



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**UZAKTAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Beyzanur DURMUŞ ÖZ

Danışman

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Nevşehir

Haziran-2022



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

UZAKTAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Beyzanur DURMUŞ ÖZ

Danışman
Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Nevşehir
Haziran-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Tezi Hazırlayan

Beyzanur DURMUŞ ÖZ

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özerk Öğrenme Davranışlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Beyzanur DURMUŞ ÖZ

Danışman
Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL danışmanlığında Beyzanur DURMUŞ ÖZ tarafından hazırlanan “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Davranışlarının İncelenmesi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....

JÜRİ

İMZA

Danışman: Doç.Dr. Kübra ŞENGÜL

.....

Üye: Doç.Dr. İsmail ÇOBAN

.....

Üye: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun /..... / tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır. /..... /

.....

Enstitü Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Volkan Recai ÇETİN

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimin ilk yılında tanıdığım ve hep kendisini örnek almaya çalıştığım, akademik yolculuğumda hiçbir zaman yalnız olmadığımı en samimi destekleriyle hissettiren, öğrencisi olduğum için haklı bir gurur yaşatan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL’e teşekkür ederim.

Hem lisans eğitimim hem de yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde çok emeği olan, ayrıca bu çalışma için de bana vakit ayıran kıymetli hocam Doç. Dr. Murat ŞENGÜL’e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği geçen tüm öğretmenlerime ve lisans eğitimim boyunca da benden emeğini esirgemeyen Doç. Dr. Mesut GÜN’e teşekkür ederim.

Eğitim hayatımı ilk başladığı günden bugüne maddi ve manevi olarak her zaman desteklemiş olan, benim için her türlü fedakârlığı yapmış olan, varlıklarıyla beni her zaman olduğumdan daha güçlü kılan ailem; babam Fevzi DURMUŞ, annem Rahime DURMUŞ ve kardeşim Saliha DURMUŞ’a sonsuz teşekkür ederim.

Daima yanımda olan arkadaşlarım Beyza ERDEM, Gökçe Hatun ÇINAR ve Betül ÇAĞLAR’a teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapma isteğimi duyduğu ilk andan itibaren bana destek veren, bu eğitim sürecinin her aşamasındaki heyecanı benden çok yaşadığını bana hissettiren, akademik yolculuğumun sürmesi için elinden geleni yapan ve daime yüreklendiren sevgili eşim Durmuş ÖZ’e tüm desteği için teşekkür ederim.

Beyzanur DURMUŞ ÖZ

UZAKTAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Beyzanur DURMUŞ ÖZ

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılar Türkçe
Öğretimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2022**

Danışman: Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen bireylerin bu süreçteki öğrenme özerkliği davranışlarını incelemektir. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemi Türkiye’de bulunan TÖMER’lerde uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen 143 birey ve Maarif Vakfı Pakistan’da uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen 290 birey oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünün örneklemi Kovid-19 Pandemisi boyunca uzaktan Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak 25 maddeden oluşan “Uzaktan Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Özerk Öğrenme Davranışları” isimli anket ve 10 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket aracından elde edilen nicel veriler üzerinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olmadığı görülerek non-parametrik testler kullanılmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formu aracından elde edilen nitel veriler MAXQDA programında analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere düzenli katılım sağlamaya özen gösterdikleri, öğrencilerin ödev ve verilen görevleri yerine getirme konusunda yüksek düzeyde özerk davranış gösterdikleri, öğrencilerin yarısından fazlasının (%60) anlamadıkları konuları tespit ettikleri, öğrencilerin neredeyse yarısının kendi gelişimlerini takip ettikleri ve öğrenme sorumluluklarının öğretmeninden çok kendisinde olduğunun farkında olduğu, öğrencilerin %60’ının teknolojik imkânları aktif olarak kullandığı, öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözme noktasında öğretmenlere göre özerk davranmadıkları ancak kendilerine göre yeterli düzeyde özerk davrandıkları görülmüştür. Öğrenciler uzaktan Türkçe öğrenme sürecinin tamamında

yeterli düzeyde özerk davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımını ve derslere kamerayla katılım sağlama düzeyi düşük bulunmuştur.

Ayrıca verilerin analizinde uzaktan eğitimde derse katılım ve dersin düzenli takip edilmesi, etkileşim ve öz değerlendirme alt boyutlarında kadınların erkeklerden daha özerk davrandıkları, öğrencilerin yaşı ve özerk davranışları arasında bir ilişkinin bulunmadığı, öğrencilerin eğitim düzeyleri ile derse katılım ve dersi düzenli takip etmeleri arasında ise ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eğitim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğrenen özerkliği, uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.



INVESTIGATION OF LEARNER AUTONOMY BEHAVIORS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE FROM A DISTANCE

Beyzanur DURMUŞ ÖZ

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences
Department of Turkish Education, Teaching Turkish to Foreigners**

Master of Science, June 2022

Advisor: Associate Professor Kübra ŞENGÜL

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the learning autonomy behaviors of individuals learning Turkish through distance education in this process. The sample of the quantitative part of the research consists of 143 individuals learning Turkish through distance education at TÖMERs in Turkey and 290 individuals learning Turkish through distance education in Maarif Foundation Pakistan. The sample of the qualitative part of the research consist of instructors who teach Turkish remotely during the Kovid-19 Pandemic.

As a data collection tool, a questionnaire called “Autonomous Learning Behaviors of Students Learning Turkish from a Distance” consisting of 25 items and a structured interview form consisting of 10 questions were used. Kolmogorov Smirnov normality test and homogeneity of variances were checked on the quantitative data obtained from the questionnaire, and non-parammetric tests were used when it was seen that the distribution was not normal. Qualitative data obtained from the structured interview form tool were analyzed in the MAXQDA program.

As a result of the analysis of the data, it has been observed that the majority of the students who learn Turkish through distance education pay attention to regular participation in the lessons, the students show a high level of autonomous behavior in fulfilling their homework and tasks, and more than half of the students (60%) have determined the subjects that they do not understand, almost half of the students follow

their own development and are aware that they have the responsibility of learning rather than the teacher, 60% of the students actively use the technological opportunities, the students do not act autonomously compared to the instructors in solving the problems they encounter in distance education, but they act autonomously enough for themselves.

The students stated that they exhibited a sufficient level of autonomous behavior throughout the distance Turkish learning process. However, the use of Web 2.0 tools in the distance Turkish learning process and the level of participation in the lessons with a camera were found to be low.

In addition, in the analysis of the data, it was detected that women act more autonomously than men in the sub-dimensions of participation and regular follow-up of the course in distance education, interaction and self-evaluation, there is no relationship between the age of the students and their autonomous behavior, and there is a relationship between the education level of the students and their attendance and regular follow-up of the course.

Keywords: distance education, teaching Turkish as a foreign language, learner autonomy, teaching Turkish as a foreign language from distance.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar DİZİNİ	xvi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu	5
1.1.1. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Varsayımları	13
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.5. Tanımlar	13

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Eğitim	15
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	22
2.3. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	24

2.4. Öğrenen Özerkliği	25
2.5. Öğrenen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	30
2.6. Özerk Öğrenme Davranışı Gösteren Bireylerin Sahip Oldukları Özellikler	35
2.7. Özerk Öğrenme ile İlişkili Bazı Kavramlar	38
2.8. Öğrenen Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar	40
2.8.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar	41
2.8.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar	42
2.8.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar	42
2.8.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar	43
2.8.5. Program Temelli Yaklaşımlar	43
2.8.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar	44
2.9. Özerk Öğrenme Sürecinde Öğretmen Rolü	45
2.10. Dil Eğitimi ve Özerklik	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketi	56
3.3.2. Yapılandırılmış Görüşme Formu	57
3.4. Verilerin Analizi	58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	61
4.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri	61
4.1.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takibine İlişkin Bulgular	61

4.1.1.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetlerine İlişkin Bulgular	62
4.1.1.3. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimlerine İlişkin Bulgular	64
4.1.1.4. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesine İlişkin Bulgular	65
4.1.1.5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanmasına İlişkin Bulgular	66
4.1.1.6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci Ve Sorun Çözme Becerisine İlişkin Bulgular	67
4.1.2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	68
4.1.2.1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	68
4.1.2.2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri yaş açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	69
4.1.2.3. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular	70
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	72
4.2.1. Öğreticilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular	72

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarını Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	86
5.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip Davranışlarını Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	86

5.1.1.2.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetlerini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	89
5.1.1.3. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimlerini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	91
5.1.1.4. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	92
5.1.1.5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanmasını Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	93
5.1.1.6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	95
5.1.2.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Yaş Ve Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	98
5.1.2.1.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	98
5.1.2.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Yaş Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	99
5.1.2.3.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar	100
5.2. Öneriler	101

KAYNAKÇA

103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	55
Tablo 2. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaş Gruplarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	55
Tablo 3. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	55
Tablo 4. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğreticilerin Görev Yaptıkları Kurumlar	56
Tablo 5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takibi	61
Tablo 6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	62
Tablo 7. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimleri	64
Tablo 8. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesi	65
Tablo 9. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanması	66
Tablo 10. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	67
Tablo 11. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumu	68
Tablo 12. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Yaş Açısından Farklılaşma Durumu	69
Tablo 13. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumu	70
Tablo 14. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Canlı Katılım Durumları	72
Tablo 15. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Anlamadıkları Konuları Tespit Etme Durumları	73

Tablo 16. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Anlamadıkları Konuları Öğretmenleriyle Tartışma Durumları	75
Tablo 17. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Programını Düzenli Olarak Takip Etme Durumları	76
Tablo 18. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Verilen Ödev ve Görevleri Yerine Getirme Durumları	77
Tablo 19. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik İmkânları Kullanma Durumları	78
Tablo 20. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Kendilerinde Olduğunun Bilince Olma Durumları	79
Tablo 21. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini Takip Etme Durumları	81
Tablo 22. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılma Durumları	82
Tablo 23. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Getirdiği Olumsuzluklara Karşı Sergiledikleri Davranışlar	84

GİRİŞ

Günümüz dünyasının sürekli olarak güçlü bir ivmeyle değişme ve gelişme gibi bir özelliği bulunmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Her geçen gün yeni teknolojiler eğitim alanına dâhil edilmekte ve eskisine göre daha modern, daha kalıcı olacağı düşünülen metotlar eğitimde uygulanmaktadır. Türk eğitim sistemi de, 2004 yılına kadar davranışçı eğitim yaklaşımını sürdürmüş fakat 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenme için daha kalıcı ve verimli olacağı düşünülen yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre: “Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur” (Brooks ve Brooks, 1999: 9).

Öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesini sağlayan bu yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte ortaya yeni kavramlar çıkmıştır. Bu kavramlardan biri de “özerk öğrenme” kavramıdır. Esasen bu kavram ilk kez 1981 yılında Henri Holec tarafından ortaya atılmıştır. Ancak alan yazınında dikkat çekmeye ve uygulanmaya başlaması 2005-2006 yıllarından sonradır. Bu durumun sebebi ise en basit tabiriyle öğrenenin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi olarak ifade edebileceğimiz özerk öğrenmenin, yapılandırmacı bir anlayışın ürünü olmasıdır. Çünkü yapılandırmacı anlayışta öğrenenler öğrenme sürecine dâhil olurlar, yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli benimsenir, davranışçı anlayışlara nazaran öğretmen daha geri planda kalır ve öğretmen bir yol gösterici konumundadır. Özerk öğrenme sürecinde de öğretmenin tamamen pasif konumda olmadığı, zaman zaman öğrenciye rehberlik ettiği bilinmektedir. “Öğrenen özerkliği öğretmen olmadan öğrenme anlamına gelmemekte; bu kavramla birlikte sadece öğretmenlerin rolü değişmektedir.” (Erbil Tursun, 2010). Özerk öğrenenler öğrenme süreçlerini çoğunlukla kendilerini planlarlar ve özerk öğrenenlerin öğrenme sürecindeki farkındalıkları yüksektir. Süreç boyunca kendilerini bu süreçte aktif kılmış olan özerk öğrenenler, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bu yönleriyle yapılandırmacı anlayış ve özerk öğrenme süreci birbirlerini destekler niteliktedir.

Yabancı bir dili öğrenmenin birçok yolu bulunmaktadır. Bunun için ortaya atılmış birçok dil öğretim tekniği mevcuttur. Bu tekniklerin çoğunun da yapılandırmacı bir anlayışla ortaya konulduğu bilinmektedir. Çünkü öğrenenin aktif olduğu öğrenme

süreçlerinin kalıcı olduğu, dil öğreniminde kalıcılığın ise oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Günümüzde medya araç gereçlerine kolay ulaşılabilir olması, bilgisayar ve internet erişiminin kolay ve ulaşılabilir olması, akıllı telefonlar ve tabletler gibi birçok imkân da öğrenenlerin bilgiye ulaşma sürecini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bilgiye daha kolay ve geniş sınırlarda ulaşan öğrenenler, öğrenmek istedikleri bir konuyu öğreticiye yalnızca elzem durumlarda ihtiyaç duyarak öğrenebilmektedirler. Dil öğrenimi de bu durumdan nasibini almaktadır. Web 2.0 araçları, dijital sözlükler, hedef dil konuşurlarına sosyal medya aracılığıyla ulaşma gibi birçok imkân dil öğreniminde özerk öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir. Dolayısıyla bu imkânların dil öğreniminde özerkliği arttığını söylemek mümkündür.

Gelişen ve büyüyen küresel dünya düzeninde insanların tek bir dille yetinmek yerine birden fazla dil öğrenmeyi bir gereksinim olarak gördükleri bilinmektedir. Günümüzde gerek kariyer gerek eğitim gerekse de özel hayat dolayısıyla yabancı dil veya ikinci dil öğrenimi oldukça önemli bir hale gelmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretimi de bu durumdan etkilenmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda daha fazla ön plana çıkan bir alan olmuştur. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerinde, yukarıda bahsi geçen imkânları öğrenme süreçlerine dâhil ederek özerk öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin sayısı da artmıştır. Bu durum, öğretmenin de öğrenciye göre şekil almasını gerektirmiş, öğretmenler kendilerini özerk öğrenenlerin rehberliğini üstlenecek ve doğru yönlendirmeler yapacak nitelikte geliştirmiştir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin hedef dili öğrenmeye istekli ve heyecanlı olması, motivasyonlarının yüksek olması, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, dil öğrenme sürecinin sorumluluklarını bilerek buna uygun hareket etmeleri, dil öğrenme sürecinde sorumluluğun öğretmenden ziyade öğrencide olduğunu ve sürecin gidişatını belirleyecek unsurun kendileri olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Tüm bu durum da özerk öğrenen olma sürecini beraberinde getirir. Çünkü özerk öğrenenler öğrenme sürecinin sorumluluğunu alırlar, verilen görev ve sorumluluklar onlar için büyük gerekliliklerdir ve buna uygun hareket ederler. Bu bağlamda esasen dil öğrenme sürecinde bilinçli olan bir öğrencinin özerk bir öğrenen olduğunu söylemek mümkündür.

“Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme sürecinde, karar verme sorumluluğuna sahip olmalarını ifade eden öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde kararlara katılma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini sağlayarak

yabancı dil öğretiminde özerk davranışların gelişimine katkıda bulunur” (Biçer, 2015). Dil öğrenme sürecinde bilinçli bireyler yetiştirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireylere özerklik farkındalığı kazandırma, sürecin verimli olması açısından büyük önem arz eder. Dil öğretimi, öğrencinin özerk öğrenme davranışı gösterdiği süreçler olmadan tam anlamıyla başarılı olabilecek bir süreç değildir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çeşitli kurumlar tarafından örgün şekilde yürütülse de uzaktan eğitim yoluyla da öğretim yolu tercih edilebilmektedir. “Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve çeşitli teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir düzenlemedir.” (Moore ve Kearsley, 2005). Uzak eğitimin tercih edilme nedenleri arasında öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, eşzamanlı olarak çok sayıda öğrencinin derse katılması ve aynı eğitimden geçmesi, eşzamanlı olarak derslere katılamayan bireylere aynı kalitedeki eğitimin eşzamansız olarak sunulabilmesi, bireylerin eğitim almak istedikleri kurumların farklı şehir ya da ülkelerde bulunması, bireylerin hayat şartlarından ötürü örgün eğitime devam edemiyor oluşu gibi sebepler bulunmaktadır. Ancak herkes tarafından bilinmektedir ki 2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel pandeminin ilan edilmesinin ardından dünyada belirli sürelerde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Kovid-19 Pandemisi sırasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de birçok kurum tarafından uzaktan eğitim yoluyla sağlanmıştır. Kovid-19 Pandemisi birçok alanı etkilerken eğitim alanına etkisi ise bu yönde olmuştur.

Literatüre bakıldığında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özerklik davranışları farklı çalışmalarda ele alınmış olsa da Kovid-19 Pandemisi’nin getirdiği zorunlu uzaktan eğitim döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özerklik davranışlarının bu süreç içerisinde nasıl işlediği önemli bir araştırma konusudur.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile bağlantılı kuramsal açıklamalara, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme sürecinde öğrenenlerin özerk davranışlar geliştirmesi ve gerçekleştirmesi öğrenme sürecine yön veren en önemli faktörlerden biridir. Öğrenciler özerk davranışlar göstererek öğrenme sürecinde aktif olarak rol aldıklarında öğrenme süreci kolay ve kalıcı hale gelmektedir. Bu nedenle eğitimde özerklik kavramı oldukça büyük bir öneme sahiptir. Eğitim süreçlerinin her alanında özerklik büyük öneme sahip olsa da, özerklik kavramı ilk ortaya atıldığı günden bugüne “dil eğitimi” kavramıyla birlikte anılmıştır. Dil öğrenme ve özerklik kavramlarının sürekli olarak birlikte anılmasının sebebi de dil eğitiminin özerkliğin uygulanmasına oldukça elverişli bir alan olmasıdır. Öğretmen ne kadar çabalasa da dil eğitiminde öğrencinin içsel motivasyonu ve dolayısıyla özerk öğrenme davranışları olmazsa başarıya ulaşmak güçtür. Bu nedenle hem dil eğitiminde özerkliğin başarı için gerekli olması hem de dil eğitiminin özerkliğin uygulanmasına oldukça elverişli bir öğrenme alanı olmasından kaynaklı olarak öğrenen özerkliği kavramı ilk kez kullanıldığından bu yana dil eğitimi kavramıyla birlikte anılmaktadır. “Özerklik kavramı kendi gelişim sürecinde, yabancı dil eğitimi alanındaki araştırma ve uygulamaların temel taşlarından olmuştur.

Özerkliği savunanların kendi düşüncesini desteklemek için özerklikle ilgili yaptıkları başarılı projelerin bu gelişimde rolü büyüktür.” (Benson, 2001, s. 15).

Dil eğitiminde özerkliğin bu denli önemli olmasının en büyük sebeplerinden biri de öğrencinin istekli olmadığı bir dil öğrenme sürecinin genellikle başarısız sonuçlanıyor olmasıdır. Dolayısıyla dil eğitiminde kendine önemli bir yer bulmuş olan özerklik kavramı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da incelenmesi gereken bir konudur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gün geçtikçe yaygınlaşması ve hızlanması neticesinde bu alanla ilgili yapılan çalışmalar da ivme kazanmaktadır. Haliyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özerk davranışlar göstermeleri de Türkçe öğrenme sürecini hızlandırmakta ve kalıcı hale getirmektedir.

2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilan edilen pandemi dolayısıyla Dünya’da birçok ülkenin zorunlu olarak belirli sürelerde uzaktan eğitim sistemine geçtiği bilinmektedir. Normal eğitim düzeninde bir tercih olarak öğrencinin karşısına çıkan uzaktan eğitim bu kez öğrencilerin karşısına bir zorunluluk olarak çıkmıştır. Kimi öğrencinin kendi ülkesinden kimi öğrencinin ise Türkiye’de bulunarak katıldığı uzaktan yabancı dil olarak Türkçe dersleri uzun bir süre bu şekilde sürdürülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özerkliğin önemli bir kavram olmasıyla birlikte uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin özerk öğrenme davranışları gösterip göstermedikleri de önemli bir konudur. Bu doğrultuda “Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışları” konusunun incelenmesi gerekli hale gelmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine yanıt bulabilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin derse katılım ve dersin düzenli takibine ilişkin bulguları nasıldır?

1.2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

- 1.3. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin dersteki etkileşimleri nasıldır?
 - 1.4. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeye ilişkin görüşleri nasıldır?
 - 1.5. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanmaya ilişkin görüşleri nasıldır?
 - 1.6. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 2.1. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri yaş açısından farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?
 3. Öğreticilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Dil eğitiminde öğrencilerin özerk davranışlar göstermesinin eğitim sürecini kolay, eğitimi ise kalıcı hale getirdiği bilinmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken de öğrencilerin gösterdikleri özerklik davranışlar oldukça önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özerk davranışları konu edinen çalışmalar bulunmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki özerk öğrenme süreçlerini inceleyen çalışmalar tespit edilmiştir. Eker (2010), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği isimli yüksek lisans tezi çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesidir. Çalışma, tarama türlerinden betimsel yöntemle

yapılmış bir çalışmadır. Araştırma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) İstanbul Şubesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrenciler ve Türkçe bölümü öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, TÖMER'in belirlediği kur sisteminde temel, orta ve yüksek gruplarından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu araştırma kapsamında 2009 Kasım-Aralık döneminde kayıtlı bulunan 159 yabancı uyruklu öğrenci ve aynı dönemde görevde bulunan 20 öğretmen (okutman) çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Avrupa Dil Dosyasında yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik öğrenci becerileri ölçen öğrenci sormacısı ve öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesini amaçlayan öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Sormaca ve öğretmen görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Eker'in (2010), çalışmasında ulaştığı sonuçlar şu şekildedir: “Çıkan sonuçlara göre öğrenciler ADGD’de yer alan öğrenen özerkliği kavramına yakın olduklarını ifade etmişlerdir. Özerkliğin üç temel kavramı: “kendi öğrenmesini planlama, organizasyon ve değerlendirme”, sormacada “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor” boyutlarda ele alınmıştır. Öğrencilerin bu alanlarla ilgili uygulamaları ve tutumları bakımından ifadeleri incelenmiştir. Özerk öğrenmeye destek verme ve yol gösterme konusunda hazırlanan öğretmen görüşme formu sonuçlarına göre öğretmen desteği boyutunda en çok desteklenen görüşler öğrenme stratejilerini seçme, amaç belirleme, öğrenmeyi planlama, bağımsız çalışma yürütme, öz değerlendirmede farklı yollar bulma üzerinedir. Bu çalışmada öğrencilerden yola çıkarak öğretmenlerin özerklikteki yeterliliği de değerlendirilmiştir. Her şeyden önce öğretmenler öğrencilerden özerkliği beklemeden önce kendileri özerkliği deneyimlemelidir (Little, 2000). Yeni bir kavram olması bakımından, öğretmenler özerkliği desteklemeye kendilerini hazırlamak için öncelikle öğrenme sürecinde öğrencilerin tepkilerini düşünmelidir. Bunun ardından eğitimsel becerilerine yansımalarla bulunmalı ve kendilerini geliştirmeye çalışmalıdırlar (Smith, 2003). Sonuç olarak öğrencilerin çoğu özerkliğe yönelik uygulamalardan, stratejilerden öğrenmede yararlanmaktadır. Ancak öğrencilerin diğer bölümü öğrenmenin sorumluluğunu çeşitli sebeplerle tam olarak üzerine almamaktadır. Öğrenen özerkliği ADGD’de tanımlanan farklı dil öğrenme düzeylerindeki öğrenciler tarafından yerine getirilmekte, ancak bu genelde bilinçli olarak yapılmamaktadır.”

Alan yazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği konusunu ele alan ikinci çalışma Biçer'in (2015) "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi" isimli doktora tezidir. Biçer, daha önce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özerk öğrenme kavramını ele alan Eker'in (2010) çalışmasının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmamış olması sebebiyle çalışmasının önem arz ettiğini ifade etmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (ATA DİLMER) Türkçe öğrenen B2-C1 sınıfındaki 15 yabancı öğrenci ve bu öğrencilerle öğretim faaliyetinde bulunan yabancılar Türkçe öğretiminde görevli 5 okutman oluşturmaktadır. Biçer'in (2015), çalışmasında ulaştığı sonuçlardan bazılarına göre okutmanlar planlama yapmanın ideal öğrenci niteliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu okutmanların kullandığı yöntemin yeterli olduğunu ifade etmiş ve okutmanlar da öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili onlarla paralel doğrultuda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin kaçırdıkları dersleri telafi etme noktasında arkadaşlarından destek aldıkları ve çalışmaları sırasında sözlük kullanmaktan kaçınmadıkları belirtilmektedir. Bunun dışında öğrenciler tekrar etme yoluyla çalışmanın öğrenmeye büyük etkisi olduğunu da belirtmişlerdir.

Eğitim, insanlığın var oluşundan beri insanlık için önemli ve gerekli bir kavram olarak hayatımıza girmiştir. Yüzyıllardan beri süregelen eğitim öğretim faaliyetleri çeşitli yollarla yürütülmüştür. Bu yollardan biri de uzaktan eğitim sistemidir. Uzaktan eğitim sistemi ilk olarak mektup aracılığıyla var olmuş ve teknoloji ilerledikçe mektuplar yerini televizyona bırakmıştır. Günümüzde ise teknolojideki hızlı ilerleme; telefon, tablet, bilgisayar ve internet erişiminin her birey tarafından rahatlıkla sağlanıyor olmasının bir neticesi olarak uzaktan eğitim sistemi daha da yaygın hale gelmiştir. Uzaktan eğitim sistemi öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğunda az sayıdaki elemanla çok sayıdaki öğrenciye ulaşılması hedeflenen durumlarda, her öğrenciye eşzamanlı ve aynı nitelikteki eğitimin sunulmasının amaçlandığı durumlarda, eşzamanlı eğitime katılamayan bireylerin aynı kalitedeki eğitime eşzamansız olarak ulaşmak istedikleri durumlarda, bireylerin eğitim almak istedikleri kurumların farklı şehir veya ülkelerde bulunması durumunda, bireylerin yaşam koşullarının örgün eğitime devam etmeye elverişli olmadığı durumlarda alternatif bir eğitim sistemi olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak bilinmektedir ki 2020 yılının Mart ayında Dünya

Sağlık Örgütü tarafından küresel pandemi ilan edilmiş ve o güne kadar alternatif bir eğitim sistemi olarak karşımıza çıkan uzaktan eğitim sistemi bu kez karşımıza bir zorunluluk olarak çıkmıştır. Dolayısıyla pandemi dönemine kadar öğrencilerin belli bir kısmı uzaktan eğitim sistemi ile eğitim görmeyi tercih ederken, bir anda tüm öğrenciler uzaktan eğitim sistemine tabi tutulmuştur. Bu durum uzaktan eğitim sisteminin herkes tarafından kullanılması ve daha yaygın hale gelmesine yol açmıştır. Eğitim öğretimin her kolunda uzaktan eğitim yoluna gidilirken yabancı dil olarak Türkçe eğitimleri de birçok kurum tarafından uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Literatüre bakıldığında uzaktan eğitimle Türkçe öğrenimine yönelik bazı çalışmalara rastlanmıştır. Pilancı (2018) Açık ve Uzaktan Türkçe Öğrenenlerde Etkileşim: Eşzamansız İletişimde Öğretim Diyalogları isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, açık ve uzaktan Türkçe öğrenme kavramlarını açıklamış, açık ve uzaktan Türkçe öğrenmede etkileşim ve diyalog konularını açıklamış ve eşzamansız iletişimde öğretim diyaloglarına yer vermiştir. Pilancı (2018) çalışmasının sonucunda açık ve uzaktan Türkçe öğretiminde etkileşimi yüksek programlara yer verilmesi gerektiğini ve öğrencilere dil bilgisi ağırlıklı bir eğitim sunmak yerine bolca diyalog kurabilecekleri fırsatlar verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Pilancı vd. (2020) Açık ve Uzaktan Türkçe Öğreticileri İçin Temel İlkeler isimli çalışmalarında açık ve uzaktan Türkçe öğreticilerine yol gösterici nitelikte olan temel ilkelere yer vermişlerdir.

Demiral, Yavuz (2016) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Dışı Öğrenme Ortamları isimli çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bilgilere yer vermelerinin ardından yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği konusuna değinmişlerdir. Ardından ders dışı öğrenme ortamlarına yer verilmiş ve çalışmanın sonuç bölümünde ders dışı öğrenme ortam ve faaliyetlerinin desteklenilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ozan, Göçmenler (2018), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi isimli çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda açıklamalar yapmış ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede hazırbulunuşluğun boyutlarını ele almışlardır. Ardından farklılaştırma kavramını açıklamışlardır. Uzaktan eğitim ve kitlesel çevrimiçi açık ders olarak Türkçe konularının ele alınmasının ardından çalışmanın sonuç bölümünde Avrupa Ortak

Öneriler Çerçevesi kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın benimsendiğini, ancak eklemeli dillerin uzaktan öğretiminde bu yaklaşımın yetersiz kaldığını vurgulamışlardır.

Güngör vd. (2020), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Görüşleri isimli çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin yer aldığı iki farklı çalışma grubu ile toplanan veriler kullanmışlardır. Öğrencilerin çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 30 uluslararası öğrenciden; öğretmenlerin çalışma grubu ise aynı süreçte aynı üniversitede uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi derslerini yürüten 10 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin zorunlu durumlar dışında kendi istekleri ile uzaktan eğitimi tercih etmedikleri belirtilmiştir. Uzaktan Türkçe öğretimin olumsuz yönleri ise, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından, sınıf içi etkileşimin olmaması, teknik sorunlar, ödev kontrolünün zor olması ve dersin zor anlaşılması olarak belirlenmiştir.

Pılandı (2009), Uzaktan Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçeyi İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlikleri isimli çalışmada Türkçe öğretim programı örneğini açıkladıktan sonra örnek diyaloglara yer vermiştir. Pılandı (2009), çalışmanın sonuç bölümünde; uzaktan eğitim sisteminde dil öğrenen bireylerin başarılı olamayacakları görüşünün sebebi olarak yeterli iletişim kurulamaması olduğunu belirtmiş ve hazırlanacak yetkin programlar sayesinde videolar aracılığıyla bu açığın kapatılabileceğini belirtmiştir.

Şen (2016), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları isimli çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemini kullanmıştır. Veriler doküman taraması yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların uzaktan eğitim sistemleri ele alınmıştır. Şen (2016), çalışmanın sonucunda pek de iç açıcı sonuçlara ulaşılmadığını belirtmiştir. Ayrıca Toplamda 13 uzaktan eğitim uygulaması tespit edilmişse de 3 kuruma ait uzaktan eğitim etkinliklerinin uygulamaya geçmediğini ya da uygulamadan kaldırıldığını belirtmiştir.

Şengül, K. (2021) “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” isimli çalışmada Türkiye genelinde 21 üniversitenin TÖMER/DİLMER merkezlerinde görev yapan 43 öğretim görevlisine yönelttiği yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğretim görevlilerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik

görüşlerini almıştır. Çalışmanın sonucunda Şengül K., uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretmen etkileşiminin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, yüz yüze eğitimde teknoloji tabanlı materyalleri yerine göre kullandıklarını ancak uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde bunun vazgeçilmez bir unsur hâline geldiğini belirterek program içeriğini tamamen teknolojik materyallerle verdiklerini vurgulamışlardır. Çalışmacının elde ettiği sonuçlar, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmiştir. Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğudur.

İşkender (2021), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Derslerine İlişkin Deneyimler” isimli çalışmasında uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sürece ilişkin deneyimlerini ve davranışlarını incelemiştir. Çalışmada toplam 38 öğrenci ve 2 öğretim elemanının görüşlerine yer verilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmanın sonucunda, uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde birtakım zorluklarla karşılaşıldığı, dil bilgisi konularının öğretiminde verim alınamadığı, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sanal sınıf ortamında uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Eraslan ve Yücel’e (2021) ait “Ortaöğretim Öğrencilerinin Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretimine Bakışı (Kazakistan Ve Bosna-Hersek Örnekleri)” isimli çalışmada uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin öğrencilerin örgün eğitime kıyasla olumlu ve olumsuz bakımlardan memnuniyet derecelerini belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda uzaktan Türkçe öğretim derslerine erişimde yeterli teknik altyapı ve internet bağlantısına sahip olabilmenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rastlanılan çalışmalar incelendiğinde bu döneme kadar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarına ilişkin bilgileri, söz konusu çalışmalardan edinirken uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin özerk öğrenme davranışları hakkında bilgiye rastlanmamıştır. Bilhassa pandemi dolayısıyla da yaygınlaşan uzaktan eğitim sisteminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme davranışları konusu hakkında yeterli çalışmaya rastlanmamış olunması bu çalışmanın önemini arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin uygulanan uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme davranışları anketine cevap verirken gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Öğreticilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme davranışları isimli yapılandırılmış görüşme formunda gerçek durumu yansıttıkları varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Ortaya koyulan bu çalışma uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
2. Yapılan bu çalışma öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenirken gösterdikleri özerk öğrenme davranışlarını ölçen ve öğrencilere cevaplandırılmış olunan anketten elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.
3. Yapılan bu çalışma öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenirken gösterdikleri özerk öğrenme davranışlarını ölçen ve okutmanlara cevaplandırılmış olunan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Özerklik: Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk. (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011].

Öğrenen Özerkliği: Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alma becerisidir (Holec, 1981).

Özerk Öğrenen: Öğrenilecek konuya göre aktif bir yaklaşım sergileyen, risk alan ve tahmin yürütme becerisi güçlü olan öğrenci tipidir (Keegan, 1996).

Öz Değerlendirme: Öğrencinin, öğrenme süreci boyunca eksilerini ve artılarını yansıtmaya yaparak belirlediği ve öğrenme sürecinin kalanını belirlediği durumlara göre yapılandırdığı ölçme türü.

Uzaktan Eğitim: Öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve çeşitli teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir düzenlemedir.” (Moore ve Kearsley, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde uzak eğitim kavramı, uzak eğitimin tarihçesi, Dünya’da ve Türkiye’de uzaktan eğitim, uzaktan yabancı dil öğretimi, uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özerk öğrenme ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özerk öğrenme üzerine yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Eğitim ve öğretim kavramları insanlığın var olduğu ilk çağlardan günümüze kadar değişerek ve gelişerek gelmiş olan kavramlardır. Eğitim ve öğretim kavramları, insanların yeni keşfettikleri ve öğrendikleri bilgileri birbirlerine sunma gereksiniminden doğmuş ve gitgide sistemleşerek günümüzdeki halini almıştır. Yazının icadından önce bireylerden öğrenme yoluyla bir eğitim faaliyeti izlenirken yazının bulunmasıyla birlikte eğitim faaliyetleri daha sistemli hale gelmiştir. Günümüzde ise eğitim farklı yollarla yapılmaktadır. Günümüzde eğitim, örgün şekilde yapılabildiği gibi uzaktan eğitim modeli de eğitimde izlenen başka bir yoldur. Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve çeşitli teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir düzenlemedir (Moore ve Kearsley, 2005).

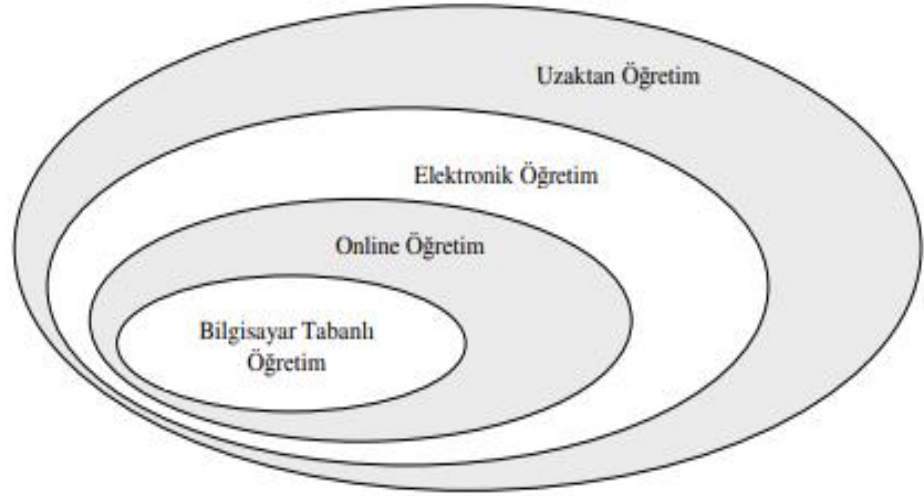
Uzaktan eğitim; geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987). Uzaktan eğitim bireylere sunduğu modelle öğretme-öğrenme ortamının sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır.

Uzaktan eğitim teknolojiyi de kullanarak çeşitli medya araç gereçleri aracılığıyla eğitimin uzaktaki öğrenciye ulaştırılmasıdır. Uzaktan eğitim bu sayede öğrenci ve öğretmen arasındaki fiziksel mesafenin dezavantajını ortadan kaldıran bir modeldir.

Uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte daha çok benimsenen bir eğitim modeli olmuştur. Özellikle gelişmiş ülkelerde uzaktan eğitimin benimsenme ve yayılma ivmesi yüksektir. Kırık'ın (2014) ifadesiyle: “Uzaktan eğitim, ülkelerin çağa ayak uydurabilme çabalarını da işaret etmektedir. Gelişmiş ülkeler yaşam boyu eğitim faaliyetlerine büyük önem vermektedir. Bu açıdan uzaktan eğitim, ülkelerin öğrenim faaliyetlerini sürekli bir hale getirebilmeleri için biçilmiş bir kaftandır.”

Maddi durumu el vermeyen, öğrenim görebilme şansı olmayan insanların daha çok faydalandığı uzaktan eğitim geniş bir ifadeyle; elektronik olan ya da olmayan sistemler aracılığıyla özel iletişim yöntemleri gerçekleştirilerek zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran birçok öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlı, tasarlanmış kapsamlı bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak ve diğerleri, 2011: 320). Uzaktan eğitim, gelişigüzel bir öğrenme sürecini içermez. Uzaktan eğitim süreci planlı ve sistemlidir.

Uzaktan eğitim, günümüzde çeşitli yöntemlerle sürdürülmektedir. Uzaktan eğitim, gelişim gösterdiği yıllar içinde çeşitli yöntemlerle yürütülmüştür ancak günümüzde en yaygın tercih edilen uzaktan eğitim yöntemi bilgisayar tabanlı yöntemidir.



Şekil 1: Uzak Eğitim Kavramları (Çukadar ve Çelik, 2003: 34)

Bilgisayar tabanlı öğretim, bilgisayarın sınıf ortamı rolünü üstlendiği bir öğretim yöntemidir. Öğrenciler, bilgisayar ortamında tasarlanmış olan derslerle etkileşime girerler. Online eğitim yönteminde ise bilgisayar tabanlı öğretimden farklı olarak işin içerisine internet girer. Bilgi, öğrencilere internet aracılığıyla ulaşır. Elektronik öğretim; CD-ROM, internet, radyo, televizyon vb. tüm elektronik cihazları içerisine alan yöntemdir. Kapsam olarak oldukça geniştir. Uzaktan öğretim ise mevcut olan tüm uzaktan öğretim yöntemlerini içerisine alan bir kavramdır. Dolayısıyla en çok kullanılan yöntemdir.

Uzaktan eğitim, sistemli ve planlı yürütülmesi gereken bir öğretim yöntemidir. Geleneksel eğitim ile kıyaslandığında kesinlikle daha önemsiz veya basit değildir. Aksine oldukça komplike bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. “Uzaktan eğitimin, bireysel ve kitlesel ihtiyaçlar durumunda kullananlara hayat boyu öğrenme ortamı sunması en dikkat çeken özelliğidir.” (Şengül, 2021). Bu dikkat çeken özelliğin yanı sıra uzaktan eğitimin taşıdığı özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Uzaktan eğitimde her öğrencinin farklı bir öğrenme alanı olduğu gözetilmeli ve öğretim süreci buna uygun olarak düzenlenmelidir.
- Uzaktan eğitimde her öğrencinin farklı öğrenme hızları olduğu dikkate alınmalı ve öğretim süresi buna uygun olarak düzenlenmelidir.
- Uzaktan eğitimde bireysel farklılıklar gözetilmeli ve her öğrenciye farklı imkânlar sağlanmalıdır.

- Geleneksel eğitimde kullanılan yöntem ve materyaller uzaktan eğitime uyum sağlayacak şekilde bütünleştirilmelidir.
- Uzaktan eğitimde kaydedilmiş belirli videolar üzerinden yıllarca eğitimi sürdürmeye çalışmak sağlıklı değildir. Bu nedenle dersler kayıt ya da canlı olsun, içerik sürekli güncel tutulmalıdır.
- Uzaktan eğitimde ortam sık sık değiştirilerek ve farklı yöntemlere yer vererek konunun en kalıcı şekilde öğrenilmesi sağlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde öğrencilere ders çalışma süreleriyle ilgili bir kısıtlama getirilmemelidir. Öğrenci istediği süre boyunca ders çalışabilmelidir.
- Uzaktan eğitimde her öğrenciye eşit imkânlar sunulmalıdır.

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimle kıyaslandığında daha basit bir öğretim süreci gibi görülemeyecek kadar çok yönlü ve sistematik bir yapıya sahiptir. Uzaktan eğitim, birçok yönüyle geleneksel eğitimden ayrılrsa da uzaktan eğitimin de faydalı bir süreç olduğu yadsınamaz. Geleneksel eğitimle uzaktan eğitim yöntemleri kıyaslandığında her iki yöntemin de birçok avantaj ve dezavantaja sahip olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim karşılaştırıldığında; geleneksel eğitim belirli zaman dilimlerinde gerçekleşirken uzaktan eğitimde zaman ve mekâna dair kısıtlama bulunmaz. Geleneksel eğitimde zamanı öğretmenler veya kurumlar planlarken uzaktan eğitimde zaman yönetimi kişiye aittir. Geleneksel eğitimde eğitim alınan süre sınıf ortamındaki süreyle sınırlandırılırken uzaktan eğitimde eğitim ders sonrasında asenkron şekilde de devam edebilmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetleri zaman içerisinde gelişme ve değişim gösterirken uzaktan eğitim modelinin ortaya çıkmasına yol açan bazı nedenler de ortaya çıkmıştır. Bu nedenler şu şekilde sıralanabilir:

- Küresel dünya düzeni yaygınlaşmış ve bununla birlikte toplumsal ve ekonomik dinamikler de sürekli olarak değişim göstermiştir. Değişen dinamikler doğrultusunda küresel dünya düzeninde bilgi çok çabuk yayılmaya ve gelişim göstermeye başlamıştır.
- Küreselleşen dünya düzeninde bilginin çok çabuk yayılma ve gelişme göstermesi insanların da bu hıza yetişmesini gerekli kılmıştır.
- Küreselleşen dünya düzeninde insan gücüne olan ihtiyaç azalırken makine gücüne olan ihtiyaç artmış ve bilgi, iş gücünün önüne geçmiştir.

- Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte bilgi kolay ulaşılabilir hale gelmiş ve artan bilgi kirliliğinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma gereksinimi baş göstermiştir.
- Bilginin alınabileceği eğitim ortamlarının sayısı artarken nitelikli bilginin ulaşılabilmesi için eğitim ortamlarına olan fiziksel uzaklık bir problem olarak kendini göstermiştir.
- Kendini geliştirmek ve yaşam boyu öğrenme faaliyetine destek vermek isteyen bireyler çalışma hayatında da var olmaları sebebiyle zaman problemi yaşamışlardır.
- Eğitim faaliyetini sürdürmek isteyen birey sayısı fazlayken, bu bireylere yetebilecek nitelikli öğretim elemanı sayısında sıkıntılar yaşanmıştır.

Belirtilen bu nedenler zaman içerisinde uzaktan eğitimin doğuşunu hazırlayan etkenler olmuştur. “Tarihi süreçte ilk uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin posta servisi yoluyla sağlandığı basılı materyallere dayalı yazışmalardan oluşmaktadır” (Şengül, 2021. s.176) Uzaktan eğitimin öğrencilere gönderilen mektuplar yoluyla başladığı ve yürütüldüğü bilinmektedir. Ancak 1728 yılında Boston gazetesinin verdiği bir ilan, uzaktan eğitim tarihinde ses getiren bir ilan olma niteliğine sahiptir. Bu ilanda stenografi derslerinin uzaktan verileceği açıkça ifade edilmiştir. 1840 yılında İngiltere’de Isaac Pitman tarafından mektupla uzaktan eğitim uygulamalarının başladığı belirtilmektedir. Pitman, mektuplar aracılığıyla öğrencilerine İncil eğitimi vermiştir (Kırık, 2014). Pitman, yalnızca uzaktan eğitim uygulamalarında öncülük yapmakla kalmamış, yürüttüğü bu sistemde ölçme değerlendirmeye de önem vererek not sistemini de başarılı bir şekilde yürütmüştür. İngiltere’de başlayan mektupla uzaktan eğitim yöntemi diğer ülkeler tarafından da fark edilmeye başlanmıştır. “İngiltere’de mektupla uzaktan eğitim uygulamalarını Amerika Bileşik Devletleri rol model olarak almış ve 1883 yılında Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuştur. Önceleri halkın yoğun ilgi gösterdiği bu kurum kısa bir süre sonra faaliyetlerini sona erdirmek zorunda kalmıştır” (Nizam, 2004: 9).

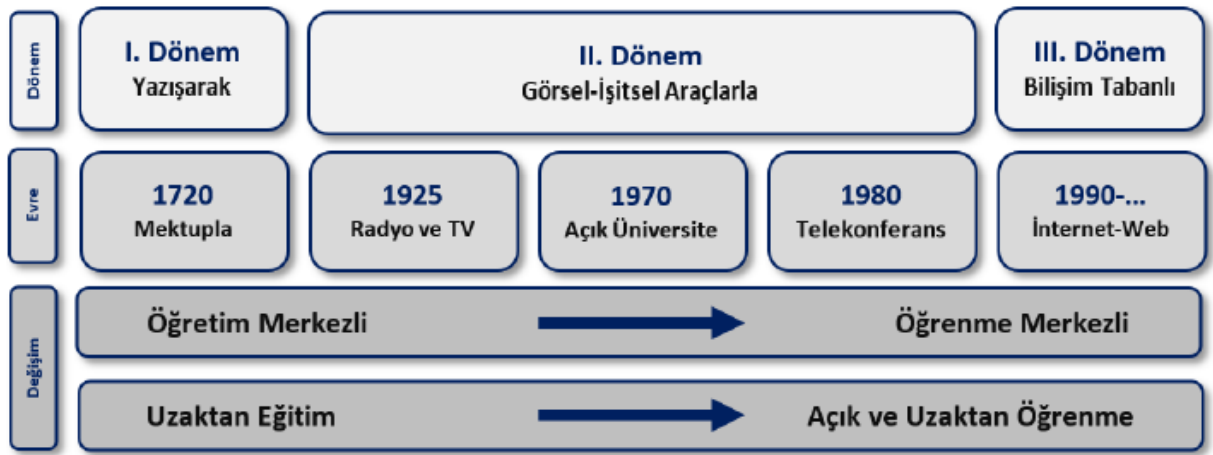
1880’li yıllara gelindiğinde teknolojik aletlerin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasıyla birlikte teknoloji uzaktan eğitim sistemindeki yerini de almış ve uzaktan eğitim radyo ve televizyon gibi işitsel-görsel araçlar kullanılarak sürdürülmüştür. Teknolojide yaşanan önemli gelişmeler uzaktan eğitimin gelişimini olumlu şekilde etkilemiştir. 1920-1930 yılları arasında uzaktan eğitim radyo aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve

neredeyse tüm dünya radyo yayınları aracılığıyla halka çeşitli eğitimler sunmuştur. “1930’lara gelindiğinde radyo bütün dünya genelinde kullanılmaya başlanmış ve eğitim programları hız kazanmıştır. Radyo programları aracılığıyla ulaşım, çiftçilik, bilim ve teknoloji gibi konularda halk bilgilendirilmiştir.” (Kırık, 2014). Bu dönemde uzaktan eğitim ne yazık ki istenilen seviyede gelişim ve yaygınlık gösterememiştir. Bu durumun nedenleri Çoban (2013:2) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “1945 yılı öncesine kadar radyo yayın teknolojisinin masraflı olması, alıcı sayısındaki eksiklik nedeniyle radyo aracılığıyla uzaktan eğitim istenilen düzeyde gelişim gösteremese de bu yıldan sonra çocuklara yönelik eğitsel programların sayısındaki artış uzaktan eğitimin güç kazanmasını sağlamıştır.” Mektupla öğretim de bu süre içerisinde tamamen terk edilmiş değildir. “1950’lerde ise Amerika’da özellikle askerî amaçlı olarak kullanılan uzaktan eğitim için kâğıt tabanlı iletişim ortamı kullanılmıştır” (NEA, 2000). 1990’lı yıllara kadar da televizyon aracılığıyla sürdürülen uzaktan eğitim, bilhassa 2000’li yıllarda yerini bilgisayar aracılığıyla, senkron şekilde gerçekleşen eğitime bırakmıştır. “90’lı yıllarda internet teknolojisinin gelişmeye başlaması ile uzaktan eğitimde esneyen hareket özgürlüğü ve imkânların artması ile öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim daha yoğun bir nitelik kazanmıştır.” (Şengül, 2021). Dolayısıyla bu dönemi takip eden web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı 2000’li yıllar ve sonrasında çevrimiçi öğrenme ortamlarının da uzaktan eğitimde yerini bulmasıyla öğretmen-öğrenci etkileşimi uzaktan eğitim tarihinde hiç olmadığı kadar canlı ve etkili hale gelmiştir. Şengül (2021) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Web 2.0 teknolojilerinin ilerlemesi ve ortaya çıkan çevrim içi içerik üretme araçları sayesinde yüksek etkileşimli, tasarım açısından gelişmiş, zengin içeriğe sahip ve iş birliğine olanak veren araçların kullanıldığı bir noktaya ulaşılmıştır.”

Uzaktan eğitim teriminden ilk defa Wisconsin Üniversitesinin 1892 Yılı Kataloğunda bahsedilmiş olup yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda bu terim kullanılmıştır (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim terimi ilk kez kullanıldığı ve uzaktan eğitim yönteminin ilk kez uygulandığı günden bugüne, uzaktan eğitimin aktarıldığı araçlar sürekli olarak değişim göstermiştir. Bu değişim, teknolojiye hızlı ilerlemenin bir sonucu olarak yansımıştır. Uzaktan eğitimin dönemleri birbiri ardına eklenerek, her dönem kendinden önceki dönemlerden beslenerek ilerleme ve gelişim göstermiştir. Dolayısıyla her dönem uygulanan yöntem ve teknikler de önceki dönemlere göre değişme ve gelişim

göstermiştir. Teknoloji ilerledikçe ve imkânlar arttıkça bu durumun uzaktan eğitimin gelişim serüvenindeki etkisi oldukça olumlu olmuştur. Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimdeki teknoloji gelişimini aşağıdaki evrelere ayırmışlardır:

1. Nesil: Mektuplaşma
2. Nesil: Radyo ve Televizyon
3. Nesil: Açık Üniversiteler
4. Nesil: Telekonferans
5. Nesil: İnternet/ Web



Şekil 2. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016).

Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik gelişmeler her ne kadar önemli olsa ve eğitimi nitelik bakımından daha kaliteli hale getirse de bu gelişmeler eğitimin sağlıklı olarak ilerlemesinde tek başına yeterli değildir. Teknolojik imkânlar öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırmak, fiziksel mesafenin hissettirdiği manevi uzaklığı kırmak ve çoklu zekâ alanlarına hitap etme fırsatı sunan web 2.0 araçlarının kullanımını sağlamak gibi avantajlar sağlasa da eğitim sürecinin kaliteli ilerleyebilmesi için öğretmen niteliği, öğrenci özerkliği, ders materyallerinin uzaktan eğitime yeterliği ve uygunluğu gibi konular da önem arz etmektedir.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

TDK'ye (2011) göre dil; insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanmaktadır.

Aksan (1985:55) ise dili; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizge olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da yola çıkarak dilin iletişim kurmak, toplumda var olan diğer bireylerle bilgi aktarımını sağlamak, dolayısıyla da toplumda var olmak için yararlandığımız en büyük araçlardan biri olduğunu görmekteyiz. Dil sayesinde duygu ve düşüncelerimizi insanlara aktarır, bilgilerimizi paylaşarak gelişir ve edindiğimiz gelişimleri de nesilden nesle aktarırız. Toplumlar yüzyıllar boyunca dil sayesinde birbirlerinin kültürlerinden bilgiler edinmişler, ticarete bulunmuşlar, anlaşmalar sağlamış ve gelişmişlerdir. Bu durumda dilin, insanlık tarihinde medeniyetlerin kurulmasında ve gelişmesinde, bugün gelinen noktada en büyük payı üstlendiğini söylemek mümkündür.

Birbirleriyle etkileşim içinde olan medeniyetler, diplomatik, ticari ya da ilmi sebeplerle ana dilleri dışındaki Dünya dillerini de öğrenme gereksinimi görmüşlerdir. Tarih içinde Türk varlığına bakıldığında Türkçenin tarihi gelişimi içerisindeki önemi de net şekilde görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe, hemen her dönemde yabancı dil olarak öğrenilmeye gereksinim duyulan bir dil olmuştur. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin piri de bir Uygur Türkü olan Kaşgarlı Mahmud'dur. Kaşgarlı Mahmud, ‘Divan-ü Lügati’t Türk’ü ile yabancılara Türkçe öğretiminin piridir.” (Güzel, 2020). Divan-ü Lügati’t Türk, Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin Arapçaya olan üstünlüğünü kanıtlamak amacıyla yazılmış bir eser olduğundan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk eseri olarak kabul görmektedir. İlerleyen tarihlerde Harezmi sahasında İbni Muhenna tarafından yazılan Arapça-Moğolca-Türkçe bir sözlük olan Hilvet’ül Lisan ve Heybetü’l Lisan, Kıpçak sahasında Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi bir sözlük olan Codex Cumanicus, Çağatay sahasında Çağatay Türkçesinin ana dil olarak öğretimi için Ali Şir Nevai tarafından yazılmış olan Muhakemetü'l- Lügatayn eserleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Divan-ü Lügati't Türk'ten sonra kabul görmüş olan eserleridir.

Osmanlı Dönemi'ne gelindiğinde Ergin'e (1984) göre Eski Türkçenin izleri kaybolmuş, yeni gramer şekilleri dile yerleşmiştir. Kaşgarlı Mahmut'tan sonra 1850 yılına kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için Türk yazarlar tarafından kaleme

alınmış bir esere pek rastlanılmamıştır. Ortalama sekiz yüz yıllık bir aradan sonra J.P. Sinan Alphabet, “Turc Suivi d’une Methode” adlı kitabını 1850’de İstanbul’da yayımlamıştır (Güzel, 2020).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonraki döneme gelecek olursak, bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bilhassa 2000’li yıllardan sonra önem kazanmıştır. Bu durumun sebebi, Dünya düzeninin küreselleşmesidir. Küresel Dünya düzeninde insanlar tek bir dil bilmekle yetinmeyerek öğrenecekleri dillerin Dünya’nın farklı noktalarına açılan kapılar olduğunun bilincinde olmuşlar ve bu bilinç yabancı dil öğrenimin önem kazanmasını sağlamıştır. Yabancı dil öğreniminin önem kazanmasından Türkçe de payını almıştır.

Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine bakıldığında Türkçenin geniş coğrafyalara yayılmasına ve bu alanla ilgili yüzyıllardır pek çok eser ortaya konmasına rağmen 1980’lere kadar bu alan ihmal edilmiş ve ilk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kurumsal kimlik kazandırmıştır (Yalçın, 2018).

TÖMER, Mehmet Hengirmen’in yurt dışında dil öğretimi konusunda gördüklerinin Türkiye’de bulunmadığını düşünmesi üzerine onun attığı adımlar ile kurulmuştur. 1983 yılında Ankara Üniversitesi rektörü Prof. Dr. Tarık Somer’in, Hengirmen’e elçilik mensuplarının Türkçe öğrenmek istediklerini ancak iyi bir Türkçe kursunun bulunamıyor oluşunu anlatması Hengirmen’in de Türkçe Öğretim Merkezi ile ilgili projelerini anlatmasına vesile olmuştur. Kısa süre sonra da Hengirmen, Türkçe Öğretim Merkezi kurmak üzere görevlendirilmiştir. Başlangıçta çalışmalar Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin Türk Dili Bölümüne bağlı olarak yürümüş, 7 Mart 1985 tarihli Resmi Gazetede TÖMER yönetmeliğinin yayınlanmasının ardından TÖMER Türk Dili bölümünden ayrılarak bir fakülte ya da enstitü gibi rektörlüğe bağlanmıştır.

Böylece Türkiye’de TÖMER’in kurulmasıyla birlikte Türkçeyi düzenli ve sistematik şekilde öğreten bir kurum var olmuştur. TÖMER, kurulduğu günden bugüne Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen bir kuruluş olmuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER’in ardından yıllar içerisinde birçok şube ve farklı üniversiteler bünyesinde de TÖMER’ler açılmıştır. “Eğitim ve kültür açısından köprü görevi gören yabancı dil öğretimi Türkiye’de de bir hayli önem kazanmış vakıf ve devlet üniversitelerinde Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) adı altında açılan kurumlar

aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevini üstlenmiştir.” (Erdem, Gün, Şengül, Şimşek, 2015). Bugün, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini başta TÖMER’ler olmak üzere; Yunus Emre Enstitüleri, Maarif Vakfı, Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Milli Eğitim Bakanlığı, Halk Eğitim Merkezleri gibi kurumlar çeşitli şekillerde üstlenmektedir.

2.3. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Uzaktan eğitim, zaman zaman bireyler tarafından kimi avantajları sebebiyle tercih edilen bir yöntem olmuştur. Ancak Kovid-19 Pandemisi döneminde uzaktan eğitim bir seçenek olmaktan çıkmış ve zorunluluk haline gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumlar, dil öğretiminin aktif katılım ve yüksek düzeyde etkileşim gerektirmesi sebebiyle Kovid-19 Pandemisi dönemine kadar uzaktan eğitim yolunu tercih etmemişlerdir. “Virüsten korunma tedbirleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanını da etkilemiş, özelde üniversitelere bağlı TÖMER’lerde genelde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tüm kurum ve kuruluşlarda dersler uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden yürütülmeye başlamıştır.” (Güngör vd, 2020). Bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde belirli bir standart uygulanmamış, öğretmenler kendi yöntem ve metotları ile derslerini sürdürmüşlerdir. Dersler; öğrencinin de derse aktif katılım sağlayabildiği, dört temel becerinin gerçekleştirilmesine uygun öğrenme ortamları sunan, materyal ve ödev paylaşımına uygun çeşitli çevrimiçi platformlar aracılığıyla yürütülmüştür. Tercih edilen platformlar, ödevlendirmeler, ölçme yöntemleri gibi konular öğretmenlerin inisiyatifinde olmuştur. Derslerin büyük bir çoğunluğu senkron şekilde gerçekleştirilmiş olsa da, öğrenciler kimi zaman ders kayıtları ve çeşitli videolara erişim sağlayarak da öğrenimlerini gerçekleştirmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına bakıldığında ise Anadolu Üniversitesi, Türkçe Sertifika Program (TSP); Anadolu Üniversitesi ELBEP; Yaşar Üniversitesi, Türkçe Öğreniyorum; Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Öğretim Portalı ve Anadolu Üniversitesi: Ana-Dil: Türkçe eş zamansız uzaktan ikinci/ yabancı dil olarak Türkçe öğretim sistemleri, gerek güçlü altyapı özellikleri gerekse zengin öğrenme ortamı sunmaları bakımından Türkçenin geniş ve çeşitli kitlelere ulaştırılmasına köprü olan uzaktan/yabancı ya da yabancı dil eğitimi uygulamaları arasında bulunmaktadır (Okur ve Demirdöven, 2022).

2.4. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği kavramını ilk kez kullanan ve ortaya atan kişi, özerkliğin kurucusu sayılan Henri Holec'tir. Holec, bu kavramı 1981 yılında ortaya atmıştır. Öğrenen özerkliğinin en yalın ve basit tanımı öğrenenlerin öğrenme sürecindeki sorumlulukları üstlenmesi şeklindedir. Öğrenen, sorumluluk alabildiği ölçüde özerk öğrenen olarak adlandırılabilir. Holec'e göre özerklik öğrenmenin değil, öğrenenin bir özelliğidir. Bu özellik doğuştan gelmez (Mete, 2010).

Holec'e (1981) göre öğrenen özerkliğinin üç farklı tanımı bulunur. İlk tanımında öğrenenler öğretmenlerden bağımsız olarak çalışırlar. Bağımsızlıktan kasıt öğrencinin tamamen yalnız veya kendi programına göre hareket etmesi değildir. Öğrenci, daha önce hazırlanmış olan ders programlarından yararlanarak öğrenme sürecini ilerletir. İkinci tanım ise öğrencinin daha da aktif olduğu bir süreci bizlere anlatır. Bu tanımda, ilk tanımda mevcut programı uygulayan öğrenci artık program üzerinde değişiklik yapabilmekte ve katkısını ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla bu tanımda öğrenen daha aktif konumdadır. Üçüncü tanımda ise artık öğrenci için tam anlamıyla “özerk öğrenen” diyebildiğimiz bir durum ortaya konulur. Öğrenci, artık özerk öğrenme davranışını bir nitelik olarak kazanmıştır ve öğrenme sürecinde kullanabilecektir. Ancak özerk öğrenme davranışı bir anda ve kolayca kazanılabilen bir davranış değil, aşamaları olan bir süreçtir. Holec (1981), öğrenen özerkliği şemasında bu sürecin aşamalarını anlatır:



Şekil 2.1. Öğrenen özerkliği şeması (Council of Europe’danakt. Demirel ve Mirici, 2002).

Özerklik davranışını kazanmaya başlayan bir birey bu davranışı kazanmaya başladığı andan itibaren özerk öğrenme davranışı göstermiş olsa da ilk etapta bu birey için “özerk öğrenen” diyemeyiz. Özerk öğrenen olmak bir süreç gerektirir. Bu süreçte öğrenen; öğrenmede pasif kalmayarak sürece katılacak, öğrenme sürecinin sorumluluklarını üstlenecek, öğrenme sürecinde kendini yönlendirecek ve bunu bir yetenek olarak kazanacaktır. Bu sürecin sonunda birey artık özerk davranma becerisini kazanmıştır.

Little (2007) ise özerkliği “eleştirel yansıma, tercih yapma, bağımsız hareket edebilme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Öğrenen özerkliği kavramının tüm tanımlarının özünde yansıma (reflection) kavramı bulunmaktadır. Yansıtıcı olma kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma, öğrenme süreçlerini kontrol etme ve ayrıca bağımsız olabilme ile beraber işlemektedir (Eker, 2010). Eker’in de ifade ettiği gibi ancak tüm süreçler birbirini desteklerse tam anlamıyla özerk bir öğrenmeden bahsedebiliriz. Çünkü öğrenmede özerklik için öğrenenin en azından belirli bir noktada bağımsız olabilmesi şarttır.

Özerklik düşüncesi öz yönetimli öğrenme, öğrenen eğitimi, bağımsız öğrenme, dayanışma ve bireyselleşme gibi kavramlarla bağlantılıdır. Bu yüzden özerklik için genellikle öz düzenlemeli öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öğrenen merkezli yaklaşım ve bağımsız öğrenme gibi adlar da kullanılır (Mohamadpour, 2013). Ancak bu adlandırmalardan hiçbiri de özerk öğrenme kavramını tam olarak karıştıran kavramlar değildir. Özerk öğrenme kavramı daha geniş çerçevede ele alınan çok boyutlu bir kavramdır.

Öğrenenler özerklik etkinliklerinde hem bağımsız hem de bağımlı bazı davranışlar gösterirler. Yani özerklik gerçek anlamıyla kontrolsüz olmak ve bir şey yapmak için tam bir özgürlüğe sahip olmaktan ziyade kendini keşfederek bilinçli seçimler yapabilecek bireysel manevra yeteneğine sahip olmasıdır (Zoghi ve Dehghan 2012). Dolayısıyla özerklik için öğretmenden tamamen bağımsız olma yerine öğretmenden ne derecede bağımsız olunması gerektiğinin farkında olma dememiz daha doğru olacaktır.

Öğrenen özerkliği ilk gündeme geldiği zamanlardan bugüne çok farklı tanımlama ve adlandırmalar ile anılmasına rağmen öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için cesaretlendirilmeleri, üzerinde birçok araştırmacının ittifak ettiği bir husustur (Eker, 2010, s. 33). Bu ittifaktan da yola çıkarak özerk öğrenme süreci için öğrencinin elini taşın altına koymasının şart olduğunu söyleyebiliriz.

Little (2007), özerkliğin yalnızca ne anlama geldiğinin tanımını yapmakla kalmamış, özerkliğin hangi anlamlara gelmediğini de anlatmıştır. Little'a göre özerklikle ilgili bazı kavram karmaşaları ve yanlışları bulunmaktadır. Bu kavram karmaşa ve yanlışlarını şöyle özetleyebiliriz.

- Özerklik, öğrenenin bir öğretmene ihtiyaç duymadan tamamen tek başına yürüttüğü bir süreçtir. Bu yanlış bir düşüncedir. Öğrenme sürecinde öğrenenler belirli bir noktaya kadar özerklik gösterebilirler de sürecin tamamını tek başlarına yürütmezler.
- Öğretmenin, öğrenme sürecinde öğrenciye ne kadar müdahalede bulunursa öğrencinin özerkliğine bu denli zarar vermiş olacağı, öğrencinin özerk olabilmesi için öğretmenin kontrolünden vazgeçmesi gerektiği düşüncesi yanlıştır. Öğretmenin çok iyi bir kontrol sağladığı sınıfta da öğrenenler özerk öğrenme davranışları geliştirebilir ve bu süreçte öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyabilirler.

- Öğrenci için bir ders programı hazırlanması ve öğrencinin buna uygun davranmasının özerklik kazanması için yeterli olacağı görüşü ise bir başka yanılgıdır. Özerklik kavramı bu şekilde sınırlandırılmayacak kadar geniş bir çerçeveye sahiptir.
- Bir başka yanılgı özerkliğin tek boyutla gözlemlenebilecek, tek tip bir davranış biçimi olduğudur. Özerklik öğrenenin öğrenme hedefi ve öğrenme aşamaları gibi birçok farklı boyutta gözlemlenmesi gereken bir süreçtir.
- Özerk öğrenmenin bir kez kazanıldığında davranış olarak sabit kalacağı ve her öğrenme alanında kullanılabileceği de bir başka yanılgıdır. Birey, özerk öğrenme davranışını bir öğrenme alanında çok iyi gösterirken başka bir öğrenme alanında da gösterebileceği garanti edilemez.

Biçer (2015), öğrenen özerkliği kavramının önem kazanmasının üç boyutu olduğundan bahseder. Bunlar; felsefi, pedagojik ve nesnel boyutlardır. Felsefi boyutta öğrenenlerin tercih yapma hakları vardır ve öğretmenler öğreneni bu haklarına teşvik etmelidirler. Pedagojik boyutta ise bir öğrenen, öğrenme sürecine ne kadar dâhil olursa öğrenme o kadar kalıcı olacaktır. Nesnel boyutta bakıldığında ise öğrenenler, kendi öğrenmeleri ile ilgili karar verme sürecine katılımları sırasında kendilerini daha güvende hissetmektedirler (Cotterall, 1995). Bu bakış açıları çerçevesinde önem kazanan öğrenen özerkliği öğrencilere verilen değere paralel olarak gelişimini sürdürmektedir (Biçer, 2015).

Öğrenen özerkliği kavramı dil öğretiminde aşağıda belirtilen beş farklı durumda kullanılmaktadır:

- Öğrencinin kendi başına çalıştığı durumlarda,
- Kendi kendine öğrenme sırasında ve öz yönetimli öğrenmede kullanılabilen birtakım becerilerde,
- Geleneksel eğitimin bastırdığı doğuştan gelen becerilerde,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarında,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönüne karar vermelerinde (Holec, 1981).

Öğrenen özerkliği davranışını yalnızca öğrencinin geliştirmesini beklemek yanlış bir davranıştır. Öğrenci bu konuda desteklenmeli, teşvik edilmelidir. Ayrıca öğrenen

özerkliğini geliştiren bazı uygulamalar da bulunmaktadır. Biçer (2015), bu uygulamaları şöyle sıralar:

- Ev ödevleri,
- Öğrenme günlüğü tutma,
- Ders dışı faaliyetler,
- Bireysel erişim merkezi, (Self- Access Centre)
- Ders içeriği,
- Materyal seçimi ve kullanımı,
- Sınıf ortamı,
- Etkinlik türlerini seçme.

Biçer'in uygulamalarının yanı sıra Brajcich (2000) dil öğretim sınıflarında öğrenen özerkliğini geliştirmek için yapılabilecek bazı uygulamaları şöyle sıralar:

- Öğrencilerin birbirine bağlı ve topluca çalışmalarını teşvik etme,
- Öğrenme deneyimlerinin bir günlüğünü tutup tutmadıklarının öğrencilere sorulması,
- Başlangıçta öğretmen ve öğrenci rollerini açıklama,
- Bağılılıktan bağımsızlığa kademeli olarak ilerleme,
- Sınıf dışında öğrencilere projeler verme,
- Öğrencilere dersle ilgili olmayan sınıf görevleri verme,
- Öğrencilerin dersleri ve sınıfta kullanılan materyalleri düzenlemesi,
- Okulun kaynak merkezinin nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesi,
- Sınıfta akran düzenlemesi, düzeltmeler ve soru sorulmasının öneminin vurgulanması,
- Sınıfta sadece yabancı dil kullanma konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi,
- Stresin üzerinde fazla durulmaması,
- Öğrencilerin referans kitabı kullanmalarına izin verme.

Özerk öğrenenler için de yapılan birçok farklı tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan biri Keegan'a (1996) aittir. Keegan özerk öğrenenleri şöyle tanımlar: "Özerk öğrenen, özerk öğrenmeyi bilen, öğrenilecek konuya göre aktif bir yaklaşım sergileyen, risk alan, tahmin yürütme becerisi güçlü olan öğrenci tipidir."

Özerk öğrenenler, tamamen öğretmenden bağımsız olmayan bireyler oldukları gibi öğretmenin yaptığı yönlendirmelerin kendileri için yararlı olacağının da farkındadırlar ve dolayısıyla bu yönlendirmelere uyum sağlarlar. Bu durum Al Asmari (2013:7) tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Özerk öğrenenler öğretmenin çeşitli uyarılarına tepki vermek yerine yeni fikirler üretmek ve kendi öğrenme fırsatlarını yaratarak öğrenme sürecinde aktif bir rol alırlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışmalarını ve öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını beklerler.”

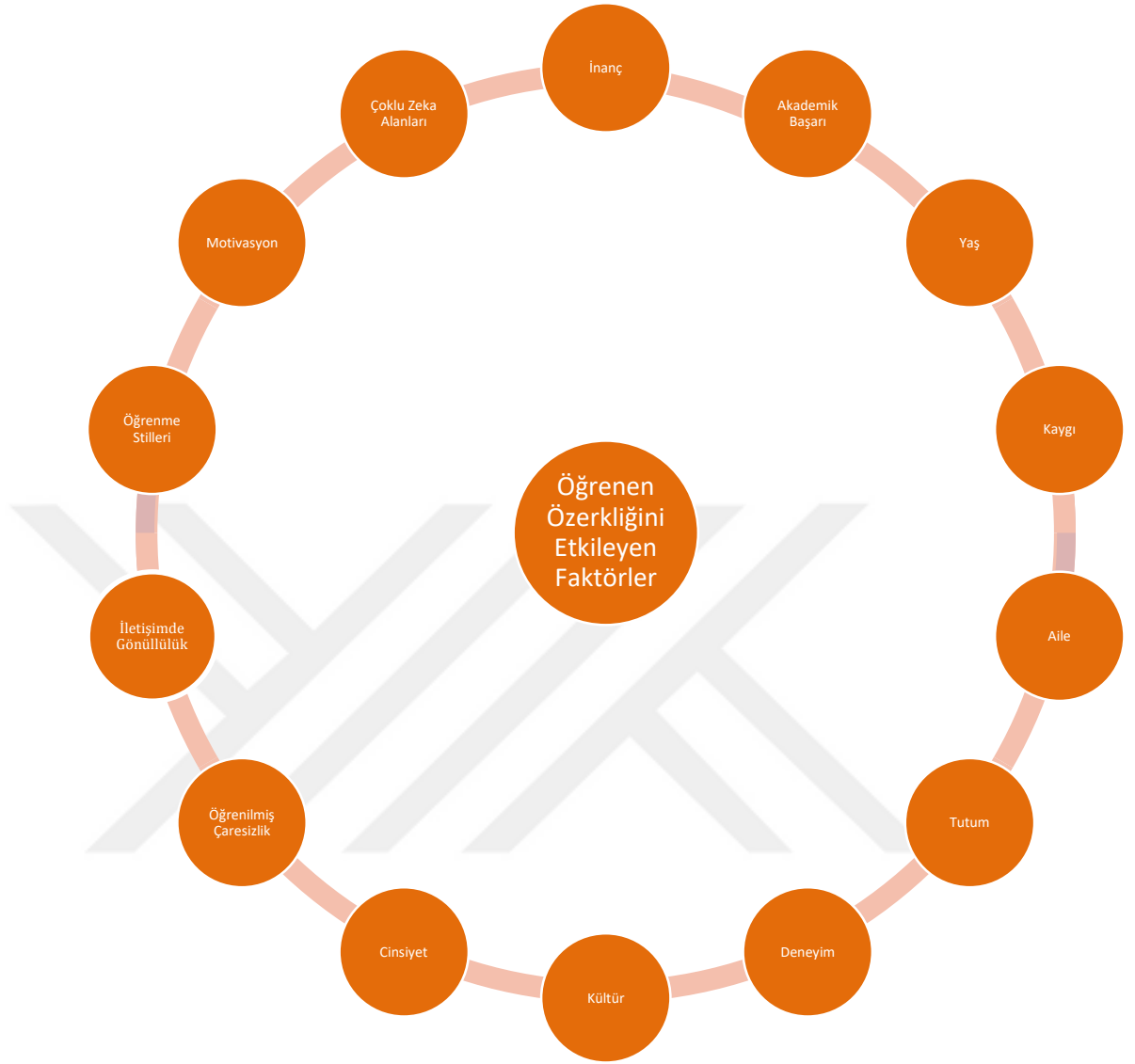
Şengül (2016), öğrenen özerkliğinin öğrencileri tamamen serbest bırakmak anlamına gelmediğini şu cümlesiyle ifade etmiştir: “Öğrenen özerkliği, öğrencinin tamamen serbest bırakılması ile değil kendi öğrenme sürecini yönetebilmesine yardımcı olmayı ve rehber görevi üstlenmeyi gerekli kılmaktadır.”

Candy (1991), özerk öğrenenleri, bulundurmaları gereken niteliklerle tanımlamıştır. Bu nitelikler şu şekilde sıralanmıştır: özerk öğrenenler; düzenli ve disiplinli olmalı, mantıklı ve analitik olmalı, yansıtıcı (düşünceli) ve kendinin farkında olmalı, merakını, güdüsünü ve açık sözlülüğünü sergileyebilmeli, esnek olmalı, kararlı ve sorumluluk sahibi olmalı, atılgan ve yaratıcı olmalı, kendine güvenmeli ve olumlu bir benlik algısına sahip olmalı, bağımsız ve kendi kendini idare eden bir birey olmalı, bilgiye ulaşma becerileri geliştirmeli, öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olmalı, değerlendirme kriterleri geliştirmeli ve kullanmalıdır.

Bilhassa Holec ve Little’ın da tanımlarından yola çıkarak özerklik kavramının tek bir boyutuyla ele alınmayacak kadar derin ve çok yönlü olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla özerk öğrenenleri de tek bir boyutla ele alamayıp onları da çok yönlü incelememiz gerekir. Çünkü özerk öğrenenlerin birçok farklı niteliği bulunmaktadır.

2.5. Öğrenen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Öğrenen özerkliği öğrenenler tarafından kazanılmış bir davranış olarak süregelse de özerkliği etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kişinin doğduğu andan itibaren sürdüğü yaşamla doğrudan ilgilidir. Kişinin bulunduğu aile, yaşadığı toplum ve yaşam deneyimleri de dâhil birçok faktör özerkliği etkilemektedir.



Şekil 2.1.1.Öğrenen Özerkliğine Etki Eden Faktörler

Cinsiyet: Cinsiyet, özerkliği etkileyen bir faktör olarak görülmez. Fakat erkeklerin özerklik konusunda daha fazla istekli olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2007). Erkeklerin özerklik konusunda neden daha istekli olduklarının sebebi bilinmemektedir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğine yaklaşımlarında ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini daha fazla gerekli bulmaktadırlar (Özkal ve Demirkol, 2014). Her iki durumun da nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, öğrenen özerkliğinde cinsiyet faktörüyle ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır.

Kültür: Öğrenen özerkliği farklı bireylerde ve farklı öğrenme durumlarındaki aynı bireylerde çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Aynı zamanda içinde bulunan kültürel bağlamın türüne göre belirtiler gösterir (Benson, 2001). Her birey içinde yetiştiği toplumun özelliklerini alır. Öğrenenin kültürü öğrenme sürecine muhakkak yansımaktadır. Özerk öğrenme için bireylerden belirli bir düzeyde de olsa özgüvenli olmaları beklenir. İçedönük toplumlarda yetişen bireylerde özgüvenli davranışların görülmesi daha zordur. Bu nedenle bireyin içinde yetiştiği toplumun kültürü, özerk öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Deneyim: Özerk öğrenme sürecinde öğrencilerin hedef dille ilgili deneyimlerine bağlı olarak öğrenme sürecine daha aktif katıldıkları söylenebilir. Yani deneyimler özerk öğrenme becerilerini artırmaktadır (Biçer, 2015).

Aile: Aile faktörü de öğrencilerin özerk öğrenme davranışları üzerinde etkili bir faktördür. Ailesinde sözlerine ve fikirlerine önem verilerek yetiştirilen çocuklar öz güvenli bireyler olmaktadır. Dolayısıyla yüksek öz güven de beraberinde özerk öğrenme davranışları getirecektir. Fikirlerine, fikirleri yanlış dahi olsa saygı duyulmuş olan çocuklar sınıf içerisinde söz hakkı aldıklarında yanlış yapma kaygıları olmadan rahatlıkla risk alabileceklerdir. Ayrıca özerk öğrenme davranışları üzerinde kültür faktörünün de önemi düşünüldüğünde, bireyin yetiştiği toplumun kültürü kadar aile kültürü de önem arz etmektedir.

Stres: Özellikle dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin stres ve kaygı seviyeleri yüksekken öğrenme süreçlerinin daha zor geçtiği düşünülmektedir.

Deneyim: Öğrenenler, dil eğitiminde özerk öğrenme sürecinde daha önce hedef dille ilgili olarak yaşadıkları deneyimlerle bağlantılı şekilde süreçte daha aktif veya daha pasif konumda olabilmektedirler.

Tutum: Dil öğrenme sürecinde öğrenenin hedef dile ait olumsuz bir tutumu bulunuyorsa öğrenme sürecinde öğrenen daha pasif kalmak istemektedir. Karşısına çıkan problemi çözmeye karşı isteksizdir ve pes etmeye daha meyillidir. Dolayısıyla hedef dile karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin özerk davranma konusunda daha istekli ve başarılı oldukları bilinmektedir.

İnanç: İnanç da dil öğrenme sürecinde tıpkı tutum gibi işleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci, dil öğrenme sürecinde başarılı olacağına ne derecede inanıyorsa o derecede özerk öğrenme adımları atacaktır. Öğrenme sürecinin sonunda

başarısız olacağı inancına sahip öğrencilerin özerk öğrenme davranışları göstermeleri daha güçtür.

Akademik Başarı: Öğrenen özerkliğinin öğrenme motivasyonunu artırarak öğrenme sürecinin etkililiğini desteklediği ve öğrencinin başarısını artırdığı birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Sanprasert, 2010).

Bir öğrenen kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmedikçe öğrenmeye isteksiz olacak ve dolayısıyla öğrenme yaşamı boyunca başarısız olacaktır. Etkili ve başarılı bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlamak için öğrenen özerkliğini geliştiren uygulamalara yer vermek gerekir (Sanprasert, 2010).

Yaş: Bir bireyin erken yaşlarda bilhassa çocukluk çağında dil öğrenmesi daha kolaydır. Yaş ilerledikçe edinilen olumsuz tecrübeler, hedef dile karşı geliştirilen olumsuz tutumlar ve dil öğrenmede başarısız olunacağına dair inanç fazlalaşır. Bu sebeple özerk öğrenme davranışı göstermenin yaş ilerledikçe zorlaştığını söylemek mümkündür.

Öğrenilmiş Çaresizlik: Bireyin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik durumu, öğrenen özerkliği davranışının gösterilmesine engel teşkil etmektedir. Ancak birey bu durumu aşmaya karar verir ve özerk öğrenme davranışları sergilemeye başlarsa öğrenilmiş çaresizliği zamanla yok olacaktır. Öğrenilmiş çaresizliği ortadan kaldırmak bireyin elindedir.

Motivasyon: Dil öğrenme konusunda bireyin sahip olduğu motivasyon düzeyi oldukça önemlidir. Hem iç hem de dış motivasyon yeterince güçlü olduğunda öğrenme süreci kolay ve zevkli hale gelir. İç motivasyon bireyin başarı isteği veya dil öğrenmedeki özel amacı gibi sebeplerle değişebilir. Dış motivasyon ise çevre ve öğretmen tarafından desteklenmelidir. İç ve dış motivasyon birbirini etkilese de iç motivasyonun yüksek olduğu öğrenenlerde dış motivasyon düzeyi düşük olsa bile öğrenme süreci başarılı şekilde devam edebilmektedir. Öğretmen, yalnızca dış motivasyonu etkileyen kişi konumunda değildir. İç motivasyon her ne kadar bireye daha çok bağlı olsa da öğretmen hem iç hem de dış motivasyonu artıracak etkinlik ve uygulamalar yapabilir.

Öğretmenler için her zaman en büyük sorun olan öğrencilerin motivasyonu özerklikle yakından ilgilidir. Motivasyon sınıfın veya öğretmenin başarılı olması için oldukça önemli bir faktör olarak görülür. Bu yüzden özerklik öğrencilerin

motivasyonunu artırmak için mükemmel bir araç olarak düşünülebilir (Onozawa, 2010).

Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin kendi öğrenme stili tercihlerini bilmeleri kullandıkları öğrenme stratejilerini daha fazla anlamalarına yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenme stilleri konusundaki farkındalığı farklı öğrenme ortamlarına uyum sağlayabilmelerini ve bu sayede öğrenen özerkliğini geliştirmelerini sağlar (Biçer, 2015). Kendi öğrenme stillerini belirleme ve uygulama fırsatı verilen öğrenciler bu süreçte daha aktif olmak isterler. Özerk öğrenme davranışı oldukça gelişmiş olan öğrenciler artık kendilerine uygun öğrenme stillerini belirleyebilecek, bu stillerle öğrenme sürecinin nasıl gittiği hakkında kontrol sağlayabileceklerdir.

İletişimde Gönüllülük:İletişim kurmaya gönüllü ve istekli olmak özerk öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Birey, iletişim kurma konusunda ne kadar istekli ve gönüllü olursa özerkliği o derece artacaktır. Kimi bireyler iletişim kurma noktasında istekli tavırlar sergileyemezler. “Özellikle ilk defa rastlanılan kişiler / gruplar, utanılacağı hissine kapılma, geçmiş yaşantının kişiye hatıra bıraktığı psikolojik etkenler, o günkü ruhsal ve fiziksel durum, beğenilmeme duygusu, hata yapma endişesi gibi durumlar sosyal bir varlık olan insanın iletişime açık olmasını, iletişime istekli / gönüllü olmasını engelleyebilmektedir.” (Polatcan, Çoban, 2019). Ancak bu durumların aksi yönünde tavır takınarak iletişime istekli olan bireylerin özerk öğrenme davranışları da olumlu şekilde etkilenmektedir.

Zekâ Alanları: Bireyin birden fazla zekâ alanına sahip olduğunu açıklayan çoklu zekâ alanı, bireyin öğrenme sürecinde birden fazla zekâ alanını kullanmasını ifade eder. Çoklu zekâ alanına sahip bireyler farklı düşünce tarzlarına sahiptir. Dolayısıyla karşılarına çıkan problemleri çözme noktasında farklı bakış açıları geliştirmekte zorlanmazlar. Bu durum öğrenme sürecinin kalitesini artırır.

Bireyin sahip olduğu zekâ türlerinin çoğu onun öğrenme yollarını şekillendirir. Bu teori öğrencilerin sınıf etkinlikleri, öğrenme metotları ve yaklaşımları üzerinde kontrol sağlayarak sorumluluk üstlenmelerini sağlar (Viens ve Kallenbach, 2004’ten akt. Boyno, 2011).

Her öğrenci bilgiyi farklı şekilde düşünür, yorumlandırır ve zihninde yapılandırır. Öğrencilerin birbirinden farklı birçok öğrenme stili bulunur. Bu öğrenme stillerinden bazıları şunlardır:

- Öğrenciler oyun yoluyla öğrenirler.

- Çocuklar deneme yanılma yöntemiyle öğrenirler.
- Duyu organları öğrenmenin en güçlü araçlarıdır.
- Konuşma iletişimi güçlendirir.
- Gerçek problemleri çözerek öğrenirler.
- İnceleme ve araştırma içsel bir motivasyon aracıdır (Özdemir, 2006).

Öğretmen, bu öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak, öğrencilerini keşfederek dersi yapılandırıldığında öğrenme daha kolay ve verimli hale gelecektir. Çoklu zekâ alanına sahip öğrenciler, özerk öğrenme becerisini daha kolay gösterebilmektedirler.

2.6. Özerk Öğrenme Davranışı Gösteren Bireylerin Sahip Oldukları Özellikler

Özerklik ve özerk öğrenen kavramlarının çok boyutlu ve derin kavramlar olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla özerk öğrenenler için de yalnızca öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireyler olmaları niteliği yeterli bir nitelik değildir. Özerk öğrenenlerin birçok niteliği bulunur:

- Kendi öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkındadırlar.
- Tahmin etme yetenekleri gelişmiştir.
- Öğrenme içeriğinin oluşturulmasına katılırlar.
- Ayrı bir referans sistemine sahip hedef dili geliştirmek için hipotezleri gözden geçirip reddederler ve kuralları uygulamazlar.
- Hedef dile karşı hoşgörülü bir yaklaşım sergilerler.
- Öğrenme sürecinde aktiftirler.
- Her ne pahasına olursa olsun hedef dilde iletişim kurmak için risk alırlar. (Thanasoulas, 2000).
- Öz güveni yüksek öğrenciler olarak özerk öğrenenler öğrenme süreçlerini yönetip yönlendirebilme kapasitesine sahiptirler (Wenden, 1991).
- Bilgiyi öğrenmek yerine bilginin nasıl öğrenileceğine önem verirler.
- Özerk öğrenenler bir dil öğrenme sürecinde kendi çabalarının önemli olduğu fikrini kabul eden ve buna uygun davranan kişilerdir.
- Özerk öğrenenler öğretmenin takdirini kazanmak veya iyi not almak için ev ödevlerini yapmak ve sınıfta sorulan soruları cevaplamak yerine kendi anlamlı gördüğü davranışları sergilemeyi tercih ederler. Onlar bir şeyler öğrenirken

herkesin yararını gözeterek diğer öğrenenler ve öğretmenlerle iş birliği yaparlar.

- Süreçte yaşanacak problemleri aşabileceklerini düşünürler ve bu düşünceyle problemleri aşarlar (Biçer, 2015).
- Özerk öğrenenler öğrenme sürecinde aktif ve bağımsız davranarak hedeflerini belirleyip buna uygun olarak ilgi ve ihtiyaçlarını düzenleyebilirler (Dickinson, 1995).
- Özerk öğrenenlerin öğrenme isteği, farkındalığı, üstbiliş kapasitesi, değişim yönetimi, bağımsızlık ve iş birliği gibi özellikleri ileri düzeydedir (Breen ve Mann, 1997).
- Yapılan etkinliğin amacını sorarlar veya bir etkinliğin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin önerilerde bulunurlar (Scharle ve Szabó, 2000).

Özerk öğrenenlerin kendi öğrenme stil ve stratejilerinin farkında olmaları öğrenme süreci açısından büyük önem arz eder. Çünkü kendi öğrenme stil ve stratejilerinin farkında olan bir öğrenci doğru bir stil ve strateji uygulayıp uygulamadığının da farkında olacaktır ve verim alamadığı bir yolda ilerlediğini fark ederse buna müdahalede bulunacaktır.

Özerk öğrenenlerin öğrenmeye dair bir hedefleri bulunur. Bu hedefler doğrultusunda öğrenme içeriğinin hazırlanmasına katkıda bulunabilirler, öğrenme hedeflerine uygun içeriğin hazırlanmış olması onları öğrenme hedeflerine daha da yaklaştırır. Ayrıca belirli bir hedef ve içsel motivasyonla öğrenme sürecine başlamış olan öğrenci, öğrenme sürecinde hoşgörülü bir yaklaşım sergiler ve öğrenmeye olan isteğini ifade etmekten çekinmez.

Özerk öğrenen bireyler sorgulayıcıdır. Çünkü içinde öğrenme isteği vardır ve öğrenmesinin önüne geçecek engelleri ortadan kaldırmak ister. Karşısına çıkan yeni bir tekniğin kendisi için faydalı olup olmayacağını sorgulayabileceği gibi bilginin doğruluğunu ve kaynağını da sorgulayabilmektedir. Dolayısıyla edindikleri bilgiler daha güvenilir kaynaklara ait olacaktır.

Özerk öğrenme davranışı dil öğreniminde gerçekleşiyorsa öğrencinin içsel motivasyonu yine baskın gelecektir ve öğrenci öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her türlü imkânı kullanacaktır. Teknolojik aletler, programlar, web 2.0 araçları, medya araçları gibi imkânlar özerk öğrenenin yardımcıları konumunda olacaktır. Karşısına çıkan her türlü imkânı değerlendirmek isteyen özerk öğrenen için hedef dilde iletişim

kurmak da öğrenme yolunda atılan büyük bir adımdır. Öğrenme sürecine içsel motivasyonla başlamış olan bu bireyler öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hedef dilde iletişim kurmaktan da çekinmeyeceklerdir. Onlar için iletişim kurma çabasında yapılan yanlışlar motivasyonu kırıcı bir etken değil, eksikleri gösteren ve doğru yola ileten bir değerlendirme aracı olacaktır.

Özerk öğrenenler öz güvenleri yüksek bireyler olarak ön plana çıkmaktadırlar. Öz güvenlerinin yüksek olması onların sınıf içi etkinliklerde daha çok rol alma, derse katılırken veya tahtaya kalkarken herhangi bir çekincelerinin olmaması gibi bir avantaj sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenme sürecinde aktif olabildikleri için de öğrenmeleri daha çabuk ve kalıcı olabilmektedir.

Özerk öğrenenler için bir bilginin hangi metotlarla öğrenileceği önemlidir. Her bireyin öğrenme metodu farklıdır ve özellikle dil öğrenme sınıflarında öğretmen her bireye farklı metot uygulamakta zorlanabilir. Bu noktada bireyin kendi öğrenme metodunu belirleyebilmesi ve bu metodu değerlendirebilmesi çok önemlidir. Farklı zihin alanlarına hitap eden farklı öğrenme şekillerini belirleyerek kendi öğrenme metodunu oluşturan bir öğrenci, özerklik davranışını büyük ölçüde göstermiş olacaktır.

Özerk öğrenenler öğrenme sürecinde sorumluluğu öğretmenlerine bırakma hatasına düşmezler. Herhangi bir başarısızlık yaşadıklarında bahaneleri veya hatayı öğretmende bulma gibi davranışları yoktur. Başarısızlığın sebeplerini öncelikli olarak kendilerinde ararlar ve bu öğrenme sürecindeki en büyük sorumluluğun kendilerine düştüğünün farkındadırlar. Öğretmenlerinden olumsuz bir dönüt aldıklarında bunun kendilerini geliştirmek adına yapılan bir dönüt olduğunun bilincindedirler.

Özerk öğrenenler için sınıfın veya öğretmenin takdirini almak önem arz etse de amaçları bu takdiri kazanmak değildir. Öğrenme amacını öğretmenin veya sınıfın takdirini kazanmak olarak belirlemezler. Bu takdirler birer dışsal motivasyondur ve özerk öğrenenlerin öğrenmeye karşı motivasyonunu artırır. Ancak özerk öğrenenlerin en büyük desteği içsel motivasyonlarıdır.

Özerk öğrenenler öğrenme sürecinin belirli bir azim gerektirdiğinin ve bu sürecin beraberinde birtakım problemlerle karşılaşabileceklerinin farkındadırlar. İçsel motivasyonları, bu problemleri çözebileceklerini söyler ve bu sayede öğrenme sürecinin zorluklarını aşar, süreçte pes etmezler.

Özerk öğrenenler eksiklerini öğretmenin fark etmesini beklemeden hangi konuda eksikleri olduğunu ve problem yaşadıklarını öğretmene ifade ederek problemin çözüme kavuşması hususunda öğretmenle iş birliği içerisinde olurlar.

2.7. Özerk Öğrenme ile İlişkili Bazı Kavramlar

Özerklik: Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk. (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011].

Öğrenen Özerkliği: Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alma becerisidir (Holec, 1981).

Özerk Öğrenen: Öğrenilecek konuya göre aktif bir yaklaşım sergileyen, risk alan ve tahmin yürütme becerisi güçlü olan öğrenci tipidir (Keegan, 1996).

Özerklik Desteği: Bir kişiyi geliştirmek için diğer kişilerin planlanan amaçlar doğrultusunda sağladığı kişiler arası davranıştır (Reeve ve Jang, 2006).

Portfolyo: Bir veya birden fazla alanda öğrencinin çabalarını, gelişimini ve başarısını gösteren öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması (Kemp ve Toperoff, 1998).

Motivasyon: Bireyi bir davranışta bulunmak için harekete geçiren güçtür (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyon öğrenme sürecindeki öğrenci eylem ve faaliyetlerinin yönünü, kararlılığını ve gücünü etkileyen önemli bir alandır (Biçer, 2015).

Öz Değerlendirme: Öğrencinin, öğrenme süreci boyunca eksilerini ve artılarını yansıtmaya yaparak belirlediği ve öğrenme sürecinin kalanını belirlediği durumlara göre yapılandırıldığı ölçme türü.

Öz Düzenlemeli Öğrenme: Kişinin kendi amaçları doğrultusunda, bilişini, duygularını, eylemlerini ve çevrenin özelliklerini hedef alan çok bileşenli, yinelemeli, öz-yönetimli işlemlerdir (Cascallar, Boekaerts, ve Costigan, 2006).

Dil Öğrenme Stratejileri: Dil öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştırarak, hızlandırarak, farklı durumlara aktarılmasını sağlayarak öğrencinin seçtiği kendine özgü öğrenme yollarıdır (Oxford, 1990).

Farkındalık: Farkında olma durumu (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011].

İşbirlikli Öğrenme: Değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Yıldız, 1999).

Yapılandırmacılık: Öz olarak, bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlemeleri sonucunda bilgiyi kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesi, yapılandırılmasıdır (Akınoğlu, 2004).

Öğrenen Merkezli Öğretim: Bilimsel düşünme becerisini kazanan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi aktif bir şekilde kullanabilen, etkili iletişim kurabilen, evrensel değerleri benimseyen, teknolojik gelişmeleri takip edip kullanabilen ve kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmek için eğitim sürecinin yeniden yapılandırılmasıdır (MEB, 2015).

Bireysel Erişim Merkezi (Self-Access Centre): Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olan ve birçok kaynakla donatılmış eğitsel bir ortamdır (Cotterall ve Reinders, 2001).

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011].

Özerkliğe dil öğretimi alanı dışında yaklaşırsak, özerklikte sadece öğrenenlerin bireysel yeterliliklerine odaklanmış önceki tanımlarında bulunmayan, politik ve dönüşümsel özellikler de vurgulanmalıdır. Dil öğretiminde özerklik kavramı dil öğretimi içindeki birçok yaklaşımdan etkilenmiş ve birçok yaklaşımı etkilemiştir (Benson, 2001: 22).

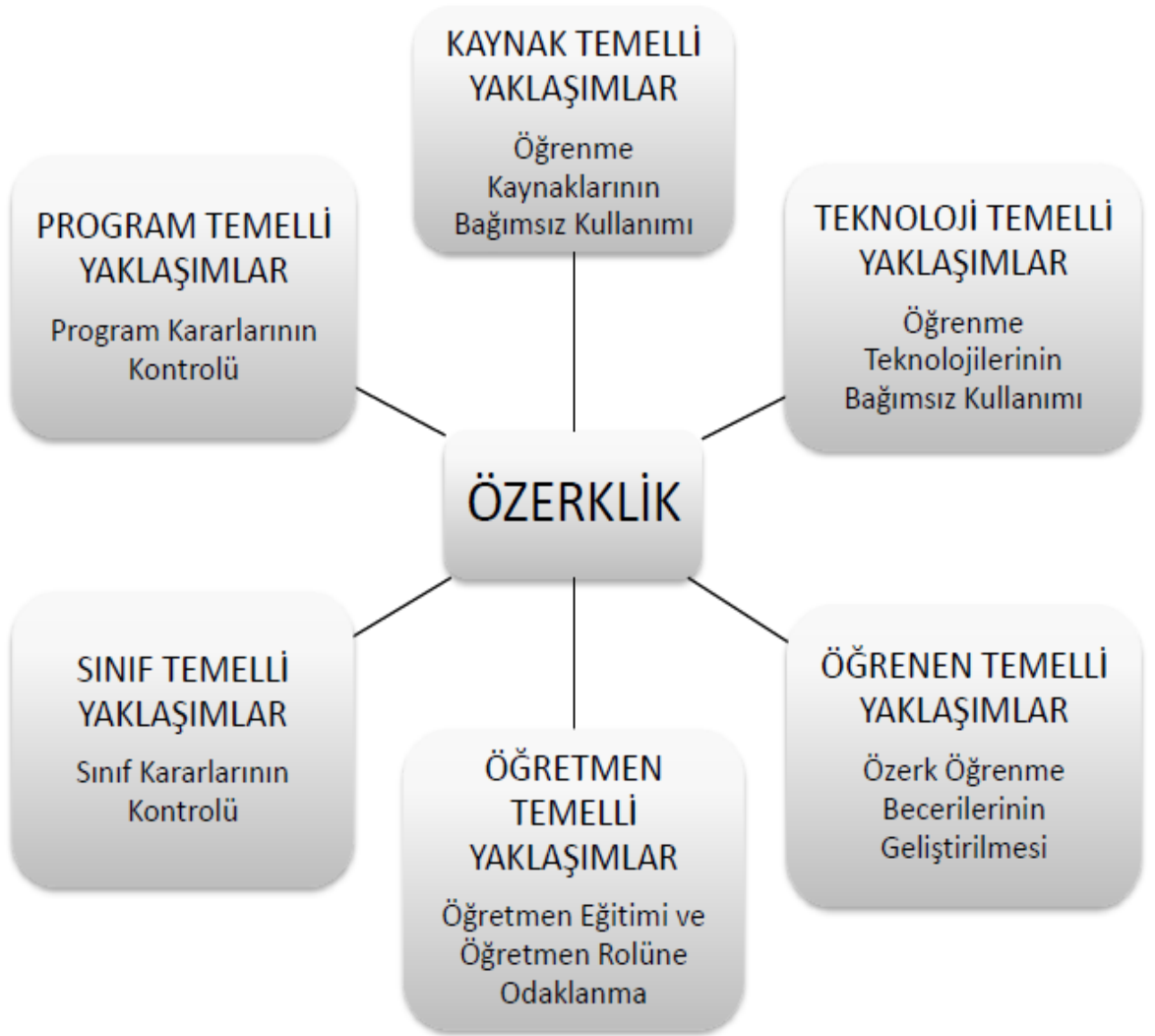


Şekil 4.1. Özerkliğin Etkilendiği ve Etkilediği Kavramlar (Benson, 2001)

2.8. Öğrenen Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar

Özerk öğrenme davranışına sahip bireyler yetiştirmenin ve özerk öğrenme davranışını kazanmış bireylerde bu davranışı geliştirmenin bazı yolları bulunmaktadır. Benson (2001, s. 111) bu yolları altı uygulama şeklinde sınıflandırmıştır:

- Kaynak temelli yaklaşımlar,
- Teknoloji temelli yaklaşımlar,
- Öğrenen temelli yaklaşımlar,
- Sınıf temelli yaklaşımlar,
- Program temelli yaklaşımlar,
- Öğrenen temelli yaklaşımlar



Şekil 5.1. Dil öğrenmede özerklik ve ilgili uygulama alanları (Benson, 2001, s. 112).

2.8.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar

Kaynak temelli öğrenme öğrencilerin dil öğrenimini bağımsız sürdürebilmeleri için öğretmenler tarafından desteklenen öğrenme yaklaşımlarından biridir (Brown ve Smith, 1996'dan *akt.* Balçıkanlı, 2006). Bu yaklaşımlarda öğrenciler eğitim öğretim materyallerine ulaşma konusunda bağımsızdırlar. Bu yaklaşımlar öğrencilere süreç içerisinde kontrolü sağlama avantajı verir. Öğrenen, bu yaklaşımlarda ders programı

hazırlama, derse uygun materyali seçme ve süreci değerlendirme aşamalarına dâhil olur. Öğrenenler seçimlerinde bağımsızdırlar. Öğrenenlere materyalleri kendi istekleri ve öğrenim süreçlerinin gidişatına uygun olarak seçme imkânı tanıyan bu yaklaşımda öğrenen özerk konuma gelmiş olur. Kaynak temelli yaklaşımlar öğrenenlerin bireysel öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sağlamaları için fırsat sağlar (Benson, 2001). Öğrenmeleri üzerinde daha fazla söz sahibi olan öğrenenler öğrenme sürecine daha istekli devam ederler. Dolayısıyla bu yaklaşımlar özerkliği destekleyen yaklaşımlardır.

2.8.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlarda da tıpkı kaynak temelli yaklaşımlarda olduğu gibi öğrenciye bağımsız alan tanıma gayesi vardır. Ancak bu yaklaşımda öğrenciye tanınan bağımsız alan teknoloji materyallerinin kullanımı noktasındadır. Öğrenciler bu yaklaşımda teknolojik materyalleri kullanma konusunda bağımsızdırlar. Hangi teknolojik materyalleri ne zaman kullanacaklarına karar verebilirler. Yalnızca bilgisayar, cep telefonu, kasetçalarlar değil internet erişimi de bu yaklaşımların bir odağıdır. Dil öğrenme sürecinde internet destekli öğrenme de bilgisayar destekli öğrenme gibi öğrenen özerkliğini destekleyen ve öz düzenlemeli öğrenmeyi sağlayan unsurlardandır (Erbil Tursun, 2010). Dolayısıyla yine kaynak temelli yaklaşımlarda olduğu gibi öğrenme sürecine daha fazla dâhil olan öğrenci, öğrenme süreci için daha istekli olacaktır.

2.8.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar

Öğrenen temelli yaklaşımlar; öğrenende oluşması hedeflenen davranışsal ve psikolojik değişimleri içerir. Kaynak temelli ve teknoloji temelli yaklaşımların aksine bu yaklaşımlarda öğrenmesini kontrol altına almak için öğrenenin gösterdiği davranışsal ve psikolojik üretimlerle ilgilenir (Biçer, 2015). Stratejilerin etkin kullanılması sonucu öğrencinin özerk öğrenme becerisi gelişecektir. Bu durum Erbil Tursun ve Benson tarafından da şöyle ifade edilmiştir: “Stratejilerin etkili kullanımının öğrenme performansını ve öğrenen özerkliğini artırmada önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir.” Öğrenme sürecinde hangi strateji üzerinden ilerlemesi gerektiğini bilen bir öğrenci, bu sürecin daha kolay ve etkili olmasına katkıda bulunmuş olacaktır.

Öğrenen temelli yaklaşımlarda özerkliğin gelişiminde önemli role sahip olan dil öğrenme stratejileri ve teknikleri öğrencilerin ihtiyaç duyduğu önemli becerilerdir. (Demircan Yıldırım, 2014). Özellikle dil öğreniminin diğer öğrenme alanlarına göre daha çok strateji ve yöntem kullanımına uygun olması, bu kullanımı gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde dil öğrenme strateji ve tekniklerini bilinçli şekilde uygulaması, tüm bu süreçte farkındalığının yüksek olması önemlidir. Bu tip öğrenen temelli yaklaşımlarda öğrenci öğrenme sürecinde pasif bir konumda değil, öğrenen sürecinin başrolündeki kişi olarak yer alır. Dolayısıyla öğretmen de öğrenme sürecinde yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasında ona rehberlik eden kişi olarak rol alır. Öğrencinin merkezde olduğu öğrenmelerde farklı düzeylerde de olsa özerklikten mutlaka söz ederiz. Dolayısıyla bu yaklaşımlar öğrenen özerkliğini destekleyen yaklaşımlardır.

2.8.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlarda sınıf içi etkinliklerde öğrencinin merkezde olması söz konusudur. Öğrenci söz konusu etkinlik sürecinin tasarlanmasında rol alır, fikir belirtir ve etkinlik tasarlanma sürecine dâhil olduğu gibi etkinliğin uygulanma sürecinde de aktiftir. Bu yaklaşımlar sınıf uygulamaları açısından geleneksel sınıf ortamında yer alan uygulamalardaki değişikliklerle ilgilenir (Benson, 2001). Geleneksel sınıf ortamındaki etkinliklere değişiklik olarak öğretmen etkinlik sürecini tek başına planlamaz, öğrenciyi bu sürece dâhil eder. Kendi öğrenme sürecine bu şekilde dâhil olmuş ve sürecin planlanmasında rol almış olan öğrenci bu etkinlik uygulanırken de daha istekli olacaktır. Kısaca bu yaklaşımlar öğrencilerin planlama üzerinde kontrol sağlamasını ve öğrenme ortamını değerlendirmesini teşvik ederek öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Demircan Yıldırım, 2014).

2.8.5. Program Temelli Yaklaşımlar

Bu tip yaklaşımlarda öğrenci, öğrenme programı üzerinde söz sahibidir. Bu yaklaşımlarda öğrenenlerin öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenme içeriği ve öğrenme süreçleriyle ilgili kararlarda sorumluluk üstlenmeleri üzerinde durulur (Benson, 2001). Öğrenenin istek ve ihtiyaçlarına göre sürece bağlı izlenim kullanımına yer verilir. Bu tarz izlencelerde önceden belirlenen bir içerik yoktur, içerik öğrenme

süreci içerisinde şekillenir (Biçer, 2015). Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanması için öğrenenin öğrenmesi ile ilgili karar verme aşamalarında açık ya da kapalı olarak desteklenmesi gereklidir (Erbil Tursun, 2010). Bu kararların verilmesinde açık ya da kapalı şekilde desteklenen öğrenci, öğretim programına dâhil olma konusunda daha özgüvenli ve cesaretli bir yaklaşım sergileyecektir. Dolayısıyla özerk davranış gösterme fırsatı öğrenciye verilmiş olacaktır.

Öğrenciler tercihleriyle ilgili aşağıdaki kavramları programa dâhil edebilirler:

- Öğrenme yaklaşımları,
- Öğrenmeye karşı tutum,
- Öğrenme stilleri,
- Öğrenme stratejileri,
- Öğrenme etkinlikleri,
- Etkileşimli modeller,
- Öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlamanın aşamaları,
- Etkili öğretimi sağlayan unsurlar,
- Etkili öğrenmenin niteliği (Brown, 1995'ten akt. Demircan Yıldırım, 2014).

2.8.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar

Öğrenme sürecinde şüphesiz ki öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmen temelli yaklaşımlar, öğrenme sürecinde öğretmen rolünü ön plana çıkaran yaklaşımlardır. Öğrencide özerk öğrenme davranışı bulunuyor olsa bile öğretmenden bu konuda bir destek göremediğinde bu davranış gerileyebilir veya sönebilir. Bu sebeple öğretmen temelli yaklaşımlar öğretmenlere öğrenme sürecinde öğrencinin özerkliğine nasıl ve ne şekilde katkıda bulunacaklarını anlatan yaklaşımlardır. Öğretmenin öğrenen özerkliğinin gelişimine katkı sağlayabilmesi için bu kavramın öğrenmede nasıl kullanılacağına dair bilgiye ve uygulama becerisine sahip olması gereklidir (Erbil Tursun, 2010). Öğretmenlerin öğrencinin özerkliğine nasıl katkı sağlayacağını bilmesi özerk öğrenme süreci için oldukça önemlidir. Öğretmenler bu konuda kendini yetiştirebileceği gibi, konu hakkında alacakları eğitimler ya da şimdiye kadar almış oldukları eğitimin içeriği de onlara bu konuda yardımcı olabilmektedir.

2.9. Özerk Öğrenme Sürecinde Öğretmen Rolü

Özerk öğrenme davranışının kazanılma sürecinde her ne kadar öğrencinin içsel motivasyonu ana etken olsa da öğretmen rolü de bu davranışın kazanılması ve geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Özerklik desteği öğrenciye öğretmeni tarafından sağlanmadığında, özerklik davranışı gerileyebilir veya sönebilir. Çünkü öğretmeninden yeterli takdiri ve desteği görmediğini düşünen bir öğrencinin içsel motivasyonu da düşük olacaktır. Dolayısıyla öğretmeni tarafından özerklik desteği gören öğrencilerin özerklik davranışları da gelişebilir çünkü bu destek motivasyonlarının artmasına sebep olacaktır. Özerklik sürecine destek vermesi beklenen bir öğretmenin ise yapılandırmacı bir eğitim anlayışını sürdürüyor olması gerekmektedir. Geleneksel yaklaşımlarla eğitim faaliyetleri sürdüren bireylerde özerklik davranışları sık gözlemlenen davranışlar değildir. “Özerk öğretmen, kendisini her zaman bir öğrenci rolünde gördüğünden her şeyi bildiğini düşünen geleneksel öğretmenden farklı davranır.” (Breen ve Mann, 1997).

Öğretmen, günümüzde yabancı dil eğitiminde öğretmen bilgi aktaran kişi kimliğinden sıyrılarak öğrenme etkinliklerini yöneten ve bilgilerin kaynağı olmak yerine bilgiler arasındaki bağlantıları kuran kişi konumuna yükselmiştir (Biçer, 2015). Yani günümüz öğretmenlerinin özerkliğe destek verme noktasında daha geleneksel anlayıştaki öğretmenlere göre daha yatkın olduğu söylemek mümkündür. Bu sürece destek veren öğretmen rollerini Camilleri (1997: 36-37) üç başlık altında açıklar:

Kaynak kişi konumundaki öğretmen (Teacher as a resourceperson): öğretmenler herhangi bir etkinlik ya da aktiviteyi sınıfa doğrudan uygulamak yerine etkinlik ve aktiviteleri sınıftaki öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre yapılandırır.

İdareci konumundaki öğretmen (Teacher as a manager): Öğretmen tüm aktivite ve etkinliklerde yönetici konumundadır.

Rehber konumundaki öğretmen (Teacher as a counselor): Öğretmen her öğrencinin kişisel bir öğrenme süreci olduğunu farkındadır ve bu sürece destek verir.

Özerk öğrenme sürecinde öğretmen rolleri:

- Öğretmen öğrencilerine özerk öğrenme davranışının ne olduğunu net şekilde anlatmalıdır. Özerk öğrenme sürecindeki bağımsızlığın öğretmenden tamamen kopmak anlamına gelmediğini, bu süreçte öğretmen yönlendirmelerinin süreç adına faydalı olacağını açıklamalıdır.

- Özerklik bir anda kazanılacak bir davranış değil, süreç içerisinde gelişecek olan bir davranıştır. Bu davranışın kazanılma sürecinde öğretmen sabırlı olmalıdır.
- Özerk öğrenme sürecinde öğretmen karşısına çıkan zorlukları sabırla ve sakinlikle karşılamalı, soğukkanlılıkla üstesinden gelmelidir.
- Öğretmen özerk öğrenme sürecinde kontrol sağlamaktan çok destek olma ve rehberlik etme amacında olmalıdır.
- Öğretmen, her öğrencinin farklı öğrenme stilleri ve süreleri olduğunun farkında olmalı, her öğrenciye aynı şekilde yaklaşmamalıdır. Öğrencilerin özerk davranış gösterme süreleri birbirinden farklı olabileceği gibi kimi öğrenciler bu davranışı hiçbir zaman göstermeyebilmektedir.
- Öğretmen, kültür etkeninin özerk öğrenme sürecini etkileyen bir faktör olduğunu göz önünde bulundurmalı ve kültürel farklılıklara dikkat etmelidir.
- Öğretmen sınıf içi etkinliklerde öğrencilere katkıda bulunsa da sınıf ve okul dışı etkinliklerinin özerk öğrenme sürecindeki rolünü yabana atmamalı ve bu etkinliklerin uygulanması konusundaki desteğini esirgememelidir.
- Özgüven özerklik kazanma sürecinde önemli bir faktördür. Grup çalışmaları öğrencilerin özgüvenlerinin artmasındaki etkili yöntemler olduğundan, öğretmen grup çalışmalarına önem vermeli ve iyi şekilde organize etmelidir.
- Öğretmen özerklik kazanma sürecinin her aşamasında öğrencilere planlama desteği sağlamalı, onları bu süreç için isteklendirmelidir. Özerk öğrenme davranışı gösterilmeye başladıktan sonra da öğrencilerden takdirini esirgememeli ve motivasyonu azami seviyede tutmaya özen göstermelidir.
- Öğretmen sınıfta uygulayabileceği yöntem ve tekniklere iyi hâkim olmalı, bu yöntem ve teknikleri sınıfın ilgi ve ihtiyacına göre düzenleyerek kullanmalıdır.
- Öğretmen öğrencilere elinden geldiğince materyal desteğinde bulunmalıdır. Eğitim ortamının materyal desteğinden yararlanmaları için öğrencileri teşvik etmeli ve gerekirse bu konuda yardım da etmelidir.
- Öğretmen, özellikle dil eğitiminde önemli yeri bulunan ve öğrencilerin ders dışı öğrenmelerinde oldukça etkili olabilecek olan web 2.0 araçları hakkında öğrencileri bilgilendirmeli ve kullanmaları konusunda merak uyandırmalıdır.

- Öğretmen her öğrenciye aynı ödevi vermek yerine bireysel öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurarak her öğrenciye ihtiyacı doğrultusunda ödev vermelidir.
- Öğretmen dersi sıkıcılıktan kurtarmak adına gerekli çabayı göstermelidir.
- Öğrenme ortamlarının sağlanmasında öğretmen başroldedir. Özellikle eğitim görülen kurumda bireysel öğrenme merkezi varsa öğrencileri bu merkeze yönlendirmelidir.
- Öğrenciler öğrenme sürecini ne kadar içselleştirirlerse özerk öğrenme davranışı gösterme konusunda da o kadar istekli olacaktır. Bu nedenle öğretmen öğrencinin öğrenme sürecini içselleştirmesine yardımcı olmalıdır.
- Özerklik sürecinde baskı ve stresten uzak kalmak öğrencinin sürece daha iyi odaklanmasını sağlamaktadır. Öğretmen, öğrenciyi baskı ve stresten uzak tutmalı, destek gördüğünü ona hissettirmelidir.
- Özerklik kazanma ve sürdürme süreçlerinde özgüven önemli bir faktördür. Özgüvenli öğrenciler öğrenme adına risk alırlar. Bu riskler alındığında öğrenci hatalı olsa da öğretmen heves kırıcı olmamalıdır.

Öğretmenlerin özerk öğrenme sürecindeki rolleri oldukça önemlidir ve bu özellikleri taşıyan öğretmenler süreci başarılı bir şekilde sürdürürler. Öğretmenleri tarafından her anlamda desteklendiğini hisseden öğrenciler de daha başarılı olacaktır. “Öğretmenler tarafından verilen özerklik desteği, öğrencilerin öğrenme çabalarını önemseyerek benimsemelerine ve öğrenme sürecini içselleştirmelerine destek olur. Bunu yapan öğretmenler, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve tercihlerini netleştirerek öğrencilerin sınıfta güdülenmelerine yardımcı olur” (Reeve ve Jang, 2006; Reeve vd., 2004).

Özerk öğrenme sürecinde öğretmenin özerkliği destekleyen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanması da bu sürecin desteklenmesi için önemlidir. Göçer (2022), öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme araçlarının öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenen özerkliğine dayalı ölçme araçlarını kullanmak da özerk öğrenme sürecini önemli etkilemektedir.

Özerk öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğu her ne kadar öğretmenden öğrenciye geçiyor olsa da öğretmenin sorumluluğu sonlanmaz. Öğretmenin, hem öğrencinin özerk öğrenme davranışını kazanmasında hem de bu davranışı sürdürme ve geliştirmesinde sorumlulukları vardır. “Öğretmenin rehber rolüyle öğrencilere verdiği özerklik desteği onların istekli bir şekilde sorumluluk üstlenmesini sağlar. Öğretmenin

de bu rolünün farkında olması ve öğrenciyle beraber gelişimini sürdürmesi gerekir” (Biçer, 2015).

2.10. Dil Eğitimi ve Özerklik

Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği ile ilgili araştırmalar yaklaşık 1979 yılından günümüze kadar devam etmektedir. Kavramın yabancı dil alanında ortaya çıkışı Avrupa Modern Dilleri Projesi Konseyinin 1979 yılında yapmış olduğu bir toplantıya dayanır (Benson 2007: 21; Cotterall ve Crabbe 1999: 1). Bu toplantıda tartışılan yabancı dil eğitiminde öğrenme özerkliği ve kapsamı “Learner autonomy, self-access on Foreign Language” konusu dil eğitimcileri arasında çok yoğun bir ilgi yaratmıştır (Wagner 2014: 129). Bu tarihten sonra dil eğitiminde “öğrenme özerkliği” kavramı araştırmacılar tarafından yoğun bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır (Karasu ve Sarı, 2019).

Holec’in 1981 yılında Avrupa Konseyine sunmuş olduğu rapor özerklik kavramı hakkındaki ilk belge olma niteliğini taşır. Öğrenen özerkliği kavramı ilk kez bu raporda kullanılmıştır. Dil öğrenme ve özerklik kavramlarının bu dönemden itibaren sürekli olarak birlikte anılmaya başlamasının sebebi de dil eğitiminin özerkliğin uygulanmasına oldukça elverişli bir alan olmasıdır. Öğretmen ne kadar çabalasa da dil eğitiminde öğrencinin içsel motivasyonu ve dolayısıyla özerk öğrenme davranışları olmazsa başarıya ulaşmak güçtür. Bu nedenle hem dil eğitiminde özerkliğin başarı için gerekli olması hem de dil eğitiminin özerkliğin uygulanmasına oldukça elverişli bir öğrenme alanı olmasından kaynaklı olarak öğrenen özerkliği kavramı ilk kez kullanıldığından bu yana dil eğitimi kavramıyla birlikte anılmaktadır. “Özerklik kavramı kendi gelişim sürecinde, yabancı dil eğitimi alanındaki araştırma ve uygulamaların temel taşlarından olmuştur. Özerkliği savunanların kendi düşüncesini desteklemek için özerlikle ilgili yaptıkları başarılı projelerin bu gelişimde rolü büyüktür.” (Benson, 2001, s. 15).

Günümüzde iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler uluslararası ilişkileri de önemli ölçüde artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin yayılmasına ve yabancılar tarafından öğrenilmesine katkıda bulunmuştur (Özbay, 2010). Türkçenin uluslararası tanınırlığının ve işlevselliğinin artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de büyük bir hız kazanmıştır (Alyılmaz, 2010). Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak

öğretimi sadece Türkiye’de değil, dünyanın birçok ülkesinde yapılmaktadır. Bu ülkelerde, Türkçe öğrenmek isteyenlere açık olan kurslarda Türkçe öğretilmektedir (Büyükkız, 2011). Öğrenci merkezli yaklaşımların dil eğitimde de yaygınlaşmış olması özerklik kavramını da daha çok duymamızı sağlamıştır. Türkçenin yabancı dil öğretiminde de öğrenen özerkliği, diğer dillerde olduğu gibi öğrenme sürecini kolaylaştıran bir süreçtir.

Yabancı dil öğretiminde özerkliğin yeri konusunda nesnel bir açıklamada bulunmak zordur. Son yıllarda dil öğretiminde ve eğitimin genelinde görülen değişimin de etkisiyle öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir geçiş söz konusudur (Biçer, 2015). Sürekli olarak değişen ve gelişen eğitim alanında öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenci öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmuş ve özerk davranışlar göstermiştir. Bu durum da özerklik kavramının dil eğitimine girmesiyle sonuçlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği çeşitli araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tasnif edilmiştir. Özerklik türleri teknik özerklik, psikolojik özerklik, politik özerklik, bilişsel özerklik, toplumsal özerklik, katılımcı özerklik, zayıf özerklik, güçlü özerklik vb. şeklindedir (Biçer, 2015). Ayrıca özerklikle ilgili farklı tasniflere gidilirken öğrencinin öğrenmeyi hem sınıf içinde hem de sınıf dışı ortamlarda sürdürdüğü unutulmamalıdır. Bu konuyu Benson (2006) şöyle ifade eder: “Yabancı dil öğretiminde “sınıf içinde özerklik” ve “sınıf dışında özerklik” ayrımının da anlamlı olduğu söylenebilir.”

Dil öğrenme sürecinde öğrencinin özerk davranışlar göstermesi oldukça önemlidir. Çünkü dil öğrenmede sınıf içinde yapılan dersler yeterli olmayacaktır. Öğrencinin sınıf dışında da dile ait kavramları öğrenmeye gayret göstermesi, ödevlerini eksiksiz yapması, hedef dilin temel beceri alanlarında kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunması gerekir. Özerk öğrenenlerin niteliklerini göz önünde bulundurduğumuzda özerk öğrenenlerin kendilerine bir strateji bulması veya mevcut stratejinin kendilerine faydası hakkında yorum yapabilmeleri dil öğrenme sürecine büyük katkı sağlar. Çünkü her öğrencinin farklı öğrenme alanı bulunabileceğinden, kişinin dil öğrenmede kendi öğrenme alanına yönelik olan stratejide ilerlemesi onu başarıya götürür.

Ayrıca özerk öğrenenler öğretmenlerinin onlara yaptığı rehberlikten faydalanıp onlarla işbirliği içinde olacaklarından sürecin sağlıklı işlemesi kaçınılmaz olacaktır. Özerk

öğrenenlerin özgüvenli davranışlar sergilemesi ve hedef dilde iletişim kurmak için risk alması gibi özellikleri de dil eğitiminde onlara büyük fayda sağlayacak özelliklerdendir. Ayrıca dil eğitimi sırasında yaşanabilecek başarısızlıklarda özerk öğrenenlerin problem çözme becerileri etkili olacaktır. Dil öğrenme sürecine ilişkin sürekli sorgulamalar yapabilmeleri, tahminler geliştirebilmeleri ve sürece ilişkin önerilerde bulunabilmeleri özerk öğrenenlerin hedef dili öğrenmelerindeki önemli adımlar olacaktır.

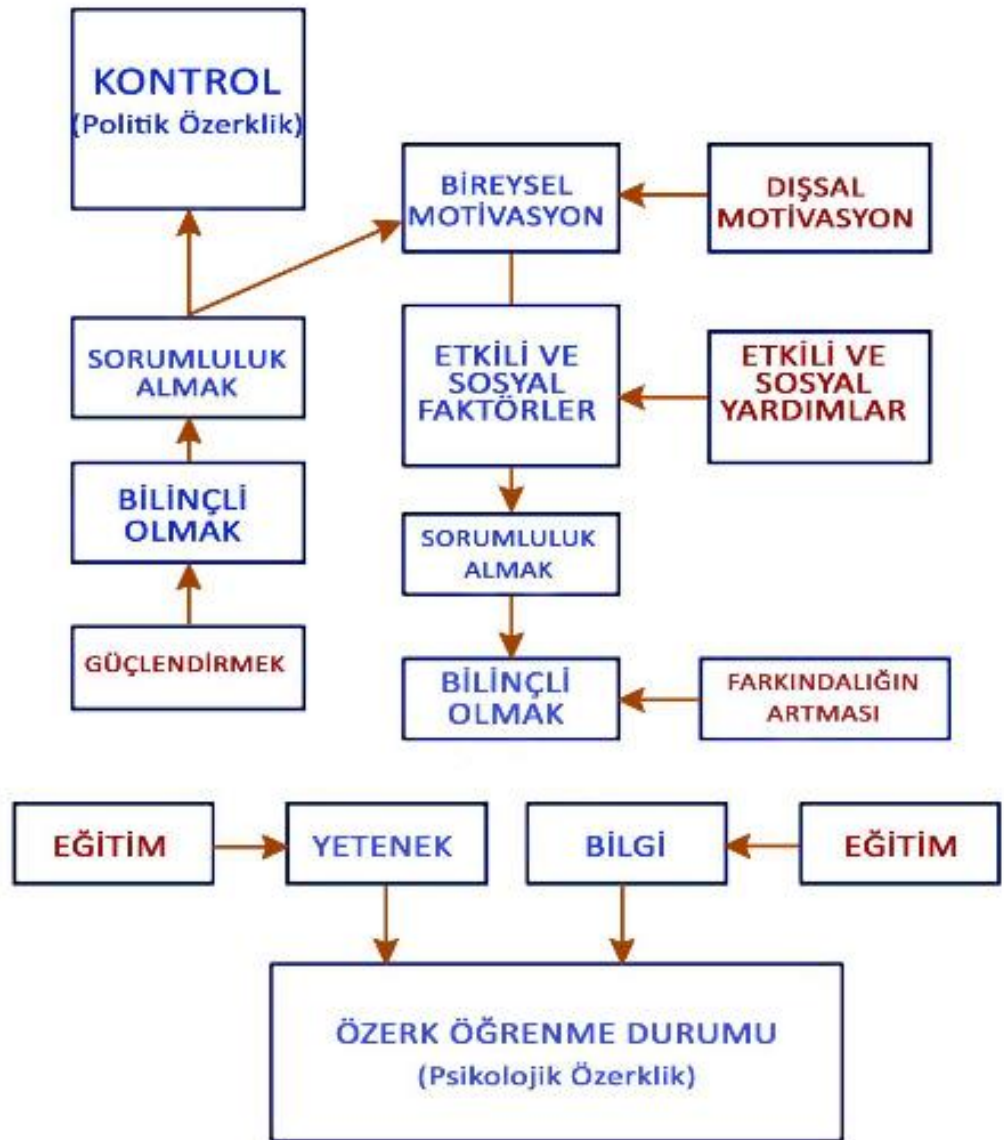
Öğrenen özerkliği kavramı dil öğretiminde aşağıda belirtilen beş farklı durumda kullanılmaktadır:

- Öğrencinin kendi başına çalıştığı durumlarda,
- Kendi kendine öğrenme sırasında ve öz yönetimli öğrenmede kullanılabilen birtakım becerilerde,
- Geleneksel eğitimin bastırdığı doğuştan gelen becerilerde,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarında,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönüne karar vermelerinde (Holec, 1981).

Yani yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği öğrencilerin evdeki çalışmalarında kullanılabileceği gibi sınıfta gerçekleşen öğrenmenin sorumluluğunu aldıklarında da kullanır. Öğrencinin kendi öğrenmesinin yönüne karar vermesi de onun özerk olduğunu gösterir. Özerklik ve bağımsız hareket etme güdüsü ise bazı öğrencilerde sonradan kazanılan bir davranış yerine doğuştan gelen bir beceri olarak ortaya çıkar. Ancak geleneksel eğitimle yetiştirilen bir bireyin öğrenme ortamı ona doğuştan gelen bu becerisini kullanma olanağı tanımayacaktır. Dolayısıyla öğrenci bastırılmış olacaktır. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, bu becerilerin gösterilmesine en elverişli olan yaklaşımlardır.

Öğrencinin dil eğitiminde özerklik davranışı gösterdiği bu durumlarda, öğrenci kendi öğrenmesinin yönüne karar verirken ona saygı duyulmalı, ona mümkün olduğunca destek olunmalıdır. Eğer hedef dille ilgili olumsuz bir tutumu veya süreçte başarısız olacağına dair bir inancı varsa özerkliğin önüne geçebilecek olan bu tutum ve inancın kırılması adına öğrenciye hedef dile karşı olumlu tutum geliştirebileceği şekilde yaklaşılmalıdır. Sürecin sonunda başarılı olabileceği fikri öğrenciye sık sık hatırlatılmalı ve öğrenci motive edilmelidir.

Dil eğitiminde özerk öğrenme becerisinin kazanım süreci aşağıda bulunan görseldeki gibidir:



Şekil 7.1. Dil öğreniminde özerk öğrenme becerisi kazanımı süreci (Kaya, 2012)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve yorumlanması konuları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde gösterdikleri özerk davranışların incelendiği bu çalışmada bir yandan öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla veri elde edilirken diğer yandan da öğretmenlere uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarıyla veri elde edilmiştir. Bu sebeple çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir.” Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Tedlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada da nitel ve nicel yaklaşım ve yöntemler bir arada kullanılmıştır. Karma yöntemin tercih edildiği çalışmalarda araştırmacılar çoklu veriler toplamakta ve kullanmaktadırlar. Bu durum Johnson ve Turner (2003) tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: “Araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı.” Elde edilen çoklu veriler araştırmacının çalışmasına uygun olan karma yöntem deseniyle sürdürülmelidir. Karma yöntem araştırmaları, çalışmalarda yalnızca nicel veya yalnızca nitel yöntemin yeterli olmadığı durumlarda, araştırmayı daha geniş kapsamlı hazırlamak için oldukça

elverişlidir. “Bu yöntemler, aynı zamanda araştırmacının daha anlaşılır bir tasarım yapabilmesine olan gereksinimi de karşılamak için geliştirilmiştir.” (Greene, 2005). Karma yöntem; yakınsayan, açımlayıcı sıralı, keşfedici ve iç içe karma desen olarak dörde ayrılmaktadır (Creswell ve PlanoClark, 2011/ 2015, 2015). Bu desenlerden açımlayıcı sıralı desenlerde, öncelikli olarak nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve daha sonra da nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi söz konusudur. Bu çalışmada öncelikle nicel veriler, ardından nitel veriler toplanmış ve çözümlenmiş, her iki veriden elde edilen sonuçlar da birbirinden bağımsız analiz edilmiştir. Bu nedenle açımlayıcı sıralı desen tercih edilmiştir.

Karma yöntemin kullanılmış olduğu bu çalışmanın nicel boyutunda tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd, 2020: 15). Bu çalışmada da uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarını belirlemek amaçlandığından tarama araştırması tercih edilmiştir. Tarama yönteminde grubun özellikleri anketler aracılığıyla saptanır. Anket, aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye, e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir (Büyüköztürk vd, 2020: 15).

Çalışmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd, 2020: 23). Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel verileri için evren uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tüm bireylerdir. Örneklem ise Türkiye’de bulunan TÖMER birimlerinde uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 143 öğrenci ve Maarif Okulları bünyesinde uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 290 öğrencidir. Örneklem grubu rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiştir. “Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler

listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir.” (Kılıç, 2103). Seçilen öğrencilerin cinsiyet, yaş grupları ve eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	320	73,90
	Erkek	113	26,10
Toplam		433	100

Tablo 1’e göre katılımcıların 320’si (%73.9) kadın, 113’ü (%26.1) erkektir.

Tablo 2.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaş Gruplarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Yaş	8-17 Yaş	294	67,90
	18-24 Yaş	139	32,10
Toplam		433	100

Tablo 2’ye göre katılımcıların 294’ü (%67.9) 8-17 yaş grubuna; katılımcıların 139’u (%32.10) 18-24 yaş grubuna ait bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 3.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Grup	N	%
Eğitim Düzeyi	İlkokul	101	23,30
	Lise ve Dengi Okullar	240	55,40
	Önlisans	20	4,6
	Lisans	47	10,9
	Lisansüstü	25	5,8
Toplam		433	100

Tablo 3’e göre katılımcıların 101’i (%23.3) ilkokul, 240’ı (%55.4) lise ve dengi okullar, 20’si (%4.6) önlisans, 47’si (10.9) lisans, 25’i (%5.8) lisansüstü eğitimlerini tamamlayan bireylerden oluşmaktadır.

Çalışmanın nitel verileri için evren uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerdir. Nitel veriler için örneklem ise Türkiye’de bulunan TÖMER birimlerindeki 20 öğreticidir. Örneklem grubu rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiştir. “Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir.” (Kılıç, 2103). Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışmakta oldukları birimler şu şekildedir:

Tablo 4.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğreticilerin Görev Yaptıkları Kurumlar

Birimler	f	%
Atatürk Üniversitesi TÖMER	6	30
Erciyes Üniversitesi TÖMER	5	25
Nevşehir HBV Üniversitesi TÖMER	2	10
ÇOMU TÖMER	6	30
Samsun DİLMER	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4’ göre örneklem grubundaki öğretmenlerin 6’sı (%30) Atatürk Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 5’i (%25) Erciyes Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 2’si (%10) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 6’sı (%30) Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 1’i (%5) ise Samsun Üniversitesi DİLMER’de görev yapmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme davranışlarını saptamak amacıyla anket ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketi

Uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla 25 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket maddeleri Türkçe eğitimi alanında dört uzman tarafından değerlendirilmiş ve iç geçerlik sağlanmıştır.

Anket, Türkçe seviyeleri maddeleri anlamaya yeterli olmayacak öğrenciler için hem İngilizce hem Türkçe hazırlanmıştır. Mail yoluyla üniversitelerin TÖMER birimlerinde eğitim gören öğrencilere ve Maarif Vakfı öğrencilerine ulaşılarak anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Anketi toplamda 531 öğrenci cevaplandırmıştır. Kimi katılımcıların bazı maddeleri cevaplandırmamış olması sebebiyle bu katılımcıların cevapları elenmiş ve 433 katılımcının cevapları işlenmeye uygun bulunmuştur. Anket verileri SPSS 23.0 Paket Programı'nda işlenmiştir.

3.3.2. Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarına ilişkin öğretici görüşlerine başvurmak amacıyla 10 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, ikisi Türkçe eğitimi, biri yabancı dil eğitiminde olmak üzere üç uzmanın değerlendirmesine tabii tutulmuş ve böylece iç geçerlik sağlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki soruları içermektedir:

- 1) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz derslere canlı katılım sağladı mı? Katılım oranı ne düzeydeydi? (Örneğin; “Öğrencilerimin bir kısmı canlı katılım sağlamak yerine dersi ders kayıt videolarından takip etmeyi tercih ettiler.”)
- 2) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz anlamadığı konuları tespit edip size bildirdi mi? (Örneğin; “Hayır, öğrencilerim bu konuda ben tespit etmediğim sürece eksiklerini fark etmediler/bana bildirmedi.” veya “Evet, derse karşı ilgili olan öğrencilerimden anlamadığı konuları kendileri tespit ettiklerine dair dönütler aldım.”)
- 3) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz anlamadığı konuları sizinle tartıştı mı?
- 4) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz ders programını düzenli takip ettiler mi? (Örneğin; “Hayır, ders programını takip etmeyen öğrencilere dersin başladığı ile ilgili iletişim kurmak gerekti.”)
- 5) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz verilen ödevleri ve görevleri yerine getirdi mi?
- 6) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz teknolojinin onlara sağladığı imkânları kullandı mı? (Bu soruyu -eğer biliyorsanız- öğrencilerinizin teknolojik

imkânları doğrultusunda değerlendiriniz. Web 2.0 araçları, kamera, mikrofon, medya araç gereçleri bakımından değerlendirme yapınız. Örneğin; “Öğrencimin kamera ve mikrofonu bulunmasına rağmen kullanmadı ve aktif katılım gerçekleştirmedi.”)

- 7) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz öğrenme sorumluluklarının sizden çok kendisinde olduğunun farkındalar mıydı? Bu süreci uzaktan Türkçe öğrenme sürecinin onlara getirdiği birtakım sorumlulukların farkında olarak mı yürüttüler? Lütfen gözlemlerinizi örneklerle açıklayınız.
- 8) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz kendi gelişimlerini takip ediyorlar mıydı? (Örneğin; “Ben bir ölçme yapıp bildirmediğim sürece öğrencilerim süreç içerisindeki gelişimlerinin farkında değillerdi.”)
- 9) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz yapılan sınıf içi etkinliklere katılma konusunda istekliler miydi? Söz hakkı alma noktasında özgüvenli davranışlar sergilediler mi?
- 10) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz uzaktan eğitimin getirdiği bazı olumsuz durumlara karşı nasıl davranışlar sergilediler?

3.4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin toplanmasında kullanılan anket için Türkçe eğitimi alanındaki 4 uzmandan görüş alınmış ve bu görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe Tekniği kapsamında KGİ anlamlılık değerinin en az .78 düzeyinde olması gerektiği göz önünde bulundurulmuştur (Yurdugül, 2005). Uzmanlardan her bir madde için görüş bildirmeleri istenmiş ve elde edilen görüşler doğrultusunda anket taslağındaki maddelerin kapsam geçerlilik indeksinin .78’in altında olmadığı hesaplanmıştır. Belirlenen değerin istatistiksel anlamlılığı ve kapsam geçerlilik indeksini sağlaması nedeniyle ankette hiçbir madde çıkarılmamıştır. Yalnızca bazı maddelerde değişikliğe gidilmesini öneren uzmanların görüşleri dikkate alınmış ve anketin son şekli bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Nicel veriler SPSS 23.0 Paket Programı’nda işleme tabi tutulmuştur. Veriler üzerinde KolmogorovSmirnov normallik testi ve varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olmadığı görülerek verilerin işlenmesinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde kullanılan yapılandırılmış görüşme formu, Türkiye’de bulunan birçok üniversitenin TÖMER birimlerine e-mail aracılığıyla ulaştırılmış,

neticede çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 öğreticiden alınan veriler ışığında çalışma sürdürülmüştür. Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler MAXQDA isimli nitel veri analiz programında analiz edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken aşağıdaki maddeler dikkate alınmıştır:

- Kolay anlaşılabilir sorular yazılması,
- Odak sorular hazırlanması,
- Açık uçlu sorular sorulması,
- Yönlendirmeden kaçınılması,
- Çok boyutlu türden sorular hazırlanması,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlanması,
- Farklı türden sorular oluşturulması,
- Soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi
- Soruların geliştirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 128)

Likert tipi ölçeğin değer farkının ($5-1 = 4$) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, sıklık düzeyinin ve buna bağlı olarak uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin özerk davranışları sergileme düzeylerini belirlemiştir. Buna göre, 1.00-1.80 arasında sergileme düzeyi gösterenler “Hiçbir zaman” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede çok yetersiz olduklarını, 1.81-2,60 arasındakiler “Nadiren” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede yetersiz olduklarını, 2,61-3,40 arasındakiler “Bazen” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede kısmen yeterli olduklarını, 3,41-4,20 arasındakiler “Çoğu zaman” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede yeterli olduklarını, 4,21-5,00 arasındakiler ise “Her zaman” olup öğrencilerin özerk davranış sergilemede çok yeterli olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

Değer Aralıkları	Sıklık Düzeyleri	Sergileme Düzeyleri
1.00-1.80	Hiçbir zaman	Çok yetersiz
1.21-2.60	Nadiren	Yetersiz
2.61-3.40	Bazen	Kısmen yeterli
3.41-4.20	Çoğu zaman	Yeterli
4.21-5.00	Her zaman	Çok yeterli

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde özerk öğrenme davranışlarını belirlemek amacıyla uygulanmış olan “Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketi aracılığıyla erişilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri

4.1.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takibine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takibi

Madde			
Numara	Maddeler	$\bar{X}$	SS
sı			
1	Uzaktan öğrenme sürecinde derslerime canlı katılmaya özen gösteririm.	4.49	0.82

3	Uzaktan öğrenme sürecinde derslere kamerayla katılım sağlarım.	2.69	1.28
4	Uzaktan öğrenme sürecinde ders programımı düzenli olarak takip ederim.	4.61	0.73
5	Uzaktan öğrenme sürecinde ev ödevlerimi yaparım.	4.42	0.94
Toplam		4.05	0.68

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” Anketinin “derse katılım ve dersi düzenli takip” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde ders programımı düzenli olarak takip ederim.” maddesinde ($4,61 \pm 0,73$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslere kamerayla katılım sağlarım.” maddesinde ($2,69 \pm 1,28$) olduğu görülmüştür. Derse katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslerime canlı katılmaya özen gösteririm.” maddesinde ortalamanın ($4,49 \pm 0,82$) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde ev ödevlerimi yaparım.” maddesinde ise ortalamanın ($4,42 \pm 0,94$) olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derse canlı katılım sağlama noktasında çok yeterli düzeyde özerklik sergiledikleri, derslere kamerayla katılım sağlama noktasında yetersiz özerk davranış sergiledikleri, ders programının takibi ve ev ödevleri konusunda da çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Derse katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutunun genel ortalamasına (4.05) bakıldığında ise bu alt boyutta yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

4.1.1.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
1			
2	Uzaktan eğitimde anlamadığım konu olduğunda dersleri kayıttan tekrar izlerim.	3.63	1.21
6	Anlamadığım konuları ders bitince kendi çabalarımla anlamaya çalışırım.	4.23	0.95

16	Uzaktan öğrenme sürecinde daha iyi bir verim elde etmek için kendime özgü bir metot geliştiririm.	3.84	1.13
20	Uzaktan öğrenme sürecinde ders dışı zamanlarımı değerlendirmek için bir çalışma programı hazırlarım.	3.41	1.24
21	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe dinleme becerimi geliştirmek için ders dışında Türkçe kanallar / programlar takip ederim.	3.69	1.29
22	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için Türk arkadaşlar edinirim veya arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	3.12	1,41
23	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe okuma becerimi geliştirmek için seviyeme uygun Türkçe metinler bulup okurum.	3,62	1,21
24	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerimi geliştirmek için yazma etkinlikleri yaparım.	3,49	1,21
25	Türkçe öğrenmeyle iletişim becerilerimi geliştirmek için daha önce Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanırım.	3,68	1.28
Toplam		3.63	0.77

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” Anketinin “ders dışı çalışma faaliyetleri” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Anlamadığım konuları ders bitince kendi çabalarımla anlamaya çalışırım.” maddesinde ($4,23 \pm 0,95$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için Türk arkadaşlar edinirim veya arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.” maddesinde ($3,12 \pm 1,41$) olduğu, görülmüştür. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitimde anlamadığım konu olduğunda dersleri kayıttan tekrar izlerim.” maddesinde ortalamanın ($3,63 \pm 1,21$) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde daha iyi bir verim elde etmek için kendime özgü bir metot geliştiririm.” maddesinde ortalamanın ($3,84 \pm 1,13$) olduğu,” Uzaktan öğrenme sürecinde ders dışı zamanlarımı değerlendirmek için bir çalışma programı hazırlarım.” maddesinde ($3,41 \pm 1,24$) olduğu,” Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe okuma becerimi geliştirmek için seviyeme uygun Türkçe metinler bulup okurum.” maddesinde ($3,62 \pm 1,21$) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerimi geliştirmek için yazma etkinlikleri yaparım.” maddesinde ($3,49 \pm 1,21$) olduğu ve “Türkçe öğrenmeyle iletişim becerilerimi geliştirmek için daha önce Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanırım.” maddesinde ise ($3,68 \pm 1,28$) olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin derste anlamadıkları

konuları kendi çabalarıyla anlamaya çalışma konusunun bu alt boyuta ilişkin en yüksek oranda gösterilen özerk davranış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutuna ilişkin en düşük özerklik gösterilen davranışın ise konuşma becerilerini geliştirmek için Türk arkadaşlar edinme veya arkadaşlarıyla Türkçe konuşma davranışı olduğu görülmektedir. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunun ortalamasının ise (3,63±0,77) olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları daha sonra kayıttan izleme, kendine özgü bir öğrenme metodu geliştirme, kendilerine bir ders programı oluşturma, dinleme becerilerini geliştirmek için Türkçe kanallar/programlar takip etme, okuma becerisini geliştirmek için Türkçe metinler okuma, yazma becerisini geliştirmek için yazma etkinlikleri yapma ve Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanma konularında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders bittikten sonra anlamadıkları konuyu kendi çabalarıyla anlama noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunun genel ortalamasına (3.63) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

4.1.1.3. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimleri

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
7	Uzaktan öğrenme sürecinde anlamadığım konuları öğretmenimle tartışmak isterim.	3.77	1.13
13	Uzaktan eğitimde daha iyi Türkçe öğrenmek için ders dışı etkinliklere katılma fırsatları ararım.	3.90	1.11
Toplam		3.83	0.91

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” Anketinin “ders ve ders dışı etkileşim” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan eğitimde daha iyi Türkçe öğrenmek için ders dışı etkinliklere katılma fırsatları ararım.” maddesinde (3,90±1,11), en düşük ortalamasının ise “Uzaktan öğrenme sürecinde anlamadığım konuları 12öğretmenimle tartışmak isterim.”

maddesinde (3,77±1,13) olduğu görülmüştür. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasının ise (3,83±0,91) olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları öğretmeniyle tartışma ve ders dışı etkinliklere katılma noktasında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında (3.83) öğrencilerin yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir.

4.1.1.4. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesine İlişkin İlişkin Bulgular

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesi

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	SS
8	Uzaktan Türkçe öğrenirken her ders sonrası kendimi değerlendiririm.	3.73	1.12
10	Uzaktan Türkçe eğitiminde sınavlarda yaptığım hataları kontrol ederim.	4.13	1.08
11	Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarımın farkındayım.	4.47	0.82
15	Uzaktan Türkçe öğrenirken kendi gelişimimi takip ederim.	3.94	1.05
Toplam		4.07	0.69

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “öz değerlendirme yapabilme” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarımın farkındayım.” maddesinde (4,47±0,82), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan Türkçe öğrenirken her ders sonrası kendimi değerlendiririm.” maddesinde (3,73±1,12) olduğu görülmüştür. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan Türkçe eğitiminde sınavlarda yaptığım hataları kontrol ederim.” maddesinde ortalamanın (4,13±1,08) olduğu, “Uzaktan Türkçe öğrenirken kendi gelişimimi takip ederim.” maddesinde ise ortalamanın (3,94±1,05) olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin öz değerlendirme yapabilme durumlarına ilişkin özerk davranışlardan en fazla, öğrenme sorumluluklarının farkında olma davranışını gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en az gösterdikleri özerk davranışın ise yapılan dersler sonrası kendi durumlarını değerlendirmeleri olduğu görülmektedir.

Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders sonrası kendi durumunu değerlendirme, sınavlarda yaptıkları hataları kontrol etme ve kendi gelişimlerini takip etme noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öğrenme sorumluluklarının farkında olma noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunun genel ortalamasına (4.07) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış sergilendiği görülmektedir.

4.1.1.5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanmasına İlişkin İlişkin Bulgular

Tablo 9. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanması

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	ss
9	Uzaktan Türkçe öğrenirken teknolojinin sunduğu imkânları kullanmaya çalışırım.	4.07	1.09
18	Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerimi desteklemek için medya araçlarını kullanırım.	3.78	1.20
19	Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından yararlanırım.	2.84	1.40
Toplam		3.56	0.93

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “mevcut imkânlardan yararlanma” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken teknolojinin sunduğu imkânları kullanmaya çalışırım.” maddesinde (4,07±1,09), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından yararlanırım.” maddesinde (2,84±1,40) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerimi desteklemek için medya araçlarını kullanırım.” maddesinde ortalamanın (3,78±1,20) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmak olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise web 2.0 araçlarından yararlanmak olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen

öğrencilerin teknolojinin sunduğu imkânları kullanma ve medya araç gereçlerinden faydalanma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarından yararlanma noktasında ise kısmen yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunun genel ortalamasına (3.56) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

4.1.1.6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci Ve Sorun Çözme Becerisine İlişkin İlişkin Bulgular

Tablo 10. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi

Madde Numarası	Maddeler	$\bar{X}$	ss
12	Uzaktan Türkçe öğrenirken karşılaştığım sorunları çözmeye çalışırım.	4.25	0.96
14	Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenmeyle ilgili sorumluluklar öğretmenimden çok bana aittir.	3.99	0.98
17	Uzaktan öğrenme sürecini, bu sürecin bana yüklediği zorlu sorumlulukları fark ederek yürütürüm.	3.87	1.02
Toplam		4.04	0.73

“Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken karşılaştığım sorunları çözmeye çalışırım.” maddesinde ($4,25 \pm 0,96$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecini, bu sürecin bana yüklediği zorlu sorumlulukları fark ederek yürütürüm.” maddesinde ($3,87 \pm 1,02$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenmeyle ilgili sorumluluklar öğretmenimden çok bana aittir.” maddesinde ortalamanın ($3,99 \pm 0,98$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmek olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise uzaktan eğitim sürecinin kendilerine yükledikleri zorlu sorumlulukları fark ederek sürece devam ettirmeleri olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak

Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözme, öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerden çok kendilerinde olduğunun farkında olma ve uzaktan eğitim sürecinin sorumluluklarının farkında olma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunun genel ortalamasına (4.04) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

4.1.2.Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

4.1.2.1.Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 11. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	p
Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip	Kadın	295	204.53	60337.5	12232.5	.021
	Erkek	98	174.32	17083.5		
Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	Kadın	295	196.16	57866.5	14206.5	.798
	Erkek	98	199.54	19554.5		
Etkileşim	Kadın	295	207.46	61200.0	11370	.001
	Erkek	98	165.52	16221.0		
Öz Değerlendirme Yapabilme	Kadın	295	203.87	60142.5	12427.5	.036
	Erkek	98	176.31	17278.5		
Mevcut İmkânlardan Yararlanma	Kadın	295	196.89	58082.0	14422.0	.973
	Erkek	98	197.34	19339.0		
Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	Kadın	295	199.94	58983.0	13587.0	.368
	Erkek	98	188.14	18438.0		

Tabloda Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketi'nin alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu ortaya konulmuştur. Tabloya bakıldığında cinsiyet değişkenine göre Uzaktan

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketinin ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan yararlanma ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken ($p>0.05$); Derse katılım ve dersi düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın derse katılım ve dersi düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; kadınların derse katılım ve dersi düzenli takip alt boyutunda ortalamanın 204.53 olduğu, etkileşim alt boyutunda ortalamanın 207.46 olduğu, öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ortalamanın 203.87 olduğu ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ortalamanın 199.94 olduğu, erkeklerin derse katılım ve dersi düzenli takip alt boyutunda ortalamanın 174.32 olduğu, etkileşim alt boyutunda ortalamanın 165.52 olduğu, öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ortalamanın 176.31 olduğu ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ortalamanın 188.14 olduğu görüldüğünden dolayı alt boyut puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenirken, erkeklerin ise ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ortalamanın 199.54 olduğu ve mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ortalamanın 197.34 olduğu, kadınların ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ortalamanın 196.16 olduğu ve mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ortalamanın 196.89 olduğu görüldüğünden bu alt boyutlarda kadınların anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2.2.Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri yaş açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 12.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Yaş Açısından Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip	8-17 Yaş	294	211.77	62261.0	18896	.202
	18-24 Yaş	139	228.06	31700.0		

Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	8-17 Yaş	294	218.27	64170.5	20060,5	.759
	18-24 Yaş	139	214.32	29790.5		
Etkileşim	8-17 Yaş	294	220.88	64939.0	19292	.341
	18-24 Yaş	139	208.79	29022.0		
Öz Değerlendirme Yapabilme	8-17 Yaş	294	219.09	64411.5	19819,5	.611
	18-24 Yaş	139	212.59	29549.5		
Mevcut İmkânlardan Yararlanma	8-17 Yaş	294	210.73	61956.0	18591	.127
	18-24 Yaş	139	230.25	32005.0		
Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	8-17 Yaş	294	214.37	63026.0	19661	.521
	18-24 Yaş	139	222.55	30935.0		

Tabloda Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketi'nin alt boyutlarının yaş değişkeni açısından farklılaşma durumu ortaya konulmuştur. Tabloya bakıldığında yaş değişkenine göre Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketinin derse katılım ve dersi düzenli takip, ders dışı çalışma faaliyetleri, etkileşim, öz değerlendirme yapabilme, mevcut imkânlardan yararlanma, sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. ($p>0.05$)

4.1.2.3.Uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 13. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
	İlkokul	101	247.47	4	11.201	.024

Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip	Lise ve Dengi Okullar	240	203.17			
	Önlisans	20	242.98			
	Lisans	47	201.74			
	Lisansüstü	25	234.62			
Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri	İlkokul	101	210.1		3.623	.459
	Lise ve Dengi Okullar	240	218.85			
	Önlisans	20	263.8			
	Lisans	47	205.24			
	Lisansüstü	25	211.78			
Etkileşim	İlkokul	101	230.12		7.779	.100
	Lise ve Dengi Okullar	240	221.82			
	Önlisans	20	208.88			
	Lisans	47	196.73			
	Lisansüstü	25	162.34			
Öz Değerlendirme Yapabilme	İlkokul	101	225.19		3.272	.513
	Lise ve Dengi Okullar	240	219.85			
	Önlisans	20	225.15			
	Lisans	47	190.52			
	Lisansüstü	25	199.76			
Mevcut İmkânlardan Yararlanma	İlkokul	101	226.78		2.279	.685
	Lise ve Dengi Okullar	240	209.86			
	Önlisans	20	226.2			
	Lisans	47	217.06			
	Lisansüstü	25	238.6			
	İlkokul	101	232.16		3.619	.460

Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi	Lise ve Dengi Okullar	240	216.91			
	Önlisans	20	216.03			
	Lisans	47	199.49			
	Lisansüstü	25	190.36			

Tabloda katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketi'nin Derse Katılım ve Düzenli Takip alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0.05$). Öğrencilerin derse katılım ve dersi düzenli takip etmeleri noktasında eğitim düzeyleri önem göstermektedir. Yani uzaktan Türkçe öğrenen bireylerin derse katılım ve dersi düzenli takip etme özerk davranışları ile eğitim düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır. Ancak diğer alt boyut puanlarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ($p = ,024$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetleri ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Etkileşim alt boyutunda ($p = ,100$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin etkileşim davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ($p = ,513$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilme davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ($p = ,685$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin m ile eğitim düzeyleri mevcut imkânlardan yararlanma davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ($p = ,024$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yapılandırılmış görüşme formlarından elde edile veriler ortaya konulmaktadır. Bulgular, katılımcılara yöneltilen sorular çerçevesinde sunulmaktadır.

4.2.1. Öğreticilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme özerkliği davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Öğreticilere yöneltilen sorulardan ilki uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağlayıp sağlamadıklarıdır. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 14’te yer verilmiştir:

Tablo 14. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Canlı Katılım Durumları

Görüşler	f	%
Düzenli olarak katılım olduğunu belirtenler	15	75
Düzenli katılımın kısmen olduğunu belirtenler	3	15
Düzenli katılımın az olduğunu belirtenler	1	5
Kurun başında katılımın fazla olduğunu belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 14’te uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derslere canlı katılım sağlama durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 14’e göre öğretmenlerin %75’i (f=15) öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) ise öğrencilerin kısmen düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) öğrencilerin düzenli olarak canlı derse katılımlarının düşük olduğunu belirtirken, %5’i (f=1) ise kurun başında düzenli olarak canlı derse katılım fazlayken zaman ilerledikçe katılım oranının düştüğünü belirtmiştir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derse canlı katılım durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Büyük bir kısmı derse katıldı. Çok az öğrenci dersi ders kayıt videolarından takip etti.” (K3)

“Derse katılım yüksek oranda sağlandı. Ders kayıt videolarının olmaması derse katılımın yüksek olmasını sağladı.” (K12)

“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derse katılıyordu. Bizler bunun için sık sık Whatsapp grubunda hatırlatmalar yapıyorduk. Bu yüzden de kendilerini katılmakta sorumlu hissediyorlardı.” (K20)

“Kısmen katılım sağlanmıştır.” (K14)

“Bazıları kayıttan takip etti.” (K16)

“Katılım azdı.” (K6)

“Kursun ilk günleri, katılım ve verimlilik daha iyiydi. Kurs ortalarında ve sona doğru katılım düştü.” (K1)

Öğreticilere ikinci soru olarak öğrencilerin anlamadıkları konuları kendilerinin tespit edip edemediği sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 15’te yer verilmiştir:

Tablo 15.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Anlamadıkları Konuları Tespit Etme Durumları

Görüşler	f	%
Tespit ettiklerini belirtenler	12	60
Tespit etmediklerini belirtenler	5	25
Azınlığın tespit ettiğini belirtenler	2	10
Zaman zaman tespit ettiklerini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 15’te uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları kendilerinin tespit etmesi hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 15’e göre öğreticilerin %60’ı (f=12) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edemediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10’u (f=2) öğrencilerin azınlık bir bölümünün anlamadıkları konuları tespit ettiklerini belirtirken, %5’i (f=1) ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman tespit ettiklerini belirtmiştir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları tespit etme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Türkçe öğrenmek birimizdeki öğrencilerimiz için hazırlık aşaması olduğu için lisans hayatlarına devam edebilmek adına gayret göstermektedirler. Anlamadıkları yerler olduğu zaman sormaktan geri durmazlar.” (K2)

“Elbette. Öğrencilerle kurduğumuz programlar aracılığı ile anlaşılmayan konuları sordular. Ayrıca ders esnasında da anlamadıkları yerleri sordular.” (K5)

“Gerek ders esnasında gerek ders dışında anlaşılmayan konularda öğrencilerin rahatlıkla bizlere ulaşması sağlandı. Öğrenciler bu konuda rahattı.” (K12)

“Öğrencilerin eksiklerini ben tespit ettim. Öğrenciler tespit etmediler.” (K3)

“Hayır, eksikliklerini fark etmediler ve bildirmedi.” (K14)

“Hayır, bunu yapmadılar. Ödevlendirme yaptım ve bu ödevlere hızlı dönütler verdim bu şekilde bir tespit sistemim vardı.” (K1)

“Çok az öğrenci anlamadığı konuları tespit etti. Etkinlikler yoluyla ben tespit edip telafi etmeye çalıştım.” (K6)

“Çok az dönüt aldım.” (K15)

“Her zaman değil.” (K19)

Öğreticilere 3. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışıp tartışmadıkları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 16’da yer verilmiştir:

Tablo 16.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Anlamadıkları Konuları Öğretmenleriyle Tartışma Durumları

Görüşler	f	%
Tartışma olduğunu belirtenler	10	50
Tartışma olmadığını belirtenler	5	25
Zaman zaman tartışıldığını belirtenler	4	20
Tartışmaya ihtiyaç kalmadığını belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 16’da uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışması hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 16’ya göre öğreticilerin %50’si (f=10) öğrencilerinin anlamadıkları konularda kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’lik (f=1) bölümü ise öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmalarına gerek kalmadığını beyan etmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları

konuları öğretmenleriyle tartışma durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Anlamadıkları konuları o an veya daha sonrasında sorarlar ve anladıklarına ikna olana kadar üzerinde durulur.” (K2)

“Anlamadıkları konu üzerinden daha fazla ve farklı örnek vermemi talep ettiler.” (K18)

“Evet, Whatsapp’tan konuşma grubu kurduk ve o grupta günlük konuların tekrarını beşerli öğrenciler ile 40 dakika tekrar ettik.” (K19)

“Anlamadıklarını tekrar anlattım tartışma olmadı.” (K1)

“Tartışma değil de anlamadıkları konuları öğrenmek için farklı kaynaklar istediler.” (K10)

“Pek tartıştıkları söylenemez.” (K14)

“Evet, bazen tartıştılar.” (K11)

“Anlaşılmayan konular tekrar tekrar anlatıldı. Bu sebepten bir sorun yaşanmadı.” (K12)

Öğreticilere 4. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip edip etmedikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 17’de yer verilmiştir:

Tablo 17.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Programını Düzenli Olarak Takip Etme Durumları

Görüşler	f	%
Düzenli olarak takip edildiğini belirtenler	11	55
Uyarılmaya ihtiyaç duyduklarını belirtenler	5	25
Düzenli olarak takip edilmediğini belirtenler	3	15
Çoğunlukla takip edildiğini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4’te uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders programını düzenli takip etmeleri hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 17’ye göre öğretmenlerin %55’i (f=11) öğrencilerinin ders programını düzenli olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmeleri için uyarılmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip

etmediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5'i ise (f=1) ders programının öğrenciler tarafından çoğunlukla takip edildiğini belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin düzenli olarak ders programını takip etme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Benim rehber/sınıf öğretmenliğini yaptığım sınıfta ders programını takip etmekle ilgili bir sorun yaşanmadı.” (K5)

“Ülkelerin saat farklılıkları olmasına rağmen dikkat ettiler çoğunlukla.” (K10)

“Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için devam puanının kur sınavına etki edecek şekilde hesaplanıyor olması devamsızlığı yok denecek şekilde azalttı.” (K12)

“Saat konusunda sıkıntı yaşadım. Dersin başladığını sık sık ilettim.” (K8)

“YTB öğrencileri bu konuda çok hassastı ama diğer öğrencilerden aynı hassasiyet görülemedi. Bazen ben arayıp ders için uyarılarda bulundum.” (K19)

“Birim programımızın ders başlangıç ve bitiş saatleri standarttır. Bu konuda sorun yaşanmadı. 5 kur boyunca aynı saatte başlayıp aynı saatte bitmesi öğrenci açısından alışkanlık oluşturmaktadır. Ancak zaman zaman derse geç kalan öğrencilerin hocalar tarafından uyarılma durumu söz konusudur.” (K2)

“Hayır ders programını düzenli takip etmediler ve arkadaşlarına gelmeyenleri çağrılarını birçok kez söyledim.” (K1)

“Bazen devamsızlıklar oldu.” (K15)

Öğreticilere 5. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirip getirmedikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 18’de yer verilmiştir:

Tablo 18.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Verilen Ödev ve Görevleri

Yerine Getirme Durumları

Görüşler	f	%
Yerine getirildiğini belirtenler	15	75
Kısmen yerine getirildiğini belirtenler	3	15
Nadiren yerine getirildiğini belirtenler	1	5
Yalnızca yazma becerisinde yerine getirildiğini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 18’de uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirme durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 18’e göre öğretmenlerin %75’i (f=15) öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %15’i (f=3) verilen ödev ve görevlerin kısmen yerine getirildiğini, %5’i (f=1) ise nadiren yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %5’i (f=1) ise öğrencilerin yalnızca yazma becerisine ait ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Türkçe seviyelerini takip edebilmek için ödevler ve kontrolleri dersin bir parçasıdır. Kontrollerin sınıfta yapılması büyük oranda ödevlerini yapmalarını sağlamaktadır. Yapmayan öğrenciler -en azından benim derslerimde- ekstra ödev alırlar.” (K3)

“Öğrencilere farklı programları kullanarak ödevlendirme yaptım. Genel olarak ödevlerini göndermede bir sorun çıkarmadılar.” (K6)

“Evet, büyük oranda ödevlerini yaptılar.” (K11)

“Bunu bazen yaptıkları oldu bazen olmadı.” (K2)

“Her zaman düzenli yapmadılar.” (K5)

“Çok az.” (K7)

“Çoğu bu konuda isteksizdi. Yazma becerisine yönelik etkinliklerde anında dönüt sağladığım için katılım daha yüksekti.” (K9)

Öğretmenlere 6. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânları kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 19’da yer verilmiştir:

Tablo 19. Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik İmkânları Kullanma Durumları

Görüşler	f	%
Aktif olarak teknolojiyi kullandıklarını belirtenler	12	60
Aktif olarak teknolojiyi kullanmadıklarını belirtenler	3	15
Altyapı sorunu yüzünden kullanmadıklarını belirtenler	2	10
Yalnızca sürecin başında kullandıklarını belirtenler	1	5
Azınlık bir grubun kullanmadığını belirtenler	1	5
Azınlık bir grubun kullandığını belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 19’da uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânları kullanma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 19’a göre öğretmenlerin %60’ı (f=12) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin teknolojik imkânları aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojik imkânlarını aktif olarak kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10’u (f=2) öğrencilerin yaşadıkları altyapı sorunlarından kaynaklı olarak teknolojik imkânları kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları aktif olarak kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) ise öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânları aktif olarak kullanma durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Teknoloji konusunda yetkin öğrencilerim vardı. Sıkıntı olmadı.” (K10)

“Kamera aktif olarak kullanılmadı. Mikrofon sık kullanıldı. Whatsapp üzerinden ödevler, görevler yapıldı. Anlaşılmayan konular Whatsapp grubundan iletişim ile çözülmeye çalışıldı.” (K12)

“Öğrenciler kamera kullanmaktan kaçındılar ama aktif katılım sağladılar. Web 2.0 araçları kullanarak ödevlerini yaptılar. Örneğin yazma ödevlerini Canva ile gerçekleştiren çok öğrencim oldu.” (K18)

“Genellikle kamera ve mikrofon kullanmadılar.” (K5)

“Kullanmadı. Kamera ve görsel iletişim kurma konusunda zayıflardı.” (K9)

“Öğrencilerle teknolojinin sağladığı imkânları kullanmaya çalıştım. Ancak bazı öğrenciler kameralarını farklı bahanelerle açmadı.” (K16)

“Derslerimizi web teknolojileriyle işledik ama ülkelerin sahip olduğu internet altyapısı ve öğrencilerin kotaları sınırlı olduğu için her zaman kamera açmaları mümkün olmuyordu. Ama buna rağmen sesli ve yazılı katıldılar.” (K11)

“Bütün öğrencilerin gerekli teknolojik imkânları yoktu. Özellikle Afrika’dan ve Afganistan’dan katılım sağlayan adaylar internet konusunda ciddi problemler yaşadılar. Bazı öğrenciler ilk iki kurda başarısız oldu ve eğitimini bırakmak zorunda kaldı.” (K19)

“Çoğunluğunun teknolojik imkânları yeterliydi. Çok az öğrenci kamera mikrofon sorunu yaşadı.” (K4)

“%30 gibi azınlık bir bölüm kamera ile katılım sağladı.” (K20)

Öğreticilere 7. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının öğretmenden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olup olmadıkları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 20’de yer verilmiştir:

Tablo 20.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Kendilerinde Olduğunun Bilince Olma Durumları

Görüşler	f	%
Farkında olduklarını belirtenler	11	55
Bir kısım öğrencinin farkında olduğunu belirtenler	5	25
Farkında olmadıklarını belirtenler	4	20
Toplam	20	100

Tablo 20’de uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının öğretmenden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 20’ye göre öğretmenlerin %55’i (f=11) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin bir kısmının öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) ise uzaktan yabancı dil öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerine olduğunun bilincinde olma durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Türkçe hazırlık okuyan öğrenciler genel olarak sorumluluklarının farkındadır. Çünkü amaç lisans okumak olduğu için bu aşamada zaman kaybetmemek veya lisansta dil nedeniyle dersleri anlamama kaygısı onları güdülemektedir. Ayrıca yabancıların ülkede ikametle kalabilmesi ve ikamet için de eğitimlerinin devam etme şartı olması

Türkçe derslerini ciddiye almalarını sağlar. Her kurun ayrı bir geçiş aşaması olması da bu güdüyü zinde tutmayı sağlar.” (K1)

“Bu eğitimi alanlar bilinçli öğrenciler. Neden Türkçe öğrenmek istediğinin farkındalar. Bu neden le gayretleri takdir edilir düzeydeydi.” (K10)

“Öğrenme motivasyonu yüksek olan (YTB öğrencileri, Maarif Vakfı Öğrencilere vs.) adaylar sorumlu bir şekilde eğitimlerini sürdürdüler. Bazı özel öğrenciler de aynı minval üzere eğitsel gayretler sergilediler. Genel olarak uzaktan eğitimin dil öğretiminde uygun bir yöntem olmadığı konusunda hem fikirlerdi. Dediğim gibi motive edilmiş öğrencilerden güzel kazanımlar tespit ettik.” (K19)

“Bazıları bu konuda bilinçli davrandı. Sorumlu davrandılar. Ama bazıları kameram, mikrofonum bozuk diye mazeret sundu. Soru sorduğunda cevap vermediler Ama bazıları oldukça özenliydi.” (K3)

“Her öğrenci bu sorumluluğun farkında değildi.” (K3)

“Öğrencilerimin bir kısmı ileri derecede sorumluluk sahibi idi. Verdiğim çalışmalarını kendilerinden de bir şeyler katarak bana ulaştırdı. Mesela yaşadıkları yeri tanıtan video çekmelerini istedim. Bazı öğrenciler ortak videolar çekip gönderdi.” (K16)

“Hemen hiçbiri sorumlu davranmadı.” (K5)

“Hayır, değillerdi. Genellikle benden dil bilgisine dair bir kural veya ipucu istediler. Derslerde sıkça dile yeterince maruz kalmadıklarının farkında olduklarını dile getirdiler. Bu yüzden yapabilecekleri fazla bir şeyin olmadığını ifade ettiler.” (K8)

“Genel olarak farkında değillerdi. Derslere zorunlu olarak katılmış gibi davranan öğrenciler vardı.” (K20)

Öğreticilere 8. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edip etmedikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 21’de yer verilmiştir:

Tablo 21.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini Takip Etme Durumları

Görüşler	f	%
Takip ettiklerini belirtenler	10	50
Takip etmediklerini belirtenler	9	45
Yönlendirme sonucu takip ettiklerini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 21’de uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi gelişimlerinin farkında olma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 21’e göre öğretmenlerin %50’si (f=10) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %45’i (f=9) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) ise uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin yönlendirmeler sonucunda kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Öğrenciler genel olarak süreçlerinin nasıl gittiğini kontrol ederler. Çünkü sınıf arkadaşlarının gelişimleri kendileriyle kıyaslama durumunu ortaya çıkarır. Temel seviyeden Türkçe öğrenmeye başlayan öğrenciler için gelişimlerini veya arkadaşlarının gelişimlerini gözlemlemek somut bir durumdur.” (K1)

“Öğrenciler kendi gelişimlerinin farkındalardı. Onlarla ekstra pratik dersleri yaptığımızda gelişim süreçleriyle ilgili düşüncelerini dile getiriyorlardı.” (K2)

“Derslerde kendi ilerlemelerinin farkına varıyorlardı. Bunu da dile getiriyorlardı.” (K10)

“Hayır, gelişimlerinin farkında değillerdi kendilerini ünite sonundaki ders kitabındaki yeterlilikle ilgili bölümü okumalarını söylediğimde dahi yapmıyorlardı.” (K9)

“Ölçme değerlendirmeler ve ödevlerle gelişimleri takip edilebildi. Kendilerini gelişimleri takip etmediler çoğunlukla.” (K12)

“Hayır, biz her kurda hem ara sınav hem de final sınavı yaptık. Kâğıt tabanlı sınavlarla her adaya farklı sorular sorarak ölçme ve değerlendirmelerde bulunduk.” (K19)

“Evet, benim yönlendirmelerimle kendi gelişimlerini takip ediyorlardı. Mesela yazma gelişimlerini gözlemlemeleri için portfolyo kullandık. Konuşma becerileri için hafta hafta belirlediğimiz bir konu üzerinden video çektiler. Süreç sonunda tüm videolarını birlikte izledik ve değerlendirmelerde bulunduk.”(K18)

Öğreticilere 9. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılma durumları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 22’de yer verilmiştir:

Tablo 22.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılma Durumları

Görüşler	f	%
Öğrencilerin istekli olduğunu belirtenler	8	40
Katılımın düşük olduğunu belirtenler	4	20
Öğrencilerin özgüvensiz olduğunu belirtenler	3	15
Öğrencilerin isteksiz olduğunu belirtenler	3	15
Başlangıçta katılımın düşük olduğunu belirtenler	2	10
Toplam	20	100

Tablo 22’de uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi sınıf içi etkinliklere katılma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 22’ye göre öğretmenlerin %10’u (f=2) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının kur başlangıcında düşük olduğunu fakat zaman ilerledikçe arttığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmada isteksiz olduğunu, %15’i (f=3) öğrencilerin bu konuda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılımlarının düşük olduğunu belirtirken %40’ı (f=8) ise öğrencilerin istekli olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Önceleri sorun yaşansa da dersler ilerledikçe söz hakkı alma konusunda sorun yaşanmadı.” (K14)

“İlk aylar yoktu. Birbirlerine ve bana alıştıktan sonra daha samimi davranışlar sergilediler. Farklı etkinlikleri organize ettiler.” (K15)

“Hayır, zorla konuşturuyordum diyebilirim.” (K5)

“Büyük bir çoğunluk dinleme taraftarıydı.” (K10)

“Yüz yüze eğitime oranla özgüvenli davranışlarda düşüş yaşandı. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerde genellikle isimleriyle seslenip konuşmaları konusunda desteklemeye ve cesaretlendirmeye çalıştım.” (K8)

“Çoğunlukla ve özellikle kamera kapalı iken söz hakkı almaya çalıştılar.” (K12)

“Özellikle birkaç öğrenci çok istekliydi. Bazı yabancı öğrenciler çok çekiniyorlardı. Bunun kişilik özellikleri ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze eğitimde de olsa aynı öğrenciler aynı şekilde katılım gösterirdi.” (K18)

“Yüz yüzeye göre daha düşüktür. Ancak az öğrenci olması ve öğretmenin herkesin katılımına önem vermesi bir zaman sonra katılımı artırmaktadır. Ancak uzaktan öğretim bu konudaki sorumluluğu ve aktifliği düşürmüştür.” (K1)

“Kısmen katılanlar vardı, sınıflarda onda bir veya onda iki kişi özgüvenle meramını anlatıp aktif olarak derse katılıyordu.” (K9)

“Neredeyse yarı yarıya isteklilerdi.” (K20)

“İsteklilerdi. Bu konuda sorun yaşamadım.” (K4)

“Bir iki kişi dışında isteklilerdi. O kişiler de dersin ilerlemesinin ardından katılım sağladı.” (K11)

“Evet, sınıflarımda güzel bir sinerji yakalanmıştı. Kendine güvenerek bütün öğrenciler aktivitelere katıldı.” (K19)

Öğreticilere 10. soru olarak uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitimin getirdiği bazı olumsuzluklara karşı nasıl davranışlar sergiledikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 23’te yer verilmiştir:

Tablo 23.Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Getirdiği Olumsuzluklara Karşı Sergiledikleri Davranışlar

Görüşler	f	%
Öğrencilerin olumsuzlukları aşmaya çalıştığını belirtenler	8	40
Bir kısmının olumsuzlukları aşmaya çalıştığını belirtenler	5	25
Olumsuzlukların mazeret olarak kullanıldığını belirtenler	4	20
Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadığını belirtenler	2	10
Öğrencilerin olumsuzlukları aşmaya çalışmadıklarını belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 23’te uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitimin getirdiği olumsuzluklara karşı nasıl davranışlar sergiledikleri hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 23’e göre öğretmenlerin %40’ı (f=8) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin olumsuz durumları aşmak için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) bu olumsuz durumların

öğrencilerin bir kısmı tarafından aşılmaya çalışıldığını belirtmiştir. Öğreticilerin %20'si (f=4) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin karşılaştıkları olumsuz durumları bir mazeret olarak kullandıklarını ve bu olumsuzlukların arkasına sığındıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10'u (f=2) öğrencilerinin bu süreçte herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5'i (f=1) ise uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumları aşmaya çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin olumsuz durumlara karşı sergiledikleri davranışlara ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Uzaktan öğretim sürecinde en ciddi sorun internet bağlantısı sorunu ve saat sorunu olmuştur. Her ülkenin altyapısı ve saat dilimi farklıdır. Ancak öğrenciler devamsızlığın ciddiye alınmasından dolayı ve lisansa geçme kaygılarından dolayı telefonla bağlanma veya başka yerde derse girme gibi çözüm arayışlarına girmişlerdir.” (K1)

“Dili öğrenmek zorunda olduklarının bilincinde oldukları ve uzaktan öğretim dışında başka alternatifleri olmadığını bildikleri için internet ya da bilgisayar kaynaklı bir sorunda bu durumun düzeltilmesi konusunda ısrarcı ve derse katılmaya isteklidir. Öğrencilerim arkadaşlarıyla ve benimle fiziksel uzaklığın beraberinde getirdiği manevi uzaklık hissini azaltmak adına ders dışı etkinliklerle ya da konuşma pratikleriyle çaba sarf ettiler.” (K2)

“En önemli sorun internet ve elektrik kesintileri oldu. Birkaç kez uğraşının ardından Whatsapp aracılığıyla girip giremeyeceklerini bildirdiler. Çoğunlukla giril yapmaya çalıştılar. Fiziksel uzaklık derslerin samimi bir ortamda geçmesi ile aşıldı. Yine derslerin başında ve sonunda oluşturulan sohbet ortamı on dakikalık sürelerle atlatıldı.” (K12)

“Çoğunlukla olumsuzlukları aşmak için çaba sarf ettiler ancak olumsuzluğun arkasına sığınarak durumu kullananlar da oldu.” (K4)

“Olumsuzluklara rağmen derse katılmak için çaba harcayan da vardı buna sığınıp kaçan da vardı ama genel olarak katılmak için çaba harcayan kararı çeşitli mecralardan derse ekledim. Zoom'da ders yaparken diğerlerini WhatsApp görüntülü aramayla derse eklemek gibi.” (K11)

“Bu durumu mazeret olarak kullandıkları gayet açıktı. Sorumlu olan sınırlı sayıda öğrenci çaba sarf etti.” (K3)

“Hayır, sık sık derse katılmamak ve konuşmamak için internet bağlantısını bahane ettiler.” (K5)

“Genelde bağlantı sorunlarının arkasına sığındılar ve transaksiyonel uzaklığı aşmak için çaba göstermediler.” (K20)

“Herhangi bir sorun yaşanmadı.” (K6)

“Microsoft Teams üzerinden derslerimizi işlediğimiz için çok fazla internet sorunu yaşamadık. Ama bazen elektrikler gidiyordu bu durumdan olumsuz etkileniyorlardı. Ama neredeyse hepsi derse katılmak için çaba gösterdi.” (K18)



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışları araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, uzaktan Türkçe öğrenen öğrenciler ve uzaktan Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğretmenler ile karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen çalışmasına dayalı bir çalışma yapılmıştır.

Bu bölümde, araştırma problemleri kapsamında elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmış ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarını Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

5.1.1. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Derse Katılım ve Dersi Düzenli Takip Davranışlarını Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” Anketinin “derse katılım ve dersi düzenli takip” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde ders programımı düzenli olarak takip ederim.” maddesinde ($4,61 \pm 0,73$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme

sürecinde derslere kamerayla katılım sağlarım.” maddesinde (2,69±1,28) olduğu görülmüştür. Derse katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde derslerime canlı katılmaya özen gösteririm.” maddesinde ortalamanın (4,49±0,82) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde ev ödevlerimi yaparım.” maddesinde ise ortalamanın (4,42±0,94) olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin ders programını düzenli olarak takip etmeye özen gösterdikleri ancak derslere kamera ile katılım sağlama noktasında bu denli özen göstermedikleri görülmüştür. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin derse canlı katılım sağlama noktasında çok yeterli düzeyde özerklik sergiledikleri, derslere kamerayla katılım sağlama noktasında yetersiz özerk davranış sergiledikleri, ders programının takibi ve ev ödevleri konusunda da çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Derse katılım ve dersin düzenli takibi alt boyutunun genel ortalamasına (4.05) bakıldığında ise bu alt boyutta yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerine bakıldığında ise öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin derse canlı katılım durumları için öğretmenlerin %75’i (f=15) öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %15’i (f=3) ise öğrencilerin kısmen düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %5’i (f=1) öğrencilerin düzenli olarak canlı derse katılımlarının düşük olduğunu belirtirken, %5’i (f=1) ise kurun başında düzenli olarak canlı derse katılım fazlayken zaman ilerledikçe katılım oranının düştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda öğrencilerin ders programını takip etme durumları için öğretmenlerin %55’i (f=11) öğrencilerinin ders programını düzenli olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %25’i (f=5) öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmeleri için uyarılmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %15’i (f=3) öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %5’i ise (f=1) ders programının öğrenciler tarafından çoğunlukla takip edildiğini belirtmişlerdir.

Bu durumda uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenim sürecinde derslere katılım sağlamaya özen gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin “derse katılım” özerk davranışını çoğunlukla gösterdikleri görülmüştür. Ancak ders programının takip edilmesi

noktasında öğreticilerin görüŖüne göre öğrencilerin neredeyse yarısı (%55) düzenli takipte bulunmuŖtur. Ancak öğrenciler “çok yeterli” düzeyde programı takip ettiklerini belirtmiŖlerdir. Bu alt boyuta iliŖkin dikkat çeken sonuç ise öğrencilerin derslere kamerayla katılımının yalnızca “kısmen yeterli” düzeyde olmasıdır. Kamera olmadan derse katılım öğrencinin dersi yeterince ciddiye almamasına ve etkileŖiminin azalmasına sebep olmaktadır.

Erkoca (2021), “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalıŖma” isimli çalıŖmasında öğrencilerin uzaktan eğitimde ilgilerini ölçmüŖtür. Nicel araŖtırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı bu çalıŖmada, öğrencilerin 9 hafta boyunca uzaktan eğitim sürecinde derslerin izlenme sayıları ve öğrencilerin derslere ilgisi gözlemlenmiŖtir. Ayrıca öğrencilerin sınavlara katılım ve başarı durumlarının da ele alındığı bu çalıŖmada sonuç olarak izlenme sayısına bakıldığında 9 haftalık zaman diliminde yarı yarıya bir düşüŖ olduğu tespit edilmiŖtir. Erkoca’nın (2021) çalıŖmasında ulaŖtıĖı bu sonuç, çalıŖmamızda öğreticilerin %5’lik kısmının belirtmiŖ olduğu “ÖĞrenciler kurun baŖlangıcında düzenli katılım sağlarken kur sonlarına doğru bu sayılar düŖtü.” görüŖüyle birbirini destekler niteliktedir. Erkoca, çalıŖmasında öğrencilerin genel olarak derslere ilgisiz olduğu sonucuna varmıŖtır. Ancak çalıŖmamızda öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere düzenli katılım sağladığı görölmektedir. Bu farklılığın temel sebebinin ise uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin lisans öğrencilerinden farklı olarak Türkçe öğrenmedeki özel sebepleri olduğu düşünölmektedir.

Yine çalıŖmanın nitel verilerine bakıldığında öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen ödev ve görevleri yerine getirmeleri noktasında öğreticilerin %75’i (f=15) öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmiŖlerdir. ÖĞreticilerin %15’i (f=3) verilen ödev ve görevlerin kısmen yerine getirildiğini, %5’i (f=1) ise nadiren yerine getirildiğini belirtmiŖlerdir. ÖĞreticilerin %5’i (f=1) ise öğrencilerin yalnızca yazma becerisine ait ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmiŖlerdir.

ÖĞreticilerin %75’inin (f=15) öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini beyan etmeleri göz önüne alındığında öğrencilerin bu noktada yüksek düzeyde özerk davranıŖ sergiledikleri görölmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime kıyasla daha az etkileŖim içermek zorunda olduğu düşünöldüğünde ödev ve görevler bu sürecin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü uzaktan eğitim öğretmene de öğrenciye de yüz yüze eğitimden farklı sorumluluklar

yüklemektedir. Bu sorumluluklar arasında öğrencinin özdenetimi yüksek tutması ve ödevlerini aksatmadan yerine getirmesi de yer almaktadır. Ödev ve görevler başarılı bir öğrenim sürecinin en önemli unsurlarındadır. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde de dört temel dil becericisinin gelişiminin de başarıya ulaşmasında ödev ve görevler önemli yer tutar. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin bu önemli unsurun farkında oldukları ve bu konuda özerk davranış sergiledikleri görülmüştür.

5.1.1.2.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders Dışı Çalışma Faaliyetlerini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” Anketinin “ders dışı çalışma faaliyetleri” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Anlamadığım konuları ders bitince kendi çabalarımla anlamaya çalışırım.” maddesinde ($4,23 \pm 0,95$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için Türk arkadaşlar edinirim veya arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.” maddesinde ($3,12 \pm 1,41$) olduğu, görülmüştür. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitimde anlamadığım konu olduğunda dersleri kayıttan tekrar izlerim.” maddesinde ortalamanın ($3,63 \pm 1,21$) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde daha iyi bir verim elde etmek için kendime özgü bir metot geliştiririm.” maddesinde ortalamanın ($3,84 \pm 1,13$) olduğu,” Uzaktan öğrenme sürecinde ders dışı zamanlarımı değerlendirmek için bir çalışma programı hazırlarım.” maddesinde ($3,41 \pm 1,24$) olduğu,” Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe okuma becerimi geliştirmek için seviyeme uygun Türkçe metinler bulup okurum.” maddesinde ($3,62 \pm 1,21$) olduğu, “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerimi geliştirmek için yazma etkinlikleri yaparım.” maddesinde ($3,49 \pm 1,21$) olduğu ve “Türkçe öğrenmeyle iletişim becerilerimi geliştirmek için daha önce Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanırım.” maddesinde ise ($3,68 \pm 1,28$) olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları daha sonra kayıttan izleme, kendine özgü bir öğrenme metodu geliştirme, kendilerine bir ders programı oluşturma, dinleme becerilerini geliştirmek için Türkçe kanallar/programlar takip etme, okuma becerisini geliştirmek için Türkçe metinler okuma, yazma becerisini geliştirmek için

yazma etkinlikleri yapma ve Türkçe öğrenmiş kişilerin deneyimlerinden faydalanma konularında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders bittikten sonra anlamadıkları konuyu kendi çabalarıyla anlama noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunun genel ortalamasına (3.63) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerine bakıldığında ise öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin anlamadıkları konuları tespit edip etmedikleri konusundaki görüşleri nicel sonuçları desteklemektedir. Çünkü öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetlerinin öğretmenlerin gözlem alanının dışında olduğu düşünülerek onlara bu hususta soru yöneltilmemiştir. Bu hususta öğretmenlerin %60'ı (f=12) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %25'i (f=5) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %10'u (f=2) öğrencilerin azınlık bir bölümünün anlamadıkları konuları tespit ettiklerini belirtirken, %5'i (f=1) ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman tespit ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin derste anlamadıkları konuları tespit etmeleri noktasında %60'ının özerk davrandığı görülmektedir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etme durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin %50'si (f=10) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %45'i (f=9) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %5'i (f=1) ise uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin yönlendirmeler sonucunda kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Nitel verilere göre öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde kendi gelişimlerini takip etme konusunda neredeyse yarısının özerk davranış gösterdiği görülmektedir. Biçer'in (2015) Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi isimli çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri de öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken özerk çalışmalar yaptıkları ve uyguladıklarını sonucudur. Çalışmamızın nitel verilerinin sonuçları Biçer'in (2015) çalışmasının sonucuyla örtüşmezken, nicel verilerimizin sonuçları ise öğrencilerin bu alt boyutta "yeterli"

düzeyde özerk davranış sergilediklerini ortaya koyarak Biçer'in (2015) sonuçlarıyla örtüşür nitelikte olmuştur.

5.1.1.3. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ders ve Ders Dışı Etkileşimlerini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” Anketinin “ders ve ders dışı etkileşim” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan eğitimde daha iyi Türkçe öğrenmek için ders dışı etkinliklere katılma fırsatları ararım.” maddesinde ($3,90 \pm 1,11$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde anlamadığım konuları öğretmenimle tartışmak isterim.” maddesinde ($3,77 \pm 1,13$) olduğu görülmüştür. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasının ise ($3,83 \pm 0,91$) olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadığı konuları öğretmeniyle tartışma ve ders dışı etkinliklere katılma noktasında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Ders ve ders dışı etkileşim alt boyutunun genel ortalamasına bakıldığında (3.83) öğrencilerin yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerine bakıldığında ise sınıf içi etkinliklere katılım konusunda öğretmenlerin %10'u (f=2) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının kur başlangıcında düşük olduğunu fakat zaman ilerledikçe arttığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15'i (f=3) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmada isteksiz olduğunu, %15'i (f=3) öğrencilerin bu konuda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20'si (f=4) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılımlarının düşük olduğunu belirtirken %40'ı (f=8) ise öğrencilerin istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım noktasında düşük özerklik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi etkinlikler konusunda istekli olduklarını öğretmenlerin yalnızca %20'sinin (f=8) dile getirmiş olması, öğrencilerin çoğunluğunun bu noktada hangi sebeplerle düzenli bir özerk davranış göstermemiş olduğu sorusunu doğurmaktadır. Bu sorunun çözümü olarak öğrencilerin katılımının artmasına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında Özyürek

vd. (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan “Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada öğrencilere uzaktan eğitimde derse katılımlarının artması için neler yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar şöyledir: “Dersin hocası öğrencilere soru sorarak cevaplarını dinlemeli, öğrencilere ders notunu etkileyecek sorumluluklar/ödevler verilmeli, dersin hocası yoklama yapmalı, öğrencilere derste söz hakkı verilmeli.”

Öğrencilerin anlamadıkları konuyu öğretmenleriyle tartışmaları noktasında nitel verilere bakıldığında öğrencilerin %50’si (f=10) öğrencilerinin anlamadıkları konularda kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’lik (f=1) bölümü ise öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmalarına gerek kalmadığını belirtmişlerdir. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yarısının anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışma özerk davranışını gösterdikleri görülmektedir. Nicel veriler ise öğrencilerin bu alt boyutta “yeterli” düzeyde özerk davranış sergilediklerini göstermektedir.

5.1.1.4. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öz Değerlendirme Yapabilmesini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “öz değerlendirme yapabilme” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarımın farkındayım.” maddesinde (4,47±0,82), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan Türkçe öğrenirken her ders sonrası kendimi değerlendiririm.” maddesinde (3,73±1,12) olduğu görülmüştür. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan Türkçe eğitiminde sınavlarda yaptığım hataları kontrol ederim.” maddesinde ortalamanın (4,13±1,08) olduğu, “Uzaktan Türkçe öğrenirken kendi gelişimimi takip ederim.” maddesinde ise ortalamanın (3,94±1,05) olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğrenen bireylerin öz değerlendirme yapabilme durumlarına ilişkin özerk davranışlardan en fazla, öğrenme

sorumluluklarının farkında olma davranışını gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en az gösterdikleri özerk davranışın ise yapılan dersler sonrası kendi durumlarını değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Bu durumda uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders sonrası kendi durumunu değerlendirme, sınavlarda yaptıkları hataları kontrol etme ve kendi gelişimlerini takip etme noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öğrenme sorumluluklarının farkında olma noktasında ise çok yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunun genel ortalamasına (4.07) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış sergilendiği görülmektedir.

5.1.1.5. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Mevcut İmkânlardan Yararlanmasını Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “mevcut imkânlardan yararlanma” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken teknolojinin sunduğu imkânları kullanmaya çalışırım.” maddesinde (4,07±1,09), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecinde Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından yararlanırım.” maddesinde (2,84±1,40) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere bakıldığında ise “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerimi desteklemek için medya araçlarını kullanırım.” maddesinde ortalamanın (3,78±1,20) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmak olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise web 2.0 araçlarından yararlanmak olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojinin sunduğu imkânları kullanma ve medya araç gereçlerinden faydalanma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarından yararlanma noktasında ise kısmen yeterli düzeyde özerk davranış gösterdikleri görülmektedir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunun genel ortalamasına (3.56) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerine bakıldığında ise öğretmenlerin %60'ı (f=12) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin teknolojik imkânları aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15'i (f=3) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojik imkânlarını aktif olarak kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10'u (f=2) öğrencilerin yaşadıkları altyapı sorunlarından kaynaklı olarak teknolojik imkânları kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5'i (f=1) öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları aktif olarak kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5'i (f=1) ise öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin sınıf ortamını sanal ortam oluşturmaktadır. Sanal sınıflarda ders gören öğrenciler ve yine sanal sınıflarda ders veren öğretmenler için teknoloji uzaktan eğitimin yapı taşıdır. Teknolojik imkânlar ne derecede aktif kullanılırsa öğrenci için kalıcılık da o derecede sağlanacaktır. Günümüzde yalnızca uzaktan eğitimde değil yüz yüze eğitimde de etkileşimli tahtalar, projeksiyon cihazları, tabletler gibi birçok teknolojik araç vasıtasıyla öğrenme kalıcı hale getirilmekte ve Web 2.0 araçları eğitimin içinde yer almaktadır. Yüz yüze etkileşim imkânından yoksun olunan uzaktan eğitimde ise etkileşimin en iyi yolu teknolojik imkânlardan yararlanarak geliştirilen ve uygulanan Web 2.0 araçlarının etkin olarak kullanılmasıdır. Öğreticilerin %60'ı (f=12) uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerinin teknolojiyi aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise “kısmen yeterli” düzeyde Web 2.0 aracı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin de belirtmiş oldukları gibi kimi öğrenciler teknolojik imkânlardan yararlanmak istese de altyapı sorunları ve maddi sorunlar buna izin vermemekte ve uzaktan eğitimde etkililiğin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak altyapı problemleri veya maddi problemler dolayısıyla teknolojiyi aktif olarak kullanamayan öğrenciler için “özerk davranış göstermemiştir” kanısına varılamaz. Öğrencilerin tüm teknolojik imkânlarının yeterli olduğu fakat yine de bu imkânların kullanılmadığı durumlar, öğrencinin bu noktada özerkliğinin düşük olduğu gösterir. Öğreticilerin yalnızca %15'inin öğrencilerinin teknolojik imkânlardan aktif olarak yararlanmadığını belirttiklerini göz önünde bulundurduğumuzda, uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunun teknolojiyi kullanma noktasında özerk davranış gösterdiği görülmektedir. Günümüzde öğrencilerin çoğunun teknoloji çağında eğitim gören bireyler olduğu da göz önünde bulundurulduğunda teknolojik yeterlikler

konusunda öğrencilerin yeterli becerilere sahip olduğu bilinmektedir. Keskin ve Özer Kaya (2020) tarafından yapılan “COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada COVID-19 pandemi döneminde web tabanlı olarak uzaktan devam eden 652 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketin amacı sosyal paylaşım platformlarının ve kullanım sürelerinin belirlenmesi, uzaktan eğitim metotlarının ve öğrencilerin web tabanlı eğitim hakkındaki geri bildirimlerinin değerlendirilmesidir. Çalışmada COVID-19 öncesinde ve COVID-19 sürecinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (sırasıyla %96.3 ve %86.2) en çok vakit geçirdiği medya aracının sosyal medya olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok kullandığı sosyal medya araçlarının sırasıyla Instagram (%67.0), Youtube (%18.6), Twitter (%11.7) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi almak amacıyla en çok kullandığı medya aracının ise Twitter (%39.9) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin COVID-19 öncesinde televizyonda en sık tercih ettiği programın dizi/film (%54.4) olduğu, COVID-19 sürecinde ise en sık haber programlarını (%40.8) tercih ettiği belirlenmiştir. Keskin ve Özer Kaya’nın çalışmasında bahsi geçen sosyal medya platformları da eğitim için kullanabilen, eğitim amacına da hizmet edebilen programlardır. Bu noktada öğrencilerin teknolojiye olan aktif kullanımları bu çalışmayla da desteklenmektedir.

Şengül’ün (2021) Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” isimli çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri öğrencilerin uzaktan Türkçe öğretimi sırasında teknolojik materyallerin vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmeleridir. Bu bağlamda çalışmamızda da teknolojik materyallerin kullanımı incelenmiştir.

5.1.1.6. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisini Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında “Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları” anketinin “sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi” alt boyutunda en yüksek ortalamanın “Uzaktan Türkçe öğrenirken karşılaştığım sorunları çözmeye çalışırım.” maddesinde ($4,25 \pm 0,96$), en düşük ortalamanın ise “Uzaktan öğrenme sürecini, bu sürecin bana yüklediği zorlu sorumlulukları fark ederek yürütürüm.” maddesinde ($3,87 \pm 1,02$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mevcut imkânlardan yararlanması alt boyutuna ilişkin diğer maddelere

bakıldığında ise “Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenmeyle ilgili sorumluluklar öğretmenimden çok bana aittir.” maddesinde ortalamının ($3,99 \pm 0,98$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin en fazla gösterdikleri özerk davranışın uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmek olduğu görülürken en az gösterilen özerk davranışın ise uzaktan eğitim sürecinin kendilerine yükledikleri zorlu sorumlulukları fark ederek sürece devam ettirmeleri olduğu görülmektedir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözmeye, öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerden çok kendilerinde olduğunun farkında olma ve uzaktan eğitim sürecinin sorumluluklarının farkında olma noktalarında yeterli düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunun genel ortalamasına (4.04) bakıldığında ise yeterli düzeyde özerk davranış gösterildiği görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerine bakıldığında ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki sorumlulukların öğretmenlerden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olmaları noktasında öğretmenlerin %55’i ($f=11$) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i ($f=5$) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin bir kısmının öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si ($f=4$) ise uzaktan yabancı dil öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Veriler neticesinde öğretmenler uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin neredeyse yarısının öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendisinde olduğunun farkında olduğunu belirtirken öğrenciler ise “yeterli” düzeyde farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar karşısındaki davranışları noktasında ise öğretmenlerin %40’ı ($f=8$) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin olumsuz durumları aşmak için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i ($f=5$) bu olumsuz durumların öğrencilerin bir kısmı tarafından aşmaya çalışıldığını belirtmiştir. Öğreticilerin %20’si ($f=4$) uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin karşılaştıkları olumsuz durumları bir mazeret olarak kullandıklarını ve bu olumsuzlukların arkasına sığındıklarını belirtmişlerdir.

Öğreticilerin %10'u (f=2) öğrencilerinin bu süreçte herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5'i (f=1) ise uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumları aşmaya çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler karşılaştıkları sorunları “çok yeterli” düzeyde çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak, öğrencinin imkânları doğrultusunda çabalaması ancak çabanın sorunu çözmeye yeterli gelmemesi durumunda öğretmen tarafından bu durumun yetersiz olarak değerlendirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Yani öğrenci çok yeterli düzeyde çabalamış olduğunu düşünürken, bu çabanın sorunu çözemediği için öğretmen tarafından yetersiz olarak değerlendirilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Nitel verilere bakıldığında uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözüme noktasında yüksek düzeyde özerklik göstermedikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim süreci yüz yüze eğitim sürecine göre daha fazla sorun barındırır. Uzaktan eğitimde özerk bir öğrenci, bu sorunlarla başa çıkmaya çalışmalı ve sorunlar karşısında motivasyonunu kaybetmeden öğrenme sürecini sürdürebilmelidir. Kırmacı ve Acar (2018) tarafından gerçekleştirilen “Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları problemler şu şekilde sınıflandırılmıştır: altyapısal sorunlar (bilgisayar, akıllı telefon veya tablet olmaması), bireysel tutum ve durumlar, zamana bağlı durumlar (derslerin uzunluğu, derslerin uygun vakitte olmaması, vakit yetersizliği), mekâna bağlı durumlar (evde uygun ortamın bulunmaması, yurdun fiziki elverişsizliği vb.), sistemsel etkileşime dayalı durumlar (kullanım bilgisi yetersizliği, bilgilendirme eksikliği, sistemsel eksiklikler). Yüz yüze eğitim sürecinde karşı karşıya kalınmayan bu problemlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenimi baltalamaması öğrencinin özerk davranışlar sergilemesi ile mümkündür. Ancak uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğretmenlere göre öğrencilerin yalnızca yarısının bu özerk davranışı gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilere göre ise “yeterli” düzeyde özerk davranış sergilenmiştir.

Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri büyük önem arz eder. Eraslan ve Yücel (2021) Ortaöğretim Öğrencilerinin Uzaktan Yabancılar Türkçe Öğretimine Bakışı (Kazakistan Ve Bosna-Hersek Örnekleri)” isimli çalışmalarında teknik altyapı ve internet erişiminin uzaktan eğitim sürecinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

5.1.2.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Yaş Ve Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

5.1.2.1.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında cinsiyet değişkenine göre Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketinin Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri, Mevcut İmkânlardan Yararlanma ve Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken ($p>0.05$); Derse Katılım ve Düzenli Takip, Etkileşim ve Öz Değerlendirme Yapabilme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın derse katılım ve düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; kadınların Derse Katılım ve Düzenli Takip (204.53), Etkileşim (207.46), Öz Değerlendirme Yapabilme (203.87) ve Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi (199.94), erkeklerin Derse Katılım ve Düzenli Takip (174.32), Etkileşim (165.52), Öz Değerlendirme Yapabilme (176.31) ve Sorumluluk Bilinci ve Sorun Çözme Becerisi (188.14) alt boyut puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenirken, erkeklerin ise Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri (199.54) ve Mevcut İmkânlardan Yararlanma (197.34) kadınların Ders Dışı Çalışma Faaliyetleri (196.16) ve Mevcut İmkânlardan Yararlanma (196.89) alt boyutlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan yararlanma ve sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi davranışlarını göstermede cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı görülmektedir. Derse katılım ve düzenli takip, etkileşim ve öz değerlendirme davranışlarını göstermede ise kadınların daha özerk davrandıkları görülmektedir.

Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde kadınların derse katılım ve dersi düzenli takip etme, sınıf içi etkileşim ve öz değerlendirme yapabilme konusunda erkeklerden daha özerk oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde bu hususlar dışındaki özerk davranışları (ders dışı çalışma faaliyetleri, mevcut imkânlardan

yararlanma, sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi) sergileme hususunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2010) tarafından yapılmış olan “İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenme” isimli çalışmada ikinci dil olarak İngilizce öğrenmedeki başarı düzeyinin bazı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Başarılı bir öğrenim sürecinin özerk davranışlar sergilemekten geçtiği göz önünde bulundurulduğunda çalışmamızın örneklem grubundaki kadınların uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde başarılı oldukları düşünülmektedir. Dil öğrenme sürecinde başarı ve özerklik arasında doğru orantı vardır. Bu sebeple söz konusu diller farklı olsa da dil öğrenme sürecinin gereklilikleri ortaktır. Aydın’ın (2010) çalışmasında ulaştığı sonuç çalışmamızda ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Sikora (2002) tarafından yapılmış olan “A Profile of Participation in Distance Education” (Uzaktan Eğitime Katılım Profili) isimli çalışmada uzaktan eğitim katılımcılarının profilleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim derslerine katılma noktasında kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Derslere düzenli olarak katılmak, ders programını takip etmek ve katılımı süreç boyunca yüksek tutmak öğrenim süreci için oldukça önem arz eden özerk davranışlardır. Çalışmamızda da kadınların bazı özerk davranışları gösterme noktasında erkeklerden daha başarılı olmaları, Sikora’nın (2002) çalışmasında ulaştığı sonuçla örtüşmektedir.

5.1.2.2. Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Yaş Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında yaş değişkenine göre Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketinin derse katılım ve düzenli takip, ders dışı çalışma faaliyetleri, etkileşim, öz değerlendirme yapabilme, mevcut imkânlardan yararlanma, sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. ($p>0.05$) Bu

durumda öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenme sürecinde özerk davranışlar sergilemelerinin yaşla herhangi bir ilgisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Orçanlı ve Bekmezci (2020) tarafından gerçekleştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Algısının Belirlenmesi ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi” isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin Covid 19 Pandemisi ve pandemi ortamında yapılan uzaktan eğitim ile ilgili algısını öğrenmek, söz konusu algının ölçülebilmesi için bir ölçüm aracı geliştirmek ve bu algıların bazı demografik değişkenler ile ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi ile yapılmış olan bu çalışmada uzaktan eğitim algısı da incelenmiş ve sonuç olarak pandemi uzaktan eğitimi yaş farkı olmaksızın olumlu olarak tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim algısının da özerk davranışları etkileyeceği ve uzaktan eğitim algısı olumsuz olan öğrencilerin özerk davranış sergileme konusunda zorlanacakları düşünüldüğünde Orçanlı ve Bekmezci’nin (2020) çalışmasının sonucu çalışmamızda ulaşılan sonuçla örtüşür niteliktedir.

5.1.2.3.Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Özerkliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Sonuçlar ve Tartışmalar

Çalışmanın nicel verilerine bakıldığında katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Özerk Öğrenme Davranışları Anketi’nin Derse Katılım ve Düzenli Takip alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0.05$). Öğrencilerin derse katılım ve dersi düzenli takip etmeleri noktasında eğitim düzeyleri önem göstermektedir. Yani uzaktan Türkçe öğrenen bireylerin derse katılım ve dersi düzenli takip etme özerk davranışları ile eğitim düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır. Ancak diğer alt boyut puanlarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ders dışı çalışma faaliyetleri alt boyutunda ($p = ,024$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı çalışma faaliyetleri ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Etkileşim alt boyutunda ($p = ,100$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin etkileşim davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı

tespit edilmiştir. Öz değerlendirme yapabilme alt boyutunda ($p=,513$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin öz değerlendirme yapabilme davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut imkânlardan yararlanma alt boyutunda ($p=,685$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin m ile eğitim düzeyleri mevcut imkânlardan yararlanma davranışları ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi alt boyutunda ($p=,024$) olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0,05 değerinden büyük olduğu için uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin sorumluluk bilinci ve sorun çözme becerisi ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde yalnızca derse ve katılım ve dersin düzenli takip edilmesi noktasında eğitim düzeyi önem göstermektedir. Bu sebeple genel anlamda uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde özerk davranışlar gösterme ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Uzaktan Türkçe öğrenme süreci, yüz yüze Türkçe öğrenme sürecine göre öğrenci ile birebir etkileşimin daha kısıtlı ve zor olduğu bir süreçtir. Bu süreçte derslerdeki etkileşimin yüksek tutulması gerekmektedir.
- Öğrenciler, öğretmenleri tarafından destek gördükleri sürece özerk davranışlarını daha rahat sergilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerini özerklik noktasında nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgilendirilmeleri, seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Etkileşimin yüksek olduğu sınıf ortamında öğrenciler özerk davranmaya teşvik edilmiş olacağından, etkileşimin yüksek olmasına müsaade eden sanal sınıf ortamları tercih edilmelidir.
- Öğretmenler, özerk davranış gösteren öğrencilerin öğrenme sürecini daha başarılı ve rahat şekilde geçireceğini destekleyen çalışmalardan öğrencilerine bahsetmeli, öğrenen özerkliği konusunda onları bilgilendirmelidir.
- TÖMER’lerde öğretmenler için öğrenen özerkliği seminerleri düzenlenebilir.
- Öğrencilerin özerk öğrenen olabilmeleri için yalnızca öğretmen desteğine değil, aile desteğine de ihtiyaçları vardır. Özerk öğrenmenin öğrenme

sürecindeki önemi ve öğrencilerin nasıl destekleneceğiyle ilgili aileler bilinçlendirilmelidir.

- Çalışmamızda Web 2.0 araçlarının uzaktan Türkçe öğrenme sürecindeki aktif kullanımı yeterli bulunmamıştır. Web 2.0 araçlarının öğrenme sürecindeki rolü de göz önüne alındığında hem öğretmenler hem de öğrenciler için bilgilendirici ve öğretici Web 2.0 araçları eğitimleri düzenlenebilir.
- Öğretmenler uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde özerkliği destekleyen ölçme araçlarını kullanmalıdır.
- Altyapı sorunları ve maddi yetersizlikleri yüzünden derse verimli şekilde katılamayan öğrenciler tespit edilerek teknik destek sağlanabilir.
- Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde altyapı yetersizliği yüzünden sık sık bağlantısı düşen öğrenciler için ders kaydı alınmalı, ancak bu durumun canlı katılım oranını düşürmesini engellemek adına canlı katılım sınırı konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Al Asmari A (2013). Practices and prospects of learner autonomy: teachers' perceptions. *English language teaching* 6(3), 1-10.
- Alkan C (1987) Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları* No:157.
- Altıparmak M (2011) E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Malatya: Akademik Bilişim '11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı* 319-327.
- Aydın S (2010) İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 (2), 273-285.
- Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> 14 (13 Ekim 2021).
- Balçıkınlı C (2006) Gazi üniversitesi hazırlık okulunda aktiviteler yoluyla öğrenen özerkliğini artırmak. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benson P (2001) Teaching and researching autonomy in language learning. *London: Longman.*
- Biçer N (2015) Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Boyno M (2011) An analysis of the factors influencing learner autonomy in the Turkish efl context. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bozkurt A (2017) Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd* 2017, Cilt 3, Sayı 2, 85-124.
- Breen M P , Mann S (1997) Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. P. Benson, P. Voller (ed.). *Autonomy and independence in language learning* (s. 132-149).
- Brooks G, M G Books (1999) "The Courage to be Constructivist." *Educational Leadership*, 18-24.

- Büyükikiz K. K (2011) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk Ş vd. (2020) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Castells M (1999) Economy, Society and Culture, Wiley-Blackwell. Definitions of Distance Education. *The Information Age* (1):3.
- Candy P. C (1991) Self-direction for lifelong learning. *JosseBass*, California.
- Cascallar E, Boekaert, M, & Costigan T (2006) Assessment in the evaluation of selfregulation as a process, educational psychology review, 18, 297-306.
- Creswell J W (2003) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.) *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Creswell J W, Clark P, V. L. (Eds.) (2015) *Karma yöntem araştırmalarının doğası* çev. Y. Dede, S. B. Demir, Bölüm Çev. Y. Dede ve S. B. Demir, İkinci Baskıdan çev. *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Creswell J. W, Clark P, V. L. (Eds.). (2015). *Karma yöntem desen seçimi* çev. Y. Dede ve S. B. Demir, bölüm çev. A. Delice, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (s. 61-116). (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Cotterall S (1995) Readiness for autonomy: investigating learner beliefs system, 23(2), 195-205.
- Çoban S (2013) Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı İstanbul: XVI*.
- Çukadar S, Çelik S (2003) İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 4 (1) 2003, 31-42.
- Demiral H, Yavuz Ş (2016) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama* 7 (13) , 129-146.
- Demircan Yıldırım F (2014) Identifying efl instructors’ beliefs and practices on learner autonomy. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davey L (2009) The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2).

- Eraslan F, Yücel D (2021) Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna Hersek örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (26), 483-499.
- Erdem M D, Gün M, Şengül M. ve Şimşek R (2015) Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Eker D N (2010) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erbil Tursun S (2010) Orta öğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erkoca M C (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 7 (1) , 148-163.
- Greene J C (2005) The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education* 28(2): 207 – 211.
- Güngör H, Çangal Ö, Demir T (2020) Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (3) , 1163-1191.
- Hengirmen M (1993) *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. (Engin Yayınevi, Ankara)
- WHO (2021). *Turkey Situation*. <https://covid19.who.int/region/euro/country/tr> (13 Ekim 2021).
- Iftikhar G (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system?* <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350#> (13 Ekim 2021).
- İskender M E (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (22), 96-117.
- Johnson B, Turner L A (2003) Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* Thousand Oaks, CA: Sage.

- Karasu G, Sarı Y (2019) Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7 (2) , 321-334.
- Karatay H (2020) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. (Pegem Akademi, Ankara).
- Kaya M (2012) Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: uzaktan İÖLP örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keegan D (1996) Foundations of distance education. London: Routledge.
- Kemp J, Toperoff D. (1998) Guidelines for portfolio assessment in teaching English.
- Keskin M, Özer Kaya D (2020) COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5 (2) , 59-67.
- Kılıç S (2013) Örnekleme yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders* 3 (1), 44-6.
- Kırık A M (2014) Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara University Journal of Communication* 73-94, 21.
- Kırmacı Ö, Acar S (2018) Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 14(3), 276-291.
- Mete H C (2010) Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DYNED bağlamında ölçülmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mohamadpour P (2013) Realization of autonomy and English language proficiency among iranian high school students. *Theory and Practice in Language Studies* 3(7), 1187-1193.
- Moore M, Kearsley G (2005) Distance education: a system view. Canada: Wadsworth.
- NEA - National Education Association (2000) A survey of traditional and distance learning higher education members. Washington. DC.
- Nizam F (2004) Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları, *KATÜ Akademik Bilişim* 2004, 1-17.
- Onozawa C (2010) Promoting autonomy in the language class: how autonomy can be applied in the language class?

- Onwuegbuzie A J, Johnson R B (2004) Mixed method and mixed model research. Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Orçanlı K, Bekmezci M (2020) Üniversite öğrencilerinin covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim algısının belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 6 (2) , 88-108.
- Ozan Ö, Göçmenler H (2018) Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı* 129-134.
- Özbay M (2010) *Türkçe öğretimi yazıları*. (Öncü Basımevi, Ankara).
- Özdemir B (2006) 4-6 yaş grubu çocukların öğrenme sürecinde çoklu zeka teorisinin yeri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özkal N, Demirkol A Y (2014) Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA-Education Sciences* 9(3), 293-310.
- Özyürek A, Begde Z, Yavuz N F, Özkan İ (2016) Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (2) , 595-605.
- Pilancı H (2009) Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Journal of Language and Linguistic Studies* 5 (2) , 49-61.
- Pilancı H (2018) Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* 4 (7) , 75-90.
- Pilancı H, Saltık O, Çalışır Zenci S (2020) Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* 6 (14) , 516-529.
- Polatcan F, Çoban İ (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülüklerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar* (1), 69-84.

- Sanprasert N (2010) The application of a course management system to enhance learner autonomy in learning English as a foreign language system. 38(1), 109-123.
- Sikora A C (2002) A profile of participation in distance education: 1999–2000, *Education Statistics Quarterly* 4(4), 48-50.
- Şen Ü (2016) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2) , 411-428.
- Şengül K (2021) Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (24), 174-222.
- Şengül M (2016) Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşleri. *Bu çalışma, 21-24 Nisan 2016 tarihleri arasında İstanbul Kültür Üniversitesi, Pegem Akademi Yayıncılık ve ulusal eğitim dernekleri iş birliğiyle Antalya’da düzenlenen 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.*
- Tashakkori A, Teddlie C (1998) Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series* (Vol.46).
- Thanasoulas D (2000) What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal* VI(11).
- Türk Dil Kurumu (2011) *Türkçe Sözlük*. (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Göçer A (2022) *Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* (Kimlik Yayınları, Kayseri).
- Uşun S (2006) *Uzaktan Eğitim*. (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Yalçın Ç (2018) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Yıldırım A, Şimşek H (2008) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Seçkin Yayıncılık, Ankara).
- Yılmaz Y (2007) Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yurdugöl H (2005) Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 1, 771-774.
- Zoghi M, Nezhad H D (2012) Reflections on the what of learner autonomy. *International Journal Of English Linguistics* 2(3), 22-26.
- Wenden A (1991) Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners. UK: *Prentice Hall International*.

