

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILIKLI
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖZERKLİK
UYGULAMALARI**

Tezli Yüksek Lisans Tezi

Fikret HELVACI

Ankara-2021

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILIKLI
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖZERKLİK
UYGULAMALARI**

Tezli Yüksek Lisans Tezi

Fikret HELVACI

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sıla AY**

Ankara-2021

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILIKLI
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖZERKLİK
UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sıla AY

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

Doç. Dr. Sıla AY

.....

Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

.....

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ŞEN BARTAN

.....

Tez Savunması Tarihi

30/06/2021

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doç. Dr. Sıla AY danışmanlığında hazırladığım “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Karşılıklı Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Özerklik Uygulamaları (Ankara.2021) ” adlı yüksek lisans tezimdaki bütün bilgilerin akademik kuralara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 09/07/2021

Fikret HELVACI

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile yabancı dil olarak İngilizce derslerinde özerklik uygulamalar ının karşılıklı konuşma becerisi üzerine etkisinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Yüksek lisans ders ve tez yazım sürecinde gülüyüzü ve pozitif yaklaşımı ile beni sürekli güdüleyen, bilgi birikimi ile yön veren, ışık tutan, aktardığı derslerle öğretmenlik mesleğinde farklı bir bakış açısı kazanmama katkı sağlayan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sıla AY'a

Yüksek lisans ders sürecinde bilgi ve tecrübelerini aktararak her defasında yeni birşeyler öğrenmemi sağlayan, dolayısıyla bu tez çalışmasının fikrinin oluşmas ında katkısı olan Prof. Dr. Dilek PEÇENEK'e ve Dr. İpek Pınar UZUN'a,

Tez jürimde yer almayı kabul ettikleri ve sağladıkları katkılar, değerli dönütler için Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK'e ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür ŞEN BARTAN'a,

Çalışmamda görmediğim noktaları görmemi sağlayan çeyrek asırlık dostum Arş. Gör. Murat ÖZDEMİR'e,

Hem ders hem de tez sürecinde artan sorumluluğuna ve iş yüküne rağmen beni her zaman destekleyen, motive eden sevgili eşim Bahar'a, baba-çocuk oyun saatlerinde n fedakarlık eden biricik oğlum Yusuf Ali ve kızım Ayza Alin'e,

Tüm hayatım boyunca beni her konuda destekleyen, dualarını esirgemeyen annem Melahat HELVACI'ya ve olduğum kişi olmamı sağlayan, rol modelim, baba yokluğunda babam, amcam Talip HELVACI'ya,

En içten sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
TABLOLAR	v
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER	vi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1. Tezin Konusu	1
1.2. Tezin Amacı	1
1.3. Tezin Önemi	1
1.4. Araştırma Soruları	4
1.5. Sınırlılıklar	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
2. Kuramsal Çerçeve	6
2.1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi	6
2.2. Öğrenen Özerkliği	9
2.3. Karşılıklı Konuşma Derslerinde Özerklik Uygulamaları	12
2.4. Konuşma Derslerinde Değerlendirme Uygulamaları	14
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	17
3. Yöntem	17
3.1. Araştırmanın Deseni	18
3.2. Çalışma Grubu	19
3.3. Verilerin Toplanması	19
3.4. Verilerin Çözümlemesi	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	35
4. Bulgular ve Yorumlar	35
4.1. Katılımcıların öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeylerine yönelik ön test ve son test sonuçları	35

4.1.1. Katılımcıların öğrenen özerkliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	37
4.1.2. Katılımcıların ön test ve son test karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?	38
4.2. Karşılıklı konuşma etkinliklerini değerlendirmede kullanılan ölçekler arasında doğrusal bir ilişki var mıdır?	39
4.3. Katılımcıların öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri yansıtıcı günlük tutma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	41
4.4. Katılımcıların özerklik seviyeleri ile konuşma becerisi başarıları arasındaki ilişki nasıldır?	43
BEŞİNCİ BÖLÜM	46
5. Sonuçlar ve Öneriler	46
5.1. Sonuçlar	46
5.1.1. Katılımcıların Öğrenen Özerkliği ve Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeyleri Ön Test ve Son Testlerine İlişkin Sonuçlar	46
5.1.1.1. Katılımcıların Öğrenen Özerkliği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farka İlişkin Sonuçlar	46
5.1.1.2. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Sonuçlar	47
5.1.2. Karşılıklı Konuşma Etkinliklerini Değerlendirmede Kullanılan Ölçekler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	47
5.1.3. Yansıtıcı Günlük Tutma Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Özerkliği ve Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeylerinin Arasındaki Anlamlı Farklılığa Yönelik Sonuçlar	48
5.1.4. Katılımcıların Özerklik Seviyeleri İle Konuşma Becerisi Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	49
5.2. Öneriler	50
5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	50
5.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	51
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	52

KAYNAKÇA	53
ÖZET	57
ABSTRACT	58
EKLER	59
Ek 2.1 Dil er için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2020)'ne göre katılımcıların mevcut durumları ve hedeflenen nokta	59
Ek 3.1. Özerklik Ölçeği (Orakcı ve Gelişli, 2017)	60
Ek 3.2. Öğrenen Özerkliği Ölçeği İzin Belgesi	61
Ek 3.3 Katılımcıların sınıfa getirdikleri konuşma becerisi değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarı	62
Ek 3.4 Öğretmenin sınıfa getirdiği konuşma becerisi değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarı	63

TABLÖLAR

Tablo 2.1 Dil er İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (2020) Göre Sözlü Anlatım Ve Sözlü Etkileşim Türleri	7
Tablo 3.1 Katılımcıların Konuşma Konusu Önerileri	20
Tablo 3.2 Kararlaştırılan Konuşma Konuları	21
Tablo 3.3 Konuşma Konularının Kolaydan Zora Doğru Sıralanmış Hali	21
Tablo 3.4 Katılımcıların Seçtikleri Değerlendirme Ölçütleriyle Oluşturulan Dereceli Puanlama Anahtarı	23
Tablo 3.5 Luis'in Karşılıklı Konuşma Becerisi Performansının Öğrenciler Tarafından Değerlendirmesi.....	24
Tablo 3.6 Gustavo'nun Karşılıklı Konuşma Becerisi Performansı Değerlendirmesi.....	24
Tablo 3.7 Öz Değerlendirme Formu	25
Tablo 3.8 Birinci Dönem Sonu Bireysel Değerlendirme Özetleri	29
Tablo 3.9 İkinci Dönem Karşılıklı Konuşma Etkinlikleri Konuları.....	30
Tablo 3.10 İkinci Dönem Sonu Bireysel Değerlendirme Özetleri	31
Tablo 3.11 Veri Setine İlişkin Normallik Değerleri.....	33
Tablo 4.1 Katılımcıların Skorlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	36
Tablo 4.2 Ön Test Ve Son Test Özerklik Puanları İçin İlişkili Gruplar T Testi.....	37
Tablo 4.3 Ön Test Ve Son Test Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeyleri İçin İlişkili Gruplar T Testi	38
Tablo 4.4 Karşılıklı Konuşma Becerisini Değerlendiren Ölçek Türleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Puanları.....	40
Tablo 4.5 Yansıtıcı Günlük Tutma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.6 Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Puanları	44

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER

Şekil 3.1 Yansıtıcı Günlük Örneği 1.....	27
Şekil 3.2 Yansıtıcı Günlük Örneği 2.....	28
Grafik 3.1 1.Dönem Karşılıklı Konuşma Etkinliklerine Katılım Sayısı.....	32
Grafik 3.2. 2.Dönem Karşılıklı Konuşma Etkinliklerine Katılım Sayısı.....	32
Grafik 4.1 Katılımcıların Özerklik Puanları.....	37
Grafik 4.2 Katılımcıların Karşılıklı Konuşma Performansı Düzeyleri.....	39



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu öğrenen özerkliğini destekleyen sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların yabancı dilde karşılıklı konuşma becerisinin geliştirilmesine etkisidir.

1.2. Tezin Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencinin kendi eğitiminin sorumluluğunu alması anlamına gelen öğrenen özerkliği kavramını irdelemek, karşılıklı konuşma becerisini geliştiren bir uygulama olarak öğrenen özerkliğini tartışmak ve özerkliğin öz değerlendirme, akran değerlendirme si ve yansıtıcı günlük kullanımı gibi sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarının karşılıklı konuşma becerisinin gelişimine olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

1.3. Tezin Önemi

Bu tez çalışmasında, lise 11. Sınıf Yabancı Dil Alanı öğrencilerinin özerk öğrenme davranışları ile karşılıklı konuşma becerisi arasındaki ilişki incelenmiş, yansıtıcı günlük yazımı, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamalarıyla öğrencilerde öz farkındalık sağlanmaya çalışılmış ve bu öz farkındalığın sonucunda karşılıklı konuşma becerisindeki başarının yükselmesi hedeflenmiştir.

Konuşma becerisinin öğretiminde öğrenen özerkliği etkisini inceleyen Qamar (2016), Jazan Üniversitesi Ardah Çeviri Bilim Bölümünde hazırlık sınıfına devam eden

100 öğrenciyle gerçekleştirdiği 4 haftalık çalışmada, yapılan test sonucunda deney grubu öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilere göre daha yüksek başarı elde ettiklerini ortaya koymuş ve konuşma becerisinin, öğrencilerin kendi öğrenimlerinin kontrolünü ele aldıklarında daha iyi gelişim gösterdiği belirtmiştir. Öğrenen özerkliği uygulamaları ile öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun şekilde gelişecekleri vurgulanmıştır.

Bir diğer çalışmada, Gökgez-Kurt (2008) Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık sınıflarına devam eden 102 öğrencinin öğrenen özerkliğinin derecesi, konuşma becerisinde stratejilerin kullanımı ve konuşma dersinde aldıkları notlar arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin özerk öğrenme seviyeleriyle konuşma derslerindeki başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme uygulamalarıyla öğrenen özerkliği nin geliştirilmesine dair yaptığı çalışmada West (2017), Rikkyo Üniversitesi'ne devam eden farklı dil becerisi seviyelerinden öğrencilerin İngilizce Tartışma Derslerinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmasını sağlamış ve sonucunda öğrencilerin tartışma becerisinde, değerlendirme ölçütlerinin farkındalığında ve amaç belirleme konusunda gelişme gösterdiklerini tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Ay ve Şen Bartan (2010), 24 öğrencinin katıldığı yazma becerileri derslerinde uyguladıkları akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin güdülenmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ma ve Oxford (2014) bir katılımcının, biri haftada 3 saatlik, diğeri ise 1 saatlik İngilizce derslerindeki dil öğrenim stratejileri kullanımını detaylarıyla anlatan 85 günlük bir yansıtıcı günlük yazmasını içeren bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda yansıtıcı öğrenme günlüklerinin öğrenciye kendi öğrenme biçimlerini fark etmesini

sağladığından, böylece öğrenmesini geliştirebilmek için bu biçemlere uygun stratejiler belirlemesine fırsat verdiğiinden bahsedilmiştir.

Özetle, konuşma becerisi ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmenin öğrenen özerkliğine etkisini, yansıtıcı öğrenme günlüklerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisini inceleyen çalışmalarla ayrı ayrı karşılaşılmaktadır. Ancak bu çalışma ile, öğrencilerin karşılıklı konuşma dersinde ilgi ve gereksinimlerine yönelik izleniç hazırlamalarına, dersin işlenişi konusunda karar verici olmalarına ve karşılıklı konuşma becerilerini değerlendirecekleri ölçütleri kendilerinin belirlemelerine fırsat verilerek özerk bir ortam yaratmak hedeflenmektedir. Bunun yanında, yansıtıcı günlük kullanımları teşvik edilerek, karşılıklı konuşma etkinliklerinde gösterdikleri performansların akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmalarını ve karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunları aşmak için kullanabilecekleri stratejiler üretmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede yapılan bu çalışmanın, konuşma becerilerinin geliştirilmesine ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliği uygulamalarının yaygınlaştırılmasına katkıda bulunması umulmaktadır.

1.4. Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Katılımcıların öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeylerine yönelik ön test ve son testleri sonuçları nasıldır?
 - 1.1. Katılımcıların öğrenen özerkliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.2. Katılımcıların ön test ve son test karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Karşılıklı konuşma etkinliklerini değerlendirmede kullanılan ölçekler arasında doğrusal bir ilişki var mıdır?
3. Katılımcıların öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri, yansıtıcı günlük tutma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların özerklik seviyeleri ile konuşma becerisi başarıları arasında doğrusal bir ilişki var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmada elde edilen veriler Ankara Gölbaşı Erdem Bayazıt Anadolu Lisesi'nde öğrenimlerini sürdüren 11. Sınıf Yabancı Dil Alanı öğrencilerinden elde edildiği için çalışmanın sonuçları yine bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Katılımcı grubunun bahsi geçen liseye sınav puanı ile gelmiş olmaları sebebiyle, araştırmanın ön test son test sonuçlarını karşılaştırmak için farklı okuldan bir kontrol grubu seçilmemiştir. Ayrıca katılımcılar sayısal ve eşit ağırlık öğrencilerinden farklı olarak yabancı dilere olan ilgileri ve geçmiş yıllarda elde ettikleri başarıları sebebiyle yabancı dil alanını seçmişlerdir. Bu sebeple de aynı okuldan, aynı sınıf seviyesinde bir

kontrol grubu oluřturmanın arařtırmadan elde edilecek bulguların tutarlı olmayabilece ği dūřūnūlmūřtır.

Çalışma 2018-2019 Eēitim-Ŗēretim yılının iki dŖneminde, Yabancı Dil olarak İngilizce derslerinde, sadece karşılıklı konuşma etkinlikleri deēerlendirilerek yapılmıştır. SŖzlū anlatım becerileri ve hazırlıklı konuşma becerileri deēerlendirilmemiřtir.

Katılımcıların Ŗzerklik seviyelerini belirleyen ilk sormaca 2018 yılının Ekim ayında uygulanmış, ikinci sormaca ise 2019 yılının Haziran ayında uygulanmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve

2.1. Yabancı Dilde Konuşma Becerisi

Anadili edinimi odaklı düşünüldüğünde dinlemenin hemen ardından doğal bir şekilde edinilen konuşma becerisi, çeşitli bağlamlarda sözel ve sözel olmayan sembollerin kullanımıyla anlam oluşturma ve paylaşma sürecidir (Chaney, 1998). Rivers'ın (1981) da belirttiği gibi iletişimimizde, konuşma yazmaya oranla iki katı daha fazla kullanılır. Günlük hayatta bu denli sık kullanılıyor olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde konuşma etkinliklerine ayrılan süre incelendiğinde okumanın, dinlemenin ve hatta zaman zaman yazmanın da arkasından geliyor olması yadsınamaz bir gerçektir.

Eğitim öğretim ortamı dışında ise durum biraz farklıdır. Yabancı dil öğrenen bir bireyin o dile ilişkin bilgisini sınama iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Ya hedef dilde bir şeyler söylenmesi istenir ki ne anlattığının hiçbir önemi yoktur, ya da duyulan bir şarkıda, izlenen bir filmde geçen konuşmanın ne anlama geldiği sorulur. Yani toplum, yabancı dil öğrenimini dinleme ve konuşma becerisiyle sınamaktadır. Bu konuda Nunan (1999) dil öğrenimindeki başarının hedef dilde karşılıklı konuşmayı devam ettirebilme yeteneği bağlamında ölçüldüğünü belirtmiştir. Bu yüzden, konuşma belki de çoğu yabancı dil öğrenen kişi için önceliklidir (Florez,1999). Demirel (2014)'e göre ise, yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi ve sözlü iletişim kurabilmesidir.

Yabancı dil öğretiminde temelde okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden bahsediliyor olsa da, Dil er için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi' nde 2001 yılından itibaren konuşma becerisi, sözlü etkileşim ve sözlü anlatım

becerileri olarak birbirinden ayrılmıştır. Bu ayrım, hem bu becerilerin öğretimi hem de derste yapılacak etkinlikler ve sınav türleri açısından belirginleşmiştir.

Sözlü anlatım, bireyin bir veya birden çok dinleyicinin algıladığı sözlü bir metin üretmesidir. Sözlü etkileşimde ise birey ya da bireyler hem dinleme hem de konuşma rollerini üstlenerek belli bir bağlamda, karşılıklı anlama çabasıyla, ortak bir konuşma oluştururlar. Dolayısıyla konuşmacının sahiplendiği roller açısından sözlü anlatım ve sözlü etkileşim birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılık sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde de kendisini göstermiştir. Dil er için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2020, s.61-71), sözlü anlatım ve sözlü etkileşim türlerini Tablo 2.1’de görüldüğü biçimde örneklendirmiştir;

Tablo 2.1

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ’ne (2020) göre sözlü anlatım ve sözlü etkileşim türleri

Sözlü Anlatım Örnekleri	Sözlü Etkileşim Örnekleri
Genel sözlü anlatım	Genel sözlü etkileşim
Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma	Konuşulan kişiyi anlama
Bağlantılı Tekli Konuşma: Bilgi verme	Karşılıklı konuşma
Bağlantılı Tekli Konuşma: Varsayım ortaya koyma	Resmi olmayan tartışma
Kamu duyurusu yapma	Resmi tartışma
Bir topluluk önünde konuşma	Amaca yönelik işbirliği yapma
	Mal ve hizmet alma
	Bilgi değişimi
	Görüşme düzenleme ve görüşmeye katılma
	Haberleşme araçları kullanma

Not: 28.05.2021 tarihinde <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> adresinden elde edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu bağlamında düşünüldüğünde, Dil er için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2020) A2 düzeyindeki katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi yeterlilik düzeylerinde kendilerini değerlendirmeleri için hazırlanan çizelge ye göre katılımcıların aşağıdaki ifadeye olumlu yanıt vermeleri beklenmektedir;

“Bilinen konular ve etkinlikler hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişi ini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilirim. Genelde konuşmayı kendim devam ettirecek kadar anlayasam da çok kısa sosyal alışverişleri idare edebilirim. (s.179).”

Bu araştırmanın sonunda ise katılımcıların B1 düzeyine ulaşarak, “özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilmeleri, kendi ilgi alanlarında; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık oldukları konularda hazırlık s ız konuşmalara katılabilmeleri (s.179)” hedeflenmektedir.

Yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesi için yapılması gereken şey, zaten öğrencilerin sınıf dışında da yapabilecekleri konuşma alıştırmaları yaptırılmas ı değil, onlara alt becerilerin öğretilmesidir. Öğrenciler, günlük hayatlarında ister yüz yüze, ister çevrimiçi uygulamalar kullanarak yabancı dilde konuşma alıştırmaları yapabilir ler fakat konuşma alt becerilerini öğrenemezler. Alt becerilerin öğretilmesi, öğrencilere konuşma becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak için kullanabilecekleri stratejiler geliştirmelerine olanak verir (Lackman,2010).

Lackman (2010), konuşma alt becerilerini konuşmada akıcılık, sözcük seçiminde ve sesletimde doğruluk, amaca uygun dil yapılarının kullanımı, duruma uygunluk, konuşma sırasını alma becerisi, konuşmanın uzunluğunu belirleme, cevap verme ve cevap isteme, konuşmayı tekrar etme veya farklı şekilde tekrar söyleme, konuşmayı düzenleyen söylem işaretçilerinin kullanımı olarak sıralamıştır.

Karşılıklı konuşma alt becerileri açısından Dil er için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2020)'ne göre katılımcıların çalışma başlangıcındaki durumları ve hedeflenen nokta Ek 2.1'de belirtilmiştir.

Son olarak, karşılıklı konuşma alt becerilerinin yanı sıra beden dili, yüz ifadesi, göz teması, beden teması, mesafe ölçüsü, duruş, ünlem kullanılması gibi konuşmayı tamamlayıcı başka öğeler de bulunmaktadır.

Kısaca, bu bölümde bahsedilen tüm yetiler, alt beceriler ve dil ötesi araçlar karşılıklı konuşma becerisinin öğretiminde başrol oynarlar. Bu sebeple, eğer herhangi bir dil bilgisi düzeyinde bu becerinin geliştirilmesi amaçlanıyorsa, öğrencilerin bu ölçütler ile ilgili bilgi sahibi olmaları, alt becerileri ve dil ötesi araçları bilmeleri, eksik noktalarının farkında varmaları, gerekli noktalarda eğitilip desteklenmeleri gerektiği söylenilebilir.

2.2. Öğrenen Özerkliği

Özerk kavramının yabancı dil öğretimi alanında kullanılması Holec'in, özerkliği kişinin kendi eğitimini yönetme yeteneği olarak tanımladığı raporu yazmasına sebep olan Avrupa Konseyi Çağdaş Dil er Projesi ile başlar (Benson, 2007). Holec (1981) öğrenen özerkliğini bir yetenek olarak tanımlamıştır fakat bu yeteneğin doğuştan gelmediğini ve geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

“Öğrenmelerdeki sorumluluğun içeriğini biraz daha derinleştiren Holec (1982), öğrencilerin hedefleri belirleme, içerik ve ilerlemeleri tanımlama, kullanılacak yöntem ve teknikleri seçme, edinim sürecini izleme ve edinilenleri değerlendir me aşamalarındaki kararların kendi sorumluluklarında olduğunu altını çizmiştir ” (Uzun, 2013: 27-28).

Özerkliğin tanımını özerkliğin ne olmadığıyla açıklayan Little' a (1991) göre;

- a) Özerklik, öz öğretimle eş anlamlı değildir. Kendi kendine eğitim yolunu izleyen bazı öğrencilerin özerklik düzeyleri yüksektir, ancak tamamı için bunu iddia etmek yanlış olur. Çünkü özerklik öğretimin nasıl gerçekleştiği ile ilgili değildir.
- b) Özerklik öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı yeni bir öğretim yöntemi veya yaklaşımı değildir. Fakat unutulmamalıdır ki, öğretmen tarafından etkin bir destekleme olmaksızın, öğrencilerin özerklik seviyelerinin yükselmesi de pek mümkün değildir.
- c) Özerklik tek ve kolayca belirlenebilen bir davranış değildir. Özerk öğrenenleri davranışlarıyla ayırt etmek mümkündür ancak bu davranışlar öğrencilerin yaşı, öğrenmede kat ettiği ilerleme ve öğrenme gereksinimlerine göre değişiklik gösterebilir. Kısacası özerklik kendini pek çok farklı davranışlar şeklinde gösterebilir.
- d) Son olarak özerklik, belli başlı öğrencilere ait bir özel ik değildir. Her öğrenci farklı düzeylerde özerklik davranışına sahip olabilir ve bunu geliştirebilir. Bir alanda yüksek düzeyde özerk olan bir öğrenci başka bir alanda özerk olmayabilir. Bunun yanında, özerklik zor kazanıldığı gibi devamlılığı da kesin değildir.

Bireyin kendi öğrenmesini yönetebilme becerisi tanımının yanında, dil eğitiminde öğrenen özerkliği terimi 5 farklı şekilde kullanılabilir;

- Öğrenenin tamamen tek başına çalıştığı durumlar
- Bireyin kendisinin yönlendirdiği öğrenmede uygulanan ve öğrenilen beceriler bütünü
- Kurumsal eğitim tarafından baskılanmış doğuştan gelen yeti
- Öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri
- Öğrenenlerin kendi eğitimlerine yön verme hakları (Benson ve Voller, 1997: 2).

. Ülkemizde de, İngilizce öğrenen öğrencilerin, güvenli bir öğrenme ortamında iletişim, etkileşim ve yardımlaşma yoluyla öğrenen özerkliğinde kademeli bir ilerle mey tecrübe etmesi amacıyla öğretmenlerinin, akranlarının, öğrenme araç gereçlerinin ve öğrenme görevlerinin yardımını ve desteğini alması planlanmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018:6).

Öğrenenlerin, öğrenmeye karşı tutumlarını ve öğrenme stratejiler ini değiştirebilmelerinin yani özerk öğrenen olabilmelerinin ön koşulu, kim olduklar ını bilmeleridir. McCarthy ve Schmeck (1988), benlik kavramını en önemli bilişsel etken olarak tanımlamaktadır. Benlik kavramı bireyin kişiliği, becerileri, yetenekleri, sahip oldukları değerler, ilişkileri ve fiziksel görünüşleri ile ilgili algısıdır. Öz saygı ise kişilik kazanmadaki en önemli unsurdur.

McCarthy ve Schmeck (1988), zayıf benlik kavramı ve düşük öz saygıya sahip öğrencilerin sürekli kendini tekrarlayan stratejiler kullandıklarını, önceki bilgi ve deneyimlerine başvurmadıklarını ve içerikle daha az ilgilendiklerini gözlemlemişlerdir. Öğrenenlerin kendilerini algılama şekil erinin, onların kendi hedeflerini belirlemede, hedeflerine ulaşacakları yolları seçmelerinde ve başarı ya da başarısızlık durumunda sergileyecekleri duyguların belirlenmesinde, önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenen özerkliği geliştirilebilir bir yetenek olduğuna göre seviyeleri olduğunda n da söz etmek mümkündür. 90'ların sonunda çok sayıda yazar özerkliğin dereceleri olduğu fikrini öne sürmüşlerdir. Bunların arasında Nunan (1997: 195), “farkındalık”, “katılım”, “müdahale”, “yaratma” ve “üstünlük” olmak üzere 5 düzeyli bir öğrenen eylemi modelini önermiştir. Bu modele göre, farkındalık aşamasında öğrenenlerin kullandıkları araçları ve eğitsel hedefleri fark etmesi sağlanmalıdır. Bu aşamada öğrenenler, tercih ettikleri öğrenme becerilerini ve stratejilerini belirlerler. Katılım aşamasında, öğrenenler sunulan seçeneklerden kendi hedeflerini seçerler. Müdahale aşamasında, öğrenim programının

içeriğini ve hedefleri geliştirir ya da uyarırlar. Yaratım aşamasında, öğrenenler kendi öğrenme görevlerini oluştururlar. Son olarak üstünlük aşamasında ise öğrenenler, sınıfı aşarlar ve gerçek dünyayla sınıf öğrenmesini birleştirirler. Tam özerktirler.

Özetle bir ya da bir grup öğrencinin öğrenen özerkliği düzeyleri artırılmak isteniyorsa, onların öz farkındalık kazanmalarını sağlanması gerekir. Ayrıca ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hedef belirlemeye yönlendirilmesi, böylece kendileri iç in öğrenme programı ve araç gereç seçmelerine yardım edilmesi ve öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, yansıtıcı günlük yazımı gibi değerlendirme- düzeltme süreçleri ile gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

2.3. Karşılıklı Konuşma Derslerinde Özerklik Uygulamaları

Öğrenen özerkliğinin sistematik bir şekilde geliştirilebilen bir yetenek olması, aynı zamanda bu gelişimin basamakları olduğu anlamına gelir. Konuşma becerisinin gelişiminde olduğu gibi, öğrenen özerkliğinin gelişiminde de atılması gereken adımlar vardır. Öğreneni öğretmen bağımlı olmaktan bağımsız olmaya, kendi tercihlerini ve hedeflerini belirlemeye götüren bu adımları Nunan (2003) öğretmenlere şu şekilde sunmaktadır;

- 1.Adım Öğrencilerin öğretim hedeflerini net bir şekilde ortaya koyun
- 2.Adım Öğrencilerin kendi hedeflerini oluşturmalarına izin verin
- 3.Adım Öğrencileri öğrendikleri dili sınıf dışında kullanmaya teşvik edin
- 4.Adım Öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalığı artırın
- 5.Adım Öğrencilere tercih ettikleri öğrenme biçim ve stratejilerini belirlemede yardımcı olun
- 6.Adım Öğrenci seçimlerini teşvik edin

7.Adım Öğrencilerin kendi görevlerini oluşturmalarına izin verin

8.Adım Öğrencileri öğretene olmaya teşvik edin

9.Adım Öğrencileri araştırmacı olmaya sevk edin.

Öğrencileri karşılıklı konuşma becerisinde özerk hale getirmek için, önce bu beceri kazanıldığında varılması gereken nokta açık bir şekilde ifade edilmelidir. Bir sonraki adımda ise, öğrencilerin kendi ilgi ve gereksinimlerine yönelik ara hedefleri belirlemeleri istenmelidir. Karşılıklı konuşma becerisinin güncel hayattaki yerini kavrayabilmeleri için, bilgilerini sınıf dışında da kullanmaları öğütlenmelidir. Öğrencilere hedefe varmak için gidilecek yol ile ilgili bilgi vermek, onları belirsizlikten uzaklaştırır. Bu nedenle, öğrenme süreçleri öğrencilere net bir şekilde anlatılmalıdır.

Özerklik bireysellik anlamına da geldiği için, öğrencilerin kendileri hakkında bilgi sahibi olmalarına, öğrenme biçimlerini ve hedefe ulaşırken karşılaşacakları olası sorunların üstesinden gelmek için kullanacakları stratejileri belirlemelerine yardımcı olunmalıdır. Dahası, öğrencilerin karşılıklı konuşma becerisi bağlamında gerek izlen ve konuşulacak konuların dağılımı, gerekse dersi ilgilendiren tüm süreçlerde görüşlerine ve seçimlerine saygı duyulmalıdır. Yine aynı şekilde, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları muhtemel görevlere benzer görevleri sınıf içine taşımaları da teşvik edilmelidir. Son olarak, sınıf içinde ve sınıf dışında akran öğrenmesi desteklenmelidir ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır.

Öğrencilerin öğrenen özerkliği seviyelerini artırmak için öncelikle kendilerini tanımaları sağlanmalıdır. Bu farkındalık süreci öğrenme biçimlerini ve stratejilerini içerdiği gibi çeşitli değerlendirme uygulamalarını da kapsamalıdır. Öğrencileri yansıtıcı günlük yazmaya teşvik etmek, hedefe ulaşırken yaşadıkları sorunları ve onları aşmak için

ürettikleri stratejileri, hislerini ve hedefe ulaşmak için kullandıkları yolları yazmalar ını istemek öğrencilerde öz farkındalık oluşturur. Bu içe bakış, öğrenciyi özerk öğrenen konumuna yaklaştırır.

Bir başka içebakış yolu öz değerlendirme ve akran değerlendirmesidir. Bu iki değerlendirme türü de öğrencilerin sadece öğretmen denetiminde olmadıklarını, aynı zamanda akranlarının ve kendilerinin de değerlendirici konumunda olabileceğini fark etmelerini sağlar ve söz sahibi olduğu hissini vererek özerk öğrenen olmasına katkıda bulunur.

2.4. Konuşma Derslerinde Değerlendirme Uygulamaları

Eğitim öğretimde sınaama araçları tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici i değerlendirme olarak şekilde birbirinden ayrılmıştır. Tanılayıcı değerlendir me, öğrencilerin başlangıçtaki durumlarını belirlemek için kullanılırken, özetleyici i değerlendirme eğitim öğretim faaliyeti sonunda ya da ara noktalarda öğrenciler in amaçlanan aşamalara ne denli yaklaştıkları tespit etmek için kullanılır. Betimleyici değerlendirme ise bir yandan *tespit etme* görevi üstlenirken, diğer yandan öğrenciler in zayıf ve güçlü yanlarını belirlemek, gelişimlerini desteklemek, öğrenmelerine yön vermek için kullanılır (Taras,2005; Black ve William, 1998).

Süreç değerlendirmelerinde öğrencilerin eğitim faaliyetleri süresince değişen sıklıklarda, hedefe yönelik kat ettikleri mesafeyi ölçmek, sorunlar varsa stratejiler üretmek, öz farkındalık kazandırmak ve ara amaçlar belirlemelerini sağlamak hedeflenmektedir. Bu özel ikleri ile süreç değerlendirmesi, öğrenen özerkliğini teşvik eden bir değerlendirme türüdür.

Öz değerlendirme farklı zaman aralıklarında yapıldığı, doğrudan ölçmeyi değil de geliştirmeyi hedeflediği için, süreç değerlendirmesi olarak değerlendirilebilir. Öz değerlendirmenin öğrenen için neden önemli olduğuna dair çeşitli gerekçeler vardır. İlk olarak, öz değerlendirme öğrenmeyi geliştirir. İkincisi, hem öğretmende hem de öğrencide sahip olunan beceri seviyesi hakkında farkındalık yaratır. Bunun yanında, hedef belirleme konusunda güdüleyicidir. Değerlendirme becerilerini geliştirir. Öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapmalarını sağlayarak, değerlendirme yükünün öğretmenle paylaşılmasını sağlar. Son olarak, ders sonrası olumlu etkilerin oluşmasına sebep olur (Oscarsson, 1989).

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin amaçlarından biri de öğrencilerin kendilerini değerlendirme yetisini kazanmalarını sağlamaktır (İşisag ve Demirel, 2010: 193). Öğrencilerin dil yeterliklerini kendilerinin değerlendirmeleri, öğrenmeye etkin katılımlarını artırabilir ve öz değerlendirme stratejileri, öğrencilerin zorlandıkları noktaları tanımlamalarını sağladığı için kendi kendini eleştirebilir hale getirir (Dam, 2000; Wenden, 1999). Ancak öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri için de odaklanan hedeflere hakim olmaları gerekir. Bu bilincin sağlanması için de yine öğrenen özerkliği ilkesine uygun şekilde, öğrenciler kendi hedeflerini belirlemelidirler. Böylece, öğrenciler hangi hedefler ışığında kendilerini değerlendirmeleri gerektiğinin farkında olurlar.

Benzer şekilde, akran değerlendirmeleri de öğrencilerin hem özerklik seviyelerinde yükselmeye hem de hedeflenen dil becerisindeki başarıya olumlu etki eder. Öğrenciler, öğretmenlerden başka bir gözün de kendilerini değerlendirebileceğini bildiklerini için stratejiler geliştirir ve bu sayede hedeflenen beceriye yönelik çalışmalarını artırır. Çünkü özellikle belirlenmiş yaşlarda, akran düşünceleri ve yargıları çoğu zaman öğretmenlerin ve hatta aile bireylerinin düşünce ve yargılarından daha önemli görülür. Ancak, akran

etkileşimi, akran değerlendirmesi uygulamalarında önemli bir etkidir. Öğretmenler genelikle öğrencilerin tanıdıkları ve sevdikleri arkadaşlarına karşı nesnel olamamaları konusunda sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir (Ay ve Şen Bartan, 2010).

Öğrencilerin öz farkındalık kazanmasını sağlayan bir diğer unsur da yansıtıcı günlüklerdir. Öğrenciler yansıtıcı günlükler sayesinde, hedefe ulaşmakta kullandığı yolları gözlemleme, kendi öğrenme biçimlerini keşfetme ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için kullanabilecekleri stratejileri belirleme fırsatına sahip olurlar. Yansıtıcı günlüklerin kullanımıyla öğretmenler yukarıda bahsedilen değerlendirme süreçleriyle ulaşamayacakları bilgilere ulaşabilirler. Çünkü öğrencilerin öğrenme süreçlerinden bahsettikleri bu günlüklerde, belirlenen hedeflere ne derece varılacağına yönelik ilkelere çok, öğrencilerin hedeflere ulaşmak için seçtikleri yollar, bu süreçte yaşadıkları duygular, sahip oldukları düşünceler, hedefe varmada yaşadıkları sorunları aşmak için kullandıkları yollar ve kullandıkları kaynaklar yer almaktadır. Oxford vd (1996) da öğrencilerin, dil görevlerinde kullanılan stratejiler konusunda öz farkındalıklarını arttırması ve kaygı ve güdülenme gibi dil öğreniminin iki etkenini ortaya çıkarması bakımından, öğrenci günlüklerinin değerini vurgulamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde yöntem, araştırma modeli, veri toplama süreci ve çalışma grubuna yönelik bilgiler verilecektir.

3. Yöntem

Katılımcıların özerklik durumlarının belirlenmesine yönelik araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için, daha önce benzer bir çalışmada aynı amaca yönelik olarak Orakcı ve Gelişli (2017) tarafından hazırlanmış olan ve 14 maddeden oluşan, 5'li likert ölçekli Öğrenen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır (Bkz. Ek 3.1). Söz konusu ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için hazırlayıcılarından gerekli izin alınmıştır (Bkz. Ek 3.2).

Uygulanan ölçekte iki madde (9 ve 14. Maddeler) olumsuz özerklik tanımlayıcıları olduğu için, ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 57, en düşük puan 10'dur. Orakcı ve Gelişli'nin çalışmalarında belirtildiği üzere ölçeğin güvenilirlik düzeyi 0.95'in üzerindedir.

Katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi ön test ve son test başarı düzeyleri arasındaki anlamlı farkı bulmaya yönelik araştırma sorusuna cevap bulmak için katılımcılar tarafından bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuş (Bkz. Tablo 3.7) ve bu ölçek öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi türlerine uyarlanmıştır. Ölçeğin 10 maddelik olması ve alınabilecek en yüksek puanın 50 olması araştırmacı tarafından planlanmıştır.

Karşılıklı konuşma etkinliklerini değerlendirmede kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için bu değerlendirme türlerinin ön ve son test sonuçları birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların özerklik durumlarındaki artışın öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi uyumuna etkisi olup olmadığı sorusuna yanıt bulabilmek için de uygulama öncesi ve sonrası özerklik durumlarında artış yaşayan katılımcıların karşılık l l konuşma becerisi değerlendirmeleri, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendir mesi temelinde incelenmiş ve bu iki değerlendirmedeki uyum sorgulanmıştır

Yansıtıcı günlük kullanımının katılımcıların özerklik durumlarına ve karşılık l l konuşma becerisindeki başarısına etkisini sorgulayan araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için ise yansıtıcı günlük kullanan öğrencilerin uygulama öncesi özerklik durumları ile uygulama sonrası özerklik durumları karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, ilk dönem ve ikinci dönem karşılıklı konuşma becerileri değerlendirme ortalamaları yansıtıcı l günlük kullanan katılımcılar bağlamında karşılaştırılmıştır.

Öğrenen özerkliği uygulamalarının sınıf ortamında yaygınlaştırılmasının karşılıklı konuşma becerisindeki başarının artmasına etkisini sorgulayan araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için, katılımcıların birinci dönem karşılıklı konuşma becerisi değerlendirme ortalamaları ile ikinci dönem ortalamaları karşılaştırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, sınırlılıklar bölümünde belirtilen sebeplerden dolayı, tek gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. “Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerine

uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir” (Büyüköztürk vd. 2018, 208).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ankara Gölbaşı Erdem Bayazıt Anadolu Lisesi’ne devam eden, 11. Sınıf Yabancı Dil Alanından 21 öğrenci ile yapılmıştır.

Katılımcıların yabancı dil olarak İngilizce düzeyleri, bir önceki yılın sene sonu not ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda çeşitlilik göstermektedir. Bir kısmı dilbilgisi ve okuma becerilerinde çok iyi durumdayken, diğerlerinin gelişime gereksinimleri vardır. Konuşma becerisi bağlamında öğrencilerin yeterlilikleri ise müfredat yoğunluğu ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülememesi, öğrencilerin sağlıklı bir sınıf kültürünün oluşturulması olmasından kaynaklı olarak konuşmaya çekinmeleri gibi sebeplerle oldukça düşük seviyededir. Katılımcıların, hem üniversite derslerinde hem de iş hayatında konuşma becerisinin öneminin farkında olmasına rağmen, kendilerini geliştirecek herhangi maksatlı bir eylemde bulunmadıkları gözlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Ekim 2018- Haziran 2019 aylarını kapsayan, 8 aylık bir süreçte toplam 27 haftada, 54 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların bir önceki yıl alan-ders seçimine dayanılarak oluşturulan ders programında haftalık her biri 40 dakikadan oluşan 16 saat İngilizce dersleri vardır. Bu

dersler okulun İngilizce Öğretmenleri Zümresi tarafından 10, 4 ve 2 saatlik bölümlere ayrılmış ve farklı öğretmenler görevlendirilmiştir. Bu ders bloklarından 10 saatlik olanı öğrencilerin kararı üzerine iki bölüme ayrılmış, 8 saat yoğun dilbilgisi eğitimi ve 2 saat ise konuşma dersleri planlanmış olup geriye kalan 4 saatte okuma becerisi öğretimi/eğitimi ve 2 saatte ise söz dağarcığını geliştirme etkinlikleri yapılmıştır.

Çalışmanın **ilk haftasında** katılımcılara konuşma becerisinin ve öğrenen özerkliğinin ne olduğu, nasıl geliştirilebileceği, neden önemli olduğu ve nasıl değerlendirildiği gibi konuları kapsayan bir eğitim verilmiştir. **İkinci haftada** ise katılımcıların öğrenen özerkliği düzeylerini ölçmek için sormaca uygulanmıştır (Bkz. Ek 3.1).

Sormacanın uygulanmasının ardından öğretmen, bir sonraki haftaya kadar katılımcılardan konuşma derslerinde hangi konularla ilgili konuşmak istediklerini düşünüp not tutmalarını istemiştir. **Üçüncü hafta**, katılımcılar konuşma etkinliklerinin planlaması için konuşma konuları ile ilgili fikirlerini aktarmışlardır (Bkz. Tablo 3.1).

Tablo 3.1

Katılımcıların konuşma konusu önerileri

Family	Memories	Humour
Music	Being a teenager	School Life
Birthdays	Different Cultures	Motivation
Hobbies	Health	Holiday
Fashion	Social Media	Travelling
Sports	Future Plans	Global Warming
Pets	Famous People	Gossips
Social Problems	Annoying Things	Dreams

Tahtaya yazılan konular, katılımcıların onayına sunulmuştur. Her bir konu için oylama yapılarak en çok tercih edilen 8 tanesi öğretmen tarafından belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3.2).

Tablo 3.2

Kararlaştırılan konuşma konuları

Music
Birthdays
Sports
Health
Future Plans
Famous People
Holiday
Travelling

Daha sonra katılımcılar belirlenen konuların hangi yönlerinin ele alınabilece ğine dair görüşlerini bildirmişlerdir. Örneğın, katılımcılar ilk karşılıklı konuşma konusu için müzik türleri, çaldıkları müzik aletleri, sevilen şarkılar ve şarkıcılar gibi alt konuların konuşulabileceğini söylemişlerdir. Yine katılımcılar sağık ana başlığı altında sağık sorunları, sağıklı beslenme, sağık çalışanları gibi alt başlıkların ele alınabilece ğini söylemişlerdir. Ayrıca konular, istekleri üzerine ve onlar tarafından kolaydan zora doğru sıralanmış ve haftalara ayrılmıştır (Bkz. Tablo 3.3).

Tablo 3.3

Konuşma konularının kolaydan zora doğru sıralanmış hali

Music
Holiday
Famous People
Health
Sports
Birthdays
Future Plans
Travelling

Yine bu hafta öğretmen katılımcılardan, gelecek haftadaki derse kadar konuşma etkinliklerinin kimler tarafından, nasıl ve hangi ölçütlerle değeriendirilmesi gerektiğı konuları üzerine düşünmelerini, mümkünse dereceli puanlama anahtarları bulmalarını ve fikirlerini not etmelerini istemiştir.

Dördüncü haftada katılımcılar değerlendirmenin üç aşamalı olması, yani öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesini kapsaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin herhangi bir puan katkısının olmaması gerektiğini, bu şekilde konuşma etkinliklerinde daha rahat olacaklarını belirtmişlerdir. Ölçütler konusunda ise katılımcılar kendilerinin (Bkz. Ek 3.3) ve öğretmenin getirdiği (Bkz. Ek 3.4) dereceli puanlama anahtarlarından belirledikleri, ilgilerine ve gereksinimlerine doğrudan hitap eden maddeleri seçerek akran değerlendirmesi için bir ölçek ortaya koymuşlardır.

Oluşturulan dereceli puanlama anahtarı (Bkz. Tablo 3.4), değerlendirmenin daha tutarlı olabilmesi için 5’li likert ölçeği haline getirilmiştir. Daha sonra soruların sıralaması yapılmış, ardından da sorular tek tek incelenerek katılımcıların değerlendirme yaparken hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Sonrasında öğretmen aynı soruları uyarlayarak öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi formlarını hazırlamıştır.

Tablo 3.4*Katılımcıların seçtikleri değerlendirme ölçütleriyle oluşturulan dereceli puanlama anahtarı*

Student's Name	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
Does the speaker use simple grammatical forms with sufficient control?	1	2	3	4	5
Does the speaker use appropriate vocabulary to talk about everyday situations?	1	2	3	4	5
Does the student pause in the middle of the activity because of being unable to remember the right word?	1	2	3	4	5
Can the speaker be understood?	1	2	3	4	5
Does the speaker use correct intonation?	1	2	3	4	5
Are individual sounds clear?	1	2	3	4	5
Can the speaker maintain exchanges with the other students?	1	2	3	4	5
Does the speaker react appropriately to what the other student says?	1	2	3	4	5
Does the speaker make eye contact?	1	2	3	4	5
Does the speaker use body language while asking and answering questions?	1	2	3	4	5
Further comments on the performance:					
Your Name:					

Beşinci haftada katılımcılardan Gustavo ve Luis adlı iki konuşmacının yer aldığı, Cambridge tarafından hazırlanmış olan örnek konuşma etkinliğini (Bkz. <https://www.youtube.com/watch?v=FDZiJYcRCAI>) izlemeleri ve değerlendirme yapmaları istenmiştir. Etkinlikte konuşmacılara onar soru sorulmaktadır. Katılımcılar önce Luis'i her bir soru açısından, hazırladıkları dereceli puanlama anahtarı (Tablo 3.4) ile değerlendirmişler fakat değerlendirme sonucunda her bir ölçüt bazında incelendiğinde ortalamalara oranla fazlaca çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3.5). Örneğin, ortalaması 2 olan soru 1'in değerlendirilmesinde katılımcı 10,11 ve 13 1(bir) puan verirlerken, katılımcı 1 bu ölçütün puanını 4 (dört) olarak belirlemiştir. Aynı şekilde 2,69 ortalamalı 3 numaralı soruya katılımcı 1,4,11,13 5(beş) puanla değerlendirirken,

katılımcı 2, 7, 8, 10, 12 1(bir) puan vermişlerdir. Diğer yandan ortalaması 1,15 olan soru 6 için Katılımcı 11 4(dört) puan vermiştir. Bu sebeple, akran değerlendirme sonuçlarının daha tutarlı hale getirilebilmesi adına ölçekteki sorular tek tek sorulmuş, sorunun odak noktaları vurgulanmış ve verilen cevaplar karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.5

Luis'in karşılıklı konuşma becerisi performansının öğrenciler tarafından değerlendirmesi

Konuşmacı	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	
Lois	4	3	5	3	3	1	3	2	1	2	Katılımcı 1
Louis	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	Katılımcı 2
Louis	2	2	4	2	2	2	2	2	2	1	Katılımcı 3
LUIS	2	1	5	1	1	1	1	1	2	3	Katılımcı 4
Luis	3	2	2	3	1	1	3	5	3	4	Katılımcı 5
Luis	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	Katılımcı 6
Luis	2	2	1	1	2	1	5	2	1	5	Katılımcı 7
luis	2	4	1	1	4	1	3	3	2	1	Katılımcı 8
Luis	2	2	2	2	3	1	2	2	3	3	Katılımcı 9
luis	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	Katılımcı 10
Luis	1	1	5	1	1	4	2	1	1	5	Katılımcı 11
Luis	2	1	1	1	1	1	1	1	2	4	Katılımcı 12
Luis	1	1	5	2	1	1	1	2	1	4	Katılımcı 13
Ortalama	2	1,7	2,6	1,6	1,7	1,1	2,0	2,0	1,7	2,9	

Yapılan bu çalışmanın sonucunda katılımcılar hangi ölçütlerde nelere dikkat etmeleri gerektiğini kavramışlar ve daha sonra yaptıkları, Gustavo'nun sorulara verdiği yanıtların değerlendirilmesinde (Bkz. Tablo 3.6) daha tutarlı ve nesnel yargılarda bulunmuşlardır.

Tablo 3.6

Gustavo'nun karşılıklı konuşma becerisi performansı değerlendirilmesi

Konuşmacı	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	
gustavo	3	4	4	3	3	2	4	3	2	3	Katılımcı 1
Gustavo	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	Katılımcı 2
Gustavo	4	3	3	3	2	2	3	4	3	4	Katılımcı 3
gustavo	2	3	3	2	2	4	3	3	2	3	Katılımcı 4
Gustavo	3	4	3	3	3	4	3	4	3	2	Katılımcı 5
Gustavo	3	3	3	2	1	2	4	4	4	3	Katılımcı 6
Gustavo	3	3	3	2	1	1	3	2	1	4	Katılımcı 7
Gustavo	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	Katılımcı 8
Gustavo	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	Katılımcı 9
Gustavo	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	Katılımcı 10
Gustavo	4	4	4	3	3	3	3	3	4	5	Katılımcı 11
Gustavo	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3	Katılımcı 12
Ortalama	2,7	3,1	2,9	2,5	2,1	2,4	3	2,7	2,5	3,5	

Karşılıklı konuşma becerisi ve öğrenen özerkliği ile ilgili eğitimlerde n, etkinliklerin belirlenmesi ve sıralanması aşamalarından ve ölçütlerin seçilip katılımcılar ın gereksinimlerine yönelik bir ölçeğin uyarlanması nın ardından, 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Uygulamaların öncesinde, oluşturulan akran değerlendirme ölçeği (Bkz. Tablo 3.4), aynı şekliyle öğretmen değerlendirmesi formu olarak kullanılmakla birlikte öz değerlendirme için de uyarlanmış (Bkz. Tablo 3.7) ve öğretmen tarafından Google Forms’a aktarılarak uygulama sırası ve sonrasında kullanıma uygun hale getirilmiştir. Bu çevrimiçi ölçeğin linki (Bkz. <https://forms.gle/qnYdXiCUBuCrgqhk6>) her uygulama öncesinde katılımcılara yine çevrimiçi ileti yoluyla aktarılmıştır.

Tablo 3.7
Öz değerlendirme formu

Student's Name	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
I use simple grammatical forms with sufficient control.	1	2	3	4	5
I use appropriate vocabulary to talk about everyday situations.	1	2	3	4	5
I pause in the middle of the activity because of being unable to remember the right word.	1	2	3	4	5
I can be mostly understood	1	2	3	4	5
I use correct intonation.	1	2	3	4	5
Individual sounds are clear.	1	2	3	4	5
I can maintain exchanges with the other student.	1	2	3	4	5
I react appropriately to what the other student says.	1	2	3	4	5
I make eye contact.	1	2	3	4	5
I use body language while asking and answering questions.	1	2	3	4	5
Further comments on the performance:					
Your Name:					

Karşılıklı konuşma etkinliklerinde katılımcılar rastgele seçilmiştir. Bu rastgele seçim, katılımcıların her haftanın konusuna hazırlıklı olmalarını sağlama yı hedeflemiştir.

Gönül ü katılımcılar yaptıkları hazırlıkları, karşılıklı konuşma etkinlikler inde yaşadıkları sorunları ve bunların üstesinden gelmek için denedikleri yolları yansıtıcı günlüklere kaydetmişlerdir (Bkz. Şekil 3.1 ve 3.2). Bu günlükler Google Dokümanlarda açılan, öğretmenle paylaşımlı kelime işlemci dosyalarıdır. Öğretmen bu yansıtıcı günlükleri haftalık olarak takip etmiştir. Katılımcıların yaptıkları yazım yanlışlarını ve dilbilgisi hatalarını düzeltmenin yanı sıra gelişimlerine yardımcı çeşitli dönütler de vermiştir. Örneğin Şekil 1 ve 2’de öğretmen katılımcıların güdülenmesini sağlayarak konuşma becerilerini geliştirmeleri için yeni yollar aramalarını teşvik etmiştir.

Şekil 3.1

Yansıtıcı günlük örneği 1



Including

- How I Studied For The Speaking Lesson
- Youtube Links
- Website Link

My Own Experiences

1. I checked a website to see dialogue examples. And it helped me to find some stuff that I can ask for.
2. I watched some **interviews** from youtube. For this reason, I was able to prepare more questions.
3. I wrote the questions on my notebook.
4. I spoke with my friend before the lesson. We asked each other my and her questions in order and got ready.

Sources

<https://www.eslfast.com/robot/topics/smalltalk/smalltalk12.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=8wk9hPubD1O&t=40s>

<https://www.youtube.com/watch?v=mTi1pv5S3E&t=39s>

<https://www.youtube.com/watch?v=jvAYCU4ls5c&t=909s>

Well done, you are doing really good but I wonder what else we could do to improve our speaking skill, maybe next week you come out with new ideas.

Şekil 3.2

Yansıtıcı günlük örneği 2

Actually my summer vacation was pretty dull and terrible. I had an operation so i wasn't able to do things that i **had wanted**. Most of my time i had rest and i just enjoyed with sleeping. So i can't speak about my holiday too much. But even so i searched this topic and i watched a few video.

You don't have to talk about your last holiday. You could have prepared a speech about your best holiday. Or you can talk about holidays in general.

Besides, I advice you to do something to improve your conversational skills. Search for " how to improve conversational Skills"

<https://www.thoughtco.com/talking-about-vacations-in-english-1212224>
<http://www.talkingpeople.net/tp/usefullanguage/elementary/summerholidays.htm>
<http://iteslj.org/questions/vacation.html>
<https://www.oxfordonlineenglish.com/talking-about-your-vacation>
<https://m.youtube.com/watch?v=vacOCIsTsa0>

6th week;

In general, i listen to news, listen to **pronunciation** of the words that i don't know. Also i surf on the blogs and i watch lots of videos (it can be interview and kind of things). I'm not reading books nowadays but i used to read book in english before and i will read books again. I downloaded an app **which** name is "hellotalk" and i made a few friends. I'm talking with them and i feel like it helps me so much because they always make it right and i have learned lots of things like cultural and some vocabularies since i talked with them. Sometimes i try to talk to myself aloud. I choose a topic and i try to speak and think more. I always listen english musics and i watch english movies a lot and i guess it helps me too much. In brief english is my focal point.

That s great! Well done

İlk dönem yapılan 8 konuşma etkinliğinin (Bkz. Tablo 3.3) tamamlanmas ının ardından katılımcıların öz farkındalık kazanmaları için etkinlik değerlendirme özetleri, değerlendirme yapanların isimleri silinerek - ki bunun sebebi akran değerlendirmes ini daha nesnel hale getirmektir- katılımcılara gönderilmiştir (Bkz. Tablo 3.8). Katılımc ılar bu sayede kendilerini gördükleri seviye ile öğretmen ve akran değerlendirmelerini

karşılaştırma şansı bulmuşlar ve gerçek performanslarının farkına varmışlardır. Böylece ikinci dönem karşılıklı konuşma etkinliklerinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrenmişlerdir. Kazanılan bu öz farkındalığı, öğrenen özerkliği takip etmiştir. Çünkü iyi yanlarını ve eksiklerini fark eden katılımcılar olumlu özel iklerini korumak ve eksik yönlerini geliştirmek için çaba sarf etmişlerdir.

Tablo 3.8

Birinci dönem sonu bireysel değerlendirme özetleri

	Akran Değerlendirmesi	1.Dönem		Ortalama
		Öz Değerlendirme	Öğretmen Değerlendirmesi	
Katılımcı 1	24	38	31	31
Katılımcı 2	33	23	34	30
Katılımcı 3	23	18	22	21
Katılımcı 4	29	26	30	28
Katılımcı 5	25	35	30	30
Katılımcı 6	39	35	37	37
Katılımcı 7	35	10	33	26
Katılımcı 8	30	34	33	32
Katılımcı 9	42	42	49	44
Katılımcı 10	36	49	41	42
Katılımcı 11	34	39	32	35
Katılımcı 12	34	15	28	26
Katılımcı 13	39	25	40	35
Katılımcı 14	27	21	25	24
Katılımcı 15	27	31	29	29
Katılımcı 16	31	36	28	32
Katılımcı 17	37	40	37	38
Katılımcı 18	33	40	41	38
Katılımcı 19	41	38	44	41
Katılımcı 20	31	20	27	26
Katılımcı 21	30	25	30	28

İkinci dönem başlangıcında, katılımcılarla ilk dönem yapılan karşılıklı konuşma etkinliklerinin verimliliği tartışılmıştır. Genel kanı etkinliklerin faydalı olduğu, kendi eksiklerinin ve iyi yönlerinin farkına vardıkları, kendilerini geliştirmek için fırsat yaratabildikleri yönünde olmuştur. Fakat ikinci dönem yeniden konular belirlemek yerine, konuyu sınırlayacak etkinliklerin gelişimlerine katkıda bulunacağını ifade

etmişlerdir. Böylece, katılımcılar etkinliklerde konuyu basit bir şekilde ele alan kısa bir konuşma yapma kolaylığından vazgeçmişler, kendilerini zorlayacak etkinliklerle karşılaşmak istemişlerdir.

Konuların genel çerçevesi yine katılımcıların günlük hayatta zorlandıklarını belirttikleri durumlar göz önünde bulundurularak not edilmiş ve sıralanmıştır (Bkz. Tablo 3.9). Buna göre katılımcılar iş görüşmesi yapma, çevrimiçi alışverişlerde veya günlük hayatta yaşanan sorunları çözme ve telefon görüşmesi yapma konularında kendilerini geliştirmek istemişlerdir. Öğretmen de bu doğrultuda, seçilen konuların konuşulması sırasında uygulanacak etkinlikleri seçerken, katılımcıların günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecekleri durumları seçmeye dikkat ederek, zaman zaman da eğlenceli etkinlikler kullanarak dersi verimli hale getirmiştir. Örneğin ikinci dönem ilk iki hafta tartışma konularından sonra, bir hafta iş görüşmesi canlandırılması istenmiş, dördüncü hafta ise “Story Cubes” kullanılarak katılımcılardan zarlar yardımıyla eğlenceli hikayeler yaratmaları istenmiştir. Aynı şekilde, 6. hafta etkinliğinde katılımcılardan ıssız bir adada kalmaları durumunda elindeki malzemelerle ne yapabilecekleri hakkında konuşmaları istenmesinin ardından, bir sonraki haftada çevrimiçi alışverişlerde yaşanabilecek sorunlara örnek durumlar verilmiş ve alıcı-satıcı diyalogu canlandırmaları istenmiştir. Bu etkinliklerin öncesinde konular verilmemiştir, dolayısıyla katılımcıların konu odaklı bir ön hazırlık yapmalarına gerek kalmamış, eksik yönlerine odaklanmaları sağlanmıştır.

Tablo 3.9

İkinci dönem karşılıklı konuşma etkinlikleri konuları

Job Interview

Online shopping problems

Phone calls

Problems in daily life

Making appointments or changing them

İkinci dönem sonuna kadar toplam 12 hafta karşılıklı konuşma etkinliği yapılmıştır. Her etkinliğin sonunda yine katılımcıların performansı ders öncesinde kendilerine iletilen çevrimiçi değerlendirme ölçeği aracılığıyla öz değerlendirme, akranve öğretmen değerlendirmesine tabi tutulmuştur (Bkz. Tablo 3.10). Etkinlikler sonucunda değerlendirme sonuçları, karşılıklı konuşma etkinliğine katılmış olan öğrencilere anlık olarak gönderilmemiştir. Bunun amacı katılımcıların günlük performanslarından dolayı herhangi bir yanılgıya düşmelerini engellemek, kendilerini tüm dönemin sonundaki değerlendirme ortalamalarıyla yargılamalarını sağlamaktır.

Tablo 3.10

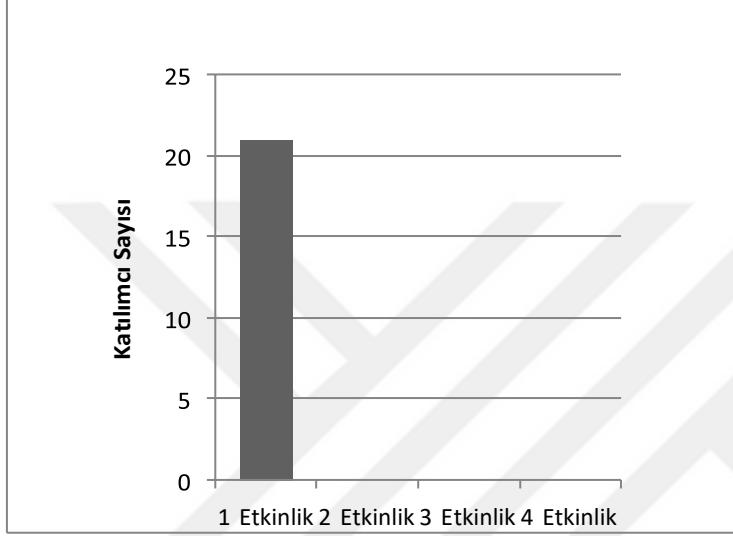
İkinci dönem sonu bireysel değerlendirme özetleri

	Akran Değerlendirmesi	2.Dönem		Ortalama
		Öz Değerlendirme	Öğretmen Değerlendirmesi	
Katılımcı 1	38	44	42	41
Katılımcı 2	34	11	38	28
Katılımcı 3	38	44	44	44
Katılımcı 4	33	32	37	34
Katılımcı 5	35	44	39	39
Katılımcı 6	42	45	50	46
Katılımcı 7	37	40	41	39
Katılımcı 8	35	45	35	38
Katılımcı 9	42	44	50	41
Katılımcı 10	35	34	38	36
Katılımcı 11	38	43	40	40
Katılımcı 12	40	28	39	36
Katılımcı 13	39	35	42	39
Katılımcı 14	32	36	32	33
Katılımcı 15	33	39	32	35
Katılımcı 16	33	45	36	38
Katılımcı 17	37	23	41	34
Katılımcı 18	38	44	40	41
Katılımcı 19	38	40	44	41
Katılımcı 20	39	20	43	34
Katılımcı 21	31	34	36	33

İkinci dönem yapılan karşılıklı konuşma etkinliklerinde katılımcıların karşılık 1 1 konuşma becerisi başarılarının yanı sıra etkinliklere katılımdaki isteklilikleri konusunda da artış görülmüştür. Bu bağlamda 21 katılımcıdan 14'ü karşılıklı konuşma etkinlikle rine bir kereden fazla katılmışlardır (Bkz. Grafik 3.1 ve Grafik 3.2).

Grafik 3.1

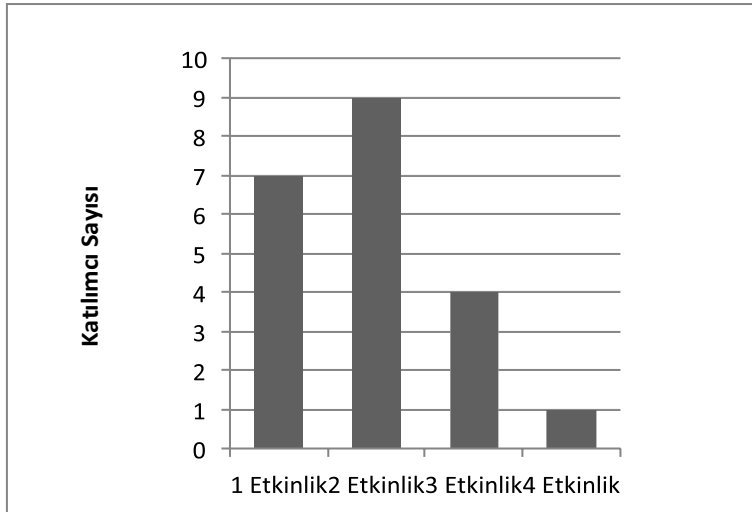
1.Dönem Karşılıklı Konuşma Etkinliklerine Katılım Sayısı



Grafik 3.1'de de görüldüğü üzere öğrenciler birinci dönem yalnızca birer kez etkinliğe katılmışlardır. Oysa Grafik 3.2'de, ikinci dönem öğrencilerin iki, üç hatta dört kez etkinliklere katıldığı görülmektedir.

Grafik 3.2

2.Dönem Karşılıklı Konuşma Etkinliklerine Katılım Sayısı



Etkinlikler tamamlandıktan sonra, Haziran 2019’da öğrenen özerkliği derecelendirme sormacası katılımcılara tekrar uygulanmıştır ve bu sonuçlar Eylül 2018’de yapılan sormacanın sonucuyla karşılaştırıldığında katılımcıların özerklik düzeylerinde herhangi bir artış olup olmadığı tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerine SPSS 23.0 paket programı ile gerekli istatistiksel çözümler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerin tespiti için normal dağılım testi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen skorlar Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11

Veri setine ilişkin normallik değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Özerklik ÖT	.105	21	.200	.973	21	.801
Özerklik ST	.115	21	.200	.981	21	.934
KKPT ÖT	.122	21	.200	.970	21	.731
KKPT ÖT	.116	21	.200	.972	21	.779

Büyüköztürk’ün (2011) de işaret ettiği üzere örneklem büyüklüğünün 50’den küçük olduğu durumlarda verilerin dağılımı Shapiro-Wilk testi aracılığı ile test edilmelidir. Bu doğrultuda özerklik ön test/son test ile karşılıklı konuşma performans testi ön test/son test skorlarının normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu kapsamda, araştırmanın veri analizi sürecinde betimsel istatistikler ve parametrik testlerden (ilişkili gruplar t testi) yararlanılmasının daha uygun olacağı anlaşılmıştır.

Bununla birlikte, değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek üzere, Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Kalaycı (2010)'ya göre korelasyon hesaplaması sonucunda ulaşılan korelasyon değerinin (r) .90 ile 1.00 arasında olması değişkenler arasında çok yüksek düzeyde ilişkiyi, .70 ile .89 arasında olması yüksek düzeyde ilişkiyi, .50 ile .69 arasında olması orta düzeyde ilişkiyi, .26 ile .49 arasında olması zayıf düzeyde ilişkiyi ve .00 ile .25 arasında olması ise çok zayıf düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilecek ve bulgular yorumlanacaktır.

4. Bulgular ve Yorumlar

Bulgular araştırma soruları ile koşut olarak açıklanmış, önce nicel bulgulara ardından nitel bulgulara bir arada yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeylerine yönelik ön test ve son test sonuçları

Katılımcıların ön test ve son test skorlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda özerklik ölçeği için 14 ila 70 puan arasında değişen toplam puan tespit edilirken, ters kodlanmış maddeler (9. ve 14. maddeler) dikkate alınmıştır. Karşılıklı konuşma becerisi ise 5 ve 50 arasında değişen toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi düzeylerini belirlemek için ise akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi yöntemleri kullanılmış olup, katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri bu üç yöntemle elde edilen puanların ortalamasını yansıtmaktadır. Katılımcıların ön test ve son test skorlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1*Katılımcıların skorlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

	N	En az	En çok	$\bar{X}$	SS
Özerklik ÖT	21	15.00	45.00	30.81	8.33
Özerklik ST	21	31.00	54.00	42.67	6.10
KKPT ÖT	21	21.00	44.00	32.05	6.26
KKPT ST	21	28.00	46.00	37.62	4.21

Tablo 4.1'e göre, çalışma sonucunda katılımcıların özerklik düzeylerinde gözle görülür bir artış meydana gelirken (Özerklik Ön= $\bar{X}$ S=30.81±8.33, Özerklik Son= $\bar{X}$ S=42.67±6.10), karşılıklı konuşma becerisi düzeylerinde de beklendiği üzere artış (Karşılıklı Konuşma Becerisi Ön= $\bar{X}$ S=32.05±6.26, Karşılıklı Konuşma Becerisi Son= $\bar{X}$ S=37.62±4.21) gözlemlenmektedir. Bununla birlikte her iki artışın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu takip eden tablolarda görülmektedir.

Katılımcıların öğrenen özerkliği düzeyleri çalışmanın başında ölçüldüğünde, araştırmacının beklediği sonucun aksine değişkenlikler tespit edilmiş ve hatta karşılıklı konuşma becerisindeki başarı düzeyleriyle de bağdaşmamıştır. Örneğin ilk karşılıklı konuşma becerisi başarı düzeyleri aynı olan (35/50) Katılımcı 11 ve 13'ün öğrenen özerkliği ilk durumları sırası ile 21 ve 45'dir.

Fakat, gerek yapılan sormacadaki maddelerin yarattığı farkındalık gerekse yansıtıcı günlük kullanımının özendirilmesi ve araştırmacının yönlendirmesi ile katılımcılar öğrenen özerkliği düzeylerini geliştirmeye yönelik adımlar atmışlardır. Bunun sonucunda, örneğin öğrenen özerkliği düzeyi sınıf ortalamasının altında kalan (26/57) Katılımcı 3 çalışmanın başında 21 olan karşılıklı konuşma becerisi başarı puanını yaptığı çalışmalarla 44'e çıkararak 23 puanlık bir artış elde ederken, öğrenen özerkliği ilk durumu 45 olan Katılımcı 13 karşılıklı konuşma becerisi düzeyinde 4 puanlık bir artış kaydetmiştir.

4.1.1. Katılımcıların öğrenen özerkliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların ön test ve son test öğrenen özerkliği puanlarının ilişkili gruplar t testi ile analizi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Ön test ve son test özerklik puanları için ilişkili gruplar t testi

Deney	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön Test	21	30.81	8.33	20	6.844	.000
Son Test	21	42.67	6.10			

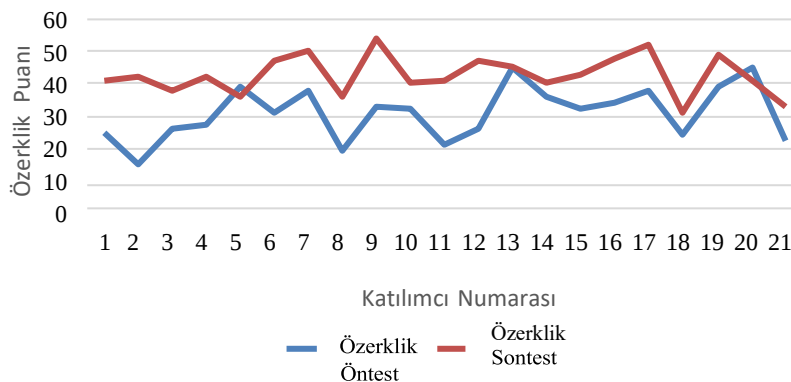
*p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde, katılımcılara ait ön test ve son test özerklik puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Elde edilen bulgulardan son test ortalamasının ön test grubuna ilişkin değerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre çalışma grubundaki katılımcıların özerklik düzeylerinin yapılan çalışma sonucunda anlamlı biçimde yükseldiği söylenilebilir.

Bununla birlikte Grafik 4.1’de 5 ve 20 numaralı katılımcılar dışındaki tüm katılımcıların özerklik düzeylerinde artış meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu durumun tek istisnası herhangi bir değişim gözlemlenmeyen 13 numaralı katılımcıdır. Yani katılımcıların %85.7’i özerklik düzeylerinde artış yaşamışlardır.

Grafik 4.1

Katılımcıların özerklik puanları



Katılımcıların öğrenen özerkliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş olmasının yanı sıra, yapılan çalışmanın henüz ortasında iken Nunan'ın (1997: 195) önermiş olduğu 5 düzeyli öğrenen eylemi modelinde bahsedilen farkındalık, katılım, müdahale ve yaratma düzeylerini aşmışlardır.

Yani, çalışmanın başında katılımcılar ilk olarak eğitsel hedeflerini fark etmişler, öğrenme becerileri ve stratejilerini belirlemişler, sunulan seçeneklerden kendi hedeflerini seçmişler, öğretim programının içeriğini geliştirmişler ve ardından kendi öğrenme görevlerini oluşturmuşlardır.

4.1.2. Katılımcıların ön test ve son test karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların ön test ve son test karşılıklı konuşma becerisi düzeylerinin ilişkili gruplar t testi ile analizi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

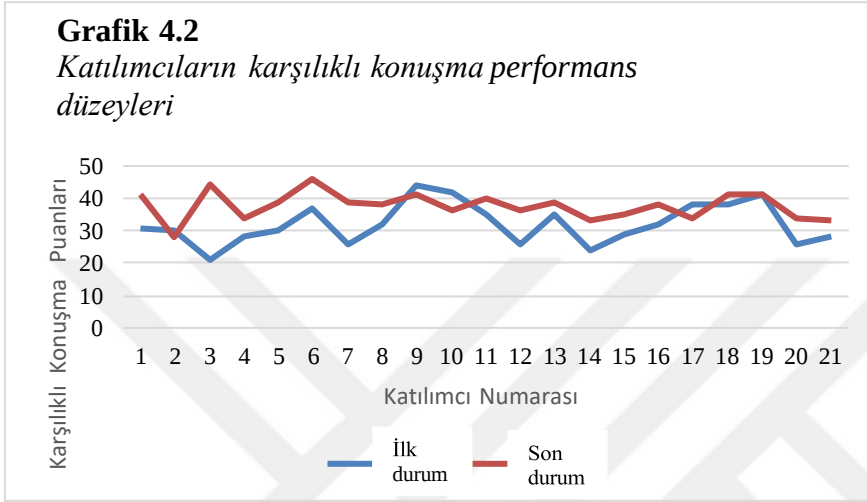
Ön test ve son test karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri için ilişkili gruplar t testi

Deney	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	21	32.05	6.26	20	3.946	.001
Son Test	21	37.62	4.21			

*p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, katılımcılara ait ön test ve son test karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Elde edilen bulgulara göre katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi düzeylerinin yapılan çalışma sonucunda anlamlı biçimde yükseldiği söylenebilir.

Bununla birlikte Grafik 4.2’de 2, 9, 10 ve 17 numaralı katılımcılar dışındaki tüm katılımcıların karşılıklı konuşma performans düzeylerinde artış meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu durumun tek istisnası herhangi bir değişim gözlemlenmeyen 19 numaralı katılımcıdır. Karşılıklı konuşma becerisini 23 puanlık artışla en çok geliştiren Katılımcı 3, en az geliştirenin ise 3 puanla Katılımcı 18 olduğu tespit edilmiştir.



Araştırmacının gözlemlerine göre, katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri fark edilir şekilde değişmiştir. Başlangıçta değerlendirme ölçütlerine uymakta zorlanan katılımcılar hata yapmamak için kısa ve basit cümleler kurmaktayken, ikinci dönem katıldıkları etkinliklerde daha özgüvenli davranarak daha önceden bildikleri ya da yeni öğrendikleri kalıpları kullanmaya başlamışlardır.

4.2. Karşılıklı konuşma etkinliklerini değerlendirmede kullanılan ölçekler arasında doğrusal bir ilişki var mıdır?

Karşılıklı konuşma becerisinin düzeyi belirlenirken daha tutarlı ve güvenilir bir puana ulaşabilmek için katılımcıların kendi seçtikleri ölçütleri kapsayan akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi yöntemlerinin ortalaması kullanılmıştır.

Karşılıklı konuşma becerisi ön test ve son test ortalama puanlarını oluşturan söz konusu üç farklı değerlendirmeden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon, veri setinin normal dağılım göstermesi sebebiyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı puanları ile incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Karşılıklı konuşma becerisini değerlendiren ölçek türleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı puanları

Ön test		Öz değ.	Ögr. değ.	Topla m	Son test		Öz değ.	Ögr. değ.	Toplam
Akran değ.	r	.280	.821**	.743**	Akran değ.	r	.158	.876**	.647**
	p	.219	.000	.000		p	.494	.000	.002
	N	21	21	21		N	21	21	21
Öz değ.	r		.597**	.836**	Öz değ.	r		.161	.801**
	p		.004	.000		p		.487	.000
	N		21	21		N		21	21
Ögr. değ.	r			.920**	Ögr. değ.	r			.646**
	p			.000		p			.002
	N			21		N			21

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere katılımcıların konuşma becerilerine yönelik ön test ve son test ortalama puanlarını oluşturan akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi yöntemlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda akran değerlendirmesi ile öz değerlendirme puanları arasında ön test ve son test için anlamlı bir ilişki bulunmazken ($p > .05$), her iki değerlendirme türü ile öğretmen değerlendirmesi ve toplam skor arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < .01$). Buna ek olarak öğretmen değerlendirmesi ve toplam konuşma becerilerine yönelik skoru arasında da orta ve çok yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < .01$). Buradan hareketle üç farklı değerlendirmeden elde edilen puanların katılımcıların konuşma becerilerine

yönelik ön test ve son test ortalama skorları ile büyük ölçüde ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmacı, çalışma grubundaki katılımcıların öğrenen özerkliği düzeyleri arttığında kendileri ile ilgili yargılarının daha tutarlı olduğunu, kendilerini daha doğru değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Örneğin, Katılımcı 7 katıldığı ilk karşılıklı konuşma etkinliğinde akran değerlendirmesinde 35, öğretmen değerlendirmesinde 33 puan alırken, kendisine 10 puan vermiştir. İlgili katılımcı çalışma sonunda öğrenen özerkliği düzeyinde kat ettiği ilerleme (12) sayesinde farkındalık kazanmış ve ikinci dönem katıldığı karşılıklı konuşma etkinliklerinde öğretmen değerlendirmesinden 41, akran değerlendirmesinde 37, öz değerlendirme ölçeğinden ise 40 puan almıştır.

Diğer yandan akran değerlendirmesinden 36, öğretmen değerlendirmesinden 41 puan alan Katılımcı 10 ilk karşılıklı konuşma etkinliğinde kendisini 49 puanla değerlendirmiştir. Özerklik düzeyinde kat ettiği 8 puanlık artışla, ikinci dönem katıldığı etkinliklerde akranlarından 35, öğretmeninden 38 alırken, kendisini de 34 puanla değerlendirmiştir. *Dolayısıyla bahsi geçen katılımcılarda olduğu gibi diğer katılımcıların da kendilerine karşı daha nesnel bir bakış açısı kazandıkları söylenebilir.*

4.3. Katılımcıların öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri yansıtıcı günlük tutma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir midir?

Katılımcı puanlarının *yansıtıcı günlük tutma* değişkenine göre anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5*Yansıtıcı günlük tutma değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları*

Puan	Yansıtıcı günlük tutma	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Özerklik	Evet	11	29.55	8.94			
ÖT	Hayır	10	32.20	7.84	19	.720	.480
Özerklik ST	Evet	11	43.46	5.09			
	Hayır	10	41.80	7.24	19	.611	.549
KKPT ÖT	Evet	11	30.10	5.45			
	Hayır	10	34.20	6.65	19	1.556	.136
KKPT ST	Evet	11	37.00	4.40			
	Hayır	10	38.30	4.11	19	.697	.494

Katılımcıların yansıtıcı günlük tutma değişkenine göre özerklik düzeyleri ve konuşma becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Yansıtıcı günlük kullanan 11 katılımcının başlangıçtaki özerklik düzeyleri ortalaması 29,55 iken, çalışma sonunda 43,45'e yükselmiştir. Aradaki bu 13,90 puanlık artış, yansıtıcı günlük kulanmayan 10 katılımcının -başlangıçtaki özerklik düzeyleri ortalaması diğerlerine oranla daha fazla olmasına rağmen- çalışma sonunda gözlenen özerklik düzeylerindeki artıştan (9,60) fazladır.

Ayrıca yansıtıcı günlük kullanan katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi başarı testleri ortalaması başlangıçta 3,01'ken, çalışma sonunda 0,69 puan artışla 3,70'e çıkmıştır. Yansıtıcı günlük kulanmayan katılımcıların kat ettiği artış ise 0,41 puanda kalmıştır.

Yansıtıcı günlüklerin kullanımı, katılımcıların karşılıklı konuşma etkinlikler inde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için stratejiler belirlemelerini sağlamıştır. Şekil 4.1' de Katılımcı 12'nin yansıtıcı günlük örneğinde görüldüğü üzere, katılımcı

karşılıklı konuşma etkinliklerinde karşılaştığı sorunları fark etmiş ve bu sorunları aşmak için stratejiler belirlemiştir.

Şekil 4.1

Katılımcı 12'nin Yansıtıcı günlük örneği

DIARY SPEAKING 15.11.2018

I prefer not take notes, this week. Before this I usually prepare the text I talk about beforehand. Because I can't put the words together and make a sentence. I am aware that this is a deficiency for me. I have my own views to improve it. For example:

- Sometimes I speak English with my boyfriend. Sometimes we speak. He usually english speaks when I'm angry. It prevents me from mad at his.*
- I follow the English series. (for a better pronunciation)*
- I watch videos. (I will put videos I watched every week here.)*

[I'm afraid to talk. It is true. But I believe that I will succeed with effort and ambition.]

After this week I will start to inform you.

Thank you!

4.4. Katılımcıların özerklik seviyeleri ile konuşma becerisi başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

Deney grubundaki katılımcıların özerklik seviyeleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkinin yönünü, boyutunu ve anlamlılığını test etmek üzere korelasyon analizi uygulanmış olup veri setinin normal dağılım göstermesi sebebi ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı puanları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı puanları

		Özerklik ST	KKPT ÖT	KKPT ST
Özerklik ÖT	r	.429	.104	.122
	p	.052	.655	.599
	N	21	21	21
Özerklik ST	r		.321	.108
	p		.156	.642
	N		21	21
KKPT ÖT	r			.285
	p			.210
	N			21

Tablo 4.6'dan da anlaşılaçağı üzere katılımcıların özerklik seviyeleri ile konuşma becerilerine yönelik ön test ve son test skorları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

Katılımcıların yansıtıcı günlük kulanmaları ve öz değerlendirme yapımları karşılıklı konuşma becerisinde sahip oldukları güçlü ve zayıf yönleri tespit etmelerini sağlamıştır. Bu sayede katılımcılar eksik olduğu yönleri geliştirme eğiliminde olmuşlardır. Örneğin Şekil 4.2'de görüldüğü üzere, Katılımcı 14 “Music” etkinliği öncesinde söz varlığını geliştirmek için ihtiyaç duyacağını düşündüğü sözcükleri not etmiş, videolar izlemiş ve ayna karşısında konuşarak pratik yapmıştır.

Öz farkındalık geliştirerek öğrenme biçim ve stratejisi geliştiren katılımcılar, bu becerilerini karşılıklı konuşma etkinliklerinde kullanarak başarı durumlarına yansıtmışlardır. Örneğin Katılımcı 15, 32 olan öğrenen özerkliği ilk durumunu çalışma sonunda 43'e yükseltirken karşılıklı konuşma becerisi başarısını da 29 puandan 35 puana yükseltmeyi başarmıştır.

Şekil 4.2
Katılımcı 14'ün Yansıtıcı Günlük Örneği

SPEAKING

MUSIC

> I watched videos on YouTube

<https://youtu.be/1zk61E67R5o>

<https://youtu.be/IUWMuUWzFZE>

> I learned words about music

beat : tempo
harmony : ahenk
lyrics : şarkı sözleri
melody : melodi
note : nota
rhythm : ritim
scale : ölçek

Solo : tek başına
duet : düet
in tune : ahenkli, akortlu
out of tune : akortsuz

> I chose my favorite songs

The untold truth and wings by BTS

Solo by JENNIE KIM

> I talked with a mirror for practise :)

Bunun yanında katılımcılar birinci dönemde sadece birer kez etkinliklere katılırken, ikinci dönem 9 öğrenci iki kez, 4 öğrenci üç kez, 1 öğrenci ise 4 kez katılmışlardır. Bu veri sayesinde katılımcıların karşılıklı konuşma etkinliklerinde yetkinlik kazandıkları ve dahası öz farkındalık kazanıp kendilerini geliştirmek için çabaladıkları- dolayısıyla özerk öğrenen oldukları savunulabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışma ile elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliği ni destekleyen etkinlikler kullanılmasının katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür.

5.1.1. Katılımcıların Öğrenen Özerkliği ve Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeyleri Ön Test ve Son Testlerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların hem öğrenen özerkliği hem de karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri ortalamalarında artış tespit edilmiştir.

5.1.1.1. Katılımcıların Öğrenen Özerkliği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farka İlişkin Sonuçlar

Yapılan istatistiki çözümlemede katılımcıların özerklik ($p<0.05$) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre, yapılan çalışmanın katılımcıların özerklik düzeyleri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir değişim yarattığı söylenebilir.

Bununla birlikte, katılımcıların özerklik düzeylerinde görülen artışın farklı seviyelerde olması öğrenen özerkliğinin bireyselliğinden kaynaklanmaktadır (Little,1991). Dahası, bir katılımcının özerklik düzeyinde herhangi bir değişim

görülmemiş olması ve iki katılımcıda özerklik düzeylerinde düşüş görülmesi bu öğrencilerin süreç içerisinde öğrenen özerkliği düzeylerinde hiç artış yaşamamış oldukları anlamına gelmeyebilir. Çünkü Little (1991)'a göre öğrenen özerklik yetisini kazanmak zordur ve devamlılığı kesin değildir.

5.1.1.2. Katılımcıların Ön Test ve Son Test Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Sonuçlar

Çalışma sonucunda karşılıklı konuşma becerisi ($p<0.05$) skorlarında son testler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırma kapsamındaki çalışmaların katılımcıların karşılıklı konuşma becerisi düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişim yarattığı ve artışa sebep olduğu söylenebilir.

Her ne kadar karşılıklı konuşma becerisi skorlarında değişim göstermeyen bir katılımcı ve düşüş gözlemlenen dört katılımcı olsa da, katılımcıların etkinliklerde dilbilgisel doğruluk, akıcılık, sesletim, konuşma sırasını alma ve sözcük dağılımı konularında gözle görülür bir aşama kaydettikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

5.1.2. Karşılıklı Konuşma Etkinliklerini Değerlendirmede Kullanılan Ölçekler Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda üç farklı değerlendirme türünden (akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi) elde edilen puanların katılımcıların karşılıklı konuşma becerisine yönelik ön test ve son test ortalama skorları ile büyük ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.01$). Buna göre üç farklı değerlendirme yönteminden elde edilen puanların, katılımcıların konuşma becerileri düzeylerini anlamlı biçimde temsil ettiği ifade edilebilir.

Diğer yandan katılımcılardan bir kısmının başlangıçta kendilerini değerlendirmede yandıkları, bir başka deyişle öz farkındalığa sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Fakat çalışma süresince hem kazandıkları öz farkındalık sayesinde hem de akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesinin de yol göstermesi sonucunda katılımcıların kendileri ile ilgili daha doğru yargılara ulaştıkları belirlenmiştir. Yani, Oscarsson (1989)'un da belirttiği gibi öz değerlendirme, katılımcılarda sahip oldukları beceri seviyesi ile ilgili farkındalık yaratmıştır. Kazanılan bu farkındalık katılımcıların öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını ve stratejiler üretmelerini sağlamış, dolayısıyla özerk öğrenen olma yolunda ilerlemelerine katkıda bulunmuştur.

Akran değerlendirmeleri de katılımcıların özerklik düzeylerini ve karşılıklı konuşma becerilerini geliştirmelerinde yardımcı bir etkidir. Katılımcıların etkinliklerde ortaya koydukları performanslarının öğretmenin ve kendisinin haricinde bir de akranları tarafından yapılıyor olması, onlara ayrı bir olumlu veya olumsuz bir motivasyon kaynağı olarak hizmet etmiş olabilir. Zira Ay ve Şen Bartan (2010) yaptıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin akranlarını tarafsız bir şekilde değerlendirme konusunda sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

5.1.3. Yansıtıcı Günlük Tutma Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Özerkliği ve Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeylerinin Arasındaki Anlamlı Farklılığa Yönelik Sonuçlar

Katılımcıların yansıtıcı günlük tutmaya göre özerklik seviyeleri ve karşılıklı konuşma becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p > 0.05$). Buradan hareketle pozitif yönde değişim yaratmasına rağmen yansıtıcı günlük tutmanın katılımcıların özerklik ve karşılıklı konuşma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı anlaşılmıştır.

Ma ve Oxford (2014) yansıtıcı günlük kullanımının bireylerin kendi öğrenme biçimlerini anlamalarına ve bu farkındalık ile öğrenme stratejileri geliştirmesine katkıda bulunduğunu savunmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışmada, katılımcıların öğrenme biçimlerinin de yansıtıcı günlük yazımında etkili olduğu düşünülmüştür. İçedönük kişilik biçimine sahip katılımcıların yansıtıcı günlük yazmaya istekli oldukları, bu sayede özfarkındalık kazandıkları ve eksik yönlerini hızlıca geliştirmek için strateji ürettikleri ve uyguladıkları varsayılmıştır. Bu durumun, yansıtıcı günlük kullanan katılımcıların diğer katılımcılara oranla hem öğrenen özerkliği düzeylerinde hem de karşılıklı konuşma becerisinde daha fazla aşama kaydetmiş olmalarının sebebi olabileceği düşünülmüştür.

5.1.4. Katılımcıların Özerklik Seviyeleri İle Konuşma Becerisi Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Bu araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik benzer bir çalışmada Qamar (2016) 100 katılımcının yer aldığı 4 haftalık çalışma ile öğrenen özerkliğinde gelişme gösteren öğrencilerin konuşma becerilerinde de ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ancak bu çalışmada, katılımcıların özerklik seviyeleri ile konuşma becerilerine yönelik ön test ve son test skorları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p>.05$). Bu sebeple araştırma sonuçlarına dayanarak katılımcıların özerklik seviyeleri ile karşılıklı konuşma becerisi başarıları arasında bir korelasyondan bahsetmek mümkün değildir. Bu amaçla daha fazla katılımcıdan sormaca yoluyla veri elde edilmesinin daha uygun bir değerlendirme sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırma sorularında yer almamış olmasına rağmen, katılımcıların ait oldukları kültürün de öğrenen özerkliği kavramı üzerinde etkili olduğu düşünülmüştür. Okula başladıkları ilk günden itibaren maruz kaldıkları öğretmen merkezli eğitim sürecinde

katılımcıların hedef belirlemede söz sahibi olmayışları, öğretim programının içeriğini belirleyememeleri ve kendi öğrenme görevlerini oluşturmamış olmaları öğrenen özerkliğine karşı bir direngenlik geliştirmelerine neden olabildiği varsayımında bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışma ile belirlenen sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur. Öneriler politika yapıcılara yönelik öneriler, uygulayıcılara yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler üzere üç başlıkta ele alınacaktır.

5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmacı bu çalışmayı yüksek lisans süresince aldığı Öğrenen Özerkliği dersi sayesinde daha önce hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmadığı bu konuda gerçekleştirmiştir. Fakat öğrencilerin özerk öğrenen olabilmeleri için gerekli şartlardan biri de öğretmen özerkliğidir ve özerk öğrenen olmayan bir öğretmenin bu yetiyi öğrencilerine kazandırabilmesi zordur (Little,1995). Bu sebeple eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde lisans düzeyinde öğretmen adaylarına öğrenen özerkliği ile ilgili dersler verilmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin özerk öğrenen olabilmeleri için olumlu bir adım olacaktır.

Diğer yandan, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında (2018: 6) öğrenen özerkliğini teşvik etmenin önemli olduğu vurgulanmış olsa da programın geri kalanında bunun nasıl yapılacağı ile ilgili bir bilgiye değinilmemiştir. Bu bağlamda;

- Öğretim programlarında bir bölüm ayrılarak öğrenen özerkliğini geliştirici uygulama örnekleri verilebilir.
- Bakanlığın ilgili birimleri tarafından öğrenen özerkliğinin ne olduğu, önemi ve hangi yollarla geliştirilebileceğine dair hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Ders kitaplarında, ünitelerde öğrenen özerkliğini harekete geçiren daha fazla etkinliklere yer verilebilir.

5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

Pandemi süresince uzun süre uygulanan uzaktan eğitim süreci göstermiştir ki artık öğrenciler geleneksel eğitim öğretiminin beklentisinin ötesinde bazı yetilere sahip olmalıdır. Bunlar en temel haliyle şu şekilde sıralanabilir; öğrenciler,

- Kendi öğreniminin sorumluluğunu alabilmeli,
- Öğrenme biçimlerinin farkına varabilmeli,
- Karşılaştıkları öğrenme sorunlarıyla başa çıkabilmek için stratejiler geliştirebilmeli,
- Kendi öğrenim ihtiyaçlarını karşılayacak izlenim oluşturabilmelilerdir.

Bu sebeple İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin üzerinde herhangi bir baskı kurmadan, onların kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu almalarını teşvik etmelidir. Her eğitim öğretim yılının başında öğretmenler öğrenme biçimleri ile ilgili bilgi vermeli ve derslerde bu biçimlere yönelik etkinliklere yer vermelilerdir. Bu çalışmada yansıtıcı günlük kullanımı ile bulgulardan hareketle, öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini fark etmelerini sağladıktan sonra stratejiler geliştirebilmeleri, öz farkındalık geliştirebilmeleri için yansıtıcı günlük kullanımını teşvik etmelidir. Yine bu çalışmadaki değerlendirme türleri ile ilgili bulgulara dayanarak, öğretmenler öğrencilerin

katıldıkları etkinlikleri değerlendirme sürecine öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine de yer vermesi ve bunları öğrenci ile paylaşması öğrenci yararına olacaktır. Öğrencilerin öğretim programı dahilinde de olsa izlenim hazırlamalarına ya da izlenim hazırlama sürecinde söz sahibi olmalarına izin verilmelidir. Ancak bu sayede öğrenciler eğitim öğretim sürecinde edilgen konumundan etken konumuna geçebilecekler, özerk öğrenen olacaklardır.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Son yıl arda, gerek ülkemizde gerekse dünya genelinde öğrenen özerkliği konusunda yapılan çalışmaların büyük bir kısmı öğrenen özerkliğine karşı ilgi, algı ve tutum anket ve araştırmalarından oluşmaktadır. Diğer yandan, bu çalışma yabancı dil olarak İngilizce derslerinde karşılıklı konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrenen özerkliği uygulamalarının kullanılmasının incelenmesi bakımından alandaki açığın kapatılmasına katkı sağlamaktadır. Ancak, çalışmada yer alan araştırma sorularının deneysel araştırma yöntemi kullanılarak irdelenmesi, bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilmesi açısından hem alana hem de eğitim öğretim sürecine faydalı olacaktır.

Bu çalışma pandemi öncesinde yüzyüze eğitim şartlarında gerçekleştirilmiş tir. Pandemi sürecinde öğrenen özerkliği yetisinin karşılıklı konuşma becerisine etkisinin araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ay, S. ve Şen Bartan, Ö. (2010). Self and Peer Assessment In Different Ability Groups. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications bildiriler kitabı* içinde (ss.38-42). Antalya.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Benson, P. & Voller, P. (1997) 'Introduction: autonomy and independence in language learning'. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1-12.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA.
- Chaney, A.L.& T.L. Burk (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn&Bacon.
- Dam, L. (2000). Evaluating autonomous learning. B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamp (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* içinde (ss.48–59). Harlow, UK: Longman.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yay. Ankara.

Diler İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni. (2001). 10.12.2019 tarihinde http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_taraf_indan.pdf adresinden elde edilmiştir.

Enger, S.K. & Yager, R.E.(Eds.). (1998). The Iowa Assesment Handbook. Iowa City: Science Education Center, The University of Iowa.

English Language Institute . (2012). Speaking Assessment 1 Sample . Retrieved from English Language Institute 05.10. 2018 tarihinde <http://www.kau.edu.sa/GetFile.aspx?id=155700&fn=104> Oral Assessment Sample, Rubric and Guidelines.pdf adresinden elde edilmiştir.

Florez, M. C. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. ERIC Digest. *ERIC Document Reproduction*, 4(3), 20-32.

Gökgöz, B. (2008). *An Investigation of Learner Autonomy and Strategies for Coping with Speaking Problems in Relation to Success in English Speaking Classes*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

İşisag, K. U., ve Demirel, Ö. (2010). Diler için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.

Lackman, K. (2010). Teaching speaking sub-skills. *Ken Lackman & Associates Educational Consultants*. 21.01.2020 tarihinde

http://www.kenlackman.com/files/speakingsubskillshandout13poland_2_.pdf
adresinden elde edilmiştir.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

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

Ma, R., & Oxford, R. L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101-113.

McCarthy, P., & Schmeck, R. R. (1988). Students' self-concepts and the quality of learning in public schools and universities. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 131-156). Springer, Boston, MA.

MEB, (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, Phil & Voller, Peter, eds. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning* London: Longman, 192 - 203

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers

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

Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6(1), 113.

Orakcı, Ş., ve Gelişli, Y. (2017). Learner Autonomy Scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5 (4), 24-35.

- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., Felkins, G., Hollaway, M. E., & Saleh, A. (1996). Telling their stories: Language students use diaries and recollection. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, 19-34.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. *Interactive language teaching*, 3-16.
- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.
- TELC, (2020). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*, 01.06.2021 tarihinde <https://rm.coe.int/common-europe-an-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> adresinden elde edilmiştir.
- Uzun, T. (2013) *Yükseköğretimde Bağımsız Öğrenme Merkezini Kullanan İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Eğilimleri ve Biçimleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435–41.
- West, T. (2017). Fostering Learner Autonomy Through Formative Group-Feedback. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 5, 110-119.

ÖZET

Bu tez çalışması öğrenen özerkliği uygulamalarının yabancı dil olarak İngilizce derslerinde karşılıklı konuşma becerisini geliştirmeye etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu amaçla, öğrencilerin öğrenen özerkliği durumlarını ortaya koyan bir sormaca ile karşılıklı konuşma etkinliklerini değerlendirmek için öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesinden oluşan üç adet dereceli puanlama anahtarı ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Bu çalışmaya bir ortaöğretim kurumunun 11.sınıfına devam eden 21 öğrenci katkı sağlamıştır.

Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, karşılıklı konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesinin bir arada kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırdığını ve bu değerlendirme adımlarının yanı sıra yansıtıcı günlük kullanımının öğrencilerin öğrenen özerkliği ve karşılıklı konuşma becerisi düzeylerine olumlu etki ettiği anlaşılmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar üzerine, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen Özerkliği, Karşılıklı Konuşma Becerisi, Yansıtıcı Günlük Kullanımı

ABSTRACT

This thesis aimed to reveal the effect of learner autonomy practices on improving conversational skills in English as a foreign language classes. For this purpose, three rubrics consisting of self-assessment, peer evaluation and teacher evaluation and reflective diaries were used to evaluate the conversation activities with a questionnaire revealing the learner autonomy status of the students. 21 students attending the 11th grade of a secondary education institution contributed to this study.

As a result of the evaluation of the findings, it was understood that the use of self-assessment, peer assessment and teacher assessment together in the evaluation of conversation activities increased the success of the students, and besides these assessment steps, the use of reflective diaries had a positive effect on the learner autonomy and conversation skills of the students.

Suggestions were made to policy makers, practitioners and researchers on the results of this study.

Keywords: Learner Autonomy, Conversational Skills, Use of Reflective Diaries

EKLER

Ek 2.1

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2020)'ne göre katılımcıların mevcut durumları ve hedeflenen nokta

	Başlangıç Düzeyi	Hedeflenen Beceri Düzeyi
Akıcılık	Sık sık duraksamasına, yeniden söze başlamasına ya da başka sözcüklerle tekrarlamasına rağmen, kısa anlatımlarla kendini ifade edebilir. Sık sık ve belirgin şekilde duraksayıp söze tekrar başlamak zorunda kalsa da, kısa konuşmalarla başa çıkmak için, pek caba harcamadan, bilinen bir konuya ilişkin deyimleri kullanabilir	Kendini pek çaba harcamadan ifade edebilir ve anlatım sorunlarından dolayı ara vermek zorunda kalsa ya da bir çıkmaza girse de, yardım almadan konuşmasını başarıyla devam ettirebilir. Anlatımları dilbilgisi ve sözcük bulma açısından planlamak ya da düzeltmek amacıyla belirgin aralar verse de, özellikle uzun uzun ve serbest konuştuğunda pek duraksamadan kendini anlaşılır biçimde ifade edebilir.
Sözcük Dağarcığı	Genel olarak mesajdan ödün vermek ve kelimeleri/işaretleri aramak zorunda kalacak olsalar da, tahmin edilebilir içerikle günlük durumlarla başa çıkmalarını sağlayan temel sözcük bilgisine sahiptir. Somut türden basit ihtiyaçları (örneğin kişisel ayrıntılar, günlük rutinler, istekler ve ihtiyaçlar, bilgi talepleri) tatmin etmek için kısa, günlük ifadeler üretebilir. Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberlediği kalıplarla, birkaç kelimeden/işareten oluşan gruplarla ve kendisi ve diğer kişilerle ilgili, yaptıkları, yaptıkları, yerleri, sahip oldukları vb. formüllerle iletişim kurabilir. Öngörülebilir hayatta kalma durumlarını kapsayan sınırlı, kısa, ezberlenmiş ifadeler bilgisine sahiptir; rutin olmayan durumlarda sık sık arızalar ve yanlış anlamalar meydana gelir.	Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da, kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağarcığına sahiptir. Öngörülemeyen durumları tanımlamak, bir fikir veya problemdeki ana noktaları makul bir hassasiyetle açıklamak ve müzik ve film gibi soyut veya kültürel konular hakkında düşüncelerini ifade etmek için yeterli bir dil yelpazesine sahiptir.
Sesletim	Sesletim genellikle anlaşılacak kadar açıktır, ancak konuşmacıların zaman zaman tekrar istemeleri gerekecektir. Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştukları diğer dil(ler)den güçlü bir etki, dinleyicilerin işbirliğini gerektirerek anlaşılabilirliği etkileyebilir. Bununla birlikte, tanıdık kelimelerin sesletimi açıktır.	Sesletim genellikle anlaşılırdır; Sözcük düzeyindeki tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez. Aksan genellikle konuştukları diğer dillerden etkilenir.
Dilbilgisel Doğruluk	Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; ama eylemlerde zamanları karıştırırsa ya da unutsa, özne eylem bağlantısını kurarken sistematik temel yanlışlar yapsa da genelde ne demek istediği anlaşılır.	Alışlagelmiş durumlarda yeterli derecede doğru konuşarak anlaşılabilir; anadilinin etkisi belirgin olsa da genelde dilbilgisi yapısına iyice hâkimdir. Genelde önceden tahmin edilebilecek durumlarda sık kullanılan basmakalıp sözleri ve deyimleri içeren bir dağarcığı, yeterli derecede doğru olarak kullanabilir.
Sırasını Konuşma Alma	Kısa bir görüşmeye başlamak, sürdürmek ve bitirmek için basit araçlar kullanabilir. Yüz yüze yapılan bir görüşmede basit bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir. Dikkat çekebilir.	Tartışmaya uygun şekilde müdahale edebilir, bunu yapmak için uygun dili kullanabilir. Etkili sıra alma ile söylemi uygun şekilde başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir. Konuşmayı başlatabilir, uygun olduğunda sırasını alabilir ve gerektiğinde konuşmayı bitirebilir, ancak bunu her zaman zarif bir şekilde yapamayabilirler. Zaman kazanmak ve ifade etmek istediklerini formüle ederken sırası korumak için hazır ifadeler kullanabilir

Not: (28.05.2021 tarihinde <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> adresinden elde edilmiştir.)

Ek 3.1.

Özerklik Ölçeği (Orakcı ve Gelişli, 2017)

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İngilizce öğrenmemi sağlayacak en uygun aktiviteyi seçmek isterim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce öğrenirken sorumluluk almak isterim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce öğrenirken benim görüşlerimin alınmasını isterim	1	2	3	4	5
4	İngilizce dersinde öğretilecek konularda söz sahibi olmak isterim	1	2	3	4	5
5	İngilizce öğrenirken zayıf taraflarımı tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce öğrenirken güçlü taraflarımı tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce derslerimle ilgili video/CD'leri sınıf dışında kullanmak isterim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce iletişim kurmak için risk almayı severim.	1	2	3	4	5
9	İngilizceyi sadece öğretmenin yardımıyla öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
10	Seviyeme göre yazılmış İngilizce kitapları kendi isteğimle okurum.	1	2	3	4	5
11	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
12	İngilizcede yaptığım çalışmalarımı kendim değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
13	Yapılan aktivitelerde bana da seçim hakkı verilmesini isterim.	1	2	3	4	5
14	İngilizce bir konuyu öğretmen anlatmazsa, onu öğrenemeyeceğim diye korkarım.	1	2	3	4	5

Not: 14.09.2018 tarihinde <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogrenen-ozerkligi-olcegi-toad.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Ek 3.2.

Öğrenen Özerkliği Ölçeği İzin Belgesi

Learner Autonomy Scale 



2 Eki 2018 Sal 23:31   

Değerli hocam merhaba,

Ben Gölbaşı Erdem Bayazıt Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni Fikret Helvacı. Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi alanında yüksek lisans yapmaktayım ve öğrenen özerkliği konusunda bir çalışma yapmayı planlıyorum. Öğrencilerimin halihazırda sahip oldukları özerklik durumunu ölçmek için bir ölçek ararken sizin çalışmanızla karşılaştım. Sizin için de bir sakıncası yoksa hazırladığınız ölçeği kullanmak isterim. Lakin, ölçeğin sonucunun nasıl değerlendirileceğine dair herhangi bir bilgiye ulaşamadım, yardımcı olursanız çok sevinirim.

İyi çalışmalar
Fikret HELVACI

3 Eki 2018 Çar 06:32   

Ek 3.3

Katılımcıların sınıfa getirdikleri konuşma becerisi değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarı (English Language Institute, 2012) (18.10.2018 tarihinde [https://dspace.pucesi.edu.ec/bitstream/11010/155/1/1.1%20Tesis PDF Erika Ru%C3%ADz E.L.L.pdf](https://dspace.pucesi.edu.ec/bitstream/11010/155/1/1.1%20Tesis%20PDF%20Erika%20Ru%C3%ADz%20E.L.L.pdf) adresinden elde edilmiştir.)

Key Criteria	No Grade Awarded 0 mark	Poor 1 mark	Average 2 marks	Good 3 marks	Excellent 4 marks	Student's Score
Grammar and Vocabulary	Serious grammatical errors and very limited vocabulary resulting in incoherence	Generally poor grammar and vocabulary usage with a high frequency of errors but they do not affect coherence	Accurate grammar and vocabulary usage about half the time with a few major errors	Accurate grammar and vocabulary usage most of the time with occasional errors	Exceptional use of grammar and vocabulary throughout with minimal or no errors	
Content	Content is unrelated to the prompt and completely irrelevant or incomprehensible	Content is related to the prompt but it lacks clarity and relevance most of the time	Content is relevant about half the time but the ideas are not wellorganized	Content is relevant and cohesive most of the time but it lacks consistent focus with occasional digressions	Content is coherent, relevant and well organized with consistent focus on the prompt	
Pronunciation	Pronunciation is completely incomprehensible making it difficult to grasp the content	Pronunciation is poor with a high frequency of errors and occasionally unintelligible	Pronunciation is accurate and clear about half of the time with a few major errors	Pronunciation is accurate and clear most of the time with occasional errors	Pronunciation is accurate and clear throughout with correct stress and appropriate intonation	
Fluency	Almost no fluency with long and frequent pauses without a single complete sentence	Little fluency with frequent pauses and a few fragmented sentences and mostly single word utterances	Some fluency with a few complete sentences delivered without pauses but with some hesitation that breaks the flow at times	Fluent most of the time with an ability to construct and connect sentences comfortably but the pace is uneven	Fluent throughout with an ability to speak at a natural pace and can construct and connect sentences spontaneously	

Ek 3.4

Öğretmenin sınıfa getirdiği konuşma becerisi değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarı

(18. 10.2018 tarihinde <https://www.cambridgeenglish.org/images/168617-assessing-speaking-performance-at-level-a2.pdf> adresinden elde edilmistir)

Cambridge English: Key (LEVEL A2) SPEAKING	
GRAMMAR & VOCABULARY	
Name of student	
Does the speaker use simple grammatical forms with sufficient control?	
Good	Not so good
Does the speaker use simple grammatical forms with a good degree of control?	
Good	Not so good
Does the speaker use appropriate vocabulary to talk about everyday situations?	
Good	Not so good
Comments	
Cambridge English: Key (LEVEL A2) SPEAKING	
PRONUNCIATION	
Are the utterances mostly clear? Can the speaker be mostly understood?	
Good	Not so good
Does the speaker show limited control of intonation?	
Good	Not so good
Does the speaker show limited control of word and sentence stress?	
Good	Not so good
Are individual sounds mostly clear?	
Good	Not so good
Comments	

Cambridge English: Key (LEVEL A2) SPEAKING	
INTERACTIVE COMMUNICATION	
Can the speaker maintain simple exchanges with the interlocutor (Part 1)?	
Good	Not so good
Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidate says?	
Good	Not so good
Does the speaker need any prompting or support?	
Good	Not so good
Comments	

