

Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Durumlarının Tespitine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması¹

Yunus Emre Sarı , İstanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958481>

Öz

Günümüzde öğrenen özerkliği, eğitim süreçlerinin planlanmasında önemli bir pedagojik kavram olarak kabul edilmektedir. Yabancı diller alanında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dil öğrenme özerkliği desteklenmekte ve önemli bir eğitim hedefi olarak görülmektedir. Öğrenen özerkliği son yıllarda yabancı dil eğitimi alanında önemli bir kavram olmakla beraber yeni tip korona virüsünün sebep olduğu sonrasında yüz yüze eğitimin çevrimiçi eğitime dönülmesi ile daha çok tartışılan ve önemsenen bir kavram olma yolundadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini geliştirmek için, birçok araştırmacı özellikle geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Almanca Öğrenme Özerkliğini ölçen bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Bu gereksinimi yerine getirmek için, bu çalışmada, Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit etmek amacıyla yeni bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan araştırma modeli nicel araştırma yöntemlerine dayanmaktadır. Madde havuzunun oluşturulması için nitel verilerden de yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (n = 459) sonucunda 21 maddeye sahip ve 4 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (n = 451) sonrasında 2 maddenin yapıyla uygunsuz olduğu sonucuna varılmış ve bu maddeler ölçekten çıkartılmışlardır. Sonuç olarak, toplam varyansın % 48.65'ini açıklayan ölçeğin son versiyonu “taktikler”, “stratejiler”, “sorumluluk algısı”, “tutum ve motivasyon” olmak üzere dört alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizde ölçek geneli Cronbach Alpha ortalama değerinin 0.850 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ölçek geliştirme, Öğrenci özerkliği, Almanca öğrenme özerkliği, Alman Dili Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi.

Abstract (English)

Determining the Readiness of German Language Teacher Candidates to Learner Autonomy in Learning German: A Scale Development Study

Learner autonomy has been considered as a crucial pedagogical concept in the planning of educational processes. In order to improve learner autonomy in foreign language teaching, many researchers particularly emphasize the need for valid and reliable measurement tools. When the studies in the

Einsenddatum: 13.03.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2021

¹ Bu çalışma, Yunus Emre Sarı'nın Dr. Öğr. Üyesi Gönül Karasu danışmanlığında hazırladığı “Feststellung der Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie: Eine Studie zur Entwicklung und Anwendung einer Skala (2020)” adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

literature were examined, it was determined that there was no scale measuring German Learning Autonomy. In this respect, it was aimed to determine the readiness of German Language Education Department students for autonomous learning and to develop a scale. The research is a scale development study and therefore it is based on quantitative research techniques. Item and factor analyses were carried out with the data collected from teacher candidates studying in 4 different German Language Education Departments at various universities. Regarding the exploratory factor analysis (n = 459), a 21-item and 4-factor structure that explains 48.65% of the total variance was obtained. In the confirmatory factor analysis (n = 451), 2 items were found to be discordant. The final version of the scale consists of 19 items and 4 sub-dimensions: "tactics", "strategies", "sense of responsibility" and "attitude and motivation". Based on the relevant literature, it was concluded that the sub-dimensions and items of the scale were included and supported in the literature. The Cronbach Alpha mean value of the scale was found to be 0.850 in the analysis performed in CFA. As a result, it was determined that the developed scale could be used to measure the readiness of German teacher candidates for German learning autonomy.

Keywords: *Scale development, learner autonomy, Learner Autonomy in Learning German, German language and education, foreign language teaching.*

EXTENDED ABSTRACT

Learner autonomy contributes to the successful learning process of students. Due to the growing amount of information in the globe and the irresistible progress in the development of advancing technologies, both learner autonomy and self-directed learning have become prominent in recent decades. So as to promote learner autonomy in FLT (foreign language teaching), a group of researchers stress the need for particularly valid and reliable measuring instruments. Examining relevant literature on the topic of learner autonomy in foreign language learning, it could be observed that the authors mostly used surveys and not scales in their scientific theses and articles, thus the number of studies in which people used scales is rather limited. Moreover, the most common scales used at certain locations were either developed in a different social pedagogical context or in a different country. For this reason, there occurred a need for a reliable survey in the context of foreign language teaching with regard to learner autonomy and especially in the field of German as a foreign language, since there is no scale specifically designed for this area.

To fulfill this requirement, the present study aimed to develop a scale measuring the readiness of BA students in the Department of German Language Teacher Training for autonomous learning. The present study attempted to find answers to the following questions: Does the developed instrument meet the general theoretical quality criteria? To what extent is the scale reliable and valid?

Based on the review of the existing learner autonomy scales and literature about autonomy in foreign language learning, an item pool of 40 items was created. Following, two teachers of Turkish language and literature reviewed these items to ensure the language validity of the scale. Then, the scale was distributed to six (3+3=6) academics of foreign language didactics (3) and statistics (3) to evaluate its content and language validity. Items were rated on a five-point response scale (Likert) ranging from 1 = "I strongly disagree" to 5 = "I strongly agree".

Evaluation was done by summing the items' raw scores, with a high total score representing high trait expression in terms of learner autonomy. The high number of scores therefore represents high values in relation to the respective measured trait. These 40-items were then also read and reviewed by subjects of BA German teacher education students from different years. For a meaningful assessment, each question assures clarity to prevent ambiguity and that there are no contradictory items or statements for subjects in the scale. During the analysis, 11 items out of 40 items were eliminated due to difficulties in understanding and expert opinions, and 3 items were reformulated. As a result, a preliminary version of the final questionnaire was presented including the rest 29 items.

Exploratory factor analysis (EFA) was used to determine the factor structure of the scale. The data set underlying the exploratory analysis was collected using a five-

point Likert scale. As it is highly recommended to work with at least 300 individuals as the sample number, in this study, data were collected from 463 individuals. The correlation matrix was examined to determine the construct validity of the scale and the correlations between items were found to be at least .30 and higher. The results reveal the fact that the data are suitable for factor analysis. After the exploratory factor analysis (n = 459), a 21-item and 4-factor structure explaining 48.65% of the total variance was obtained.

Prior to confirmatory factor analysis, data were checked for normal distribution by performing outlier or extreme value analysis. It was found that the variables were normally distributed. The first confirmatory factor analysis was performed with 21 items. In the confirmatory factor analysis (n = 451), 2 items were found to be discordant. As a result, the final version of the scale contains 19 items and four factors, namely “tactics”, “strategies”, “sense of responsibility”, and “attitude and motivation”. The total value of Cronbach Alpha of the scale based on the CFA was 0.850.

The item-total correlation coefficients of the study range between 0.16 and 0.60. When the raw scores obtained from the distinctive features of the items are listed in descending order, it was determined that the items obtained by calculating the "t" values of the mean scores of the groups that make up the lower 27% and the upper 27% ($p < .05$) were found to be distinctive. Although the relevant literature was searched to determine the current validity of the scale, or to compare the range of validity, it appeared to be impossible since there was found no similar scale. Findings obtained from explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis suggest that the developed scale is a valid and reliable tool that can be used to determine the readiness of German teacher candidates to the learner autonomy in learning German.

Giriş

Yapılandırmacılık kuramına bağlı olarak Türkiye’de 2000’li yıllardan (Güneş 2010: 3) itibaren değişime uğrayan öğrenme-öğretme süreçleri teknolojinin de sağladığı imkanlar çerçevesinde gün geçtikçe yeni fırsatları ve buna bağlı olarak da yeni zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu süreçlerde en çok adından bahsedilen kavramlar öğrenme özerkliği, bireysel öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme gibi kavramlardır. Dünyada sürekli artan bilgi miktarı ve bireysel öğrenmenin önünü açan yeni teknolojilerdeki ilerlemeler göz önüne alındığında, birçok araştırmacı özerk öğrenmenin son yıllarda giderek daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (bkz. Weinstein v.d. 2011: 41). 2020 yılında yaşanan yeni tip korona virüsünün sebep olduğu (COVID-19) pandemi bu görüşün haklılığını bir kez daha kanıtlamıştır ve eğitim alanında birçok değişim yaşandığı ve zamanla da yaşanacağı yeni bir dönemin habercisi olmuştur. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin bu denli hızlı bir değişim sürecine girdiği düşünülürse, özerk öğrenme kavramı ve onun yapılandırılmasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması daha fazla önem arz etmektedir.

Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği araştırmaları 1979 yılında yapılan Avrupa Modern Dilleri Projesi konseyine dayanır (Benson 2007: 21) ve bu tarihten sonra birçok çalışmada “self-access, self-regulation, self-learning“ gibi terimlerle de birlikte anılır (bkz. Schunk/ Zimmerman 1998). Dil öğrenme özerkliği birçok çalışmada çok boyutlu olarak Hurd (2005), Littlewood (1999), Benson (2007) ve Little (2007) gibi yazarlar tarafından ele alınmıştır. Bu boyutlar ise Nunan (1997), Littlewood (1996), Tassinari (2010) tarafından detaylı ele alınarak, özerkliği ölçen modellemeler ortaya konmuştur. Holec’e (1981: 3) göre öğrenen özerkliği, genel olarak öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir. Ancak bu tanım hem Holec (a.g.e) hem de diğer araştırmacılar tarafından zamanla revizyona uğrayarak yabancı dil alanında yeniden tanımlanmıştır. Bu durum özerklik kelimesinin birçok alanda farklı anlamlarda kullanılmasından (Hild 2004: 37) ileri gelmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel prensipleri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamının aslında öğrenme için yol gösterici merkez olduğu, diğer bir yandan ise öğrenmenin bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilen bir eylem olduğu görüşü önem kazanmıştır (Güneş 2010: 5). Öğrenci özerkliği, öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğretmenlikte ve dil öğreniminde en genel şekliyle eğitimde hızla önem kazanan bir kavramdır (Süğümlü 2017: 691). Nunan’ a (1996: 24) göre, özerk öğrenme becerileri yüksek olan öğrenciler dil öğrenirken de başarılıdırlar ve dil seviyesi ne olursa olsun her seviyedeki öğrenci grubu özerklik noktasında desteklenmelidir. Öte yandan, yabancı dil öğretmenleri tarafından büyük önem taşıyan Avrupa Dil Portföyü’ nün asıl amaçlarından birisi özerk öğrenmeyi teşvik etmektir (Len 2002: 1). Yine burada hayat boyu öğrenme kavramının ön plana çıktığı da görülmektedir. Çünkü öğrenen özerkliği özellikle hayat boyu öğrenme kavramı ile yoğun ilişki içindedir. Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramı 2000 yılından itibaren M.E.B tarafından desteklenmiş ve öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası sürekli geliştirebildikleri ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilecekleri yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmaların devamında, 2004 yılından itibaren, geleneksel eğitim yaklaşımları terk

edilerek çağın gereklerine uygun ilköğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır. Bu yeni ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alınarak oluşturulmuştur ki; öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, özerk öğrenme vs. gibi çeşitli yaklaşım ve modeller eğitimde önem kazanmışlardır (Güneş 2010: 3).

Özetle yapılandırmacı öğrenme teorisinin özerk öğrenme ile oldukça yakından ilişkili olduğu görülür. Bu noktadan hareketle günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde, etkili bir eğitimin kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, gerektiğinde sorumluluk alabilen, yaşam boyu öğrenmeyi kendine karakter edinmiş bireyleri yetiştirmek olduğu söylenebilir. Nunan'a (2003: 200) göre öğrenci merkezli bir sınıf kavramının yaygınlaşmasıyla, öğrenen özerkliği dolaylı olarak da desteklenmiş olmaktadır. Ancak öğrencilerin özerklik seviyesinden bahsedebilmek için ölçüt kriterlere ihtiyaç duyulur, çünkü gelişimin ya da farklılıkların belirlenebilmesi için ilk önce geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Benson'a (2011: 64) göre öğrenme özerkliğini ölçmek, kavramın çok boyutlu olması ve farklı yazarlar tarafından farklı şekilde ele alındığı için zordur. Bu noktada bireysel yorum ve tanımlamalar sürekli yeni boyutları ekleyerek kavramı daha da anlaşılabilir hale getirmektedir. Bu durumdan kurtulmanın yolu ise, geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmış boyutlar üzerinden kavramı anlamlandırmaktır. Yabancı dilde özerk öğrenme kavramı, birçok yazar tarafından başarılı dil öğrencilerinin özelliklerini betimleme çalışmalarıyla paralel olarak ilerlemiştir. Bu çalışmalara, özellikle Rubin (1975), Stern (1975), Holec (1981), Littlejohn (1983), Oxford (1990), Benson (2001) gibi yazarlar öncülük etmişlerdir. Adı geçen yazarlar genelde dil öğrenme stratejileri üzerinde durmuş ve stratejilerin sistematik olarak bir düzene konulması için uğraş vermişlerdir. Ancak bu çalışmalara dair veri elde etme aracı olarak anketler kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmalar yazarların şahsi yorumlarını ve onların sınıflandırdıkları kategorileri yansıtır. Ampirik olarak test edilmiş yapılar değildir. Politzer ve McGroarty (1985: 104) bu duruma vurgu yaparak, bir kavrama dair boyutların, ampirik çalışmalarla test edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. İlerleyen ve gelişen teknolojik imkanlara rağmen, yabancı dil alanında birçok makale ve tezde halen sıkça anketlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu tarz anketlerle hesaplanamayacak olan ölçek toplam puanların (Erkuş 2010: 74) hesaplandığı da görülmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında, yabancı dil ve dil öğrenme özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunda, yabancı ülkelerde oluşturulmuş ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber Alman Dili ve Eğitimi alanında Almanca öğrenme özerkliğini ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ankete dayalı yapılan çalışmaların, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının olmaması, bilim dünyasından tam bir olur almamasına ve bu çalışmalardan elde edilen verilere şüphe ile bakılmasına sebep olmaktadır. Erkuş'a (2010: 74) göre ölçekler, standardize edilmiş, geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarıdır. Ancak "Anket" (sormaca), bir anda bir bireyin birden çok özelliği hakkında bilgi toplama aracıdır; anketten alınan toplam puan önemsizdir. Bu bakımdan, "anketlerin güvenilirliği geçerliği" gibi bir terminoloji teknik anlamda asla uygun değildir (Erkuş 2010: 74). Madran (2020: 5) "öğrenen özerkliği ve özellikle

yabancı dil olarak Almanca alanında yabancı dil öğretimi bağlamında geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır” diyerek bu alandaki eksikliğe vurgu yapmıştır. Buradan hareketle, bu alanda daha birçok ölçek geliştirme çalışmasına gerek olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Mevcut araştırmada Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenme konusunda özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit etmek için ölçek geliştirme çalışması amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, bilimdeki yeni gelişmelerin ve özellikle de milenyum çağından itibaren elektronik medyanın etkisi altında sürekli yeniden tanımlandı. Dijital teknolojiler ve sosyal ağlar, öğrenme ve öğretmeye yönelik tutumları değiştirerek bireysel öğrenme için birçok fırsatı beraberinde getirmeye devam ediyor (Collins/ Halverson 2010: 18; Chrisso 2010: 13). Kurt (2016: 2) yabancı dil sınıflarının genellikle öğrenmede farklı yeterlilik seviyelerine sahip olduğunu vurgulayarak, bu durumun öğretmenlere öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamada pedagojik zorluklar oluşturduğunu dile getirir. Bu bağlamda yazara göre öğretmenlerin bu türden yüklerini azaltabilmeleri için, uygulamaya dönük önemli yaklaşımlardan bir tanesi de öğrenen özerkliğini geliştirmektir. Dolayısı ile hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin özerk öğrenme hakkındaki düşünce, görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Holec (1981: 3) öğrencilerin doğal olarak resmi bir öğrenme ortamında daha fazla özerklik kazanamadıklarını ve bu nedenle öğretmenleri de dahil olmak üzere başkaları tarafından desteklenmesi ve özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buradaki öğretmenler vurgusu bize öğretmen özerkliğini vurgulamaktadır. Benson (2011: 185) "Öğrencilerin dil öğrenme özerkliğini teşvik etmek için, öğretmenlerin kendilerinin öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında belirli bir derecede özerklik göstermeleri gerekir" diyerek bu durumu daha da açık şekilde özetlemiştir. Öğrenen özerkliğini teşvik etmenin öğretmen özerkliğini teşvik etmekle yakından ilişkili olduğu söylenilebilir. Bu noktadan hareketle kendi öğrencilerinin özerk öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlayabilecek öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Gardner/ Miller 1999: 43).

Reinders (2010: 46), öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğrenme biçimlerini karşılaştırırken öğrenci merkezli bir öğrenme sürecini aşağıdaki maddeler halinde özetlemiştir: 1. İhtiyaç belirleme, 2. Hedef koyma, 3. Öğrenmeyi planlama, 4. Kaynakları seçme, 5. Stratejileri seçme, 6. Uygulama, İzleme Süreci, Değerlendirme ve Revizyon. Bu maddelerde yer alan özelliklerin iyi dil öğrenen insanların özellikleri arasında da yer aldığı dikkati çekmektedir. Ayrıca birçok yazar tarafından iyi dil öğrenenlerin özerk öğrenmede de iyi seviyede oldukları da vurgulanmıştır (Raya 2014: 156)

Stern (1975: 311), başarılı bir dil öğrencisinin stratejiler bağlamında bazı özelliklere sahip olması gerektiği görüşündedir. Bazıları şu şekildedir: 1. Öğrenme süreçlerinde aktif bir tavır içinde olma. 2. Verilen ödevlerine karşı aktif bir tutum. 3. Hedef dile ve kültürüne karşı olumlu ve hoşgörülü bir tutum. 4. Bir dilin nasıl işlediği

hakkında fikri olması. 5. Yeni dili düzenli bir sisteme dönüştürmek amacıyla deneme ve planlama stratejilerine sahip olma. 6. Uygulama yapma isteği. 7. Hedef dili gerçek iletişimde kullanma ve hedef dilin kültürünü tanıma isteği. 8. İç gözlem ve hedef dil kullanımına yönelik kritik hassasiyet. Süğümlü ise özerk öğrenme kavramının Avrupa Konseyi'nin çalışmalarıyla eğitimin somut bir parçası olduğunu ve dil eğitiminde evrensel bir beceri olduğunu vurgulayarak, özerk dil öğrenen öğrencinin şu niteliklere sahip olması gerekliliğini ifade etmektedir (2017: 704):

1. Bireylerde farklı seviyelerde, yaşlarda ve olgunlukta var olabilen ve geliştirilebilen bir beceridir.
2. Dil öğrenenler kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmalıdırlar.
3. Dil öğrenenlerin öğrenme amaçları oluşturmasını ve öğrenme sürecindeki eksikliklerinin farkındalığını gerektirir.
4. Dil öğrenenlerin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerekir.
5. Dil öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini izlemesi/takip etmesini gerektirir.
6. Dil öğrenenlerin, öğrenme sürecinde niye bulunduğunu ve nasıl hareket edeceğini bilmesini ve öğrenme sonucunu değerlendirebilmesini gerektirir.
7. Dil öğrenme özerkliği, öğrencinin tatmin ve mutlu olma duygusuyla ilgilidir.
8. Bireysel öğrenme, öğrenci özerkliği gelişimi açısından önemlidir ancak ikisi aynı şey değildir.
9. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenci özerkliğini geliştirmenin anahtarıdır.
10. Öğrenci merkezli sınıflar, öğrenci özerkliğini geliştirmek için uygun koşulları sağlar.
11. Öğrenci özerkliği, öğretmen özerkliği kavramını beraberinde getirmiştir.

Bu özellikler (bkz. Stern 1975; Süğümlü 2017) incelendiğinde maddelerin genel olarak bilişsel ve üst bilişsel stratejiler içinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu stratejilere ek olarak hedef dile ve onu kullanmaya karşı olumlu ve aktif bir tutum içinde olunması gerektiği de görülmektedir. Yine bu maddelerin birçoğunda dil öğrenme sorumluluğunun öğrenen tarafından üzerine alınması gerektiği de anlaşılmaktadır. Mevcut çalışmanın sonuçları bu boyutlarını destekler niteliktedir ve boyutları şu şekildedir: 1. Taktikler, 2. Stratejiler, 3. Sorumluluk algısı 4. Tutum ve Motivasyon.

Dil Öğrenme özerkliğiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların kapsamını genellikle “öğrenme ortamının yapılandırılması, motivasyon, sorumluluk, aktiviteler, öğrenci ya da öğretmenleri özerk öğrenme hakkındaki görüşleri” gibi konulara vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda öğrenci ya da öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek için öz değerlendirmeler, doküman inceleme ya da görüşmelerden yararlanıldığı görülür ancak daha fazla genelleme ve örnekleme ulaşmak için nicel çalışmalara ihtiyaç vardır (Lin/ Reinders 2017: 309). Örneğin Cotterall (1995: 196) öğrencilerin öğrenme özerkliği bağlamındaki algılarını 6 faktör altında toplamıştır: öğretmenin rolü, geri bildirim rolü, öğrenen bağımsızlığı, öğrenenin çalışma becerisine olan güveni, dil öğrenme deneyimi ve çalışma yaklaşımı. Chan (2001: 508-509) dil öğrenme özerkliğini beş boyut altında gruplanabilecek inançlar olarak kavramsallaştırmıştır: öğrencinin dil öğrenme amacı ve motivasyonu, öğretmenin rolü ve kendisinin algıları, öğrenme stilleri ve tercihleri, öğrencilerin özerk öğrenmeye ilişkin algıları ve kendilerini ne ölçüde özerk öğrenenler olarak gördükleri. Tassinari (2010) ise Holec (1981), Dickinson (1987), Little (1991), Littlewood (1996, 1999) ve Benson (2001) gibi alanda öncü yazarlara atıfta bulunarak bu yazarların ortak noktalarından hareketle yeni bir model ortaya koyar ve bunu “Dinamik Özerklik Modellemesi” olarak adlandırır. Tassinari (2010: 154) bu yapıyı 4 başlık altında açıklar: 1. Bilişsel ve üst bilişsel boyut: bu boyut özellikle dil öğrenme stratejileri ile ilgilidir. 2.

Afektif ve motivasyon boyut: daha çok bireyin hedef dile ve dil öğrenmeye karşı sahip olduğu duygu ve hislerle ilgilidir. 3. Eylem odaklı boyut: bireyin sahip olduğu yetenek, öğrenme davranışı ve kararlarını temsil eder. 4. Sosyal boyut ise hedef dili öğrenmek için diğer etkileşim odaklarıyla (öğretmenleri, sosyal çevresi ve hedef dil konuşucuları) girdiği iletişimi belirtir. Ancak bu çalışmalar anket şeklinde hazırlanmışlardır. Detaylı incelendiklerinde boyutların çok farklı alanları kapsadığı görülür. Ölçek geliştirmeye uygun olmasalar da bu ve diğer çalışmalar dil öğrenme özerkliğinde nicel araştırmalara kaynaklık eden başat çalışmalardandır.

Lin ve Reinders (2017: 310f) yabancı dil öğretimindeki nicel çalışmaların özellikle AFA ve DFA gibi geçerlik güvenirlik testlerine tabi tutulması gerektiğini vurgulamışlardır. Yazarlar 3 boyutlu (1. öz yönetim becerileri, 2. öğrenenin özerklik bilinci ve tutumları, 3. özerk öğrenme uygulamaları) öğrenme özerkliği ölçeği geliştirmişlerdir. Özerklikle ilgili ölçümler yapılırken özerklik kavramının hem bağlamsal bir değişken olarak hem de bir derece meselesi (Benson 2007: 23) olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ölçek geliştirme çalışmalarında kültürün ve örneklemin etkisinin oldukça fazla olacağı sonucuna ulaşılır. Diğer bir deyişle, özerklik çalışmalarında çalışma grubunun etkisi oldukça fazla olacaktır. Buradan hareketle alana özel çalışmalar yapılması bir kat daha önem kazanır.

Araştırmanın Amacı

Dil öğreticilerinin özerk öğrenme hakkındaki bireysel tutum ve algıları, dil öğrenme özerkliğinin öğrencilerine aktarılabilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışma kapsamında Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören Almanca öğretmeni adaylarının Almanca öğrenmede özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit edebilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece geleceğin Almanca öğretmenlerinin özerk öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi mümkün olacaktır.

Araştırma Problemi

Bu çalışmada „Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?“ sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın alt problemleri

1. Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?
2. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?

Yöntem

Deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerine dayanan bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme alanında sıklıkla alıntılanan çalışmalar, örneğin; Hinkin (1998), DeVellis (2017), Clark ve Watson (2016) mevcut çalışmanın geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasında örnek alınmışlardır.

Ölçek geliştirme aşamasında katılımcıların niteliği ve örneklem seçimi

Çalışma için gerekli etik kurul izni alındıktan sonra (12 Nisan 2019) çeşitli üniversitelere anket çalışması için başvurular yapılmıştır. Bu başvuruya ilk önce cevap veren 3 üniversiteden (İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi) 2018/2019 öğretim yılı bahar döneminde Alman Dili ve Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler (n = 459) ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 2019/2020 yılı güz döneminde ise doğrulayıcı faktör analizi için 4 farklı üniversitede (İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi) Alman Dili Eğitimi alanında öğrenim gören katılımcılardan veriler toplanmıştır (n=451). Çalışmaya dahil olmadan önce katılımcılara, çalışmaya katılmayı kabul veya reddedebilecekleri konusunda bilgi verilerek, verilen bilgilerin saklı kalacağı ve toplanan verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı beyan edildi. Veriler adı geçen üniversitelerde öğrenim gören Alman Dili Eğitimi lisans öğrencileri (1. 2. 3. 4. Sınıflar) tarafından sağlanmıştır.

Üniversitelerin seçiminin rastlantısal olmasına dikkat edilmiştir. Tavşancıl' a göre (2002: 51) örneklem büyüklüğü madde sayısının en az beş ile on katı arasında olmalıdır. Genel olarak faktör analizi için 200-300 kişilik örneklemin yeterli olacağı kaynaklarda yer almaktadır. Bu durum göze alındığında çalışmada kullanılan veri setlerindeki örneklemlerin (n>450) yeterli olduğu söylenilebilir. Verilerin analizinde SPSS, Jamovi ve R- Programından yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

Çalışmanın başlangıcında, öğrenen özerkliği kavramını açıklığa kavuşturmak için gerekli alan taraması yapılmıştır. Ayrıca ilgili ölçeklerden uygun maddeleri belirlemek ve seçmek için daha önce yapılan ölçek geliştirme çalışmaları detaylı olarak incelenmiştir. Daha sonra, nitel görüşmelerin yardımıyla, Alman Dili Eğitimi Bölümü lisans öğrencilerinin öğrenen özerkliği kavramından ne anladıkları hakkında bilgi toplanmıştır. Bu noktada katılımcılara öğrenen özerkliğine ilişkin görüş, tanım ve maddeleri yazma fırsatı da verilmiştir. Oluşturulan madde havuzu alan uzmanlarıyla birçok kez tartışılarak maddelerdeki gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta 40 maddeden oluşan bir madde havuzu ortaya konulmuştur. Madde havuzu 2 Türk dili alanı uzmanına kontrol ettirilmiştir. 40 maddelik anket, Alman Dili ve Eğitimi bölümünde okuyan farklı sınıflardaki öğretmen adaylarına sunulmuş ve ankette anlamadıkları ya da ikilemede kaldıkları maddelerin olup olmadığı sorulmuştur. 5'li likert tipte oluşturulan ve 40 maddeden oluşan anket devamında 3 dil bilimci ve 3

istatistik uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Ölçeğin derecelendirilmesi “5- Kesinlikle katılıyorum, 4- katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum ve 1- Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Gerek uzmanların görüşleri gerekse katılımcılardan gelen dönütler sonrasında 3 madde tekrardan yazılmış, 11 madde ise havuzdan çıkarılmıştır.

İlk pilot çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 45 Alman Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Aykırı değerler için analiz yapılmış ancak tespit edilememiştir. Bu nedenle, tüm katılımcılar dahil edilerek çalışmaya devam edilmiştir. 45 öğrenciden 28'i kadın 17'si erkektir. Analiz için SPSS programından yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için öncelikle maddelerin çarpıklık ve eğrilik değerleri incelenmiştir. Tüm maddeler için bu değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu saptanmıştır, bu da verilerin normal dağıldığı anlamı taşımaktadır (Tabachnick ve Fidell 2013: 86). İkinci olarak, 0.854 olduğu ortaya çıkan Cronbach's Alpha üzerinde bir güvenilirlik testi yapılmıştır. Madde ve maddeler arası korelasyon matrisi analizi yapıldıktan sonra üç istatistik uzmanına danışılmıştır. İlk pilot çalışmada ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın 2 alt problemine ait bulgular aşağıda ele alınacaktır.

1. Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?
2. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?

Açımlayıcı Faktör Analizi

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğinin faktör yapısını ortaya koymak için SPSS yardımı ile açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak yapı geçerliliğini ortaya koymak için korelasyon matrisi incelenmiş ve maddeler arasındaki korelasyonların .30 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, çalışma için verilerin faktör analizinin yapılmasına engel olmadığı söylenebilir.

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğinin verilerinin örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ve faktör analize uygunluğunu test etmek için Bartlett Sphericity testi ve KMO örneklem uygunluk katsayısı hesaplanmıştır. Bartlett Sphericity testi ve KMO ilişkin sonuçlar tablo 1'de verilmiştir. Faktör analizi uygunluk testi olan KMO örneklem uygunluk katsayısı .88 Bartlett testi ise $\chi^2 = 2516,208$ ($p < .001$) ($n:459$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell: 2007: 285).

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterlilik ölçümü		0,881
Bartlett'in küresellik testi	Yaklaşık ki kare	2516,208
	sd	210
	p	0,000

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik ve Bartlett'in Küresellik Testi Sonuçları

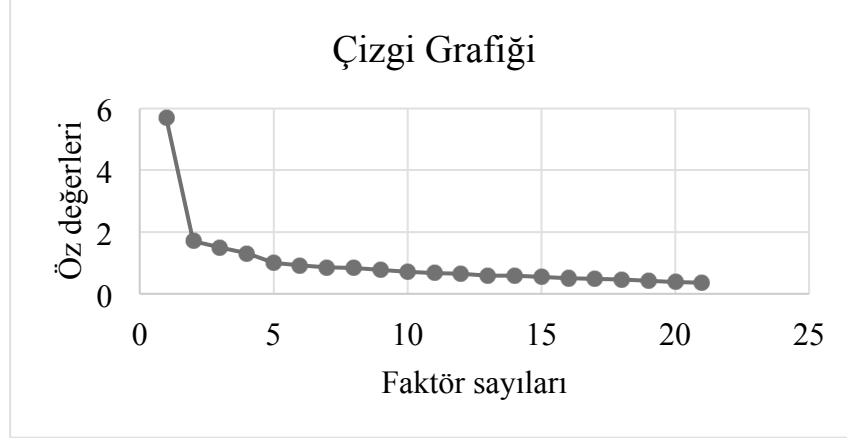
Açımlayıcı faktör analizi yardımı ile Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğinin açıkladığı varyansı açıklamaya ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için maksimum olabilirlik (maksimum likelihood) metodu kullanılmıştır. Alanyazında genelde temel bileşenler analizinin bu aşamada kullanıldığı görülmüştür ancak sosyal bilimler için bu yöntemin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Schmitt 2011: 307). Çalışmada faktörleri ortaya çıkarmak için eğik döndürme yöntemlerinden promax işe koşulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda faktör sayısına karar vermek için birkaç yöntem aynı anda işe koşulmuştur. Örneğin faktör öz değerlerinin 1'in üstü olması koşulu aranmış aynı zamanda çizgi grafiği (scree plot) incelenerek keskin çıkışın olduğu yerden sonraki faktörler kabul edilmiştir (Worthington/ Whittaker 2006: 821). Faktörler için madde sayısı belirlenirken özellikle Costello ve Osborne (2005)'in açımlayıcı faktör analizi (AFA) konusundaki önerileri dikkate alınmıştır.

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeği için uygulanan faktör analizinde toplam 29 madde ile başlanmıştır. Ancak gerek paralel analiz gerekse SPSS programı yardımı ile alınan sonuçlar doğrultusunda 1, 4, 6, 10, 12, 17, 18, 19 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizlere bu maddeler olmaksızın devam edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre toplam varyansın %48,65'ni açıklayan, 21 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Bu yapıdaki her bir faktörün öz değerinin 1.00'in üzerinde olduğu ve 4 faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere ilişkin bilgiler tablo 2'de sunulmuştur. 1. Faktörün varyansın yüzde 27,12'sini, 2. Faktörün yüzde 8,13'ünü, 3. Faktörün yüzde 7,19'unu ve 4. Faktörün varyansın yüzde 6,2'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Faktör	İlk özdeğerler			Kare yüklerinin çekme puanları		
	Toplam	Açıklanan varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans yüzdesi	Kümülatif
1	5,695	27,120	27,120	5,083	24,207	24,207
2	1,708	8,131	35,251	1,081	5,148	29,355
3	1,510	7,192	42,443	0,952	4,536	33,890
4	1,303	6,206	48,649	0,765	3,641	37,531

Tablo 2. Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyansa İlişkin Sonuçlar

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğine ait çizgi grafiği şekil 1 de sunulmuştur. Çizgi grafiği testi (scree plot) incelendiğinde özdeğerlerin 1'in üzerinde olduğu dört faktörlü bir yapının belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu testten alınan sonuçların öz değerlerle birlikte değerlendirilmesinin daha geçerli olacağı belirtilmiştir (Preacher/ MacCallum 2003: 23).



Şekil 1. Faktörlere İlişkin Çizgi Grafiği

Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin değerleri .44 ile .88 arasında değişmekte olup .32 ve üzeri değeri olan tüm maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları ve faktör yükleri bilgileri Ek 1’de sunulmuştur.

AFA (bkz. Ek 1) sonrasında faktör 1 altında toplanan maddelerin; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 numaralı maddeler (8 madde) olduğu tespit edilmiştir. İlgili maddeler incelendiğinde faktör 1’e “*Stratejiler*“ adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Stratejiler boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha = .79$) olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altında toplanan maddelerin sırası ile; 9, 10, 11 numaralı maddeler (3 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altındaki maddeler incelendiğinde Faktör 2’ye “*Sorumluluk Algısı*” adının uygun olduğuna yapılan taramalar sonucunda varılmıştır. Sorumluluk Algısı boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha = .77$) olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altında toplanan maddelerin sırası ile; 12, 13, 14, 15 numaralı maddeler (4 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 3’e “*Taktikler*” adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Taktikler boyutuna ait güvenilirlik analizinin ($\alpha = .70$) olduğu belirlenmiştir. Faktör 4 altında toplanan maddelerin sırası ile; 16, 17, 18, 19, 20, 21 numaralı maddeler (6 madde) olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler incelendiğinde Faktör 4’e “*Tutum ve Motivasyon*” adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Tutum ve Motivasyon boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha = .70$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik analizi sonucunun da ($\alpha = .89$) olduğu ve bu değerlerin literatürde yüksek düzeyde kararlı bir yapıyı temsil ettiği ön görülmektedir (Nunnally/ Bernstein 1994: 454). Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin alt boyutları ve geneli bağlamında

katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut 4 faktörlü yapının maddelerine ilişkin güvenilirlik katsayıları için McDonald Omega ve Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere ilişkin bulgular aşağıda tablo 4'de gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin bütün alt boyutları ve ölçeğin genelinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Faktörler	Madde Sayısı	McDonald's ω	Cronbach's α
Stratejiler	8	0.79	0.79
Sorumluluk Algısı	3	0.77	0.77
Taktikler	4	0.70	0.70
Tutum ve Motivasyon	6	0.71	0.70
Ölçek Geneli	21	0.89	0.89

Tablo 4. AFA kapsamında yapılan Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeği Güvenirlik Katsayıları (n: 459)

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Her ne kadar AFA ve DFA arasında 4 aylık bir süre geçmiş olsa da, katılımcıların maddeleri direkt olarak hatırlamamaları için soruların yerleri değiştirilerek 451 kişi ile yapılmıştır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma ölçeğinin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ancak Cronbach Alfa katsayısının madde sayısından etkilenerek yanlış sonuçlar verdiği eleştirileri göz önünde bulundurularak McDonald ω ve birleşik güvenilirlikte (Composite Reliability) hesaplanmıştır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma ölçeğinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları analiz sonuçları aşağıda tablo 5'de sunulmuştur.

Alt boyutlar	Madde sayısı	Birleşik güvenilirlik	McDonald ω	Cronbach α
1. Taktikler	4	0.61	0.65	0.65
2. Stratejiler	7	0.82	0.82	0.81
3. Sorumluluk Algısı	3	0.65	0.74	0.71
4. Tutum ve Motivasyon	5	0.74	0.74	0.74
Toplam	19	0.91	0.85	0.85

Tablo 5. DFA kapsamında yapılan Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları (n: 451)

Bütün güvenirlüğün her boyut için ayrı olarak 0.70'den büyük olması çok iyi değer anlamı taşımaktadır (Field 2009: 681). Tablo 5 incelendiğinde birinci alt boyutun çok iyi değerinin altında olduğu diğer boyutların 0.70 ten büyük olduğu görülmekte olup genel durum değerlendirildiğinde, mevcut ölçek için güvenirlüğün sağlandığı

söylenbilir. Bu elde edilen değerler ışığında ölçeğin yeterli güvenilirlik seviyesine sahip olduğu değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) genellikle önceden belirlenmiş bir yapının doğruluğunu test eder ve gözlenen değişkenin gizil değişkenleri temsil edip etmediğini belirlenmesinde kullanılır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi öncesinde veriler gözden geçirilmiş, uç değer analizi yapılmış ve verilerin normal aralıkta olduğu belirlenmiştir. DFA analizinde R-Lavan paket programından yararlanılmıştır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğine ilişkin ilk doğrulayıcı faktör analizi 21 madde ile gerçekleştirilmiş ve ölçekte bulunan “10” ve “16” numaraları maddelerin ölçek ile iyi uyum göstermediği tespit edilmiştir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan analizlerde uyum iyiliği indekslerinin ideal olanın biraz altında olduğu görülmüştür. Bunun neticesinde madde 3 ile madde 4 ve madde 14 ile madde 15 arasında yapılan hata kovaryansı sonucunda ideal sonuçlara ulaşılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndekslerine ilişkin sonuçlar tablo 6’da sunulmuştur.

DFA uyum iyiliği indeksleri	Mevcut değer	Mükemmel değer	İyi (kabul edilir)değer
X^2 /df	2.38	$0 \leq x^2/sd \leq 2$	$2 \leq x^2/sd \leq 5$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.91	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
Tucker Lewis İndeksi (TLI)	0.90	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0.90	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
Bollen Artan Uyum İndeksi (IFI)	0.91	$.95 \leq IFI \leq 1.01$	$.90 \leq IFI \leq .96$
Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA)	0.05	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR)	0.055	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0.93	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

Tablo 6. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

Alanyazındaki öneriler doğrultusunda mevcut değerler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Hu/ Bentler 1999: 23-28).

Bir ölçeğin sağlıklı yapı olarak gösterilebilmesi için maddelerinin faktör yüklerinin de belirlenen değerlerde olması gerekmektedir. Maddelerin faktör yükü onların bağlı olduğu faktör ile ilişkisini açıklamaya yardım etmektedir. Alanyazında yakınsama geçerliği (convergent validity) için alt boyutların faktör yüklerinin ortalama .50 ve üzeri, olması önerilmiştir (Carlson/ Herdman 2012: 27). Ölçekteki maddelerin ortalamaları, standart sapmaları ve faktör yükleri Ek 1’de verilmiştir. Ek 1 incelendiğinde ölçekte bulunan bütün maddelerin genel yapı ile anlamlı ilişki içinde

olduğu görülmüştür. Birinci alt boyutta bulunan 2, 3 ve 4 numaralı maddelerin değerleri sınırda olsa da genel yapı ile anlamlı ilişki içinde oldukları görülmüştür. Yine benzer şekilde üçüncü alt boyuttaki 15 numaralı madde de sınırda olsa da bu maddelerin toplam varyansa etkileri göz önüne alındığında ölçeğin genel geçerliliğinde önemli bir değişiklik yapmadıkları anlaşılmıştır. Bütün bu bulgular, ölçeğin yakınsama geçerliğine kanıt teşkil etmektedir.

Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğinin maddelerinin R² değerleri genellikle orta düzey ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cohen (1988: 412) R² için sırası ile 0.26 için yüksek, 0.13 için orta ve 0.02 için düşük olduğunu belirtmiştir.

Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğinin maddelerinin ayırt ediciliğini test etmek için alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Yüzde 27 alt ve üst gruplar belirlenmiştir. 139 kişi alt grup içinde yer alırken 108 kişide üst grup içinde bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi analizi işe koşulmuştur. Her madde için özerklik özelliği düşük ve yüksek bireyler arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda tüm ilişkilerin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre maddeler istatistiki olarak ayırt edici gücüne sahiptir. Yani üst grup puanları alt grup puanlarından daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilimsel tartışmalarda, modern bir öğretmenin görevinin artık bilginin “doğrudan” aktarımı olmadığı, bunun yerine öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenmenin kolaylaştırılması olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu yeni yönelim öğretmenlerin üzerindeki baskıyı kaldırır ve öğrenenlere daha fazla bağımsızlık verir, çünkü özellikle öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini kendileri geliştirebilirler. Bu anlamda, "öğrenen özerkliği" terimi de yabancı dil öğretirken ve öğrenirken çok önemli hale gelmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin özerk olmalarına yardımcı olmak, tüm yabancı dil öğretmenlerinin temel ve evrensel bir misyonu olarak görülebilir.

Sürekli olarak artan bilgi yükü ve çevrimiçi ortamlardan faydalanabilme yükümlülüğü hem öğrencileri hem de onlara yol gösterecek olan öğretmenleri hayat boyu öğrenme ve öz yönelimli öğrenme kavramının tam da içine atıyor. Bu durum bilgiye ulaşabilmenin ve onu kullanabilmenin gün geçtikçe önem kazanmasını sağlıyor. 2020 yılında ortaya çıkan yeni tip korona virüsünün neden olduğu pandemi (COVID-19), eğitim alanında birçok değişikliğin yaşanacağı yeni bir dönemin habercisi oldu. Pandemi nedeniyle, öğrenme ve öğretme süreçlerinde internet temelli uygulamaların daha çok kullanıldığı hızlı bir değişim sürecine girildiği pandemi sonrası yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır. Teknolojinin hayatımızın tüm alanlarına doğrudan girmiş olduğu bir döneme tanıklık ederken, bir yandan da bu teknoloji ve beraberinde getirdiği meydan okumaları aşmakla karşı karşıyayız. Bu süreçte özerk öğrenme, öz yönlendirmeli öğrenme gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu nedenle özerk öğrenme kavramı ve yapılanması üzerine çalışmalar yapmak bir zorunluluktur.

“Yabancı dil öğrenme ve öğrenci özerkliği” konulu mevcut çalışmalar incelendiğinde, yazarların bilimsel tez ve makalelerinde ölçeklerden ziyade daha çok anket kullandıkları görülmektedir. Bununla beraber Almanca Öğrenme özerkliğini ölçen bir ölçek tespit edilememiştir. Ayrıca başka bir ülke ya da alanda geliştirilmiş bir ölçeğin yeni alana kurgulanması da bir takım zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, yabancı ölçekleri Türkçeye uyarlama çabaları, kültürler arası farklılıklara kadar uzanabilecek bir dizi sorunla karşılaşmaktadır.

Mevcut çalışma kapsamında, Türkiye’deki Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenme konusunda özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit edebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Özerk öğrenme kavramı dinamik ve çok boyutlu bir kavramdır. Bu yüzden bu çalışmada “özerk dil öğrenme” yerine “özerk öğrenmeye hazır olma” ifadesi kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup 4 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’dir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan katılımcının Almanca öğrenmede özerk olarak hareket edebildiğini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarını 1. “Taktikler”, 2. “Stratejiler”, 3. “Sorumluluk algısı” ve 4. “Tutum ve Motivasyon” faktörleri oluşturmaktadır. Bu boyutlar alanyazındaki çalışma ve bulgulara uyumlu olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmanın madde toplam korelasyon katsayıları 0.16 ile 0.60 arasında değişmektedir. Maddelerin ayırt edicilik özelliklerinden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığı zaman alt % 27 ve üst % 27’yi oluşturan grupların puan ortalamalarının “t” değerleri hesaplanarak elde edilen maddelerin (p<.05) ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ölçeğin halihazır geçerliliğini saptamak amacıyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ancak benzer bir ölçek bulunamadığından benzer ölçekler geçerliliği yapılamamıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen bulgular, geliştirilen ölçeğin Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma durumlarını belirlemek üzere kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Benson, Phil (2001): *Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.

Benson, Phil (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning (Applied Linguistics in Action)*. Great Britain: Taylor and Francis. Kindle Edition.

Carlson, Kevin D./ Herdman, Andrew O. (2012): Understanding the impact of convergent validity on research results. *Organizational Research Methods* 15.(1), 17-32.

Chan Victoria (2001): Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us?, *Teaching in Higher Education*, 6:4, 505-518.

- Costello, Anna B./ Osborne, Jason** (2005): Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
- Chan, Victoria** (2001): Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6:4, 505-518.
- Chrissou, Marios** (2010): *Technologiestützige Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren-und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Clark, Lee Anna/ Watson, David** (2016): Constructing validity: Basic issues in objective scale development. In: *Methodological issues and strategies in clinical research*. (Ed.). A. E. Kazdin, American Psychological Association, 187–203.
- Cohen, Jacob** (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Collins, Allan/ Halverson, Richard** (2010): The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.
- Cotterall, Sara** (1995): Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- DeVellis, Robert F.** (2017): *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamaları* (Tarık Totan, Çev.). 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık (Orjinal baskı, 2012).
- Dickinson, Leslie** (1987): *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erkuş, Adnan** (2010): Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 72-77.
- Field, Andy** (2009): *Discovering Statistics Using SPSS*, 3. Baskı, London: Sage Publications.
- Gardner, David/ Miller, Lindsay** (1999): *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Güneş, Firdevs** (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 16, 3–10.
- Hildt, Elisabeth** (2004): Autonomie. Von den Implikationen eines politisch-moralischen Ideals in Humangenetik und Neurowissenschaften. *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, 45, 37-60.
- Hinkin, Timothy** (1998): A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-124.
- Holec, Henri** (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- Holec Henri** (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Hu, Li-tze/ Bentler, Peter M.** (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hurd, Stella** (2005): Autonomy and the distance language learner. Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia (ed.), *Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and Education* (s.1–19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kurt, Erdoğan** (2016): *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerle yordanma durumu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Lenz, Peter** (2002): Das Europäische Sprachenportfolio Schweizerische Version für Jugendliche und Erwachsene. [Http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf](http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf) (Erişim

tarihi: 01.06.2019).

Lin, Lilan/ Reinders, Hayo (2017): Assessing Learner Autonomy: Development and Validation of a Localized Scale. Reinders H., Nunan D., Zou B. (ed.) *Innovation in Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*. Palgrave Macmillan (307-328), London.

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

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

Little, David (1996): The politics of learner autonomy. *Learning Learning*, 2(4), 7-10.

Little, David (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning & Teaching*, 1(1), 14-29.

Little, David (2009): Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*. 42, 222-233.

Littlejohn, Andrew Peter (1983): Increasing learner involvement in course management. *Tesol Quarterly*, 17(4), 595-608.

Littlewood, William (1996): "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.

Littlewood, William (1999): Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.

Madran, Figen (2020): *Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenmede Özerk Öğrenme Düzeylerinin, Motivasyonlarının ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları.

Nunan, David (1996): Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (Ed.). Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W.F. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.

Nunan, David (1997): Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: P. Benson & P. Voller (ed). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longma, 192-203.

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

Nunnally, Jum C./ Bernstein, Ira H. (1994): *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.

Oxford, Rebeca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.

Politzer, Robert L./ McGroarty, Mary (1985): An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*, 19(1), 103-123.

Preacher, Kristopher J./ MacCallum, Robert C. (2003): Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. Understanding statistics: *Statistical issues in psychology, education, and the social sciences*, 2(1), 13-43.

Raya, Manuel Jimenez (2014): Lehrerautonomie: Auf dem Weg zu Freiheit und Eigenverantwortung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40 (2014), 147-162.

Reinders, Hayo (2010): Towards A Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 35, 5, August 2010, 40-55.

Rubin, Joan (1975): What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 41-51.

Schmitt, Thomas A. (2011): Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29.4, 304-321.

Schunk, Dale H./ Zimmerman, Barry J. (1998): *Self-regulated Learning: from Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Stern, Hans Heinrich (1975): What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.

Süğümlü, Üzeyir (2017): Öğrenci Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 690-708.

Tabachnick, Barbara. G./ Fidell, Linda S. (2007): *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.

Tabachnick, Barbara. G./ Fidell, Linda S. (2013): *Using multivariate statistics* (6. bs.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Tassinari, Maria. G. (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Deutschland: Peter Lang.

Tavşancıl, Ezel (2002): *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Weinstein, Claire Ellen/ Acee, Taylor W./ Jung, JaeHak/ Dearman, Jeremy K. (2011): Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. Morrison B. (eds), *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives Hong Kong* (S.41-54). Hong Kong: University Press, HK.

Worthington, Roger L./ Whittaker, Tiffany A. (2006): Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Ekler

Ek 1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonrası Kalan Maddelere İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar, Madde Toplam Korelasyonları, Faktör Yükleri Sonuçları

Faktörler ve maddeler	\bar{x} (M)	SS	r	İtem (C- α)	Faktör	Yükleri
Faktör 1 -Stratejiler						
M.1	Almanca dil becerilerimi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	3.54	1.09	.60	.84	.75
M.2	Almanca dil becerilerimi (Okuma. Yazma. Dinleme vb.) nasıl geliştirebileceğimi araştırırım.	3.67	1.08	.58	.84	.75
M.3	Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim.	2.94	1.09	.50	.84	.68
M.4	Bir ünite sona erdiği zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm.	3.37	1.10	.49	.84	.60
M.5	Almanca becerilerimi geliştirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım.	3.72	1.20	.41	.84	.52
M.6	Almanca dil becerilerimin gelişim süreçlerini takip ederim.	3.79	0.97	.57	.84	.46
M.7	Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırım.	2.47	1.28	.28	.85	.44

M.8	<i>Almanca öğrenirken ihtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için çeşitli kaynaklardan (internet. Kütüphane vb.) yararlanırım.</i>	4.36	0.81	.38	.84	.33
Faktör 2 – Sorumluluk Algısı						
M.9	Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdadır.	4.46	0.71	.42	.84	.88
M.10	Almanca dil becerilerimi geliştirmek benim sorumluluğumdadır.	4.60	0.62	.42	.84	.69
M.11	Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdadır.	4.47	0.77	.46	.84	.59
Faktör 3 – Taktikler						
M.12	Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm.	3.78	1.01	.44	.84	.69
M.13	Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim.	3.95	0.97	.43	.84	.66
M.14	Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.	4.34	0.82	.49	.84	.51
M.15	Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim.	4.13	0.89	.33	.85	.35
Faktör 4 – Tutum ve Motivasyon						
M.16	Almanca benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsatıdır.	4.48	0.75	.30	.85	.71
M.17	<i>Almanca öğrenirken karşılaştığım sorunlardan dolayı bu dile karşı hevesim kırılmaz.</i>	3.82	1.13	.26	.85	.59
M.18	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.	4.44	0.73	.44	.84	.45
M.19	Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım.	4.19	1	.50	.84	.36
M.20	Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliştirmeye devam edeceğim.	4.51	0.75	.49	.84	.35
M.21	Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır.	4.19	0.95	.31	.85	.35

Ek 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonrası Faktörler ve ilgili Maddeler

Faktörler ve Maddeler		Cronbach's α
Faktör 1 – Taktikler		0.65
M.1	Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm.	
M.2	Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim.	
M.3	Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.	
M.4	Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim.	
Faktör 2 –Stratejiler		0.81
M.5	Almanca dil becerilerimi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	
M.6	Almanca dil becerilerimi (Okuma, Yazma, Dinleme vb.) nasıl geliştirebileceğimi araştırırım.	
M.7	Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim.	
M.8	Bir ünite sona erdiği zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm.	
M.9	Almanca becerilerimi geliştirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım.	
M.10	Almanca dil becerilerimin gelişim süreçlerini takip ederim.	
M.11	Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırım.	
Faktör 3 – Sorumluluk Algısı		0.71
M.12	Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdadır.	
M.13	Almanca dil becerilerimi geliştirmek benim sorumluluğumdadır.	
M.14	Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdadır.	
Faktör 4 –Tutum ve Motivasyon		0.74
M.15	Almanca benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsattır.	
M.16	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.	
M.17	Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım.	
M.18	Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliştirmeye devam edeceğim.	
M.19	Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır.	
Ölçek Geneli Cronbach's α		0.85