrencinin motivasyonuna etki ettiği düşünülmüştür. Öğrenme motivasyonunun olumlu ya da olumsuz olmasının öğrenmede etkili olduğuna inanılarak, öğrenme hoşnutluğu ve motivasyonlarının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Özerklik esasen doğuştan gelen bir yetenek olsa da yaşam boyu edinilip geliştirilebilecek bir süreci ele almaktadır. (Holec, 1981). Bireylerin özerklik becerilerini edinmesi ve öğrenmesi ilkokulda öğrencileri zorlayan süreç haline gelebilmektedir; çünkü öğrenci, öğretmenini bilgi açısından tam anlamıyla bir otorite olarak görür. Haliyle, öğrenci bilgiyi sadece öğretmeninden edineceği inancına sahip olabilmektedir.

Akademik anlamda özerkliğin elde edilmesinde ilk basamağın öğrencinin ilkokula başlama anı olduğu iddia edilmektedir. Her birey ilkokula başladığında kendini öğrenme ortamının içinde bulur ve bu ortam zorlayıcı veya keyifli olabilmektedir. Buradan hareketle,

bu süreç bireylerin başarılı olmak için çok veya az çaba göstermeleri şeklinde ortaya çıkar ve doğal olarak bir rekabet ortamı oluşur (Midgley ve Urdan, 1995). Böyle bir ortamda çabalayan birey, bir kazanımı edinmek için zekâsını ve becerisini kullanarak hedefler koyar, kendini motive eder, oluşabilecek bir engele karşı koyabilir. Bazen yeni bir şey öğrenmek yerine diğer bireylere göre iyi olduğunu ispatlama hedefine de yönelebilir. Birey başarısızlık ve yetersizliklerini göstermekten kaçınan, kaçınma eğilimi göstermediğinde başkaları tarafından alay edileceğini, küçük düşürüleceğini düşünen öğrenciler haline de dönüşebilmektedir (Schunk ve Ertmer, 2000)

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkılarak, bu çalışma aracılığıyla ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin, bu dili öğrenirken nasıl motive oldukları, dil öğrenmede başvurulan yöntemlerin neler olduğu, dili öğrenirken motivasyon düzeyleri ve öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı ve sonuç olarak motivasyon, strateji ve bunların birbiriyle ilişkisinin başarıyı etkileme durumları bütüncül bir anlayışla belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı seçmeli Almanca dersini alan lise öğrencilerinin özerk öğrenme becerileri , öğrenme stilleri ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ile yaşadıkları güçlükler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda çalışmaya rehberlik eden sorular aşağıda verilmiştir;

- Öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzeyleri, lise türü, liseye giriş net sayısı, ailede dil ve Almanca bilen kişilerin olma durumu, öğrencinin yabancı film/dizi izleme ve daha önce yurt dışına çıkma) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik yaşadıkları güçlükler çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzeyleri, lise türü, liseye giriş net sayısı, ailede dil ve Almanca bilen kişilerin olma durumu, , öğrencinin yabancı film/dizi izleme ve daha önce yurt dışına çıkma) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzeyleri, lise türü, liseye giriş net sayısı, ailede dil ve

Almanca bilen kişilerin olma durumu, öğrencinin yabancı film/dizi izleme ve daha önce yurt dışına çıkma) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Öğrencilerin özerk öğrenmeleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzeyleri, lise türü, liseye giriş net sayısı, ailede dil ve Almanca bilen kişilerin olma durumu, öğrencinin yabancı film/dizi izleme ve daha önce yurt dışına çıkma) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları güçlük ve dil öğrenmedeki motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
- Öğrencilerin dil öğrenmede güçlük-motivasyon düzeyleri ve özerk öğrenmelerin ne ölçüde yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim Programları ve Öğretim alanının ikinci boyutu olan öğretim boyutudur ve çalışmanın ana konusu olan yabancı dil öğretimine yönelik farklı değişkenlerin araştırılmasına gereksinim vardır. Bu bakımdan dil öğrenmede motivasyonu ve öğrenme stillerinin öğrencilerin özerk öğrenmelerini ne derece etkilediği betimlenmeye çalışılmıştır. Daha önceki yıllarda Almanca öğrenme konusunda yapılan çalışmaların farklı değişkenlerle çok fazla ilişkilendirilmediği ve genellikle kitapların, edebi metinlerin incelendiği gözlenmektedir. Kullanılacak ölçme araçlarından elde edilecek olan ilişki sonuçlarının Alman dili öğretimine, program geliştirmecilere, öğrencilere, karar vericilere ve bu alanda çalışacak olan araştırmacılara ışık tutması umulmaktadır. Ayrıca bu tür bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması, elde edilen sonuçların MEB ve farklı paydaşları tarafından kullanılabilmesine dil öğretim sürecinde, özellikle yapılandırmacılık/öğrenci merkezlik dikkate alındığında, motivasyon ve özerk öğrenme kavramları üzerinde daha detaylı durulması konusunda yardımcı olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Aydın'da bulunan farklı lise türlerinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında okumakta olan ve seçmeli ikinci dili Almanca olan ortaöğretim 9-12. sınıf öğrencileri ile

2. Veri toplamada kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğrenme Stili: Öğrenme stili, genellikle bireylerin bir süreç içerisinde edinilen bilgiyi alma, tutma ve işleme aşamalarında belli başlı zorluk ve tercihler olarak tanımlanmaktadır (Felder and Silverman, 1988).

Motivasyon: Bireyin beklentiye yönelik olarak gayretlerini ve çalışmalarını bulunduğu duruma göre gerçekleştirmesi (Eroğlu, 2000:248); istenen eyleme güdülerin yardımıyla harekete geçmesidir (Dinçer ve Fidan, 1997:13). Motivasyon sürecinde bireyin amacının olması, istenilen amaca ulaşmak için içsel bir dürtünün aktif hale gelmesi ve bu dürtünün ya da enerjinin bireyi aktif kılması beklenir (Önen ve Tüzün, 2005: 23).

Özerk Öğrenme: Long'a (1990) göre Özerk Öğrenme; bireyin, öğrenme amaçlarını belirlemede kullandığı zihinsel süreçleri ile bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bilginin aranması ve tanımlanmasını içeren davranışsal etkinliklerini birlikte kullanmasıdır (Hoban ve Hoban, 2004: 20).

Öğrenme Güçlüğü: Okulda öğrenmeye ilişkin yaşanan sorunların ve okul başarısızlığının altındaki nedenler, okulla ilişkili nedenler, aileyle ilişkili nedenler ve çevresel-kültürel nedenler olarak sayılabileceği gibi çocuğun yapısal özellikleri de yaşanan sorunlarda ve okul başarısızlığında özellikle önemli olmaktadır (Sarıpınar, 2006). Çocuğun okul başarısını etkileyen yapısal özelliklerinden biri zihinsel olarak yetersizlik, sosyal/kültürel yoksunluk ve olumsuz çevresel faktörler olmaksızın akademik başarıyı etkileyen özgün öğrenme güçlüğü olup öğrenmeye, okuma yazma, aritmetik becerisine ilişkin güçlükler bu başlık altında toplanmaktadır (Şenel, 1998).

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde öncelikle Almanca eğitimi, öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, yabancı dil öğrenmenin önemi, dil öğrenmeyi etkileyen faktörler, özerklik ve özerkliğin dil öğrenmede önemi, dil öğrenmede güçlük ve motivasyonun önemi, öğrenci ve öğretmenin özerk öğrenmedeki rolü ve konuyla ilgili program değerlendirme alanında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Öğrenme Stratejileri

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. Weinstein ve Macdonald (1986: 258) öğrenme stratejisini öğrenenin öğrenme esnasında kullandığı ve öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan durum ve düşünceler biçiminde açıklamıştır. Mayer'e göre (1989: 46) ise öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlardır. Öğrenciler verdikleri kararlarla bilgiyi işleme sürecini belirleyebilmekte ve etkin olarak bunu yerine getirebilmektedirler. Weinstein ve Mayer'ın (1986:317) öğrenme modeli; öğrenme işlemi seçme, edinme, yapılandırma ve bütünleştirme olarak dört safhadan meydana gelmektedir. Bu model öğrenme stratejileri araştırmalarına yol göstermesi açısından önemlidir.

Jonassen (1993) öğrenme stratejilerinin, aynı zamanda bilişsel stratejiler ya da bilişsel öğrenme stratejileri olarak da bilinen, anlamak, biriktirmek, hatırd tutmak, bilgi ya da çabanın farklı şekillerini hatırlamak amacıyla öğrenenlerin kullandığı karmaşık zihinsel çalışmaları gösterdiğini ifade etmiştir. Woolfolk'a (1998) göre ise öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir organizasyondur. Başka bir deyişle, bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da amaca ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir organizasyondur. Özer (1998:154) ise öğrenme stratejilerini, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini kullanışlı hale getiren yöntemlerden her biri olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlara göre, öğrenme stratejileri öğrencinin Özerk Öğrenmesinde yararlandığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı davranışlar ve düşünceler olarak açıklanabilir. Öğrenme sürecinde öğrencinin kullanabileceği öğrenme stratejileri vardır. Bu stratejiler ana düşünceyi vurgulamak, satır altı çizmek gibi basit inceleme becerilerinden başlayarak, önceki bilgi

birikimi ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yarayan benzetmeleri kullanmaya kadar çeşitlilik göstermektedir (Weinstein, Ridley, Dahi, Weber, 1989: 16).

Öğrenme ile ilgili karşılaşılan meselelerin büyük oranına, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Açıkgöz, 1996, 61). Diğer yandan, öğrenenin yeni bir bilgiyi algılamak için izlediği öğrenme stratejisi farklılık gösterebilir (Erden, Akman, 2001:154). Öğrenci, bilgiyi seçme teknikleriyle dikkatini kimi bilgi türleri üzerinde toplayabilir (Mayer, 1988:18 -19). Bu stratejilerin bilgi işleme modelindeki dikkat, yineleme, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkilemeye yönelik değişik amaçlar içerdiği düşünülebilir. Öğrenme stratejileri, öğretme-öğrenme sürecine etki etmekte ve bu süreç için bazı yararlı yönler barındırmaktadır (Özer, 2002: 20).

İzlenen stratejilerdeki farklılık öğrenenlerin geçmiş yaşantılarından, bireysel tercihlerinden, işin algılanan güçlük derecesinden, ön bilgisinden ya da yeteneğine ilişkin beklentilerinden kaynaklanabilir (Weinstein vd, 1989: 18). Burada öğrenenin öğrenme stratejilerini etkili şekilde kullanması önem arz eder. Bunun öğrenen özerkliğini geliştireceği söylenebilir. Sonuçta, öğrencinin eğitim sürecinde ve sonrasında başarılı olabilmesi için, kendisini geliştirebilmeli, kendi kendine öğrenebilmeli ve öğrenmelerini takip edebilme yeterliliği edinmelidir. Çünkü öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini sağlayabilir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir. Böylelikle öğrenenler bağımsız öğrenen olabilir ve öğrenme süreçlerini takip ederek değerlendirme yapabilirler.

1.2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları, bu kavramın kapsamının genişliğini ve öğrenme stratejileri konusunda bir görüş birliği olmadığı anlamına gelmektedir (Gagne ve Glaser, 1987). Dembo (1988) bilişsel alanda bilgi akışını yönlendirme ve yönetici kontrol süreçlerini hem bilişsel hem de öğrenme stratejileriyle açıklamaktadır. Gagne ve Driscoll'a (1988) göre öğrencilerin dikkat etme, zamanlamada dakiklik, hatırlama ve düşünme yollarını seçen ve değişiklik gösteren kontrol süreci, bilişsel ya da öğrenme stratejisi olarak tanımlanır.

Öğrenme stratejileri alanında yaygın çalışmalar yapan Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri öğrencinin eylem ve görüşlerini kendi kodlama etkinliklerini

etkilemeyi amaçlayan çabalardır. Weinstein ve Mayer (1986: 315) öğrenme stratejilerini sekiz alt başlıkta sınıflandırmışlardır.

- Temel öğrenmeler için yineleme stratejileri: Bir listedeki maddeleri tekrarlamak, sıralı bilgiyi ezberlemek gibi.
- Karmaşık öğrenmeler için yineleme stratejileri: Kopyalamak, önemli yerlerin altına çizmek, ezberden okumak gibi.
- Temel öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri: Hayalinde canlandırmak, bilgiyi sıralayarak ilişkilendirmek gibi.
- Karmaşık öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri: Çıkarımda bulunmak, özetlemek, yeni edinilen bilgi ile eski bilgiyi ilişkilendirmek gibi.
- Temel öğrenmeler için örgütlenme stratejileri: Gruplamak, sınıflandırmak, kronolojik sınıflama yapmak gibi.
- Karmaşık öğrenmeler için örgütlenme stratejileri: Bir hiyerarşi oluşturmak, taslak çıkarmak, okuma metnini sunulan bilgi ve düşüncelere göre anlamlı parçalara ayırarak parçaları ilişkilendirmek gibi.
- Anlamayı izleme stratejileri: Kavramayı yoklamak amacıyla kendine sorular yöneltmek, anladığını başka bilgilerle kıyaslayarak test etmek gibi.
- Duyuşsal stratejiler: Dikkati odaklamak, test kaygısıyla başa çıkmak, konsantrasyonu korumak, güdü sağlamak ve korumak, zamanı doğru kullanmak gibi.

Weinstein ve Mayer (1986: 293-294) tarafından yapılan sınıflama en yaygın olarak bilinen sınıflamadır. Buna göre stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli aşama ile sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama aşağıda verilmiştir. Yineleme stratejilerinin temel taktikleri metni sesli okuma, metni sessiz okuma, aynı sözcüklerle not alma ve satır altı çizmedir. İngilizce sözcüklerin söyleyişleri ya da yazılışları, bilgisayarda klasör oluşturma işlemi, tiyatro oyununda söylenmesi gereken replik öğrenmelerinde yineleme stratejileri kullanılır (Özer, 1998: 155).

Anlamlandırma stratejileri, bilgiyi anlamlı bir bütün durumuna getirerek öğrenmeyi sağlamaktadır. Anlamlandırma stratejilerinin temel taktikleri zihinsel imge oluşturma,

cümle içerisinde kullanma, başka sözcüklerle durumu anlatma, özetleme, benzetme yaratma, soru sorma ve cevaplama, üretici not alma ve ana fikri çıkarmadır (Özer, 1998:156).

Zihinsel imge oluşturma, bireyin önceki yaşantılarını bir konu ya da olay doğrultusunda zihinsel olarak resim oluşturmaktır. Cümlede kullanma, yabancı dildeki sözcükleri öğrenmede, konulardaki kavram ve olguların öğrenilmesinde yararlanır. Başka sözcüklerle anlatma, öğrenilecek konunun öğrencinin kendi sözcükleri ile anlatmasıdır (Özer, 1998:157).

Özetleme hem anlamlandırma stratejilerinde hem de örgütleme stratejilerinde kullanılan bir tekniktir. Anlamak için okumaya, önemli bilgileri önemsizden ayırt etmeye, bilgileri kendi sözcükleri ile anlatmaya yardım etmektedir (Yıldırım, 1998: 69).

Not alma "okunulan, dinlenen, gözlenen ya da düşünülen bir konunun" ana noktalarını belirlemek ve bunun kâğıda aktarılmasını sağlamaktadır. Konuyu okurken not alma, bilgiyi işleme ve yorumlamada bireysel çalışmanın etkililiğini artırır (Yıldırım, Doğanay, Türkoğlu, 2000: 98).

Ana fikir tekniği, alınan notların ana fikirlere göre düzenlenmesi ilkesine dayanır. Konunun önce ana fikirleri belirlenir ve kısa cümleler biçiminde yazılır. Daha sonra belirlenen ana fikirleri açıklayıcı bilgiler yazılır. Paragraf tekniğinde, alınacak notlar cümleler biçiminde ve özet olarak yazılır. Bu teknikte ana fikirlerin her birisi için bir paragraf yazılır. Grafikselsel not alma tekniği, bilgiler aşamalı bir yapı gösteriyorsa bilgiler arasındaki ilişkilerin gösterilmesi için kullanılır. Bu tekniğin en önemli özelliği karmaşık bilgileri kısa ve bütüncül bir biçimde göstermesidir. Cornell not alma tekniğine göre, not alınacak sayfa yukarıdan aşağıya çizgiyle bölünür. Sayfanın sağ bölümü not alınırken, sol bölümü ise dersten sonra yapılacak düzenlemeler için kullanılır (Yıldırım ve diğerleri, 2000: 99-106).

Örgütleme stratejileri, öğrencilerin öğrenilecek bilgileri kendi ön bilgilerine uygun bir biçimde düzenleyip yapılandırarak öğrenmelerini sağlayan stratejilerdir. Örgütleme stratejilerinin temel taktikleri, ana çizgilerini çıkarma, kümelendirme, çizelgeleştirme ve bilgi şemaları oluşturmaktır (Özer, 1998: 157).

Anlamayı izleme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yardımcı olmaktadır (Özer, 1998:158). Öğrenmenin nasıl

öğrenilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Babadoğan, 1996: 36). Başka bir deyişle, anlamayı izleme bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin bilincinde olmasıdır (Senemoğlu, 2000:339).

Bir öğrencinin bir konuyu öğrenirken hedefini bilmesi, konu ile ilgili neleri bildiğinin, ne kadar zamanda öğrenebileceğinin, öğrenmek için nasıl bir plan yapması gerektiğinin, farkında olması, anlamayı izleme stratejilerini kullandığının göstergesidir (Yıldırım ve diğerleri, 2000:92).

Duyuşsal stratejiler öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Dikkat: Öğrenme süreci dikkat etme ile başlar. Bireyin dışarıdan gelen uyarıcılardan hangileri üzerinde odaklanacağını dikkat belirler. Kaygı: Derslerde ve sınavlarda başarılı olamama durumu kaygının belirtisidir. (Şimşek, 2004: 140).

Tutum: Öğrenme ile kazanılan, davranışlara yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Ülgen, 1996: 88). Öğrenci derse ve öğretmenine karşı olumsuz tutum geliştirdi ise ondan uzaklaşır ve dersle ilgili yapılması gerekli çalışmaları yapmaz. Güdülenme: Bireyin gereksinimlerini karşılamak için belli bir amaç doğrultusunda davranışlar üretmesi, amacına ulaşmak için çaba göstermesidir (Ülgen, 1996:62).

Kirby'e göre (1988'den aktaran, Riding, Rayner, 1998) ise, öğrenme stratejileri makro ve mikro olarak ikiye ayrılır: Makro stratejiler, öğretimle değiştirilmesi güç olan, stil ya da zekâ gibi bireysel farklılıklardan kolayca etkilenebilen daha genel stratejilerdir. Mikro stratejiler, bilgi ve yetenekle ilişkili, öğretim yoluyla kazandırılması kolay olan ve daha işe ilişkin olan stratejilerdir. Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama, Kirby'nin yaptığı sınıflamaya benzemektedir. Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı
- Makro stratejiler: Biliş bilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler
- Mikro stratejiler: Yönetici süreçler

Levin (1986:192) ise öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olmak üzere üç temel gruba ayırmıştır. Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel

boyutunun "ne" ve "nasıl" öğrenmesini içerdiğini, bilişbilgisi boyutunun ise "ne zaman" ve "neden" kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkililiğinin gözlemlenmesi işlemlerini kapsadığını belirtmiştir.

1.3. Dil Öğrenme Stratejileri

Araştırmacılar dil öğrenme stratejileri (DÖS) için birbirine benzer tanımlamalar yapmışlardır. Örneğin Wenden ve Rubin (1987:17) DÖS'ü bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır. Dil öğrenme stratejilerini Cohen (1998:4) öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen "öğrenme süreçleri" olarak tanımlamaktadır. Oxford (1999:518) ise DÖS'ü öğrencilerin yabancı dil öğrenirken becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli faaliyet, eylem ya da yöntemler olarak tanımlamıştır. Bu noktada öğrenme süreçleri ile öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki farkı açıklamakta yarar vardır.

Bilişsel kuramlar ve öğrenen merkezli yaklaşımlarla beraber yabancı dil öğretiminde de öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak birçok alanda olduğu gibi dil öğrenmede de bireysel özellikler önem kazanmıştır. YDÖ'de öğrencilerin hangi stratejileri daha sık tercih ettikleri ve iyi bir öğrenenin özelliklerinin neler olduğu birçok araştırmaya konu olmuştur (O'Malley, Chamot, 1990). Bunu takiben YDÖ'de dil öğrenme stratejileri ile ilgili onlarca araştırma yapılmıştır (Gan, Humphreys, Hamp-Lyons, 2004).

Cohen'ın (1998) bahsettiği kelime öğrenirken kişinin yeni kelime ile anlamlarının bulunduğu bir listeyi gözden geçirerek öğrenmesi öğrenme süreci olarak tanımlanırken, yeni kelimeleri anlamlarına ya da kelime yapısına göre sınıflandırarak öğrenmek, ders içi ve sonrası ödevlerle tekrar yapmak öğrenme stratejilerinin kullanımı olarak açıklanabilir. Bu yine de stratejik öğrenme ile öğrenme süreci arasındaki farkı açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Weistein ve diğerleri (2000) asıl ayırt edicinin hedef yönelimli, bilerek (kasten) ve çaba sarfedilerek yapılan davranış ve etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan bu tanım stratejik öğrenme ile motivasyonun benzer tanımlara sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Cohen (1998) DÖS'ün bir özelliğinin de öğrenenin gönüllü olarak özgür iradesiyle seçtiği yöntemler olduğunu vurgulamıştır. Oxford (1990: 1) DÖS'leri, “öğrencilerin yabancı dilde becerilerini geliştirmek, yeni öğrenilenleri içselleştirmek, keşfetmek ve kullanmak için çoğunlukla planlı olarak kullandıkları belli etkinlik, davranış, adımlar ya da teknikler” olarak tanımlamıştır. Örneğin öğrencilerin, İngilizce konuşmak için arkadaş aramaları, yeni öğrenilen kelimeleri gruplandırarak her gruba bir isim vermeleri, hatırlayamadıkları ya da bilmedikleri kelimeler yerine bazen mimik ve vücut hareketlerini kullanmaları vb. davranışlar dil öğrenme stratejileri olarak tanımlanmaktadır.

Oxford'a (1990:1) göre bütün öğrenciler bilerek ya da farkında olmadan yeni bilgiyi işlerken öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Sınıf ortamında öğrencilerin öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirirken bir şekilde öğrenme stratejilerini kullanmaları kaçınılmazdır ve öğrenenlerin kullandığı birçok dil öğrenme stratejisi bulunmaktadır.

Oxford (1990:2), Wenden ve Rubin (1987:18) öğrenenin DÖS vasıtasıyla kontrol ve özerklik isteği kazandığını vurgulamışlardır. Cohen (1990:5) ise DÖS'ün sadece öğrenen tarafından bilinçli kullanılan stratejiler olduğunu, diğer stratejilerin DÖS sayılmayacağını ifade etmiştir. Lesserd-Clouston'a göre (1997:18) DÖS'ün özellikleri şunlardır:

- DÖS, öğrenenler tarafından oluşturulur.
- DÖS, öğrenenlerin attıkları adımlardır.
- DÖS, dil öğrenmeye ve dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.
- DÖS, gözle görülebilir (davranışlar, teknikler vb.) ya da görülmeyen (düşünceler, zihinsel etkinlikler) olabilir.
- DÖS, bilgi ve bellekle ilgilidir (Kelime bilgisi, gramer kuralları gibi).

DÖS'ün önemini açıklamak için yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımlara bakmak gerekir. Özellikle iletişimsel yaklaşımlarda asıl amaç öğrenenin iletişim becerisini geliştirmektir. DÖS bunun gerçekleşmesine yardım eder. Buna ek olarak DÖS'ün nasıl kullanılacağı ve DÖS eğitiminin verilmesi öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olmalarına yardım eder. Yabancı dil öğrenme stratejileri araştırmaları 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bilişsel kuramların ortaya çıkmasıyla ve bu alandaki gelişmelerle birlikte DÖS araştırmaları hız kazanmıştır. Bu dönemde araştırmacılar genellikle “iyi” öğrenenlerin

yabancı dili öğrenirken neler yaptıklarını araştırmışlar ve onların kullandıkları stratejileri tespit etmeye çalışmışlardır.

İlk olarak 1966 yılında Carton “Yabancı Dil Çalışmalarında Çıkarım Yöntemi” adlı kitabında öğrenen stratejilerini incelemiştir. Daha sonra 1971 yılında Rubin araştırmasında iyi öğrencilerin stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışmış ve bunların dil öğrenmede başarısız olanlar tarafından kullanılmasını önermiştir. Naiman (1978), Rubin (1975) ve Stern (1975’den aktaran LeesardClouston, 1997:5) tarafından yapılan yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili ilk çalışmalarda, öğrenci raporları ve dil dersleri gözlemlenerek öğrenmeye katkıda bulunan stratejiler tanımlanmıştır.

Yine Rubin (1975’ten aktaran Leesard-Clouston, 1997:7) stratejileri dil öğrenmeye “doğrudan” ya da “dolaylı” katkıda bulunan stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Rubin’in tanımladığı ilk boyut, öğrenmeyi doğrudan etkileyen açıklama, gözleme, ezberleme, tahmin etme ve alıştıırma stratejileridir. İkinci boyut ise öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen alıştıırma fırsatları oluşturma ya da iletişim stratejileridir.

1980’lerde yapılan DÖS araştırmaları, 1987’de Wenden ve Rubin tarafından biraraya getirmişler ve YDÖ’de önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. O’Malley (1990:35) Rubin’in (1975) başarılı öğreneni 7 maddede tanımladığını belirtir. Bu kişilerin özellikleri şunlardır:

- Anlamaları istekli ve tam olarak tahmin ederler.
- Başkaları ile iletişime geçmeye heveslidirler.
- Tutuk değil, aksine dışa dönüktürler.
- Dil yapılarına dikkat etmeye hazırdılar.
- Çok alıştıırma yaparlar.
- Kendi dil kullanımını ve başkalarının dil kullanımını izlerler.
- Metinlerin anlamını çıkarmaya yoğunlaşmış bireylerdir.

Naiman (1978’den aktaran Leesard-Clouston, 1997:9) ise araştırmasında yabancı dil öğrenme stratejilerini 5 boyutta incelemiştir. Bu boyutlar şunlardır:

- Dil görevine aktif yaklaşım

- Dili bir sistem olarak algılamak
- Dili iletişimsel anlamda algılamak
- Duygusal taleplerle başa çıkabilmek
- İkinci dil performansını gözlemleyebilmek olarak sıralanmıştır.

1.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili ve DÖS arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarını incelemeyen önce, öğrenme stilini tanımlamakta ve sınıflandırmada yarar vardır. Öğrenme merkezli öğretim ortamlarına geçilmesi, öğrenen özelliklerine odaklanmayı da beraberinde getirmiştir. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamları da çoğalmıştır. Bu süreçle birlikte bilgiye ulaşma yolları ve olanakları artmış ve öğrenmede bireysel özellik ve farklılıklar önem kazanmıştır. Öğretim süreci içerisinde kullanılan yöntemlerin ve öğretim teknolojisinin tüm öğrencilerde aynı sonucu vermemesi, öğrenme stillerine yönelmeyi beraberinde getirmiştir (Lukow, 2002:20). Dolayısıyla öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri konusunda da birçok araştırma yapılmıştır (More, 1987: 17- 29). Allport (1937'den aktaran Şimşek, 2004: 97) öğrenme stili kavramını, bireyin alışık olduğu biçimde algılaması, düşünmesi, hatırlaması ve problem çözmesi olarak tanımlamıştır.

1.5. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi

Dil, toplumda bir arada yaşayan insanların iletişimde bulunmak amacıyla ile geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır. Bu açıdan bakıldığında insanın dili kullanabilme becerisi, toplumsallaşmak için olduğu kadar insanın öz benliğinin ve bilişsel gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmesi için de gerekli bir ön koşuldur. Wells'in (1981:87) belirttiği gibi "dil dünyaya açılan pencerenin anahtarındır". Birey olmanın en önemli göstergesi olan dil, toplumun da temel taşıdır. Kocaman'a göre (1994:1-3) dil yetisini, insanın özüne, gücüne ve evrendeki yerine ilişkin merakı ve gereksinmelerini karşılamak amacıyla başkalarını etkilemek isteği doğurmuştur. Konrot (<http://www.aof.edu.tr>) "dil bir koddur" ilkesinden yola çıkarak, bireyler arası iletişimdeki temel amacın, bir bireyin zihninde düzenlediği mesajı aynen veya ona yaklaşık olarak başka bir bireyin (alıcı) zihnine aktarmak olduğunu söylemektedir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenimine birinci dünya savaşından itibaren önem verilmeye başlanmış, oldukça uzun bir dönem kültürel ağırlığını hissettiren ülkelerin dilleri egemen olmuştur. İkinci Dünya savaşından sonra bilimsel alanda yapılan çalışmalarında ağırlıklı olarak İngilizce olması nedeniyle bu dilin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Demircan, 1988: 45-46). Yabancı dilin öğretilmesi konusunda eğitimciler oldukça fazla görev düşmektedir. Sadece öğrencilere ne öğreteceğiz diye düşünmek değil, öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi önemli bir rolü üstlenmek, öğrenmeyi kolaylaştırarak öğretmek içinde öncelikle onun önündeki engelleri kaldırmak gerekmektedir (Kaya, 1997:10).

Tsui (1996:151-153), yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin ders esnasında cevap veremedikleri durumlarda, sessizlikten hoşlanmadıklarını ve onları cevap vermeye zorlayarak daha da fazla endişe duymalarına neden olduklarını ifade etmektedir. Cevaplanması için tekrarlanan sorular öğrenciler üzerinde baskı yaratmakta ve onları daha da sessiz kalmaya sürüklemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin derse katılımını sağlamak için uyguladıkları soru cevap teknikleri bile öğrencilerin dersten soğumasına neden olabilmektedir. Bu durumda öğretmenlere düşen görev oldukça sabırlı olmaları sorularına cevap alamazlarsa öğrencilere baskı yapmamalarıdır.

Bu konuda çalışan araştırmacılardan Allwright ve Bailey’in (1991:177) belirttiği gibi öğrencilerin pek çoğunda yabancı dile karşı endişe bulunmaktadır. Bu durumun, sınıf içi etkinliklerden başlayarak, öğretmenlerinin ders içindeki davranışları, öğrencilerin kabiliyetlerini farklı algılamaları ve kendilerini diğer arkadaşlarıyla kıyaslamaları gibi birçok sebebi bulunmaktadır. Bütün öğrencilerin, öğretmenleri ile aralarındaki etkileşimi ve kendi kişisel duygularını algılamalarından etkilendiklerini belirten William ve Burden (1997), öğrencilerin öğretmenlerinden ders içinde aldıkları negatif veya pozitif dönütlerin miktarının ve öğrencilerin bunu algılamasının başarıda etkisinin büyük olduğunu ileri sürmektedirler. Kısaca belirtmek gerekirse yabancı dil öğretmenlerinin öğrenci hatalarını algılamaları ve kullandıkları hata düzeltme stratejileri, öğrencilerin yabancı dile karşı endişe ve korku duymalarına neden olduğu gibi öğrenmelerini de engelleyen etmenlerden bir tanesi olabileceği düşünülmektedir. Yani öğrencilerin yabancı dil öğrenmede, motivasyonları üzerinde bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin; arkadaş olmak, danışmanlık yapmak, düzeltmek, otorite sağlamak veya öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi kendi rollerini algılamaları da öğrenciler üzerinde etkin rol almaktadır (Kaya, 1997:36).

1.6. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler

Eğitimde düzenlemeler veya değişiklikler sadece deneyimli insanların kişisel fikirleri ve katkılarıyla değil araştırmalar yoluyla da olmalıdır. Araştırmalar eğitimin vazgeçilmez birer parçasıdır. Neyin nasıl niçin yapılacağına ancak araştırmalar sayesinde karar verilebilir (Kaya, 1997:3-4). Çağdaşlığın bir boyutu olarak kabul edilen dil becerisini geliştirmek için pek çok insan heveslidir (Yaşar, 1990:2).

Scovel'a (1978:129-132) göre bireysel farklılık olarak görülen dil yeteneği, motivasyon, davranış, öğrenme stratejileri, kaygı, endişe ve hafıza gücü dil öğrenimini önemli bir ölçüde etkilemektedir. Kaya'nın (1995: 45-46) yaptığı çalışmadan elde ettiği bulgular da motivasyonu yüksek, dışa dönük, kendine güveni olan öğrencilerin derse katılımlarının da yüksek düzeyde olduğunu, ancak kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise derse katılımlarının çok düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Dil öğreniminde derse katılımın önemi göz önüne alındığında öğrencilerin bu özelliklerini de göz ardı etmemek gerekmektedir.

1.7. Özerklik

Vieira (1997:59) geleneksel öğrenme şeklinde daha çok öğrenme içeriği ve bilgi aktarımı üzerinde durulduğu, öğrenmeye dair kararların öğretmenler tarafından alındığı, öğrenme süreci ile ilgili değerlendirmelerde ise dışsal değerlendirme yöntemlerine başvurulduğu noktasına dikkat çekmektedir. Buna karşılık özerk öğretimde; öğrenci, öğrenme davranışı, öğrenme alışkanlıkları ve deneyimler öne çıkmaktadır. Eğitsel konularda öğretmenler öğrencilerle anlaşma sağlayarak öğrenme yollarına birlikte karar verirler. Bunun yanı sıra öğrenme becerisi, yansıtıcı öğrenme (reflective) ve deneyimlemeye bağlı öğrenme yol ve yöntemleriyle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde bilgi iş birliği içinde yapılandırılmaktadır. Öğrenme sürecinde değerlendirme işlemi ise içsel (internal) bir şekilde yürütülmektedir. Özerk öğrenme becerisi, bağımsız öğrenebilme becerisi olarak da anılmasına rağmen, iş birliğine dayanan etkileşimsel bir öğrenme sürecini dile getirmektedir (Littlewood, 1999:76; Little, 2003:223). Bu konuda Holec (1981:3) öğrenen özerkliğini ana hatlarıyla “öğrenen kişinin kendi öğrenme sorumluluğunun farkında olma becerisi” olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması ise, öğrenme sürecinin bütün aşamasında öğrencinin sorumlu olmasını dile getirmektedir. Ancak Little'in vurguladığı gibi

“öğrencilerin sorumluluk alması öğretmenlerin sorumluluğunu ortadan kaldırmamaktadır” (Akt. Benson, 2008: 23).

Süreçte özerk öğrenmede uygulama aşamasına geçildiğinde belirlenen öğrenme hedeflerinin öğrenme amacına uygun olan yöntem, teknik, kaynak ve materyallerle desteklenerek öğrenilmesidir. Uygulama aşamasında yapılanları Holec (2009:36) “Hedeflere ulaşma yol ve süreçlerini yönetme” ve “ Hedefe ulaştıracak yöntem ve teknikleri seçme ve kullanma” olarak belirlemiştir. Öğrenmede uygulama aşamasında ayrıca, belirlenen öğrenme amaçlarının, önceden belirlenen yer ve zamanda öğrenilmesini dile getirmektedir. Özerk öğrenme bağlamında öğrenen, bu aşamada kendi isteği doğrultusunda istediği öğrenme zamanını ve yerini belirlemektedir. Eğitim kurumlarındaki öğrenme etkinlikleri bu açıdan ele alındığında, öğrenme yer ve zamanına ilişkin kararların büyük ölçüde eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyen kişiler tarafından alındığı, öğrencilere bu konuda karar alma olanağı tanınmadığı görülmektedir. Özerkliğin bu yönüyle de yine dışsal şartlara bağlı olduğu, ancak özerk öğrenmenin etkileşimli yönü göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içi etkinliklerde de öğrenme yer ve zamanına ilişkin kararlar öğrencilerle birlikte verilebilecektir. Ancak yine bu konuda, karar alma sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine ne kadar olanak tanıdığı aile bağlantılıdır. Kısaca sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci özerkliği öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen öğrencilerin böyle bir haklarının olduğunu kabul edip, bu hakkı kullanma özgürlüğü verirse, uygulama aşamasında öğrenciler kaynaklarını, materyallerini, öğrenme yer ve zamanını, öğrenme süresini belirlemiş olacaktır. Bu konuda Sert (2007:181) “öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf ortamında başlatılabilen bu sürecin, gerçek yaşama aktarılarak ömür boyu devam ettirilmesi hedeflenmektedir” görüşünü öne sürerek, sınıf içi öğrenmelerin yaşam boyu öğrenmelere olanak tanıyacağını dile getirmektedir. Little (2000) bu konuda, özerk öğrenmenin öğrenme deneyimleriyle geliştiğini ve etkisini büyütürken diğer öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu söylemektedir.

1.8. Yabancı Dil Öğretiminde Güçlükler, Motivasyon ve Öğrenci Özerkliği

Gardner ve Lambert (1972) yaptıkları araştırmalar sonucunda Yabancı Dil Eğitiminde etkili olan “bütünleyici motivasyon” ve “araçsal motivasyon” olarak nitelendirdikleri iki farklı tür motivasyon belirlemiştirler (Akt., Karakış, 2014). Bütünleyici motivasyon, bir topluma katılmayı amaçlayan ve hedef dilin kültürünü benimseme isteme durumu, yani Yabancı Dili öğrenme (Saraç, 2012) motivasyonu olarak da tanımlanmaktadır.

Araçsal motivasyona sahip olan bir birey ise, öğrendiği dilin, hedeflerini gerçekleştirmek için, iş olanakları ve kişisel gelişimi açısından ne derece yararlı olduğu ile ilgilenir (Brown,1994, Akt., Karakış, 2014:38). Öğrencilerin başarısızlığına neden olan birçok etmen vardır. Bu başarısızlık nedenleri öğrencinin kendi yetenek ve becerilerinin farkında olmayışı, niye eğitim aldığını bilmeyişi ve kendisine en uygun olan motivasyonun verilmemesi olarak sayılabilir.

Pek çok kişi yabancı bir dili öğrenme sürecinde zorluk yaşayabilir. Bu öğrenmeyi zor kılan birçok faktör bulunmaktadır (Erdil, 2016). Yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler bulunmakta ve bu yöntemlerin hiçbiri tek başına yeterli olamamaktadır. Bunun sebebi yabancı dil öğretimi yapılan kişilerin özelliklerinde; çevrenin kültürü, konuşulan dil, ekonomik ve sosyal özellikler vb. gibi durumların farklılık göstermesidir (Can ve Can 2014).

Hatipoğlu (2005:2) öğrenen özerkliği ve yaşam boyu öğrenmenin Almanca eğitim ve öğretiminde değişimlere ve yenileşmeleri zorunlu kıldığını ifade etmektedir. Little (2000) ise kendi öğrenme stratejisini bilmeyen yani özerk öğrenme sürecinde olmayan öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırmasının mümkün olamayacağını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, özerk öğrenmeyi içselleştirmeyen, yaşam biçimi haline getirmemiş olan öğretmenlerin, öğrencilerini böyle bir sürecin içine yerleştirmeleri pek gerçekçi olmayacaktır (Sert, 2007:182).

Usuki (2002) özerkliği incelerken, öğrenci boyutunun kurumsal boyuttan daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre kurumsal şartlar özerk öğrenmeyi desteklese bile, özerk öğrenmeyi sağlayan ve bu tarz bir öğrenmeye olanak tanıyan en önemli etkenin öğrencinin tutum ve algısından kaynaklandığını söylemektedir. Bundan dolayı Bologna sürecin sonucunda oluşan yapısal değişimlere uygun yabancı dil bilgisi ve yabancı eğitim ve öğretime ulaşılabilmesi için öğretmen adaylarının, hem öğrenci hem geleceğin öğretmenleri olarak ele alınmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özerk öğrenme becerilerine sahip olmaları, günün gerektirdiği şartlara uygun bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olacaktır. Bu şekilde öğrencilerin özerk hareket etme kabiliyetlerine bağlı olarak, yükseköğretim üst amaçları, öğrenciler ile ilgili eylem başlıkları, yabancı dil eğitim öğretimi ile ilgili güncel beklentiler karşılanmış olacaktır.

1.9. Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenmenin Önemi

Özerk öğrenme becerilerini kazanarak özerk öğrenen olmak her öğrenen ve öğretenin amacı olmalıdır (Finch, 2001: 7). Crabbe (1993), özerk öğrenmenin sadece eğitim açısından değil, politik, psikolojik ve ekonomik açıdan da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Politik olarak, özerk öğrenme becerisine sahip olan birey, seçimlerini yapmakta özgür olma hakkına sahip olduğunu bilir ve bu bilgisini hayatın diğer alanlarında da uygulayabilir. Psikolojik olarak ise birey kendi öğrenmesini kontrol altına aldığı anda daha anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşir.

Öğrenme sürecinde kontrolün daha çok öğrenende olması ise motivasyonu artırır ve bu sayede öğrenen daha başarılı olabilir. Son olarak ekonomik yönden de özerk öğrenme becerisi önem taşımaktadır. Toplumun her alanındaki bireylere yeterli eğitim ve materyal imkânı sağlanamamaktadır. Bireyler kendi öğrenmelerini üstlendiklerinde kendi öğrenme ihtiyaçlarını da karşılayabilirler. Crabbe (1993), bu üç unsurdan en çok psikolojik olanının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre psikolojik unsur siyasi olmaktan daha çok pedagojiyi kapsamaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenme sorumluluğu arttığında motivasyon, başarı ve öğrenme verimliliğinin de arttığı görülmektedir. Öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerinde, öğrenme daha anlamlı, etkili ve kalıcı olmaktadır. Bu nedenle özerk öğrenme eğitim sürecinde önemlidir (Ellis ve Siclair,1989).

Bağımsız çalışma alışkanlığı olmayan, kendi öğrenme stratejisini bilmeyen bir öğrenen hayatın her aşamasında zorluk çekebilir. Bunun aksine özerk öğrenenler kendi öğrenme stratejisini belirleyebilir, kendini gözlemleyebilir ve değerlendirebilir (Little,1991: 46). Bütün bu kazanımlara sahip olduklarından ötürü motivasyonları, kendilerine olan güvenleri, karar verme mekanizmaları ve başarıları da yüksektir (Littlewood,1996: 427).

Scharle ve Szabo (2000) yabancı dil öğreniminde öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesinin önemini vurgulamak için çalışmada bir Amerikan atasözünden yararlanmıştır. “Atı su içmesi için götürebilirsiniz ama suyu içemezsiniz.” Sınıf ortamında öğretene her türlü bilgiyi ve materyali öğrenene sunabilir fakat öğrenen isteksizse, öğrenme sürecinde sorumluluk almıyorsa etkili öğrenmesi söz konusu değildir.

Öğrenen, öğrenme sürecine aktif olarak katılırsa ve gerekli sorumluluğu öğretene ile paylaşırsa başarı devamında gelir. Sonuç olarak öğrenmedeki başarı öğrenenin sorumlu davranışına bağlıdır. Nunan (1996) yabancı dil öğrenme ortamında öğrenen ne düzeyde özerk öğrenme becerisine sahip olursa olsun desteklenmelidir. Özerk öğrenme becerisi doğuştan gelen bir beceri değildir sonradan kazanılır ve özerk öğrenme becerileri yüksek olan öğrenenler gerçekte başarılı olan öğrenenlerdir.

1.10. Yabancı Dil Öğreniminde Özerk Öğrenen

Yabancı dil öğrenirken kişi kendi özerkliğini kazandıkça daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir, bu öğrenmenin kalıcılığını yaşantı odaklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Harmer da (2001:397) grup çalışmaları ile öğretmenlerin öğrenenlerin kendi kararlarını alıp gerçekleştirebilecekleri alanlar oluşturabileceklerinin altını çizmektedir. Yabancı dil öğrenimi bağlamında özerk öğrenen birçok araştırmacı tarafından çok çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara göre teknik özerk öğrenen, psikolojik özerk öğrenen, politik-eleştirel özerk öğrenen, bireysel-bilişsel özerk öğrenen, toplumsal etkileşimsel özerk öğrenen, araştırmacı-katılımcı özerk öğrenen, zayıf özerk öğrenen, güçlü özerk öğrenen olmak üzere sekiz başlıktan oluşmaktadır (Benson, 2006: 24-25).

Alanyazında öğrenilmesi gereken bir davranış, öğrenen bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecini kontrol altında bulundurma, öğrenme sürecinin psikolojik boyutu, özerk niteliklere sahip bir öğretene eşliğinde üzerinde çalışılarak geliştirilebilen bir beceri gibi farklı anlamları içinde barındırmaktadır (Benson,2001).

Pek çok eğitim bilimcinin özerk öğrenenlerin eğitim programının amacını önemseyen, açıkça öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen, öğrenme hedeflerinin belirlenmesine katkıda bulunan, öğrenme etkinliklerinin oluşturulmasında ve uygulamaya konulmasında aktif rol alan, düzenli olarak öğrenme sürecini değerlendiren ve etkinliğini kontrol eden bireyler oldukları konusunda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir (Holec, 1981; Little, 1991).

Özerk öğrenen, kendi öğrenme süreçlerini planlayan, uygulayan ve değerlendiren dahası nasıl öğrendiğine yönelik öğrenme stillini bilen, kendi öğrenme sorumluluğundaki öğrenme etkinliklerinde karşılaştığı engelleri aşmaya yönelik stratejiler geliştiren bağımsız birey özelliklerini sergileyebilenidir (Holmberg, 2000). Özerk öğrenen, kendi öğrenme

sorumluluğunu alan öğrenendir (Holec, 1981:3). Holec (1981), özerk bir öğrenende bulunması gereken kriterlerin açıklamasını ise aşağıdaki gibi yapmaktadır.

- Özerk öğrenen: Öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme.
- Öğrenmeye katılım: Öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmesi.
- Öğrenmede sorumluluk sahibi olma: Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan destek alarak ya da almayarak geliştirip uygulamaları.
- Öğrenmede kendini yönlendirme: Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi ve öğrenenlerin kendilerine uygun strateji ile öğrenme sürecini yönlendirmesi.
- Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği: Öğrenenlerin kendi kendine nasıl öğrenebileceklerini bilmeleridir.

Vanijdee (2003) ise, özerk öğrenen olmanın davranışlar, kapasite ve yeteneklerden oluştuğunu söylemektedir ve bu öğelerin öğrenenin daha fazla öğrenme sorumluluğu almasını sağladığını belirtmiştir.

Özerk öğrenme becerisi kazanımlarına sahip olan öğrenenlere özerk öğrenen denmektedir. Öğrenenin özerk öğrenen olabilmesi için sahip olması gereken belirli özellikler bulunmaktadır. Son yıllarda eğitim araştırmacılarının ilgi duyduğu en önemli konulardan biridir ve buna dayalı öğretim yöntemlerini (Açıkgöz, 2002) araştırmaktır.

Özerk öğrenme, öğrenen merkezlidir ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olmasını gerektirir (Akt. Bayat, Ö.2007:1) Dickinson'a (1987) göre yabancı dil öğreniminde özerk öğrenen özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Kendi öğrenme sorumluluklarını alırlar,
- Kendi öğrenmelerini nasıl yönlendireceklerini ve değerlendireceklerini bilirler,
- Öğrenme sürecinde kendilerinin kısa ve uzun dönem hedeflerini ortaya koyabilirler,
- Öğrenme stratejilerini seçip uygulayabilirler,
- Öğretileni daha hızlı anlarlar,
- Materyal, başlık ve strateji seçimi yapabilirler.

Keegan (1996), özerk öğrenenler tam olarak özerk öğrenmeyi bilir. Özerk bir öğrenen, öğrenilecek olan konuya göre aktif bir yaklaşım seçer. Her zaman risk almaya gönüllüdür. Tahmin yürütme becerisi güçlüdür. Yapı ve içerikte doğruluk kadar uygunluğa da önem verir. Özerk öğrenen öğrenmedeki ve öğrenmesini yönetmekteki bilgi ve becerisine güvenir.

1.11. Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Avrupa Ülkelerinin bir kısmında gelişen öğrenci özerkliği ile ilgili Ortak Avrupa Çerçevesinin (OAC) (Common European Framework) uygulamasından alınan sonuçlar özerk öğrenmeyi ne kadar özendirdiğini göstermiştir. (Avrupa Birliği, 2002). Oh (2002) öğretmenlerin, öğrencilerin dili daha etkin öğrenebilecekleri yöntemleri ve onların her birinin kuvvetli ve zayıf yanlarına uyumlu bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine değinmektedir. Little'a (1995) göre öğretmenin hazırlıklı olarak gitmesi özerkliği arttırmaktadır. Burada önemli olan husus öğretmenin hangi alanlarda özerkliğe katkı sağlaması gerektiğine karar vermek, öğrencinin nereye kadar hedeflerini belirlemede, malzeme seçiminde, öğrenme sürecini değerlendirmede serbest bırakması konusunda karar vermelidir.

1.12. Konuyla İlgili Araştırmalar

Tüz (1995) araştırmasında “çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Tüz (1995) araştırmanın amacını “çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin, benzeri dil öğrenme stratejileri kullanıp kullanmadıklarını belirlemek ve kullanılan dil öğrenme stratejilerinin dil yeterlik ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak şeklinde dile getirmiştir. Araştırmanın örneklemini 101 lise üçüncü sınıf öğrencisinden oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri için dönem içinde yapılan üç İngilizce sınav sonucu kullanılmıştır. Sonuçlarda dil öğrenme stratejileri dil başarısı ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Kaya (1995) yaptığı çalışmada motivasyonu yüksek, kendine güveni fazla ve dışa dönük karaktere sahip öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha fazla oranda katıldığını ortaya çıkarmıştır. Ortadoğu Teknik Üniversitesinde hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada öğrencilere anketler verilmiş ve sınıf içi gözlemler yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki yukarıda da

belirtildiği gibi motivasyonu yüksek, kendine güveni ve dışadönük olan öğrenciler ders içi aktivitelere katılırken, motivasyonu düşük, kendine güveni olmayan, kaygı düzeyi yüksek ve içedönük öğrencilerin ise ders içi aktivitelere katılmakta zorlandığı tespit edilmiştir.

Gorevanova (2000) ise araştırmasında öğrencilerin algısal öğrenme stil tercihleri, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gorevanova (2000) öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stilini bilmelerinin önemini vurgulamış özellikle seçilen öğretim yöntemleri ile öğrencilerin öğrenme stillerini uyumlu olmasına çok dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gorevanova (2000) dil öğrenme stratejilerini ise öğrencilerin dil öğrenirken kullandıkları özel teknikler olarak tanımlamış ve farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejileri ile akademik başarı sağlandığı sonuçları elde edilmiştir.

Dil öğrenmede motivasyonsuzluk ve motivasyonsuz öğrenciler üzerine odaklanan Nikolov (2001) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, yabancı dil edinme ihtiyacının artmakta olduğu ve ilköğretim okullarında erken dil programlarının giderek yaygınlaştığı Macaristan'da yürütülmüştür. Bu eğilimlere rağmen, çok sayıda Macar öğrenci yabancı dil yeterliliğinde yeterli bir düzey elde etmekte başarısız olmuşlardır. Çalışmanın temel amacı, uzun süreli öğrenimi araştırmaktan ziyade, bu istenmeyen sonuçların altında yatan nedenleri araştırmaktır. Öğrencilerin hoşlanmadıkları birtakım ödevler yabancı dil öğrenme sürecinde gerekli olduğundan dolayı, bu ödevlerin olumlu öğrenme deneyimleri ile nasıl bağlanacağını dikkate almak, yabancı dil öğrenenlerin çoğunda yaygın bir şekilde ortaya çıkan demotivasyon ve başarısızlıktan kaçınmak için, makul bir derecede yüksek yeterlik düzeylerine ulaşmak amacıyla önemlidir.

İlhan (2002) İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri adlı araştırmasında özel İngilizce kurslarına devam eden kurs öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek istemiş ve bu öğrenme stili tercihlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma örneklemini 350 öğrenci ve 47 öğretmenden oluşmuştur. İlhan (2002) araştırmasında ölçme aracı olarak Willing tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketinden faydalanmıştır. Ölçme aracına öğretmenlere yönelik maddelerde eklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İlhan (2002) kursiyerlerin daha çok somut öğrenme stiline sahip olduklarını, bunu iletişimsel, otorite merkezli ve analitik öğrenme stillerinin takip ettiğini ifade etmiştir.

Aydın (2003) ise lise öğrencilerinin DÖS kullanımını araştırmıştır. Araştırmanın amacının Türkiye’deki lise öğrencilerinin DÖS profilini belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı ölçme aracı olarak Oxford’un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırmaya 256 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. En az tercih edilen stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğu bulunmuştur. Bunun yabancı dil öğrenme ortamından (Türkiye’de İngilizce öğrenmek gibi) kaynaklandığı; öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili ders dışında kullanmak zorunda kalmadıkları için, bu stratejileri kullanmaya ihtiyaç duymadıkları ifade edilmiştir.

Tabanlıoğlu (2003) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı öğrencilerin algısal öğrenme stillerini belirlemek, algısal öğrenme stilleri ve DÖS’ün cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak, stiller ile stratejiler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin algısal öğrenme stili tercihlerinin işitsel ve bireysel öğrenme stili olduğu bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin en sık kullandıkları DÖS’ün bellek stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin ise DÖS kullanımını etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Peker (2003) öğrencilerin yarıdan fazlasının matematik dersine yönelik olumlu tutum içinde oldukları, buna rağmen aynı öğrencilere uygulanan matematik başarı testi sonucunda öğrencilerin beşte üçünün matematik dersinden başarısız oldukları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb (1985) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri uygulanarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yüzde 54’ünün analitik, yüzde 26’sının sağduyulu öğrenen, yüzde 13’ünün imgesel öğrenen ve yüzde 5,8’inin dinamik öğrenen stiline sahip olduğunu belirlenmiştir.

Arslan (2003) ise araştırmasında ODTÜ mühendislik bölümü öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini incelemiştir. Öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak Arslan (2003) öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı düzeylerinde değişiklik olup olmadığını saptamayı hedeflemiştir. Arslan (2003) öğrenme stillerini belirlemek için Felder ve Silverman tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Aracını” kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini ODTÜ mühendislik fakültelerinden 400 öğrenci oluşturmuştur. Arslan (2003)

araştırma sonucuna göre ODTÜ mühendislik öğrencilerinin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın genellikle görsel öğrenme stilini tercih ettikleri dile getirmiştir. Somut ve aktif öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısı soyut ve yansıtıcı öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısından daha fazla olduğu saptanmıştır. Ek olarak öğrenme stilleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Ian ve Oxford (2003) Tayvanda bir ilköğretim okulunun öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri profilini çıkarmışlar ve öğrencilerin strateji kullanımı ile dil yeterlilik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmacılar Tayvan ilköğretim okulları öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla bu araştırmayı yapmışlardır. Araştırmaya, ilkokul 6. sınıfta İngilizce dersi alan 379 öğrenci katılmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır: Öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımı orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuca göre genel olarak öğrenciler stratejileri bazen kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet ile stratejiyi kullanma arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kızların erkek çocuklardan daha sık strateji kullandığı belirlenmiştir. İngilizce'den hoşlanma ile strateji kullanılması arasında ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar İngilizce'den hoşlanmanın en etkili değişken olduğunu ve cinsiyetin stratejilerin kullanılmasını anlamlı şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Cohen (2003) yabancı dil öğreniminde kullanılan öğrenme stilleri tercihlerini görsel, işitsel ya da kinestetik, soyut-sezgisel (yaratıcı, spekülatif, düşüncede sıraya bağlı ilerlemeyen), somut-sıralı (düşüncelerde aşama aşama ilerleyen), bütüncü (global ya da büyük resmi gören), özel (detaycı ya da odaklı), sentezleyen (materyali bütünleyici), analiz eden (mantıksal analiz yapan ve görevleri karşılaştıran), girişken, yansıtıcı, seçeneklere açık (belirsizliğe tahammülü olan ya da son tarih endişesi olmayan), son tarih odaklı (netlik arayan ya da organizasyona önem veren ve hızlı karar isteyen), dışa dönük, içe dönük öğrenme stilleri olarak sınıflandırmıştır.

Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004) tarafından yapılmış olan bu çalışmada ikinci dil öğreniminin gerçekleştiği sınıfların dinamik yapısına odaklanmak suretiyle, Kanadalı 197 üniversite öğrencisinin Fransızca öğrenimindeki motivasyon değişiklikleri incelenmiştir. Fransızca ders kaygısı, motivasyonel yoğunluk, Fransızca öğretmenin değerlendirmesi ve Fransızca kursunun değerlendirmesi için istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğunu, oysa yabancı dillere ilgi, Fransızca konuşan Kanadalılara yönelik

tutumlar, araçsal oryantasyon, Fransızca öğrenme arzusu, Fransızca kullanım kaygısı ve Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar için çok az bir değişiklik olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Shoaib ve Dörnyei (2004) yabancı dil öğrenme motivasyonunun yaklaşık 20 yılda nasıl bir dönüşüm geçirdiğini araştırmak amacıyla 25 İngilizce öğrenen öğrenci ile görüşmeler yapmıştır. Nikolov'un (2001) çalışmasına benzer şekilde, yabancı dil öğrenme uzunluğu ve öğrenmeyi sonlandırma sonrasındaki yıl sayısı katılımcılar arasında farklılık göstermiştir. Araştırmaya dönük bu yaklaşımda motivasyonel faktörler herhangi bir teoriyle kısıtlanmamış ve böylece dil öğrenmeye dair yaşam boyu deneyimler rahatlıkla araştırılmıştır. Bu çalışmanın muhtemel bir metodolojik sorunu ise nispeten kısa görüşme zamanıdır; 15-20 dakikalık seansların bir yabancı dil öğrencisinin yaşam boyu öğrenim deneyimleri yeteri kadar anlamak için çok kısa olduğu görülmektedir.

El-Dip (2004) ise Kuveytte öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma için 4 farklı üniversiteden 504 öğrenci seçilmiştir. Araştırmasının amacını, farklı kültürlerde Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri nasıl farklılık gösterdiğini bulmak ve DÖSE'ye katkı sağlamak olarak açıklamıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şunlardır. El-Dip (2004) Kuveytli erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla strateji kullandığını, fakat diğer yandan kız öğrencilerin bazı stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandığını tespit etmiştir. Bunu yaşanan kültürel ortamdan kaynaklandığı ve kızlar ile erkeklere tanınan fırsatların strateji kullanımını etkilediği sonucuna varmıştır.

Yılmaz (2004) araştırmasında Anadolu Liselerinin hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini ve aynı zamanda öğrencilerin öğretmenlerinin öğrenme stillerini incelemiştir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki öğrenme stillerinin farklılığını incelemiştir. Bu çalışma altı okulda yapılmış ve çalışmanın bulguları daha sonra frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılarak detaylı olarak tartışılmıştır. Yılmaz (2004) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik öğrenme stiline sahip olduklarını, ancak diğer öğrenme stili ortalamalarının da yüksek çıktığını belirlemiştir. Araştırmacı, elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin kendilerine sunulan çeşitli materyaller, teknikler, farklı öğretim yöntemleri söz konusu olduğunda öğrenme stiline de değişiklik gösterdiğini söylemiştir.

Tercanlioğlu (2004) araştırmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmaya etkisini incelemiştir. Araştırmacı, amacının üniversite öğrencilerinin strateji tercihlerinde cinsiyetler arasındaki farkı tespit etmek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan 184 üniversite 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Tercanlioğlu (2004) ölçme aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırma problemlerine yönelik ilgili bulgular şunlardır: Erkek öğrencilerin, zihinsel süreçleri, yabancı dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme stratejilerini daha sık kullandığı; bunun sebebinin, erkeklerin daha baskın olduğu bir toplumda, kız öğrencilerin kendine güven eksikliğinden dolayı kullandıkları stratejileri ifade edememeleri olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini az sıklıkta kullandığını tespit etmiştir.

Karamanoğlu (2005) Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımını araştırmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversiteden, Alman Dili Eğitimi bölümü 3. sınıfa devam eden 126 öğrenci katılmıştır. Karamanoğlu (2005) ölçme aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullanmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şöyledir. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Almancayı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca DÖS eğitimini alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejilerin kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Demirel (2006) araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerinin birbiriyle benzerlik göstermesi halinde dil öğrenmede herhangi bir fark ortaya çıkıp çıkmayacağını incelemiştir. Başka bir deyişle, Demirel (2006) çalışmasında uygun materyaller kullanıldığı takdirde, öğrenci ve öğretmenin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde öğrencilerin daha iyi öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye çalışmıştır.

Sparks (2006) ise makalesinde Castro ve Peck'in araştırmasında öğrenme stilleri ile yabancı dil arasındaki ilişkinin ne olduğunu tartışmadıklarına dikkati çekmiştir. Sparks (2006) bu fikirden hareketle daha önce yapılmış araştırmalara da atıfta bulunarak öğrenme stilleri kavramının tam olarak tanımlanmadığını tespit etmiştir. Öğrenme stilleri modelleri ile yapılan araştırmaların kavram ve uygulama konularında problemleri oldukları ve öğrenme stilleri ile kullanılan uygun öğretim metotlarının akademik başarıyı etkilemediğini

söylemiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrenme stillerini belirlemek üzere kullanılan ölçeklerin psikometrik özellikler taşımadığını ve bulguların öğrenci yeteneği ile öğrenme stillerinin birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade etmiştir.

Macar öğrencilerin zaman içerisindeki motivasyon değişimlerini araştıran Dörnyei, Csizér ve Németh (2006) tarafından yürütülmüştür. Komünist rejim 1989 yılında çöktükten sonra devam eden köklü siyasi, kültürel ve ekonomik yapılanma geçiren Macaristan 2004 yılında AB'ye üye olduğu için, araştırmacılar tarafından birincil amaç olarak belirlenen durum öğrenme ortamı dönüşümünün genç öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

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

Ulusal bağlamda öğretmenlerin özerklik durumlarını inceleyen ve araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların İngiliz Dili Eğitimi alanında yapılmış oldukları görülmektedir. Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Dişlen (2010) tezi için ileri sürdüğü görüşünü, öğrenme sürecinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda bir duyuşsal süreç olduğu ana fikri altında ele almaktadır. Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören aynı bölümdeki hazırlık sınıfı, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Öğrencilerle özerk öğrenme, psikolojik iyi olma durumu ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ölçen üç boyutlu bir anket çalışması yapılmıştır. Anket verilerini desteklemek amacıyla öğrencilerden bir bölümüyle yarı yapılandırılmış sözlü görüşme gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde, öğretim elemanları ile de yarı yapılandırılmış sözlü görüşme çalışması yapılmıştır.

Dişlen (2010) tespit ettiği durum; hazırlık öğrencilerinin özerk öğrenme ile ilgili olumlu algılarının olduğu ancak araştırılan diğer iki gruba kıyasla özerk öğrenmeye daha az eğilimli olduğudur. Bu çalışmada öğrencilerin özerk öğrenme algıları anket ve görüşme yöntemiyle saptanmaya çalışılmıştır.

Erton (2010), kişiliğin yabancı dil öğrenirken, eğitim-öğretim stillerinin seçilmesinde etkili bir faktör olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bilkent Üniversitesi bünyesinde ayrı fakültelerde 102 öğrencinin, farklı kişilik özelliklerinin farklı öğrenme stillerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kişilik özellikleri (içe dönüklük-dışa dönüklük) ve yabancı dil başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçları; yabancı dil öğrenen öğrencinin kişilik özelliklerine göre farklı öğrenme stili geliştirdiği ve dolayısıyla başarının da farklılık gösterdiğini, ancak bunların arasında istatistiksel olarak güçlü değil, zayıf bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur.

Ergür (2010), İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaş, cinsiyet, gibi kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine göre farklılıklarını belirlemek istemiştir. Araştırmaya farklı düzeylerde İngilizce hazırlık eğitimi alan 777 öğrenci katılmış ve anket ile veriler toplanmıştır. Öğrenme stilleri için 12 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel olarak özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerini tercih ettikleri ve öğrencilerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve üniversiteye giriş puan türüne göre öğrenme stilleri arasında farklılık bulunmamıştır. Fakat Fen Liselerinden mezun olan öğrencilerin ayırıştırıcı, diğer lise gruplarından mezun olan öğrencilerin ise özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri belirtilmiştir.

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

öğrenci özerkliği ve psikolojik iyi olma durumu arasındaki ilişki konusundaki algıları incelenmiştir (Dişlen 2010).

Dişlen Barlas'ın (2012) çalışmasında olduğu gibi özerkliği sadece öğrenci algı ve görüşleri açısından ele almıştır. Araştırmacının “Hazırlık öğrencileri özerk öğrenmeye daha az eğilimli” tespiti ancak öğrenci görüşü doğrultusunda verilmiştir. Kapsam geçerliği ilgili literatür ve uzman görüşleriyle sağlanacağı düşünülse de kullanılan teknik güvenilirlik ve geçerlilik bakımından yetersiz kalmaktadır (Tekin, 2004:45). Ancak öğrencilerin özerk öğrenmesi ile ilgili yorum ya hazır geliştirilmiş bir ölçekle ya da araştırmacının geliştirdiği bir ölçekle mümkün olabilecektir.

Kassim (2013) çalışmasında, çoklu ortam öğrenme materyalleri ile öğrenen mühendislik öğrencilerinin, öğrenme stilleri ile yaratıcı düşünme performansları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoklu ortam öğrenme materyallerinin aktif, yansıtıcı, sezgisel ve görsel öğrencilerin yaratıcılıklarına yarar sağladığı gözlenmiştir.

Cheng (2014) çalışmasında, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yükseköğretimde kullanılan bir öğrenme aracı olan Second Life ortamındaki tutum ve tavırlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri İndeksi (Felder ve Soloman, 1994) kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre aktif öğrenenler Second Life ortamını kolay ve kullanışlı bulurken, sözel öğrenenlerin daha çok diğer kişilerle iletişim kurmaya yöneldikleri gözlenmiştir.

Chen ve Wu (2015) ise üç farklı yapıda hazırlanmış eğitim videosunun görsel ve sözel öğrenme stillerini tercih eden öğrencilerin dikkatlerini sürdürmeleri, duyguları, bilişsel yüklerine ve öğrenme performanslarına etkilerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda bu üç farklı eğitim videosunun görsel ve sözel öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde anlamlı bir etkinin olmadığına ulaşılmıştır.

Özdemir ve Yılmaz (2015) araştırmalarında farklı iki içerik akışında sunulan eğitsel videoların (biri kısmen öğrenci kontrolünde ve akılcı ilerleyen, diğeri ise tam öğreni kontrolünde ve slaytlar şeklinde ilerleyen) görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. 61 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin her iki sunum türüne de pozitif bir beklenti geliştirdiği belirlenmiştir. Akılcı bir şekilde sunulan

içeriğın, görsel öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına diğerk sunum şekline göre daha uygun olduğu ifade edilmiştir. Motivasyonun güven-tatmin boyutunda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğrenme stili değıştirilemez karakteristik bir özelliktir ve bu nedenle kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Birey kendi öğrenme stilni bildiğinde, bilgiyi edinmede hangi stratejiyi kullanması gerektiğinin bilincindedir. Bu nedenle kuramsal çerçeve de öğrenme stillerinden daha çok öğrenme stratejilerine yer vermesinin daha önemli olduğu düşüncesi ile hareket edilmiştir.



2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi sürecinin nasıl ilerlediğine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi, ortaya konulması ve neden-sonuç arasında bağlantıyı ortaya çıkarma amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Day, 2003). Bu araştırmada ise, bu bağlamda seçmeli Almanca dersini alan lise öğrencilerinin özerk öğrenme becerileri, öğrenme stilleri ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ile yaşadıkları güçlükler arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Yaptığımız bu araştırmanın çalışma evreni Aydın ilinde bulunan tüm ortaöğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Cinsiyete Göre Demografik Bilgiler

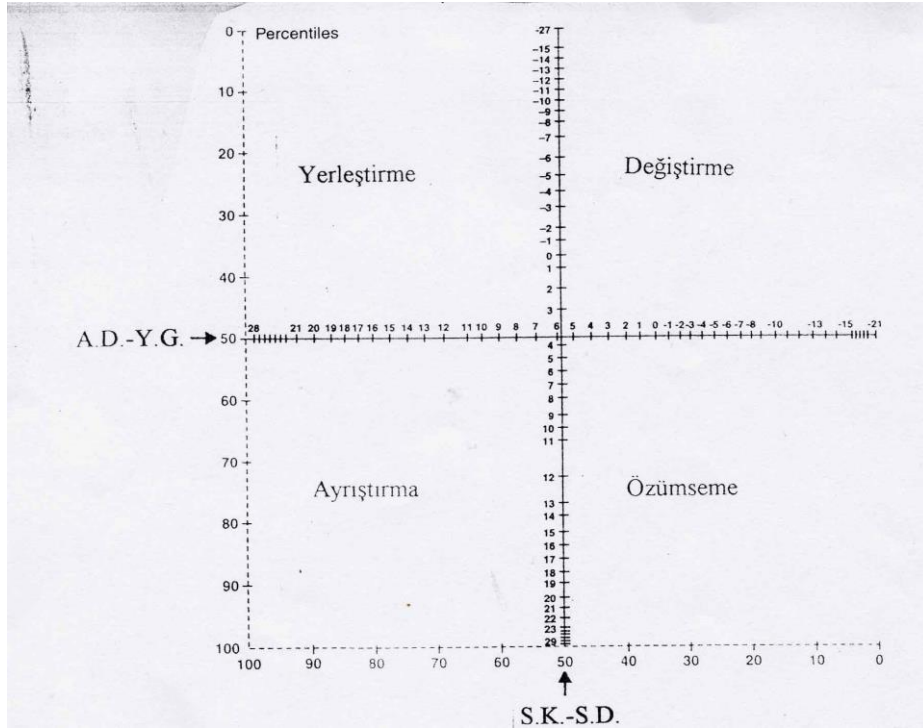
Cinsiyet	f	%
Kadın	600	57.0
Erkek	453	43.0
Toplam	1053	100.0

Seçmeli Almanca dersleri ortaöğretim programlarında diğer dillere göre daha geniş biçimde yer almaktadır. Bu nedenle Aydın ilinde bulunan farklı lise türlerinde eğitim gören ve Almanca dersini seçen lise öğrencileri örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Aydın ilindeki çeşitli lise türlerinde eğitim almakta olan ortaöğretim öğrencileri (9-10-11-12. sınıflar) oluşturmaktadır. Seçmeli Almanca dersinin verildiği okullar ‘amaçlı örneklem’ dikkate alınarak belirlenmiş ve ortaöğretim öğrencilerinin seçmeli ikinci yabancı dil olan Almanca dersini görmeleri bir kriter olarak alınmıştır (Şahin, 2012). Buna bağlı olarak, gerekli resmi izinler alındıktan sonra, merkez Efeler ilçesine bağlı okullardan 2 Anadolu Lisesi, 1 Fen Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesinden olmak üzere toplam 1094 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Ancak veri girişi sürecinde ölçek maddelerini,

kişisel bilgiler bölümlerini eksik bırakan, doldurmamış veya ölçeklerdeki maddelerin birden fazla seçeneğini işaretlemiş olanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylece 1053 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada incelenen değişkenlere yönelik olarak dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik olarak Kolb tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye uyarlaması yapılan ‘Öğrenme Stilleri Envanteri’; Uğurlu (2017) tarafından geliştirilen ‘Dil Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği’ ve ‘Dil Öğrenmeye Yönelik Güçlük Ölçeği’; Hanbay (2013) tarafından geliştirilen ‘İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersine Yönelik Özerk Öğrenme Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilmiş olan veriler SPSS 24.00 (Statistical Package for the Social Sciences) ve LISREL/AMOS kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarına yönelik olarak yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE): Alanyazında çoğunlukla kullanılan Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanterinin üç uyarlaması vardır. Bu araştırmada en güncel uyarlama olan KÖSE III kullanılmıştır. Aşağıda diğer uyarlamalar detaylı bir biçimde açıklanmaktadır (Bkz. Şekil 2.1).



Kaynak: Kolb, 1999: 6

Şekil 2.1. KÖSE III Koordinat Sistemi

KÖSE-I: Kullanılan bu envanterin ilk versiyonu 1971 yılında geliştirilmiştir. Dokuz adet dizinde yer alan dörder kelime, bireylerin öğrenmede en çok tercih ettikleri stili ortaya koyacak şekilde sıralanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar, Deneysel Öğrenme Kuramına göre “Somut Deneysim”, “Yansıtıcı Gözlem”, “Soyut Kavramsallaştırma” ve “Aktif Deneysim” öğrenme tercihlerine bağlı olarak; “Ayrıştırıcı”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” şeklinde bölümlere ayrılmaktadır. İlk versiyonla ilgili araştırmalarda, güvenilirlik ile ilgili çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

KÖSE-II: Envanter için yeni bir biçim ve puanlama sistemi oluşturularak 1981’de tekrar yenilenmesi sağlanmıştır. Bu envanter 12 adet açık uçlu ve tamamlanması gereken maddeden oluşmaktadır. Maddelerin daha rahat anlaşılması için ilk versiyonda yer alan kelimeler yerine cümleler kullanılmış, ifadelerin somutlaştırılması için çalışmalar yapılmıştır. Araştırmalar, envanterin güvenilirlik katsayısının ve iç tutarlığının önceki versiyona göre önemli oranda yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede rahat bir şekilde kullanılabilceğini ortaya koymuştur. Söz konusu envanter, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

KÖSE-III: Kolb Envanterin son şeklini 1999 yılında hazırlamış, somutlaştırılması için ifade değişiklikleri yapılmıştır. Ayrıca bu versiyonda en önemli değişiklik değerlendirme ve kodlama işlemlerine yöneliktir. Bu ölçeğin son halinde stil isimleri “Ayrıştırıcı”, “Değiştirme”, “Özümseme” ve “Yerleştirme” şeklinde değişikliğe uğramıştır. Kolb, bu değişiklik için “küçük ama önemli bir değişiklik” ifadesini kullanmıştır. Bu değişiklik, ölçeğin yorumlanması sırasında ön plana çıkmaktadır. Ölçekte, daha önceki halinde olduğu gibi 12 tane boşluk doldurmalı madde bulunmaktadır. Her bir madde de bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puan verilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48’dir. Bu puanlama yapıldıktan sonra birleştirilmiş puanlar tekrar hesaplanmaktadır.

Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneysim (S.D.) ve Aktif Deneysim (A.D.) -Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda elde edilen puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. Ölçeğin özün formunun güvenilirlik katsayıları, Somut Deneysim 0,81, Yansıtıcı Gözlem için 0,73, Soyut Kavramsallaştırma için 0,83, Aktif Deneysim için 0,78, Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneysim için 0,88, Aktif Deneysim-Yansıtıcı Gözlem için 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin bu versiyonunun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Evin Gencil (2006) tarafından yapılmış ve güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,76, 0,71, 0,80, 0,75, 0,84 ve 0,79 şeklinde hesaplanmıştır.

Almanca Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği (ADÖMÖ): Bu çalışmada kullanılan ölçeğin orijinal hali ilk olarak ‘İngilizce Dil Öğretiminde Motivasyon Ölçeği’ olarak Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından 147 sine uygulanmış ve elde edilen ön değerlendirme sonuçlarına göre ölçek yeniden düzenlenerek asıl uygulama için düzenlenmiştir. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla 275 katılımcı ile açımlayıcı faktör analizi, farklı 331 öğrenci ile de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İngilizce Dil öğrenmede motivasyon ve motivasyonu ele alan araştırmacılardan Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016) ve Uğurlu, Mehdiyev ve Usta (2016) tarafından yapılan nitel araştırmanın sonuçlarına bakılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin dil öğrenmeye yöneik motivasyonlarını ölçen 46 yargı ile madde havuzu oluşturulmuş ve 5 öğrenci ile pilot olarak test edilmiştir. Daha sonra, iyi ifade edilemeyen, açık ve anlamsız olan maddeler çıkarılarak oluşturulan 46 madde 32 madde olarak yeniden düzenlenmiştir.

Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; ‘5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum’ şeklinde düzenlenmiştir. Dil öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geliştirme süreci sonucunda; üniversite öğrencilerinin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının üç boyutlu bir yapı ile toplam varyansın %58,08’ini açıkladığı bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sonucunda el edilen değerlere göre, dil öğrenme 16 madde ve üç faktörden oluşan motivasyon ölçeği geliştirilmiştir.

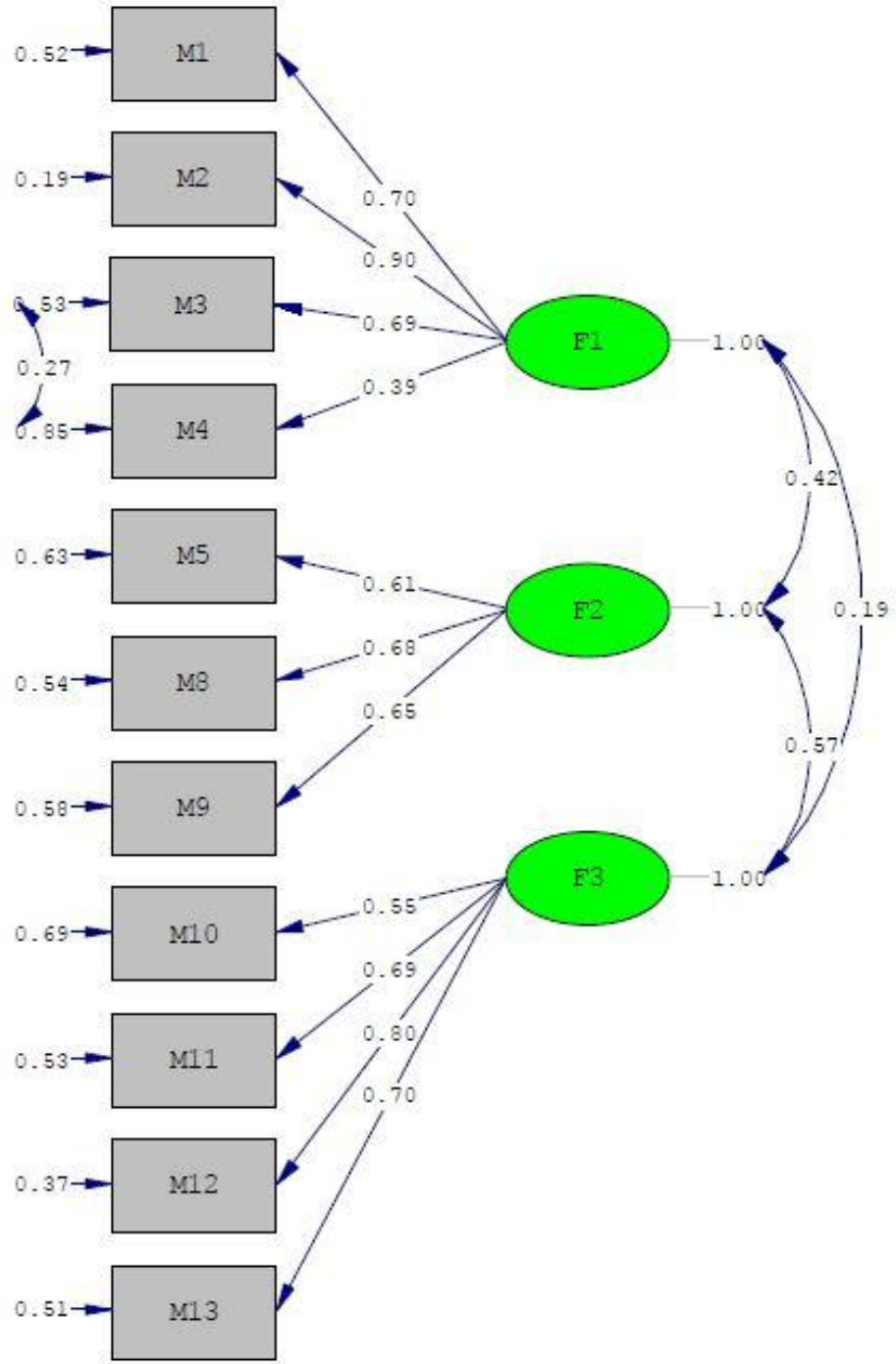
Kullanılan motivasyon ölçeğin İngilizceye yönelik olması nedeniyle, Almanca dersine göre maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Aydın ili içerisindeki farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan 1053 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen veriler ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Dil öğrenme motivasyonu ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı analiz sonuçları aşağıda Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Yönü	Faktör Yükleri			Anti İmaj Korelasyon Kat Sayısı	Ortak Vs
		Özgüven	Tutum	Kişisel Kullanım		
M1	+	.699			.789	.588
M2	+	.789			.743	.712
M3	+	.874			.727	.725
M4	+	.724			.690	.565
M10	+		.571		.831	.454
M11	+		.786		.832	.631
M12	+		.819		.783	.696
M5	+			.705	.814	.549
M8	+			.804	.772	.664
M9	+			.658	.825	.538
Öz değer		2.422	2.364	1.960		
Açıklanan varyans		22.021	21.488	17.822	Toplam Varyans	61.331
Madde Sayısı		4	3	3	Toplam Md Sayısı	10
Min ve Max Puanlar		4-20	3-15	3-15	Toplam Min ve Max Puanlar	10-50
Cronbach alfa		0.78	0.70	0.67	Ölçek için Conbach alfa	.83

Tablo 2.2 incelendiğinde dil öğrenme motivasyonu ölçeğinin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Dört maddenin bulunduğu, birinci faktör toplam varyansın %22,021'ini açıklamaktadır ve özdeğeri 2,422'dir. 3 maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın %21,488'ini açıklamakta ve özdeğeri 2,364 şeklindedir. Üç maddeden meydana gelen üçüncü faktör toplam varyansın %17,822'sini açıklamaktadır ve özdeğeri 1,960'dır. Ölçeğin toplamda %61,333 'ünü açıklaması yeterli bir orandır. Tablo 2.2'de görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, 571 ile 874 arasında değişmektedir. Örneklem dikkate alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ve daha yüksek olması maddeler için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007).

İlk boyut 'özgüven' olup 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ikinci boyut 'tutum'dur ve 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki üçüncü boyut kişisel kullanım olup 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar için Cronbach α katsayıları sırasıyla '0,78, 0,70, 0,67' ve ölçeğin tümü için 0,83 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle Şekil 2.2'de İngilizce konuşma kaygısına yönelik olan geliştirilen ölçeğin DFA Path diyagramı verilmiştir.



Chi-Square=203.14, df=40, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

Şekil 2.2. Almanca Öğrenmede Motivasyon Ölçeğinin Yol (Path) Diyagramı

Açımlayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi aynı örnekleme yapılmış olması ilgili alanyazında bir sorun oluşturmamaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Thompson, 2005). Yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir (df=55, Ki-kare=205.66, RMSEA=0,062, GFI=

0,97, AGFI=0,94, CFI=0,97, NFI=0,96 RMR=0,080). Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği ortaya konulmuştur. Dil öğrenme motivasyonuna yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indisleri aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.3. DFA Uyum İndisleri

DOM	Bulunan Değerler	Kabul Edilebilir Ölçütler
Sd	203,14	<5
RMSEA	0.062	$0.00 \leq \text{RMSEA} \leq 0.10$
GFI	0.97	$0.80 \leq \text{GFI} \leq 0.95$
AGFI	0.94	$0.80 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$
CFI	0.97	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.97$
RMR	0.080	$0.00 \leq \text{RMR} \leq 0.10$
NFI	0.96	$0.80 \leq \text{NFI} \leq 0.95$

Standart Uyum İyiliği Ölçütleri: Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Elde edilen değerler 0.05'e eşit veya küçük ise mükemmel uyum, 0.10'a kadar olan değerler ise kabul edilebilir derecededir. Uyum İyiliği İndeksi (Goodness Of Fit Katsayı-GFI): 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.85'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI): Örneklem büyüklüğü dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. 0 ile 1 değerleri arasında değer almaktadır ve 0.90 üzeri iyi uyum gösterdiği kabul edilir. Karşılaştırmalı uyum katsayısı (Comparative Fit Katsayı-CFI): Model uyumunun değerlendirilmesinde örneklem büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir kriterdir. CFI değerinin 0.90 üzerinde olması yeterli uyuma, 0.95 üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0 ile 1 arasında değişir. 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret eder (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

Almanca Dil Öğrenmede Güçlük Ölçeği: Alanyazın taraması (Bahattin ve Demiral, 2002; Gömleksiz, 202; Kumral, 2002; Richards ve Rodgers, 2014) sonucunda dil öğrenmede güçlüklerle ilgili makaleler ve kitaplar incelenmiştir. İncelenen makale ve kitaplarda dil öğrenmede güçlükleri ifade eden yargılar araştırmacılar tarafından yapılan nitel araştırmanın (Uğurlu, Mehdiyev ve Usta, 2016) sonuçlarından yola çıkılarak 38 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuş, açık ve anlamlı olmayan 38 maddeden 11 madde elenerek 27 maddeye düşürülmüştür. Yirmi yedi maddelik ölçeğin güvenilirlik değeri .77 ve ölçeğin toplam güvenilirlik değeri .89 olarak bulunmuştur. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; '5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum,

3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum' şeklinde düzenlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin İngilizceye yönelik olması nedeniyle, Almanca dersine göre maddelerde değişiklikler/düzenlemeler yapılmıştır. 1053 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen veriler yeniden açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda orijinal ölçekteki 4 alt boyut, 3 alt boyuta indirgenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar 'ilgi-istek', 'uygulama', 'ortam ve materyal', ile 'sosyal imkânlar' şeklindedir.

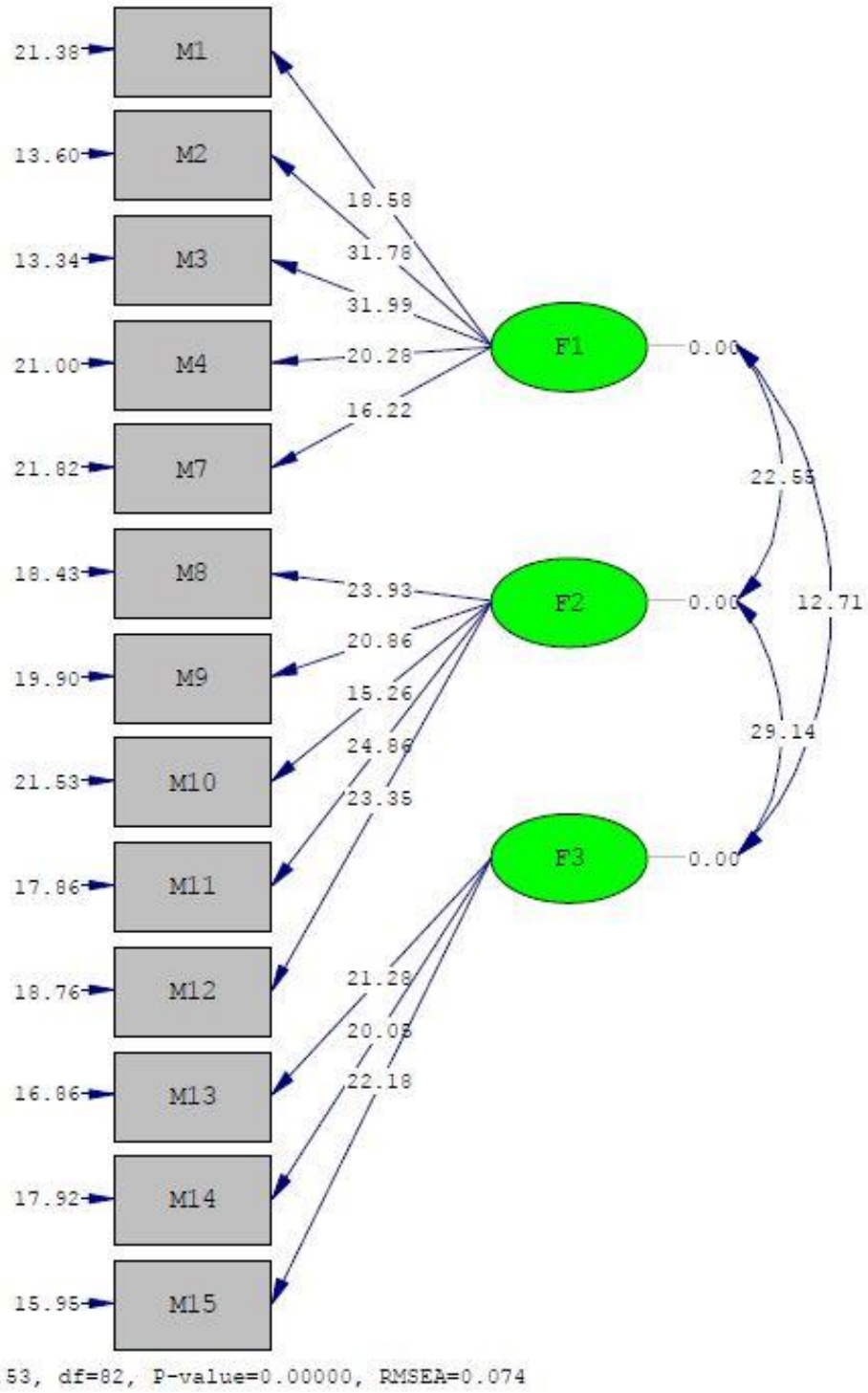
Ölçekteki ilk boyut olan 'ilgi-istek' 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ikinci boyut olan 'uygulama' 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki üçüncü boyut olan 'sosyal imkânlar' 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar için Cronbach α katsayısı sırasıyla '0,80, 0,78, 0,71' ve ölçeğin tamamı için 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan alt boyutlardaki maddeler birbirleri ile tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini denetleyen maddelerden meydana gelmektedir. Dil öğrenme Güçlüğü ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı analiz sonuçları aşağıda Tablo 2.4'de sunulmuştur.

Tablo 2.4. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Dil Öğrenme Güçlük Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Yönü	Faktör Yükleri			Anti İmaj Korelasyon Kat Sayısı	Ortak Vs
		İlgi-İstek	Uygulama	Sosyal İmkanlar		
M1	+	.682			.923	.484
M2	+	.852			.796	.751
M3	+	.853			.797	.753
M4	+	.627			.921	.501
M7	+	.496			.925	.394
M8	+		.640		.912	.581
M9	+		.703		.924	.558
M10	+		.721		.917	.523
M11	+		.665		.896	.576
M12	+		.554		.907	.524
M13	+			.648	.911	.549
M14	+			.822	.825	.692
M15	+			.776	.875	.656
Öz değer		2.880	2.556	2.107		
Açıklanan Varyans		22.157	19.658	16.211	Toplam Varyans	58.026
Madde Sayısı		5	5	3	Toplamm madde	13
Min ve Max Puanlar		4-20	3-15	3-15	Toplam Min ve Max Puanlar	13-65
Cronbach alfa		0.78	0.70	0.67	Ölçek için Conbach alfa	0.86

Tablo 2.4 incelendiğinde dil öğrenme motivasyonu ölçeğinin 3 boyuttan oluştuğu görülmektedir. 5 maddenin bulunduğu birinci faktör toplam varyans % 22,57'sini açıklamaktadır ve öz değeri 2,880'dir. 5 maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 19,658'ini açıklamaktadır ve öz değeri 2,556'dır. 3 maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın % 16,211'ini açıklamaktadır ve öz değeri 2,117'dir. Ölçeğin toplamda %58.026'sını açıklaması, yeterli olduğu düşünülmektedir. Tablo 2.4'de görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, 496 ile 853 arasında değişmektedir. Örneklem dikkate alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45'den daha yüksek olması maddeler için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2007).

Ölçekteki ilk boyut özgüven 4 maddeden, ikinci boyut tutum 3 maddeden ve üçüncü boyut kişisel kullanım 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach α katsayısı göz önünde bulundurulmuştur. Alt boyutlar için Cronbach α katsayısı sırasıyla '0,78, 0,70, 0,67' ve ölçeğin tümü için 0,83 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle Şekil 2.3'de dil öğrenme motivasyonuna yönelik geliştirilen ölçeğin DFA Path diyagramı verilmiştir.



Şekil 2.3. Dil Öğrenme Motivasyonuna Yönelik Olan Ölçeğin DFA Path Diyagramı

Açımlayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi aynı örnekleme yapılmış olması ilgili alanyazında bir sorun oluşturmamaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Thompson, 2005, akt. Özdemir vd.). Yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (df=82, Ki-

kare=414,53, RMSEA=0,074, GFI= 0,943, AGFI=0,916, CFI=0,964, NFI=0,58 RMR=0,0597). Bu sonuçlara göre ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre uyum indisleri aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.5. DFA Uyum İndisleri

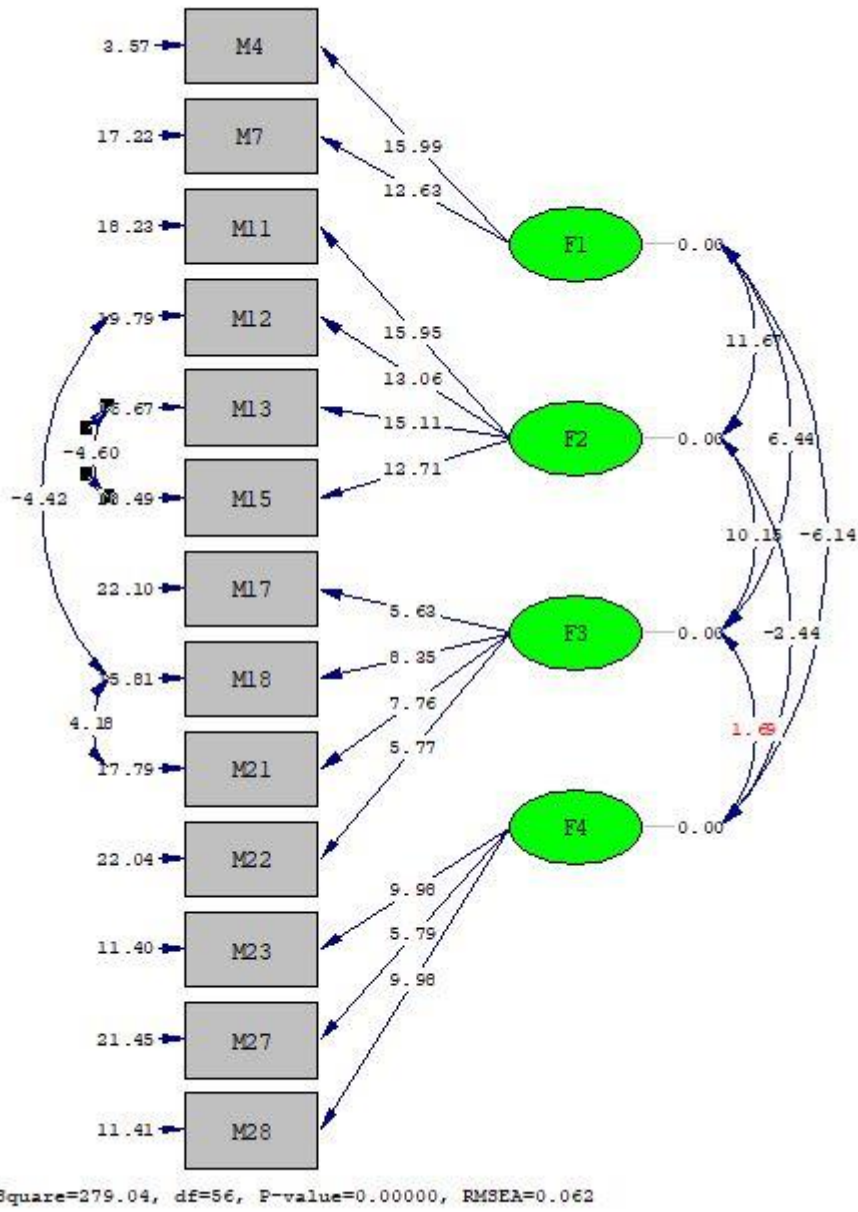
Dom	Bulunan Değerler	Kabul Edilebilir Ölçütler
Sd	414.53	<5
RMSEA	407.485	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$
GFI	0.074	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	0.943	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$
CFI	0.916	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$
RMR	0.964	$0.00 \leq RMR \leq 0.10$
NFI	0.0597	$0.80 \leq NFI \leq 0.95$

Standart Uyum İyiliği Ölçütleri: Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Elde edilen değerler 0.05'e eşit veya küçük ise mükemmel uyum, 0.10'a kadar olan değerler ise kabul edilebilir olduğunu gösterir. Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Katsayı-GFI): 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.85'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI): Örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. 0 ile 1 değerleri arasında değer almaktadır ve 0.90 üzeri iyi uyum olarak kabul edilir. Karşılaştırmalı uyum katsayısı (Comparative Fit Katsayı-CFI): Model uyumunun değerlendirilmesinde örneklem büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir kriterdir. CFI değerinin 0.90 üzerinde olması yeterli uyuma, 0.95 üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0 ile 1 arasında değişir. 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret eder (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersine Yönelik Özerk Öğrenme Ölçeği (ADKÖ): Hanbay tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan ölçeğin denemesi, Adıyaman Merkez Fatih Anadolu Lisesi'nde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden seçilen toplam 71 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi, önce faktör analizi ardından güvenilirlik analizleriyle, SPSS paket yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilirken öncelikle: Kesinlikle katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Fikrim yok 3, Katılıyorum 4, Tümüyle katılıyorum, 5 şeklinde ölçeğin derecelendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında olumsuz tümceler için “tümüyle katılıyorum 1”, “kesinlikle, katılmıyorum 5” şeklinde ters puanlama yapılmıştır. 5’li Likert tipi ölçeğin maddeleri ile bunların faktör yükleriyle tümünün faktör analizi yapılmıştır.

Ölçek hazırlanırken izlenen aşamalar: Madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, öğrenciyle ön uygulamanın yapılması, aktör çözümlemesi ve güvenilirlik çözümlemesi, Madde havuzunda toplam 28 madde oluşmuştur. Daha sonra bu maddeler 13 maddeye indirgenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin 13 maddelik hali kullanılmıştır. Aydın ili içerisindeki farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan 1053 ortaöğretim öğrencisinden elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı Şekil 2.4’de yer almaktadır.



Şekil 2.4. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Olan Ölçeğin DFA Path Diyagramı

Açımlayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olan ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. (df=56, Ki-kare=279,04, RMSEA=0.062, GFI= 0,96, AGFI=0,93, CFI=0,87, NFI=0,85 RMR=0,096). Bu sonuçlara göre ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği doğrulanmıştır.

Tablo 2.6. DFA Uyum İndisleri

DOM	Bulunan Değerler	Kabul Edilebilir Ölçütler
sd	279.04	<5
RMSEA	0.062	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$
GFI	0.96	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	0.93	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$
CFI	0.87	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$
RMR	0.096	$0.00 \leq RMR \leq 0.10$
NFI	0.85	$0.80 \leq NFI \leq 0.95$

Standart Uyum İyiliği Ölçütleri: Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Elde edilen değerler 0.05'e eşit veya küçük ise mükemmel uyum, 0.10'a kadar olan değerler ise kabul edilebilir olduğunu gösterir. Uyum İyiliği İndeksi (Goodness Of Fit Katsayı-GFI): 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.85'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI): Örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. 0 ile 1 değerleri arasında değer almaktadır ve 0.90 üzeri iyi uyum olarak kabul edilmektedir. Karşılaştırmacı uyum katsayısı (Comparative Fit Katsayı-CFI): Model uyumunun değerlendirilmesinde örneklem büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir kriterdir. CFI değerinin 0.90 üzerinde olması yeterli uyuma, 0.95 üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0 ile 1 arasında değişir. 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret eder (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

2.4. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada ölçme aracı uygulamaları için öncelikle ölçek sahiplerinden izin alabilmek amacıyla e-posta yolu ile iletişime geçilmiştir. 01.08.2018 tarihinde öğretim üyeleri Orhan Hanbay'dan ve 12.02.2018 tarihinde Celal Teyyar Uğurlu'dan ölçek izinleri alındıktan sonra, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi izin için yazışmalar başlatılmıştır. İlgili makamlardan gerekli izinler alındıktan sonra 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında öğrencilerin bağlı buldukları okul yönetimleriyle araştırmaya yönelik bizzat görüşmeler yapılmış ve ölçeklerin uygulanması bakımından mutabakata varılmıştır. Ölçme araçları öğrencilerin bulunduğu sınıfların müsaitlik durumları dikkate alınarak araştırmacı tarafından sınıflarda bizzat açıklamalar yapılmak suretiyle uygulanmıştır. Formların öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Öğrencilere hazırlanmış formlar dağıtılmadan önce çalışmanın sadece bilimsel bir amaç için yapıldığı,

gönüllülük esasına bağı olduğu ve formları doldurmak istemeyen öğrencilerin zorunda olmadıkları özellikle belirtilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla öğrencilerden toplanan ölçme araçları kontrol edilerek teslim alınmış ve veriler bilgisayar ortamına uygulamadan hemen sonra kaydedilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada formlar yoluyla elde edilen veriler ilk olarak Excel tablosuna, daha sonra SPSS 23.00 ve AMOS istatistik paket programına aktarılmıştır. 1094 öğrenciden 41'inin ölçekleri istenildiği gibi doldurmaması nedeniyle veri setinden çıkarılmış ve toplam 1053 kişinin verisi analizlere tabi tutulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklere tabi tutulmuştur. Bunun yanında her ölçekte bulunan alt boyutların betimsel istatistiklerini bulmak için verilerin minimum ve maksimum değerleri, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Faktör analizleri, T-testi, ANOVA, Ki-kare, Korelasyon ve Çoklu regresyon yapılmıştır.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

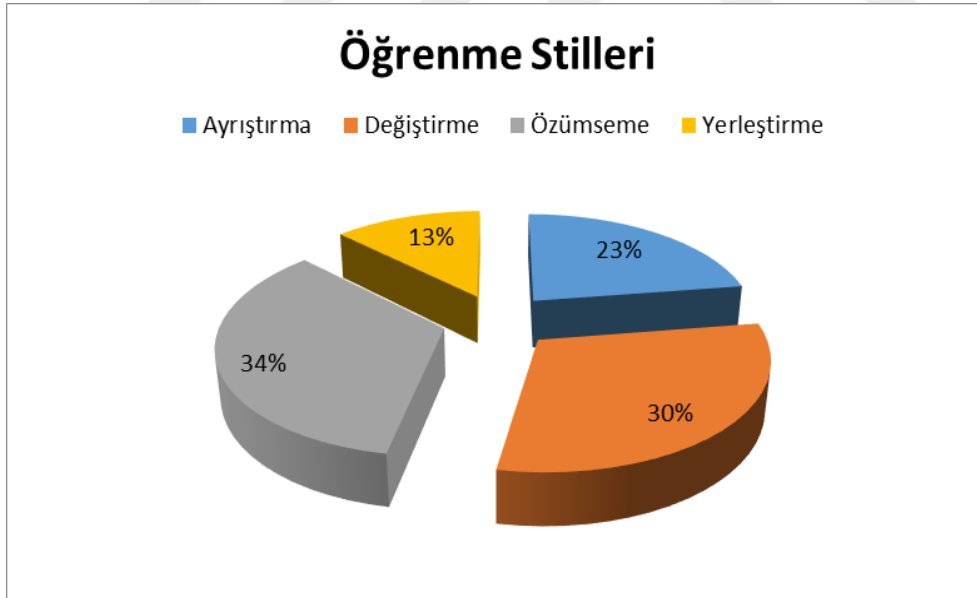
Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemlere ait bulgular tablolar halinde sunulmuş olup yorum ve değerlendirmelere yer verilmiştir

3.1. Kolb'un Öğrenme Stillerine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “ortaöğretim öğrencileri, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin KÖSE III'den aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları tablo 3.1. de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. KÖSE III'den Alınan Puanların Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
Ayrıştırma	238	22.6
Değiştirme	319	30.3
Özümseme	363	34.5
Yerleştirme	133	12.6
Toplam	1053	100



Şekil 3.1. Öğrenme Stilleri

Grafik içeriğine ve Tablo 3.1'e bakıldığında, ortaöğretim öğrencilerinin yüzde olarak sahip olduğu, öğrenme tercihlerini bize göstermektedir. Tablodan elde edilen veriler KÖSEIII de yer alan grafiğe yerleştirilerek hesaplanmış olup öğrencilerin birleştirilmiş puanları hesaplanmıştır. Grafikten yola çıkılarak öğrenme stilleri arasında özümseme (%34), değiştirme (%30) ayrıştırma (%23) yerleştirme (%13) öğrenme tercih sonuçları

görülmektedir. Ayrıca tablo, ortaöğretim öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Kolb'un Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri; cinsiyet, bölüm, sınıf, okul türü, sosyoekonomik düzey, liseye girişteki net sayısı açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklindedir. Katılımcıların öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi sonuçları Tablo 3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

cinsiyet * ÖğrSit Crosstabulation			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
Cinsiyet	Kadın	Count	125	166	227	82	600
		% within cinsiyet	20.8%	27.7%	37.8%	13.7%	100.0%
Erkek	Erkek	Count	113	153	136	51	453
		% within cinsiyet	24.9%	33.8%	30.0%	11.3%	100.0%
Toplam		Count	238	319	363	133	1053
		% within cinsiyet	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%

$X^2=10.683$ $sd=3$ $P=0.012$

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.863^a	3	.012
Likelihood Ratio	10.897	3	.012
Linear-by-Linear Association	7.703	1	.006
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 57,22.

Tablo 3.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık gösterdiği, farklı bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın var olduğu [$X^2=10.683$ $sd=3$ $P=0.012$] görülmektedir. Tabloya göre kız öğrenciler (%37,8) özümseme, erkek öğrenciler (%33,8) değiştirme öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrencilerin (%27,7) değiştirme, (%20,8) ayrıştırma, (%13,7) yerleştirme öğrenme stilini tercih ettikleri ve erkek öğrencilerin (%30,0) özümseme, (%24,9) ayrıştırma, (%11,3) yerleştirme öğrenme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi sonuçları Tablo 3.3.’de sunulmaktadır.

Tablo 3.3. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

bölüm * ÖğrStit Crosstabulation			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
Bölüm	Sayısal	Count	141	162	204	67	574
		% within bölüm	24.6%	28.2%	35.5%	11.7%	100.0%
	Eşit Ağırlık	Count	53	91	89	39	272
		% within bölüm	19.5%	33.5%	32.7%	14.3%	100.0%
Bölüm seçmeyenler	Count	44	66	70	27	207	
	% within bölüm	21.3%	31.9%	33.8%	13.0%	100.0%	
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within bölüm	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=5.727$ sd=6 P=0.454]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.727 ^a	6	.454
Likelihood Ratio	5.734	6	.454
Linear-by-Linear Association	.606	1	.436
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,15

Tablo 3.3 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin bölüm değişkenine göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile buldukları bölümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı [$X^2=5,727$ sd=6 P=0.454] görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin toplamda sahip oldukları öğrenme stilleri incelendiğinde %34 ile özümseme en yüksek, %12 ile yerleştirme stilinin ise en düşük yüzdelik dilimde yer aldığı görülmektedir.

Bölüm değişkenine göre bulgulara bakıldığında Sayısal bölüm öğrencilerinin öğrenme stilleri sırasıyla özümseme,(% 35), değiştirme (%28), ayrıştırma (%25), yerleştirme (%12) şeklindedir. Eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, (%20) ayrıştırma, (%33) değiştirme,(%33) özümseme, (%14) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir. Bölüm seçmeyen öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde de yine benzer bir dağılımın olduğu,(%34) özümseme, (%32) değiştirme,(%21) ayrıştırma, (%14) yerleştirme öğrenme stillerinin yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.4. Öğrenme Stilleri ve Sınıf Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Sitilleri				Toplam	
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme		
Sınıf	9	Count	50	87	89	37	263
		% within sınıf	19.0%	33.1%	33.8%	14.1%	100.0%
	10	Count	68	109	92	40	309
		% within sınıf	22.0%	35.3%	29.8%	12.9%	100.0%
	11	Count	62	53	98	33	246
		% within sınıf	25.2%	21.5%	39.8%	13.4%	100.0%
	12	Count	58	70	84	23	235
		% within sınıf	24.7%	29.8%	35.7%	9.8%	100.0%
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within sınıf	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=317,512$ sd=9 P=0.000]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	317.512 ^a	9	.000
Likelihood Ratio	292.659	9	.000
Linear-by-Linear Association	14.884	1	.000
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,32.

Tablo 3.4 incelendiğinde öğrenme stillerinin öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterdiği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların sınıfları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu [$X^2=317,512$ sd=9 P=0.000] görülmektedir. 9. Sınıf öğrencilerinde yüksekte yüzdeden düşük yüzdeye göre sıralanacak olursa; (%33,8) özümseme, (%33,1) değiştirme, (%19) ayrıştırma, (%14,1) yerleştirme öğrenme stili tercih ettikleri Tablo 3.4’de görülmektedir. 10. Sınıf öğrencilerine bakıldığında; (%35,3) Değiştirme, (%29,8) özümseme, (%22) ayrıştırma, (%12,9) yerleştirme öğrenme stili şeklindedir. 11. Sınıf öğrencilerinde; (%39,8) özümseme, (%25,2) ayrıştırma, (%21,5) değiştirme, (%13,4) yerleştirme öğrenme stili yer almaktadır. 12. sınıf öğrencilerinde (%35,7) özümseme, (%29,8) değiştirme, (%24,7) ayrıştırma, (%9,8) yerleştirme öğrenme stilleri şeklinde bulgular elde edilmiştir. Buradan hareketle ve toplam puanlara da bakarak öğrencilerin değiştirme ve özümseme puanları birbirine yakın olsa bile; yerleştirme ve ayrıştırma puanları arasında fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sınıflar karşılaştırıldığında 11. Sınıf öğrencilerinde (%39,8) ile özümseme en çok tercih edilen öğrenme stili olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin okudukları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.5. Öğrenme Stilleri ve okul türü Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

okul_türü * ÖğrSit Crosstabulation		Öğrenme Stilleri				Toplam	
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme		
Okul türü	Fen lisesi	Count	60	53	70	22	205
		% within okul_türü	29.3%	25.9%	34.1%	10.7%	100.0%
	Sosyal	Count	34	69	62	30	195
		% within okul_türü	17.4%	35.4%	31.8%	15.4%	100.0%
Anadolu lisesi	Count	144	197	231	81	653	
	% within okul_türü	22.1%	30.2%	35.4%	12.4%	100.0%	
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within okul_türü	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=11,775$ sd=6 P=0.067]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.775 ^a	6	.067
Likelihood Ratio	11.577	6	.072
Linear-by-Linear Association	1.310	1	.252
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,63.

Tablo 3.5 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların okul türlerine göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların okul türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$X^2=11,775$ sd=6 P=0.067]. Tablo 3.5'e göre öğrencilerin toplamda sahip oldukları öğrenme stillerinin; (%34,5) ile özümseme stilinin en yüksek; (%12,6) ile yerleştirme stilinin en düşük yüzdelik dilimde yer aldığı görülmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerine bakıldığında sırasıyla (%34,1) özümseme, (%29,3) ayrıştırma, (%25,9) değiştirme, (%10,7) yerleştirme öğrenme stilleri izlenmektedir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde dağılım, (%35,4) değiştirme, (%31,8) özümseme, (%17,4) ayrıştırma, (%15,4) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde de dağılım, (%35,4) özümseme, (%30,2) değiştirme, (%22,1) ayrıştırma, (%12,4) yerleştirme öğrenme stillerinin yer aldığı görülmektedir. Genel olarak, en çoktan en aza doğru tercih edilen öğrenme stilinin (%34,5) özümseme, (%30,3) değiştirme, (%22,6) ayrıştırma ve (%12,6) ile yerleştirme olduğu görülmektedir. Okul türleri içinde en çok (%35,4) özümseme stilinin Anadolu lisesinde tercih edildiği ve en az (%10,7) yerleştirme Fen lisesinde tercih edildiği ifade edilebilir.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.6. Öğrenme Stilleri ve Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Gelir durumu * ÖğrSit Crosstabulation			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
Alt	Count	8	9	6	1	24	
	% within Gelir durumu	33.3%	37.5%	25.0%	4.2%	100.0%	
Orta	Count	215	297	333	125	970	
	% within Gelir durumu	22.2%	30.6%	34.3%	12.9%	100.0%	
Üst	Count	15	13	24	7	59	
	% within Gelir durumu	25.4%	22.0%	40.7%	11.9%	100.0%	
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within Gelir durumu	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=6,015$ sd=6 P=0.422]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.015 ^a	6	.422
Likelihood Ratio	6.475	6	.372
Linear-by-Linear Association	1.302	1	.254
N of Cases	1053		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,03.

Tablo 3.6 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların sosyoekonomik düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2=6,015$ sd=6 P=0.422]. Tabloda öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre öğrenme stillerine bakıldığında; alt gelir düzeyine sahip olanların (%37,5) değiştirme, (%33,3) ayrıştırma, (%25) özümseme, (%4,2) yerleştirme öğrenme stilleri izlemektedir. Orta gelir düzeyine sahip öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, (%34,3) özümseme, (%30,6) değiştirme, (%22,2) ayrıştırma, (%12,9) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir. Üst gelir düzeyine sahip öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde de yine benzer bir dağılımın olduğu, (%40,7) özümseme, (%25,4) ayrıştırma, (%22) değiştirme, (%11,9) yerleştirme öğrenme stillerinin yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların liseye girişte yaptıkları doğru cevap sayılarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.7. Öğrenme Stilleri ve Okula Girişteki doğru cevap (Net) Sayıları Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri				Toplam	
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme		
Net sayısı	Alt	Count	48	60	69	22	199
		% within net sayısı	24.1%	30.2%	34.7%	11.1%	100.0%
	Orta	Count	58	80	96	41	275
		% within net sayısı	21.1%	29.1%	34.9%	14.9%	100.0%
	Üst	Count	132	179	198	70	579
		% within net sayısı	22.8%	30.9%	34.2%	12.1%	100.0%
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within net sayısı	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=2,383$ sd=6 P=0.881]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.383 ^a	6	.881
Likelihood Ratio	2.343	6	.886
Linear-by-Linear Association	.000	1	.997
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,13.

Tablo 3.7 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin, liseye girişte yaptıkları net sayısına göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların liseye girişte yaptıkları net sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2=2,383$ sd=6 P=0.881]. Tabloya göre öğrencilerin toplamda sahip oldukları öğrenmeye bakıldığında (%34,2) ile özümseme en yüksek (%12,6) ile yerleştirme stilinin en düşük yüzdelik dilimde yer aldığı görülmektedir. Az sayıda nete sahip olan öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında (%34,7) özümseme, (%30,2) değiştirme, (%24,1) ayrıştırma, (%11,1) yerleştirme öğrenme stilleri izlenmektedir. Orta düzeydeki nete sahip olan öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, (%34,9) özümseme, (%29,1) değiştirme, (%21,1) ayrıştırma, (%14,9) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir. Üst nete sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde de yine benzer bir dağılımın olduğu, (%34,5) özümseme, (%30,3) değiştirme, (%22,8) ayrıştırma, (%12,6) yerleştirme öğrenme stillerinin yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların ailelerinde dil bilen kişilerin olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.8. Öğrenme Stilleri ve Ailede Dil Bilen Kişiler Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri				Toplam	
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme		
aile_dil_bilme	Evet	Count	114	156	185	69	524
		% within aile_dil_bilen	21.8%	29.8%	35.3%	13.2%	100.0%
Hayır	Count	124	163	178	64	529	
		% within aile_dil_bilen	23.4%	30.8%	33.6%	12.1%	100.0%
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
		% within aile_dil_bilen	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%

[$X^2=0,588$ sd=3 P=0.899]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.588 ^a	3	.899
Likelihood Ratio	.588	3	.899
Linear-by-Linear Association	.546	1	.460
N of Cases	1062		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 65,62.

Tablo 3.8 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların ailelerinde dil bilen kişilerin olmasına göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların ailelerinde dil bilenlerin olmasının öğrenme stilleri ile arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2=0,588$ sd=3 P=0.899]. Tabloya göre öğrencilerin ailelerinde dil bilenlerin olma durumu toplamda sahip oldukları öğrenmeye bakıldığında (%34,5) ile özümseme en yüksek (%12,6) ile yerleştirme stilinin en düşük yüzdelerinde yer aldığı görülebilir. Ailede dil bilen kişiler olan öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında (% 35,3) özümseme,(%29,8) değiştirme, (%22,8) ayrıştırma, (%13,2) yerleştirme öğrenme stilleri izlemektedir. Orta düzeydeki nete sahip olan öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, (%33,6) özümseme, (%30,8) değiştirme, (%23,4) ayrıştırma, (%12,1) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların ailelerinde Almanca bilen kişilerin olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.9. Öğrenme Stilleri ve Ailede Almanca Bilen Kişi Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

aile_alm_bilen * ÖğrSit Crosstabulation			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
aile_almanca_bilen	Evet	Count	47	79	80	34	240
		% within aile_Alm._bilen	19.6%	32.9%	33.3%	14.2%	100.0%
Hayır	Count	191	240	283	99	813	
	% within aile_Alm._bilen	23.5%	29.5%	34.8%	12.2%	100.0%	
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within aile_Alm._bilen	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=2,657$ sd=3 P=0.448]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.657 ^a	3	.448
Likelihood Ratio	2.671	3	.445
Linear-by-Linear Association	.812	1	.368
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,31.

Tablo 3.9 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların ailelerinde Almanca bilen kişilerin olmasına göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların ailelerinde Almanca bilenlerin olmasının öğrenme stilleri ile arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2=02,657$ sd=3 P=0.448]. Tabloya göre öğrencilerin ailelerinde Almanca bilenlerin olma durumu toplamda sahip oldukları öğrenmeye bakıldığında (%34,5) ile özümseme en yüksek; (%12,6) ile yerleştirme stilinin en düşük yüzdelik dilimde yer aldığı görülebilir. Ailede Almanca bilen kişiler olan öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında (% 33,3) özümseme, (%32,9) değiştirme, (%19,6) ayrıştırma, (%14,2) yerleştirme öğrenme stilleri izlemektedir. Ailede Almanca bilen kişilerin olmadığı öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, (%34,8) özümseme, (%29,5) değiştirme, (%23,5) ayrıştırma, (%12,6) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların liseye girişte yaptıkları net sayılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.10. Öğrenme Stilleri ve Dil Kursuna Gitme Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri					Toplam
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme		
dil_kursu	Almanca	Count	33	34	44	18	129
		% within dil_kursu	25.6%	26.4%	34.1%	14.0%	100.0%
	İngilizce	Count	90	131	145	52	418
		% within dil_kursu	21.5%	31.3%	34.7%	12.4%	100.0%
	Diğer	Count	14	24	24	4	66
		% within dil_kursu	21.2%	36.4%	36.4%	6.1%	100.0%
Hayır	Count	101	130	150	59	440	
	% within dil_kursu	23.0%	29.5%	34.1%	13.4%	100.0%	
Toplam	Count	238	319	363	133	1053	
	% within dil_kursu	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%	

[$X^2=5,249$ sd=9 P=0.812]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.249 ^a	9	.812
Likelihood Ratio	5.745	9	.765
Linear-by-Linear Association	.002	1	.963
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,34.

Tablo 3.10 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların dil kursuna gidip gitmeme durumlarına göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların dil kursuna gidip gitmeme durumlarının olmasının öğrenme stilleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [$X^2=5,249$ sd=9 P=0.812] görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin gittikleri yabancı dil kursuna göre, toplamda sahip oldukları öğrenmeye bakıldığında (%34,5) ile özümseme en yüksek; (%12,6) ile yerleştirme stiline en düşük yüzdeler dilimde yer aldığını görülmektedir. Öğrencilerin gitmiş oldukları İngilizce, Almanca ve diğer dillerde öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında Almanca'dan ders alanların (%34,1) özümseme, (%26,4) değiştirme, (%25,6) ayrıştırma, (%14,) yerleştirme öğrenme stilleri, İngilizceden ders alanların (%34,7) özümseme, (%31,3) değiştirme, (%21,5) ayrıştırma (%12,4) yerleştirme öğrenme stilleri, Diğer dillerden kurs alanların (%36,4) değiştirme, (%36,4) özümseme, (%21,2) ayrıştırma (%6,1) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerden hiç dil kursuna gitmemiş olanların sonuçları (%39,5) değiştirme, (%34,1) özümseme, (%23) ayrıştırma, (%13,4) yerleştirme öğrenme stilleri, şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların yabancı dizi veya film izlemelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.11. Öğrenme Stilleri ve Yabancı Film Dizi İzleme Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
film_dizi	Evet	Count	194	248	287	111	840
		% within film_dizi	23.1%	29.5%	34.2%	13.2%	100.0%
film_dizi	Hayır	Count	44	71	76	22	213
		% within film_dizi	20.7%	33.3%	35.7%	10.3%	100.0%
Toplam		Count	238	319	363	133	1053
		% within film_dizi	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%

[$X^2=2,494$ sd=3 P=0.476]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.494 ^a	3	.476
Likelihood Ratio	2.540	3	.468
Linear-by-Linear Association	.060	1	.807
N of Cases	1053		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,90.

Katılımcıların öğrenme stillerinin onların daha önce yurt dışına gidip gitmeme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 3.12. Öğrenme Stilleri ve Yurt Dışına Gitme-Gitmeme Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
Yurtdışı	Evet	Count	43	46	67	20	176
		% within yurtdışı	24.4%	26.1%	38.1%	11.4%	100.0%
Hayır	Hayır	Count	195	273	296	113	877
		% within yurtdışı	22.2%	31.1%	33.8%	12.9%	100.0%
Toplam	Toplam	Count	238	319	363	133	1053
		% within yurtdışı	22.6%	30.3%	34.5%	12.6%	100.0%

[$X^2=1,602$ sd=3 P=0.659]

Ki-Kare Testleri

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.602 ^a	3	.659
Likelihood Ratio	1.606	3	.658
Linear-by-Linear Association	.190	1	.663
N of Cases	1046		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,49.

Tablo 3.12 incelendiğinde öğrenme stillerinin öğrencilerin yurt dışına çıkıp çıkmama değişkenine göre bir farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin yurt dışına gidip gitmemeleri öğrenme stilleri açısından istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir [$X^2=2,494$ sd=3 P=0.476]. Tabloya göre öğrencilerin yurt dışına bulunma durumu toplamdaki sahip oldukları öğrenme stiline göre (%34,5) ile özümseme en yüksek; (%12,6) ile yerleştirme stiline en düşük yüzdelik dilimde yer aldığını görülmektedir. Yurt dışına giden öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında (%38,1) özümseme, (%26,1) değiştirme, (%24,4) ayrıştırma, (%11,4) yerleştirme öğrenme stilleri izlemektedir. Yurt dışına gitmeyen öğrencilerinin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, (%33,8) özümseme, (%31,1) değiştirme, (%22,2) ayrıştırma, (%12,9) yerleştirme öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir.

3.3. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği T Testi ve ANOVA Sonuçları

Tablo 3.13. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	p
İlgi-İstek	Kadın	600	2.67	1.06	1050	1.12	.261
	Erkek	453	2.60	1.07			
Sosyal İmkânlar	Kadın	600	3.04	1.13	1051	1.80	.072
	Erkek	453	2.91	1.11			
Uygulama	Kadın	600	2.97	1.02	1051	.57	.566
	Erkek	453	2.93	1.02			
Ortalama puan	Kadın	600	2.87	.86	1051	1.32	.185
	Erkek	453	2.80	.88			

Tablo 3.13 incelendiğinde ADÖGÖ ilgi-istek ortalama puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1,69$, $p>.05$. Kadınlarda ($X= 2.67$), erkeklerde ($X=3.60$) şeklinde, sosyal puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı $t(1051)=1,80$, $p>.05$. Kadınlarda ($X= 3.04$) , erkeklerde ($X=2.91$) şeklinde, uygulama puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı $t(1051)=.57$, $p>.05$. Kadınlarda ($X= 2.97$) , erkeklerde ($X=2.93$) şeklinde, ortalama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1,32$, $p>.05$. Kadınlarda ($X= 2.87$), erkeklerde ($X=3.80$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.14. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Ailede Dil Bilme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Dil Bilme	N	X	S	Sd	T	p
<i>İlgi-İstek</i>	Evet	524	2.52	1.06	1051	3.88	.000
	Hayır	529	2.77	1.05			
<i>Sosyal İmkânlar</i>	Evet	524	2.95	1.14	1051	.90	.367
	Hayır	529	3.01	1.11			
<i>Uygulama</i>	Evet	524	2.85	1.02	1051	3.32	.001
	Hayır	529	3.06	1.01			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	524	2.74	0.88	1051	3.61	.000
	Hayır	529	2.94	0.85			

Tablo 3.14 incelendiğinde ADÖGÖ ilgi-istek puanlarında ailede yabancı dil bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=3.88$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.77$) , evet cevabını verenler ($X=2.52$) şeklinde, sosyal puanlarında ailede yabancı dil bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı $t(1051)=0.90$, $p>.05$. Hayır cevabını verenlerin ($X= 3.01$) , evet cevabını verenler ($X=2.95$) şeklinde, uygulama puanlarında ailede yabancı dil bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu $t(1051)=3.32$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 3.06$) , evet cevabını verenler ($X=2.85$) şeklinde ortaya çıkmıştır. ADÖGÖ ortalama puanlarında ailede yabancı dil bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=3.61$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 3.06$) , evet cevabını verenler ($X=2.74$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.15. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Ailede Almanca Bilme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Ailede Almanca Bilen	N	X	S	Sd	T	p
<i>İlgi-İstek</i>	Evet	240	2.48	1.00	1051	2.64	.008
	Hayır	813	2.69	1.08			
<i>Sosyal İmkânlar</i>	Evet	240	2.89	1.17	1051	1.46	.143
	Hayır	813	3.01	1.11			
<i>Uygulama</i>	Evet	240	2.84	0.98	1051	1.96	.056
	Hayır	813	2.99	1.03			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	240	2.71	.85	1051	2.56	.011
	Hayır	813	2.88	.87			

Tablo 3.15 incelendiğinde ADÖGÖ ilgi-istek puanlarında ailede Almanca bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(1051)=2.64$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.69$) , evet cevabını verenler ($X=2.48$) şeklinde, sosyal kullanım puanlarında ailede Almanca bilme durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1.46$, $p>.05$. Hayır cevabını verenlerin ($X= 3.01$) , evet cevabını verenler ($X=2.89$) şeklinde, uygulama puanlarında ailede Almanca bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1.96$, $p>.05$. Hayır cevabını verenlerin ($X= 2.99$) , evet cevabını verenler ($X=2.84$) şeklinde, ortalama puanlarında ailede Almanca bilme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu $t(1051)=2.56$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.88$), evet cevabını verenler ($X=2.71$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.16. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Yabancı Film-Dizi İzleme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Film -Dizi	N	X	S	Sd	T	p
<i>İlgi-İstek</i>	Evet	840	2.62	1.09	1051	1.50	.134
	Hayır	213	2.74	0.95			
<i>Sosyal İmkânlar</i>	Evet	840	2.96	1.15	1051	1.39	.164
	Hayır	213	3.08	1.03			
<i>Uygulama</i>	Evet	840	2.92	1.04	1051	1.93	.054
	Hayır	213	3.08	.93			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	840	2.81	.89	1051	2.00	.046
	Hayır	213	2.95	.76			

Tablo 3.16 incelendiğinde ADÖGÖ ilgi-istek puanlarında öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1.50$, $p>.05$. hayır cevabını verenlerin ($X= 2.74$), evet cevabını verenler ($X=2.62$) şeklinde, sosyal kullanım puanlarında öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1.39$, $p>.05$. hayır cevabını verenlerin ($X= 3.08$) , evet cevabını verenler ($X=2.96$) şeklinde, uygulama puanlarında öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1.93$, $p>.05$. hayır cevabını verenlerin ($X= 3.08$) , evet cevabını verenler ($X=2.92$) şeklinde ortalama puanlarında öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu $t(1051)=2.00$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.95$) , evet cevabını verenler ($X=2.81$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.17. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek, Sosyal İmkânlar, Uygulama ve Ortalama Puanlarının Yurt Dışına Gitme İzleme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Yurt Dışına Gitme	N	X	S	Sd	T	p
<i>İlgı-İstek</i>	Evet	840	2.62	1.09	1051	.88	.578
	Hayır	213	2.74	.95			
<i>Sosyal İmkânlar</i>	Evet	840	2.96	1.15	1051	.88	.887
	Hayır	213	3.08	1.03			
<i>Uygulama</i>	Evet	840	2.92	1.04	1051	1.19	.231
	Hayır	213	3.08	.93			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	840	2.81	1.01	1051	.76	.445
	Hayır	213	2.95	.92			

Tablo 3.17 incelendiğinde ADÖGÖ ilgi-istek puanlarında **öğrencilerin** yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=.88$, $p>.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.74$), evet cevabını verenler ($X=2.62$) şeklinde, sosyal kullanım puanlarında öğrencilerin yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı $t(1051)=.88$, $p>.05$. hayır cevabını verenler ($X= 3.08$), evet cevabını verenler ($X=2.96$) şeklinde, uygulama puanlarında öğrencilerin yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı. $t(1051)=1.19$, $p>.05$. hayır cevabını verenler ($X= 3.08$), evet cevabını verenler ($X=2.92$) şeklinde, ortalama puanlarında öğrencilerin yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı. $t(1051)=.76$, $p>.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.95$), evet cevabını verenler ($X=2.81$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

3.4. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği ANOVA Sonuçları

Tablo 3.18. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgı-İstek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	2.67	1.05
Eşit Ağırlık	272	2.73	1.10
Bölüm seçmeyen	207	2.44	1.04

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	11,285	2	5.643	4.978	.007
Gruplarıçi	1189,112	1050	1.134		
Toplam	1200,398	1052			

Tablo 3.18 incelendiğinde, ADÖGÖ ilgi puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=4.978$, $p<.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ($X=2.73$) ve sayısal bölümünde ($X=2.67$) ortalamaların, bölüm seçmeyenlerden ($X=2.44$) daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.19. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	2.98	1.09
Eşit Ağırlık	272	2.88	1.22
Bölüm seçmeyen	207	2.68	1.09

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5.510	2	2.755	2.163	.115
Gruplariçi	1337.346	1050	1.274		
Toplam	1342.856	1052			

Tablo 3.19. incelendiğinde, ADÖGÖ sosyal puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=2,163$ $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, , sayısal bölümünde ($X=2.98$) , eşit ağırlık bölümünde ($X=2.88$) bölüm seçmeyenler ($X=2.68$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.20. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.01	1.00
Eşit Ağırlık	272	2.95	1.11
Bölüm seçmeyen	207	2.81	.94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6,092	2	3.046	2,917	.055
Gruplariçi	1096,417	1050	1.044		
Toplam	1102,509	1052			

Tablo 3.20 incelendiğinde, ADÖGÖ uygulama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=2,917$ $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, , sayısal bölümünde ($X=3,01$) , eşit ağırlık bölümünde ($X=2.95$) bölüm seçmeyenler ($X=2.81$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.21. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	2.88	.84
Eşit Ağırlık	272	2.89	.95
Bölüm seçmeyen	207	2.68	.82

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	6.791	2	3.395	4.506	.011
Gruplariçi	791,259	1050	.754		
Toplam	798,050	1052			

Tablo 3.21. incelendiğinde, ADÖGÖ ortalama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=4.506$, $p<.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ($X=2.89$) ve sayısal bölümünde ($X=2.88$) ortalamaların, bölüm seçmeyenler ($X=2.68$) daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

3.5. Sınıf Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular

Tablo 3.22. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgili-İstek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	2.35	1.06
10	309	2.78	1.10
11	246	2.71	.98
12	235	2.70	1.06

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	24.138	3	8.046	5.502	.001
Gruplariçi	1534.113	1050	1.462		
Toplam	1558.251	1052			

Tablo 3.22 incelendiğinde, ADÖGÖ ilgi puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=5,502$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre,) 10. sınıf ($X=2,78$), 11.Sınıf ($X=2,71$), 12.sınıf ($X=2,70$),ve 9. sınıf ($X=2,35$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.23. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	2.79	1.14
10	309	2.95	1.09
11	246	3.08	1.14
12	235	3.14	1.11

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	18.070	3	6.023	4.769	.003
Gruplariçi	1324.786	1050	1.263		
Toplam	1342.856	1052			

Tablo 3.23 incelendiğinde, ADÖGÖ sosyal puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=4,769$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 12.sınıf

($X=3,14$), 11.Sınıf ($X=3,08$) 10. sınıf ($X=2,95$)ve 9. sınıf ($X=2,79$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.24. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	2.67	0.95
10	309	2.95	1.04
11	246	3.08	0.99
12	235	2.95	1.04

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	28,454	3	94.85	9.263	.000
Gruplarıçi	1074,055	1050	1.024		
Toplam	1102,509	1052			

Tablo 3.24. incelendiğinde, ADÖGÖ uygulama puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=9.263$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 11.Sınıf ($X=3,08$), 12.sınıf ve 10. sınıf ($X=2,95$),9. sınıf ($X=2,67$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.25. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	2.58	.84
10	309	2.93	.88
11	246	2.92	.82
12	235	2.95	.87

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	24,490	3	8.163	11.070	.000
Gruplarıçi	773,560	1050	.737		
Toplam	798,050	1052			

Tablo 25 incelendiğinde, ADÖGÖ ortalama puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=11,070$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 12.sınıf ($X=2,95$), 10. sınıf ($X=2,93$), 11.Sınıf ($X=2,92$) ve 9. sınıf ($X=2,58$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.6. Okul Türü Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular

Tablo 3.26. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgili Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen lisesi	205	2.53	1.11
Sosyal bilimler lisesi	195	2.83	1.07
Anadolu lisesi	653	2.62	1.04

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9.265	2	4.632	4.080	.017
Gruplariçi	1191.133	1050	1.135		
Toplam	1200.398	1052			

Tablo 3.26 incelendiğinde, ADÖGÖ ilgi puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=4,080, p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Sosyal Bilimler lisesi ($X=2,83$)Anadolu Lisesi ($X=2,62$), fen lisesi ($X=2,53$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.27. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen lisesi	205	2.89	1.16
Sosyal bilimler lisesi	195	3.14	1.21
Anadolu lisesi	653	2.97	1.08

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6.600	2	3.300	2.593	.075
Gruplariçi	1336.256	1050	1.273		
Toplam	1342.856	1052			

Tablo 3.27 incelendiğinde, ADÖGÖ sosyal puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=2,593 p>.05$. Okul türleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Sosyal Bilimler lisesi ($X=3.14$), Anadolu Lisesi ($X=2,97$), fen lisesi ($X=2,89$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.28. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen lisesi	205	2.97	1.08
Sosyal bilimler lisesi	195	2.97	1.07
Anadolu lisesi	653	2.94	.99

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.178	2	.089	.085	.919
Gruplarıçi	1102.331	1050	1.050		
Toplam	1102.509	1052			

Tablo 3.28 incelendiğinde, ADÖGÖ uygulama puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.085$ $p>.05$. Okul türleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Sosyal Bilimler lisesi ve fen lisesi ($X=2,97$) Anadolu Lisesi ($X=2,94$), şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.29. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen lisesi	205	2.78	.90
Sosyal bilimler lisesi	195	2.95	.93
Anadolu lisesi	653	2.83	.84

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.331	2	1.665	2.200	.111
Gruplarıçi	794.719	1050	.757		
Toplam	798.050	1052			

Tablo 3.29 incelendiğinde, ADÖGÖ puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=1.665$ $p>.05$. Okul türleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Sosyal Bilimler lisesi (2.95), Anadolu Lisesi ($X=2,83$), fen lisesi ($X=2,78$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.7. Liseye Girişte Sahip Olunan Net Sayısı Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular

Tablo 3.30. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgili Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	2.86	.97
Orta	275	2.45	1.02
Üst	579	2.66	1.10

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	19.483	2	9.741	8.653	.000
Gruplarıçi	1180.915	1050	1.126		
Toplam	1200.398	1052			

Tablo 3.30. incelendiğinde, ADÖGÖ ilgi puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=9.741, p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net durumları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt ($X=2.86$) üst ($X=2.66$) ve) ve orta ($X=2.45$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.31. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	2.88	.93
Orta	275	2.96	1.14
Üst	579	3.03	1.18

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.568	2	1.784	1.399	.247
Gruplarıçi	1339.288	1050	1.276		
Toplam	1342.856	1052			

Tablo 3.31 incelendiğinde, ADÖGÖ sosyal puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=1.399 p>.05$. Net durumları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst(3.03), orta ($X=2,96$), alt ($X=2,88$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.32. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	2.94	.93
Orta	275	2.92	.97
Üst	579	2.98	1.07

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.553	2	.276	.263	.768
Gruplarıçi	1101.956	1050	1.049		
Toplam	1102.509	1052			

Tablo 3.32 incelendiğinde, ADÖGÖ uygulama puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.263$ $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst(2.98), alt($X=2,94$), orta ($X=2,92$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.33. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	2.92	.77
Orta	275	2.74	.83
Üst	579	2.86	.91

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.175	2	1.587	2.097	.123
Gruplarıçi	794.875	1050	.757		
Toplam	798.050	1052			

Tablo 3.33 incelendiğinde, ADÖGÖ uygulama puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=2.097$ $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt(2.92), üst($X=2,86$), orta ($X=2,74$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.8. Gelir Durumu Değişkenine Göre ADÖGÖ'den Elde Edilen Bulgular

Tablo 3.34. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği İlgi-İstek Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir durumu	N	X	SS
Alt	24	2.58	1.06
Orta	970	2.66	1.07
Üst	59	2.40	1.03

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.776	2	1.888	1.655	.192
Gruplarıçi	1196.622	1050	1.141		
Toplam	1200.398	1052			

Tablo 3.34. incelendiğinde, ADÖGÖ ilgi puanları arasında gelir durumu düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=1.655$ $p>.05$. Gelir durumu düzeyleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta(2.66), alt($X=2,58$), üst ($X=2,40$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.35. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Sosyal Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir durumu	N	X	SS
Alt	24	2.80	1.38
Orta	970	3.00	1.13
Üst	59	2.83	.99

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.351	2	1.175	.921	.399
Gruplariçi	1340.505	1050	1.277		
Toplam	1342.856	1052			

Tablo 3.35 incelendiğinde, ADÖGÖ sosyal imkanların puanları arasında gelir durumu düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.921$ $p>.05$. Gelir durumu düzeyleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta(3.00), üst($X=2,83$), alt($X=2,80$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.36. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Uygulama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir durumu	N	X	SS
Alt	24	3.06	.93
Orta	970	2.96	1.03
Üst	59	2.77	.94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.412	2	1.206	1.151	.317
Gruplariçi	1100.097	1050	1.048		
Toplam	1102.509	1052			

Tablo 3.36 incelendiğinde, ADÖGÖ uygulama puanları arasında gelir durumu düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=1.151$ $p>.05$. Gelir durumu düzeyleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt (3.06) ,orta ($X=2,96$), üst ($X=2,77$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.37. Almanca Öğrenmede Güçlük Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir durumu	N	X	SS
Alt	24	2.82	.88
Orta	970	2.85	.87
Üst	59	2.64	.76

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.567	2	1.284	1.694	.184
Gruplariçi	795.483	1050	.758		
Toplam	798.050	1052			

Tablo 3.37. incelendiğinde, ADÖGÖ ortalama puanları arasında gelir durumu düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=1.694$ $p>.05$. Gelir durumu düzeyleri arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta(2.85), alt($X=2,82$), üst ($X=2,64$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.9. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği T-Testi ve ANOVA Sonuçları

Tablo 3.38. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	p
<i>Kişisel Kullanım</i>	Kadın	600	3.03	1.17	1051	1,69	.092
	Erkek	453	3.13	0.97			
<i>Özgüven</i>	Kadın	600	3.36	1.03	1051	.009	.993
	Erkek	453	3.36	1.07			
<i>Tutum</i>	Kadın	600	3.09	1.03	1051	.059	.553
	Erkek	453	3.05	1.03			
<i>Ortalama puan</i>	Kadın	600	3.18	0.75	1051	.440	.660
	Erkek	453	3.20	0.72			

Tablo 3.38 incelendiğinde cinsiyete göre ADÖMÖ kişisel kullanım ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1,69$, $p>.05$. cinsiyeti erkek olanlarda ($X= 3.13$), kadın olanlarda ($X=3.03$) şeklinde, özgüven ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı. $t(1051)=.009$, $p>.05$. cinsiyeti kadın olanlarda ($X= 3.36$), erkek olanlarda ($X=3.36$) şeklinde, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=.059$, $p>.05$. cinsiyeti kadın olanlarda ($X= 3.09$), erkek olanlarda ($X=3.06$) şeklinde, ADÖMÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı $t(1051)=.440$, $p>.05$. cinsiyeti erkek olanlarda ($X= 3.20$), kadın olanlarda ($X=3.18$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.39. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Ailede Dil Bilen Olması Göre T-Testi Sonuçları

	Ailede Dil Bilen	N	X	S	Sd	T	p
<i>Kişisel Kullanım</i>	Evet	524	3.12	1.00	1051	1.41	.159
	Hayır	529	3.03	0.99			
<i>Özgüven</i>	Evet	524	3.50	1.04	1051	1.20	.000
	Hayır	529	3.23	0.04			
<i>Tutum</i>	Evet	524	3.13	1.03	1051	1.81	.070
	Hayır	529	3.02	1.02			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	524	3.28	0.74	1051	3.72	.000
	Hayır	529	3.11	0.72			

Tablo 3.39 incelendiğinde ailede dil bilme durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı $t(1051)=1.41$, $p>.05$. evet cevabını verenlerin ($X= 3.12$) , hayır cevabını verenlerin ($X=3.03$) şeklinde, özgüven puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=1.20$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.50$) , hayır cevabını verenler ($X=3.23$) şeklinde, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı. $t(1051)=1.81$, $p>.05$. Evet cevabını verenlerin ($X= 3.13$), hayır cevabını verenler ($X=3.02$) şeklinde, ADÖMÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=3.72$, $p<.05$. Evet cevabını verenler ($X= 3.28$), hayır cevabını verenler ($X=3.11$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.40. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Ailede Almanca Bilenlere Göre T-Testi Sonuçları

	Ailede Almanca Bilen	N	X	S	Sd	T	p
<i>Kişisel Kullanım</i>	Evet	240	3.15	1.01	1051	1.33	.182
	Hayır	813	3.05	0.99			
<i>Özgüven</i>	Evet	240	3.51	1.08	1051	2.41	.016
	Hayır	813	3.32	1.04			
<i>Tutum</i>	Evet	240	3.20	0.98	1051	2.14	.032
	Hayır	813	3.04	1.04			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	240	3.31	0.72	1051	2.84	.005
	Hayır	813	3.16	0.74			

Tablo 3.40 incelendiğinde ailede Almanca bilme durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1.33$, $p>.05$. Evet cevabını verenlerin ($X= 3.15$), hayır cevabını verenler ($X=3.05$) şeklinde, özgüven puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu. $t(1051)=2.41$, $p<.05$. Evet cevabını verenler ($X= 3.51$), hayır cevabını verenler ($X=3.32$) şeklinde, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu. $t(1051)=2.14$, $p<.05$. Evet cevabını verenler ($X= 3.20$), hayır cevabını verenler ($X=3.04$) şeklinde ve ADÖMÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu. $t(1051)=2.84$,

$p < .05$. Evet cevabını verenler ($X = 3.31$), hayır cevabını verenler ($X = 3.16$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.41. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Film Dizi İzleme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Film-Dizi	N	X	S	Sd	T	p
<i>Kişisel Kullanım</i>	Evet	840	3.09	1.01	1051	.873	.383
	Hayır	213	3.02	.94			
<i>Özgüven</i>	Evet	840	3.42	1.07	1051	3.24	.001
	Hayır	213	3.15	.93			
<i>Tutum</i>	Evet	840	3.11	1.04	1051	1.98	.048
	Hayır	213	2.95	.99			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	840	3.22	1.04	1051	3.03	.002
	Hayır	213	3.05	.99			

Tablo 3.41 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051) = .873$, $p > .05$. Evet cevabını verenlerin ($X = 3.09$), hayır cevabını verenler ($X = 3.02$) şeklinde, film izleme durumlarına göre ADÖMÖ özgüven puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051) = 3.24$, $p < .05$. Evet cevabını verenler ($X = 3.42$), hayır cevabını verenler ($X = 3.15$) şeklinde, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051) = 1.98$, $p < .05$. Evet cevabını verenler ($X = 3.11$), hayır cevabını verenler ($X = 2.95$) şeklinde, ADÖMÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051) = 3.03$, $p < .05$. Evet cevabını verenler ($X = 3.22$), hayır cevabını verenler ($X = 3.05$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.42. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Puanlarının Kişisel Kullanım, Özgüven, Tutum ve Ortalama Puanlarının Yurt Dışına Çıkma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Yurt Dışı	N	X	S	Sd	T	p
<i>Kişisel Kullanım</i>	Evet	176	3.12	1.11	1051	0.64	.517
	Hayır	877	3.06	0.97			
<i>Özgüven</i>	Evet	176	3.59	1.01	1051	3.11	.002
	Hayır	877	3.32	1.05			
<i>Tutum</i>	Evet	176	3.11	1.12	1051	0.42	.669
	Hayır	877	3.07	1.01			
<i>Ortalama puan</i>	Evet	176	3.30	0.83	1051	2.21	.027
	Hayır	877	3.17	0.71			

Tablo 3.42 incelendiğinde ADÖMÖ kişisel kullanım puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051) = .517$, $p > .05$. Evet cevabını verenlerin ($X = 3.12$), hayır cevabını verenler ($X = 3.06$) şeklinde, özgüven puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051) = 3.24$, $p < .05$. Evet cevabını verenler ($X = 3.59$), hayır cevabını verenler ($X = 3.32$) şeklinde, tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051) = 0.42$, $p > .05$. Evet cevabını verenlerin ($X = 3.11$), hayır cevabını verenler ($X = 3.07$) şeklinde, ADÖMÖ ortalama

puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu $t(1051)=2.21$, $p<.05$. Evet cevabını verenler ($X=3.30$), hayır cevabını verenler ($X=3.17$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

3.10. Bölüm Değişkenine Göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları

Tablo 3.43. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.23	.81
Eşit Ağırlık	272	3.32	.86
Bölüm seçmeyen	207	3.20	.82

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8.660	2	4.330	4.356	.013
Gruplarıçi	1043.739	1050	.994		
Toplam	1052,399	1052			

Tablo 3.43 incelendiğinde, ADÖMÖ kişisel puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 1050)=4.356$, $p<.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ($X=3.32$) ve sayısal bölümünde ($X=3.23$) ortalamaların, bölüm seçmeyenler ($X=3.20$) daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.44. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.36	1.05
Eşit Ağırlık	272	3.28	1.06
Bölüm seçmeyen	207	3.49	1.04

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5.612	2	2.806	2.538	.080
Gruplarıçi	1160.911	1050	1.106		
Toplam	1166.523	1052			

Tablo 3.44 incelendiğinde, ADÖMÖ özgüven puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=2,538$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, bölüm seçmeyenler ($X=3.49$), sayısal bölümünde ($X=3.36$) ve eşit ağırlık bölümünde (3.28) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.45. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.10	1.02
Eşit Ağırlık	272	3.10	1.07
Bölüm seçmeyen	207	2.99	1.01

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.921	2	.960	.899	.407
Gruplarıçi	1121.665	1050	1.068		
Toplam	1123.586	1052			

Tablo 3.45. incelendiğinde, ADÖMÖ tutum puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.899$ $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde (3.10) bölüm seçmeyenler (2.99) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.46. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.20	.030
Eşit Ağırlık	272	3.13	.046
Bölüm seçmeyen	207	3.26	.051

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.167	2	1.084	1.984	.138
Gruplarıçi	510.834	1050	.487		
Toplam	575.734	1052			

Tablo 3.46. incelendiğinde ADÖMÖ ortalama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=1.984$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin Sonuçlarına göre, bölüm seçmeyenler ($X=3.26$), sayısal bölümünde ($X=3.20$) ve eşit ağırlık bölümünde (3.13) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

3.11. Sınıf Değişkenine Göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları

Tablo 3.47. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.33	.93
10	309	2.95	.94
11	246	3.01	1.05
12	235	3.02	1.03

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	23.941	3	7.980	8.140	.000
Gruplariçi	1028.458	1050	.980		
Toplam	1052.399	1052			

Tablo 3.47. incelendiğinde, ADÖMÖ kişisel puanları arasında sınıflara göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3, 1050)=8.140$, $p<.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3.33$) 12. sınıf ($X=3.02$) 11.sınıf ($X=3.01$) ve 10.sınıf ($X=2.95$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.48. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.55	1.03
10	309	3.31	.99
11	246	3.30	1.12
12	235	3.31	1.06

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	11.102	3	3.701	3.360	.018
Gruplariçi	1155.421	1050	1.101		
Toplam	1166.523	1052			

Tablo 3.48.incelendiğinde, ADÖMÖ özgüven puanları arasında sınıflara göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3, 1050)=3,360$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3.55$) 11.Sınıf ($X=3.30$), 10. sınıf ($X=3.31$) ve 12.sınıf ($X=3.31$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.49. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.12	.98
10	309	3.06	1.01
11	246	3.08	1.10
12	235	3.05	1.04

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.740	3	.247	.230	.875
Gruplarıçi	1122.846	1050	1.070		
Toplam	1123.586	1052			

Tablo 3.49 incelendiğinde, ADÖMÖ tutum puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3, 1050)=.230$ $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farklı bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3.12$) 11. sınıf ($X=3.08$) 10.Sınıf ($X=3.06$) ve 12.sınıf ($X=3.05$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.50. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.39	.73
10	309	3.19	.71
11	246	3.18	.77
12	235	3.17	.71

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9.110	3	3.037	5.622	.001
Gruplarıçi	566.635	1050	.540		
Toplam	575.734	1052			

Tablo 3.50 incelendiğinde, ADÖMÖ puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3, 1050)=5.622$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farklı bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3.39$) 10. sınıf ($X=3.19$) 11.Sınıf ($X=3.18$) ve 12.sınıf ($X=3.17$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.12. Net Durumu Değişkenine Göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları

Tablo 3.51. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.29	.82
Orta	275	3.07	1.00
Üst	579	3.00	1.04

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	12.480	2	6.240	6.301	.002
Gruplariçi	1039,919	1050	.990		
Toplam	1052	1052			

Tablo 3.51. incelendiğinde, ADÖMÖ kişisel puanları arasında okula giriş netlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=6.301$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, Alt ($X=3.29$), orta ($X=3.07$) ve üst ($X= 3.00$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.52. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.07	.95
Orta	275	3.51	1.04
Üst	579	3.40	1.07

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	23.750	2	11.875	10.911	.000
Gruplariçi	1142.773	1050	1.088		
Toplam	1166.523	1052			

Tablo 3.52 incelendiğinde, ADÖMÖ özgüven puanları arasında okula giriş netlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=10,911$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta ($X=3.51$) üst ($X=3.40$) ve alt ($X=3.07$), şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.53. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.23	.88
Orta	275	2.98	1.05
Üst	579	3.07	1.06

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7.265	2	3.632	3.417	.033
Gruplarıçi	1116.322	1050	1,063		
Toplam	1123,586	1052			

Tablo 3.53 incelendiğinde, ADÖMÖ tutum puanları arasında okula giriş netlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=3.417$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt ($X=3.23$), üst ($X=3.07$) ve orta ($X=2.98$) ve şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.54. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.18	.61
Orta	275	3.22	.74
Üst	579	3.18	.77

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.238	2	.119	0.218	.805
Gruplarıçi	575.496	1050	.548		
Toplam	575.734	1052			

Tablo 3.54. incelendiğinde, ADÖMÖ ortalama puanları arasında okula giriş netlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=0.218$, $p>.05$.Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta ($X=3.22$), alt ($X=3.18$) ve orta ($X=3.18$) ve şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

3.13. Ailenin Sosyo Ekonomik düzeyine göre ADÖMÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları

Tablo 3.55. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Kişisel Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
Alt	24	3.01	1.00
Orta	970	3.08	.98
Üst	59	3.03	1.20

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.236	2	.118	.118	.889
Gruplariçi	1052.163	1050	1.002		
Toplam	1052.399	1052			

Tablo 3.55. incelendiğinde, ADÖMÖ kişisel puanları arasında sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.118$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta ($X=3.08$), üst ($X=3.03$) ve alt ($X=3.01$) ve şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.56. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Özgüven Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
Alt	24	3.41	1.05
Orta	970	3.35	1.04
Üst	59	3.52	1.17

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.554	2	.777	.700	.497
Gruplariçi	1164.969	1050	1.109		
Toplam	1166.523	1052			

Tablolar 3.56. incelendiğinde, ADÖMÖ özgüven puanları arasında sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.700$, $p>.05$ Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3.52$), alt ($X=3.41$) ve orta ($X=3.35$) ve şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.57. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
Alt	24	2.81	1.17
Orta	970	3.09	1.02
Üst	59	2.97	1.14

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7.265	2	1.221	1.144	.319
Gruplarıçi	1121.143	1050	1,068		
Toplam	1123,586	1052			

Tablo 3.57. incelendiğinde, ADÖMÖ tutum puanları arasında sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=1.144, p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta ($X=3.09$), üst ($X=2.97$) ve alt ($X=281$) ve şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.58. Almanca Öğrenme Motivasyon Ölçeği Ortalama Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	N	X	SS
Alt	24	3.11	.73
Orta	970	3.19	.82
Üst	59	3.21	.73

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.165	2	.082	.150	.860
Gruplarıçi	575.569	1050	.548		
Toplam	575.734	1052			

Tablo 3.58. incelendiğinde, ADÖMÖ ortalama puanları arasında sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=.150, p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3.21$), orta ($X=3.19$) ve alt ($X=3.11$) ve şeklinde karşımıza çıkmıştır.

3.14. Özerk Öğrenme Ölçeği T-Testi ve ANOVA Sonuçları

Tablo 3.59. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Cinsiyetlere Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	p
Akranla İşbirliği	Kadın	600	3.27	.78	1051	1.41	.158
	Erkek	453	3.20	.76			
Güdülenme	Kadın	600	3.34	.84	1051	1.31	.191
	Erkek	453	3.42	.84			
Yansıtma	Kadın	600	3.31	1.08	1051	.05	.956
	Erkek	453	3.32	1.08			
Zaman Yönetimi	Kadın	600	2.72	.91	1051	2.09	.036
	Erkek	453	2.84	.87			
	Kadın	600	3.22	.53	1051	.45	.657
Ortalama Puan	Erkek	453	3.20	.51			

Tablo 3.59. incelendiğinde cinsiyete göre ÖÖÖ akranla işbirliği puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1.41$, $p>.05$. cinsiyeti kadın olanlarda ($X= 3.27$), erkek olanlarda ($X=3.20$) şeklinde, güdülenmişlik puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1.31$, $p>.05$. cinsiyeti erkek olanlarda ($X= 3.42$), kadın olanlarda ($X=3.34$) şeklinde, yansıtma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=.05$, $p>.05$. cinsiyeti erkek olanlarda ($X= 3.32$), kadın olanlarda ($X=3.31$) şeklinde, zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=2.09$, $p<.05$. cinsiyeti erkek olanlarda ($X= 2.84$), kadın olanlarda ($X=2.72$) şeklinde ortaya çıkmıştır. ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı. $t(1051)=.45$, $p>.05$. cinsiyeti kadın olanlarda ($X= 3.22$), erkek olanlarda ($X=3.20$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.60. . Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Ailede Dil Bilen Göre T-Testi Sonuçları

	Ailede Dil Bilen	N	X	S	Sd	T	p
<i>Akranla İşbirliği</i>	Evet	542	3.34	.77	1051	3.91	.000
	Hayır	529	3.15	.76			
<i>Güdülenme</i>	Evet	524	3.57	.87	1051	4.36	.000
	Hayır	529	3.34	.79			
<i>Yansıtma</i>	Evet	542	3.38	1.06	1051	1.81	.07
	Hayır	529	3.26	1.10			
<i>Zaman Yönetimi</i>	Evet	542	2.79	.92	1051	.54	.586
	Hayır	529	2.76	.86			
<i>Ortalama Puan</i>	Evet	542	3.29	.54	1051	4.72	.000
	Hayır	529	3.13	.50			

Tablo 3.60. incelendiğinde ÖÖÖ akranla işbirliği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=3.91$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.34$), hayır cevabını verenler ($X=3.15$) şeklinde, güdülenmişlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=4.36$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.57$) hayır cevabını verenler ($X=3.34$) şeklinde, yansıtma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=3.81$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.38$), hayır cevabını verenler ($X=3.26$) şeklinde, zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=.54$, $p>.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.79$), hayır cevabını verenler ($X=3.76$) şeklinde, ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=4.72$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.29$), hayır cevabını verenler ($X=3.13$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.61. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Ailede Almanca Bilen Göre T-Testi Sonuçları

		Ailede Almanca Bilen	N	X	S	Sd	T	p
<i>Akranla İşbirliği</i>	Evet		240	3.29	.78	1051	1.72	.241
	Hayır		813	3.23	.77			
<i>Güdülenme</i>	Evet		240	3.63	.91	1051	3.52	.000
	Hayır		813	3.40	.94			
<i>Yansıtma</i>	Evet		240	3.43	1.05	1051	1.76	.079
	Hayır		813	3.29	1.89			
<i>Zaman Yönetimi</i>	Evet		240	2.80	.85	1051	.47	.683
	Hayır		813	2.77	.91			
	Evet		240	3.30	.54	1051	3.04	.002
<i>Ortalama Puan</i>	Hayır		813	3.18	.51			

Tablo 3.61. incelendiğinde ÖÖÖ akranla iş birliği puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1.72$, $p>.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.29$), hayır cevabını verenler ($X=3.23$) şeklinde, güdülenmişlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=3.52$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.63$), hayır cevabını verenler ($X=3.40$) şeklinde, yansıtma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1.76$, $p>.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.43$), hayır cevabını verenler ($X=3.29$) şeklinde, zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=.47$, $p>.05$. evet cevabını verenler ($X= 2.80$), hayır cevabını verenler ($X=2.77$) şeklinde, ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=3.04$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.30$), hayır cevabını verenler ($X=3.18$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.62. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Film-Dizi İzleme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

		Film-Dizi	N	X	S	Sd	T	p
<i>Akranla İşbirliği</i>	Evet		840	3.30	.78	1051	4.05	.000
	Hayır		213	3.05	.71			
<i>Güdülenme</i>	Evet		840	3.51	.86	1051	3.60	.000
	Hayır		213	3.24	.72			
<i>Yansıtma</i>	Evet		840	3.37	1.08	1051	3.31	.001
	Hayır		213	3.10	1.07			
<i>Zaman Yönetimi</i>	Evet		840	2.76	.91	1051	1.06	.289
	Hayır		213	2.83	.81			
	Evet		840	3.25	.53	1051	4.55	.000
<i>Ortalama Puan</i>	Hayır		213	3.07	.46			

Tablo 3.62. incelendiğinde ailede Almanca bilme durumlarına göre ÖÖÖ akranla işbirliği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=4.05$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.30$), hayır cevabını verenler ($X=3.05$) şeklinde, güdülenmişlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=3.60$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.51$), hayır cevabını verenler ($X=3.24$) şeklinde, yansıtma puanlarında anlamlı

bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=3.31$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.37$), hayır cevabını verenler ($X=3.10$) şeklinde, zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, $t(1051)=1.06$, $p<.05$. hayır cevabını verenler ($X= 2.83$), evet cevabını verenler ($X=2.76$) şeklinde, ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=4.55$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.25$), hayır cevabını verenler ($X=3.07$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.63. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği, Güdülenme, Yansıtma, Zaman Yönetimi, Ortalama Puanlarının Yurt Dışına Gitme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Yurt Dışı	N	X	S	Sd	T	p
Akranla İşbirliği	Evet	176	3.37	.79	1051	2.38	.017
	Hayır	877	3.22	.77			
Güdülenme	Evet	176	3.60	1.01	1051	.88	.013
	Hayır	877	3.43	.92			
Yansıtma	Evet	176	3.42	1.12	1051	1.44	.151
	Hayır	877	3.29	1.07			
Zaman Yönetimi	Evet	176	2.75	.92	1051	.32	.747
	Hayır	877	2.78	.89			
Ortalama Puan	Evet	176	3.30	.56	1051	2.64	.009
	Hayır	877	3.19	.51			

Tablo 3.63. incelendiğinde öğrencilerin yurt dışına gitme durumlarına göre ÖÖÖ akranla işbirliği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=2.38$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.37$), hayır cevabını verenler ($X=3.22$) şeklinde, güdülenmişlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $t(1051)=.88$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.60$), hayır cevabını verenler ($X=3.43$) şeklinde, yansıtma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=1.44$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.42$), hayır cevabını verenler ($X=3.29$) şeklinde, zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $t(1051)=.32$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 2.75$), hayır cevabını verenler ($X=2.78$) şeklinde, ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, $t(1051)=2.64$, $p<.05$. evet cevabını verenler ($X= 3.30$), hayır cevabını verenler ($X=3.19$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

3.15. Özerk Öğrenme Ölçeği ANOVA Sonuçları

Tablo 3.64. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.24	.78
Eşit Ağırlık	272	3.19	.75
Bölüm seçmeyen	207	3.31	.78

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.703	2	.852	1.413	.244
Gruplarıçi	632.773	1050	.603		
Toplam	634.476	1052			

Tablo 3.64. incelendiğinde, ÖÖÖ akranla işbirliği puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=1,413$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, bölüm seçmeyenler ($X=3.31$), sayısal bölümünde ($X=3.24$) ve eşit ağırlık bölümünde (3.19) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.65. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.43	.85
Eşit Ağırlık	272	3.50	.81
Bölüm seçmeyen	207	3.47	.83

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.006	2	.503	.708	.493
Gruplarıçi	745.404	1050	.710		
Toplam	746.410	1052			

Tablo 3.65. incelendiğinde, ÖÖÖ güdülenme puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2,1050)=.708$ $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde (3.50), bölüm seçmeyenler ($X=3.47$) ve sayısal bölümünde ($X=3.43$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.66. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.31	1.09
Eşit Ağırlık	272	3.39	1.07
Bölüm seçmeyen	207	3.22	1.05

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.415	2	1.708	1.458	.233
Gruplarıçi	1229.371	1050	1.171		
Toplam	1232.786	1052			

Tablo 3.66. incelendiğinde, ÖÖÖ yansıtma puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=1,458$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ($X=3.39$) sayısal bölümünde ($X=3.31$) ve bölüm seçmeyenler ($X=3.22$) ve şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.67. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	2.73	.83
Eşit Ağırlık	272	2.73	.96
Bölüm seçmeyen	207	2.95	.94

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8.262	2	4.131	5.172	.006
Gruplarıçi	838.590	1050	.799		
Toplam	848.852	1052			

Tablo 3.67. incelendiğinde, ÖÖÖ zaman puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=5,172$, $p<.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ($X=2.73$) ve sayısal bölümünde ($X=2.73$) ortalamaların bölüm seçmeyenler ($X=2.95$) daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.68. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	SS
Sayısal	574	3.19	.53
Eşit Ağırlık	272	3.21	.50
Bölüm seçmeyen	207	3.26	.53

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.735	2	.367	1.325	.266
Gruplarıçi	291.127	1050	.277		
Toplam	291.862	1052			

Tablo 3.68. incelendiğinde, ÖÖÖ ortalama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=1,325$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, bölüm seçmeyenler ($X=3.26$) eşit ağırlık bölümünde ($X=3.21$) sayısal bölümünde ($X=3.19$) ve şekilde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.69. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.42	.81
10	309	3.29	.74
11	246	3.10	.76
12	235	3.13	.75

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	17.313	3	5.771	9.809	.000
Gruplarıçi	617.163	1049	.588		
Toplam	634.476	1052			

Tablo 3.69. incelendiğinde, ÖÖÖ akranla işbirliği puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2,1050)=9,809$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3,42$), 10. sınıf ($X=3,29$), 12.Sınıf ($X=3,13$) ve 11.sınıf ($X=3,10$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.70. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.36	.82
10	309	3.47	.85
11	246	3.36	.87
12	235	3.33	.78

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	13.549	3	4.516	6.465	.000
Gruplarıçi	732.861	1050	.699		
Toplam	746.410	1052			

Tablo 3.70. incelendiğinde, ÖÖÖ güdülenme puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3, 1050)=6.465$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 10. sınıf ($X=3,47$), 9. sınıf ($X=3,36$), 11.Sınıf ($X=3,36$) ve 12.sınıf ($X=3,33$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.71. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.45	1.00
10	309	3.36	1.08
11	246	3.23	1.17
12	235	3.21	1.05

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	10.049	3	3.350	2.874	.035
Gruplariçi	1222.737	1050	1.166		
Toplam	1232.786	1052			

Tablo 3.71. incelendiğinde, ÖÖÖ yansıtma puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3,1050)=2,874$, $p<.05$ Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3,45$) 10. sınıf ($X=3,36$) 11.Sınıf ($X=3,23$) ve 12.sınıf ($X=3,21$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.72. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	2.91	.93
10	309	2.68	.86
11	246	2.72	.87
12	235	2.79	.91

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8.430	3	2.810	3.516	.015
Gruplariçi	838.422	1049	.799		
Toplam	846.852	1052			

Tablo 3.72. incelendiğinde, ÖÖÖ zaman yönetimi puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3,1050)=3,516$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=2,91$) 12. sınıf ($X=2,79$) 11.Sınıf ($X=2,72$) ve 10.sınıf ($X=2,68$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.73. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	SS
9	263	3.37	.54
10	309	3.22	.51
11	246	3.11	.52
12	235	3.13	49

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	10.830	3	3.610	13.475	.000
Gruplarıçi	281.032	1050	.268		
Toplam	291.862	1052			

Tablo 3.73. incelendiğinde, ÖÖÖ ortalama puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(3,1050)=13,475$, $p<.05$. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf ($X=3,37$) 10. sınıf ($X=3,22$) 12.Sınıf ($X=3,13$) ve 11.sınıf ($X=3,11$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.74. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen lisesi	205	3.48	.81
Sosyal bilimler lisesi	195	3.19	.75
Anadolu Lisesi	653	3.18	.76

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	14.826	2	7.413	12.561	.000
Gruplarıçi	619.650	1050	.590		
Toplam	634.476	1052			

Tablo 3.74. incelendiğinde, ÖÖÖ akranla işbirliği puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=12,561$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen lisesi ($X=3.48$), Sosyal bilimler lisesi ($X=3.19$) ve Anadolu lisesi ($X=3.18$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.75. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen Lisesi	205	3.74	.85
Sosyal Bilimler Lisesi	195	3.55	.81
Anadolu Lisesi	653	3.34	.82

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	28.017	2	14.009	20.475	.000
Gruplarıçi	718.392	1050	.684		
Toplam	746.410	1052			

Tablo 3.75. incelendiğinde, ÖÖÖ güdülenme puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=20.475$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen lisesi ($X=3.74$), Sosyal bilimler lisesi ($X=3.55$) ve Anadolu lisesi ($X=3.34$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.76. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen Lisesi	205	3.61	1.06
Sosyal Bilimler Lisesi	195	3.53	1.03
Anadolu Lisesi	653	3.16	1.07

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	43.731	2	21.865	19.308	.000
Gruplarıçi	1189.055	1050	1.132		
Toplam	1232.786	1052			

Tablo 3.76. incelendiğinde, ÖÖÖ yansıtma puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=19,308$, $p<.05$ Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen lisesi ($X=3.61$), Sosyal bilimler lisesi ($X=3.53$) ve Anadolu lisesi ($X=3.16$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.77. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen Lisesi	205	2.71	.86
Sosyal Bilimler Lisesi	195	2.72	.95
Anadolu Lisesi	653	2.81	.89

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.280	2	1.140	1.418	.243
Gruplarıçi	844.571	1050	.804		
Toplam	846.852	1052			

Tablo 3.77. incelendiğinde, ÖÖÖ zaman puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2,1050)=1,418$, $p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan, Scheffe testinin sonuçlarına göre, Anadolu lisesi ($X=2.81$), Sosyal bilimler lisesi ($X=2.72$) ve fen lisesi ($X=2.71$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.78. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS
Fen Lisesi	205	3.41	.55
Sosyal Bilimler Lisesi	195	3.25	.49
Anadolu Lisesi	653	3.21	.51

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	11.112	2	5.556	20.780	.000
Gruplarıçi	280.749	1050	.267		
Toplam	291.862	1052			

Tablo 3.78. incelendiğinde, ÖÖÖ ortalama puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=20,780$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Fen lisesi ($X=3.41$), Sosyal bilimler lisesi ($X=3.25$) ve Anadolu lisesi ($X=3.21$) şeklinde karşımıza çıkmıştır.

3.16. Net Değişkenine Göre ÖÖÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları

Tablo 3.79. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.08	.68
Orta	275	3.24	.79
Üst	579	3.30	.79

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7.348	2	3.674	6.151	.002
Gruplarıçi	627.128	1050	.597		
Toplam	634.476	1052			

Tablo 3.79. incelendiğinde, ÖÖÖ akranla işbirliği puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=6,151$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,30$) orta ($X=3,24$) ve alt ($X=3.08$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.80. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.20	.66
Orta	275	3.41	.88
Üst	579	3.56	.85

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	20.245	2	10.122	14.637	.000
Gruplarıçi	726.165	1050	.692		
Toplam	746.410	1052			

Tablo 3.80 incelendiğinde, ÖÖÖ güdülenme puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=14.637$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,56$) orta ($X=3,41$) ve alt ($X=3.20$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.81. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.15	1.07
Orta	275	3.13	1.11
Üst	579	3.46	1.05

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	27.304	2	13.652	11.891	.000
Gruplarıçi	1205.482	1050	1.148		
Toplam	1232.786	1052			

Tablo 3.81 incelendiğinde, ÖÖÖ yansıtma puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=11,891$, $p<.05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,46$) alt ($X=3.15$) orta ($X=3,13$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.82. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Yönetimi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3,08	.78
Orta	275	3,24	.93
Üst	579	3,30	.91

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.899	2	1.449	1.803	.165
Gruplarıçi	843.953	1050	.804		
Toplam	846.852	1052			

Tablo 3.82. incelendiğinde, ÖÖÖ zaman puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050) = 1,803, p > .05$. Netler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,30$) orta ($X=3,24$) ve alt ($X=3,08$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.83. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Net	N	X	SS
Alt	199	3.08	.40
Orta	275	3.17	.56
Üst	579	3.27	.54

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6.251	2	3.125	11.490	.000
Gruplarıçi	285.611	1050	.272		
Toplam	291.862	1052			

Tablo 3.83 incelendiğinde, ÖÖÖ ortalama puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=11,490, p < .05$. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,27$) orta ($X=3,17$) ve alt ($X=3,08$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.17. Gelir Durumları Değişkenine Göre ÖÖÖ'den Elde Edilen ANOVA Bulguları

Tablo 3.84. Özerk Öğrenme Ölçeği Akranla İşbirliği Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir Durumu	N	X	SS
Alt	24	3.11	.80
Orta	970	3.24	.77
Üst	59	3.35	.76

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.144	2	.572	949	.388
Gruplarıçi	633.332	1050	.603		
Toplam	634.476	1052			

Tablo 3.84. incelendiğinde, ÖÖÖ akranla işbirliği ölçeği puanları arasında gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=949 p > .05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,35$), orta ($X=3,24$), alt ($X=3,11$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.85. Özerk Öğrenme Ölçeği Güdülenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir Durumu	N	X	SS
Alt	24	3.19	.87
Orta	970	3.46	.83
Üst	59	3.46	.95

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.683	2	.842	1.187	.306
Gruplarıçi	744.726	1050	.709		
Toplam	746.410	1052			

Tablo 3.85. incelendiğinde, ÖÖÖ güdülenme puanları arasında gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=1.187, p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,46$), orta ($X=3,46$) ve alt ($X=3.19$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.86. Özerk Öğrenme Ölçeği Yansıtma Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir Durumu	N	X	SS
Alt	24	3.04	1.05
Orta	970	3.32	1.08
Üst	59	3.32	1.00

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.891	2	.945	.807	.447
Gruplarıçi	1230.895	1050	1.172		
Toplam	1232.786	1052			

Tablo 3.86 incelendiğinde, ÖÖÖ yansıtma puanları arasında gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2, 1050)=.807, p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst ($X=3,32$), orta ($X=3,32$) ve alt ($X=3.04$) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.87. Özerk Öğrenme Ölçeği Zaman Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir durumu	N	X	SS
Alt	24	2.77	1.18
Orta	970	2.75	.87
Üst	59	3,10	1.00

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6.811	2	3.406	4.257	.014
Gruplarıçi	840.040	1050	.800		
Toplam	846.852	1052			

Tablo 3.87. incelendiğinde, ÖÖÖ zaman puanları arasında gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. $F(2, 1050)=4,257, p<.05$. Öğrencilerin yapmış

oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst (X=3,10), alt (X=2,77) ve orta (X=2.75) şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.88. Özerk Öğrenme Ölçeği Ortalama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları

Gelir durumu	N	X	SS
Alt	24	3.05	.51
Orta	970	3.21	.52
Üst	59	3.32	.57

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.379	2	.689	24.92	.083
Gruplarıçi	290.483	1050	.277		
Toplam	291.862	1052			

Tablo 3.88 incelendiğinde, ÖÖÖ ortalama puanları arasında gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. $F(2, 1050)=2.492, p>.05$. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst (X=3,32), orta (X=3,21) ve alt (X=3.05) şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.18. Almanca Öğrenmede Yaşanan Güçlükler ve Motivasyon İlişkisi

Değişkenler ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi görmek amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerin ortalama puanları, alt boyutları ilgi-istek, sosyal imkânlar, uygulama, kişisel kullanım, özgüven, tutum, akran, güdülenmişlik, yansıtma, zaman yönetimi, değişkenleri arasındaki korelasyonlar, ortalama ve standart sapma değerleri tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.89. Almanca Öğrenmede Güçlük ve Motivasyonun Özerk Öğrenmeye İlişkin Sonuçları

Ölçekler ve Değişkenler	Değişken/Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
ADOGO	(1) İlgi-Istek	1	.37**	-.53**	.82**	-.06*	-.22**	.00	-.16**	-.07**	-.09**	.00	-.07*	-.11*
	(2) Sosyal		1	.55**	.72**	-.04	-.17**	0.1	-.10**	-.07**	-.02	.02	-.14**	-.09**
	(3) Uygulama			1	.87**	-.01	-.19**	.04	-.09**	-.05	-.00	.04	-.15**	.07*
	(4) ADOG ortalama				1	-.05	-.24**	.02	-.15**	-.08**	-.05	.02	-.15**	-.11**
ADOMO	(5) Kişisel Kullanım					1	.27**	.43**	.74**	.20**	.39**	.19**	-.03	.33**
	(6) Özgüven						1	.12**	.73**	.20**	.33**	.12**	.15**	.35**
	(7) Tutum							1	.66**	.10**	.26**	.18**	-.12**	.18**
	(8) DOMO Ortalama								1	.24**	.46**	.22**	.02	.41**

(N=1053, *p<.05, ** p< .01, *** p< .01)

Tablo 3.89’de değişkenler arasındaki korelasyonlara göz atıldığında; ilgi-istek ile sosyal imkânlar değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .37$, $**p < .01$). Kişisel kullanım ile tutum değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .43$, $**p < .01$).

Değişkenler arasındaki korelasyonlara göz atıldığında; ilgi-istek ile uygulama değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .55$, $**p < .01$).

Değişkenler arasındaki korelasyonlara göz atıldığında; Almanca Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği ortalama puanı ile güdülenmişlik değişkeni arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .46$ $**p < .01$). Güdülenmişlik ile kişisel kullanım, özgüven, akranla işbirliği, yansıtma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .39$, $r = .33$, $r = .35$, $r = .31$ $**p < .01$). Özerk Öğrenme Ölçeği ortalama puanı ile kişisel kullanım, özgüven, değişkeni arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .33$, $r = .35$).

Değişkenler arasındaki korelasyonlara göz atıldığında; İlgi –istek ile özgüven, arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.22$, $p < .01$). ADÖGÖ ortalama puanları ile özgüven arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r = -.24$ $p < .01$). Kişisel kullanım ile özgüven, akranla işbirliği, pozitif yönde; zaman yönetimi negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r = .27$ $p < .01$, $r = .20$ $p < .01$). Özgüven ile akranla işbirliği, arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($r = .20$ $p < .01$). Tutum ile güdülenmişlik, arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .26$ $p < .01$.) ADÖMÖ ile yansıtma, arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .22$ $p < .01$).

3.19. Almanca Öğrenmede Güçlük-Motivasyon ve Özerk Öğrenme Analizi

Tablo 3.90. Almanca Öğrenmede Güçlük ve Motivasyonun, Özerk Öğrenme İlişkisi

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t Değeri	Anlam Düzeyi	Çoklu Bağlantı İstatistikleri		
	B	Std. Hata	β			Tolerans	VIF	CI
ADÖGÖ	-,033	,017	,054	1,913	,056	,977	1,023	13,761
ADÖMÖ	,291	,020	,408	14,416	000	,977	1,023	27,253

Özerk Öğrenme= 2,379-0,033xadög+0,291xadöm, R²: 0,18; Düzeltilmiş R²: 0,18 F_{2,1050}: 112,497

Tablo 3.90’de ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme güçlük ve dil öğrenme motivasyon düzeylerinin, özerk öğrenme düzeylerini hangi yönde ve ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucuna göre oluşturulan modelde sadece dil öğrenme motivasyonunun anlamlı olarak geçerli olduğu (F_(1,1050) = 112,49; p< .01) ve özerk öğrenmeye ait açıklanan toplam varyansın %18’ini (R²=0,18) açıkladığı belirlenmiştir. Bu nedenle oluşturulan modelden dil öğrenme güçlüğü çıkartılmış ve dil öğrenme motivasyonun alt boyutları modele dâhil edilmiştir. Buna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.91. Alt Boyutlara Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t Değeri	Anlam Düzeyi	Çoklu Bağlantı İstatistikleri		
	B	Std. Hata	β			Tolerans	VIF	CI
Kişisel	0,097	0,027	0,185	3,563	0,000	0,288	3,477	5,21
Özgüven	0,102	0,026	0,203	3,906	0,000	0,286	3,501	9,93

Özerk Öğrenme= 2,360+0,102xözüven+0,097xkişisel, R²: 0,19; Düzeltilmiş R²: 0,19 F_{6,1046}: ; 41,044

Tablo 3.91’de dil öğrenme motivasyonu alt boyutlarının öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini hangi yönde ve ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre oluşturulan modelde kişisel kullanım ve özgüven boyutlarının anlamlı olarak geçerli olduğu (F_(6,1046) = 41,044; p< .01) ve özerk öğrenmeye ait açıklanan toplam varyansın %19’unu (R²=0,19) açıkladığı belirlenmiştir. Çoklu regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı değişkenlerin özerk öğrenme üzerindeki önem sırasının; özgüven (β=0,203; t= 3,906; p<0,01) ve kişisel kullanım (β=0,185; t= 2,563; p<0,01) boyutları olduğunu göstermektedir. Bütün değişkenler ele alındığında özgüven ve kişisel kullanım alt boyutlarının özerk öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca

çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlere ait B değerlerinin tümünün %95 güven aralığının içinde kaldıkları belirlenmiştir.



4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin, bu dili öğrenirken nasıl motive oldukları, dil öğrenmede başvurulan yöntemlerin neler olduğu, dili öğrenirken motivasyon düzeyleri ve öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı durumları bütüncül bir anlayışla belirlenmeye çalışılmıştır.

Hatipoğlu (2005:2) yabancı dil eğitimi ile ilgili öğrenen özerkliğinin ve yaşam boyu süren bir öğrenme davranışının günümüz dünyasında kaçınılmaz bir şekilde öğretme ve öğrenme sürecinde değişime ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğretmenlerinin becerilerinin de zamansal ihtiyaçlara uyum sağlayacak bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin ölçümü ise ulusal bağlamda geliştirilecek ölçekler ile mümkün olabilecektir. Ölçeklerin ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak geliştirilmesi, ulaşılan sonuçların bilimsel temellere dayandırılmasını sağlayarak, ulusal bağlamda yürütülen çalışmaların uluslararası açıdan ele alınmasına olanak tanıyacaktır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaya dair analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

4.1. Öğrenme Stillere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Alanyazında, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki çok çeşitli örneklem ve evrende yapılmış çalışmalara konu olmuştur. Ancak bunların bir bölümünde, cinsiyet önemli bir faktör olarak bulunmuşken, (Biçer, 2010; Çaycı ve Ünal, 2007; Mutlu, 2006; Perry ve Ball, 2004) önemli bir bölümünde bu çalışmanın bulgusuyla cinsiyet paralel biçimde önemli bir değişken olarak görülmemiştir (Arslan ve Babadoğan 2005; Can, 2011; Demir, 2008; Gencel, 2006; Genç, 2010; Genç ve Kocaarslan, 2013; İlhan, 2002; Kaya, 2007; Kılıç ve Karadeniz 2004).

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların bölümleri arasında anlamlı ilişki yoktur. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Köroğlu (2015) “Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Kolb ÖS envanteri kullanılmış ve özel alan yeterlikleri algılarında cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen bölüm, öğrenim

şekli, genel not ortalaması ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerini incelediğimizde ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri; liseye girişte yaptıkları net sayısı; ailelerinde dil bilenlerin olması; ailelerinde Almanca bilenlerin olması; dil kursuna gidip gitmeme durumları; yurt dışına gidip gitmemeleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Gömleksiz (2001), yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencinin, öğrenme ortamındaki çeşitli faktörlerden etkilendiğini belirtmiştir. Bireyin bilişsel gelişim düzeyi, sosyoekonomik arka planı, ana dilindeki yeterlik düzeyi, kültürel yapı, dil öğrenme yeteneği, motivasyonu ve yaşı dil öğrenimini etkileyen faktörler arasında görülmektedir. Bizim çalışmamızda ise bu faktörlere öğrencilerin bilişsel süreçlerini inceleyebilme konusunda sınırlılık söz konusu olduğu için yer verilmemiştir.

4.2. Dil Öğrenmeye Yönelik Yaşanılan Güçlüklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

ADÖGÖ'nin cinsiyete göre ilgi-istek, uygulama ortalama, sosyal imkân puanlarında ve genel ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Seidman ve arkadaşlarınınine (1994) paralellik göstermeyen bir çalışma olarak Harter ve arkadaşlarının yaptığı araştırma göze çarpmaktadır. Harter ve arkadaşları bu çalışmasında (1992), 5. Sınıftan 6. Sınıfa ve 6.sınıftan 7. Sınıfa geçiş yapan öğrencilerdeki akademik benlik algısı ve motivasyon öğeleri ile bu geçiş dönemlerinin öğrenme ve performans hedeflerine ilişkin herhangi bir farklılık oluşturup oluşturulmadığını incelemiş ve herhangi bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Harter ve arkadaşlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak elde ettikleri araştırma sonuçları da mevcut araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermediği söylenebilir.

ADÖGÖ'nin ailede dil bilme durumlarına göre sosyal puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ilgi-istek puanlarında, uygulama ve ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıklar ailede dil bilmeyen öğrenciler lehinedir. ADÖGÖ'nin ailede Almanca bilme durumlarına göre sosyal kullanım ve uygulama puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ilgi-istek ve ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar Almanca bilmeyenler lehinedir. ADÖGÖ'nin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre ilgi-istek, sosyal kullanım ve uygulama puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yabancı dizi ve film izlemeyenler lehinedir. ADÖGÖ'nin yurt dışına çıkma

durumlarına göre ilgi-istek sosyal kullanım uygulama ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

İlgili sonuçlara bakıldığında, ADÖGÖ ilgi puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre eşit ağırlık bölümünde ve sayısal bölümünde ortalamaların bölüm seçmeyenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Peacock ve Ho (2003) araştırmalarında üniversitede sekiz farklı bölümden (inşaat, işletme, bilgisayar, mühendislik, İngiliz Dili, matematik, ilköğretim öğretmenliği ve fen bilimleri) İngilizce dersi alan öğrencilerin kullandıkları elli yaygın dil öğrenme stratejisinin bölümlere göre farklılaşmasını incelemişler ve araştırma sonucunda strateji kullanımında bölümler arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Buradan hareketle öğrencilerin bölümleri, dil öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ sosyal puanları ve uygulama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ ortalama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark vardır. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre eşit ağırlık bölümünde ve sayısal bölümünde ortalamaların, bölüm seçmeyenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ulusoy (2016), lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ ilgi puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 10. sınıf, 11.Sınıf, 12.sınıf ve 9. sınıf şeklinde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ sosyal puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 12.sınıf, 11.Sınıf 10. sınıf ve 9. sınıf şeklinde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ uygulama puanları arasında buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 11.Sınıf, 12.sınıf ve 10. Sınıf, 9. sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına

bakıldığında, ADÖGÖ ortalama puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir fark vardır. Kadın ve erkek öğrenciler arasında akademik ders çalışma alışkanlığı veya sınıf düzeyleri açısından bir farklılık olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Elliot ve Sheldon, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer ve diğerleri, 2002; Pintrich, 2000a; Pokay ve Blumenfeld, 1990). Başarı hedef yönelimi üzerine yapılan çalışmalarda, erkek öğrencilerin öğrenme hedeflerine karşı eğilimleri kadın öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde seyretmesine karşın performans hedeflerine karşı eğilimleri daha yüksek olduğu bilinmektedir (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996). Öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında farklılıkların olması, öğrencilerin gelişim süreçlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini de bize yansıtabilmektedir ve cinsiyet değişkeni de yine öğrencilerin dil öğrenmelerine yönelik güçlük yaşamalarında etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ ilgi puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Sosyal Bilimler lisesi Anadolu Lisesi, Fen Lisesi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yani dil öğrenme güçlüğü yaşamayan okullar öğrencilerin okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik güçlük yaşamaları veya yaşamamaları öğrencilerin dil öğrenme stilleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Lise kaynağı ve dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde devlet genel liseleri ile özel lise öğrencilerinin Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerinden daha fazla strateji kullandığını bulmuştur. Öztürkmen (2006) ise öğrenim görülen okul türüne göre öğrenme stratejileri bakımından, genel lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerinden daha yüksek oranda dinlemeye dayalı, grup çalışmasına dayalı ve yazılı çalışmaya dayalı öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ sosyal puanları, uygulama puanları ve genel puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ ilgi puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net durumları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt, üst ve orta şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ sosyal puanları, uygulama puanları ve uygulama ortalama puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖGÖ ilgi puanları, sosyal imkânların puanları,

uygulama puanları ve ortalama puanları arasında sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.3. Dil Öğrenmeye Yönelik Motivasyona İlişkin Sonuç ve Tartışma

Cinsiyete göre ADÖMÖ kişisel kullanım ve özgüven ortalama puanlarında, tutum puanlarında ve ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ailede dil bilme durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım ve tutum puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ailede dil bilme durumlarına göre ADÖMÖ özgüven puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık dil bildiğini ifade edenler lehinedir. Ailede Almanca bilme durumlarına göre ADÖMÖ ortalama, özgüven, tutum ve genel ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık dil bildiğini ifade edenler lehinedir. Ancak ailede Almanca bilme durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğrencilerin yabancı dizi, film izleme durumlarına göre ADÖMÖ özgüven, tutum ve ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yabancı film ve dizi izleyenler lehinedir.

Öğrencilerin yurt dışına çıkma durumlarına göre ADÖMÖ kişisel kullanım ve tutum puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğrencilerin yurt dışına çıkma durumlarına göre ADÖMÖ özgüven ve ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık yurt dışına çıkıldığı durumunu ifade edenler lehinedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ kişisel puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark vardır. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ve sayısal bölümünde ortalamaların, bölüm seçmeyenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ özgüven puanları, tutum puanları ve ortalama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ kişisel puanları arasında sınıflara göre anlamlı bir fark vardır. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 9. Sınıf,12. Sınıf, 11.Sınıf ve 10.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ özgüven puanları arasında sınıflara göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 9. Sınıf, 11.Sınıf, 10. sınıf ve 12. sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ tutum puanları arasında sınıflarına

göre göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 9. Sınıf, 11. Sınıf, 10.Sınıf ve 12.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. Sınıf, 10.sınıf, 11.Sınıf ve 12.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Akay (2017) yaptığı çalışmalarda, sınıf seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin de-motive olma düzeylerinin de arttığını belirlemişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında, 5. sınıf öğrencilerinin de-motive olma düzeylerinin 6. sınıf öğrencilerinin de-motive olma düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi, 5. sınıfın ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınıfı olmasından dolayı öğrencilerin uyum sağlama sorunu yaşamaları olabilir. Bizim çalışmamızda ise yaş ve sınıf değişkenleri öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir, çünkü sınıflar ile birlikte öğrencilerin bölümleri ve kendilerini hangi alanlarda yeterli olduklarını keşfedebilmekteler. Bu sebeple öğrencilerin sınıflara göre motive olma durumları değişiklik gösterebilir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ özgüven puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen Lisesi, Anadolu lisesi ve Sosyal bilimler lisesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ancak okul türlerine göre ADÖMÖ tutum, ortalama ve kişisel puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ kişisel puanları arasında bölümlere göre göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Alt, orta ve üst şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ özgüven puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, orta, üst ve alt şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ tutum puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt, üst ve orta ve şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ ortalama puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ADÖMÖ kişisel, özgüven, tutum ve ortalama puanları arasında sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.4. Özerk Öğrenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Cinsiyete göre ÖÖÖ akranla işbirliği, güdülenmişlik, yansıtma ve ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak cinsiyete göre ÖÖÖ zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık erkeklerin lehinedir. Yapılan araştırmada Fazey - Fazey (2001) ve Dickinson(1995)'a göre öğrenenin öğrenme çıktısının kendi kontrolünde olduğuna inanması durumunda daha fazla sorumluluk alacağını belirterek motivasyonun önemini vurgularlar. Aydın (2006) tarafından yapılan bir çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla ikinci dil olarak İngilizce öğreniminde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak cinsiyetler arasındaki bu farkın kız öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarının daha olumlu olmasından kaynaklandığı söylenebilir Öğrencilerin cinsiyetleri ÖÖÖ nin alt boyutlara göre değişiklik göstermemesi, öğrencilerin kişisel özellikleri etkili olabilir.

Ailede dil bilme durumlarına göre ÖÖÖ akranla işbirliği güdülenmişlik, yansıtma, ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ailede dil bilenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin yabancı film, dizi izleme durumlarına göre ÖÖÖ güdülenmişlik, yansıtma, ÖÖÖ ortalama, puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık yabancı film ve dizi izleyenler lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin yurt dışına gitme durumlarına göre ÖÖÖ akranla işbirliği, güdülenmişlik, ÖÖÖ ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık yurt dışına gidenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ailede dil bilme durumlarına göre ÖÖÖ zaman yönetimi, akranla işbirliği, zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin yabancı film, dizi izleme durumlarına göre ÖÖÖ zaman yönetimi puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin yurt dışına gitme durumlarına göre ÖÖÖ yansıtma ve zaman yönetimi ve ÖÖÖ akranla işbirliği, güdülenme, yansıtma ortalama ve zaman puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin özerklik kazanması, kişisel bir özellik olduğunu, kişiden kişiye değişiklik gösterdiğini ve öğrencilerin öğrenmelerini de etkileyebilmektedir. Choi, Lee ve Jung (2008) araştırma sonucunda duyarlı, ardışık ve yansıtıcı öğrenme stillerinin öğrencilerin başarılarını anlamlı şekilde yordadığını; Demirbaş ve Demirkan (2007) birleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin performans başarılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Jie ve Xiaoqing (2006)

öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısını öğrenme stratejileri üzerinden etkilediklerini belirlemiştir. Goldfinch ve Hughes (2007) araştırmalarında akademik başarının açıklanmasında en önemli etken bileşenlerini eylemci öğrenme stilinden yoksun olmak, üniversiteye girişte öz-güven, zaman yönetimi ve ekip çalışmasında öğrencinin yüksek güvene sahip olması; yazma becerisinde ise düşük güvene sahip olunması şeklinde açıklamışlardır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ zaman puanları arasında bölümlere göre anlamlı bir fark vardır. Bölümler arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, eşit ağırlık bölümünde ve sayısal bölümünde ortalamaların bölüm seçmeyenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre sosyal alan öğrencilerinin YDT’de fen alanı öğrencilerinden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu değerlere göre sosyal alan öğrencilerinin yabancı dil akademik başarıları ortalamalarının fen alanı öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma ilgili araştırma literatüründe daha önce var olan sonuçları (Güven, 2003; Huang; Lincoln ve Rademacher, 2006; Öztürkmen, 2006) doğrular niteliktedir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ akranla işbirliği ve ÖÖÖ ortalama puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf, 10. sınıf, 12.Sınıf ve 11.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ güdülenme puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir fark vardır. Sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 10. sınıf, 9. sınıf, 11.Sınıf ve 12.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ yansıtma puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. Sınıf, 10. Sınıf, 11.Sınıf ve 12.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ zaman puanları arasında sınıflarına göre göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sınıfları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. Sınıf, 12. sınıf, 11.Sınıf ve 10.sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ akranla işbirliği, güdülenme, yansıtma, ÖÖÖ ortalama puanı, puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin

sonuçlarına göre Fen Lisesi, Sosyal bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ akranla işbirliği, güdülenme, ÖÖÖ ortalama puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre üst, orta ve alt şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yansıtma için yapılan Scheffe sonuçlarına göre üst, alt, orta şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yamaç ve Bakır (2017) ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da yansıtıcı düşünmenin tanımlayıcı yeteneklerini benimGelir durumuikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların yansıtıcı 105 düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun Ceyhan (2014), Erdoğan ve Şengül (2014), Evin ve Güzel (2014), Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların düşük seviyede yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu ; Alkan ve Gözel (2012), Fırat Durdukoca ve Demir (2012), Kandemir (2015), Kaf Hasırcı ve Sadık (2011) Tümkiye ve Huri (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin yüksek seviyede yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık öğrencilerin bulunduğu sosyoekonomik çevre, öğrenim düzeyi ve yaş grubu özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda yansıtıcı düşünme düzeyinin orta ve düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Ancak Analiz sonuçlarında, ÖÖÖ zaman puanları arasında net durumlarına göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ güdülenme, yansıtma ve ortalama puanları arasında sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına bakıldığında, ÖÖÖ zaman yönetimi, net durumlarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin yapmış oldukları net aralıkları arasında farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, üst, alt ve orta şeklinde olduğu belirlenmiştir.

4.5. Özerk Öğrenme Becerisi, Öğrenme Stilleri ve Dil Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlgi-istek ile sosyal imkânlar alt boyutları arasında orta düzeyde; ilgi-istek ile uygulama değişkenleri arasında orta düzeyde; kişisel kullanım ile tutum değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Er (2011) tarafından, zorunlu

yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin katılımı ile yapılan bir çalışmada, Almanca, Fransızca ve İngilizce grubunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerine oranla yabancı dil öğrenme inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirildiğinde alt seviye sınıfların yabancı dil öğrenme noktasında ilgilerinin daha fazla olmasından dolayı motivasyonlarının da yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda özerk öğrenme ve başarı yönelimleri kavramlarının birbiri ile ilişkili oldukları bilinmektedir. Özerk öğrenme alt boyutları olan bireysel öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları öğrencilerin başarı yönelimlerini olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Sınıflar arasında, özerk öğrenme alışkanlığı bakımından, önemli bir farklılığın olmaması, eğitim gördükleri sürenin öğrenme alışkanlıklarını etkilemediği yönündedir. Holec (1981) bu konuda özerkliğin doğuştan var olmadığını, ya doğal ya da örgün eğitim yoluyla edinildiğini vurgulamaktadır (Aktaran Legenhausen, 2009: 389).

Almanca Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği ortalama puanı ile güdülenmişlik değişkeni arasında orta düzeyde; güdülenmişlik ile kişisel kullanım, özgüven, akranla işbirliği, yansıtma değişkenleri arasında orta düzeyde; Özerk Öğrenme Ölçeği ortalama puanı ile kişisel kullanım, özgüven, değişkeni arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Üniversite öğrencileri ile yapılan ve öğrencilerin özerk öğrenmede sorumluluk alıp almadıklarını inceleyen bir başka araştırmada ise kadın öğrencilerin özerk öğrenmede kendilerini erkek öğrencilerden daha aktif buldukları sonucuna ulaşılmış ancak sorumluluk alma düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür (Üstünlüoğlu, 2009). Yani çalışmalardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin Özerk öğrenmeleri motivasyonları üzerinde ve başarı sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İlgi –istek ile özgüven, alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü; Kişisel kullanım ile özgüven, akranla işbirliği, pozitif yönde; zaman yönetimi negatif yönde düşük düzeyde; Özgüven ile akranla işbirliği, arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; Tutum ile güdülenmişlik, arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; ADÖMÖ ile yansıtma, arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. ADÖGÖ ortalama puanları ile özgüven arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. (Kubota, 2003). Merc (2015) öğrenen özerkliği eğitiminin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerindeki muhtemel etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğrenen özerkliği eğitimin öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını tespit etmiştir. Yabancı dil olarak

İngilizce öğrenen öğrencilerin özerklik algılarının incelendiği bu çalışmada öğrenen özerkliği ile kaygı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çoklu regresyon analizi sonucuna göre oluşturulan modelde sadece dil öğrenme motivasyonunun anlamlı olarak geçerli olduğu ve özerk öğrenmeye ait açıklanan toplam varyansın %18'ini açıkladığı belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre oluşturulan modelde kişisel kullanım ve özgüven boyutlarının anlamlı olarak geçerli olduğu ve özerk öğrenmeye ait açıklanan toplam varyansın %19'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bütün değişkenler ele alındığında özgüven ve kişisel kullanım alt boyutlarının özerk öğrenmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Özerk öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri, kaygıyı azaltan stratejiler kullanarak duygularını kontrol edebilmeleri ve kendi kendilerini öğrenmeye istekli hale getirebilmeleri gerçekleri bağlamında kaygı ve özerklik arasında bir ters yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir (Shinge, 2005).

4.6. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi gruplandırılmış ve öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Öğretmenler öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini artırmak amacıyla öğrencilere yaş ve zihinsel gelişimlerine uygun, ders konusunu destekleyici yabancı dilde film/dizi/şarkı etkinliklerine başvurabilir.
- Sınıf içi etkinliklerde Almanca şarkılara daha fazla yer verilebilir, öğrencilerden motivasyonu arttırmaya yönelik niteliği olan Almanca şarkı, etkinlik ve diyaloglar konusunda ödevlendirilebilir.
- Öğrencilere ilgili yabancı dilde kitap/dergi vb. kaynaklar sunulabilir ya da ev ödevi olarak verilebilir. Yaş, eğitim ve gelişim düzeylerine uygun web sitesi, dergi vb. abone olmaları sağlanabilir. Bu şekilde öğrenciler üzerinde özerk öğrenmeyi destekleyici etkinlik ve ortamlarda yer almaları sağlanabilir.
- Öğrencilerde yaşam boyu öğrenme bağlamında özerk öğrenmenin özendirilmesi için etkinliklerin yapılması önerilebilir.

Araştırmacılara y6nelik 6neriler:

- 6zerk 6ğrenmede 6ğretmenin rolünün olmasından dolayı sonraki 7alışmalar 6zerk 6ğrenme ve başarıyı artırma bağlamında 6ğretmenin rolüne odaklanabilir.
- Yabancı dil 6ğrenmede motivasyon, 6zerk 6ğrenme, 6ğrenme stilleri bağlamında boylamsal ve uzun s6reli 7alışmalar, zaman fakt6r6n6n etkisini g6zlemeleme bağlamında yarar sağlayabilir.
- 6ğretmen ve 6ğrencilerin 6zerklik algı ve tutumlarının 7ok y6nl6 incelenmesi, dil 6ğrenmeye ilişkin 6zerk 6ğrenme algısının, sosyal 7evre gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması 6nerilebilir.
- Bu 7alışma nicel değişkenlere ilişkin veri sağlamıştır. Yabancı dil ve 6zelde Alman dilinin 6ğrenilmesinden etkin olan değişkenlerin derinlemesine incelenebilmesi i7in nitel 7alışmalara da yer verilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demiral, A. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğrenimde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (31), 312-329.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz
- Açıkgöz, K.Ü.(2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası
- Adnan, Müge ve Boz Yaman (2017) Burçak. *Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, Trabzon.
- Akay, C. (2017). Turkish high school students’ English demotivation ve their seeking for remotivation: A mixed method research. *English Language Teaching*; 10(8), 107-122
- Akıllar, T, U, ve Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Akpınar Dellal, N. ve Günak, D., B. (2019). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonlar, *Dil Dergisi*, 143, 20-41.
- Aksan, D. (1997). *Türkçe çalışmalarında dilbilim*. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dilbilim Bölümü 25. yıl yazıları içinde (ss. 1-4) Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Alkan, V , ve Gözel, E . (2013). Sınıf Öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 8 (1), 1-12.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 1-12.
- Allwright, R., Allwright, D., ve Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University .

- Arslan, B., ve Aksu, M. (2003). Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) *Mühendislik öğrencilerinin öğrenme stili profillerine yönelik betimsel bir çalışma*. Eğitim ve Bilim, 83-91.
- Arslan, F. (2014). *An investigation into students teacher concerns: probable changes Gelir durumu by methodology classes ve teaching practise*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2) , 328-340 . DOI: 10.17679/inuefd.350368
- Aşık, M. (2013). *Motivasyon ve dil edinimi*. Erişim: <http://blog.ingilizkulturbesiktas.com/motivasyon-ve-dil-edinimi/> adlı site-den 28/04/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Ataç, F. (2002). *Psikolojik eğitim sanatı aile ve çocuk*. İstanbul: Beta
- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by turkish high school students learning english*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babadoğan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim – öğrenim süreçlerine yansımaları*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir üniversitesi necatibey eğitim fakültesi ingilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Başaran, İ. E. (1994), *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu
- Başkan , O. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Benson, P. (2001) *Teachingve researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education

- Benson, P. (2006). *Learner autonomy 8: insider perspectives on autonomy in language learning ve teaching*. Dublin: Authentik Limited. S(24-25).
- Benson, P. ve Voller, P. (Eds.) (1997). *Autonomy ve independence in language learning*. London, UK: Longman.
- Boydak, Alp (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin sözcük öğrenimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(3), 55-68.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Performansa dayalı durum belirleme nedir?* İlköğretmen, 8, 28-32.
- Büyüköztürk, Ş.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- CABI, E. (2015). *Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: boylamsal bir araştırma*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 4(2), 43-63.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal
- Can, Ş. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 70-82.
- Chene, A. (1983). *The concept of autonomy: A Philosophical Discussion*. *Adult Education Quarterly*.
- Cheng, G. (2014). *Exploring students’ learning styles in relation to their acceptance ve attitudes towards using second life in education: A Case Study İn Hong Kong*. *Computers ve Education*, 70, 105-115.
- Choi, I., Lee, S. J., ve Jung, J. W. (2008). *Designing multimedia case- based instruction accommodating students’ diverse learning styles*. *Journal of Educational Multimedia ve Hypermedia*, 17, (1), 5-25.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning ve using a second language*. Harlow: Longman.

- Cohen, A. D. *The Lerner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and task meet?* IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41(4) 279-292
- Coşkun, N. D. ve V. (2015). "Öğrenme Stillerine Göre Ortaokul
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, 21 (4), 443-452.
- Çalışkan, N. (2018). *Almanca öğretim yapan Anadolu liselerinde uygulanan Almanca öğretim programının girdi ve süreçler açısından değerlendirilmesi* nihai çalışması <http://teav.ankara.edu.tr/browse/424/> Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72-89.
- Dembo, M.H. (1988). *Applying educational psychology in the classroom (3 ed.)*. New York: Longman. S(67)
- Demir, T. (2008). *Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö. (2003-2005). *Yabancı dil öğretimi yöntemleri*. İstanbul: Der
- Demirkaya, H. (2004). Yaşantısal öğrenme kuramının coğrafya öğretimine uygulanması. *SDU Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 54-55.
- Demirtaş, Selma (2005). *Çalışma yaşamında motivasyonun önemi ve teşvik araçlarının yeri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Derry, S. J. David A. M. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*. 56(1), 1 – 39.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1997). *İşletme bilimine giriş*. İstanbul: Beta

- Dişlen, G. (2010). *Students and teachers perceptions on the relationship between learner autonomy ve the psychological well-being in the elt context*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dişlen, G. (2010). *Students' ve teachers' perceptions on the relationship between learner autonomy ve the psychological well-being in the elt context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Duman, (2014). Burcu. *Matematik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri, Bartın*
- Dunn K. ve R. Dunn (1986). The Look of Learning Styles. *Early Years* 8: 46 - 52.
- Durdukoca, Ş. F., ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 357-374.
- El-Dip, M.A. B. 2004. *Language lerarning strategies in Kuwait: Links to gender, language level ve culture in a hybrid context*. *Foreign Language Annals*. 7(1) 85-95.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). *A Hierarchical model of approach ve avoidance achievement motivation*. *Journal of Personality ve Social Psychology*, 72, 218–232.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge, UK: Cambridge University Pres
- Erden, M. Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş
- Erdil, M. (2016). *TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stilllerine Etkisi ve Öğretim Sürecine Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 173-184.
- Eroğlu, F. (2000) *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta

- Ertoon, İ. (2010). Relations between Personality Traits, Language Learning Styles and Success in Foreign Language Achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-126.
- Evin Gencil, Ğ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, DEU Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Fazey, D. ve Fazey, J. (2001). *The potential for autonomy in learning: perceptions of competence motivation ve locus of control in first-year undergraduate students*. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Felder, R. M. ve Silverman, L. K. (1988). *Learning ve teaching styles in engineering education*. *Engineering education*. 78(7), 674-681,
- Felder, R.M. ve Soloman, B. A. (1994). Index Of Learning Styles. North Carolina State University, [Available online at: <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir.html>], Accessed date: 10 August, 2019.
- Finch, A. (2001). *Autonomy: Where are we? Where are we going? Paper Presented at the JALT CUE conference on autonomy*. The Hong Kong Polytechnic University. www.finchpark.com/arts/autonomy adresinden erişilmiştir.
- Gagne R. M., R. Glaser. (1987). *Foundations in Learning Research, Instructional Technology: Foundations*. (Ed. R. M. Gagne). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagne, R. M., M. P. Driscoll. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gagne, R. M., ve Glaser, R. (1987). *Foundations in learning research*. In R. Gagné (Ed.), *Instructional Technology: Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gan, Z, Gillian H., Hamp-Lyons, L. (2004). Understveing successful ve unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*. 88(4), 229-244.

- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., ve Mihic, L. (2004). *Integrative Motivation: Changes During A Year-Long Intermediate-Level Language Course*. Language Learning, 54, 1-34.
- Gardner, Robert , C., Lambert, ve Wallace, E. (1972). *attitudes and motivation in second-language learning*. Kanada: Newbury House Publishers.
- Gedik, H., Akhan , N. E., ve Kılıçoğlu Gökçe. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 113-130.
- Genç, M. ve Kocaaslan, M. (2013). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği*, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA), 17 (2), 327-344.
- Genç. Gülten. "Investigation of the Relationships between autonomous foreign language learning, learning styles ve some variables", Ankara Üniversitesi, 2015.
- Goldfinch, J., ve Hughes, M. (2007). *Skills, learning styles ve success of first-year undergraduates*. Active Learning in Higher Education, 8(3), 259-273.
- Gorevanova, A. (2000). *The Relationship between Students' Perceptual Learning Style Preferences, Language Learning Strategies and English Language Vocabulary Size*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Gökmen, M.E. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Dil Dergisi*,128.
- Gömleksiz, M. N. ve özkaya, Ö. M. (2012). *Yabancı Diller Yüksek Okulu Öğrencilerinin Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*. Turkish Studies, 7(2)495-513.
- Gündoğdu, K. ve ark. (2016). Türkiye’de Yükseköğretimde Program Geliştirme Bağlamında Uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.
- Güzel, D., ve Evin, İ. (2014). Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ni Türkçe’ye Uyarlama

- Hanbay, O. (2010). İknci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği. *10. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişim Sempozyumu* (s. 1-6). Adıyaman: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., ve Elliot, A. J. (2000). *Short-Term ve Long-Term Consequences Of Achievement Goals: Predicting Interest ve Performance Over Time*. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. China: Longman
- Hatipoğlu, S. (2005). *Selbsteinschätzungen Praktizierender Deutschlehrer In Der Türkei In Bezug Auf Lehrstrategien*. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), pp.14. Retrieved on July 11, 2019, from: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hatipoglu2.htm>
- Hoban: ve Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy ve self-directed learning: attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2). 7-25.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Holmberg, B. (2000). *Theory ve practice of distance education*. London, Newyork: Routledge, Tylor ve Francis Group
- Honey, P. ve Mumford, A. (1982). *The manual of learning styles* (Maidenhead, McGraw-Hill).
- IAN, S. ve OXFORD, R. L. (2003). *Language Learning Strategy Profiles Of Elementary School Students In Taiwan*. *IRAL*, 41(4), 331-372.
- İlhan, A. (2002). *Özel İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2003). *Studentmotivation in co-operative groups: Social interdependence theory*. (Ed: R. M. Gillies ve A. F. Ashman) *Cooperativelearning*. London: RoutledgeFalmer.

- Jonassen, D. H., B. L. Grabowski. (1993). *Handbook Of Individual Differences, Learning ve Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaf Hasırcı, Ö., ve Sadık, F. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 195-210.
- KARA, H Gözde ERTÜRK, GÖNEN, Mübeccel
- Karakış Ö. (2014), *Lise öğrencilerinin ingilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlilik algıları ve ingilizce ders başarıları arasındaki ilişki*, Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Karamanoğlu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Sim
- Kassim, H. (2013). *The relationship between learning styles, creative thinking performance ve multimedia learning materials*. *Procedia-Social ve Behavioral Sciences*, 97, 229-237.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keefe, J. W. (1990). *Learning Style Profile*. Developing Cognitive Skills. Reston: National Association of Secondary School Principals
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education: third edition*. *Routledge studies in distance education Series*. London ve New York.
- Kirby, J. R., Moore, P. J., ve Schofield, N. J. (1988). *Verbal ve visual learning styles*. *Contemporary Educational Psychology*. 13, 169-184.
- Kocaman G (1994). Ağrı, *Hemşirelik Yaklaşımları*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1-3
- Kolb, A.Y ve Kolb (2005). *The Kolb Learning Style Inventory*. 3(1)

- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning ve development*. New Jersey: Prentice Hall Publishing.
- Kolb, D.A (1985). *Learning style inventory: self scoring inventory ve interpretation booklet*. Boston: McBer ve Company.
- Kubota, R. (2003). *New Approaches to gender, class, ve race in second language writing*. Journal of Second Language Writing, 12(1), 31-47
- Küçükcaymaz, İ. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçüker, G. F. S.ve K (2016). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model (İÖDKKÖM) önerisi*, Kaligrafi Yayıncılık,
- Lessard, C. M. (1997). Language Learner Strategies: An Overview For L2 Teachers. *The Interner TESL Journal*. 24(3), 12.
- Levin, J. R. (1986). Four Cognitive Princeples of Learning Strategy. *Instruction. Educational Psychologist*. 21(1),3 -17.
- Lincoln, F., ve Rademacher, B. (2006). *The Learning Styles of ESL Students in Community Colleges*. Community College Journal of Research ve Practice, 30, 485-500.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. 1: definitions, issues ve problems*. Dublin, Irelve: Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining ve Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Littlewood, W. T. (1996). Defining ve developing autonomy in East Asian contexts, *Applied Linguistics*, 20, 71-94.
- Long, H. B. (1990). *Learner managed learning*. New York: St Martin's Press.

- Lukow, J. (2002). *Learning styles as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington (UMI No. 3054366).
- Lukow, J. E. (2002). *Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Mayer, R. E. (1989). Comprehension Models. *Review of Educational Research*, 59(1),44-63.
- McCarthy, B. Germain, C.S ve. Lippitt, L. (2006). The 4MAT research guide, reviews of literature on individual differences ve hemispheric specialization ve their influence on learning. Illinois: About Learning Incorporated
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., ve Usta, G. (2017). İngilizce Dil Öğrenmede Güçlük Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory ve Practice in Education*, 411-429.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., ve Usta, G. (2017). İngilizce Dil öğrenmede Motivasyon Ölçeği. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 21-37.
- Merç, A. (2015). *The effect of a learner autonomy training on the study habits of the first-year elt students*. *Educational Research ve Reviews*, 10 (4), 378-387.
- Meyer, D. A. (2001). The Measurement of Intentional Behavior as a Prerequisite to Autonomous Learning. *Dissertation Abstracts International*, 61, 4697.
- Midgley, C., ve Urdan, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *Sage Journals*, 389-411.
- Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi: ilköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Moore, M. G. (1987). Self-directed learning ve distance education, *Journal of Distance Education*, 2, 59-61.

- Naiman, N, M Frohlich, H Stern ve A Todesco (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nikolov, M. (1999). 'Why do You Learn English?' 'Because the Teacher is Short.' *A study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation*. Language Teaching Research. 3, 1, 33-56. DOI: 10.1191/136216899670790538.
- Nisbet J., J. Shucksmith. (1986). *Learning Strategies*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Nunan, D. (1997) *Designing ve Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy*. (Eds: In Benson, Phil ve Voller, Peter) *Autonomy ve Independence in Language Learning* London: Longman Oral
- O'Malley, J. (1987). *The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Acquiring English As A Second Language*. In A. Wenden ve J. Rubin (Eds). *Learner strategies in language learning* (pp. 133-144). Cambridge: Prentice Hall International.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner - Manzanares, G., Kupper, L. ve Russo, R. P. (1985). *Learning strategies used by beginning ve gntermediate esl students*. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Oh, M. K. (2002). *Four Korean adult learners' ESL learning beliefs ve learner autonomy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo
- Oliva, P. F., Gordon II, W. R., ve Gündoğdu, K. (2018). *Program Geliştirme*. (K. Gündoğdu, Çev.) Ankara, Türkiye: Pegem
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Pres.
- Oxford R. (1999). 'Style Wars' As A Source Of Anxiety in Language Classrooms. In *Affect İn Foreign Language ve Second Language Learning*. (Ed. D. J. Young). Boston: MacGraw-Hill

- Oxford, R.L. (1990) *Missing Link: Evidence from Research on Language Learning Styles ve Strategies, in Georgetown University Round Table on Languages ve Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Pres.
- Önen, L., ve Tüzün, B. (2005). Motivasyon. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi Öğretme. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Editör: Ayhan Hakan, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1016.
- Özer, B.(1998). *Öğrenmeyi öğretme*. (Ed: A. Hakan) Eğitim Bilimlerinde Yenilikler: Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Y. Lisans Tezi, Antep.
- Peker, M., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 157-166.
- Pemberton:(1996). Taking control: autonomy in language learning. *Hong Kong University Press*.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role Of Goal Orientation İn Learning ve Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early ve late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41–50.
- Riding, R., & Stephen R. (2002). *Cognitive styles ve learning strategies understveing style differences in learning ve behaviour*. London: David Fulton Publishers. .
- Rubin, J (1975). What the'good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

- Saraç H. (2012), Yabancı dil öğretimi sürecinde sanatsal filmler, *İDİL*, 1(4), 27-42. DOI: 10.7816/idil-01-04-03
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşsal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşsal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Scharle, A., ve Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press
- Scharle, A., ve Szabo, A. (2000). *Learning autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. *Handbook of Self-Regulation*, 631-649.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a Review of the Anxiety Research. *Language learning* ,(28), 129-42.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Büro Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Shinge, M. (2005). *Interplay among anxiety, motivation, and autonomy in second language learners of french: a quantitative and qualitative study*. (Doktora tezi). University of Florida, USA.
- Stern, H H (1975). *What can we learn from the good language learner?*, Canadian Modern Language Review, 34, 304-318

- Şahin, B. (2012). Metodoloji. A. Tanrıöğen içinde, *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 109-130). Ankara: Anı.
- Şahin, Ç. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 225-236
- Şenel, H.(1998).*Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2004). *Öğrenme stili. Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Ed. Y. Kuzgun, D. Deryakulu). Ankara: Nobel
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2000). *Using multivariate statistics* (Fourth Edition). New York: Allyn ve Bacon, Inc
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The Relationship between learning styles ve language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). *Exploring Gender Effect On Adult Foreign Language Learning Strategies*. Issues In Educational Research, Vol (14).
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory ve practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tsui, A. 1996. *Reticence and anxiety in second language learning*. in: bailey, k., nunan, d. (eds.), *voices from the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 14-167.
- Tüz, F. (1995). *The Use Of Learning Strategies By The "More Successful" ve "Less Successful" Language Learners*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, A. B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Usuki, M. (2002). *What does learner autonomy mean? A Preliminary Study Of The Perspectives of EFL achievers*. In A. S. Mackenzie ve E. McCafferty (Eds.), *Developing autonomy: Proceedings of the JALT CUE Conference 2001* (pp.79-82). Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College ve University Educators Special Interest Group. Retrieved from <http://c-faculty.chuou.ac.jp/~mikenix1/ldsig/AYA/Bibliography.pdf>
- Uzun, N. B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-r fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18 (2), 531-544.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme - kuram ve uygulamalar*. Ankara
- Üner, Sinem ve Akkuş, Hüseyin. *Pedagojik formasyon programının biyoloji, fizik ve kimya öğretmen*, İnönü Üniversitesi, 2016. Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Üstünoğlu, E. (2009). *Autonomy in language learning: do students take responsibility for their learning?* Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5(2), 148-169. http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/e_ustunluoglu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Vanijdee, A. (2003). Thai Distance English Learners ve Learner autonomy. *Open learning*, 8(1)
- Vieira, R. ve S. Teufel. 1997. *Towards Resolution of Bridging Descriptions*. In Proceedings of the ACL Student Session. S(59)
- Weinstein, C. E., & Macdonald, J. D. (1986). *Why Does a School Psychologist Need To Know About Learning Strategies?* (Cilt 24). Elsever: Michelle K. Demara.
- Weinstein, C. E., D. S. Ridley, T. Dahi, E. S. Weber. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*. 46(4), 17 – 19.
- Weinstein, C. E., Jeff D. Macdonald. (1986). Why Does A School Psychologist Need to Know about Learning Strategies. *Journal of School Psychology*. 24(3), 257-265.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), *Hvebook of research on teaching* (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan

- Weinstein, Claire E., J Husman, D. R. Dierking. (2000). *Self-Regulation Interventions With A Focus On Learning Strategies. Hvebook Of Self-Regulation. ed. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidler. San Diego: Academic Press*
- Wells, 1981, Air transportation management, ABD: the wadsworth publishing company.
- Wenden, C., J. Rubin. (1987). *Learner's strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall.*
- Williams, M. ve Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach, Cambridge: CUP*
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology. Seventh edition. Needham Heights, M. A.: Allyn ve Bacon.*
- Woolfolk. (1988). *The Cure of Souls: Science, Values, and Psychotherapy. Washington: American Psychological Association.*
- Yamaç, M., Bakır, S. (2017). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Tuttukları Günlükler Yoluyla Yansıtıcı Düşünme Seviyelerinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2), 968-986.*
- Yıldırım, A., A. Doğanay, A. Türkoğlu. (2000). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri. Ankara: Seçkin*
- Yıldırım, R. (2004) *Öğrenmeyi Öğrenmek. Ankara: Sistem*
- Yılmaz, B. (2004). *Comparison ve Contrast Of The Learning Styles Of The Prep Class Students ve The Teaching Styles Of The English Teachers At Some Anatolian High Schools. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

6. EKLER

Ek 1. Dil Öğrenme Güçlüğü Ölçeği

Aşağıda Alman dilini öğrenmede sizin açınızdan güçlük yaratabilecek durumlar verilmiştir. Bu durumların size uygunluk derecesini belirtiniz.		Hiç Uymuyor	Az Uymuyor	Kısmen Uyuyor	Uyuyor	Tamamen Uyuyor
1	Derslerin açık/basit anlatılmaması	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerin isteksiz olması	1	2	3	4	5
3	Öğretmenlerin ilgisiz olması	1	2	3	4	5
4	Derslerde farklı yöntem ve tekniklere yer verilmemesi	1	2	3	4	5
5	Derslerde uygulamaya yeterince yer verilmemesi	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin derslerin işlenişinde yeterli materyal kullanmaması	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerin Almanca konuşmak için öğrencileri cesaretlendirmemesi	1	2	3	4	5
8	Etkili dil öğrenme ortamının olmaması	1	2	3	4	5
9	Kitap içeriklerinin mesleğe yönelik olmaması	1	2	3	4	5
10	Ders saatlerinin sınırlı olması	1	2	3	4	5
11	Uygulama yapacak ortamın olmaması	1	2	3	4	5
12	Yeterli materyal olmaması	1	2	3	4	5
13	Okulda ders dışında dil öğrenimine destek olacak ortamın olmaması	1	2	3	4	5
14	Okul kütüphanesinde Almanca kaynakların olmaması	1	2	3	4	5
15	Okulun Almanca öğrenmeye ilişkin sosyal etkinliklerinin olmaması	1	2	3	4	5

Ek 2. Dil Öğrenme Motivasyon Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Diğerlerine göre Almanca öğrenmek benim için daha zor.	1	2	3	4	5
2	Maalesef Almanca öğrenme konusunda iyi olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Almanca öğrenirken kendimi cesaretsiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Almanca öğrenirken gülünç olmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
5	Almanca öğrenmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
6	Almanca öğrenmeyi, Almanca'yı evrensel bulduğum için istiyorum	1	2	3	4	5
7	Almanca öğrenmek benim için can sıkıcı.	1	2	3	4	5
8	Almanca öğrenme süreci bana mutluluk veriyor.	1	2	3	4	5
9	Almanca öğrenmek için her fırsatı değerlendirmek istiyorum	1	2	3	4	5
10	Almanca öğrenmeyi dünya gündemini takip etmek için istiyorum.	1	2	3	4	5
11	Almanca öğrenmeyi farklı ülkelere seyahat edebilmek için istiyorum.	1	2	3	4	5
12	Almanca öğrenmeyi farklı yabancı yayınları izleyebilmek için istiyorum.	1	2	3	4	5
13	Almanca öğrenmeyi ülkemdeki turistlerle konuşabilmek için istiyorum.	1	2	3	4	5
14	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olduğu için istiyorum.	1	2	3	4	5
15	Almanca öğrenmekten nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
16	Almanca öğrenmeyi bana prestij kazandıracığı için istiyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri

Bu envanter sizin bir konuyu öğrenirken öğrenme stilinizi ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır. Bu araç yardımıyla elde edilen bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Bu araçta 12 adet soru bulunmaktadır. Her bir sorunun altında öğrenme tercihlerinize yönelik 4 adet açıklama bulunmaktadır. Bu açıklamaları size en çok uygun olandan (4 puan) en az uygun olana (1 puan) doğru puanlayınız. Katkınız için teşekkür ederim.

1. Öğrenirken

_____ Duygularımı da öğrenmeye katarım.

_____ Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.

_____ Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım

_____ İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım

2. En iyi öğrenme yolum

_____ Dikkatle dinlemek ve izlemektir

_____ Kendi mantığımla yorumlamaktır

_____ Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir

_____ Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır

3. Öğrenirken

_____ Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım

_____ Öğrenmede sorumlu olduğumu hisGeler durumuerim

_____ Derse katılmadan sessizce izlerim

_____ Derse yoğun bir şekilde katılırım

4. En iyi

_____ Duygularımla öğrenirim

_____ Yaparak öğrenirim

_____ İzleyerek öğrenirim

_____ Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim

5. Öğrenirken

- _____ Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım
_____ Konuyu her yönüyle/ayrıntılılarıyla ele alırım
_____ Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım
_____ Konu ile ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

6. Öğrenirken

- _____ Gözlem yapan biriyim
_____ Öğrenmeye katılan biriyim
_____ Duygularıyla hareket eden biriyim
_____ Mantıklı davranan biriyim

7. En iyi öğrenme yolum

- _____ Konu ile ilgili gözlem yapmaktır
_____ İnsanlarla konu ile ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır
_____ Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir
_____ Konu ile ilgili deneme ve uygulama yapmaktır

8. Öğrenirken

- _____ Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım
_____ Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim
_____ Acele etmekten hoşlanmam
_____ Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hisGelir durumuerim

9. En iyi öğrenme yolum

- _____ İzlemektir
_____ Hissettiklerimi dikkate almaktır
_____ Öğrendiklerimi uygulamaktır
_____ Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır

10. Öğrenirken

- _____ Çekingen biri olurum
_____ Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim
_____ Sorumluluklarını bilen biriyim
_____ Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim

11. Öğrenirken

- _____ Derse katılırım
_____ Derse katılmadan izlerim
_____ Öğrendiklerimi değerlendiririm
_____ Aktif olmaktan hoşlanırım

12. En iyi öğrenme yolum

- _____ Atılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
_____ Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
_____ Dikkatli olmaktır.
_____ Anlatılanları uygulamaktır

Ek 4. Özerk Öğrenme Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
1	İngilizcedeki bilgilerim Almanca çalışırken işimi kolaylaştırıyor.	1	2	3	4	5
2	Almanca dersinde karşılaştığım bir güçlük olursa, İngilizce bilgilerimden yararlanıyorum.	1	2	3	4	5
3	Almanca öğrenmeyi gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
4	Almanca dersinde daha fazla şey öğrenmeyi istiyorum.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil dersleri geleceğim için oldukça gereklidir.	1	2	3	4	5
6	Almanca dersinde öğrendiklerimi ileride kullanabileceğimi düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
7	Almanca dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
8	Almanca dersinde anlamadıklarımı arkadaşlarıma sormam.	1	2	3	4	5
9	Almanca dersinde yardımlaşacağım arkadaşım yok.	1	2	3	4	5
10	Almanca dersinde verilen işleri arkadaşlarımla yardımlaşarak yaparım.	1	2	3	4	5
11	Almanca çalışmak için gerekli zamanı bulamıyorum.	1	2	3	4	5
12	Yeterince zaman bulamadığım için derslerime çalışmıyorum.	1	2	3	4	5
13	Diğer derslerim yüzünden Almancayla uğraşacak zamanı bulamıyorum.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Figen MADRAN
Doğum Yeri ve Tarihi: Aydın/ 27.01.1994

Eğitim Durumu

Ön Lisans : Atatürk Üniversitesi/İş Sağlığı ve Güvenliği (devam ediyor)
Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Alman Dili Eğitimi-
Almanca Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : Almanca-İngilizce

İş Deneyimi

Öğretmen (2017-2019) Bahçeşehir Uğur Eğitim Kurumları /Nazilli-Aydın

Bildiriler

Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi Afyon Kocatepe Üniversitesi (*Almanca Dersinde Proje Tabanlı Öğretim Uygulaması: Bir Ünite Program Tasarısı Çalışması*)
27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Akdeniz Üniversitesi (*2000-2017 Yılları Arasında Almanca Öğretim Programları Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*)
6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Kafkas Üniversitesi (*Lise Almanca Öğretim Programının Paydaş Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*)

İletişim

e-posta Adresi : figenmadrann@gmail.com
Tarih : 06/12/2020