

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Duygu Nihal Eker

Ankara- 2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Duygu Nihal Eker

Tez Danışmanı
Yrd. Doç Dr. Z. Canan Karababa

Ankara- 2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Z. Canan Karababa

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Cahit KAVCAR

.....

Doç. Dr. G. Seda GÖKMEN

.....

Yrd. Doç. Dr. Z. Canan KARABABA

.....

Tez Sınavı Tarihi.....

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliğine yönelik uygulamaların etkisi belirlenmek istenmiştir. Öğrenen özerkliği kavramı Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD)'nin tanınmasıyla ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmaktadır. Kavramın Türkçenin eğitimi, öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi alanlarında yeni tanınmasına rağmen öğrenciler açısından etkisi henüz tartışılmamış, konu akademik çalışmalarda yeterince yer bulamamıştır. Bu konu üzerine çalışma bulunmadığından öğrenen özerkliği kavramının belirsizliği sürmekte, Dil Dosyası'nın kullanılışı ve işleyişiyle ilgili yeterince bilgiye ulaşılamamaktadır.

Özerklik ADGD'nin kullanımına koşut olarak, ADGD'de içindeki dilbilimsel bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrenen özerkliği kavramının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine (TYDÖ) getirileriyle ilgili alan yazını taranmış ve sonrasında özerklik kavramının TYDÖ'ye katkısı Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama Merkezi(TÖMER) Türkçe öğrencilerine uygulanan sormacalar ve öğretmenlerce yanıtlanan öğretmen görüşme formları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Çalışmam boyunca katkıları ve hoşgörüsü için değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Z. Canan Karababa'ya teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sormacasının hazırlanması ve uygulanmasında yardımları için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma görevlilerinden Arş. Gör. R. Serkan Arık ve Arş. Gör. Mustafa Türkmen'e; Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubesi Türkçe Bölüm Başkanlığı'na ve tüm Türkçe Bölümü okutmanlarına ve öğrencilere görüşme formu ve sormaca uygulamamıza ilgi göstererek çalışmaya yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bana gösterdikleri sabır, verdikleri destek için aileme sonsuz minnetlerimi sunarım. Yetişmemde gösterdikleri özen ve ilgi bulunduğum yere gelmemde büyük rol oynamıştır. Bu çalışma benim olduğu kadar ailemin de eseridir.

Duygu Nihal EKER

Ankara, 2010

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR VE TABLOLAR.....	vii
1. BÖLÜM.....	1
Giriş	
1.1 Tezin Amacı	2
1.2 Tezin Önemi.....	4
1.3 Tezin Konusu.....	5
1.4 Problem Durumu	5
1.5 Sınırlılıklar.....	6
2. BÖLÜM.....	7
Kavramsal Çerçeve	
2.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	7
2.1.1 TYDÖ Uygulamaları ve Teknikler.....	9
2.1.2 Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar	12
2.2 Öğrenen Özerkliği.....	17
2.2.1 Kuramın Gelişimi.....	20
2.2.2 Öğrenen Özerkliği için Farklı Tanımlamalar.....	23
2.2.3 Özerkliği Destekleyen Yaklaşımlar.....	28
2.2.4 Özerklikte Kontrolün Aşamaları.....	31
2.3 Öğrenen Özerkliğini Geliştirme.....	32
2.3.1 Özdeğerlendirme ve Olumlu Yönleri.....	34
2.3.2 Özyönetimli Öğrenme.....	35
2.4 Öğrenen Özerkliği ve Dil Öğrenme Stratejileri.....	36
2.4.1 Bilişsel Biçemler ve Stratejiler.....	37
2.5 Avrupa Dil Gelişim Dosyası	40
2.5.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının İçeriği.....	43
2.5.1.1 Dil Pasaportu.....	44
2.5.1.2 Dil Öğrenim Geçmişi.....	44
2.5.1.3 Kişisel Dosya (Dil Dosyası).....	45

2.5.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın İşlevleri.....	46
2.5.2.1.Değerlendirmede Bir Araç : Avrupa Dil Gelişim Dosyası	47
2.5.2.2.Özerklikte Bir Araç: Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	48
2.6 Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni	48
3. BÖLÜM.....	51
Yöntem	
3.1 Araştırma Modeli.....	51
3.2 Araştırma Grubu.....	51
3.3 Veri Toplama Araçları.....	52
3.4 Verilerinin Çözümlemesi.....	56
4.BÖLÜM.....	57
Bulgular ve Yorumlar	
4.1Öğrenci Sormacasından Bulgular.....	57
4.2 Öğretmen Görüşme Formundan Bulgular.....	81
5.BÖLÜM	91
Sonuç ve Öneriler	
5.1 Sonuç.....	91
5.2 Öneriler.....	97
KAYNAKÇA.....	99
ÖZET.....	105
ABSTRACT.....	106
EKLER	107
EK 1 Öğrenci Sormacası.....	107
EK 2 Öğretmen Görüşme Formu.....	116
EK 3 Sormaca ve Görüşme Formu için İzin Belgesi.....	117

KISALTMALAR

AÜ TÖMER	: Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretim Merkezi
ADGD	: Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)
OBM	: Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework)
TYDÖ	: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
YGA	: Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)
ZBGS	: Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması

TABLolar

Tablo 1.1	Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı
Tablo 1.2	Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin uyruklarına göre dağılımı
Tablo 1.3	Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin anadillerine göre dağılımı
Tablo 1.4	Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlama zamanlarına göre dağılımı
Tablo 2.1	Öğrencilerin kendi öğrenmesini planlama bakımından bilişsel boyutu
Tablo 2.2	Öğrencilerin kendi öğrenmesini planlama bakımından duyuşsal boyutu
Tablo 2.3	Öğrencilerin kendi öğrenmesini planlama bakımından psikomotor boyutu
Tablo 3.1	Öğrencilerin organize etme bakımından bilişsel boyutu
Tablo 3.2	Öğrencilerin organize etme bakımından duyuşsal boyutu
Tablo 3.3	Öğrencilerin organize etme bakımından psikomotor boyutu
Tablo 4.1	Öğrencilerin değerlendirme bakımından bilişsel boyutu
Tablo 4.2	Öğrencilerin değerlendirme bakımından duyuşsal boyutu
Tablo 4.3	Öğrencilerin değerlendirme bakımından psikomotor boyutu
Tablo 5.1	“Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını ne şekilde desteklemektedir?” probleminin alt soruları
Tablo 5.2	“Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini organize etmelerini ne şekilde desteklemektedir?” probleminin alt soruları
Tablo 5.3	“Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini ne şekilde desteklemektedir?” probleminin alt soruları

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasıdır. Bu sorumluluk kendi öğrenmesini “gözlemlene”, “değerlendirme” ve bu düşünceler sonucunda öğrenmede yeni “hedefler koyabilme” işlerinin gerçekleştirilmesiyle olur. Tüm bu süreçlerde öğrenci/öğrenen düşünme ve harekete geçme boyutunda doğrudan bir amaç gütmekten bu stratejileri öğrenmeyi daha iyiye taşımak için kullanır. Üstbilişsel bir strateji kullanmak hedefe ulaşmak için bir araçtır. Üstbilişsel stratejiler öğrenen özerkliğinde etkilidir.

Öğrenen özerkliği Avrupa Konseyi’nin hazırladığı ADGD’de yabancı dil öğretiminde kolaylıklar sağlamak için geliştirilmiş bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Bu bilgilendirme kaynağında yer alan bilgiler bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik yeterlilik düzeyleri ve özerk dil öğrenme gibi yenilikler getirmekte ve tanımlamalar yapmaktadır. Avrupa Konseyi’nin tanıtma ve uygulama çalışmalarını yaptığı öğrenmeye yardımcı yaklaşımlar öneren ADGD, özerk öğrenen olmayı bir önkoşul olarak görmektedir. Bu amaçla yetişkin ve çocuklara yabancı dil öğretiminde farklı düzeylerde bireysel olma şartları koymaktadır. Dil öğrenmede uluslararası ortak bir dil düzeyi ölçütü oluşturmalarının yanında öğrenenin bir otoriteye (öğretmen, sınav kurulu vb.) sürekli bağımlı kalmayarak öğrenmenin aşamalarını izlemesi, bu konuda ilgili çalışmaları saklaması ve gerekli gördüğü durumda düzenlemeleri değiştirmesi gereklilikleri açısından ADGD doğrudan özerklikle ilişkilidir. Bu açıdan, çalışmada öğrenen özerkliği ADGD’nin içeriği de göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde, çalışmayı ortaya çıkaran problemler, çalışmanın amacı, önemi, kapsamı ve sınırlıkları ele alınmıştır.

İkinci bölümde, öncelikle öğrenen özerkliği fikrinin ortaya çıkışı ve kavramın diğer ilişkili kavramlar üzerinden tanımlaması yapılmıştır. Bu ilişkili kavramlar arasında öğrenen merkezli öğrenmeyi ve bununla beraber özerklik öncesi öne sürülen ortak bazı uygulamaları içeren yaklaşımlardan söz edilmiştir. “Kedinden Yönelimli

Öğrenme” bunlardan biridir. Kendinden Yönelimli Öğrenmenin öğrenen özerkliği kavramıyla karşılaştırılması yapılmıştır. ADGD’nin tanımı ve öğrenen özerkliğine etkisi üzerinde durulmuştur. ADGD’nin oluşturuluş amacının özerk öğrenmeyle kesişen hedefleri konu üzerine görüşlerle tanıtılarak aktarılmaktadır.

Üçüncü bölümde araştırmada tercih edilen yöntem, araştırma modeli ve AÜ TÖMER İstanbul Şubesi’nde uygulanan sormaca ve öğretmen görüşme formunun niteliği ele alınmaktadır. Sormacaların uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar veri çözümlenmesi başlığı altında bu bölümde yer almaktadır.

Dördüncü bölümde çalışmaya veri sağlayacak sormaca ve görüşme formu çalışmalarında bulunan soruların araştırmanın hangi problemine yanıt getirdiği sunulmaktadır. Sormaca AÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen farklı dil düzeylerindeki yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmada ikinci veri kaynağını oluşturan öğretmen görüşme formu öğretmenlerin öğrencilere özerklik konusunda verdiği destek ve özerkliğin bileşenleriyle ilgili görüşleri ortaya koymaktadır. Sormaca ve görüşme formundan çıkan sonuçlar tablolar halinde niteliksel ve niceliksel olarak aktarılmaktadır.

Sonuç bölümünde öğrenci sormacası ve öğretmen görüşme formundan ulaşılan yargılar bulunmaktadır. ADGD ile öğrenen özerkliğinin ilişkisinden öğrenen özerkliğinin TYDÖ’ye etkisi üzerine bir sonuca varılmakta ve ileri çalışmalar için önerilere yer verilmektedir. Çalışma sonuçta, özerklik kavramı ve uygulanması beklenen özerklik stratejilerinin TYDÖ için önemini vurgulamaktadır.

1.1 Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin¹ ADGD’de yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu

¹ İngilizcedeki “learner” sözcüğü Türkçeye “öğrenci, öğrenen” sözcükleriyle karşılık bulmaktadır. Çalışmada bir tutarlılık olması amacıyla burada “learner” karşılığı olarak öğrenen kullanılmıştır. Öğrenci örgün eğitime kayıtlı olan kişidir. Ayrıca da öğrenendir çünkü kendi çabalarıyla bir şeyler öğrenmektedir. Ancak her öğrenen öğrenci değildir. Çalışmada AÜ TÖMER’de Türkçe öğrenmek üzere kayıtlı öğrencilerden söz ederken öğrenci sözcüğü kullanılacaktır.

konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesidir. Bu amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *kendi öğrenmesini planlama* bakımından

- 1.a bilişsel
- 1.b duyuşsal ve
- 1.c psikomotor becerileri ne durumdadır?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *organize etme* bakımından

- 2.a bilişsel
- 2.b duyuşsal ve
- 2.c psikomotor becerileri ne durumdadır?

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *değerlendirme* bakımından

- 3.a bilişsel,
- 3.b duyuşsal ve
- 3.c psikomotor becerileri ne durumdadır?

4. Öğretmenler öğrencilerin

- 4.a kendi öğrenmelerini planlamalarını,
- 4.b organize etmelerini ve
- 4.c değerlendirmelerini ne şekilde desteklemektedirler?

Bu çalışmanın sonuçları TYDÖ yöntembilimi hakkında yararlı bir sonuç sağlayacak ve daha verimli bir öğrenme için özerk öğrenmenin gereklerini genel olarak göstermektedir. Günümüz eğitimcilerinin öğrencilerini özerkliği uygulamaya öğrencilerini yöneltmesi ve öğrencilerin üstbilişsel stratejiler eşliğinde bunu uygulamasının yararlarını göstererek, kavramın önemi kanıtlanmaktadır.

Çalışmada öğrenen özerkliğinin tanımlanması ve buna bağlı olarak bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle (İng. cognitive, metacognitive strategies) dil öğretimi olgusunun TYDÖ’de yapılan uygulamaları gözlemlenmekte ve değerlendirilmektedir.

1.2 Tezin Önemi

Dil öğretiminde farklı gereksinimlere sahip öğrencilere farklı öğrenme stratejileriyle yabancı bir dili edinmeleri sağlanması gerekliliği eğitim alanında bu zamana kadar yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır. Bundan yola çıkarak öğrenmede öğrencilerin kendilerine uygun stratejileri seçmekle özerk öğrenmeye yönlendirilmesi mantıklıdır. Yabancı dil öğretiminde olduğu gibi TYDÖ’de özerk öğrenme yarar sağlayacaktır. Üstbilişsel stratejilerin kullanımıyla ve buna dayalı tekniklerin TYDÖ’de uygulanmasıyla ADGD’nin önerdiği bu yeni yaklaşımdan yararlanılmalıdır.

Söz konusu yaklaşımın dil öğretimi konusunda çalışanlara açıklanmasıyla ve onların destekleri ve çabalarıyla öğrencilere aktarımıyla, öğrencilerin kendilerine yeter ve bağımsız olmaları sağlanabilecektir.

Bu çalışmanın konusu TYDÖ’de öğrenen özerkliğinin görünümüdür. Yabancı dil öğretimi uygulamalarında olumlu katkıları bulunan ADGD ve öğrenen özerkliğinin, TYDÖ’ye nasıl yarar sağlayacağına ulaşmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın sonuçları ile TYDÖ yöntembiliminde, eğitimci ve öğrencilere daha verimli bir öğrenme için özerk öğrenmeyi tanıtmak ve özerk öğrenmeye yönlendirmek amaçlanmaktadır. Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler yoluyla öğrenen özerkliğinin uygulanmasının yararını gösterilerek, TYDÖ için önemi kanıtlanmaktadır.

Çalışmaya konu olan Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, öğrenen özerkliğine yönelik olarak kendi öğrenmeleri üzerinde etki sahibi olduklarını belirlemek üzere daha önce bir çalışma yapılmamıştır. Bu açıdan

Çalışma bir ilk olma özelliğindedir. Özerklik konusunda TYD için daha sonra yapılacak uygulamalara bir örnek oluşturması açısından çalışma önem taşımaktadır.

1.3 Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu, Avrupa Konseyi tarafından komisyonlarca hazırlatılan ve tanıtılan ADGD’yi ve “Dosya”nın uygulanmasını destekleyen kavramlardan biri olan öğrenen özerkliği yaklaşımının TYD’deki yeri ve etkileridir.

1.4 Problem Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ğrencilerin ADGD’de yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın problem durumunu 2009 Kasım-Aralık kurs döneminde A TÖMER’de Türkçe derslerine katılan öğrencilere yapılan dil ğretimi ve ADGD’ye göre yeniden düzenlenen ders izlencesi ve değerlendirme sistemi çerçevesinde yapılan eğitimde, öğrencilere özerklik yaklaşımının katkısını bulmak oluşturmaktadır.

Bu problem kapsamında yanıt aranacak alt problemler şunlardır:

1. Yukarıda adı geçen dönemde A TÖMER’de Türkçe ğrencileri ADGD’de yer alan öğrenen özerkliği kavramının gereklerini uygulayabiliyorlar mı?
2. Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde özerklik ve ADGD’nin etkileri nelerdir?
3. Öğrenen özerkliğinin öğrenciler tarafından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden algılanışı nasıldır?
4. Öğrenen özerkliğinin öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamaları, organize etmeleri ve değerlendirmeleri bakımından desteklenmesi söz konusu mudur?

1.5 Tezin Sınırlılıkları

Bu araştırmada aşağıda belirtilen konular araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

- AÜ TÖMER Dil Öğretim Merkezi İstanbul Şubesi'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırma 2009 Kasım –Aralık dönemi öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- Öğrencilerin farklı dil düzeylerinde Türkçe bilmeleri ve sormacanın uygulanmasında zaman kısıtlılığı nedeniyle soruların dil engeli olmaksızın cevaplanması düşünülerek, sorular İngilizce ve Türkçe olarak sunulmuştur.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

TYDÖ küreselleşen dünyayla birlikte üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Türkçe öğretimine siyasi, kültürel, ekonomik pek çok nedenle önem verilmiş ancak gerekli çalışmalar uzun zaman yürütülememiştir. TYDÖ için farklı çabalara ve yöntem denemelerine karşın, bu alanda düzenli geniş kapsamlı araştırmalara tanık olunamamıştır. Özellikle Batı dillerinin öğretimi-öğrenimi konusunda yapılan dilbilimsel araştırmalar, dil öğretimine yönelik araç ve gereçler, kazanılan deneyimler ile karşılaştırıldığında; TYDÖ-öğreniminde bulabildiğimiz kaynaklar çok azdır.²

Oysa UNESCO³ verilerine göre Türkçemiz dünyada en çok konuşulan beş dil arasındadır. Üstelik son yıllarda yaşanan çok yönlü hızlı değişimler Türki Cumhuriyetlerin yeniden tarih sahnesine çıkışları, bu ülkelerle Türkiye arasında sürdürülen yoğun ekonomik, politik ve kültürel ilişkilerin artması ortak alfabenin benimsenmesi TYDÖ' nün gelişmesi için önemli bir unsur olmuştur (Koç, 1993).

1993 yılında “Büyük Öğrenci Projesi” kültürel ve siyasi amacı bir yana, TYDÖ konusunun önemini tekrar ortaya koymuştur. Bu proje kapsamında Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen on bin öğrencinin Türkiye'de eğitim görmesi planlanmış ve adı geçen dönem itibariyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yapılan çalışmalar da artmıştır. Üniversiteler ve bunlara bağlı kurumlarda görevli

² Demircan, Ömer, Düünden bugüne Türkiye'de Yabancı Dil, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988.

³ UNESCO, 1980'li yıllarda yaptığı araştırma sonucu tüm Türk lehçelerini 200 milyon kişinin konuştuğunu ortaya çıkardı. Ancak buna Türk lehçelerini ikinci ya da üçüncü dil olarak konuşanlar da dahildi. Aradan geçen çeyrek asırda Türkçe konuşan nüfus önemli oranda arttı. Günümüzde yaklaşık 210 milyon kişinin Türkçeyi ve diğer tarihi lehçelerini ana dili olarak konuştuğu üzerinde durulmaktadır. Buna Türkiye Türkçesini de içeren Türk lehçelerini ikinci veya üçüncü dil olarak konuşanlar da dahil edilecek olsa, bu sayı gözle görülür derecede artacaktır. Bu nedenle Türkiye Türkçesinin en çok konuşan kişi sayısına sahip olduğu Türk Dilleri Ailesi, tüm lehçeleri ile dünyanın en çok konuşulan dil ailelerinden birini oluşturmaktadır.

dilciler tarafından bazı ders kitapları hazırlanmaya, dil öğretim programları geliştirilmeye başlanmıştır.

Diğer büyük Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen grubu da Türkiye’den Avrupa ülkelerine göç olgusunun yeni boyutlara ulaşmasıyla bu ülkelerde doğup büyüyen özellikle üçüncü kuşağın anadili Türkçeyi öğrenme sorunu oluşturmaktadır. Gelişen dünya ilişkilerinde karşılıklı ilişkilerin yarattığı ve dayattığı bildirişim olanakları ve gereksinimleri ve daha birçok başka neden TYDÖ’yü dar kapsamlı bir olgu olmaktan çıkarmış, üzerinde önemle durulması gereken bir araştırma ve çalışma alanına dönüştürmüştür.

Birkaç dil öğretim merkezinin uygulamaları dışında TYDÖ üzerine izlen ve materyal geliştirme konusunda çalışan dilci bulunmamakta, öğrencilerin yardım alacakları ders dışı etkili kaynaklara ulaşmak da mümkün olmamaktadır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin sözü edilen eksikliklerden dolayı güçlüklerle karşılaşması kaçınılmazdır. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerden ilki Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve yurt dışındaki bazı üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin sürdürülen dar kapsamlı çalışmalar arasında sağlıklı bir eşgüdüm kurulamaması, bu alandaki araştırmaların yeterince uygulamaya yansıtılamamasıdır. İkincisi bu alanda bağımsız araştırma ve yayın kuruluşlarının olmamasıdır. Bu yayınevlerinin konuya ilgi duymaması, yapılan çalışmalara destek vermemesinden kaynaklanmaktadır. Alana yönelik gereksinim çözümlemesi yapılmadığı için, öğrencilerin gereksinim ve beklentilerine uygun, uygulamalı dilbilim verilerine dayalı etkin ve işlevsel yöntem ya da yöntembilimsel araç-gereçler geliştirilememesi de bir diğer sorundur (Demir, 1993).

Batı üniversitelerinde ülke dilinin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimine ilişkin oldukça ilginç ve kapsamlı çalışmaların yürütüldüğü bilinmektedir. Birbirine yakın anabilim dalları ve öğretmen yetiştirme birimleri arasında da çok sıkı ve geniş boyutlu işbirliği yapılmaktadır. Ancak Türkiye’de üniversitelerimizin ilgili bölümlerinde TYDÖ anabilim dalları yaklaşık yirmi beş yıllık bir geçmişe sahiptir

(İlki Ankara Üniversitesinde olmak üzere, İstanbul, Dokuz Eylül, Yıldız Teknik Üniversiteleri'nde). Hangi öğretmenlerin, hangi konuları, nasıl bir ortamda öğretebileceği sorularına bu dönemden sonra yanıt aranmaya başlanmıştır (Koç, 1993).

Alanda gelişmeler umut verici görülse de TYDÖ alanında çalışmalar bugün de gereken ilgiyi görememektedir. Yapılan çalışmalar halen yetersiz bulunmaktadır.

2.1.1 TYDÖ Uygulamaları ve Teknikler

1950'ler öncesinde başlanan TYDÖ önceleri geleneksel dil öğretiminin gereklerine uygun yöntemler, ders kitapları, eğitim gereçleri ve bu eğitime dönük olarak eğitilmiş öğretmenler tarafından yapılmaktaydı. Türkiye'de dil öğretiminde geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Türkiye'de "geleneksel yöntem" "dilbilgisi temelli öğretim" anlamına gelmektedir (Karababa, 2004).

Yabancı dil öğretiminde geleneksel dilbilgisi uzun yıllar boyunca diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de baskın olmuştur. Diğer yandan, son yıllarda, seksenli yıllarda dilbilimin gelişme göstermesiyle dil öğretim yöntemleri de etkilenmiş en son iletişimci dil öğretme yöntemi gibi yeni yöntemlerin uygulanmasına yönelik teşebbüsler, yabancı dil öğretimine girmeye başlamıştır (Karababa, 2002).

Dil öğretim yöntemleriyle birlikte, doğal olarak, ders kitapları ve diğer eğitim gereçleri de sürekli olarak gelişmiştir. Bu durum, bireysel çalışmaların yerini, kurumsal veya ortak çalışmaların almasına yol açmıştır. Özellikle dilbilimci, yöntembilimci ve dil öğreticisinin ortak çalışması, yöntem geliştirme kadar eğitim gereçleri hazırlamanın da ön koşullarından biri olmuştur. Bu gelişmeler, dil öğretmeni yetiştirme yöntemini de etkilemiştir. Bugün artık dil öğretmenin geleneksel pedagoji eğitiminden geçmesi yeterli görülmemektedir.

TYDÖ konusuna dilbilim, yöntembilim, eğitim gereçleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim programları açısından baktığımızda var olan olumsuzlukların öğretimi etkilediği görülmektedir. Yabancı dil öğretimiyle TYDÖ'de öğretimi olumsuz

etkileyen yabancı dil öğretiminde sürekli kendini yenileyen yöntem ve uygulamalarının gereken hızda takip edilememesidir. Aşağıda yabancı dil öğretim yöntemlerinde önemli yer tutan ancak bazı yetersizlikler ve eleştirilerden dolayı birbirinin yerini alan bazı yöntem ve tekniklere değinilecektir.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Yöntem için dilci olan Fries ve Lado'yla birlikte psikolog Skinner da önem taşır. Fries ve Lado dilin sözlü yönüne, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırma kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak tanımlamışlardır. Ancak üretilen tümceler belli sayıda kurallar düzenine dayanmasına karşın, dil sonsuz sayıda değişikliğe el verdiği için, yöntemine göre öğrencinin bilmesi gereken tümceler öğretilmesi ve gelecekte nasıl durumlarla karşılaşacağını tahmin etmek olanaksızdır. Bu nedenle adı geçen yöntem ve yapısal alışırtmalarla dil öğretilmeyeceği belirtilmiştir (Demircan, 1990: 37-41).

Bilişsel öğrenme yaklaşımı öncesi, 1957 yılında N. Chomsky yayımladığı “Sözdizim Yapıları” (Syntactic Structures) adlı eserinde dil konusu ile ilgili yeni görüşler ortaya atmış ve dilbilim alanında üretimsel-dönüşümlü dilbilim (İng. generative-transformational) görüşü ortaya çıkmıştır. Kuramda Chomsky dil olgusunu dil edimi (İng. performance) ile dil yetisi (İng. competence) olarak ikiye ayırmıştır. Dil edinimi, dili nasıl kullandığımız, dil yetisi de dili kullanma yeteneğimizi ortaya koyar, ancak dili kullanma yeteneğimiz dili nasıl kullandığımızı her zaman tam olarak ortaya koymaz. 1965 yılında yayımladığı “Sözdizim Kuramlarının Görünümü” (Aspects of Theory of Syntax) adlı diğer bir eserinde Chomsky, davranışsal dil öğrenimine karşı çıkar ve şu görüşleri bildirir:“...Dil öğrenimi alışkanlık ve koşullanma sorunu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır...” Bu görüş bilişsel öğrenme yönteminin temelini oluşturmaktadır (Demircan, 1990: 41).

Bilişsel Öğrenme kuramcılarında Ausbel (1968)'in görüşü: “Bilişsel öğrenme özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamlı bir öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir” biçimindedir. Diğer bir deyişle yeni bilgi, öğrencide var olan bilginin yapısı içine alındığında anlamlı öğrenme meydana gelir (Demircan,1990: 42). Yönteme göre yapısal dilbilime dayalı olarak gelişen, kulak-dil yönteminde olduğu gibi yalnızca dilin temel yapılarını yüzeysel biçimde öğrenmek yeterli değildir. Önemli olan her türlü yapıyı üretebilecek bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bir başka deyişle bu yöntem öğretimde güdüleme yerine iletişimi temel alır (Koç, 1993).

Yabancı dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler, özellikle Hymes'in öncülük ettiği toplum-dilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla (edim ve yeti) dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını bunun yanında iletişim yetisi (İng. communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece dille iletişim kurulması olayında dilbilgisi kurallarının yanında kimi kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu ortaya çıktığı kabul edilmiştir.

İletişimci yaklaşım ve işlevsel-kavramsal yaklaşımın (İng. notional-functional) benimsenmesiyle öğrenci merkezli yöntemler dönemi başlamıştır. Özellikle yabancı dil öğretiminin belli bir sistem içinde uygulanması konusunda yoğun çalışmalarda bulunan Avrupa ülkelerinde dil uzmanları yeni öğrenme gereksinimleriyle beraber yabancı dil öğretim dünyasına bazı yenilikler kazandırmıştır (Demircan, 1990: 48).

Bu yeniliklerden biri “oluşturmacı yaklaşım”ın yabancı dil öğretiminde uygulanmaya başlanmasıdır. Bu kurama göre bilgi, toplumsal ilişkiler içinde bireyler tarafından etkin olarak oluşturulan bilişsel yapılardır. Oluşturmacılık yaklaşımının yabancı dil öğretiminde uygulamaları yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı, anlatı, sözcük öğretimi, dilbilgisi öğretimi ve okuma öğretimi gibi alanları kapsamaktadır. Buna ek olarak Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonu tarafından yabancı dil eğitim politikasını çerçevelendirmek için 2000 yılında yayımladığı

Avrupa Ortak Dil Kriterleri'nde de öğrenci özerkliği, öğrenmede eylem odaklılık ve çok yönlü bakış açısı gibi oluşturmacı eğitimin birçok özelliği vurgulanmaktadır⁴ (Can, 2006) .

Dam(1995)'da öğrenen özerkliği, bağımsız öğrenme becerileri olarak anılmasına karşın işbirliğine dayanan etkileşimsel bir süreci gerektirir demektedir (aktaran Smith, 2004). Öğretmenin yönlendirmesiyle sınıf ortamında başlatılan bu sürecin, gerçek yaşam ortamına aktarılacak ömür boyu sürdürülmesi beklenmektedir (Sert, 2007: 181).

Yabancı dil öğrenmede sınıf ortamının sınırlılığı göz önüne alındığında, dili etkin ve bağımsız olarak sınıf dışındaki ortamlarda öğrenebilme becerilerinin gerekliliği açıktır. Avrupa Konseyi (İng. Council of Europe), bu ihtiyacı karşılamaya yönelik öğrenci özerkliği temelinde bir 'Ortak Dil Çerçevesi' (ODÇ) ⁵ geliştirir. OBM yabancı dil eğitim programlarını ortak bir temele oturttukça, yaşam boyu öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sertifikalandırılması gibi konularda şeffaflık ve birlik sağlar. Bu amaçla, dil öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini ayrıntılı bir biçimde tanımlar. Sonuç olarak, dil öğretim programlarının tasarlanmasında, gereksinim çözümlemesinden değerlendirme ölçütlerinin planlanmasına kadar belirleyici olur. ODÇ tüm bu sözü edilen işlevler için ADGD'nin kullanımını önerir (Sert, 2007: 181).

2.1.2 Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar

Öğrencileri öğretimin merkezine alan, onların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda oluşturulan programları hedefleyen ilk yaklaşım “İletişimci Yaklaşım”dır. Dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç dilin temel işlevi olan yazılı/sözlü iletişimin sağlanmasıdır (Koç, 1979: 43 aktaran Demirel, 2004). Bu görüşe göre dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır, bu işlevler kavramın iletilmesi

⁴ Can (2006)'da kavramın yapılandırmacılık yerine oluşturmacılık adı tercih edilmiştir. Karışıklığı önlemek için kavram tüm çalışmada oluşturmacılık olarak anılacaktır.

⁵ Sert (2007) CEF kavramını ODÇ (Ortak Dil Çerçevesi) olarak adlandırmıştır. Bu çalışmada “Ortak Başvuru Metni” adının kullanımı yaygınlığı nedeniyle tercih edilmiştir.

amacıyla kullanılır. Başka bir deyişle dilin yüzeysel yapısı yani dilbilgisi kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğretilmesi ve kullanılması önemlidir. İletişim yeterliliği için dilbilgisel yeterlilik de şarttır bu nedenle kavramsal-işlevsel yaklaşımla eğitim programı düzenleyen program geliştirme uzmanları tutarlı kararlar alabilmek ve başarılı bir program düzenleyebilmek için eğitim sistemi içinde yeri ve işlevi olan her değişkenle etkileşimde bulunmak zorundadır (Demirel, 2004: 42).

İngiltere’de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil öğretim uzmanları iletişim amacıyla yapılacak ana dili öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel (İng. notional-functional) yaklaşımdan ve sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak da iletişimci yöntemden söz etmektedirler. Bu uzmanların en öncelikli ortak görüşleri dilin öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ders programının hazırlanışında diğer bazı yöntemlerle uzlaşma yoluna gidilmesi yönündedir. Böyle bir uzlaşma yaklaşımın öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim durumunun koşullarına göre ayarlanabilmesini sağlar (Demirel,2004: 43).

Sonuçta, öğrencilerin kendi anadilinde sahip oldukları iletişim stratejilerini, öğrenmekte oldukları yabancı dilde de geliştirebilmesi için konuyu kavrayıp yorumlamaları gerekir. Diğer bir deyişle, öğrenilen dilin bir bilgi dağarcığı olarak kalmaması; uygulama sahasında bilinmesi gerekenlerin öğretimi başlıca hedef olarak vurgulanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde “öğrenen merkezli yaklaşım”ların gelişmesi de seksenli yıllarda özerk öğrenmenin önem kazanmasında etkili olmuştur. Bunlar “öğrenen merkezli müfredat, uzlaşılmış izlence, öğrenen yetiştirme, öğrenme stratejilerini öğretme, proje tabanlı izlence, deneysel ve işbirlikli öğrenme, öğrenme merkezli öğretme” yaklaşımlarıdır. Tüm bu yaklaşımlar öğrencinin öğrenme sürecinde, düşünürken, hareket ederken ve öğrenirken daha bağımsız olmasını sağlar (Finch, 2001; aktaran Balçıkanlı, 2005).

Yabancı dil öğretimini etkileyen diğer en önemli değişkenlerden biri de “öğrenme psikolojisi”nde olan değişimlerdir. Son yıllarda öğrenme kuramlarından farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla dil öğrenme süreci de aynı şekilde etkilenmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen bu kuram ve yaklaşımların tümü bir şekilde özerk öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Özerklik kavramından etkilenecek ortaya çıkmış ve özerk öğrenmeye gönderimde bulunan Ortak Başvuru Metni’nin de desteklediği oluşturmaçılık ve portfolyo destekli dil öğrenme yaklaşımları yabancı dil üzerine izlenice geliştiren dilci ve eğitimcilerin uygulamayı uygun ve faydalı bulduğu yaklaşımlardır (Demirel, 2004).

İletişimci yaklaşımı ve özerkliği iç içe barındıran yaklaşımları tanımlamak gerekirse; Bloom’un tam öğrenme modeli öğrencilerin doğuştan getirdikleri zihinsel güçler ve öğrencinin genel yeteneği gibi eğitim-öğretimle değiştirilmesi mümkün olmayanların dışında eğitim-öğretimle değiştirilebilecek etkenler üzerine öğrencilerin geliştirtmesini hedefler. Bunun için ilk ögesi öğrenci nitelikleridir. Bloom’un üzerinde önemle üzerinde durduğu öğrenci nitelikleri “bilişsel giriş davranışları” ve “duyuşsal giriş özellikleri”dir (Demirel, 2004).

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilişsel giriş davranışları ile daha sonraki öğrenme konularındaki başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duyuşsal giriş özellikleri ise öğrencilerin belli bir öğrenme sürecine girerken, onların bu süreç içinde gösterecekleri çabanın kaynağını oluşturduğu sanılan ilgiler, tutumları ve böyle bir süreçte başarılı olacaklarına inanma ve güvenme derecesinden oluşan özellikler bütünüdür. Bloom’un modelinde “öğrenme ürünü”, öğrencilerin başarıları, öğrenme hızı ve duyuşsal özelliklerden oluşur. Bloom’a göre eğer öğrencilerin giriş davranışları öğrenme işinin başında eşitlenir ve her bölümden sonra öğrenme eksiklikleri tamamlanır, öğrenciler için nitelikli bir öğretim hizmeti sunulursa, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar giderek azalır ve öğrencilerin başarıları artar (Demirel, 1990).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Burada öğretmen otoritesinden vazgeçer. Grup üyeleri ya birbirine

öğretmek ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşırlar. Buna "iç bağımlılık" ya da "amaç bağımlılığı" denmektedir. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi diğer öğrencilerin öğrenmesinden ya da harcadığı çabalardan etkilenmektedir. Bu nedenle, gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur ve birbirinin öğrenme yeteneklerini son sınırına kadar kullanmasına özendirme amacına hizmet eder (Açıkgöz,1993). Bunlarla örtüşür biçimde öğrenen özerkliği kavramı içinde eş-öğretme (İng. peer-teaching) ve eş-değerlendirme (İng. peer-assesment) tanımları yapılmaktadır. Little, işbirliğine dayalı öğrenmede olduğu gibi eş ya da sınıf arkadaşı desteğinin öğrenme için önemli olduğunu belirtmektedir (Little, 2001).

Dil dosyası destekli dil öğrenmenin önemi Avrupa Konseyinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesini tüm üye ülkelerde uygulamaya koymasından ileri gelmektedir. Portfolyo destekli dil öğrenmede amaç öğrencilerin dil öğrenme geçmişlerini kendi oluşturdukları bir dosyada takip etmeleri, ilerlemelerini ve aksayan noktaları fark etmelerini sağlamaktır (Kutlu, 2009).

Oluşturmacı yaklaşıma göre bilgi toplumsal ilişkiler içinde bireyler tarafından etkin olarak oluşturulan bilişsel yapılardır. Oluşturmacılık kavramı yabancı dil öğretimine bu bağlamda katkı sağlayabilir. Oluşturmacılık ve yabancı dil öğretimi arasındaki ilişki bu ilişkiyi besleyen etkenlerden aşağıda söz edilecektir. Bu etkinlikler dilbilgisi öğretimi, sözcük öğretimi ve okuma öğretimi gibi alanları kapsar. Ayrıca Avrupa topluluğu eğitim komisyonu tarafından yabancı dil eğitim politikasını çerçevelemek için 2000 yılında yayımlanan Avrupa Ortak Dil Ölçütleri (OBM)'nde de öğrenci özerkliği, öğrenmede eylem odaklılık ve çok yönlü bakış açısı gibi oluşturmacı eğitimin birçok özelliği de vurgulanmıştır (Can, 2006).

Oluşturmacı yaklaşım, eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve öz farkındalığı destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi görüşler getirmiştir. Son aşamada ise gerçek demokrasinin gelişmesine katkı sağlamak amacını taşımaktadır.

Bu yaklaşım birçok araştırmacının gözlemleri, deneyleri, görüş ve araştırmaları ile bilişsel ve gelişimsel ruhbilimin ilerlemesiyle bilimsel alanda yer edinmiştir. Kuramın temelini oluşturan ilkeler aşağıda özetlemiştir:

- Bilgi yansıtıcı soyutlama süreciyle oluşturulur.
- Öğrenenler kendi öğrenme anlayışlarını oluşturur.
- Öğrenenin bilişsel şemaları öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- Öğrenendeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içindedir.
- Öğrenme anlıksal anlamaya bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.

Eğitimde oluşturmıcılık yabancı dil öğretimi içinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu kuramın dil öğretiminde OBM ile bağlantısına da değinilecektir. Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonu tarafından yabancı dil eğitim politikasını çerçevelendirmek için 2000 yılında yayımladığı OBM öğrenci özerkliğine özellikle değinmektedir. Buna göre OBM'nin iki önemli işlevi vardır. Birincisi yabancı dil öğrenenlere, öğrenme deneyimlerinin başarısı için somut bilgiler sağlamak. İkincisi de kendilerini daha iyi yansıtabilmeleri ve değerlendirebilmeleri bu şekilde de kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk alabilmeleri için öğrenmeyi öğrenenler için daha saydam hale getirmek için yardım etmek; böylece öğrenen özerkliğini desteklemek. Öğrenenin kendi kendini değerlendirmesi ve diğerlerinin onu değerlendirmesi birbirlerini desteklemeli, öğrenme ortaklığına dayanmalıdır. Ayrıca hayat boyu öğrenme de öğrenen özerkliğini dolaylı biçimde gerektirir. OBM eylem odaklı bir yaklaşım benimsediğini belirtmekle birlikte dil kullanımı ve öğrenmeyi şöyle tanımlamaktadır (OBM, 2001: 19) .

“Dil kullanımı dil öğrenimini de içine alacak şekilde bir dizi yeti, hem genel hem de özellikle iletişimsel dil yetisi, geliştiren bireysel ya da topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemlerden oluşur. Kişiler, çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli engellerdeki dil süreçlerini içeren dil aktivitelerine katılarak, belirli alanlarda, temalarla ilişkili metinleri yaratmak ya da almak için, tamamlanması gereken görevlerin başarılmasında en uygun olan stratejileri harekete geçirerek, çok çeşitli bağlamlarda yetilerini kendi idarelerinde kullanırlar.”

OBM'nin bu tanımında da oluşturmıcılık yaklaşımlının birçok özelliği görölür. Örneğin, dil öğrenimi birden çok yeti anlamına gelir, bu oluşturmıcılık kavramlarının çoklu bakış açısıyla değerdendirilmesi gerekliliğidir. Metinlerdeki temaları yaratmak, görevlere katılmak, stratejiler kullanmak, çeşitli bağlamlarda bunları uygulayabilmek ve bütün bu sürecin öğrenenlerin kendi idarelerinde olduğu vurgusu oluşturmıcılık yaklaşımının ilkelerince belirtilmiştir.

“Eğitilmiş tek insan uyum sağlamayı ve değışmeyi öğrenmiş, hiçbir bilginin güvenli olmayacağına farkına varmış olandır. Sadece bilgi arama süreci güvenli sağlayabilir.” Ayrıca, Feuerstein'e göre insanların bilişsel yapıları sürekli değıştirilebilir, insanlar hayatları boyunca bilişsel kapasitelerini geliştirebilirler. Bunu da bilişsel haritalar yardımıyla yaparlar. Öğreten, öğrenen, etkinlikler ve bağlam etkin ve sürekli olarak eğitim süreci içinde etkileşim içindedirler. Öğreten, öğrenen ve etkinlikler değışebilen bir dengelenme sürecindedir (Can,2004).

Oluşturmıcılık ilkeleri çerçevesinde öğretmenler için konu ve konunun sunulma şekli kendisinin bir parçasıdır. Bundan dolayı öğretmenler için önemli olan, kendilerinin düşünme ve dünyaya anlam verme biçimlerinin, eğitimle ilgili görüşlerinin, duygu ve düşüncelerinin nasıl biçimlendiğinin daha çok farkına varmalarıdır. Aynı zamanda, kendilerinin de öğrenenleri ve dil kullanımlarından, eylemleri ve etkileşimlerinden oluştuklarının farkında olmaları gerekir. Öğretmenler kendi eğitim ve öğrencileri konusunda görüşleriyle öğrencilerin davranışlarını da oluşturmaktadır. Öğretenler, öğrenenleri nasıl görürlerse eğitim sürecindeki davranışları da o yolda biçimlenmektedir (Can, 2004).

2.2 Öğrenen Özerkliği

Özerklik; tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar alma ve bağımsız çalışma için yeterli olma anlamına gelir. Ayrıca kişinin öğrenme içeriği ve süreciyle bağıntılı bir tür psikoloji geliştirmesini gerektirir. Özerklik yeterliliği öğrencinin ne öğrendiği ile ne şekilde öğrendiğini daha geniş bağlamlara aktarmasıyla olmak üzere iki biçimde gösterir (Little,1991 aktaran Benson, 2001: 49). Buradan da anlaşılıyor ki öncelikle

öğrenciler hangi stratejileri kullandığının bilincindedir. Sonra da bu strateji ve biçimleri diğer öğrenmelerine de aktarabilmişler ise özerklik anlamında yeterlilerdir.

Bir öğrencinin özerk olduğunu söylemek o öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma yeterliliğine sahip olduğu anlamına gelir. Kendi öğrenmesini dikkate aldığında yaptığı tüm elverişli tercihler onun sahip olduğu yeterlilikle bağlantılıdır, ancak yeterlilik ve kararlar birbirinden ayrılmalıdır (Holec, 1981:3 aktaran Benson, 2001: 52).

Özerk öğrenme kavramı yetmişli yıllarda tartışılmaya başlamış ve dil öğretimi alanında yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu tartışmalar sonucunda iletişim kavramı önem kazanmış ve iletişim edinci yeni uygulamaların temelini oluşturmuştur. Öğrenme kavramı artık bir bilinmeyen olmaktan çıkmış, strateji kavramı ışığında çözümlenmeye çalışılan bir süreç olmuştur.

Buna koşut olarak, gereksinim analizi, hedef belirleme ve değerlendirme gibi kavramların tartışılmaya başlanmasıyla birlikte dil öğrenmenin ne denli karmaşık bir süreç olduğunun farkına varılmış ve öğrenci merkezli bir eğitimin gerekliliği anlaşılmıştır. Böylelikle “nasıl öğretmeliyim?” sorusu yerini “öğrenci nasıl öğrenir?” sorusuna bırakmıştır. Bu değişim, öğretmenin sınıf içindeki konumunun değişmesini de zorunlu kılmıştır. Artık öğretmen bilgiyi elinde bulunduran kişi değil, öğrencisine rehberlik eden, yol gösteren kişidir. Öğretmen ve öğrencinin rollerinin bu yönde değişmesi, özerk öğrenme alanında yapılan çalışmaların amaçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrenciyi özerk kılmak adına yapılan uygulamaları değerlendirdiğimizde farklı araştırmalarla karşılaşırız. Bu farklılığın nedeni ise özerk öğrenme kavramının farklı algılanmasına bağlıdır. Holec (1990: 76-77)’e göre üç farklı tanım söz konusudur. Birinci tanıma göre öğrenme öğrencinin öğretmenden bağımsız çalışması ile eş anlamlıdır. Burada söz konusu olan “bağımsızlık”, öğrencinin önceden belirlenmiş bir öğretim programından istediği kadar ve özgürce yararlanabilmesidir. Bağımsız (özerk) öğrenci, kendisine sunulan öğretim materyallerini istediği yerde ve istediği zaman öğretmenin varlığına ihtiyaç duymadan istediği ölçüde kullanabilir.

Bu türde özerk çalışmanın en iyi örneklerini ev ödevleri ve bilgisayar destekli eğitim oluşturmaktadır.

İkinci tanıda ise özerk öğrenme kavramının daha kapsamlı ele alındığını görebiliriz. Öğrenci artık pasif, kendisine sunulan öğretim programına bağlı kalan ve sadece kendisine sunulanlarla yetinen bir birey olarak değil, kendi öğrenimi hakkında kararlar verebilen, içinde bulunacağı öğretim programına katkıda bulunabilen aktif bir birey olarak tanımlanmaktadır. Böylece öğrenci pasif bir bilgi tüketicisi konumundan çıkarak sürece dahil olan bilgi ve çözüm üretici konumuna geçer.

Özerk öğrenmenin üçüncü tanımında özerklik öğrenciye aittir denmektedir. Bu tanıma değerlendirdiğimizde ise özerk öğrenme ve öğrenme kapasitesi arasında bir paralellik kurulduğunu görürüz. Özerk öğrenme artık öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini betimleyen bir terim olarak değil, öğrenciye özgü bir özellik olarak ele alınmaktadır.

Özerk öğrenci nasıl öğreneceğini bilen öğrencidir. Bu bağlamda yapılan uygulamaların hedefi öğrencinin öğrenme kapasitesini artırmaya yöneliktir. Öğrenciye sunulan etkinliklerin amacı ona öğrenmeyi öğretmektir. Böylece öğrenci neyi nasıl öğrenebileceğini belirlemek için gerekli bilgi ve becerileri edinebilecek ve kendi öğrenimini yönlendirebilmek için ne yapması gerektiği konusunda kararlar alabilecektir.

Buradaki üç tanıma karşılaştırdığımızda, birinci grupta özerk öğrenciden söz etmenin pek mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Sadece ikinci ve üçüncü grupta özerk bir öğrenci profili görebiliriz. İkinci gruptaki uygulamalarda öğrencinin gerçek anlamda özerk olduğunu söylemek zordur. Çünkü uygulamalar öğrencinin nasıl öğrendiği üzerine odaklanır ve bu durumda öğrenci çıkarsamalar yoluyla öğrenir. Oysaki öğrenme kapasitesinin hedef alındığı uygulamalarda, öğrenci doğrudan öğrenmeyi öğrenir ve kendi öğrenme sürecini açıklayabilir.

Elbette ki, özerk öğrenme uzun vadeli bir süreçtir. Bu süreç içerisinde, öğrenci, öğretmenden edindiği temel bilgiler doğrultusunda, deneme yanılma yoluyla

kendi öğrenim sorumluluğunu üstlenmeyi, gereksinimlerini belirlemeyi, öğrenmesiyle ilgili kararlar vermeyi ve öz değerlendirme yapmayı öğrenir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için de, öğrencinin nasıl öğrenebileceğini öğrenmeye ve uygun koşulların kendine sunulmasına ihtiyacı vardır. Bu koşullar sağlandığı takdirde öğrenciden dili edinmesi ve öğrendiği dile karşı aktif bir tutum takınması beklenebilir (Duda, 1988: 51). Bu yönde bir yaklaşım ise yabancı dil öğretiminde hedeflerin yeniden gözden geçirilmesini ve iletişim edincinin yanı sıra, öğrencinin özerk olma sürecinde kişisel gelişimini tamamlamasına yardımcı olacak hedeflerin belirlenmesini zorunlu kılar (aktaran Aydoğdu, 2009).

2.2.1 Kuramın Gelişimi

Öğrenen merkezli yaklaşımların yabancı dil eğitim çevrelerinde konuşulmaya başlandığı tarihlerde özerk öğrenme ilkeleri de kendini göstermeye başlamıştır.

Eski çalışmalara baktığımızda öğrenen özerkliği kavramı üzerindeki iki büyük etki Vygotsky ve Kelly'nin çalışmalarından çıkmıştır. Vygotsky sosyal ilişkilerin zihinsel beceriler ve öğrenmenin gelişimi üzerinde bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Teorisindeki ana terim Yakın Alan Gelişimi (İng. Zone Of Proximal Development) dir. Bu kavram bağımsız problem çözme ve yetişkinlerin gözetimi altında problem çözme yoluyla belirlenen ya da daha becerikli yaşlılarla iş birliği içindeyken ki asıl gelişim düzeyi ve potansiyel gelişim arasındaki mesafedir. Vygotsky gibi Kelly de dikkati öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin önemine çekmektedir (Efe ve diğ., 2008).

Özerkliğin gerçek anlamda başlamasını sağlayan Avrupa Konseyinin bu konuda çalışmaları ile olmuştur.

Benson (2001)'da dil öğretimine özerkliğin ne şekilde girdiğinin kısa bir tarihi verilmiştir:

“Özerklik kavramı dil öğretimi alanına 1971’de Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi’nin kurulmasıyla girmiştir. Bu projenin çıktılarından birisi de Fransa’da Nancy Üniversitesi “Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi”nin kurulması olmuş, özerklik alanında araştırma ve uygulama için bir çıkış noktası oluşturmuştur. Özgün adının kısaltmasıyla, Yves Chalon’un kurucusu olduğu CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues-Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi), bugün birçok eğitimci tarafından özerkliğin dil öğretimine girmesinde öncü olarak görülmektedir.”

CRAPEL 1962’de, Fransa Nancy Üniversitesi’nde birbirinden bağımsız dilbilim üzerine çalışan dört gruptan biriydi. Çeşitli ilgi alanları ve etkinlikleri olan grup, eğitim teknolojileri, mikro öğretim, Fransızcanın göçmenlere öğretilmesi, materyal geliştirme ve değerlendirme, konuşma dilinin tanımlanması, dil öğretim metot ve stratejilerini içeren ve öğretmen yetiştirme konularında çalışmalar yapmıştır. Yetişkinlere İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım bu öğrencilerin acil ve belirli ihtiyaçlarının karşılanması için amaçlara uygun olarak tekrar hazırlandı. Çalışmalarda özerklik ve eğitimbilime ağırlık verildi ve bireysel öğrenme materyalleri geliştirilmesi üzerine çalışıldı (Riley, 1974).

Adı geçen çalışma grubunun yayını “Melanges Pédagogiques” 1970’den bugüne özerklik üzerine araştırmalar yapılmasında önemli rol oynamıştır. Avrupa Modern dilleri Konseyi Projesi yetişkinlere *Yaşam Boyu Öğrenmeyi* sağlayacak fırsatlar vermeyi amaçlamıştır. CRAPEL tarafından geliştirilen yaklaşım özyönetimli öğrenmeden etkilenmiştir.

CRAPEL’in çalışmalarına son vermesi üzerine H. Holec özerklik alanı için kalıcı figür olarak kalmıştır. Holec (1981)’in Avrupa Konseyi Proje Raporu özerkliğin dil öğretimine girdiği ilk zamanlarda bir anahtar görevi görmekteydi. Holec raporunda sosyal ve ideolojik bağlamda fikirleri de özerklikle bağlamıştır. Holec (1981:3)’te özerkliğin oluşması için beş şartı şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin tamamen kendi başlarına çalıştığı durumlarda,
2. Özyönetimli öğrenmede uygulanan ve öğrenilen bir grup beceriyle
3. Genel eğitim sebebiyle bastırılan doğuştan gelen yetenekle,
4. Kendi öğrenmeleri için öğrencilerin sorumluluk alıştırması yapmasıyla,
5. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönüne karar verebilmesi hakkını kullanarak.

“Öğrenen Özerkliği” kavramının Holec’in (1994) aşağıda görülen şemasıyla tanıtılması, bu kavramla ilgili soruların yanıt bulmasını kolaylaştırarak “Öğrenen Özerkliği”nin nasıl olması gerektiğinin şematik olarak özetlenmesini sağlamaktadır.

Şekil-1: Öğrenen Özerkliği Şeması (Holec,1994)



Yukarıdaki şemada tanıtılan “özerklik” ile ilgili kavramların tanımlarını aşağıdaki gibi vermek olasıdır (Avrupa Konseyi, 1998: 24 aktaran Demirel; Mirici, 2002).

- **Öğrenen özerkliği:** Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme.
- **Öğrenmede sorumluluk alma:** Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulamaları.
- **Öğrenmede kendini yönlendirme:** Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi amaçlanmıştır.
- **Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği:** Öğrenenlerin bu yolla nasıl öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi amaçlanmıştır (Demirel; Mirici, 2002).

2.2.2 Öğrenen Özerkliği için Farklı Tanımlamalar

Özerklik tanımlanmak için örtük bir terim olarak düşünülmektedir. Geçerli alan yazınında bu kavram için farklı sözcükler ve eş anlamlılar kullanılmaktadır. Örneğin bağımsızlık, dil bilinci, özyönetimli öğrenme gibi. Bu farklı karşılıklara rağmen her tanımda konunun genelinde bir uzlaşma bulunmaktadır. Bu çalışmada terim karmaşası ve farklı yaklaşımların bulunmasını da göz önünde bulundurarak Little (2007) kavramın açıklanmasında temel olarak belirlenmiştir.

Little'a göre özerklik "eleştirel yansıma, tercih yapma, bağımsız hareket edebilme kapasitesi"dir. Özerklikte öğrencilerin kendi öğrenmelerinin içeriğiyle ve süreciyle özel bir tür psikolojik ilişki geliştirdiği öngörülmektedir. Özerklik için yeterlilik hem öğrenenlerin öğrenmesi hem de öğrendiklerini daha üst bir bağlama aktarması yoluyla kendini gösterir. Bu da dilde bir sonraki beceri basamağına dışarıdan bir etkiyle değil, kendi çabalarıyla geçmesi anlamını taşır.

Holec'in ardından, Dam (1990) özerkliği öğrencinin istekli olması ve kendi öğrenmesini kontrol etme ve yönetme yeteneği olarak açıklamaktadır. Holec ve Little tarafından oluşturulan tanımlamalardan birinde:

- Öğrenme programının amacını anlama;
 - Kendi öğrenmesi için sorumluluğu açıkça kabul etmek;
 - Öğrenme amaçlarının belirlenmesini paylaşmak;
 - Öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında önceliği almak;
 - Düzenli olarak öğrenmeyi gözden geçirmek ve uygunluğunu değerlendirmek
- özerkliğe ulaşmaya yönelik ilkelere (aktaran Thanasoulas, 2000).

Öğrenen Özerliliğin kavramının tüm tanımlarının özünde yansıtma (İng. reflection) kavramı bulunmaktadır. Yansıtıcı olma kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma, öğrenme süreçlerini kontrol etme ve ayrıca bağımsız olabilme ile beraber işlemektedir. Böylece ne öğreneceğini bilmek, neden öğreneceğini bilmek ve nasıl öğreneceğini bilmek öğrencileri öğrenmeleri için daha duyarlı ve istekli kılar. Bu da öğrenen özerkliğinin gerektirdiği aşamaları ve bu kavramın getirdiği düzenlemelere olan gerekliliği gösterir.

Barnes (1976) öğrencilere kendi amaçlarını belirledikleri bir öğrenme ortamı sunulması ve onlara, eğitimcinin değil kendi öğrenme amaçlarını düşündürme ile özerkliğin önemini açığa çıkartmıştır. Ancak özerklik bazı karmaşık yönetsel beceriler içermektedir. Bu sebeple öğrenen özerkliğinin gelişimi öğrencilerin bu yönetsel becerileri kademeli olarak başarımlarına dayanır, örneğin öğrenme hedeflerinin başarımları gibi (aktaran Little, 2002).

Kavram yoğunluğu, özerkliğin farklı yorumlamaları ve kuramın anlaşılabilmesiyle ilgili uygulama zorluklarından dolayı öğrenen özerkliğinin gelişimiyle ilgili bazı çelişkiler ortaya çıkmıştır.

Özerlikle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Geçmişten günümüze özerk öğrenmenin açıklayıcı ve başka terimlerle benzerliklerden dolayı karışıklığa neden olmayacak birkaç tanımını sıralamak gerekirse:

- Özerklik bir adapte etme becerisidir, bu da öğrenenlere destek olacak yapıları etraflarında oluşturmaktansa kendi içlerinde geliştirmelerine izin vermeyle olur (Trim, 1976).
- Özerklik birinin kendi ilişkilerinin(iletişiminin) sorumluluğunu alma becerisidir (Schwartz, 1977).
- Özerklik bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme yeteneğidir (Holec, 1981).
- Özerklik (verilen bir bağlamda) öğrenmede potansiyel kapasitesini ve bu durumda bireyin mevcut davranışını tanımlar (Holec, 1981).
- Özerk olma ayrı çalışabilme eleştirel yansıma karar verme ve bağımsız hareket etmede kendini gösteren bir kapasitedir (Little, 1990).
- Özerklik diğerleriyle işbirliği yapabilme ve çatışmaları yapıcı bir yolla çözme gibi sosyal bağlamlarda kişinin kendi yaptıklarından sorumlu olmasıdır (Kohonen, 1992).
- Özerklik öğrenenin kendi öğrenmesiyle ilgili tüm tercihleri yapabilmesi ve bunların uygulanmasından tamamen sorumlu olmasıdır (Dickinson, 1993).

- Özerklik bireyin deneyimine yansıyan bir kapasite ve eleştirel beceridir. Özerklik bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasıdır (Holec, 1995)
- Özerklik öğrenenin eğitim sistemlerinde haklarını bilmesidir (Benson, 2001).

Tüm bu tanımlarla benzerlikler ve farklar gösterilerek alan yazınındaki özerklik tanımlamalarının karşılaştırmak amaçlanmıştır. Özerklik için Holec ve Little'ın tanımlamaları tercih edilecektir.

Vanijdee (2003)'de ise kavram, davranış ve becerileri öğrencinin kendisinin yapılandırmasına fırsat verilmesi ve kendi öğrenmesine bağlı daha çok sorumluluk almasıyla ilgili kapasite olarak geliştirmiştir.

Benson da özerkliğin tanımlanmasında psikolojik ve sosyo-kültürel boyut göz ardı edilmeden şu üç derecenin olması gerektiğini önermektedir:

1. Öğrenme Kurgulama : Öğrenme Davranışı
2. Bilişsel Süreçler : Öğrenme Psikolojisi
3. Öğrenme içeriği : Öğrenme durumları

İletişimsel amaçlar için dil öğrenirken, (özerk olarak da olsa) öğrenme etkileşime dayanır. Dahası başarılı öğrenme -sınıf içinde ve dışında- şu soruların cevaplarına dayanır:

- Biz ne yapıyoruz?
- Bunu niçin yapıyoruz?
- Bunu nasıl yapıyoruz?
- Ne sonuçlara ulaşıyor? Bu ne için kullanılabilir?
-

Dam'a göre akademik (örgün) eğitim bağlamında (temel eğitim ya da üniversitede), tam bir öğrenen özerkliği bulunmamaktadır; ancak öğrenme getirileri sınıfta tartışılarak belirlendikçe öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrolü gelişmektedir.

Ayrıca özerk öğrenmenin doğu ve uzak doğu gibi kültürlerde algılanışı ve uygulanışı çok farklı ilerlemektedir, kültürel yapının getirdiklerinden dolayı doğu kültürlerine öğrenen özerkliğinin uygulanışı Avrupa topluluğu ülkelerindeki kadar kolay olmadığı yapılan bazı çalışmalar ile kanıtlanmıştır.

Little özerkliği iki ana sebepten dolayı benimsemektedir. Birincisi eğer öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine (planlama, izleme ve değerlendirme) yansıtıcı olarak dâhil olmazlarsa öğrenmelerini daha kişisel ve odaklanmış hale getirmek ve onları daha aktif ve verimli kılmak da neredeyse imkansız hale gelir düşüncesidir. İkinci olarak ise öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde aktif olarak katkısı bulunması durumunda eğitimciler güdülenme sorunuyla ilgilenmek zorunda kalmaz. Eğer kendi öğrenmeleri hakkında tamamıyla olumlu düşünemiyorlarsa, özerk öğrenenler geçici güdülenme kayıplarının üstesinden gelmek için yansıtıcı ve davranışsal kaynaklar geliştirir. Ayrıca Little'da belirtmektedir ki, iletişim sorunlarının sınıfta çözmek kolaydır. Çünkü özerk öğrenenler bu tür iletişim alanlarında sorumluluğu etkin olarak alır.

Little (1990)' da özerklik ne değildir, şu ifadelerle açıklanmıştır:

- Özerklik öğretmensiz öğrenmeyle kısıtlanamaz, özeğitim ile eş anlamlı değildir.
- Özerklik tek başına anlaşılabilir kolay tanımlanabilir bir davranış değildir.
- Özerklik öğrenciler tarafından başarılabilecek belirli bir düzey değildir(Sürekli gelişime açıktır.)
- Sınıf bağlamında, özerklik öğretmenin sorumluluklarından çekilmesi ya da öğrencileri yapabildiklerinin en iyisi ile baş başa bırakmak değildir.
- Öte yandan, özerklik öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı bir şey değildir, diğer bir öğrenme yöntemi değildir (aktaran Benson, 1998).

Başka bir kaynakta Little özerkliğin nelerle ilişkili olmadığı ve neleri içermediği şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmenin sorumluluğundan feragat etmesi değildir.
- Öğrencinin yapabildiğinin en iyisini yapıp son noktayı koyabileceği bir yetiye ulaşması değildir.
- Özerklik öğretmenlerin öğrencilere yaptığı bir şey değildir, bu diğer bir öğrenme yöntemi değildir.
- Özerklik tek ve kolay tanımlanabilir bir davranış değildir.

- Özerklik öğrenen tarafından başarılan kalıcı bir hedef değildir, sürekli gelişim içerir.
- Özerklik özyönetimli öğrenmenin diğer bir adlandırılışı değildir, özerklik öğretmensiz öğrenme ile kısıtlanamaz (Little,1990 aktaran Balçıkanlı, 2005).

Bunların yanı sıra, özerklik belli bir yönetime dayanmaz. Ancak öğrencinin kendi öğrenme amaçlarına faydalı göreceği her yöntemi kullanmasına da izin verir (Fener ve Newby, 2000).

Ayrıca öğrenen özerkliği kuramına göre öğrenme ortaklığı (İng. partnetship) dayanır. Öğrenciler öğrenmeyi planlamayı paylaşır (bu yansımanın başlangıcıdır). Hem öğrenciler hem öğretmenler aynı anda öğrenme için girişimde bulunur bu bazen öğretmenlerin öğrenci ve bazen de öğrencilerin öğretmen olması anlamına gelir.

Öğrenen özerkliğine kavramına kuramsal bilgilerin üzerine uygulama nasıl bir yol izleneceği ile ilgili Avrupa'nın çeşitli yerlerinde pilot uygulamalarda bulunulmuştur. Uygulamalı Dilbilim ve Yabancı Dil Pedagojisi, ikinci dil edinimi ve Yabancı Dil Öğretiminden etkilenmiş ve bireysel dil öğrenme üzerine vurgu yapmıştır. Kavram “öğrenen merkezli öğrenme” kadar yaygın hale gelmiştir. Güdülemenin yanında, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri dil öğrenmede vazgeçilmez olmuştur. Stiller ve stratejilerle birçok yönden karışan önemli bir kavram da, bireyin kendi öğrenmesini kontrol altına alma kapasitesi anlamına gelen öğrenen özerkliğidir (Hansen, 2001).

Son zamanlarda araştırmacılar ve uygulayıcılar öğrenen özerkliğini etkin öğrenme için ön koşul olarak görmektedir. Dahası güncel süreçler ve değişimler bizleri özerk öğrenmenin kısman eşanlamlısı olan Yaşam Boyu Öğrenmeye yönlendirmektedir.

Özerklik farklı öğrenenlerde farklı biçimler alabilmekte ve görünümleri kültürel bağlama göre çeşitlenebilmektedir. Tüm bu yargılara dayanarak özerklik ve özerkliği içeren kullanımları yabancı dil öğretimi ve TYDÖ bağlamında da faydalıdır.

2.2.3 Özerkliği Destekleyen Yaklaşımlar

Öğrenen merkezli yaklaşımların yabancı dil eğitim çevrelerinde konuşulmaya başlandığı tarihlerde özerk öğrenme ilkeleri de kendini göstermeye başlamıştır.

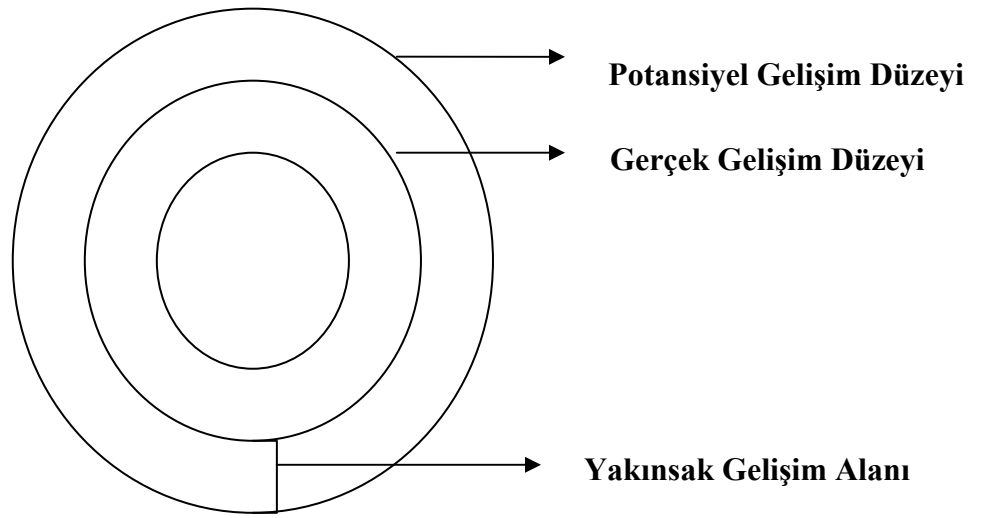
Eski çalışmalara baktığımızda öğrenen özerkliği kavramı üzerindeki iki büyük etki Vygotsky ve Kelly'nin çalışmalarından çıkmıştır. Vygotsky toplumsal ilişkilerin zihinsel beceriler ve öğrenmenin gelişimi üzerinde bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Kuramındaki ana kavram “yakınsak gelişim alanı”dır (İng. zone of proximal development). Bu kavram bağımsız problem çözme ve yetişkinlerin gözetimi altında problem çözme yoluyla belirlenen ya da daha becerikli yaşlılarla işbirliği içindeyken ki asıl gelişim düzeyi ve potansiyel gelişim arasındaki mesafedir. Vygotsky gibi Kelly de öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle öğrencinin öğrenme sırasında kimlerle olduğu ve onlarla etkileşim düzeyleri öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Öğrenmede öğretmen ve akranlarla iletişim burada önem taşır (Efe ve diğ., 2004).

İşbirlikli öğrenme yöntemleri, buluş yoluyla öğrenmeye önem veren ve öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak gören yapılandırmacı eğitimsel yaklaşımların, sınıf ortamında uygulanması için önemli bir araca dönüşmüştür (De lisi ve Golbeck, 1999). Oluşturmacı yaklaşımlar öğretmenin rehber-organizatör-kolaylaştırıcı rolünde ,uygun eğitimsel durum, ödev ve şartları sağlar ve öğrenmenin öğrenenin tecrübesine dayalı etkin inşasına dayanmasını içerir (Galserfeld, 1995; Wood ve diğ., 1995; Driver, 1995). İşbirlikli öğrenmede öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi ve etkileşimi önemli rol oynadığından bu öğrenme yöntemleri, Vygotsky'ye göre, bir çocuk ile daha iyi (bilgili-tecrübeli) bir birey (akran, öğretmen, ebeveyn vb.) arasındaki iletişim, etkileşim, öğrenmenin daha etkili olmasını sağlar (Hogan, 1999). Vygotsky'ye göre bugün başkalarının yardımıyla bir işi yapabilen bir birey, yarı kendi başına bu işi yapabilir.

Vygotsy, öğrenmenin sosyal boyutu üzerine yoğunlaştı. Ona göre öğrenme bireysel bir aktivite olmaktan çok sınıf ortamında gerçekleşen iletişime dayanan sosyal bir etkinliktir (Watson, 2001; Jones ve diğ. 1998). Vygotsky yaklaşımını “yakınsak gelişim alanı” desteklemiştir. Yakınsak gelişim alanı, bir bireyin kendi

başına başarabileceği öğrenme düzeyi ile daha etkin birisinin yardımıyla ulaşabileceği öğrenme düzeyi arasındaki farkı kapsamaktadır (Bennet ve Dunne, 1995). Sosyal iletişim, öğrenmede kolaylaştırıcı bir bileşen olarak görülmektedir. İşbirlikli öğrenme, sosyal iletişimi gerçekleştirmek için ideal bir öğretim aracı olarak görülmektedir (Forman ve Cazen, 1985 aktaran Efe ve diğ., 2008).

Şekil-2 Yakınsak gelişim alanı (Morch ve diğ., 2001 aktaran Efe ve diğ., 2008)



Potansiyel Gelişim Düzeyi: Öğrencinin başka bir birey(akran, öğretmen vb.) yardımıyla ulaşabileceği öğrenme düzeyi.

Gerçek Gelişim Düzeyi: Öğrencilerin kendi başlarına ulaşabilecekleri öğrenme düzeyi.

Yakınsak Gelişim Alanı

Benson(2001)'de öğrenen özerkliğine yakın başlıca altı yaklaşım şöyle sıralanmaktadır:

- Kaynak temelli yaklaşım,
- Teknoloji temelli yaklaşım,
- Öğrenen temelli yaklaşım,
- Sınıf temelli yaklaşım,
- Müfredat temelli yaklaşım,
- Öğretmen temelli yaklaşımdır.

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-3 Özerkliğin Etkilendiği Ve Etkilediği Kavramlar (Benson, 2001)



Özerklik için alt hedefler sorumluluk, farkındalık, karar alma ve özdeğerlendirmedir. Bu yeterliliklere erişmiş birey önce öğrenmesinin sorumluluğunu kendi üzerine almalı, sonra öğrenme durumunun ve öğrenilecek kavramların farkına varmalıdır. Öğrenenin karar alma aşamasında ise öğrenme sürecinin gidişine göre bazı fikir ve strateji değişimlerine gitmesi gerekir. Bunların sonundaysa öğrenilenlerin düzeyi, hangi becerilerde gelişme kaydedildiği kişinin kendini değerlendirmesiyle (özdeğerlendirme) ortaya çıkarılır ve amaca yönelik olarak yeni kararlara varılır.

Bu alt hedeflerden farkındalık ve kendinden sorumlu olmayı kapsayan öz-yeterlilik Bandura'nın tanımıyla kısaca şöyle ifade edilebilir:

“Kişinin kendinden gönderimli olması onun birey olarak otomatik ve anında gerçekleşen, bir dış gücün baskısından bağımsız olması anlamına gelir. Öz yeterli birey dışarıdan birinin ihtiyaç ve isteklerini nasıl yerine getireceğini düşünmek yerine kendi düşünmesini gözden geçirerek buna göre bir tepki verme yoluna gider. Bu onların kendi inançları, düşünceleri ve ahlak yapılarında ilgili konuya verdikleri değer ve anlamı yansıtır.”⁶

Özerkliğin diğer bir alt ulamı olan özyeterlilik için kişisel temellere dayanan özerkliği yaratmanın başlıca kişisel güdülemeye dayandığı belirtilmektedir. Bandura (1977) *öz-yeterlilik* (İng. self-efficacy) kavramını, “bir insanın kendi öz yeterlilikleri ile ilgili inancıdır” tanımından sonra özyeterlilik için öğrenme stratejilerini de içine alarak genişlemiştir. Kişisel güdüleme ayrıca sosyal bağlamla ilişkilendirilebilir. Öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenler nedeniyle sınıfta daha iyi öğrenmektedirler. İşbirliği ve iletişimci dil öğretiminin öğrenciyi güdülediği böylece ortaya konabilir (Adamson, 2004 aktaran Wachob, 2006).

2.2.4 Özerklikte Kontrolün Aşamaları

Holec(1981)'te Avrupa Konseyi'ne sunduğu raporda bulunan özerklik tanımında, özerklik bireyin öğrenmesinin sorumluluğunu almasıdır. Tanımda kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, öğrenmeyi her açıdan ilgilendiren kararların sorumluluğunun alınmasını kapsar. Bunlar:

- Amaçları belirleme
- İçeriği ve ilerlemeyi tanımlama
- Kullanılan metot ve tekniği seçme
- Doğru konuşma ediminin gerektirdiklerini gözlemleme
- Ne öğrenildiğinin değerlendirilmesidir.

Little'ın özerklik tanımı, Holec'in bu tanımını daha önce söz edilmeyen, psikolojik yönden de tamamlar. Holec ve Little'ın tanımları özerkliği bireysel bir

⁶ Caine, N., Caine, G. (1997) *Unleashing the Power of Perceptual Change: The potential of brain-based teaching*. Association for supervision and curriculum development, ABD.

yeterlilik olan bölümünü kapsar, ancak özerk öğrenmedeki üçüncü temel kavramı bu iki tanım da göz ardı eder. Bu öğrenmenin içeriğinin öğrenciler tarafından özgürce seçilmesidir. Özerk öğrenciler, öğrenmelerinde özyönetim yapabiliyorsa, kendi amaç ve hedeflerini seçme özgürlüğüne sahiptir. Bunda aynı zamanda, öğrenme sürecinde başkalarıyla iletişime geçme üzerine belirli yeterliliklere gereksinim vardır ve öğrenme durumuna etki eden bazı sosyal etkenleri de vardır. Benson (1996)’da “öğrenme üzerine kontrol” sosyal sonuçları olan hareketleri içerir biçimde tanımlanmaktadır.

Öğrenme süreci, kaynaklar ve öğrenme kontrolünü ele almak, basit bir biçimde bireyin kendi tercihlerine göre hareket etmesiyle elde edilemez. Kontrol bireysel tercihlerdense, bütünsel karar vermenin bir sonucu olarak gelir.

2.3 Öğrenen Özerkliği Geliştirme

Little öğrencileri özerk yapmanın yeni-Vygotski psikolojisinden etkilenen bir durum olduğunu söylemiştir. Bu öğrenme sürecinin bilişsel ve sosyal-etkileşim boyutlarını da içermektedir. Öğrencilerin özerkliği geliştirmesine yardımcı olan birçok araç vardır. Bunlar kişisel raporlar, günlükler, değerlendirme kâğıtları, posterler, performans testleri, öğrenme günlükleri, projeler, görevler ve portfolyolardır. Uygulanan önemli teknikler şunlardır:

- En başından itibaren öğretme ve öğrenme için tercih edilen araç olarak hedef dili kullanma
- Öğrencilerin anlamlı öğrenme etkinlikleri seçeneklerinin kademeli olarak gelişimi.
- Öğretmenin akran ve öz değerlendirmenin bir araya gelmesiyle elde edilen öğrenme sürecinin sürekli değerlendirilmesidir.

Diğer bir öğrenen özerkliği geliştirme yolu olarak kendinden erişimli dil öğrenme tasarımı gösterilebilir.

Yukarıda söz edilen özerkliği geliştirmek için öğrencilerin farklı araçlar kullanmasına olanak vermesi nedeniyle “Dil Dosyaları” kullanışlı bir araç olarak bulunmaktadır.

Diğer bir değişle dil dosyası özdeğerlendirme formlarını, projeleri, günlükleri, görevleri ve diğer öğrenme etkinliklerini içerir. Son yıllarda Avrupa Konseyi özerkliği geliştirmek için Avrupa Dil Gelişim Dosyasını önermektedir.

Öğrenen özerkliği Holec'in çalışmaları önderliğinde yabancı dil öğretiminde gündeme gelmiş bir kavramdır. Öğrenen özerkliğinin ilk tartışıldığı günden bu güne çok farklı tanımlama ve adlandırmalar ile anılmış, ancak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları konusunda cesaretlendirildiği konusu ortak görüş olarak kavramla koşt anılmıştır.

Günümüzde eğitimde ilgi öğretmenden öğrenciye kaymıştır. Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasıdır ve üstbilişsel stratejilerin(metacognitive strategies) kullanımıyla gelişen bir kavram olarak görölmektedir. Böylece özerk bir öğrenen üstbilişsel stratejileri bilinçli ve başarılı bir şekilde kullanarak kendini gösterir. En kısa tanımıyla öğrenen özerkliği dil öğrenmeyi etkin ve bağımsız olarak uygulayabilmektir (Little ve Perclova, 2001).

Öğrenen Özerkliğini hedefleyen yaklaşımların amacı, bu sorumluluğu sınama yeteneğine tümevarım (öğrenmede sorumluluk alma) ya da tümdengelim (öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği) yoluyla edinimde bulunan öğrenenlerin sorumluluğu altında, etkin öğrenme süreçlerinin sağlanabilmesi için şartları yaratmaktır.

Bu yaklaşımla kısaca,

- a. Öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını alma yeteneğini edinmelidir.
- b. Öğrenenler kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan kaynaklar edinmelidir.
- c. Öğretenler yeni rollerine uygun biçimde eğitilmelidir.

Öğretmen ve öğrencilerin ortak görüşü öğrenciyi motive eden de, öğrenme isteğini azaltan da öğretmendir. Öğretmen merkezli bir sınıfta öğretmenin önemi büyüktür. Ancak öğretmen merkezli sınıflara benzer olarak özyönetimli öğrenme ve özerkliğin gelişiminde de öğretmenin başlıca öneme sahip olduğu, öğrenme model ve amaçlarını öğrenciye sağlaması gerektiği düşünölmektedir. Dornyeri'nin

araştırmasında öğrencinin şevkini kıran başlıca unsur olarak öğretmen görülmektedir. İkincisi ise öğretmenin yaptıklarına ve yapmadıklarına bağlı olarak gerçekleştirilen sınıf durumlarında azalan öz güvendir (Wachob, 2006).

Batı kültüründe yabancı dil sınıflarında uygulanan özerklik öğrenci merkezlidir ve iletişimsel becerilere dayanır. Bu sistemin başka kültürel bağlamlarda da başarıyla uygulanması mümkündür. Bu da bir öğretmen ya da materyal geliştiricinin öğrencilere özerkliği yüklemekteki rolünü düşündürmektedir.

Öğrenciler ileri öğrenmeler için özerk olmayı öğrenmelidir. Özgüdülenme bireyseldir ancak öğrenme ortamında daha çok işbirliği sağlanmalıdır, bu da öğrenme stratejilerinin doğru yönetimiyle güçlenir (Wachob, 2006).

2.3.1 Özdeğerlendirme ve Olumlu Yönleri

Özdeğerlendirme öğrencinin kişisel değerlendirme becerisini geliştirir. Ayrıca, özdeğerlendirmeye öğrenciye sorumluluk kazandırılıp özerk olması yönünde destek de olunmaktadır. Öğrenenler değerlendirmeye dahil oldukları sürece değerlendirilecekleri ölçütleri de daha iyi anlarlar. Şüphesiz öğrencinin neyi bilip bilmediğini görmesi onun bilimsel gelişimi için de önemlidir (Brown aktaran Glasner, 1999).

Her “Öğrenci Odaklı Yaklaşım”da özdeğerlendirmeye yer verilmelidir. Bu öğrenene sorumluluk kazandırma açısından da önemlidir (Underhill aktaran Ur, 1987). Değerlendirme ve öğrenme aynı etkinlik olarak görülmelidirler. Bu noktada özdeğerlendirme ise öğreneni özerk yapması açısından daha da önemlidir (Brew, 1999: 291-301).

Öğrenciler belki öğretmenlerinin ve kendilerinin de farkında olduklarından daha çok şey biliyorlardır. Aynı dersten her bir öğrenen farklı bilgiler alabilir. Bu da onlara hedef belirleme becerisi kazandırır. Özdeğerlendirmeye değerlendirmeye öğreneni katmak, öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşım geliştirir (Biggs, 1996:1-18, Boud, 1995 aktaran Benson, 2001).

Yazma becerisinde özdeğerlendirme yapabilmek öğrenciye verilenle onun aldığı arasındaki benzerliği görmesi açısından önemlidir (Marshall, Rowland, 1998). Oscarson (1998:1 aktaran Coombe, 2003:1). Özdeğerlendirme yapmak için altı önemli neden sıralamıştır:

- 1) Öğrenmeyi kolay ve yalın hale getirir.
- 2) Hem öğrenciye hem de öğretmene kazanılan becerilerin durumuyla ilgili bilgi verir.
- 3) Hedef koyma noktasında son derece güdüleyicidir.
- 4) Sonuç olarak öğrenci kendini değerlendirerek öğrenme süreciyle ilgili çok sayıda deneyim kazanmış olur.
- 5) Öğrenciler kendi değerlendirilmelerinin içinde olurlar
- 6) Başarılı bir özdeğerlendirme sürecin diğer kısımlarını da olumlu etkileyecektir. Kendi çalışmasını değerlendiren öğrenci hem özgüven kazanmış olur hem de toplum içinde değerlendirilmenin doğurabileceği çekinceden de arınmış olur (Dickinson, 1987).

Bu yaklaşım aynı zamanda farklı yeteneklere sahip öğrenenlerin bulunduğu sınıflar için de uygundur. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alıp öğretmen kimliğini de yüklenmek özgüveni gelişmemiş öğrencilerde olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Özdeğerlendirmenin bir başka yolu da diğer öğrencileri değerlendirmedir. Önceleri öğrenciler kendi dil düzeylerine uygun öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeyi seçecektir. Ancak zamanla oluşan özgüvenle başka öğrencilerinkini de değerlendirecek ve kendi düzeyinde de olumluya giden bir gelişim izlenecektir. Başarılı öğrenciler ise diğer öğrencilere bu yaklaşımla destek de vermiş olacaklardır. Bu değerlendirmelerin her birinde öğrenciye verilecek ölçek nesnelliğe yaklaşımda yardımcı olacaktır (Prodromou, 1992: 15).

2.3.2 Özyönetimli Öğrenme

Bu kavram, üstbilişsellik (bir düşünce üzerine düşünme) öncülüğünde stratejik eylemler ve öğrenme için öğrenciyi teşvik etmek amacını taşıyan bir öğrenme biçimidir. Özellikle özyönetimli öğrenenler kendi öğrenmelerindeki güçlü

ve zayıf noktalarını tespit edebilir. Uygun zamanda sınıf ortamında veya sınıf dışında sorunlarla baş etmek üzere çeşitli stratejilere sahiplerdir. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecinde (edilgen olarak) dil alıcısı olmalarına değil, etkin olarak kendi öğrenmelerine yön vermelerine ortam sağlar.

Özyönetimli öğrenmenin yedi ana alt başlığı bulunmaktadır:

- Sosyal bilişsel öğrenme.
- Vygotskyci yaklaşım.
- Bilişsel oluşturmacı yaklaşım.
- Bilgi işleme.
- Edimsel öğrenme.
- İradesel öğrenme.
- Mantık dışı yöntemlerle özyönetimli öğrenme (Zimmerman ve Schunk 1998).

Özyönetimli öğrenme öğrenenin dili edinme, dilde uzmanlaşma ya da becerileri edinmede gösterdiği her türlü kasıtlı çabasıdır.

Bireysel öğrenme farklılıkları üzerine araştırmalara göre, etkin öğrenme ancak, öğrenenler kendilerine en uygun yolu öğrenmede serbest olduklarında gerçekleşmektedir. Öğretmensiz öğrenmedir.

Holec'in fikrine göre öğrenenin kendi öğrenmesini kontrol etmesinin birbiriyle ilintili üç düzeyi vardır:

1. Kendi öğrenmelerini planlama
2. Organize etme
3. Değerlendirme.

2.4 Öğrenen Özerkliği ve Dil Öğrenme Stratejileri

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek ikinci dil öğrenimi alanında yeni bir çaba olmuştur. İkinci dil öğrencilerinin hangi stratejileri kullandığı üzerine çalışmalarda öğrenme stratejileri çok farklı yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu nedenle bir çalışmada adı geçen bir izlemi başka bir çalışmada bulunanla karşılaştırmak zorlaşmaktadır.

Brown ve Palinscar, genel öğrenme stratejilerini üstbilişsel ve bilişsel olarak ikiye ayırmış ve bu ayrım ikinci dil öğrenenleri için kullanılan izlemler için kullanışlı olmuştur. Brown ve Palinscar'ın görüşüne göre üstbilişsel izlemler, öğrenme süreciyle ilgili düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, öğrenme devam ederken denetlemede bulunmayı ve öğrenme etkinliğinden sonra özdeğerlendirme yapmayı içerir. Esasında üstbilişsel öğrenme stratejileri tüm öğrenme görevlerine uygulanabilmektedir. Oysa bilişsel izlemler belli bir görevle ve öğrenme amacı doğrudan ilişkilidir ve farklı öğrenme görevlerine uygulanabilirliği bulunmamaktadır. Bilişsel stratejiler öğrenilecek materyale müdahale etme veya değiştirmeyi içerir, başka bir deyişle öğrenmesi gereken şeyler ile doğrudan etkileşimde olur (Wenden, 1982; Rubin ve Thompson 2002 aktaran Balçıkanlı, 2006).

Üçüncü tür öğrenme stratejisi (izlem) de anadili edinimindeki görevleri tanımlayan kaynaklarda tanımlanan sosyal ve etkisel bileşenlerdir. McDonald(1979) okuma anlama için işbirliğine dayanan öğrenme konusunda eğitim almış öğrencilerin bireysel olarak öğrenen öğrencilerden daha iyi sonuçlar elde ettiğini bulmuştur. Ayrıca farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrenciler çalışmalarda eşlendiklerinde bu uygulamanın daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Burada adı geçen üçüncü izlem, kaynaklarda genelde etkisel izlem olarak anılmaktadır.

Çalışmada hangi izlemler öğrencilerin ikinci dili öğrenmesini kolaylaştırıyor bunu öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve sınıf gözlemlerini kullanarak bulunmaya çalışılmıştır.

2.4.1 Bilişsel Biçemler ve Stratejiler

Öğretmenler arasındaki yaygın kanı öğrenciler dil öğrenme tercihlerine göre farklılıklar gösterir. Bazıları dilbilgisi kurallarını öğrenmek ister, diğer amaçlarla ilgilenmez, bazıları yabancı dilde iletişim kurmak için çaba harcar, diğer bir grup ise bunları kullanmaları istendiğinde utanırlar.

Bilişsel biçem, bilişsel strateji ve öğrenme stratejileri dışında öğrenenlerin arasındaki farkı tanımlamak için kullanılır. Bilişsel biçem bireyin görevi

önemsemeksizin öğrenmeye bütünsel yaklaşımıdır, bilişsel strateji belirli türde görevlere yaklaşımı gösterir, öğrenme stratejileri ise öğrenmeyi sağlayan etkinlikler ve teknikler ile ilgilidir (Dickinson, 1991).

Kendinden yönelimli öğrenme (İng. self directed learning) öğrencilerin bireysel farklılıklarına birçok yönden cevap verir. Alanda birden çok bilişsel biçim ve strateji tanımı vardır. Burada bunların üçüne kısaca değinilecektir. Alan bağımlı-alan bağımsız olma; bütünsellik-diziselcilik (İng. holist-serialist) ve izlence bağımlılık-izlence bağımsızlık.

Kısaca açıklamak gerekirse, alan bağımlı öğrencilere sunulması gereken ders gereçleri dikkatle derecelendirilmiş yapısal alıştırmalardan oluşurken, alan bağımsız öğrenciler ise daha dünya çapında etkinliklere ihtiyaç duyar. Bütünsellik ve diziselcilikte de benzer ilişkiler vardır. Bütünsel öğrenciler kavramlar arasında ilişkileri genişletmek ve varsayımlardan genellemelere ulaşmak için soru sorarken, dizisel öğrenme gerçekleştiren öğrenciler daha dar ilişkiler ve daha kesin varsayımlara ulaşma için soru sorarlar (Entwistle 1981: 985 aktaran Dickinson, 1991).

Ders izlencesi (İng. syllbus) bağımlı öğrenenler sadece kendilerinden beklenen konular üzerinde çalışırlar, izlence bağımsızlar ise izlenceyi kısıtlayıcı bulurlar, bir ödev verildiğinde kendi düşüncelerini takip ederler. Değerlendirme raporları genelde göstermektedir ki, izlence bağımsız karakterde olan öğrenenler diğerlerine göre daha iyi öğrenenlerdir (Wilson 1981:145 aktaran Dickinson, 1991).

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Bilişsel alan ise dış bir unsurdan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdir (Beydoğan, 2001).

Zihinsel süreçlerle açıklanan öğrenme ürünleri hakkında bilgi veren bu alan, öğrencilerin, bilme, hatırd tutma, neden ve sonucunu anlama, bilgilerini

yaşantısında kullanma, öğrendiği bilgileri analiz edip ayrıştırma, sentezleyip yeni düşünsel bilgiler üretme ve yargılayarak değerlendirme gibi bütünüyle zihinsel süreçlerle ilgilenmektedir (Erginer, 2000;14).

Oxford Dil öğrenenler tarafından en çok kullanılan altı stratejiyi belirlemiştir.

Bunlar:

1. Bilişsel stratejiler (İng. cognitive strategies)
2. Üstbilişsel stratejiler (İng. metacognitive strategies)
3. Duyuşsal stratejiler (İng. affective strategies)
4. Toplumsal stratejiler (İng. social strategies)
5. Hatırlama stratejileri (İng. memory strategies)
- 6.Ödünleyici stratejiler (İng. compensation strategies) (Oxford,1990).

Bu sınıflandırmadan sonra Mccarthy üçlü bir strateji ayrımı yapmıştır. Bunlar aşağıda tablolarla da verileceği gibi bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal-toplumsal stratejilerdir.

- 1. Üstbilişsel stratejiler** şu üç aşamanın ve gereklerinin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan sorun çözme yollarıdır. Kendi içinde planlama, gözlemlene ve değerlendirme olarak üç ulama ayrılır.

Üstbilişsel Stratejiler		
Planlama	Gözlemlene	Değerlendirme
• Gelişmiş(önceden) hazırlıklar • Öz yönetim • Seçici dikkat • Yönlendirilmiş dikkat • Gecikmiş üretim • Gelişmiş (önceden) planlayıcılar	• Öz gözlemlene	• Öz değerlendirme

2. Bilişsel Stratejiler aşağıdaki öğrenme stratejilerinin uygulanmasından oluşur. Bu stratejiler doğrudan düşünme ve uygulama üzerinedir. Aşamalar eleştirel düşünmedense, sonuca ulaşmaya dayalı etkinliklerden oluşur.

- Tekrar yapma
- Not alma
- Betimleme
- Çeviri
- Aktarım
- Çıkarımda bulunma
- Doğrudan fiziksel tepki
- Tümdengelim
- Anahtar sözcük
- Sorunun kaynağını arama
- Bağlama yerleştirme
- Ayrıntılı gözlem
- Duyumsal betimleme
- Gruplama
- Yeniden birleştirme

3.Duyuşsal-sosyal Stratejiler ise toplumsal bağlamda dil öğrenen bireyin iletişimsel ve toplum içindeki konumunu sergilemesine yönelik öğrenme davranışlarını içerir.

- İşbirliği
- Açıklık getirmek için soru sorma (Mccarthy, 2003).

2.5 Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Konseyi 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak kutlamayı kararlaştırmıştır. Bu karardaki temel amaç, Avrupa konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır; bunun yanı sıra çok kültürlü çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü aracılığıyla konseyin dil politikalarını oluşturmakta ve Avrupa genelinde bu politikaları uygulamaya sokmaktadır (Demirel, 2004).

Türkiye de Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef almış ve bu doğrultuda uyum çalışmalarına başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesinde yarar görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programları, Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir. Tüm Avrupa ülkelerinde uygulamaya başlanan “Avrupa Dil Gelişim Dosyası”nın tanıtımı 2001 yılında, uygulamaları ise 2002 yılında başlamış ve 2004’e kadar pilot uygulamalarla devam etmiş ve 2004-2005 öğretim yılından itibaren de Avrupa genelinde yaygınlaşacağı planlanmaktadır. Bu uygulamayla her Avrupa vatandaşı bir “Dil Pasaportu”na sahip olacak ve bu pasaportla Avrupa’nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilme olanağına kavuşacaktır. Ayrıca her bireyin dil öğrenim geçmişi (biyografisi) ve dil dosyasında dil öğrenme süreciyle ilgili bilgiler yer alacaktır. Bu amaçla Avrupa Dil Gelişim Dosyası aşağıda tanıtılacaktır (Demirel, 2004).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü tarafından hazırlanmış dil öğrenimine ilişkin bir projedir. Bu proje kapsamında yabancı dil bilen veya öğrenmekte olan kişilerin öğrendikleri dil ya da dilleri nerede, nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgiler, kültürel deneyimler yer alır. Ayrıca öğrenenlerin öğrenmekte oldukları dile ilişkin beceri düzeyleri, yeterlilikleri bu dosyaya yansıtılır. Bu dosya öğrenciye aittir (Karababa, 2002).

Avrupa konseyi yaşayan diller bölümü dil öğrenimini desteklemek, yaygınlaştırmak ve dil öğrenimini ortak ölçütlere oturtmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapan devletlerarası bir organizasyondur. Konsey dil öğretimi, ölçme değerlendirme, ders kitaplarının hazırlanması, öğretmen yetiştirme, yeni dil öğretimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanması gibi konularla ilgili çalışmalar yapar. Konseyin en önemli çalışmalarından birisi de Avrupa Dil Gelişim Dosyasıdır. Bu projenin etkin olarak tanıtımına 2001 yılında, Avrupa Diller Yılı kutlamaları kapsamında başlamıştır. Pilot uygulamalar ise 2002–2004 arasında gerçekleştirilmiştir (Karababa, 2002).

Merkezi Strasbourg Fransa’da bulunan Avrupa Konseyi 5 Mayıs 1949 tarihinde Avrupa ülkeleri tarafından kurulmuştur. Türkiye 1950’den beri konseyin üyesidir. Konsey, üye ülkeler arasında sosyal ve kültürel birlik sağlamayı ve ortak tavır geliştirmeyi hedeflemektedir. Dil, konusunda da Avrupa Konseyinin amacı konseye üye ülkelerde yaşayan insanların birkaç dilde iletişim kurabilecek düzeye gelebilmeleridir. Böylelikle insanların iletişim kurma becerileri gelişecek, hareket özgürlüğü, iş, eğitim ve bilgiye ulaşma olanakları genişleyecektir. Bu amaçla; konsey Avrupa Dil “Portföyünü” hazırlamıştır (Karababa, 2002).

ADGD bir eğitimbilimsel dil öğretimi ve bilgilendirme aracı olarak Ortak Başvuru Metni ile bağlantılıdır. ADGD öğrencilerin resmi (örgün eğitim ortamında) ve günlük hayatta(iki dilli aileler, iş ortamı veya diğer dillere maruz kalınan durumlarda) dil öğrenmeye yönelik deneyimlerini saklamalarını sağlar. Burada önemli olan dil becerilerini nerede ve nasıl edindikleri değil, iletişimsel gereksinimlerini karşılamak için bir dilin öğrenilmesidir.

Metne göre ADGD’nin genel amacı Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı güçlendirmek ve farklı kültür ve yaşam şekillerine saygı duyulmasını sağlamaktır. Avrupa toplulukları arasında hareketliliği kolaylaştırmak için dil edinimi ve yeterliliklerin ölçüt-bağımlı yeterlik tanımlayıcı bir sisteme göre betimlenmesini sağlar.

Avrupa Konseyi Eğitim Komitesi tarafından kabul edilen İlkeler ve Yönergelere göre, ADGD şu özelliklere sahiptir;

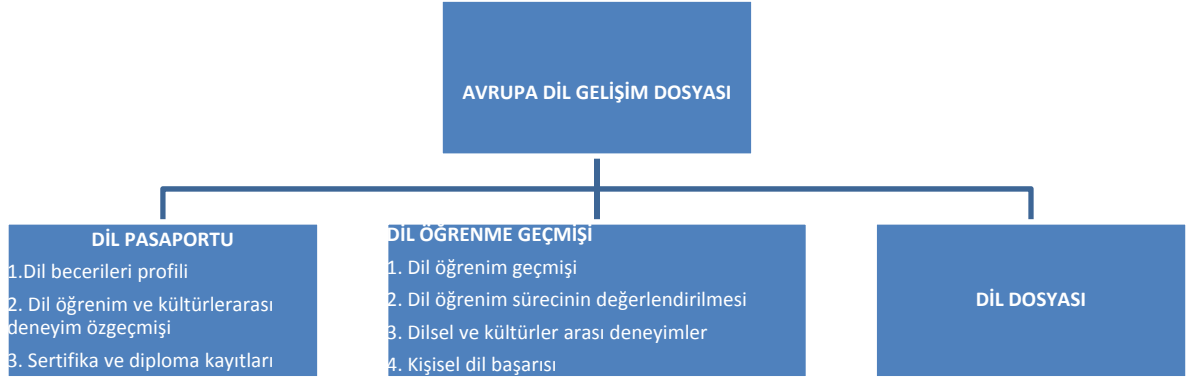
1. Bu belge çok dilliği ve çok kültürlülüğü geliştirmek için bir araçtır.
2. Bu belge öğrenciye aittir.
3. Bu belge resmi bir ortamda edinilmiş olsun veya olmasın öğrencinin dil ve kültürlerarası yeterliliğine ve deneyimine önem verir.
4. Bu öğrenen özerkliğini geliştirmek için bir araçtır.
5. Belge öğrenciye yol göstermek ve destek olmak gibi *eğitimsel özelliklerinin* yanı sıra öğrenciyi dil öğrenme sürecinde destekleyen ve yeterliliği kaydeden bilgilendirme *özelliklerine* sahiptir.

6. Belge modelde belirlenen yeterlilik düzeylerine doğrudan gönderimde bulunarak Avrupa Ortak Çatısına dayanır.
7. Öğreneni özdeğerlendirme yapmaya(genelde öğretmen değerlendirmesiyle birleştirilen bir biçimde) cesaretlendirir ve eğitimsel otorite ve sınav araçlarının değerlendirilmesine destek olur.
8. Belge asgari düzeyde ortak özellikler içerir, bu da tüm Avrupa’da tanınabilir ve anlaşılır olmasını sağlar (ELP, 2000: 2 aktaran Kohonen, 2001).

2.5.1 Avrupa Dil Gelişim Dosyasının İçeriği

Avrupa Konseyine üye ülkelerde 2005 yılında uygulanması planlanan “Dil Gelişim Dosyası”, bireyin konuştuğu dilleri ve düzeylerini belirttiği Dil Pasaportu ve Dilsel Öğrenim Geçmişi(Dil Biyografisi- Language Biography) bölümleri ve dil öğrenimi sürecinde edindiği tüm belgelerin yer aldığı bir Kişisel Dosya gibi materyallerden oluşmaktadır. Bu dosyada bulundurulması gereken Dil Pasaportu, bireyin bildirimlerini temel alarak doldurulacak bilgileri içermektedir. Böylece bu pasaportta bireyin hangi dili ne derece bildiği, hangi dil becerisinin belirlenen ölçütlere göre hangi düzeyde olduğu bireyin kendisi tarafından belirlenecektir. O nedenle, bireylerin yabancı dil öğrenimi süreci başında kendisinin hangi düzeyde ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini kavrayabilmesi ve yabancı dil öğrenimi sürecinde böylesi bir beyanı doğru biçimde verebilmesi için eğitim-öğretim süreci içerisinde, plânlamadan değerlendirmeye kadar tüm aşamalarda öğrenenlerin katılımı sağlanmalı ve onlara böylesi bir becerinin kazandırılması amaçlanmalıdır. Avrupa Konseyi bunu, “Modern Dillerde Öğrenen Özerkliği” olarak tanımlamaktadır (Karababa, 2002).

Şekil-5 Avrupa Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyası İçeriği (CEF, 2001)



2.5.1.1 Dil Pasaportu

Avrupa konseyinin belirlediği dil becerileri ve düzeyleri çerçevesinde, kişilerin bildikleri dil veya dillerin dökümünü içeren bir bölümdür. Bu bölümde kişinin kaç dil bildiği, bildiği dil veya dillerin seviyesi gibi bilgilere yer verilmesinin yanı sıra kişilerin dilsel ve kültürler arası öğrenim deneyimleri tanımlanır. Bu tanımlamalarda öğrencinin kendi dil yeterlilik seviyesini değerlendirmesine, resmi öğretim kurumlarının, öğrencinin dil yeterliliğine ilişkin görüşlerine ve resmi belgelere yer verilir. Bu bölüm uluslar arası tanınabilecek biçimde düzenlenmiştir.

2.5.1.2 Dil Öğrenim Geçmişi

Öğrencinin öğrenme sürecini yansıtan bir bölümdür. Bu bölümde dil becerileri sıralanmıştır. Öğrenci bu bölümde neler öğreneceğini önceden göreceğinden öğrenme sürecini planlayıp bu süreci değerlendirme olanağı da bulur. Bu bölümün en önemli işlevi, öğrenciyi kendi kendini değerlendirmeye yönlendirmesidir. Bu bölümde dilsel beceriler sıralanmıştır.

Beceriler her seviyede dinleme, okuma, sözel etkileşim, sözel üretim ve yazma olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciye dil becerilerine ve yeterliliklerine ilişkin tanımlar verilir. Öğrenciler kendi dil öğrenim seviyeleri ve yeterlilikleri

konusunda bilinçlenirler. Öğrenciler buradaki becerilere ilişkin yargıları kutucukları işaretleyerek veya küçük notlar yazarak tanımlar. Öğrencinin yanı sıra aynı değerlendirmeyi öğretmen veya kişinin öğrenimini gözlemleyen bir kişi de yapar. Bu, tüm beceriler için geçerlidir. Dinleme becerisinden sonra okuma becerilerini tanımlayan tümceler yer almaktadır. Dinleme ve okuma becerilerinin yanı sıra her düzeyde (A1,A2;B1,B2; C1,C2) sözel etkileşim, sözel üretim ve yazma becerilerinin tanımlandığı tümceler bulunmaktadır.

Bu bölüm dört başlıktan oluşur:

- Dil Öğrenim geçmişi
- Dil öğrenim sürecinin değerlendirilmesi
- Dilsel ve kültürler arası deneyimler
- Kişisel dil başarısı (CEF, 2001).

Öğrenciler, hedef dilde yapabildiklerini (İng. can do statements) ortaya koyar. Böylelikle öğrenciler devam ettikleri programın içeriğini görür, tanır, hedef davranışları netleştirebilirler. Dil Gelişim Dosyasının en faydalı yanlarından biri de budur. Öğrencinin ne öğreneceğini bilmesi, öğrenme süreci tamamlandığında hangi davranışların edinilmiş olacağının belirli olması, öğrenciye önceden verilesi öğrenme sürecini şeffaflaştırmakta ve öğrenme sürecini öğretmen merkezli olmaktan kurtarmaktadır.

Dil Öğrenim Geçmişi öğrencinin kendi gelişimini değerlendirmesi ve sonraki dil öğrenme çalışmalarını planlamasına yardımcı olacak önemli bir araçtır (Karababa, 2002: 89).

2.5.1.3 Kişisel Dosya (Dil Dosyası)

Avrupa Dil Gelişim Dosyasının üçüncü bölümü öğrencinin çalışma örneklerinin biriktirildiği Dosya Bölümüdür. Öğrencinin öğrenmekte olduğu dilde yaptığı bazı çalışmalar; ödevler, yazılı anlatımlar bu dosyaya konulur. Çalışmaların yanı sıra bu dosyada, dosya sahibinin sertifikaları ve diplomaları da yer alır.

Dosya bölümü öğrencinin seçimiyle oluşturulduğundan öğrencinin kendi üretimiyle, kendini tanıma ve tanıtma olanağı yaratabilecek bir işleve sahiptir. Bu yazılı belgelerin tarih ve adlarıyla ya da örnekleriyle dil dosyasında bulundurulması gerekir (Demirel, 2004: 20). Kullanıcının dilde yeterlilik düzeyine göre, bu üç araç birbiriyle yer değiştirerek daha fazla öneme sahip olabilmektedir.

2.5.2 Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın İşlevleri

ADGD'nin başlıca iki işlevi vardır. İlki eğitsel, ikincisi de bilgilendirme işlevidir. Eğitsel işlev, bireyin dil öğrenme konusundaki kararları kendisinin vermesine yardımcı olması ve bir dil öğrenme konusunda öğrencinin özerk olması yani öğrenme özerkliğine sahip olmasıdır. Bu amaçla, dil öğrenen kişi kendisini öğrenme sürecinde bağımsız hissedecek ve kendini değerlendirme şansına sahip olacaktır. Bu eğitsel yararların yanı sıra dil öğrenmenin saydam olması, dil düzeylerini belirlemesi, öğrenmiş olduğu bilgiyi aktarabilmesi ve transfer açısından da bireye önemli katkılar getirmektedir (Demirel, 2004: 21).

Bilgilendirme işleviyle de kişinin dil özgeçmişi hakkında bütün bilgiler bu dosyada yer alır. Yabancı bir dili öğrenmek için ayrılan süreden, öğrenim yaptığı kuruma, öğrendiği dille ilgili aldığı sertifikalar, diplomalar hepsi bu işlevi yerine getirmektedir. Bu yolla aileler, öğretmenler, işverenler gibi diğer kişiler, öğrencinin durumu hakkında açık ve kıyaslanabilir bir yolla tüm dilsel becerilerden ve kültürler arası etkileşim hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Dahası ADGD dil öğrenmenin geçerliliğini de denetlemektedir.

ADGD göreve dayalı öğrenme yaklaşımını içerir. Bu açıdan dil öğrenme etkinlikleri her zaman bir bağlam içinde gerçekleşir bu da şartların ve sınırlamaların uygulanmasını sağlar. Çünkü öğrenenler tahmin edilemeyen bağlamsal özelliklerle başa çıkabilmelidir. İletişimsel dil edinme yeteneği, toplum-dilbilimsel ve kullanımbilimsel bileşenleri de içerir (Dam, 1995).

2.5.2.1 Değerlendirmede Bir Araç: ADGD

Dil pasaportunda belirlenen dil düzeyleri, başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere altı aşamada ele alınmaktadır. Buna göre A1, A2 düzeyindekiler dili temel kullanıcı olarak B1, B2 düzeyindekiler dili bağımsız kullanıcı olarak, C1, C2 düzeyindekiler de dili yetkin kullanıcı olarak bildikleri kabul edilmektedir. Bu şekilde dil öğretimine Avrupa Konseyi tarafından yeni standartlar getirilmekte, her mesleğin standartları olduğu gibi dil öğretiminde de bu standartlar kullanılmaktadır. Bireylerden bu standartlara ne kadar ulaştıklarını belgelendirmeleri isteniyor. Standartlaşma, belgelendirme işlemiyle bir anlam kazanmış oluyor.

Dil öğrenme ve öğretme sürecindeki bu gelişmelere ek olarak değerlendirme boyutunda da bazı değişimler söz konusudur. Dil gelişim dosyası uygulaması ile kendini değerlendirme (İng. self-assesment) kavramı gündeme gelmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımı ile birey kendini ve dil gelişim sürecini sürekli değerlendirme olanağı bulabilir. Bunun yanı sıra bireyden öğrenmeyi öğrenmesini de beklemektedir. Bu konuda öğretmenlerin öğrencilere dil öğrenme sürecinde daha çok yardımcı olmaları beklenmektedir.

Bu uygulamanın yabancı dil öğrenmeye getirdiği yeni kavramlar; öğrenen özerkliği(İng. learner autonomy), kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme (İng. learning to learn) ve kültürler arası deneyim (İng. cross-cultural experience) kazanmadır (Little, 1999 aktaran Demirel, 2004).

Little (2001)'da özdeğerlendirme ADGD'nin kullanımı için en önemli kavramlardan biri olarak nitelendirilmiştir. Öz değerlendirmeyi ve dil öğrencileri dildeki yeterliklerini düzenli olarak Dil Pasaportunda bir araya getirip takip edebilirler. Öğrenenlerin öğrenme amaçlarını belirledikleri, öğrenme süreçlerini gözlemledikleri ve öğrenme çıktılarını düzenli olarak değerlendirdikleri Dil Biyografisi gelişime yöneliktir. Dosya ise hem bir araya getirici hem de gelişime, başka bir deyişle sürekli var olan materyallerin üzerine yenilerini eklemeye yöneliktir. Bu bölümde öğrencinin deneyim ve yeterliliği güncellenebilir. Bu çalışmada dosyanın ve öğrenen özerkliğinin yetişkin öğrenenlerin öğrenmesine etkileri incelenecektir.

2.5.2.2 Özerklikte Bir Araç: ADGD

Little (2002) ADGD'nin en önemli eğitsel işlevinin dil öğrenme sürecini öğrencilere çok daha açık bir hale getirdiğini, yansıtma ve özdeğerlendirme için bir kapasite geliştirmelerini sağlamada yardımcı olduğunu ayrıca öğrenmeleri için daha çok sorumluluk almalarını ve daha özerk öğrenenler olabilmelerini de sağlayacağını belirtmektedir. Buna ek olarak ADGD öz değerlendirme için faydalı bir araçtır, içerdiği Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Kişisel Dosya ile dil geçmişini sunmanın yanında yeni beceriler, sertifikalar ve materyallerin eklenebileceği, bütünlüyci ve devam eden bir yapıya sahiptir.

ADGD'nin kullanımını öğrenenlerin özerkliğini arttıracak bir materyal olarak anlamak için çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bunlara birkaç örnek olarak ortaöğretim düzeyinde ADGD uygulamalarını öğrencilerinde denemiş ve belirlenen amaçlar şöyledir:

- ADGD'nin orta öğretim düzeyi dil öğretiminde açıklık, anlama ve geçerlilik-güvenilirlik açılarından uygun bir araç olduğunu ortaya koymak,
- Öğrencilerin dil öğrenme üzerine yansıma düzeylerini arttırmanın etkisini değerlendirmek,
- ADGD'yi bağımsız öğrenmede öğrenme sürecini planlamada bir yardımcı ve öğrencilerin güdülenmesini arttırmaya bir kaynak oluşturacak bir etkisi olduğunu değerlendirmek.

ADGD bağımsız öğrenmeye odaklanarak yeni bir yaklaşımı denemeye cesaretlendirici bir etkiye sahiptir. Dil öğrenmeyi etkileyen görünmeyen faktörler düşünüldüğünde öğrenme süreci içerisinde bütünleştirici bir değerlendirme getirmesi açısından da önem taşır.

2.6 Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni, Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır.

Avrupa Konseyi'ne bağılı ölkeler, kendi dillerini yabancılara öğretmek için ders programlarını, kitaplarını, sınavlarını ve ders araçları ile öğretim yöntemlerini “Avrupa Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni”ne uygun hale getirmeye başlamışlar, çalışmalarını “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni”nde belirtilen esaslara göre belirlemişlerdir.

Ölkelerin, kendi eğitim sistemlerini toplumun ihtiyaçları doğrultusunda belirlemiş olmaları, diğör ölkelerin eğitim sistemlerine göre farklılıklar göstermesi doğal bir durumdur. Bunu, yabancı dil öğretimine indirgediğimizde de aynı farklılıkların ortaya çıkmış olduğunu görmekteyiz. Örneğin, orta düzeyde Fransızca öğrenen bir kişiyi ele alalım. Onun dil düzeyinin “orta” olmasının ölçütü nedir? Onun “orta” düzeyi, tüm Avrupa ölkelerinde eşit anlamda mı değeriendirilmektedir? Bu noktada “Ortak Başvuru Metni” bu sorulara cevap verir niteliktedir.

“Ortak Başvuru Metni”, uluslararasıdaki “modern diller” alanında, şeffaflığı arttırmayı amaç edinmiştir. Şeffaflıktan anlaşılan, ders programları dil ölçütleri, sınavlar, dil kursları, dil kursu saatleri, araçlar, ders kitapları, öğretmen el kitapları, öğretmen eğitimi gibi birçok konunun açık bir şekilde ortaya konması ve tümünün bir çatı altında toplanmasıdır. “Ortak Başvuru Metni” bu anlamda bir çatı görevi görmektedir.

Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü, dil öğrenimini desteklemek, yaygınlaştırmak ve Ortak Başvuru Metni'ne oturtmak için çeşitli çalışmalar yapan devletlerarası bir organizasyondur. “Ortak Başvuru Metni”, Avrupa dillerinin daha geniş bir alana yayılması, öğretilmesi ve öğrenilmesiyle çok dilliliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Karababa, 2002).

Ortak Dil Ölçütleri”nin sınıflandırma yapısı şu şekilde açıklanmıştır: “Dil becerilerini farklı parçalara bölerek insan dilinin karmaşık yapısının üstesinden gelmeye çalışmak. Ancak bu bizleri psikolojik ve eğitsel sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Sınıflandırılmış beceriler, her insanın kişiliğinin gelişmesinde karmaşık etkileşimler göstermektedir. Sosyal bir etmen olarak her birey, bir araya

gelerek kimliği belirleyen ve genişleyen sosyal gruplarla ilişkiler kurar. Bu ilişkiler kültürlerarası bir ortamda bireyin tecrübesinin artmasını ve kimlik hissinin olumlu bir şekilde gelişmesini sağlar” (OBM, 2002: 14 aktaran Köse 2005).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırma problemi ve araştırma modeli açıklanmaktadır. Daha sonra veri toplama araçları, araçların hazırlanma süreci ve toplanan verilerin analizi sunulmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde öğrenen özerkliğinin TYDÖ'de öğrencilere etkisini yansıtan sormaca ve bu konuda öğretmen görüşlerini yansıtan görüşme formlarının uygulanışı da yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma AÜ TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilerin ADGD'de yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Araştırma için tarama türünde bir betimsel model seçilmiştir Geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan tarama modelinde ayrıntı saptama düzeyi seçilmiştir. Bu düzeyde, değişkenler olabildiği ölçüde geçerli ve güvenilir bir şekilde sayısallaştırmaya çalışılır ve veri toplama işlemlerinin duyarlılığı yüksektir (Karasar, 2004).

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) İstanbul Şubesi'nde 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. AÜ TÖMER'de Türkçe için üç dil düzeyinde olmak üzere 12 grup vardır (Temel Türkçe 1-2-3-4, Orta Türkçe 1-2-3-4 ve Yüksek Türkçe 1-2-3-4). Çalışma döneminde toplam 256 öğrenci bu sınıflarda eğitim görmektedir. Uygulama kolaylığı ve araştırma süresinin ekonomikliği göz önünde bulundurularak tüm öğrencilere ulaşma çabası

güdülmemiştir. Ayrıca araştırma problemlerinin evrene genellemesi gibi bir kaygı olmadığından istatistiksel bir formül ile örneklem seçimi yapılmamıştır. Bu araştırma kapsamında 2009 Kasım-Aralık döneminde kayıtlı bulunan 159 yabancı uyruklu öğrenci ve aynı dönemde görevde bulunan 20 öğretmen (okutman) çalışma grubunu oluşturmuştur.

Dil düzeylerine göre öğrenci sayıları tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1 Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Temel	84	52,8
Orta	72	45,3
Yüksek	3	1,9
Toplam	159	100,0

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nda yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik öğrenci becerileri ölçeği öğrenci sormacısı ve öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesini amaçlayan öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Sormaca ve öğretmen görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Öğrenciler için hazırlanan sormaca iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yaş, anadili ve uyruk gibi kişisel bilgiler alınmıştır. Burada belirtilmelidir ki, bu bilgiler öğrencilerde özerklik bulunuşlukları açısından bir kanıt içermemektedir. Bu veriler ileri çalışmalarda yararlanılmak üzere toplanmıştır. Sormacanın ikinci bölümünde ise öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenlerden ne ölçüde destek aldıklarını belirleyen ifadeler yer almaktadır.

Öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesini amaçlayan sormaca evet(1), fikrim yok(2) hayır(3) seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda ise sorular sadece evet (1), hayır(2) seçenekleriyle sunulmuş, sormaca sonunda açık uçlu bir soruya da yer verilmiştir.

Öğrenciler için hazırlanan sormaca formunun oluşturulmasında, Little (2001)'da geçen “kendi öğrenmesini planlama, öğrenmeyi organize etme ve kendini değerlendirme” kavramlarına dayanan üçlü bir gruplandırmadan yola çıkılarak sorular hazırlanmıştır. Her biri özerk öğrenen olmanın gereklerini oluşturduğundan kavramların üzerinde önemle durulmaktadır. Bunun sebebi de öğrenmede önceliklerin planlanması, öğrenmeyi gözlemleme ve bireyin kendi yeterliliklerini değerlendirmesinin başarılı bir dil edinimi için ayrılmaz parçalar olarak görülmesidir.

Little (2001) özerkliği iki temel nedenle benimsemektedir. “öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine (planlama, izleme ve değerlendirme) yansıtıcı olarak dahil olmazlarsa öğrenmelerini daha kişisel ve odaklanmış hale getirmek, onları daha etkin ve verimli kılmak neredeyse olanaksız hale gelir” düşüncesidir. İkincisi ise “öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde etkin olarak katkıda bulunması durumunda eğitimciler güdüleme sorunuyla ilgilenmek zorunda kalmaz” düşüncesidir.

Öğrenciler, özdeğerlendirmeyle ilgili öğretmenler ve kendi düşündüklerinden daha çok şey biliyor olabilmektedir. Aynı dersten her öğrenci farklı bilgiler alabilir. Bu da öğrencilere hedef belirleme becerisi kazandırır. Özdeğerlendirme ile değerlendirmeye öğrenciyi katmak, öğrencide öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşım geliştirir. Özdeğerlendirme öğrenme farkındalığıyla da paraleldir. Kendilerini gözlemleyerek yorum yapma farkında olmayı gerektirir (Dam,1995 aktaran Benson, 2001).

Eğitim amaçlarının sistematik bir şekilde sınıflandırılması ilk defa Bloom ve bir grup eğitimcinin yoğun çalışmaları sonucu ortaya konulmuştur. Bloom ve arkadaşları 1949 yılından başlayarak, eğitim amaçlarını bilişsel, duyuşsal ve

devinişsel olarak kategorize etmiş ve daha sonra bu alanları kendi içinde aşamalı olarak sınıflamışlardır. Bloom ve arkadaşlarının çalışmaları, biri 1956 yılında “Eğitim amaçları taksonomisi: Bilişsel alan”, diğeri de 1964 yılında “Eğitim amaçları taksonomisi: Duyuşsal alan” olarak yayımlanmış ve günümüze kadar dünyanın birçok yerinde eğitim ve psikoloji uygulamalarını etkilemiştir (Doğanay ve Karip, 2006: 39).

Öğrenme kuramlarında sıklıkla kullanılan Bloom’un sınıflandırmasından öğrenci sormacasının hazırlanmasında yararlanılmıştır. Bloom (1956) tarafından geliştirilen Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırmasının (ZBGS) öğrenmede alt beceriler ve bu alt becerilerin sınıf ortamında uygulanmasının uygun olduğu kabul edilmektedir. Özellikle okuma becerisinin geliştirilmesi için bu kavram ortaya atılmıştır.⁷

Bloom ve arkadaşlarının bilgiyi sınıflandırmasını temel alınan kuramsal yapı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme becerilerine göre ayrıştırılmış ve bunlara sonradan üstbilişsel öğrenme becerileri de eklenmiştir. Bu çalışmanın sormaca soruları bu kuramın özerklikle kesişen noktaları temel alınarak hazırlanmıştır.

Bilişsel öğrenmeler zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu (bilgiyi toplama ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme gibi) kapsar. Bloom (1956) bilişsel öğrenmeleri kavram düzeyindeki bir davranışın öğrenilmesi bilgi düzeyindeki davranışların önceden öğrenilmesine bağlayan sırayla, altı kategoride toplamıştır. Bunlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Bloom, 1956 aktaran Dağ, 2007).

Duyuşsal öğrenmeler bir nesne, bir olay veya bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini içerir. Bir davranış (tercih, hoşlanma ya da hoşlanmama, yaklaşma ya da kaçınma gibi) öğrencinin seçim yapmasını gerektiriyorsa duyuşsal olarak sınıflandırılır. Duyuşsal öğretim amaçları öğrenciyi bilişsel ve psikomotor bir beceriyi gerçekleştirmek için belirli şartlar altında seçim

⁷ bkz. Değer A., Fidan Ö. (2004) İkinci dilde okuma alt-becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri. Dil Dergisi. Sayı:126.

yapma yönünde etkiler. Duyuşsal öğrenme basamakları “alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme” den oluşur.

Psikomotor öğrenmeler, belirli fiziksel hareketlerin belli bir sıraya göre doğru, hızlı ve otomatik olarak yapılması sonucunda ortaya çıkan davranışları içerir. Becerilere yönelik öğrenme olan psikomotor öğrenmenin alt basamakları algılama (yorumlama), kuruluş (hazırlanma), kılavuz denetiminde yapma, alışkanlık düzeyi, karmaşık dışa dönük faaliyet, uyarılama (değiştirme) ve yaratmadır (aktaran Dağ, 2007).

Öğrenci sormacası için öncelikle bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun için alan uzmanları ile birlikte öğrenen özerkliği kavramını ortaya koyan 82 adet madde yazılmıştır. Üç Türkçe alan uzmanı iki ölçme ve değerlendirme alan uzmanına bu maddeler verilmiş ve konu ile ilgisi bakımından en önemli gördükleri maddeleri seçmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonunda elli adet sormaca sorusu araştırma kapsamında ön deneme uygulaması için hazır hale getirilmiştir. Araştırma grubu dışında ancak bu grubun özelliklerini taşıyan başka bir gruba bu sormaca formu uygulanmış ve öğrenciler tarafından anlaşılmayan ve yetersiz olduğu düşünülen yedi madde sormaca formundan çıkartılmıştır. En son durumuyla sormaca kırk üç maddeden oluşmaktadır. Son hazırlanan biçimiyle sormaca iki yabancı dil alan uzmanı tarafından ortak dil olduğu düşünülen İngilizceye çevrilmiş ve Türkçe ifadelerin altına İngilizce ifadeler de yazılmıştır. Oluşturulan sormaca alan uzmanlarının ve AÜ TÖMER yetkililerin onayı ile öğrencilere uygulanmıştır.

Öğretmen görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Öğretmen görüşme formu ifadeleri EVET (1), HAYIR (2) olarak iki seçenekli sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliği kavramı hakkında görüşlerini belirtecekleri açık uçlu bir soruya yer verilmiştir.

Öğretmen sormaca soruları da öğrenci sormacasında olduğu gibi Little (2001)’da “özerkliğin geliştirilmesi için önerileri” temel alınarak hazırlanmıştır. Özerk bir öğretmenden beklenen, öğrencileri öğrenmelerine yansımaya ve öz değerlendirmeye açık olmaya hazırlamaktır. Ancak Little (2001) yansımada

bulunmanın, öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunun dayatılmasıyla mümkün olamayacağını belirtmiştir. Little, öğrenciler yansıtıcı becerileri uygulayarak, öğrenmelerini gözlemleyerek ve değerlendirerek aşamalı olarak özerk olmaktadır görüşündedir.

Bu görüşe bağlı olarak öğretmenler öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerde yansıtıcı olmaları için nasıl destek vermektedir sorusuna görüşme formunda yanıt aranmıştır.

Sormacalar, öğrencilere sınıf ortamında ve gruplar halinde alındıkları oturumlarda gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılarak, anlaşılmayan noktalarda yönlendirme yapmadan açıklanmıştır. Öğretmen görüşme formu için de öğretmenlerden randevu alınarak bireysel uygulamalar yapılmıştır. Araştırma için Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubesi Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmış ve kurum yetkililerine uygulama öncesi araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın çözümlemesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 15.0) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Öğrencilerden, sormaca ifadeleriyle öğrenen özerkliği kavramına yönelik hangi becerilere sahip olduklarını ortaya koymaları beklenmiştir. Bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerini belirleyen ve özerklik becerilerini ortaya koyan ifadelere yanıtları frekans ve yüzdeleri hesaplanarak belirlenen alt boyutlarda tablolar halinde verilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya ait temel bulgular, araştırma sorularına bulunan yanıtlar çerçevesinde yorumlanmıştır. Kolaylık olması bakımından bulgular ve yorumlar alt problemlere göre ele alınmıştır.

Bu 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. Bu kapsamda ele alınan araştırma alt problemleri, toplanan verilerin yorumlanmasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1 Öğrenci Sormacasından Bulgular

Öğrencilere uygulanan özerklik sormacasından çıkan bulgular ve yorumları bu bölümde sunulacaktır.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilere ait demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.1 Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Erkek	55	34,6
Kadın	104	65,4
Toplam	159	100,0

Tablo 1.1 de görüldüğü gibi araştırma 55 erkek, 104 kadın öğrenci olmak üzere toplam 159 yabancı uyruklu öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma grubunu ağırlıklı olarak kadın öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.⁸

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin uyruklarına göre dağılımları Tablo

⁸ Sormacanın ilk bölümünde yer alan cinsiyet, milliyet, anadili ve dil öğrenmeye başlama zamanları bilgileri ileri çalışmalarda kullanılmak üzere alınmıştır.

1.2’de verilmiştir.

Tablo 1.2 Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Japon	15	9,4
Kırgız	1	,6
Fransız	6	3,8
Rus	19	11,9
İtalyan	4	2,5
Ürdünlü	3	1,9
İranlı	5	3,1
Meksikalı	1	,6
Ukraynalı	14	8,8
Alman	6	3,8
Amerikalı	3	1,9
Yunan	7	4,4
Leh(Polonyalı)	6	3,8
Türkmen	4	2,5
Çinli	2	1,3
Belçikalı	1	,6
Kazak	19	11,9
Çerkez	1	,6
İraklı	1	,6
Kıbrıslı	1	,6
Cezayirli	1	,6
Koreli	5	3,1
Suriyeli	4	2,5
Avustralyalı	1	,6
Letonyalı	2	1,3
Romen	1	,6
Bangladeşli	1	,6
Senegalli	1	,6
Tunuslu	1	,6
Finlandiyalı	3	1,9
Haitili	1	,6
Azeri	1	,6
Faslı	1	,6
Kolombiyalı	1	,6
Boşnak	12	7,5
Moğol	4	2,5
Toplam	159	100,0

Tablo 1.2’de AÜ TÖMER’in yabancı öğrenci profilinin oldukça değişken olduğu, Türkçe öğrenmek için adı geçen kuruma araştırma anında 36 farklı ülkeden insanının geldiği görülmektedir. Bu ülkeler içinde ağırlıklı olarak %12 Bosna, %11.9 Rus ve %11.9 Kazak öğrenci bulunmaktadır. Bunun nedeni de T.C. Milli Eğitim Bakanlığının, seçtiği öğrencilere verdiği burs yoluyla burada Türkçe öğrenmelerinin istenmesidir. Örneklem grubunda bu öğrencileri %9.4 ile Japon ve %8.8 ile Ukraynalı öğrenci sayısı takip etmektedir.

Yunanistan, Almanya, Polonya ve Fransa da %7 ve %6 oranla Avrupalı öğrencileri temsil etmektedir. AÜ TÖMER’de bu dağılımlar döneme göre değişiklik göstermektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin anadillerine göre dağılımları tablo 1.3’te verilmiştir.

Tablo 1.3 Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Anadillerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Japonca	14	8,8
Kırgızca	2	1,3
Fransızca	9	5,7
İtalyanca	4	2,5
Arapça	12	7,5
Farsça	4	2,5
İspanyolca	2	1,3
Rusça	32	20,1
Nogayca	1	,6
Almanca	6	3,8
İngilizce	5	3,1
Yunanca	7	4,4
Lehçe	6	3,8
Türkmençe	5	3,1
Çince	2	1,3
Kazakça	22	13,8
Abazca	1	,6
Korece	5	3,1
Letonca	2	1,3
Romence	1	,6
Bengalce	1	,6
Fince	3	1,9
Azerice	1	,6
Boşnakça	12	7,5
Toplam	159	100,0

Tablo 1.3'e göre anadilleri çok farklı olan öğrenciler bir arada eğitim gördükleri görülmektedir. Çalışma sırasında 24 farklı dil konuşucusunun, farklı dil düzeylerinde aynı sınıflarda AÜ TÖMER'de eğitim almaları söz konusudur. Öğrencilerin anadiller bakımından en büyük payı % 20 ile Rusça ve %13,8 ile Kazakça almaktadır.

Japonca %14 ile, Arapça ve Boşnakça ise %12 ile çalışma anında en fazla konuşucusu olan ilk beş dil içine girmiştir. Bu dilleri sırasıyla %9 ile Fransızca, % 7 ile Yunanca ve % 6 ile Almanca ve Lehçe takip etmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe eğitimine başlama zamanlarına göre dağılımları tablo 1.4’te verilmiştir.

Tablo 1.4 Araştırma Kapsamında Yer Alan Öğrencilerin Başlama Zamanlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
1 yıldan az	130	81,8
1-2 yıl	16	10,1
2-3 yıl	13	8,2
Toplam	159	100,0

Tablo 1.4’e göre araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlama zamanlarına göre dağılımı incelendiğinde ağırlıklı olarak temel düzeyde öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak çalışma zamanında Türki Cumhuriyetleri ile Türk Akraba Toplulukları Sınavı (TCS)’na hazırlanmak üzere kursa yeni başlamış olan büyük bir öğrenci grubunun bulunması gösterilebilir. İkinci neden ise öğrencilerin turist vizesiyle AÜ TÖMER’e kayıt olarak sadece belirli bir süre boyunca Türkçeyi öğrenmeleridir. Dolayısıyla da öğrenciler bir yıldan az süredir Türkçe eğitimi almaktadır.

Ayrıca Türkçeyi bir yabancı dil olarak tüm yönleriyle öğrenmek zorlu bir süreç olduğundan öğrenciler temel gruplarda yoğunluk göstermekte, yüksek düzeylerde sayıca azalma olmaktadır.

Araştırmanın ikinci kısmında öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen ifadeler yer verilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi öğrenmesini planlama bakımından bilişsel boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 2.1 de verilmiştir.

Tablo 2.1 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “kendi öğrenmesini planlama” bakımından bilişsel boyutu

Bilişsel	Evet	Fikrim yok	Hayır
Öğrenme şeklimi kendim seçebilirim.	114 (%71.7)	29 (%18.2)	16 (%10.1)
Türkçe öğrenirken yeni yollar kullanmak isterim	99 (%62.3)	39 (%24.5)	21 (%13.2)
Türkçeyi öğrendikten sonra nerede kullanacağımı biliyorum.	143 (%89.9)	7 (%4.4)	9 (%5.7)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi “Öğrenme şeklimi kendim seçebilirim” ifadesine öğrenciler %71.7 evet yanıtı vererek öğrenme stratejilerini, hangi yollarla öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdıklarını kendileri belirlediklerini göstermişlerdir. Aynı ifade için fikrim yok ve hayır diyen öğrenciler de geriye kalan % 28’i oluşturmaktadır. Öğrencilerin %18.2’si kararsızlıklarını ve % 10’u uygun stratejilerin seçiminde desteğe ihtiyacı olduğu bilgisini vermiştir.

Dil öğrenme alanında özerklik öğrenciye ve kendinden yönelimli öğrenmeye gönderimde bulunur. Bu özek öğrenme biçiminde öğrenciler içerik, metod ve değerlendirmeye ilgili önemli kararları kendileri verebilmektedir. Özerklik bu kararları verebilme becerisi olmasının yanından kendinden yönelimli öğrenme bu beceriye sahip olduktan sonra uygulayabilecekleri bir şey olarak görülür (Benson, 2001).

Öğrenen özerkliğinde, bireylerin kendi tercihlerini yapabilmeleri konusunda öğretmenlerce teşvik edilmesi gerektiği ve bu yönde öğrencilerin kendilerini motive etmeleri özerk öğrenciler olmak için bir gerektir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu konuda beceriye sahip olduklarına 2.1’deki yanıtlardan ulaşılmaktadır.

Öğrencilerden “Türkçe öğrenirken yeni yollar kullanmak isterim” ifadesine % 62 evet yanıtı alınmıştır. Bundan öğrencilerin Türkçe öğrenirken daha önceden bilmedikleri, kullanmadıkları öğrenme yollarını (stratejileri) kullanmaya açık oldukları sonucu çıkmaktadır.

“Türkçeyi öğrendikten sonra nerede kullanacağımı biliyorum” ifadesine % 90 evet yanıtı alınması, öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleyerek dil öğrenmeye başladıkları ve öğrenmeyi sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Dil öğrenmede özerklik iki temel ilkeye ayrılır. İlki dil öğrenmede kararlar almak için insanda var olan evrensel özellikler olan öğrenme bilinci ve gözlemlene bilincine sahip olmaktır. İkincisi ise tutuma yönelik kültürel desenler ve normlardır. Bunlar öğrenme evrenselleri ve sosyal davranışları kapsar. Öğrencinin öğrenme evrenselleri boyutunda özerk olabilmek için bilişsel açıdan öğrenme farkındalığına ulaşması gerekmektedir (Crabbe, 1999 aktaran Crabbe ve Cotteral, 1999).

Öğrencilerin hangi becerilere ulaşmayı önceden hedefledikleri sonucu çıkmaktadır. Bu sonuca dayanarak öğrenen özerkliğinin öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve öğrenme çıktılarının ne yönde kullanılacağı bilincine varılmasına yönelik uygulamaların varlığından söz edilebilir.

Genel olarak öğrenmede kendini değerlendirmenin bilişsel boyutunda öğrencilerin bilinçli ve özerk öğrenenler olmalarını destekleyen uygulamalara yatkın olduğu görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *kendi öğrenmesini planlama* bakımından duyuşsal boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “kendi öğrenmesini planlama” bakımından duyuşsal boyutu

Duyuşsal	Evet	Fikrim yok	hayır
Sınıf dışında yapmak üzere bana verilen alıştırmaların kendi kendime öğrenmemi güçlendirdiğine inanırım	135 (%84.9)	16 (%10.1)	8 (%5)
Başaracağıma inandığım zaman derse daha fazla çaba harcıyorum.	131 (%82.4)	23 (%14.5)	5 (%3.1)

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere öğrenciler “Sınıf dışında yapmak üzere bana verilen alıştırmaların kendi kendime öğrenmemi güçlendirdiğine inanırım” ifadesini % 84 evet olarak yanıtlamıştır. Öğrencilerin öğrenmelerini planlamada sınıf dışı görevlerin öğrenmeyi güçlendirdiğine yönelik bir tutum içinde oldukları sonucuna varılabilir. Bu ifade öğrencilerin sınıf dışı çalışmaları, öğretmen ve akran desteği ve gözetiminden bağımsız, kendi öğrenme yollarını bulmaya zaman tanıyacak biçimde faydalı gördüklerini yansıtır.

“Başaracağıma inandığım zaman derse daha fazla çaba harcıyorum.” İfadesine verilen % 82.4 evet yanıtı öğrencinin öz-güdülemesinin yüksek ve başarılı olacağı inancında olmasının öğrenciyi öğrenmede daha etkin kıldığını bilincinde olduklarını göstermektedir. Özerk öğrenmede öğrencinin farkındalığı arttırılarak ve yansıma yapması sağlanması temel bir unsurdur. Öğrencilerin bilişsel stratejilerinin üstbilişsel stratejilerle eşleşmesi, diğer bir deyişle öğrenme üzerine öğrenmenin gerçekleştirilmesiyle öz güven kazanımı ve öğrenmeye güdülenme sağlanmaktadır. (Cotteral, 1999 aktaran Crabbe ve Cotteral, 1999). Sormacada öğrencilerin öz-güdülenme ile ifadeye verdiği yanıtlar, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine düşünmeye yer verdiklerini kanıtlamaktadır.

Tablo 2.2’deki sonuçlar Türkçe öğrenmede öğrencilerin kendi öğrenmesini planlamanın duyuşsal boyutunda özerklik gerektiren, öğrenmede kendini güdüleme ve kendi başına çalışma yetilerine karşı hazır bulunduklarını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi öğrenmesini planlama bakımından psikomotor boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2.3 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “kendi öğrenmesini planlama” bakımından psikomotor boyutu

Psikomotor	Evet	Fikrim yok	Hayır
Türkçe öğrenirken öğrenme şeklimi sınıf arkadaşlarımdan örnek alırım.	67 (%42.1)	37 (%23.3)	55 (%34.6)
Öğrenme amaçlarım için gerekenleri yaparım.	132 (%83)	16 (%10.1)	11 (%6.9)
Genellikle haftalık çalışmamı önceden planlarım.	62 (%39)	27 (%17)	70 (%44)

Tablo 2.3’te görüldüğü gibi “Türkçe öğrenirken öğrenme şeklimi sınıf arkadaşlarımdan örnek alarak belirlerim” yargısına öğrenciler farklı yanıtlar vermiştir. Grubun % 42’si bu görüşe katılırken, % 35’i buna katılmadığını ve %23’ü de bu konuda bir bilgisi olmadığını, buna yönelik bir davranışta bulunmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak aynı sınıfta birden çok anadili ve kültürel öğrenin bulunmasından öğrencilerin yardımlaşmasının kolay olmaması gösterilebilir. Bu durumda öğrenmenin yönünü belirlemek için bir diğer öğrenciyi örnek almak istememektedirler. Özerklik uygulamalarından biri olan akran öğretimi ters düşen bu anlayışla özerkliğin aksine bir tutum sergilendiği sonucuna ulaşılabılır. Diğer bir deyişle bu yüzdeler bize öğrencilerin akranları yerine öğretmenden bilgilendirme ve değerlendirme istediğini göstermektedir. Bu da öğretmen bağımlı olduklarını göstermektedir.

“Öğrenme amaçlarım için gerekenleri yaparım” ifadesine ise %83 evet yanıtı gelmiştir. Hayır %6, fikrim yok yanıtları %10 oranındadır. Öğrencilerin yüzde onluk bölümünün bu konuda hiç düşünmediği, %6’sının ise olumsuz yaklaştığı sonucu çıkmıştır. Bundan da öğrencilerin sorumluluğu kendi üzerlerine aldıkları, öğretmen ve sınıfa sonuna kadar bağımlı kalmadıkları anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki sonucun tersine “Genellikle haftalık çalışmamı önceden planlarım” yargısında %44 oranında hayır cevabı verilmesi çarpıcıdır. Bu soruya

%39 evet, %17 oranında da fikrim yok cevabı alınmıştır. Sonuç olarak öğrenciler planlama görevini kendi üzerine almayarak, bu görevi öğretmene bırakmaktadır.

Öğrencinin kendi öğrenmesini planlama bağlamında psikomotor becerilerde ağırlıklı olarak bir yetersizlik bulunduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin tamamının özerkliğe sahip olmaması ve sınıf ortamında özerk olmak için destek görmemeleri sebebiyle planlama boyutunda kendi kararlarını veremedikleri ve akran desteği almayı olumlu bulmadıkları görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *organize etme* bakımından bilişsel boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 3.1 de verilmiştir.

Tablo 3.1 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “organize etme” bakımından bilişsel boyutu

Bilişsel	Evet	Fikrim yok	Hayır
Yeni öğrendiğim konular ile eskileri arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	138 (%86.8)	9 (%5.7)	12 (%7.5)
Kendi başıma genel tekrarlar yapmak öğrenmemi kolaylaştırıyor.	124 (%78)	25 (%15.7)	10 (%6.3)
Verilen alıştırmalar ve ödevlere kendi başıma çalışmak anlamamı kolaylaştırıyor.	123 (%77.4)	22 (%13.8)	14 (%8.8)
Ödevlerde ve görevlerde tam olarak ne yapacağımın önceden anlatılmasını isterim.	97 (%61)	38 (%23.9)	24 (%15.1)
Öğrenmem için en uygun ortamı biliyorum.	108 (%67.9)	37 (%23.3)	14 (%8.8)
Öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	129 (%81.1)	24 (%15.1)	6 (%3.8)
Öğretmenden bağımsız olarak çalışmalarımı yürütebilirim.	68 (%42.8)	49 (%30.8)	42 (%26.4)

Bilişsel boyutla ilgili olarak “Yeni öğrendiğim konular ile eskileri arasında bağlantı kurmaya çalışırım” ifadesine öğrencilerin %86.8’i evet yanıtı vermiştir. Bu da öğrencilerin başarılı bir dil öğreniminin başlıca gereksinimi olan eski yapılar ile yenileri arasında bağlantı kurulması gerektiğinin bilincinde olduklarını göstermektedir. Eski yapılar ile yeni yapıların birbiriyle ilişkilendirilerek öğrenilmesinin etkin öğrenmeyi sağladığı görüşü kabul edilmiştir.⁹

“Kendi başıma genel tekrarlar yapmak öğrenmemi kolaylaştırıyor” ifadesini öğrenciler %78 evet olarak yanıtlamıştır. Bu tekrarlar sınıf ortamında öğrenilen konuların sınıf dışında da hatırlanması ve uygulanmaya çalışılmasından oluşur. Öğrencilerin hangi konularda başarılı hangi konularda eksik olduklarını görmek üzere genel bazı gözden geçirmeler yapmaları özerklikte öğrencilerden beklenen bir uygulamadır. Öğrencilerin bu konuda özerkliğe yakın olduğu anlaşılmaktadır. OBM’de öğrenenlerin özerk olmaları için genel bazı yaklaşımlar vardır. Bunların arasında etkinliklerin ötesinde birinci dili aşamalı olarak azaltarak, görevler almak ve otantik olan metinler, konuşma ve yazılı materyallerle kendi başına çalışmayı artırma bulunmaktadır. Bir birey örgün eğitimi tamamladığında özerk öğrenmeye ve dolayısıyla kendi başına öğrenmeye yönelmek durumundadır (CEF, 2001;143).

“Verilen alıştırmalar ve ödevlere kendi başıma çalışmak anlamamı kolaylaştırıyor” ifadesi %77.4 evet olarak yanıtlanmıştır. Buradan öğrencilerin yardım almaksızın sınıf içinde veya dışında bir görev/ ödevi anlamayı ve kendi başına düşünmeyi genelde olumlu karşıladıkları görülmektedir. Bu olumlu yaklaşımdan öğrencilerin özerk olamaya dönük tutumlar içinde oldukları çıkarılabilir.

Öğrencilerin “Ödevlerde ve görevlerde tam olarak ne yapacağımın önceden anlatılmasını isterim” ifadesini %61 evet, %23.9 oranında ise fikrim yok biçiminde yanıtlamıştır. Bu sonuç öğrencilerin yukarıdaki bilişsel bir sorunun kendi başına çözülmesi gerektiği yargısının tersine, çoğunluğunun bazı kararları bireysel almak istemediklerini, yardıma gereksinim duyduklarını göstermektedir. Ayrıca

⁹ Bkz. Bölüm 3’te Bloom ve “tam öğrenme” kuramından söz edilmektedir.

öğrencilerin ne kadar özerk olabilecekleri konusunda bilgileri olmadığı bu sonuçtan çıkarılabilir. Özerkliğin öğrenmeyi kurgulama ayağında zayıf kaldığı sonucuna varılabilir.

“Öğrenmem için en uygun ortamı biliyorum” ifadesine %67.9 oranında evet yanıtı alınmıştır. Bu da göstermektedir ki öğrenciler sınıfta ve sınıf dışında nasıl bir öğrenme ortamının kendilerine daha faydalı olduğunun bilincindedir. Öğrenme ortamı ile anlatılmak istenen öğrencilerin kimlerle beraber ve nasıl bir ortamda dil öğrenmenin gerçekleştiğidir. Bu konuda öğrencilerin bilinçli tercihler yapabildikleri düşüncesinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Diğer çarpıcı bir ifade de %81.1 evet yanıtı alınan “Öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım” olmuştur. Görülmektedir ki öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenmede hangi yönlerde başarılı ve eksik olduklarını gözlemleyerek gelişimlerini bilinçli olarak izledikleri kanısındadır. Bu da organize etmenin bilişsel boyutunda ikinci ifade için çıkan sonuçla örtüşmektedir. Öğrenciler öğrenmede hedeflerine ulaşabilmek için yeni düzenlemelere gitmek amacıyla konuları belirleyebilmektedir.

“Öğretmenden bağımsız olarak çalışmalarımı yürütebilirim” ifadesine % 42.8 evet yanıtı verilmiş. Öğrencilerin yüzde elliye ulaşmayan birçoklukla bağımsız çalışmaya olumlu tepki vermesi, genelin durumunu yansıtmaktadır. Öğrencilerin ikinci çoklukla % 26’sının hayır yanıtı göstermektedir ki öğrenciler bu konuda kendini geliştirememiştir. Bu da öğrencilerin büyük bölümünün öğrenme çalışmalarında öğretmene ve sınıf ortamında kendilerine sunulan sıralamaya, düzenlemelere bağımlı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler bu biçimde öğretmenin belirlediği öğrenme planına bağlı olduklarını, kendi öğrenme biçimlerine güvenmedikleri ve bu şekilde yeni düzenlemelere gidemediklerini göstermektedir.

Türkçe öğrenmede organize etmenin bilişsel boyutuyla ilgili olarak öğrenciler öğrenmelerini sahip oldukları becerileri gözlemle değiştirme ve düzenlemeye gitme konusunda yeterlidir. Ancak öğretmenler sınıf ortamında zaman kısıtlılığı ve diğer nedenlerden öğrencilerin ödevleri, çalışmaları konusunda düşünmesine izin

vermeyen bir düzende öğrenmeyi yürütmektedir. Bu nedenle öğrencilerde öğretmen ve sınıf düzeni bağımlılığı fark edilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *organize etme* bakımından duyuşsal boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “organize etme” bakımından duyuşsal boyutu

Duyuşsal	Evet	Fikrim yok	Hayır
Dil öğrenimimden, gelişimimden ve düzeyimden kendim sorumluyum.	124 (%78)	20 (%12.6)	15 (%9.4)
Bir sonraki öğreneceğim konuyu anlamış olarak derse gitmek başarılı hissettirir.	97 (%61)	37 (%23.3)	25 (%15.7)
Nereleri not alacağımızı tam olarak söyleyen öğretmenler bana iyi hissettirir.	90 (%56.6)	49 (%30.8)	20 (%12.6)
Kendi başıma Türkçemi ilerletmek hoşuma gider.	123 (%77.4)	16 (%10.1)	20 (%12.6)

“Dil öğrenimimden, gelişimimden ve düzeyimden kendim sorumluyum.” %77.4 evet yanıtı almıştır. Burada öğrenciler öğrenmelerinde olumlu ya da olumsuz gelişmeler için dışarıdan bir kişiyi (öğretmen, sınıf arkadaşları gibi) veya öğrenme çevresini değil kendini sorumlu tutmaktadır. Öz-yeterlilik geliştirmiş yetişkin bireylerden beklenen bir tutum olan sorumluluk alma özelliği özerk olduğu görülen öğrenci grubunda da bulunmaktadır.

“Bir sonraki öğreneceğim konuyu anlamış olarak derse gitmek başarılı hissettirir.” %61 evet yanıtı almıştır. İfadeyi açtığımızda bir sonraki derste ne öğreneceğini önceden gözden geçirerek sınıfa gelmenin onlara kolaylık sağlayacağı tutumuna olumlu yaklaşıtları anlaşılmaktadır. Yeni bir bilgiyle, sınıfta öğretmenin belirlediği zaman ve şartlarda tanışmaktansa düşünceyi önce kendi zihinlerinde

yapılandırmaları özerklik için olumlu bir yaklaşımdır. Bu da bize çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenmede bu açıdan da sorumluluğu ele aldıklarını göstermektedir.

“Nereleri not alacağımızı tam olarak söyleyen öğretmenler bana iyi hissettirir.” ifadesi %56.6 ile çoğunluğun evet görüşünü almıştır. Derste öğretmenin öğrencileri hangi noktaların önemli olduğuyla ilgili uyararak onları yönlendirmesi gerektiğini düşünen öğrenciler, bilgiyi nasıl sınıflayacağı ve ders içi notlarının düzenlenmesinde öğretmenin yardımcı olmasını beklediklerini gösterir. Bu da özerkliğe aykırı bir tutumdur. Neyin kendileri için daha fazla önem taşıdığına kararını öğrenciler öğretmeni ve dersi gözlemleyerek kendi ulaşmalı ancak bir sorunu olduğunda yardım istemelidir.

Öğrencilerin “Kendi başıma Türkçemi ilerletmek hoşuma gider” ifadesine %78’i yanıtı vermiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki özgüveni ve kişisel bilinci yüksek olan bu yetişkin öğrenciler sorumluluğu kabul etmekte ve kendi kararlarını vererek öğrenmelerine yön verme yetisine sahip bulunmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde organize etmenin duyuşsal boyutu kapsamında öğrencilerin öğrenmenin aşamalarında düzenlenmesinde sorumluluk alma ve bu doğrultuda kendi kararlarını vermelerinde etkin rol oynadıkları gözlenmiştir. Ancak öğrenciler derste notları tutarken, öğretmene önemli noktalar ve düzenleme için bağımlı bulunmakta, bu da özerkliğe aykırı bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *organize etme* bakımından psikomotor boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “organize etme” bakımından psikomotor boyutu

Psikomotor	Evet	Fikrim yok	Hayır
Sınıfta yanlış yapıldığında, bu yanlış düzeltirim.	81 (%50.9)	43 (%27)	35 (%22)
Önceden yabancı dil öğrenirken yaptığım yararlı alıştırmaları Türkçe öğrenirken kullanabilirim.	100 (62.9)	29 (%18.2)	30 (%18.9)
Arkadaşlarımla çalışmalarımızı tartışırız.	114 (%71.7)	19 (%11.9)	26 (%16.4)
Yazılı iletişimde (internet, mektup, not yazma gibi) pratik yaparım.	106 (%66.7)	17 (%10.7)	36 (%22.6)
Anadili Türkçe olanlarla yüz yüze iletişim kurmaya çalışırım	142 (%89.3)	8 (%5)	9 (%5.7)
Türkçe kitap, gazete, dergi okumaya çalışırım.	132 (%83)	9 (%5.7)	18 (%11.3)
Çalışma zamanımı en iyi yararlanabileceğim şekilde düzenlerim.	122 (%76.7)	22 (%13.8)	15 (%9.4)
Öğrenmeyle ilgili karşılaştığım yeni sorunlarla baş edebiliyorum.	96 (%60.4)	46 (%28.9)	17 (%10.7)
Kimseden yardım almadan yeni bir konuyu kavrayabiliyorum.	176 (%47.8)	37 (%23.3)	46 (%28.9)
Herhangi bir konuda düşüncelerimi Türkçede yazıya aktarabilirim.	85 (%53.5)	26 (%16.4)	48 (%30.2)

Dil öğrenmede organize etmenin psikomotor boyutunda ele alınan ifadelerden “Sınıfta yanlış yapıldığında, bu yanlış düzeltirim.” Öğrencilerin %50.9’undan evet yanıtı almıştır. Bu yüzden de anlaşılacağı üzere öğrenci grubunun diğer yarısı bu konuda kararsız veya olumsuz düşünmektedir. Konu üzerine fikrim yok yanıtı veren öğrenciler %27’dir. Bu da öğrencilerin bu konuda daha önce düşünmediklerini gösterir. Sınıf ortamında bir akran veya öğretmen tarafından yapılan yanlışın fark edilmesi, öğrencinin beraber öğrenmeyi gerçekleştirdiği kişileri dikkatle takip ettiğini

ve onlara eleştirel gözle yorum getirdiğini göstermektedir. Bu da özerklikte akran değerlendirmenin bir gereği olarak öğrencinin akranlarını kontrol ettiği ve öğretmenini dikkatle izlediğini göstermektedir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerden %22'si hayır yanıtı vererek, bunu gerçekleştirmek istemediklerini belirtmiştir. Bunun sebebi sınıf içinde yanlış anlaşılma olabilir.

“Önceden yabancı dil öğrenirken yaptığım yararlı alıştırmaları Türkçe öğrenirken kullanabilirim” ifadesi %62 evet yanıtı almıştır. Bu da öğrencilerin eski öğrenmelerinde kullandığı faydalı öğrenme stratejilerini yeni öğrenme ortamına aktarabiliyor olduğunu gösterir. Bu beceriye sahip öğrenci özerkliğin gereklerinden kendi stratejilerini kullanarak, kendi düşüncelerine güvenerek öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

“Arkadaşlarımla çalışmalarımızı tartışırız.” ifadesi ise %71 oranında evet yanıtı almıştır. Öğrenciler çalışmalarını kendi aralarında tartışarak bu biçimde birbirlerini değerlendirmekte ve ilerleyen zamanda kendi çalışmalarını düzenlemede buna göre adımlar atmalarını sağlayacaktır. Bunların sonucu olarak da bu çalışmalar özerkliğin akran değerlendirmesi ve yansıma boyutlarına dayanarak, özerk bir öğrenmeyi sağlamaktadır.

Dilde sınıf dışı öğrenme uygulamalarından “Yazılı iletişimde (internet, mektup, not yazma gibi) pratik yaparım.” ifadesi % 89 oranında evet olarak yanıtlandırılmıştır. Bu etkinlikle iletişimin yazma boyutunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İfadeden öğrencilerin bireysel olarak yeni dilde pratik yapmaya kendilerini yönlendirdikleri ve öğrenme çabalarını sınıf dışında da sürdürdüklerini görülmektedir.

“Anadili Türkçe olanlarla yüz yüze iletişim kurmaya çalışırım.” %83 evet yanıtı ile öğrencilerin yine sınıf dışı etkinliklerle öğrenmeyi sürdürmeyi amaçladıklarını göstermektedir. Sınıf ortamında ve öğretmen gözetimindeki uzak denemeler dil öğrenmede öncelik taşıyan konuşma etkinliği için bireyin öğrendiklerini kullanabileceği en rahat deneyim kazanma yoludur. Burada anadil konuşucusu ayrımının yapılma sebebi ise öğrencinin yapacağı hataların doğrusuyla

bir endişe olmaksızın düzeltilmesidir. Ayrıca bu ifade ADGD'nin özdeğerlendirme formunda da bulunmaktadır. Bu ifade ile öğrenciler özerkliklerini dolayısıyla da öğrenmelerine kendi katkılarını ortaya koymaktadırlar.

“Türkçe kitap, gazete, dergi okumaya çalışırım.” %66 ile oldukça özerk bir öğrenci profili sergilemektedir. Öğretmen, usta akran gibi yanlışları düzelten bir kişiden, bir görevden bağımsız olarak öğrencilerin bu çalışmaları yapması özerk öğrenmenin beklentilerine uymaktadır.

Öğrencilerden %76.7 evet yanıtı alınan “Çalışma zamanımı en iyi yararlanabileceğim şekilde düzenlerim” ifadesi öğrenme için yapılacak çalışmalarda zamanı en doğru ve etkin faydalanılacak biçimde düzenleyebilme becerisini taşıdıklarını gösterir.

“Öğrenmeyle ilgili karşılaştığım yeni sorunlarla baş edebiliyorum” % 60.4 evet yanıtı almıştır. İfadeye bu yönde verilen yanıtlar Türkçe öğrenirken öğrencinin karşılaşabileceği sorunlara yardım almadan çözüm getirebildiğini göstermektedir. Öğrencinin önce kendini denetleyerek sorunun kökenini araması ve çözüm üretmesi özerk bir öğrenmenin gereklerindendir. Çünkü bir öğretmen ve akran öğrenmenin tüm sürecinde öğrenciyle beraber olamaz.

“Kimseden yardım almadan yeni bir konuyu kavrayabiliyorum.” ifadesi için % 47 evet yanıtı alınmıştır. Öğrencilerin % 28'i hayır, % 23'ü ise fikrim yok yanıtını vermiştir. Bir konuyu kavramak için öğrenci kendi düşüncelerinin yerine dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duymadan kendi başına düşünme ve anlamlandırma yoluna gidiyorsa bu özerkliği işaret eder. Bundan çalışmaya katılan öğrencilerin özerkliğe uygun olmayarak öğretmen ve akran bağımlı olduklarını göstermektedirler.

Öğrencilerin “Herhangi bir konuda düşüncelerimi Türkçede yazıya aktarabilirim.” ifadesine %50 evet yanıtı vermiştir. Burada sınıf içi ve dışında yazma becerisine dönük olarak düşüncelerini Türkçe yazılı olarak aktarabilme becerisi katılımcı öğrencilerin sadece %50'sinin kullandığı bir yoldur. Bunun başlıca sebebi sormaca grubunun büyük çoğunlukla konuşma becerilerine dönük öğrenmeye önem

verilen Temel Düzey (A1-A2) sınıflarda öğrenci olması gösterilebilir. Doğal olarak yazma eğitimi de bu sınıflarda verilmektedir. Ancak üretimin yazma boyutunda gerçekleşebilmesi için öğrencilerin zamana ihtiyacı vardır. Diğer bir neden de yazma sürecinin anadil ediniminde de olduğu gibi dört temel beceriden son gelişen beceri olmasından kaynaklanmakta olabilir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğrencileri özerklik bağlamında öğrenmeyi organize etmenin psikomotor beceriler boyutunda genelde özerk çalışmalar yapmaktadır. Yazma, okuma ve konuşma(dinleme-konuşma) becerilerine yönelik olarak öğrenciler sınıf dışında da öğrenmelerine katkı sağlayacak etkinlikler yapmaya hazır bulunmakta birlikte başka bir dil öğrenirken kullandıkları stratejileri yeni dil öğrenme bağlamına taşıma becerisine sahip oldukları da görülmektedir. Özerkliğe yönelik öğrencilerin uyguladıkları bazı stratejilerin yanında uygulamada eksiklikler görülen bazı alanlar vardır. Bunlar düşünceleri yazılı olarak aktarma, yardım almadan bir konuyu kavrayabilme ve sınıfta yanlış yapıldığında bu yanlış düzeltme konularıdır. Bu ifadeler üzerine araştırmaya katılan öğrencilerin ancak yarısından olumlu yanıt alınabilmektedir. Bunların olası gerekçelerine değinilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *değerlendirme* bakımından bilişsel boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “değerlendirme” bakımından bilişsel boyutu

Bilişsel	Evet	Fikrim yok	Hayır
Beni öğretmenimin değerlendirmesini beklerim.	102 (%64.2)	40 (%25.2)	17 (%10.7)
Sınıf arkadaşlarımdan beni değerlendirmelerini beklerim.	81 (%50.9)	43 (%27)	35 (%22)
Kendime koyduğum hedefleri sürekli sorgularım.	101 (%63.5)	36 (%22.6)	22 (%13.8)
Kendimi başarılı öğrenciler ile karşılaştırırım.	94 (%59.1)	36 (%22.6)	29 (%18.2)
Sınav öncesi tekrarlarımda sistematik ve düzenli olduğumu düşünürüm.	102 (%64.2)	37 (%23.3)	20 (%12.6)

Özerkliğin değerlendirme boyutuna bilişsel yaklaşımla ilgili “Beni öğretmenimin değerlendirmesini bekliyorum.” ifadesine %64 oranında evet yanıtı alınmıştır. İfadeye %25 fikrim yok yanıtı alınmıştır. Bu da öğrencilerin bu konuda bilgisi olmadığını, daha önce bunu düşünmediğini göstermektedir. %10 hayır yanıtlayan öğrencilerde değerlendirme öğretmene bağımlı kalmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenmeyi değerlendirme boyutunda öğrencilerin çoğu kendilerine ya da sınıf arkadaşlarına (akranlarına) değerlendirmede güvenmemektedir. Değerlendirmenin ancak bir “otorite”den geldiğinde doğru olacağı inancı dolayısıyla öğrenciler öğretmen odaklı bir değerlendirme beklentisi içindedir. Bu anlamda özerk öğrenme ilkelerine öğrenciler ters düşmektedir.

“Sınıf arkadaşlarımdan beni değerlendirmelerini beklerim.” ifadesine %50 evet yanıtı ile öğrencilerin yarısı evet yanıtı vermiştir. Diğer yarı ise % 27 fikrim yok ve % 22 evet demiştir. Bu da az önceki ifadede çıkan sonuçta olduğu gibi öğrencilerin öğrenmede beraber olduğu diğer kişilere (akranlarına) değerlendirme konusunda güvenmediğini desteklemektedir. Diğer bir deyişle özerk bir öğrenene uygun olmayan bir tutumla “ beni arkadaşlarımdan değerlendirmesi benim için önem

taşımaz” denmiştir. Değerlendirmede bir otoriteye ihtiyaç duymadıkları, akranlarından yardım alabildikleri sonucunu gösterir bize bu yanıt.

Öğrencilerin % 63’ü “Kendime koyduğum hedefleri sürekli sorgularım.” evet demiştir. Öğrenmeye başlarken bazı hedefler konulması ve öğrenmede görevlerin tamamlanmasından sonra yeni görevler ve hedefler belirlenmesiyle bilgi düzeyi yükselecektir. Belli bir aşamaya erişildikten sonra belirlenmiş hedeflere nasıl ulaşıldığının gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu da öğrenmenin değerlendirilmesinde kontrol edilmesi gereken unsurun hedefler olduğunu gösterir. Çalışmaya katılan öğrenciler de bilinçtedir, değerlendirmede hedef koyma ve hedeflerin yükseltilmesiyle öğrenmelerine özerk bir tutumla katkı sağlamaktadırlar.

“Sınav öncesi tekrarlarımda sistematik ve düzenli olduğumu düşünürüm” ifadesine %64 ile evet yanıtı alınmıştır. Diğer bir deyişle öğrencilerden sınav öncesi kendine sunulan bir biçimde yolla değil kendi kurduğu sıralama ve stratejilerle çalışmaya yön verdikleri sorusuna yanıt istenmiştir. Sınav hazırlığı için önemli konuların seçimini ve değerlendirmesini öğrenci kendi düşünerek bulur. Bu yüzden öğrencilerin çoğunun öğrendiklerini ve kendilerini değerlendirme bağlamında yeterli özerk düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

“Kendimi başarılı öğrenciler ile karşılaştırırım.”ifadesine verilmiş olan %60 evet yanıtı özerkliğin grupta öğrenmeyle olan olumlu ilişkisini yansıtan bir veri oluşturmaktadır. Önce öğrenci sınıf başarısına göre kendi konumunu gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirir. Öğrenci diğer başarılı öğrencilerin hangi stratejileri kullandığını gözlemleyerek, ilerleyen zamanda öğrenmesini olumlu yönde değiştirebileceğini gösterir. Bu da yine öğrencilerin özerkliği uyguladıklarını gösterir.

Öğrencilerin özerkliğin değerlendirme boyutunda bilişsel öğrenme stratejilerini uyguladıkları ve bu alanda özerkliğe hazır bulundukları sonucuna varılmaktadır. Bu bölümde sadece akran, öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirmeyle ilgili özerkliğe ters düşen bazı sonuçlar vardır. Çünkü öğrenciler beni öğretmenin değerlendirmesini beklerim ve beni sınıf arkadaşlarımdan

değerlendirmesini beklerim ifadelerine özerkliğe yönelik olumsuz yanıtlar vermiştir. Öğrenciler öğretmenden değerlendirme istedikleri için kendi değerlendirmelerine güvenmemektedir. Doğal olarak bu verilerle çalışmaya katılan öğrenciler için akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmeden söz edilememektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *değerlendirme* bakımından duyuşsal boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.2 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “değerlendirme” bakımından duyuşsal boyutu

Duyuşsal	Evet	Fikrim yok	Hayır
Türkçedeki ilerlemelerimi başkalarına anlatmaktan hoşlanırım.	85 (%53.5)	31 (%19.5)	43 (%27)
Türkçe öğrenirken birinin beni takip ederek hatalarımı söylemesi beni mutlu eder.	118 (%74.2)	28 (%17.6)	13 (%8.2)
Öğrendiklerimin sonuçlarını sınıfta tartışmak hoşuma gidiyor.	104 (%65.4)	35 (%22)	20 (12.6)

Özerkliğin değerlendirme bağlamında öğrencilerin duyuşsal boyut üzerine düşüncelerini yansıtan ifadelerden; “Türkçedeki ilerlemelerimi başkalarına anlatmaktan hoşlanırım” için öğrencilerin % 53’ü evet demiştir. Öğrenciler Türkçe öğrenmeye ne düzeyde başladıkları ve ilerlemeleri hakkında diğer öğrencilerle, öğretmenle ve sınıf dışındaki insanlarla konuştuklarını belirtmiştir. Bu konuşmalar öncelikle, öğrencilerin öğrenmelerini başka insanlara aktarırken, öğrenme süreçlerine tekrar eleştirel bir gözle bakmalarında yarar sağlar. İkinci yarar da öğrencilerin öğrenmedeki gelişimleri birbirine anlatmasıyla düşüncelerin karşılaştırılmasından ve tartışmalardan öğrenmeye güdülenmeleridir.

“Türkçe öğrenirken birinin beni takip ederek hatalarımı söylemesi beni mutlu eder.” İfadesine öğrencilerin %74’ü evet demiştir. Öğrenmelerine yönelik eleştirilere ve buna bağlı olarak yapabilecekleri değişikliklere açık olduklarını göstermiştir. Bu

öğrencilerin özerkliğin gereklerinden eleştiriye açık olma ve başkalarının görüşlerine göre kendini tekrar değerlendirmeye almayı diğer bir deyişle özerklik kavramlarından olumlu yansımayı benimsediklerini gösterir.

Duyuşsal boyutun son ifadesi olan “Öğrendiklerimin sonuçlarını sınıfta tartışmak hoşuma gidiyor.” %65 evet olarak yanıtlanmıştır. Bu yüzde öğrencilerin öğrenmeleri üzerine birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaktan kendilerine olumlu pay çıkardıklarını, bunun kendilerini anlamaya yardımcı olduğu düşüncelerini göstermektedir.

Türkçe öğrenmede özerkliğin değerlendirme boyutunda duyuşsal boyut bağlamında öğrenciler üç ifadenin tamamında özerkliği destekler uygulamalarda bulunduklarını göstermiştir. Bu bölümde özerkliğe dönük en büyük olumlu payı öğrenmede hatalarının bana söylenmesi beni mutlu eder almıştır. İlerlemeleri anlatmada ikinci büyük grubu hayır yanıtı veren öğrenciler oluşturmuştur. Öğrenme sonuçlarını tartışma ve birinin değerlendirme yaparak hataları söylemesi konusunda öğrenciler olumsuz tavır içindedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *değerlendirme* bakımından psikomotor boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “değerlendirme” bakımından psikomotor boyutu

Psikomotor	Evet	Fikrim yok	Hayır
Yazma ödevlerimi gelişimimi görmek için belli aralıklarla kontrol ederim.	95 (%59.7)	35 (%22)	29 (%18.2)
Başarısız olursam bunu kabul eder ve düzeltmeye çalışırım	135 (%84.9)	17 (%10.7)	7 (%4.4)
Öğrenme sürecimi arkadaşlarımın uyarılarına göre düzenleyebilirim	60 (%37.7)	61 (%38.4)	38 (%23.9)
Anadili konuşucularının Türkçem hakkında yorum yapmalarını istiyorum	108 (%67.9)	35 (%22)	16 (%10.1)
Dil gelişimimi daha iyi hatırlamak için notlar tutuyorum.	122 (%76.7)	13 (%8.2)	24 (%15.1)
Geçmiş görevler ve ödevler için bir dosya tutuyorum.	103 (%64.8)	25 (%15.7)	31 (%19.5)

Özerklikte öğrencilerin kendi psikomotor becerilerini değerlendirmede “Yazma ödevlerimi gelişimimi görmek için belli aralıklarla kontrol ederim” ifadesine %59.7 oranında evet yanıtı alınmıştır. Öğrencilerin Türkçe oluşturdukları yazılı etkinlikleri saklamaları ve bunları öz değerlendirme yapmada kullandıkları sonucuna varılabilir. Bu kontroller onların daha önce yaptıkları hataları görmelerini ve sonrası için daha dikkatli olmalarını sağlar. Eski yazma görevlerini saklayan ve kontrol eden öğrenci dildeki gelişim sürecini de daha açık görebilmektedir.

“Başarısız olursam bunu kabul eder ve düzeltmeye çalışırım” ifadesine % 84 oranında evet yanıtı gelmiştir. İfade öğrencinin öğrenmede güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek üzere kendini gözlemlediğini, ayrıca sınav ya da iletişim kurmada başarısız olduğunda bunu kendine bir engel değil, eksikleri tamamlama ve sorunu giderme yolunda bir araç olarak gördüğü sonucu çıkar. Bunu başaran öğrenciler özerkliğe yönelik, ulaşılması gereken bilinç düzeyine ulaştıklarını gösterir.

“Öğrenme sürecimi arkadaşlarımın uyarılarına göre düzenleyebilirim” ifadesine % 37 evet, %38 fikrim yok yanıtı alınmıştır. Bundan anlaşılabileceği gibi öğrencilerin çoğu bu konuda bilgi sahibi değildir. Öğrenen özerkliğinde olduğu gibi değerlendirmenin öğrenme akranlarından yardım alınarak sağlanmadığı ve öğrenmenin değerlendirilmesinde arkadaşların düşüncelerine göre yeni düzenlemelere gidilmediği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin büyük bölümünün ifade için fikrim yok demesi öğrenme süreçlerini düzenlemede akran yardımından yararlanmadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerden “Anadili konuşucularının Türkçem hakkında yorum yapmalarını istiyorum” ifadesine %68 evet yanıtı alınmıştır. Buradan öğrencilerin sınıf öğrenmelerine bağımlı olmadığı ancak mutlaka dışarıdan bir gözleme ihtiyaç duyduklarına ulaşılabilir. Özerkliğin değerlendirme boyutunda ifade yorumlanırsa, öğrencilerin büyük bölümü Türkçe öğrenirken dildeki dört beceri üzerine sınıf dışında anadil konuşucularına danışmaktadır. Bu da özdeğerlendirme yapma aşamasında öğrencinin düşüncelerinin doğruluğunu onaylatmak amacıyla anadil konuşucularından faydalandığını gösterir. İfade dolaylı olarak öz değerlendirmeyle ilintili olduğundan özerkliği içerir.

“Dil gelişimimi daha iyi hatırlamak için notlar tutuyorum.” ifadesi %76.7 oranında evet yanıtı almıştır. Burada dil gelişimi için tutulan notlar, özerk bir öğrenme için ADGD’ de tutulması önerilen dil öğrenme günlüklerinin (İng. diaries) başlangıcı olarak görülebilecek küçük hatırlatma yazılarıdır. Örneğin öğrenci dil öğrenmeye başlarken hedeflerine yönelik olarak ve ilerleyen süreçte ne zaman, ne şartlarla, kimlerle, neyi öğrendiği hakkında anlatan bazı notlar yazabilir. Ancak burada öğrencilerin çoğundan evet yanıtı gelmesi beklenmediğinden sonuç irdelenmiş, öğrencilerin not tutmaktan sınıfta öğrendikleri dilbilgisi konuları not almayı anladıkları öğretmenleriyle yapılan karşılıklı görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sorunun özerklik için katkısı belirlenememiştir.

“Geçmiş görevler ve ödevler için bir dosya tutuyorum.” %64.8 oranında evet yanıtı alınması öğrencilerin portfolyo destekli dil öğretimi yönteminin ve buna destek veren ADGD yabancı dil öğretiminde dil dosyası kullanımına öğrencileri

yönlendirmektedir. Öğrenciler ADGD konusunda bilgi sahibi olmasalar bunu kendi şartlarında gerçekleştirmektedir. Öğrenciler dil dosyalarında tuttıkları eski ödev ve görevlerini görerek kendi dil öğrenme geçmişlerini ve ilerlemelerini kolaylıkla takip edebilmekte ve buradaki çalışmaları gerektiğinde dil yeterliliğini tanımlamak için kanıt olarak kullanabilmektedirler. Dil dosyası tutma gibi öğrenmeyi takip etme çalışmaları yapma özerklik için doğrudan olumlu bir tutumdur. Çalışmaya katılan öğrenciler bu konuda yeterlilik göstermektedir.

Değerlendirmenin psikomotor boyutunda, öğrencilerin dil gelişiminin takibi için notlar tutma, eski görev ve ödevler için dosya tutma, eski yazma görevlerini dil gelişimini görmek için tekrar kontrol etme konularında doğrudan özerkliğe yönelik olumlu yanıtlar alınmıştır. Başarısızlıklardan yeni öğrenmeler için ders çıkarma ve anadili konuşucularından dil kullanımı ve konularında yorumlar isteme ifadeleri ise kontrolün dışarıdan gelen boyutunu yansıtmaktadır. Ancak öğrenme sürecimi arkadaşlarımla uyarılara göre düzenlerim ifadesine gelen cevapların olumsuz olması, akran değerlendirme boyutunda özerkliğin öğrencilerde gelişmediğini göstermektedir.

4.2 Öğretmen Görüşme Formundan Bulgular

“Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını ne şekilde desteklemektedir?” sorusuna verilen yanıtlar tablo 5.1’de verilmiştir

Tablo 5.1 “Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını ne şekilde desteklemektedir?” sorusuna verilen yanıtlar

Kendi Öğrenmesini Planlama	Evet	Hayır
Öğrencinin kendi öğrenme şeklini seçmesini destekler misiniz?	17 (%89.5)	2 (%10)
Öğrencilerinizin Türkçe öğrenme konusunda amaç belirlemesine yardımcı olur musunuz?	18 (%94.7)	1 (%5.3)
Öğrencilerinizin kendi öğrenmelerini planlamalarına yardımcı olur musunuz?	17 (%89.5)	2 (%10.5)

“Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını ne şekilde desteklemektedir?” Sorusuna verilen yanıtlar tablo 5.1’de verilmiştir. Tablodaki verilerden “Öğrencinin kendi öğrenme şeklini seçmesini destekler misiniz?” sorusuna öğretmenlerden % 89 evet cevabı gelmiştir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerin Türkçe öğrenirken kendi öğrenme stratejilerini ve biçemlerini kullanmalarına izin verdiğini göstermektedir. Bu soruya verilen yanıt, öğretmenlerin öğrencilerinin özerk bir şekilde öğrenme yollarını kendileri seçmelerine destek olduğunu göstermektedir.

“Öğrencilerinizin Türkçe öğrenme konusunda amaç belirlemesine yardımcı olur musunuz?” sorusuna öğretmenler % 94.7 evet yanıtı vermiştir. İfadeye göre öğretmenler öğrencilere Türkçe öğrenmeleri sırasında bir sonraki hedefleri ne olmalı veya belirlenen zamanın sonuna kadar hangi amaçlara ulaşmalı olduklarını belirlemede yol gösterici olmaktadır.

Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin kendi öğrenmelerini planlamalarına yardımcı olur musunuz?” sorusuna %89.5’inden evet yanıtı alınmıştır. Türkçe öğretmenleri öğrencilere kendi öğrenmelerine düzenlemeler getirmek için sınıf içi ve dışında yapacakları görevler ve bir sonraki öğrenme amaçlarının belirlenmesinde yardımcı olduklarını belirtmektedir.

Tablo 5.1’de “Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirmek için destek olmakta mıdır?” sorusuyla ilgili üç alt soruya öğretmenler genel olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Verilere göre öğrenciler Türkçe öğrenirken, öğrenmeyi planlama, kendi öğrenme stratejilerini belirleme ve öğrenmede amaç belirleme konularında öğretmenlerinden destek almaktadır. Kuruma özerk bir alt yapıyla gelen ve burada ilk kez bir örgün bir Türkçe öğrenme ortamına giren öğrencilere sunulan ortamda özerklik izleri bulunması öğrenmenin de özerkliği uyguladığını göstermektedir.

Tablo 5.2’de Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini organize etmesine nasıl etki etmektedir sorusuyla ilgili bulgular incelenecektir.

Tablo 5.2 “Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini organize etmelerini ne şekilde desteklemektedir?” sorusuna verilen yanıtlar

Organize etme	Evet	Hayır
Öğrencilerin belli aralıklarla tekrar yapmasını destekler misiniz?	19 (100)	0
Öğrencilere kendi başlarına yapabilecekleri görevler verir misiniz?	19 (%100)	0
Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını destekler misiniz?	18 (94.7)	1 (%5.3)
Öğrencilerin Türkçe ile ilgili kendi aralarında tartışmalarını destekler misiniz?	17 (%89.5)	2 (10.5)
Öğrencilerin ders dışında okumalarını destekler misiniz?	17 (%89.5)	2 (%10.5)
Öğrencilerinizi ders dışı yazılı iletişim konusunda teşvik ediyor musunuz?	14 (%73.7)	5 (%26.3)
Öğrencilerinize dinleme etkinlikleri konusunda yardımcı olur musunuz?	18 (%94.7)	1 (%5.3)
Öğrencilerinizi doğal konuşma ortamlarına hazırlıyor musunuz?	19 (%100)	0
Öğrencilerinize günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olası problemlerle başa çıkabilmeleri için ön çalışmalar yaptırıyor musunuz?	16 (%84.2)	3 (%15.8)

Öğretmenlerin öğrencilerine özerklikle ilgili öğrenmeyi organize etmeye yönelik uygulamalara sağladığı destek bağlamında, yöneltilen sorular incelendiğinde katılımcı Türkçe öğretmenlerinin tamamının evet yanıtı verdiği ifadelerden ilki; “Öğrencilerin belli aralıklarla tekrar yapmasını destekler misiniz?”dir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri açısından düzenli aralıklarla kendi başlarına tekrar yapmalarına öğretmenlerin olumlu bir yaklaştığı görülmektedir. Öğretmenler

bu konuda öğrencileri desteklediklerini dil öğretim sürecinde öğrencilere verdikleri dönütler ve yaptıkları yorumlarla dönemi içinde öğrencilere yansıtmaktadır.

Bütün öğretmenlerin aynı görüşte olduğu ikinci soru “Öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri görevler verir misiniz?” sınıf içinde ve dışında öğrencilere çok fazla açıklama ve yönergeye yer vermeksizin, kendi iletişim ve dili kullanma becerilerini kullanabilmelerini sağlayan bazı görevler verildiğini göstermektedir. Bu görevler bazen öğrenciye tek bir öğrenciye, bazen de grup çalışması biçiminde beraber düşünme ve sorunu çözme etkinlikleri sunmayla olmaktadır.

“Öğrencilerinizi doğal konuşma ortamlarına hazırlıyor musunuz?” Sorusu da tüm öğretmenlerden evet yanıtı almıştır. Öğretmenler öğrencilere öğrenmeleri gereken dilbilgisi kurallarını içeren bağlamlar sunmaktadır. Ancak bunların dışında öğrencilerin karşılaşma olasılığı olabilecek her durumda, bildiği kuralları iletişimde kullanmayı öğreterek onları doğal konuşma ortamlarına hazırlamış olurlar. Böylece öğretmede özerk bir yol izlemiş olarak, öğrencileri, sınıf ve öğretmenin öğrettiklerinden özerk olmaya yönlendirirler.

“Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını destekler misiniz?” sorusuna %94.7 ile evet yanıtı verilmiştir. Öğrencilerin sınıfta, sınıf dışında bir otoriteden yardım almadan çalışmalarını sürdürmesine öğretmenler olumlu yorumlar yapmaktadır. Bu öğrencilerin özerk olmaya teşvik edildiği anlamını taşır.

“Öğrencilerin Türkçe ile ilgili kendi aralarında tartışmalarını destekler misiniz?” sorusuna öğretmenlerin % 89.5 evet yanıtı vermiştir. Öğrencilerin öğrendikleri Türkçe dilbilgisi kuralları, kullanıma yönelik bazı kalıplar, sözcüklerin sesletimi gibi konularda birbirleriyle tartışmaları için öğretmenleri tarafından desteklendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

%89.5 ile öğretmenlerin “Öğrencilerin ders dışında okumalarını destekler misiniz?” sorusuna evet yanıtı vermişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri dil düzeylerine dönük olarak derste verilen ödev ve görevler dışında okumalar yapmaya

yönlendirmektedir. Bu konuda verdikleri destek okuma çalışmalarına uygun olan otantik materyaller ile öğrencileri tanıştırmak biçiminde olabilmektedir.

“Öğrencilerinizi ders dışı yazılı iletişim konusunda teşvik ediyor musunuz?” sorusuna % 73.7 ile evet yanıtı alınmıştır. Soruya verilen yanıtlardan öğrencilerin sınıf dışı yazma etkinliklerine öğretmenlerden çoğunluğu tarafından yönlendirildikleri gözlenmektedir. Sınıf dışı yazma etkinlikleri öğrencilerin bir not ya da sorunluluk kaygısı olmadan dil üretiminin yazma boyutunda bazı alıştırmalar yapmalarını kapsamaktadır. Bu konuda öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklenmesi kendi öğrenmelerinde kişisel düzenlemelere gitmekte özgür olduklarını, dolayısıyla öğretmenlerce özerkliğe yönlendirildikleri ortaya çıkarmaktadır.

“Öğrencilerinize dinleme etkinlikleri konusunda yardımcı olur musunuz?” sorusuna %94.7 evet yanıtı alınmıştır. Bu yanıtlar öğretmenlerin öğrencilere sınıf içi ve dışında yaptıkları dinleme etkinliklerinde güçlük çektikleri yerlerde onlara yardım edilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu yardım ancak yol gösterme boyutunda olabileceğinden öğrencilerin etkinliklerde özerk olmaya yönlendirildiği sonucuna ulaşılabilir.

“Öğrencilerinize günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olası problemlerle başa çıkabilmeleri için ön çalışmalar yaptırıyor musunuz?” sorusuna ilgili Türkçe öğretmenleri % 84.2 oranla katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden çoğu öğrencilere öğretilen dil kuralları ve bazı kalıplar dışında, günlük hayatta bu kuralları kullanabilmeleri için yol göstericilik yapmaktadır. Az da olsa diğer grup ise sadece öğretim izlencesinde bulunan sıralama ile belirlenmiş dil ihtiyaçları ve sorunlarına yönelik olarak öğretimi gerçekleştirmektedir.

Öğretmenlerin öğrenmeyi organize etme açısından öğrencileri özerkliğe yönelik düşünmeye ve çalışmalar yapmaya yönlendirdikleri yukarıda ilgili soruların yanıtlarıyla ortaya konmaktadır. Öğrencilerin tekrar yapmaları, bağımsız görevler almaları ve doğal konuşma ortamlarına hazırlanması konusunda çalışmaya katılan bütün öğretmenler bu uygulamaları desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin tamamı

ders dışı yazılı iletişimi desteklememektedir. Bu özerkliğe karşıt veriyi öğrencileri günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere hazırlamak için ön çalışmalar yaptırılması konusunda verilen olumsuz yanıtlar takip etmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki bazı öğretmenler etkinliklerin sınıf ortamıyla sınırlı kalması gerektiğini düşünmektedir. İlgili boyutta genel yargı özerk öğrenmeye öğrencilerin yönlendirilmesi üzerinedir.

“Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini ne şekilde desteklemektedir?” Sorusuna verilen yanıtlar tablo 5.3’te verilmiştir.

Tablo 5.3 “Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini ne şekilde desteklemektedir?” sorusuna verilen yanıtlar

Değerlendirme	Evet	Hayır
Öğrencilerinize açık geribildirim veriyor musunuz?	19 (%100)	0
Öğrencilerinizi kendi kendilerini değerlendirmeleri için cesaretlendiriyor musunuz?	19 (%100)	0
Öğrencilerinizi kendilerini değerlendirmeleri için farklı yollar bulmaya yönlendiriyor musunuz?	16 (%84.2)	3 (%15.8)
Öğrencilerinizin Türkçe öğrenmeyle ilgili birbirleriyle tartışmalarını destekliyor musunuz?	15 (%78.9)	4 (%21.1)

Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında Türkçe öğrenmeye yönelik yaptıkları çalışmaları değerlendirmeye ilgili olarak “Öğrencilerinize açık geribildirim veriyor musunuz?” sorusuna % 100 evet yanıtı vermiştir. Bu yanıtlardan anlaşılmaktadır ki öğretmenler öğrencilere, öğrenmeleri ve kaydettikleri başarılar konusunda öğrenmeyi

daha başarılı bir boyuta taşımak için konuştukları ve bilgi verdikleri sonucu çıkmaktadır.

“Öğrencilerinizi kendi kendilerini değerlendirmeleri için cesaretlendiriyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı evet yanıtı vermiştir. Kendilerini değerlendirmeye yönelik sınıf içinde yapılan etkinliklerde, bazı mekanik alıştırmalarda ve yazma görevlerinde ortaya çıkan aksaklık ve hataların öğrenciler tarafından değerlendirilerek düzeltilmesi konusunda öğretmenler ortak görüş içindedir. Bu değerlendirmeyi öğrencilerin yapmasına izin verilmesi öğretmenin özerk olmaları için imkan tanıdığını gösterir.

“Öğrencilerinizi kendilerini değerlendirmeleri için farklı yollar bulmaya yönlendiriyor musunuz?” sorusu %84.2 evet olarak yanıtlanmıştır. Buradan öğretmenlerin dil öğrenmede yeterliliklerin değerlendirilmesinde mevcut bulunan birçok yolun öğrenciler tarafından uygulanmasının öğrenmeyi ileri bir boyuta taşıyacağı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendileri için çeşitli özdeğerlendirme yollarını kullanması, dilde yetersiz olunan konuların belirlenmesi için faydalı olacaktır görüşüyle bu değerlendirmeler desteklenmektedir.

“Öğrencilerinizin Türkçe öğrenmeyle ilgili birbirleriyle tartışmalarını destekliyor musunuz?” sorusuna %78.9 oranında evet yanıtı verilmiştir. Bu konuda % 21’lik grupla öğretmenler olumsuz ifade vermiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü Türkçe öğrenmeyle ilgili öğrencilerin tartışmasını öğrenmede öğrencilerin birbirlerini gözlemlmeleri ve birinin diğerinin sorununa çözüm getirebilmesi açısından faydalı bulmaktadır. Ancak diğer bölüm ise bunu çok faydalı bulmamakta, aşağıdaki yazılı yorumlarda da görüleceği gibi yanlış düşüncelerle tartışma yapma olasılığından çekinmektedirler.

AÜ TÖMER İstanbul Şubesi Türkçe okutmanlarına yöneltilen “Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini ne şekilde desteklemektedir?” sorusu altında verilen dört alt soruya verilen yanıtlar şunu göstermektedir. Öğretmenler özerklikle ilintili olan öğrencilerin kendini değerlendirme, öğrencilere açık geri bildirim verilmesi, öğrencilerin değerlendirmede farklı yollar bulmasını

sağlama ve öğrencilerin öğrenme konusunda aralarında tartışmalarını desteklemekte ve öğrencileri özerliğe yönlendirmektedir.

Öğretmenlerin görüşme sonundaki “Bunlara eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna yazılı olarak verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Birinci Türkçe öğretmenin görüşü:

“Öğrencilerin Türkçe öğrenimi konusunda yaptığım gözlemler sonucunda, sınıf ortamında öğrenciye düşünme ve bulma şansı tanımanın faydalı olduğunu gördüm. Kurallar ve kalıplar çerçevesinde yapılan hataların mantık yoluyla öğrenildikten sonra yapılmadığı kanaatine vardım. Her öğrencinin öğrenme yönteminin farklı olduğunu ve öğrenciye şans verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Aktif rol alan öğrencinin kişisel becerilerinin farkına varabildiğini ve böylelikle kazandığı özgüvenle daha başarılı olduğunu düşünüyorum.”

Bu yorum göstermektedir ki öğretmen, öğrencilerin öğrenme üzerine düşüncelerinin ve öğrenmeyi düşünmekte çaba göstermelerinin başarı getirdiği düşüncesindedir. Bu amaçla derste onlara öncelik vererek özgüven kazanmalarını sağlama yoluna giden öğretmen özerliğe uygun bir yol izlemektedir.

İkinci öğretmenden gelen görüş ise öğrenilmesi hedeflenen konu üzerine öğrencilerin değerlendirme yapmaları ve tartışmaları boyutuna değinmektedir. *“Dilbilgisi kuralları hakkında yarım yamalak bilgilerle tartışmalarını desteklemiyorum.”* Yorumdan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin yanlış bilgiler üzerinde değerlendirmeler yaparak doğru sonuçlara ulaşamayacakları inancından dolayı öğretmen bu tartışmaları desteklememektedir. Dolayısıyla öğrencilerin düşüncelerinin de kontrol edilerek yönlendirmesine ihtiyaç olduğu ifade edilmiş ve özerliğe aykırı bir tutum sergilenmiştir.

Üçüncü öğretmenden alınan aşağıdaki yorum özerklik çerçevesinde incelenecek olursa, *“Özellikle öğrencileri Türkçe öğrenirken kendi dillerinde karşılaştırma-çeviri yapmamaları konusunda uyarıyorum.”* Düşüncesi öğrencilerin

öğrenme üzerine düşünmelerine zaman ayırlamadığını ve bazı kesin öğrenme yollarının dışına çıkılmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin yanlış bir yol izlese de anadili ve Türkçe üzerinde karşılaştırma yapmaya çalışması, öğrenme için gösterilen çabaya bir örnektir. Bu bakımdan yorum yine özerk olmayan bir öğretmen öğrenci ilişkisini yansıtmaktadır.

Dördüncü öğretmen görüşü:

“Öğrenci merkezli bir eğitimi desteklediğimden dolayı öğrencinin özelliklerini, ihtiyaçlarını, amacını esas alan ve onu motive eden bir yaklaşım benimsemesi kanaatindeyim. Dolayısıyla öğrencinin de bir takım farkındalıklara sahip olabilmesi için öğretmenin onu iyi tanıması ve bu doğrultuda yönlendirmesi gerektiği inancındayım.”

Bu yorumdan anlaşılmaktadır ki öğretmen öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre bir öğretme yoluna gitmektedir. Öğrencilerin öğrenme özellikleri ve amaçları üzerine bilgi sahibi olmaları öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Bu öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşünme ve yorum yapma hakkına sahip olduklarında daha başarılı olacağı gösteren düşüncede bir öğretmen özerkliğinin uygulanmasına destek vermektedir.

Beşinci öğretmenin görüşleri, “1.2.3. sorulardaki hususlara sınıftaki yönetim gücümü bozmayacak kadar izin veriyorum.” Biçiminde olmuştur. Buradan da öğretmenin öğrenmeyi planlama konusunda öğrencileri desteklemesi sorularına göre öğrencilere tam yetkinin verilmediği anlaşılmakta. Öğretmenin belirlediği ölçüde öğrenmeyi planlamaya izin verilmektedir.

Öğrenen özerkliği konusunda öğretmenlerden gelen altıncı yazılı yorum şöyledir:

“Öğrencilerin desteklenmesi gerekir ancak öğrencilerin dil öğrenme konusunda bilgi ve tecrübeleri eksikse ve anadili bilgileri sürdürülmekte, yabancı dil öğretiminin gerek duyacağı yetkinlikte değilse, değerlendirmelerinde ve çıkarımlarında yanlışlıklara düşebilirler. Kendi anadillerinin kalıplarında değerlendirme yapabilirler bu da eğitime katkı

sağlamaz. Öğrencilerin yorum, değerlendirme ve tartışmalarından yanlış sonuçlara varmaması için öğretmen tarafından izlenmesi doğru olur.”

Diğer bir deyişle öğretmen, öğrencilerin dil sezisine yeterince güvenilemeyeceği ve yanlış karşılaştırma ve değerlendirmeler yapacakları düşüncesi ile öğrencilerin tüm dil öğrenme süreç ve etkinlikleri bir otorite tarafından gözlenmelidir görüşündedir. Bu görüşle öğretmenin öğrencilerine bağımsız olarak bazı kararlar verme ve öğrenmeye yön vermesine karşı olunduğu görülmektedir.

Öğretmen yorumları bütüncül bir bakış açısıyla incelenirse genelde öğretmenler öğrencilerinden özerk olmanın gereklerini beklemektedir. Ancak kurs ortamında zamanın ve bazı olanakların kısıtlı olması nedeniyle öğrencilerden özerk olmayan öğretmen bağımlı bir tavır takınmaları da beklenmektedir. Bu da ilgili öğretmenler ve öğrenciler için belirli oranda bir özerklikten söz edilebileceğini göstermektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç

TYDÖ için yeni bir kavram olan öğrenen özerkliğinin tanımlanması öğrenen özerkliğinin ADGD'deki yeri ve öneminin ortaya konması amaçlanmaktadır. Çalışmada TYDÖ alanında hizmet veren AÜ TÖMER'in İstanbul Şubesi'nde Türkçe öğrenenler ve Türkçe öğretmenlerinin özerkliğe yönelik düşünceleri bulunmak istenmektedir. Bu konuda yaptıkları düzenlemeler ve çalışmalar sormaca ve görüşme formları bulgularının yorumlanmasıyla çıkmaktadır.

Çalışmanın TYDÖ alanına özgün katkısını oluşturan özerklik ile TYDÖ'nün beraber değerlendirilmesini kavramsal olarak temellendirmek için daha önce Türkiye'deki TYDÖ uygulamaları incelenerek, konu ile bağlantılı yöntem ve dil öğrenme kuramları sunulmaktadır. Öğrenen özerkliği kavramının tanımı, özerkliği açıklayan özdeğerlendirme ve özyönetim kavramları, özerk öğrenme stratejileri (üstbilişsel stratejiler) ve özerklik uygulamalarına yol gösteren ADGD kuramsal çerçevede yer almaktadır.

Çalışmanın yönteminde, araştırma modelini oluşturan tarama modeli, araştırma grubunun tanımı ve veri toplamak için kullanılan araçların niteliği tanımlanmaktadır. Araştırma grubunun ilk bölümünü AÜ TÖMER İstanbul Şubesi'nde Türkçe öğrenen farklı milletlerden 159 öğrenci oluşturmaktadır. Sormacada öğrencilerin özerkliğe yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyuttaki çalışmaları ne sıklıkta yaptıkları ve bu konulardaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmada ikinci grubu AÜ TÖMER İstanbul Şubesinde görevli 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere öğrencilerin özerk öğrenmeye yönlendirilmesi konusunda görüşlerini bildirmek üzere bir görüşme formunu verilmiştir. Veriler öğretmen ve öğrencilerden Kasım-Aralık döneminde toplanmıştır.

Çalışmanın bulgular ve yorumlar bölümünde, özerkliğe yönelik öğrenci sormacısı ve öğretmen görüşme formlarına alınan yanıtlar sunulmaktadır SPSS (Statistic Package for Social Sciences 15.0) programı yardımıyla sormacanın ve öğretmen görüşme formunun çözümlenmesi yapılarak oluşturulan tablolarla bu çözümler gösterilmektedir. Çıkan sonuçlardan özerk öğrenmede öğrenci uygulamaları ve öğretmenlerin bu konudaki desteği konusundaki veriler yorumlanmaktadır.

Veri çözümlenmesinden 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.

Öğrencilerin öğrenme sürecinin başlangıcından diğer bütün aşamalarına kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleriyle, başarının daha hızlı elde edildiği araştırmalarla kanıtlanmaktadır. Dam’da “öğrenme sürecinde etkin ve özerk bir öğrenci olmak için gözlem, planlama ve özdeğerlendirme doğrultusunda öğrenme çalışmaları yürütülmelidir” denilmektedir (Dam, 1995). Ayrıca Little özerkliğin gerektirdiği özdeğerlendirme, hedef belirleme ve yansıma gibi davranışlar öğrenciyi üstbilişsel düşünmeye yönlendirdiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre iletişimsel ve üstbilişsel boyutlarda çalışılmadan özerk öğrenme gerçekleşmemektedir (Little, 2009).

Özerklikte öğrenciler öğrenmeye başlarken hedeflerini belirlemektedir. Bu da onlara güdüleme sağlamakta, öğrenmenin başarıyla gerçekleşmesi için kendi öğrenmelerini anlamaya ve değerlendirmeye çalışmaktadırlar.

Ausbel (1968) de eski bilgiyi yeni gelen bilgilerle bağlamanın anlamlı bir öğrenmenin olabilmesi için şart olduğu belirtilmektedir (aktaran Demircan, 1990: 42). Çalışmaya katılan öğrenciler bilgileri bütünleştirerek öğrenmeye katıldıklarını ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeye odaklandıklarında dersi bir görev veya ödevi yerine getirmek için değil, doğrudan öğrenme amacıyla yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrenme için ders saatlerinin ve sınıfta ayrılan kısıtlı zamanların yeterli olmayacağını düşünmeleri ve çalışmalarına sınıf dışında devam etmeleri öğrencileri başarılı kılmaktadır.

Özerklikte planlamanın, psikomotor boyutunda öğrenciler en çok “Öğrenme amaçları için gerekenleri yaptıkları”nı onaylamaktadırlar. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken belirledikleri hedeflere ulaşmak için dışarıdan bir uyarıya gerek duymadan, ihtiyaçlarına en uygun planlamayı kendilerinin yapabileceği sonucuna verilerden ulaşılmaktadır.

Türkçe öğrenirken sınıf arkadaşlarından yardım almamaları ve nasıl yardımlaşacaklarını bilmemeleri öğrencilerin akran öğretimini daha önce uygulamadıklarını göstermektedir. Özerkliğin önemli bir parçasını oluşturan akran çözümlemesi ve değerlendirmesi yapılması öğrencinin yanlışlarını arkadaşlarıyla görerek düzeltmesi için yararlıdır (Kavaliauskienė, 2002). Ancak çalışmaya katılan öğrenciler bu konuda eksik kalmaktadır.

Planlamanın psikomotor boyutunda öğrenciler belirli bir zaman diliminde neyi, nasıl ve ne kadar öğreneceklerini planlamaktadır. Çalışmada öğrenciler bu planlamayı, kendi öğrenme alışkanlıklarına göre yapmadıklarından öğrenmenin planlanmasını sınıf ortamına dolayısıyla öğretmene bırakılmaktadır. Öğrencilerin özerkliğin bu boyutunda yetersiz kalmaları öğrenmenin sorumluluğunu tam anlamıyla üstlenmediklerini göstermektedir.

Yeni öğrenmeler ile eski öğrenmelerin zihinde bağlanarak öğrenilmesi Ausbel (1968)’de etkin öğrenmenin vazgeçilmez parçası olarak görülmektedir. Öğrenciler bu ifadelere olumlu yaklaşarak, bağıntı kurarak öğrenmenin farkında olduklarını ve bunu çalışmalarında kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler anadili konuşucularıyla yüz yüze iletişim kurmayı öğrenmelerinde ön sıralara koymaktadır. Bu da iletişimi öğrenme aracı olarak kullandıkları ve

yansıma için bir araç olarak gördüklerini göstermektedir. Yansıma ve iletişimde hedef dili kullanma özerkliğin gereği olarak görülmektedir (Little, 2009) .

Öğrencilerin özellikle yazılı iletişimde yetersiz görülmelerinin nedeni öğrencilerin düzeyleriyle doğrudan bağıntılıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 81'inin AÜ TÖMER derecelendirmesine göre “Temel 1-2-3-4” ve OBM’ ye göre A1 ve A2 düzeyinde öğrenciler olmaları sebebiyle yazmadan çok sözlü iletişimin geliştirilmesine yönelik eğitim görmeleri sebebiyle sonuç yazma becerisinde özerk olmayan bir öğrenci profili ortaya koymaktadır.

Öğretmenden bağımsız çalışabilme, bağımsız önem sıralaması yapma, bir sorunla başa çıkma konularında öğrencilerin bilgisi bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin özerkliğin öğretmen gözetiminde ancak kendi kararlarını kendi vererek gerçekleşmesi ve öğretmenle rol değiştirmenin olumlu sonuçlar doğuracağı konusunda bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır. Öğrenciler bağımsızlık durumuna dereceli olarak alıştırılmalıdır. Süreçte öğrenci gereksinim duyduğu yardımı almalıdır ancak öğrenci hedef beceride başarı gösterdikçe öğretmen desteği dereceli olarak geri çekilmelidir. Öğretmenler bu biçimde öğrencileri öğrenen özerkliğinin üst derecelerine hazırlanmaları için destekler (Vygotsky, 1978 aktaran van Esch, 2003).

Öğrencilerin hedef sorgulama, başarıyı değerlendirme ve yeni düzenlemeler yapabilme, sınavlara kendi stratejileriyle hazırlanabilme ve dil gelişimini düzenli olarak izleme gibi özerk öğrenmenin gereklerini yerine getirdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler değerlendirmede öğretmen veya dilde yeterli başkasının gözetimi altında olmayı ve değerlendirilmeyi beklemektedir. Bu da özerklikte yeterli düzeye ulaşamadığını göstermektedir. Halbuki özerklikte öğretmenin rolü danışman ve bir eş öğrenen olmaktır. Öğretmen öğrencilere kullanılacak materyalleri ve stratejileri sunar, öğrenci bunların arasından kendine uygun tercihlerde bulunur (van Esch, 2003).

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün “fikrim yok” yanıtı verdiği;

- Sınıf arkadaşlarının değerlendirme yapmasını bekleme,
- Öğretmenin değerlendirme yapmasını bekleme

konularında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin üstbilişsel öğrenme stratejilerinden yararlanarak, öğrenmede planlama, gözlemlleme ve değerlendirme yapmak için öz yönetim, öz gözlemlleme ve öz değerlendirmeye yönelik çalıştıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin özerklik konusunda fazla bilgi sahibi olmadan bazı özerklik gereklerini yerine getirmeleri, yetişkin öğrenciler olmaları, dil öğrenmeye koşullanarak öğrenme ortamına gelmeleri ve önceki öğrenmelerinden olumlu aktarımda bulunmalarından kaynaklanmaktadır.

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, özdeğerlendirmede farklı yollar bulma üzerinedir.

Öğretmenlerin tamamının destek verdikleri özerkliğe dayanan çalışmalar:

- Öğrencilere kendi başlarına yapabilecekleri görevler verme ve açık geribildirim verme,
- Öğrencileri kendi kendilerini değerlendirmek için cesaretlendirmek ve doğal konuşma ortamlarına hazırlama,
- Öğrencilerin belirli aralıklarla tekrar yapmasını desteklemedir.

Öğrencilere açık geribildirim verilmesi, öğrencilerin yaptıkları özdeğerlendirmelerin doğru yönde olduğunun onaylaması açısından önemlidir. Öğrencinin geribildirim ve akran değerlendirmesi olmadan kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi yetersiz kalır. Bu konuda öğretmenler öğrencilerine destek vermekte, yanlışların tekrarlanmaması için yol göstermektedir.

Görüşme formu yanıtlarından öğretmenlerin öğrencileri doğal konuşma ortamlarına hazırlamak ve ders dışında öğrenmenin sürdürülmesine, onların tekrar yapmalarını sağlamaya destek oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere destek vermede olumlu bulmadıkları özerklik uygulamaları ise şunlardır:

- Türkçe öğrenmeyle ilgili öğrencilerin birbirleriyle tartışmaları,
- Öğrencileri ders dışında yazılı iletişim kurmaya yönlendirme,
- Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlar üzerine ön çalışmalar yaptırmadır.

Bu ifadelerin olumsuz yanıtları ile öğretmenlerin görüşme formunun sonunda verilen yazılı yanıtlar birbirini desteklemektedir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini kendi aralarında tartışmalarını “yanlış bir düşünce üzerine tartışıyor olabilecekleri” nedeniyle uygun bulmadıklarını söylemektedirler. Bundan da bir problem olduğunda öğretmene danışılmasının beklendiği sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenler ders dışı yazılı iletişim konusunda kararı öğrencinin tercihlerine bırakmakta bu konuda bir yönlendirme yapmamaktadır.

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 çalışmalılardır (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.

Özerk olma öğretmen ve öğrencilere bazı özgürlükler tanıdığından ve başarı oranını yükselttiğinden öğretmenler de öğrencilerini farklı açılardan özerk olmaya yönlendirmektedir.

5.2 Öneriler

Öğrencilerin üstbilişsel stratejilerin kullanımına dikkat etmesi gerektiği bunu sağlamak için de öğretmenlerin özerklik ve sınıf ortamındaki uygulamaları konusunda eğitilmesi, onlara yönelik hizmet içi eğitimlerin hazırlanması uygun olabilir.

Öğrencilere akran değerlendirmesi ve özdeğerlendirmenin öğretmen değerlendirmesinden daha fazla öneme sahip olduğu üzerine bilgilendirme, cesaretlendirme konuşmaları yapılmalıdır.

Bu çalışmada Türkiye’de TYDÖ’ye yönelik çalışan AÜ TÖMER dil araştırma ve uygulama merkezinin öğrenci ve öğretmenleriyle çalışılmış ve bu iki grubun öğrenen özerkliği hakkında görüşleri ortaya çıkarılmıştır. İleri çalışmalarda özerklik adına öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak için başka dil öğretim merkezlerinde de bu konuda çalışmalar yürütülebilir ve karşılaştırma yapmak yerinde olabilir.

Çalışmada yer almayan öğretmen özerkliği ve TYDÖ için özerk öğrenenler yetiştirme konularında yapılacak araştırmaların eğitimbilim açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada veri toplamak için özgün olarak hazırlanan öğrencilere yönelik özerklik sormacası kullanılmıştır. Kullanılan sormacanın gelişmesi ve daha geniş kapsamlı gruplara uygulanabilmesi açısından, özerklikte öğrencilerin hangi stratejileri ne kadar kullandıklarını ölçmeye yönelik standart bir ölçme aracı geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

Üniversitelerin lisans ve yüksek lisans programlarında TYDÖ’nde çalışacak öğretmen yetiştiren bölümlere öğrenen özerkliği ve özerklik kuramıyla ilgili dersler

alınabilir. Öğrenen özerkliğinin tanıtılması ve uygulamaları üzerine dersler Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerde olmamasına rağmen, İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerde verilmektedir. Bu açıdan lisans ve lisansüstü eğitim verilen Türkçe bölümlerinde de öğrenen özerkliğiyle ilgili derslere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1993). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkileri”.A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi (25-28 Eylül 1990). Ankara: MEB yay. 1993. 187-201.
- Anderson, L.W. (2001). A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing: A Revision of Bloom ‘s Taxonomy of Educational Objectives.
- Aydoğdu, C. (2009). “Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl?”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 2/8. 2009 Yaz. Web: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/aydogdu_cihan.pdf* adresinden 15.06.2009’de alınmıştır.
- Balcı, A. (2006).Sosyal Bilimlerde Araştırma. PegemA Yayınları. Ankara.
- Balçıkınlı, C. (2006). “Gazi Üniversitesi Hazırlık Okulu’nda Aktiviteler Yoluyla Öğrenen Özerkliğini Arttırmak”. Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bayrakçı, I. (2007). “Yabancı Dil Öğretiminde Özdeğerlendirmenin Rolü”.Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Pearson Education Limited, Longman, İngiltere.
- Beydoğan, Ö. (2001). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Eser Ofset. Erzurum.
- Bloom, Benjamin S. (1965). Engelhart, Max D., Furst Edward, J. et al., “Taxonomy of Educational Objectives-The Classification of Educational Goals”. David McKay Company, Inc. New York.
- Brookes, A.; Grundy, P. (1988). Individualization and Autonomy in Language Learning. Modern Language Publications and The British Council. İngiltere.

- Can, T. (2004). “Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım” İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Caine, N.; Caine, G. (1997) Unleashing the Power of Perceptual Change: The potential of brain-based teaching. *Association for supervision and curriculum development*. ABD.
- Camilleri, A. (1999). Learner Autonomy: The Teachers Views. Web: http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf adresinden 15.09.2007’de alınmıştır.
- Childs, P. (2005). Autonomy and the Ability to Learn Project. Web: <http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2005/contributions/childs.html> adresinden 01.10.2007’de alınmıştır.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Dağ, Ö. (2007). İlköğretim Türkçe Dersi Programlarına Eğitimsel Dilbilim Açısından Eleştirel bir Bakış. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Dam, L. (1995). Learner Autonomy 3: From Theory To Classroom Practice. Authentik. Dublin.
- Değer A., Fidan Ö. (2004) “İkinci dilde okuma alt-becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri” *Dil Dergisi*. Sayı:126. Ankara.
- Demir, A. (1993). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Öğreniminde Karşılaşılan Güçlükler”. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Sayı:371.13/14 Mayıs 1993. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayını.

- Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler. Ankara. 87-120.
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Demirel, Ö; Mirici, İ. H. (2002). “Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği” *MEB Dergisi. Sayı:155-156*. Ankara.
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları. Ankara: 181-249.
- Dickinson, L. (1991). Self-instruction in Language Learning. Cambridge University Press. Malta: 9-28
- Doğanay, A. ve Karip, E.(2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Efe, R. ve diğerleri (2008). İşbirlikli Öğrenme: Teori ve Uygulama. Eflatun Yayınevi. Ankara.
- Erginer, E. (2000). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Finch, A. (2001). “Autonomy: Where are we? Where are we going?” *JALT CUE Özerklik konulu konferans bildirisi*; 13/14 Mayıs 2001. Hong Kong Polytechnic Üniversitesi. Web: <http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index.htm> adresinden 01. 09. 2007’de alınmıştır.
- Hengirmen, M. (1994).Yabancı Dil öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi. Engin Yayınevi. Ankara: 17-54.
- Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon. (İlk basım 1979. Strasbourg: Avrupa Konseyi)
- Karababa, Z. C. (2002). “Avrupa Dil Gelişim Dosyası [The European Language Portfolyo(ELP)]”. *Dil Dergisi, sayı 117*: 87-90.

Karababa, Z. C. (2004). "Teaching Turkish as a Foreign Language From Theory to Classroom Practice". *Izvestiya Vuzov, Sayı: 7: 154-158*. Web: <http://www.councilnet.org/conf/conf2008/articles.htm> adresinden 03. 11. 2009'da alınmıştır.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın. Ankara.

Koç, N. (1993). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Kutlu, Ö. ve diğerleri (2009), Portfolyo Destekli Dil Öğretimi. Anı Yayıncılık. Ankara.

Kohonen, V. (2001). Developing The European Language Portfolio as a Pedagogical Instrument for Advancing Student Autonomy. Web: <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/kohonen2001.pdf> adresinden 10.07.2009'da alınmıştır.

Koyuncu, S. (2006). The Effect of European Language Portfolio on Learner Autonomy for Young Learners. Çukurova Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Köse, D. (2005). "Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi". Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Little, D. (2002). "The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges" *Language Teaching: 35*. Cambridge University Pres. İngiltere. 182–189

_____ (2009). "*The European Language Portfolio and Learner Autonomy*" Ankara Üniversitesi Gelişim Vakfı Okulu'nun Yıllık Geleneksel İngilizce Öğretmenleri Konferansı bildirisi. Ankara Üniversitesi ATAUM. 08.05.2009.

_____ ve Perclova, R. (2001). ELP Guide for Teachers and Teacher Trainers. Avrupa Konseyi. Strazburg, Fransa.

Lamb T.; Reinders H. (2008). Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, Responses. John Benjamin Publishing Company. Amsterdam: 14-23.

Mccarthy, C. P. (2003). “*Learner Training for Learner Autonomy on Summer Language Courses*”. İnternet TESL Journal. Web: <http://iteslj.org/Techniques/McCarthy-Autonomy.html> adresinden 10.09.2007’de alınmıştır.

Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Newbury House/Harper&Row. New York.

Riley, P. (1974). From Fact to Function: Aspects of the Work of the C.R.A.P.E.L Melanges Pedagogiques. Universite de Nancy II. France.

Scharle, A.; Szabo, A. (2000). Learner Autonomy: A Guide to Developing Lernerer Responsibility. Cambridge University Press. UK.

Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J.(1998). Self- Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice. Guilford Pres. New York.

Şahin, İ. (2005). The Role of Metacognitive Strategies in Promoting Learner Autonomy: A Case Studyat The ELT Department, Gazi Üniversitesi. Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Tarhan, B. (2006). Kendi Kendine Dil Öğrenme ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Thanasoulas, D. (2003). “What is Learner Autonomy and How Can It be Fostered?” İnternet TESL Journal. Web: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> adresinden 20.08. 2007’de alınmıştır.

TÖMER Komisyon, (2006). “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel Konseyi Eğitim*

Komitesinin Belirlediği Bağamlar Kullanılabilir mi?” Web: <http://www.ingilish.com> adresinden 10.05. 2008’de alınmıştır.

Wachob, P. (2006). “Methods and Materials for Motivation and Learner Autonomy”
Reflections on English Language Teaching, Cilt 5, No:1. 93-122.

Williams, M.; Burden, R. L. (1997). “Psychology for Language Teachers: a Social
Constructivist Approach”. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

İnternet Bağlantıları:

<http://www.eric.ed.gov>

<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>

<http://innovationinteaching.org/lapi.php>

<http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llp/circal/12mayevent>

ÖZET

Eker, Duygu Nihal, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği. Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Z. Canan Karababa, 117 s.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretimi bağlamında yarar getireceği düşünülen öğrenen özerkliği kavramı ve Avrupa Konseyi'nin desteklediği bir dil öğretim projesi olarak geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının dil öğrenimi ve öğretimine etkileri, bu çalışmanın temellerini oluşturmuştur.

Öğrenen Özerkliği kavramının yabancı dil öğretiminde önemi ortaya konulmuş ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde buna yönelik çalışmalara yeterince yer verilmemiştir. Kavramın Türkçe öğretimi yapan kurum ve öğretmenlerce tanınması TYDÖ'de gerçekleştirilecek ilerlemeler açısından fayda sağlayacaktır.

Araştırmada, öğrenen özerkliği kavramı ve kavrama gönderimde bulunan ADGD ve uygulamaları ile ilgili önceki çalışmalar incelenmiş, özerklik Little (2002) ve Holec (1981)'in tanımları çerçevesinde ele alınmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubesi Türkçe öğrencilerini kapsayan bir örneklem grubuna özel geliştirilen öğrenen özerkliğinin gerekleri ve öğrenme stratejileriyle ilgili sormaca oluşturulmuş ve sonrasında da rastlantısal yolla seçilen gruba uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin doğruluğunu desteklenmek amacıyla ilgili kurumda Türkçe okutmanları da çalışma için doldurdıkları görüşme formlarıyla çalışmaya katkı sağlamıştır. Veri toplama aşamasının sonunda elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Çalışmadan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özerklik uygulamalarının öğrenmeye katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Avrupa dil gelişim dosyası, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, öğrenen özerkliği, dil öğrenme stratejileri, üstbilişsel stratejiler.

ABSTRACT

Eker, Duygu Nihal, Learner Autonomy At Teaching Turkish As A Foreign Language. Postgraduate Thesis. Advisor: Yrd. Doç. Dr. Z. Canan Karababa, 117 p.

The notion of learner autonomy that is thought to bring some benefits in the context of teaching Turkish as a foreign language and the effects of European Language Portfolio applications, developed as a language teaching Project by the European Council, to language learning and teaching are the basis of this study.

The importance of Learner Autonomy has been introduced to the literature; however, it has not been applied enough in the context of teaching Turkish as a foreign language. Recognition of this notion by the institutions and teachers that teach Turkish will provide a lot of benefits in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language.

In this study, the notion of learner autonomy and the previous studies on European Language Portfolio and its applications referring to this notion has been analyzed, and autonomy has been taken in the frame of Little (2002) and Holec (1981). A questionnaire about the necessities of learner autonomy and learning strategies was made up for the Turkish learners of Ankara University TOMER İstanbul Branch and afterwards it was applied on a random group. The Turkish lecturers in the same institution also contributed to the study with the forms they filled in to support the truth of opinions of the students. The data obtained as a result of the data collection process has been evaluated and interpreted statistically.

It has been concluded that this study will contribute to the autonomy applications in Teaching Turkish as a Foreign Language.

Key Words: European Language Portfolio, teaching Turkish as a foreign language, learner autonomy, learning strategies, metacognitive strategies.

EK-1 Öğrencilere Yönelik Özerklik Anketi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Anketi

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, öğrenme davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden size göre uygun olanı seçerek, (X) şeklinde işaretleyiniz. Anket yoluyla elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup tamamen gizli kalacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Soruları boş bırakmamanız araştırmanın sağlıklı ilerlemesi bakımından önemlidir. Araştırmayla ilgili sorularınız için aşağıdaki e-posta adresini kullanabilirsiniz. Anketi içtenlikle dolduracağınıza olan inancımı belirtir, değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

The Questionnaire of Learner Autonomy in the Medium of Teaching Turkish as a Foreign Language

Dear Student,

This questionnaire has been designed to collect information about the learning behaviours of foreign students who are learning Turkish. Please choose the best option that suits you in every statement and mark it as (X). The information obtained through this questionnaire will be used for only scientific purposes and it will be kept secret thoroughly. You do not have to write your name down. It is vital not to pass the questions for the research to proceed properly. You can use the e-mail address below for your questions about the survey. I believe you will fill in the questionnaire with all your sincerity and I thank to you for your contributions.

Duygu Nihal Eker

E-mail: duyguneker@hotmail.com

Yaş/Age: _____

Cinsiyet/Sex: E/M () K/F ()

Ülke/Nationality:

Anadil/Mother Tongue:

Düzey/Level:

Türkçe öğrenmeye ne zaman

başladınız?/When did you start learning

Turkish ? _____

		Evet (yes)	Fikrim Yok (No idea)	Hayır (No)
1.	Öğrenme şeklimi kendim seçebilirim. I can choose my learning styles.			
2.	Türkçe öğrenirken yeni yollar kullanmak isterim I would like to use new styles while learning Turkish.			
3.	Türkçeyi öğrendikten sonra nerede kullanacağımı biliyorum. I know where I can use Turkish after learning it.			
4.	Sınıf dışında yapmak üzere bana verilen alıştırmaların kendi kendime öğrenmemi güçlendirdiğine inanırım I believe that the exercises given to me for studying except the classroom help me learn better.			
5.	Başaracağıma inandığım zaman derse daha fazla çaba harcıyorum. I make further efforts when I believe I will achieve the target.			
6.	Türkçe öğrenirken öğrenme şeklimi sınıf arkadaşlarımdan örnek alırım. While learning Turkish, I model the learning styles of my classmates.			
7.	Öğrenme amaçlarım için gerekenleri yaparım. I do all requirements for my learning goals.			
8.	Genellikle haftalık çalışmamı önceden planlarım. Usually I plan my weekly work in advance.			
9.	Yeni öğrendiğim konular ile eskileri arasında bağlantı kurmaya çalışırım. I try to make connections about old and new subjects I've learned.			
10.	Kendi başıma genel tekrarlar yapmak öğrenmemi kolaylaştırıyor. Revisions which I do myself facilitates my learning.			
11.	Verilen alıştırmalar ve ödevlere kendi başıma çalışmak anlamamı kolaylaştırıyor. Doing exercises and assignments given to me by myself makes me understand easier.			
12.	Ödevlerde ve görevlerde tam olarak ne yapacağımın önceden anlatılmasını isterim. I would like to be told in advance what exactly I must do as an assignment or a task.			
13.	Öğrenmem için en uygun ortamı biliyorum. I know the most suitable environment for me to learn.			
14.	Öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım. I am aware of my strengths and weaknesses while learning.			
15.	Öğretmenden bağımsız olarak çalışmalarımı yürütebilirim. I can maintain my studies independent from the class environment.			
16.	Dil öğrenimimden, gelişimimden ve düzeyimden kendim sorumluyum. I am responsible for my language learning, my improvement and my level by myself.			
17.	Bir sonraki öğreneceğim konuyu anlamış olarak derse gitmek başarılı hissettirir. Knowing about what I'm going to learn in the next lesson gives me feeling that I'll be successful.			

18	Nereleri not alacağımızı tam olarak söyleyen öğretmenler bana iyi hissettirir. Teachers that say what exactly I must write make me feel good.			
19	Kendi başıma Türkçemi ilerletmek hoşuma gider. I like making progress in my Turkish by myself.			
20	Sınıfta yanlış yapıldığında, bu yanlış düzeltirim. If somebody makes a mistake in the class, I'll correct them.			
21	Önceden yabancı dil öğrenirken yaptığım yararlı alıştırmaları Türkçe öğrenirken kullanabilirim. I can use some useful exercises which I used to learn other foreign languages.			
22	Arkadaşlarımla çalışmalarımızı tartışırız. In class, we discuss the subjects with our classmates.			
23	Yazılı iletişimde (internet, mektup, not yazma gibi) pratik yaparım. I do some practice on writing skills (as using internet, writing a letter, taking notes)			
24	Anadili Türkçe olanlarla yüz yüze iletişim kurmaya çalışırım. I try to communicate with people whose mother tongue is Turkish.			
25	Türkçe kitap, gazete, dergi okumaya çalışırım. I try to read Turkish books, newspapers or magazines.			
26	Çalışma zamanımı en iyi yararlanabileceğim şekilde düzenlerim. I arrange my study time as useful as I can.			
27	Öğrenmeyle ilgili karşılaştığım yeni sorunlarla baş edebiliyorum. I can cope with new problems I face about my learning.			
28	Kimseden yardım almadan yeni bir konuyu kavrayabiliyorum. Without help from anyone, I can understand a new topic.			
29	Herhangi bir konuda düşüncelerimi Türkçede yazıya aktarabilirim. I can write my thoughts about any topics in Turkish.			
30	Beni öğretmenimin değerlendirmesini bekliyorum. I want to be evaluated by my teacher.			
31	Sınıf arkadaşlarımla beni değerlendirmelerini beklerim. I want to be evaluated by my friends.			
32	Kendime koyduğum hedefleri sürekli sorgularım. I constantly examine the targets that I aim to get.			
33	Kendimi başarılı öğrenciler ile karşılaştırırım. I compare myself with successful students.			
34	Sınav öncesi tekrarlarımda sistematik ve düzenli olduğumu düşünürüm. I think I'm organized and systematic during revisions before exams.			
35	Türkçedeki ilerlemelerimi başkalarına anlatmaktan hoşlanırım. I like to talk about my progress in Turkish to others.			
36	Türkçe öğrenirken birinin beni takip ederek hatalarımı söylemesi beni mutlu eder. When learning Turkish, it makes me happy when someone observes me and tells me my mistakes.			
37	Öğrendiklerimin sonuçlarını sınıfta tartışmak hoşuma gidiyor. Discussing the results of what I have learned in the class makes me happy.			
38	Yazma ödevlerimi, gelişimimi görmek için belli aralıklarla kontrol ederim. I check my writing assignments at regular intervals to see my progress.			

39	Başarısız olursam bunu kabul eder ve düzeltmeye çalışırım. If I fail, I accept it and try to correct that.			
40	Öğrenme sürecimi arkadaşlarımın uyarılarına göre düzenleyebilirim. I arrange my learning process according to my friends' warnings.			
41	Anadili konuşucularının Türkçem hakkında yorum yapmalarını istiyorum. I want native speakers to make comments about my Turkish.			
42	Dil gelişimimi daha iyi hatırlamak için notlar tutuyorum. I'm taking notes to remember my language development better.			
43	Geçmiş görevler ve ödevler için bir dosya tutuyorum. I keep former tasks and assignments in a file.			

EK-2 Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Hocam,

Bu görüşme, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, öğrenme davranışlarının öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiğiyle ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup tamamen gizli kalacaktır. Bütün soruları yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı ilerlemesi bakımından önemlidir. Araştırmayla ilgili sorularınız için **duyguneker@hotmail.com** e-posta adresini kullanabilirsiniz. Sorulara içtenlikle yanıt vereceğinize olan inancımı belirtir,

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kendi Öğrenmesini Planlama		Evet	Hayır
1.	Öğrencinin kendi öğrenme şeklini seçmesini destekler misiniz?		
2.	Öğrencilerinizin Türkçe öğrenme konusunda amaç belirlemesine yardımcı olur musunuz?		
3.	Öğrencilerinizin kendi öğrenmelerini planlamalarına yardımcı olur musunuz?		
Organize etme			
4.	Öğrencilerin belli aralıklarla tekrar yapmasını destekler misiniz?		
5.	Öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri görevler verir misiniz?		
6.	Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını destekler misiniz?		
7.	Öğrencilerin Türkçe ile ilgili kendi aralarında tartışmalarını destekler misiniz?		
8.	Öğrencilerin ders dışında okumalarını destekler misiniz?		
9.	Öğrencilerinizi ders dışı yazılı iletişim konusunda teşvik ediyor musunuz?		
10.	Öğrencilerinize dinleme etkinlikleri konusunda yardımcı olur musunuz?		
11.	Öğrencilerinizi doğal konuşma ortamlarına hazırlıyor musunuz?		
12.	Öğrencilerinizin günlük hayatta karşılaşabilecekleri olası problemlerle başa çıkabilmeleri için ön çalışmalar yaptırıyor musunuz?		
Değerlendirme			
13.	Öğrencilerinize açık geribildirim veriyor musunuz?		
14.	Öğrencilerinizi kendi kendilerini değerlendirmeleri için cesaretlendiriyor musunuz?		
15.	Öğrencilerinizi kendilerini değerlendirmeleri için farklı yollar bulmaya yönlendiriyor musunuz?		
16.	Öğrencilerinizin Türkçe öğrenmeyle ilgili birbirleriyle tartışmalarını destekliyor musunuz?		

Bunlara eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-3 Ankara Üniversitesi Tömer İstanbul Şubesi'nden Anket Uygulama
İzin Belgesi

04.10.2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER TÜRKÇE BÖLÜM BAŞKANLIĞI'NA,
İstanbul

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği üzerine yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere Temel-Orta-Yüksek sınıflarına ve öğretmenlerine yönelik hazırlanan ekteki anketlerin uygulanabilmesi için izninizi istemekteyim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

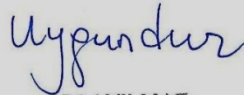
Türkçe Okutmanı

Duygu Nihal Eker

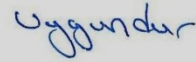
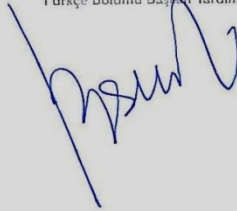


Ek-1 Öğrencilere Yönelik Öğrenen Özerkliği Anketi

Ek-2 Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu



Bilal YILMAZ
Ankara Üniversitesi TÖMER
İstanbul Şubesi
Türkçe Bölümü Başkan Yardımcısı



Deniz KORKMAZ
Ankara Üniversitesi TÖMER
İstanbul Şube Müdürü

