



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİCİLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Safiye GÜNEL

Kütahya - 2024

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİCİLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Danışman:
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR

Hazırlayan:
Safiye GÜNEL

Kütahya - 2024

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında 202185351009 öğrenci numaralı, Safiye GÜNEL'in hazırlamış olduğu *“YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ”* başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

24/09/2024

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Ret
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR (Danışman)		
Prof. Dr. Zekerya BATUR		
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI		

Onay

Doç. Dr. Eray ACAR

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

24/09/2024

Safiye GÜNEL

Özgeçmiş

İlk ve ortaöğretimini Altınordu İlköğretim Okulu'nda, lise eğitimini ise Sincan Lisesi'nde tamamladı. 2014 yılında başladığı Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında mezun oldu. 2019 yılında Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğretim görevlisi olarak görev aldı. 2021 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2023 yılında başladığı Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezindeki görevine devam etmektedir.

Yayın:

Günel, S. & Özdemir B. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarındaki Türk kültürü dışındaki kültürel etkileşim unsurları (Yedi İklim örneği). İ. Güntekin, Ö. Çangal ve D. Aydın (Editörler), *2. Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 447-460). İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Tiran New York Üniversitesi Yayınları.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

GÜNEL, Safiye

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR

Eylül, 2024, 66 sayfa

Araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlerin öğretim süreçlerine nasıl yansıdığına karma desende incelenmesidir. Bu çalışmada karma desenlerden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu Türkiye genelinde farklı illerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel örnekleme, ölçüt örnekleme ile belirlenmiş olup 64 katılımcıdan oluşmaktadır. Nicel veriler öğretmenler için hazırlanmış olan anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında elde edilen veriler, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisiyle yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve içerik analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrenen özerkliği kavramını ve bu kavramın önemini kavradıklarını ancak uygulamaya geçirme konusunda güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri özerklik konusunda kısmen destekledikleri ancak bu desteğin yeterli seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrencilerine nasıl kazandırılacağına dair daha kapsamlı eğitimlere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Özerkliği, Özerklik, Yabancı Dil Olarak Türkçe

ABSTRACT**VIEWS OF TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON
LEARNER AUTONOMY****GÜNEL, Safiye****Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZDEMİR****September, 2024, 66 pages**

The main purpose of the study is to examine the views of Turkish as a foreign language teachers on learner autonomy and how these views are reflected in their teaching processes in a mixed design. In this study, convergent parallel design from mixed designs was used. The research group consists of Turkish language teachers working in different provinces across Turkey. The quantitative sample of the study was determined by criterion sampling and consisted of 64 participants. Quantitative data were collected with a questionnaire form prepared for the instructors. The data obtained were analysed using SPSS software. In the qualitative part of the study, data were collected through focus group interviews with 15 Turkish language teachers determined by criterion sampling method. A semi-structured interview form was used to collect qualitative data and the data were analysed by content analysis method. The results of the study reveal that the instructors comprehend the concept of learner autonomy and the importance of this concept, but they have difficulties in putting it into practice. It is seen that the instructors partially support the learners in terms of autonomy, but this support cannot reach a sufficient level. It is understood that there is a need for more comprehensive trainings on how to provide learner autonomy to foreign language learners.

Keywords: Autonomy, Learner Autonomy, Turkish as a Foreign Language

ÖNSÖZ

Öğrenen özerkliği, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve öğrenme ihtiyaçlarını fark etme yeteneğini geliştirmeleri anlamına gelir. Kendi öğrenme yöntemini keşfetmek, bireyin yalnızca akademik başarısını artırmakla kalmaz; özgüven kazanmasını sağlar, öğrenme sürecini daha verimli hale getirir ve bireysel gelişimi destekler. Bu bağlamda öğrenme tarzını keşfetmek, bilgi edinmenin ötesine geçerek bireylere kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme yeteneği kazandırır, daha bağımsız ve etkin öğrenciler olmalarına olanak tanır. Öğrencilere öğrenen özerkliğini kazandırmada en büyük etken, öğrenme yolculuklarında onlara rehberlik eden öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu tez çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri, özerklik gelişimine dair bulgular ve eğitimde bu sürecin nasıl daha verimli hâle getirilebileceğine ilişkin öneriler ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Araştırma süresince değerli desteğini esirgemeyen, hoşgörüsü ve anlayışıyla kuşatan ve yol gösteren, yalnızca bir öğretmen olarak değil insan olma yolculuğumda da en büyük rol modelim olan sevgili danışmanım Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Engin birikimini cömertçe paylaşan bilgi denizi hocam Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye, rehberliği ve değerli geri bildirimleriyle bu araştırmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasına büyük katkıda bulunan Prof. Dr. Zekerya BATUR'a, zorlandığım anlarda yol gösterici öğütleriyle beni motive eden saygıdeğer hocam Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL'e, araştırmaya katılarak görüş ve deneyimlerini paylaşan tüm öğretmenlere özverili katılımları için teşekkür ederim. Sağladıkları katkılar, bu çalışmayı anlamlı kılmıştır.

Hayatım boyunca bugünlere gelmem için emek veren, desteklerini esirgemeyen annem Zeliha GÜNEL ve ablam Arzu DELİBAL'a, kalbimde kıymetli varlığını sürdüren hayattaki en büyük ilham kaynağım ve destekçim rahmetli babam Dursun GÜNEL'e minnetlerimi sunarım.

Lise yıllarımdan bu yana her koşulda yanımda olan değerli dostum Cömert AKGÜL'e; dostluğu, yardımseverliği ve içtenliği için teşekkür ederim.

Öğrenen özerkliği farkındalığını geç kazanmış biri olarak bu çalışmanın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğretenlere katkı sunmasını, öğrenen özerkliği alanında yapılacak diğer araştırmalara ışık tutmasını dilerim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.2.1. Nicel Araştırmaya Dair Alt Amaç	4
1.2.2. Nitel Araştırmaya Dair Alt Amaç	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	8
2.2. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ	10
2.2.1. Öğrenen Özerkliği için Farklı Tanımlamalar	10
2.2.2. Kavramın Gelişimi	12
2.2.3. Özerk Öğrenenlerin Özellikleri.....	13
2.3. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ	14
2.3.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	17
2.3.2. Dil Pasaportu	19
2.3.3. Özerk Dil Öğreniminde Öğreticinin Rolü ve Sınıf Ortamı	20
2.3.4. Özerkliğın Gelişimine Dair Öğretim Yaklaşımları.....	24
2.3.5. Öğrenen Özerkliğini Geliştirmede Yöntem ve Teknikler	26
2.4. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	27

2.4.1. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.4.2. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	31
3.2. NİCEL BOYUT İÇİN ARAŞTIRMA GRUBU.....	31
3.3. NİTEL BOYUT İÇİN ARAŞTIRMA GRUBU.....	32
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	33
3.4.1. Nicel Araştırma İçin Veri Toplama Araçları.....	33
3.4.1.1. Kişisel Bilgiler Bölümü.....	33
3.4.1.2. Öğreticiler İçin Anket Formu	33
3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	34
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	36
3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi	36
3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN DERS SÜRECİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	39
4.2. ÖĞRETİCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	41

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	50
5.2. ÖNERİLER	53
EKLER.....	55
KAYNAKÇA.....	59
DİZİN	66

TABLULAR LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 3.1: Araştırmanın Nicel Boyutundaki Katılımcıların Demografik Bilgileri	32
Tablo 4.1: Araştırmanın Nicel Bulgularına Dair Yüzde Frekans Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.2: Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliği Kavramına ve Önemine İlişkin Görüşleri.....	41
Tablo 4.3: Öğrenen Özerkliğinde Öğreticinin Rolü ve Stratejileri	43
Tablo 4.4: Öğrenen Özerkliği ile İlgili Öğreticilerin Yaşadıkları Zorluklar ve Engeller	43
Tablo 4.5: Türkçe Öğreticilerinin Öğretim Materyallerinin ve Teknolojinin Özerkliği Destekleme Durumlarına İlişkin Görüşleri	44
Tablo 4.6: Geri Bildirim ve Değerlendirme Kavramlarının Öğrenen Özerkliğindeki Yeri	45
Tablo 4.7: Yabancı Dil Öğrencilerinin Kültürel Farklılıklarının Öğrenen Özerkliğindeki Yeri	46
Tablo 4.8: Hata Yapma Özgürlüğünün Öğrenen Özerkliğindeki Yeri.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerisi Kazanım Süreci	16
Şekil 2.2: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Dil Düzeyleri	18
Şekil 2.3: Öğrenme Ortamlarının Öğrenen Özerkliğine Göre Tasarlanması.....	23



KISALTMALAR

AOÖÇ	Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
TÖMER	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi





TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Öğrenen özerkliği, eğitimde bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme ve sorumluluk alabilme kapasitesini ifade eden önemli bir kavramdır. Bu kavram, özellikle yabancı dil öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirebilmeleri ve sürdürebilmeleri için özerklik kazanmaları gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha bağımsız ve kendine güvenen bireyler olmalarını sağlamaktadır. Öğreticilerin bu konudaki görüşleri ve uygulamaları, öğrenen özerkliğinin etkin bir şekilde teşvik edilip edilmediğini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde dil öğrenme süreçlerinin etkinliği ve verimliliği üzerine yapılan araştırmalar, öğrenen özerkliği kavramının önemini giderek daha fazla vurgulamaktadır. Öğrenen özerkliği, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilme, uygun öğrenme stratejilerini seçebilme ve öğrenme süreçlerini değerlendirebilme yeteneklerini içerir. Bu beceriler, özellikle yabancı dil öğreniminde büyük öneme sahiptir. Öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmeleri ve sürdürebilmeleri için özerklik kazanmaları gerekmektedir (Little, 1991). Öğrenen özerkliği kavramı, 20. yüzyılın sonlarından itibaren dil öğretimi alan yazınında önemli bir yer edinmiştir. Holec'in (1981) yaptığı tanım, öğrenen özerkliğini "öğrenme sorumluluğunun bireyin kendisine ait olması" şeklinde açıklamaktadır. Holec, özerkliğin öğrenenin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilme, öğrenme materyallerini seçebilme ve öğrenme sürecini değerlendirebilme yeteneğini içerdiğini vurgulamaktadır. Little (1991) ise, öğrenen özerkliğinin dil öğreniminde öz-yönetim becerileri ve motivasyon ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Alan yazında, öğrenen özerkliğinin dil öğrenme sürecine olumlu etkileri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Benson (2001), özerk öğrenenlerin daha yüksek başarı ve daha kalıcı öğrenme sonuçları elde ettiklerini öne sürmüştür. Little (1991) ve Holec (1981), öğrenen özerkliğinin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde motivasyonu arttırdığını ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Dickinson (1995) ve Wenden (1991) ise özerk öğrenenlerin daha iyi problem çözme becerilerine sahip olduklarını ve bu becerilerin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Oxford (2003) ile Scharle ve Szabó (2000), öğrenen özerkliğinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımını teşvik ettiğini ve bu stratejilerin öğrencilerin dil yeterliliklerini arttırmada

önemli bir faktör olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte Dam (1995) ve Cotterall (2000) gibi araştırmacılar, özerkliğin teşvik edilmesi için öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu çalışmalar öğrenen özerkliğinin dil öğrenme sürecindeki olumlu etkilerini vurgulamakta ve bu özerkliğin nasıl teşvik edilebileceği konusunda öğretmenlere öneriler sunarak öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin öğrenme süreçlerini nasıl dönüştürebileceğini göstermektedir. Öğrenen özerkliğinin etkin bir şekilde teşvik edilip edilmediği ve bu sürecin nasıl yönetildiği, büyük ölçüde öğretmenlerin görüşlerine ve uygulamalarına bağlıdır. Öğreticilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri, onların öğretim yöntemlerini ve öğrencileri destekleme biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramın daha çok öğrenciler açısından ele alındığı görülmektedir (Wenden,1991; Thasoulas,2000; Mete,2010; Eker,2010; Çakır ve Türkben, 2010; Bozpolat ve Gömleksiz, 2012; Şahin,2013; Oxford, 2015). Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği konusundaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Öğreticilerin bu özerklik kavramına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin öğretim süreçlerine nasıl yansıdığı konusu alan yazında yeterince incelenmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin öğretim süreçlerine nasıl yansıdığına kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda ilk olarak anket formu ile öğretmenlerin öğrenen özerkliğine dair fikirleri ve öğrencileri destekleme davranışlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Sonrasında gönüllü öğretmenler ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi ve karma desende açıklanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin

görüşlerini tespit etmek ve öğretim süreçlerine nasıl yansıtıklarını incelemektir. Bu araştırmanın nicel ve nitel alt amaçları aşağıda ifade edilmiştir.

1.2.1. Nicel Araştırmaya Dair Alt Amaç

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ders sürecinde öğrenen özerkliğini destekleme durumu nedir?

1.2.2. Nitel Araştırmaya Dair Alt Amaç

Öğreticilerin öğrenen özerkliği kavramına yönelik görüşleri nasıldır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak öğrenen özerkliğinin çeşitli boyutlarda incelenmesi ve ortaya çıkan sonuçlar ile yeni yapılacak dil öğretimi araştırmalarına destek sağlaması yönünden önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırma; öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi, öğretmenlerin önemli buldukları kavramlar ve öğrencilerin dil becerilerine katkı sağlayacağına inandıkları konuların tespiti, öğrenen özerkliğine gereken değerin verilmesi için dikkat edilmesi gereken unsurların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu özerkliği dil öğretiminde uygulama durumlarının incelenmesi açısından önemlidir. Voller (1997) ve Little (1991) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini teşvik etme kapasitelerinin öğrencilerin başarılarına doğrudan etki ettiğini vurgulamaktadır. Bu tez çalışması, araştırma yapacak kişi ve uygulayıcılara fikirler sunup yol gösterme, farklı değişkenlerin konu edinilebileceği araştırmalar için ilham kaynağı olma, dil öğretiminin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalara ışık tutması ve özellikle öğretmenlere öğrenen özerkliğine yönelik farkındalık sağlayacak olması bakımından da oldukça önemlidir. Öğreticilerin öğrenci özerkliğini destekleyecek stratejiler geliştirmesi, öğrencilerin kendine güvenen ve bağımsız öğrenciler olarak yetişmesini sağlayacaktır (Little, 1991; Dam, 1995). Araştırmanın karma yöntemle yapılacak olması konunun daha derinlemesine ele alınmasına ve farklı bulguların ortaya çıkmasına kapı aralayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinin önemi birkaç açıdan değerlendirilebilir:

- *Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesi:* Öğreticilerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri, dil öğretim yöntemlerinin nasıl şekillendirileceğini etkiler. Öğreticilerin bu konuda olumlu bir görüşe sahip olmaları, öğrencilere daha fazla özerklik tanıyarak onların kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini teşvik edecek yöntemleri benimsemelerini sağlar.
- *Öğrenci Başarısının Artırılması:* Araştırmalar, öğrenen özerkliğinin öğrencilerin dil öğrenme başarılarını artırdığını göstermektedir. Öğreticilerin bu konuda farkındalık sahibi olmaları, öğrencilere özerklik kazandıracak etkinlikler ve stratejiler sunmalarına olanak tanır. Böylece öğrencilerin motivasyonu ve dil yeterlilikleri artar (Benson, 2001; Çakır ve Türkben, 2010).
- *Eğitim Materyallerinin Seçimi ve Tasarımı:* Öğreticiler, öğrenen özerkliğini destekleyen materyaller seçip tasarladıklarında, öğrencilerin dil öğrenme süreçleri daha etkili hale gelir. Arıkan (2014), iyi tasarlanmış materyallerin öğrenci özerkliğini önemli ölçüde artırabileceğini belirtmiştir.
- *Teknolojik Araçların Kullanımı:* Öğreticiler, teknolojik araçları öğrenen özerkliğini artırmak için nasıl kullanabileceklerini bildiklerinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine daha fazla fırsat tanıyabilirler. Demirel (2011), internet ve dijital kaynakların kullanımının öğrenci özerkliğini teşvik edebileceğini vurgulamaktadır.
- *Eğitici Eğitim Programlarının Geliştirilmesi:* Öğreticilerin öğrenen özerkliğine yönelik görüşlerinin tespiti, bu konuda eksiklikleri belirlemeye ve öğretmenlere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu programlar, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini nasıl teşvik edebilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlar.
- *Eğitim Politikalarının Belirlenmesi:* Eğitim kurumları ve politika yapıcılar, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerini dikkate alarak dil öğretiminde kullanılacak stratejileri ve politikaları belirleyebilirler. Bu, dil öğretim programlarının daha etkili ve öğrenci merkezli hale gelmesine katkıda bulunur.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin tespiti dil öğretiminin kalitesini artırmak, öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretim süreçlerini daha verimli hâle getirmek açısından büyük önem

taşımaktadır. Bu tespitler, öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif şekilde dahil olmalarını sağlayacak stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olur.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmaya gönüllü olarak katılan bütün öğretmenlerin sorulan soruları dürüst ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan 64 Türkçe öğreticisinin uygulanan ankete yönelik görüşleri ve bunlardan 15 öğreticinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özerklik: Özerklik, bireylerin kendi eylemlerini planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinde bağımsızlık gösterme yeteneği olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 2000).

Öğrenen Özerkliği: Öğrenen özerkliği, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve değerlendirme becerilerini kullanarak aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağlayan bir kavramdır (Benson, 2001).

Özerk Öğrenen: Özerk öğrenen, kendi öğrenme sürecini planlama, yönetme ve değerlendirme yeteneğine sahip olan bireydir (Benson, 2001).

Meta Öğrenme: Bireylerin kendi öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve bu stratejileri geliştirerek öğrenme süreçlerini etkin bir biçimde yönetmelerini sağlar (Zimmerman, 2002).



İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretimi, tüm dünyada üzerinde önemle durulan bir meseledir. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi, o ülkenin uluslararası arenada kendini tanıtmada önemli bir rol üstlenmektedir. Yabancı dil öğrenme, bireyin yeni kültürel değerler ve yeni bir dünya görüşü edindiği bir çeşit kültürlenme sürecidir (Eryaman ve Kana, 2012, s. 147). Yabancı dil öğrenme; küreselleşmenin etkisiyle uluslararası iletişim ihtiyacının artması, akademik ve profesyonel kariyer fırsatlarının çoğalması, kültürel anlayış ve empatiyi geliştirme isteği, bilişsel becerileri artırma potansiyeli, seyahat ve turizmde daha rahat deneyimler yaşama arzusu, kişisel tatmin ve eğlence unsurları gibi birçok temel nedene dayanmaktadır. Yabancı dil bilmek, bireylere hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında büyük avantajlar sunarken, farklı kültürlerle daha derin ve anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak tanır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Osmanlı Devleti dönemine kadar uzanmaktadır. Osmanlı Devleti, geniş sınırları ve çok uluslu yapısı nedeniyle Türkçeyi öğrenme gereksinimini doğurmuştur (Acar, 2017). Ancak modern anlamda Türkçenin yabancı dil olarak sistematik öğretimi Cumhuriyet dönemiyle başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, Atatürk'ün başlattığı dil devrimi ve modernleşme hareketleri kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine önem verilmiştir (Er ve Sevim, 2013). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye'nin tanıtılması ve uluslararası ilişkilerin güçlendirilmesi amacıyla resmi bir politika olarak benimsenmiştir (Demirel, 2010). Bu dönemde Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilere ve diplomatlara Türkçe öğretilmesi amacıyla çeşitli kurslar ve programlar düzenlenmeye başlanmıştır. Ancak, bu çalışmalar sınırlı kalmış ve genellikle bireysel çabalarla yürütülmüştür (Acar, 2017). 1950'li yıllardan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha sistematik ve kurumsal bir yapıya kavuşmaya başlamıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi), 1984 yılında kurulmuş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda önemli bir rol oynamıştır. TÖMER, yurt içinde ve yurt dışında birçok şube açarak Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılara çeşitli seviyelerde kurslar sunmaya başlamıştır. TÖMER'in kurulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir dönüm noktası olmuştur (Er ve Sevim, 2013). 2000'li yıllardan itibaren, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde önemli adımlar atılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü, 2009 yılında kurulmuş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme konusunda küresel bir misyon üstlenmiştir. Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında birçok merkez açarak

Türkçe kursları düzenlemekte, kültürel etkinlikler organize etmekte ve Türkçenin tanıtımına katkıda bulunmaktadır. Bu enstitü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kurumsal bir yapı oluşturmuş ve bu alanda uluslararası standartlara uygun eğitim programları geliştirmiştir (Gencan, 2001).

Dil öğretiminde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi hedeflenmekte ve bu beceriler, öğrencilere kültürel bağlamda sunulmaktadır. Bu çerçevede, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik özel ders kitapları ve multimedya materyalleri geliştirilmiştir (Karatay, 2010). Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırılması, bireylerin dilde yeterlilik kazanması için esastır. Bu beceriler, dilin işlevsel kullanımı açısından birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Örneğin konuşma becerisinin gelişmesi, dinleme becerisinin güçlenmesine bağlıdır; yazma becerisi ise okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu dört temel becerinin entegrasyonu, dil öğretiminde başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlar. Dolayısıyla, bu becerilerin birbirini tamamlayıcı doğası, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de büyük önem taşır. Bir yabancı dili bilmek, o dildeki kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını öğrenmenin yanı sıra, bu kelimeleri ve kuralları kullanarak o dili konuşanlarla etkili bir şekilde sözlü veya yazılı iletişim kurabilmeyi içerir. Başka bir ifadeyle, bir dili öğrenmek sadece dil bilgisi kurallarını bilmek, yani “dilbilgisel yeterlilik”e sahip olmak anlamına gelmez. Aynı zamanda, bir dili öğrenmek için hangi durumlarda hangi yapıların ve kelimelerin kullanılacağını bilmek anlamına gelen “iletişimsel yeterlilik”e de sahip olmak gereklidir. Bu yetkinliği kazanmak için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak şarttır (İşcan, 2012, s. 4). Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, küreselleşen dünyada Türkiye'nin uluslararası arenadaki konumunu güçlendiren ve kültürel etkileşimi artıran önemli bir süreçtir. Dil öğretiminde iletişimsel yeterliliğin ve kültürel bağlamın önemi, başarılı bir dil öğrenme deneyiminin temel unsurlarıdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hem Türkiye'nin uluslararası ilişkilerini geliştirecek hem de farklı kültürler arasında köprüler kurarak küresel barış ve anlayışa katkıda bulunacaktır. Eğitimciler ve dil politikaları belirleyicileri, bu süreci destekleyerek Türkçenin dünya çapında daha geniş kitleler tarafından öğrenilmesini teşvik etmelidir.

2.2. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

2.2.1. Öğrenen Özerkliği için Farklı Tanımlamalar

Öğrenen özerkliği alan yazında pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış olsa da bu tanımlamalar içerisinde en yaygın olanı Holec'e aittir. Holec (1981) öğrenen özerkliğini “kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Bu yaygın tanım, dil öğretimi ve öğrenimi alanında araştırma ve uygulamalar için sağlam bir çerçeve olarak işlev görmüştür. Öğrenen özerkliği Holec'e (1981) göre, “kendi dil öğreniminden sorumlu olmak”, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme içeriği ve ilerlemesini belirleme, öğrenme yöntemleri ve tekniklerini seçme, öğrenme sürecini izleme ve öğrenme, sonuçlarını değerlendirme süreçlerini de içerir (Han, 2020). Holec'in tanımı ve açıklaması, öğrenme sürecinde özerk öğrencinin etkin rolünü ve sorumluluklarını vurgulamaktadır (Kılıçarslan, 2022). Holec'e göre, öğrenen ne kadar sorumluluk alabilirse o ölçüde özerk öğrenen olarak nitelendirilebilir. Özerklik, öğrenme sürecinin değil öğrenenin bir özelliğidir ve doğuştan gelmez (Mete, 2010).

Holec (1990, s. 76-77) öğrenen özerkliğini üç farklı şekilde tanımlamıştır. Birinci tanıma göre, öğrenme öğrencinin öğreticiden bağımsız olarak gerçekleşmesini ifade eder. Öğrenci, materyalleri ve stratejileri öğreticiye ihtiyaç duymadan kullanabilir öğrenme sürecini başlatır ve tamamlar. Ev ödevleri ve bilgisayar destekli eğitim buna örnek verilebilir. İkinci tanıma göre, öğrenci pasif bir rolde değil, aktif bir öğrenen olarak tanımlanır. Kendi öğrenimini yönlendirir, kararlar alır, öğretim programına katkıda bulunur ve yeni bilgiler üretir. Üçüncü tanıma göre ise, özerklik bir terim değil, öğrenciye özgü bir özelliktir ve doğuştan gelmez. Öğrencinin özerklik yeteneği zamanla gelişir ve deneyimlerle şekillenir. Eker'e (2010) göre bu üç tanım karşılaştırıldığında özerk öğrenciden bahsetmek için ikinci ve üçüncü grup tanımlara odaklanmak daha doğru olacaktır. Birinci gruptaki tanımda öğrencinin gerçek anlamda özerk olduğunu söylemek zordur çünkü bu tanım öğrencinin öğrenme sürecini öğreticiden bağımsız olarak gerçekleştirmesine odaklanır ancak öğrencinin öğrenme sürecini nasıl yönettiğine veya öğrenme kapasitesini nasıl geliştirdiğine odaklanmaz. İkinci gruptaki uygulamalarda öğrencinin özerk olduğunu tam olarak söylemek zor olabilir çünkü bu uygulamalar öğrencinin nasıl öğrendiği üzerine odaklanır ve genellikle öğrenciye çıkarsamalar yoluyla öğrenme deneyimi sunar. Ancak üçüncü gruptaki uygulamalarda öğrencinin özerklik becerilerini geliştirmesi daha olasıdır çünkü bu uygulamalarda öğrencinin

doğrudan öğrenme sürecini yönlendirmesi ve kendi öğrenme sürecini açıklayabilmesi hedeflenir. Bu sayede öğrenici, öğrenmeyi öğrenme sürecini geliştirir ve daha özerk bir öğrenme yaklaşımı kazanabilir. Dickinson'a (1987, s. 11) göre dil öğretiminde özerk öğrenme, öğrenici tarafından eğitim materyalleri ve öğreticinin katılımı olmadan öğrenme sorumluluğunun tamamen üstlenilmesidir. Boud (1988, s. 23) özerk öğrenmeyi, öğretici tarafından verilen talimatlar doğrultusunda öğrencinin belirli bir öğrenme sorumluluğunu üstlendiği bir öğrenme yöntemi olarak tanımlamıştır. Han'a (2013) göre öğrenen özerkliği, öğrencinin tutum ve motivasyonunu içerir. Dil öğrenen birey öğrenme sürecinde aktiftir ve kendi öğrenmesini üstlenmek için inisiyatif alır. Bunun dışında özerkliğin gelişmesi için destekleyici bir ortam gereklidir. Bahsi geçen bu ortam öğreticinin rehberliğini, öğrenme imkânlarını (kendi kendine erişim merkezleri, dil öğrenme yazılımları, akıllı telefon uygulamaları), öğretim materyalleri ve kaynaklarını içerir. Öğrenen özerkliği öğrenme kapasitesi ve öğrenme yeteneğidir. Öğrenciler öğretici desteği ile kapasitelerini nasıl geliştireceklerini öğrenebilirler. Bu sayede öğrenme yöntemleri ve stratejileri kazanarak bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Benson (2006), dil öğreniminde öğrenici özerkliğini tanımlamanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre eğitimciler ve dil öğreticileri özerkliği geliştirmek ve teşvik etmek istiyorlarsa, neyi geliştirmeye veya teşvik etmeye çalıştıklarını bilmeli ve net olmalıdırlar. Benson'a (2003, s. 290) göre özerklik, bir yetenek olarak tanımlanabilir çünkü öğrenme sürecinde çeşitli beceriler önemli rol oynayabilir. Öğrenen özerkliği "öğrenici özerkliği" ve "özerk öğrenme" terimlerinin, "kendi kendine öğretim", "öz-düzenli öğrenme", "bireyselleştirilmiş öğrenme", "bağımsız öğrenme", "kendi erişimli öğrenme", "uzaktan öğrenme" veya "ders dışı öğrenme" gibi terimlerden farklı bir anlam taşımaktadır. Dolayısıyla ilk olarak öğrenen özerkliği kavramının ne olduğunu açıkça ifade etmek önemlidir (Benson 2001, s. 49). Little'a (1991) göre, özerklik; tarafsızlık, eleştirel düşünme, karar alma ve bağımsız çalışma süreci için yeterli olma anlamına gelir. Yeterli özerklik düzeyine sahip olan bir öğrenici, hangi bilgiyi nasıl öğrendiğini bilir. Yani özerk öğrenciler kullandıkları stratejilerin farkındadır ve bu stratejileri diğer öğrenme deneyimlerine uyarlayabilirler. Önemli bir nokta, Little (1990) tarafından özerkliğin ne olmadığı konusunda çok kullanışlı bir açıklama sağlamış olmasıdır. Little (1990), özerkliğin:

- Kendi kendine öğretimle eşanlamlı olmadığını;
- Öğrenenlerin işleri en iyi şekilde yapmalarına izin vermekle ilgili olmadığını;

- Bir öğretim yöntemi olmadığını;
- Tek ve kolayca tanımlanabilir bir davranış olmadığını;
- Sabit bir durum olmadığını savunur.

Bu bilgilerden hareketle, özerkliğin dil öğrenenlerinin özelliklerini barındırdığı ancak farklı öğrenciler ve bağlamlara göre değişkenlik gösterebileceği sonucuna varılabilir (Han, 2020). Esch (1996, s. 37 Akt. Joshi, 2011), özerkliğin ne anlama geldiğini şöyle açıklar:

- Özerklik, öğretici olmadan kendiliğinden öğrenme anlamına gelmez;
- Öğreticinin müdahalesi veya girişimi yasaklanmış anlamına gelmez;
- Öğreticilerin öğrencilere yaptığı bir şey değildir;
- Kolayca tanımlanabilir tek bir davranış değildir;
- Öğrenciler tarafından bir kere ve her şeyiyle elde edilen sürekli bir durum değildir.

Biçer (2015)'e göre bireyi özerklik kazanmaya başlar başlamaz “özerk öğrenen” olarak nitelendirmek mümkün değildir. Özerk öğrenme zaman alır. Bu süreçte bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalı, kendi öğrenme sürecini yönlendirmeli ve sorumluluğunu almalıdır. Ancak bu sürecin sonunda birey özerk davranışlar geliştirme yeteneğine sahip olur.

2.2.2. Kavramın Gelişimi

Özerklik, Avrupa Konseyi ve Avrupa Vatandaşlık projesi ile desteklenen ve son yıllarda yabancı dil eğitimi alan yazınında geniş yer tutan İletişimci Yaklaşımla birlikte anılan bir kavramdır (Holec, 1988; Shield, 1992). İkinci dil öğretiminde öğrenci özerkliği kavramı ilk olarak Henri Holec tarafından 1979'da Avrupa Konseyince yayımlanan “Autonomy And Foreign Language Learning” adlı raporda detaylandırılmıştır (Holec, 1981). Holec'in öğrenen özerkliği yaklaşımı 1980'lerde üniversite dil merkezlerinde öz-erişim dil öğrenme yönteminin gelişimini büyük oranda etkilemiştir. Holec, öğrenci özerkliğini öğrenciye kendi kendine yönlendirme ve öğrenme sürecini kontrol etme olarak tanımlamışken öğrenen özerkliği kavramı 1980'lerin başında çoğunlukla yetişkin eğitimi ve kendi kendine erişimli öğrenme ile ilişkilendirilmektedir. Daha sonrasında ise kısmen öğrenci merkezli eğitim teorilerinin etkisi altında, genel olarak dil eğitimi tartışmaları aracılığıyla şekillenmeye başlamıştır. 1980'lerde Holec, özerk olmayan ve

özerk öğrenciler arasında ayırım yaptığı için dil öğrenmeyi ve öğrenci özerkliğinin gelişimini iki ayrı süreç olarak görmüştür. Bu durum, bazı araştırmacıların öğrencilerin “özerklik için hazır olma” durumunu araştırmaya yönelmelerine (Cotterall 1995, Chan 2001, Ming ve Alias 2007) neden olmakla beraber son otuz yılda öğrenci özerkliğini hedef dil yeterliliğinden bağımsız olarak ölçme ve değerlendirmeye yönelik birçok girişimi açıklamaya yardımcı olmuştur (Benson 2010, Lamb 2010). 1990’lar boyunca giderek daha fazla sayıda ulusal müfredat öğrenen özerkliğine yer vermeye başlamış fakat buradaki öğrenen özerkliği kavramı ilk tanımından farklı olarak daha çok bağımsız öğrenme ve eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Bu önemli vurgu sayesinde öğrenen özerkliği, “her şeyi kendileri için yapma hali” olarak görülmeye başlanmıştır. Öğrenen özerkliğini ele alan akademik yayınların sayısında istikrarlı bir artış yaşanmıştır. Yüzyılın sonuna gelindiğinde ise dil öğretiminde kullanılmak üzere tasarlanan ders kitapları, öğrenen özerkliğine ilişkin bölümler içermeye başlamıştır (Little, Dam ve Legenhausen, 2017).

2.2.3. Özerk Öğrenenlerin Özellikleri

Özerk öğrenme, öğrenenin sorumlu olduğu bir süreçtir. Bu rolde öğrenen “iyi öğrenen”, “sorumlu öğrenen” ve “bilinçli öğrenen” olarak tanımlanır (Joshi, 2011). Holec’e (1979) göre “iyi bir öğrenen”, hedef seçimi konusunda kararlar alır, içerik ve materyal seçimi yapar, kullanılacak yöntemler ve teknikleri belirler, ilerlemeyi ve sonuçları nasıl değerlendireceğine karar verir. “Sorumlu öğrenen” kendi çabalarının etkili öğrenme için kritik olduğunu kabul eder ve öğreticilerle iş birliği yaparak kendi ilerlemesini izler. Benzer şekilde, “bilinçli öğrenen”, öğrenilmesi gereken konuya ve nasıl öğreneceğine ilgilidir ve öğrenme sürecini kontrol etmek veya yönetmek için kullanılabilir kaynaklarla olan ilişkiyi gören öğrenendir. Dickinson (1993 Akt. Kılıçarslan, 2022)’a göre özerk öğrenenler öğrendiklerini tanımlayabilirler, öğrenme amaçlarını belirleyebilir, kendi öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde seçebilir ve uygulayabilirler. Ayrıca kendilerine uygun olmayan stratejilerin yerine faydalı olanı seçebilirler. Candy’e göre (1991) özerk öğrenenler düzenli ve disiplinli olmanın yanı sıra mantıklı ve analitik düşünme yeteneğine sahip olmalıdır. Kendilerini ve öğrenme süreçlerini derinlemesine düşünebilmeli, meraklarını motivasyonlarını ve açık sözlülüklerini gösterebilmelidirler. Esnek, kararlı ve sorumluluk sahibi olmanın önemini kavrayarak atılgan ve yaratıcı bir yaklaşım sergilemelidirler. Özerk öğrenenler, dil öğrenme sürecinde kendi çabalarının önemini kabul eden ve buna göre hareket eden

bireylerdir. Bu kişiler, öğreticinin takdirini kazanmak veya yüksek notlar almak amacıyla ödev yapıp sınıfta soruları yanıtlamak yerine, kendileri için anlamlı olan davranışları tercih ederler. Öğrenme sürecinde, herkesin faydasını gözeterek diğer öğrenciler ve öğretmenlerle iş birliği yaparlar. Ancak bu, her zaman talimatlara itaatkâr bir şekilde uydukları anlamına gelmez. Etkinliklerin amacını sorgularlar veya bir etkinliğin nasıl iyileştirilebileceği konusunda önerilerde bulunurlar (Scharle ve Szabó, 2000). Boud (1998, s. 23)'e göre özerk öğrenenler öğrenme süreçlerinde kendi ihtiyaçlarını belirleyip hedefler koyarak öğrenme etkinliklerini planlayabilirler. Bu süreçte gerekli kaynakları bulur, diğerleriyle iş birliği yapar ve kendi öğrenme projelerini seçerler. Öğreticileri talimat verenler olarak görmek yerine, rehber ve danışman olarak kullanmayı tercih ederler. Öğrenme süreçlerinde çalışmalarına uygulayacakları kriterleri belirler ve kendi kendilerini değerlendirirler. Eğitim kurumlarının sınırları dışında örneğin iş ortamında öğrenmeye devam ederler. Öğrenmenin ne zaman tamamlandığına kendileri karar verip önemli kararlar alırlar.

Özetle özerk öğrencilerin karar verme, sorumluluk üstlenme, hedef belirleme, strateji seçme ve kullanma, öğrenme sürecinde aktif olma ve öğreticinin rehberliğinden faydalanma gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir. İkinci bir dili öğrenen özerk bireylerin özelliklerinin belirlenmesi de oldukça önemlidir. Wenden (1991, Akt. Tahanasoulas, 2000) özerk dil öğrenenleri 7 özellik ile tanımlamaktadır.

Bu özellikler şunlardır:

- Özerk öğrenenler kendi öğrenme stilleri ve stratejileri ile alakalı içgörüyeye sahiptirler.
- Öğrenme görevine karşı aktif bir yaklaşım benimserler.
- İyi tahminçilerdir.
- İçeriğe olduğu kadar biçime de dikkat ederler.
- Hedef dili ayrı bir referans sistemi olarak geliştirir ve geçerli olmayan hipotezleri gözden geçirmeye ve reddetmeye istekli olurlar.
- Hedef dile karşı hoşgörülü ve dışa dönük bir yaklaşıma sahiptirler.

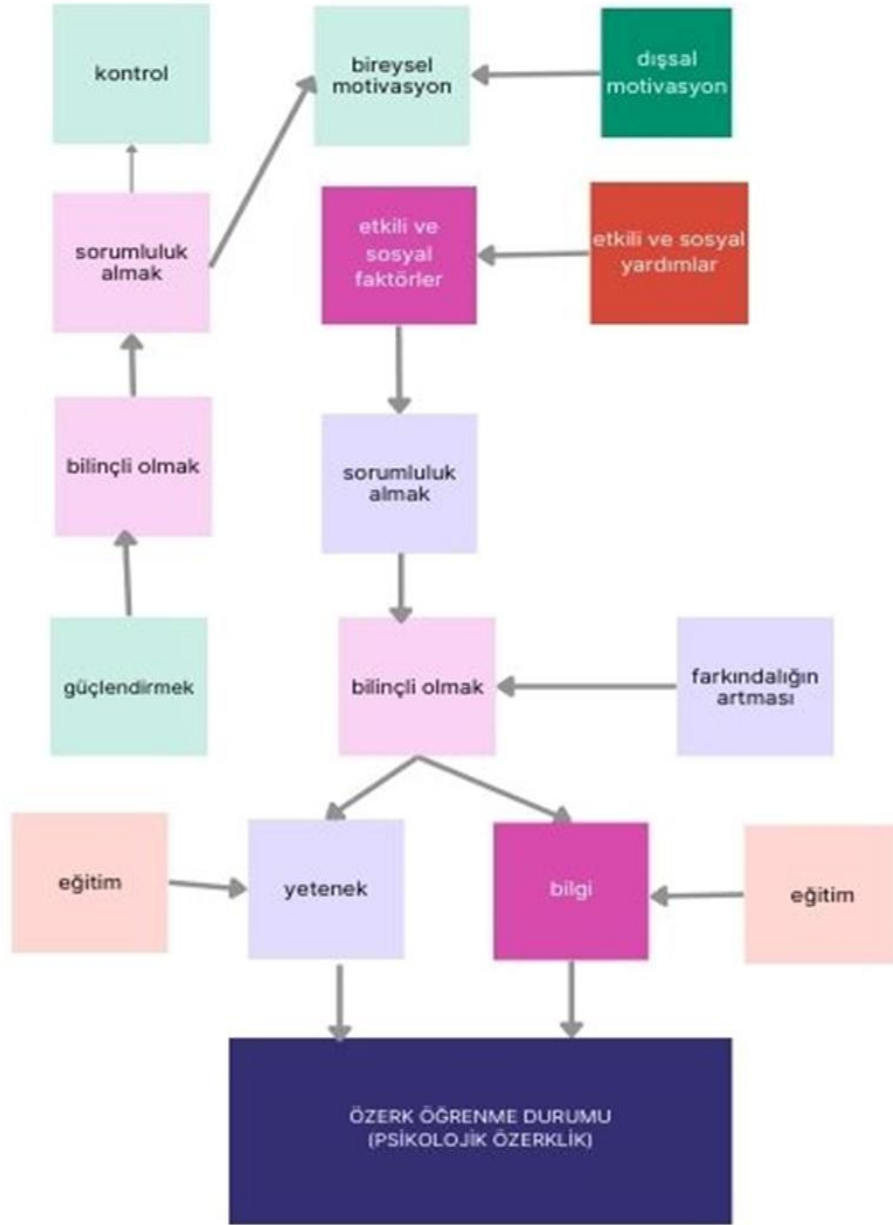
2.3. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Yabancı dil öğretiminde özerkliğin önemi hakkında nesnel bir değerlendirme yapmak zor olabilmekle beraber son yıllarda dil öğretimi ve eğitim alanında yaşanan

değişimlerle birlikte, öğretici merkezli yaklaşımdan öğrenici merkezli yaklaşıma geçiş yaşanmaktadır. Bu değişimle birlikte dil öğretimi alanına yeni kavramlar da girmektedir. Öğrenen özerkliği kavramı da son dönemlerde dil eğitimi alanında kullanılmaya başlanan yeni terimlerden biridir (Erbil Tursun, 2010). Günümüzde yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmektir. Özerk bir sınıfta öğretici, öğrencileri hedef dilde anlık ve ilgi çekici bir bağlamda iletişim kurmaya teşvik eder böylece öğrenme onlar için anlamlı hâle gelir. Hedef dilde yetkinlik ve öğrenici özerkliği ayrı süreçler olsa da, dil öğrencisinin özerkliği yetkinliğin kademeli gelişimiyle ilişkilidir. Bu süreç, öğretici ve öğrenci arasındaki iş birliğine dayanır (Little, Dam ve Legenhausen, 2017). Sınıflarda olduğu gibi doğal ortamlarda da ikinci veya yabancı dilde iletişimsel yetkinlik etkileşimli bir sürecin ürünüdür. Dolayısıyla dil öğrenen özerkliği bir eğitim hedefi olduğunda hem iletişimsel yetkinliği hem de öğrenen özerkliğini geliştiren etkileşimli bir süreç yürütmemiz gerekmektedir. Dil öğrenmedeki özerklik ve dilin kullanıma dair özerklik aynı madalyonun iki yüzüdür (Little, 2007). Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde karar verme ve sorumluluk alma yeteneğine sahip olmaları anlamına gelir. Yabancı dil eğitimi sırasında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair karar verme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, öğrenen özerkliğinin gelişimi için önemli yollardan biridir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde aktif olarak karar alma süreçlerine katılmaları, onların özerk öğrenme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur ve yabancı dili daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012). Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı hedefleyen bir yabancı dil öğretim programı, öğrencilerin sadece başarılı öğrenenler olmasına odaklanmak yerine, onların güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağlamayı amaçlar. Bu yaklaşım, dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlarken, öğrencilerin dil öğrenme algılarını yeniden değerlendirmelerine ve geliştirmelerine de imkân tanır (Aydoğdu, 2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenici, yabancı dili kendi isteğiyle öğrenmeye karar verdiğinde özerkliğe ilk adımını atar. Bu süreçte öğrenici, öğrenme biçimini kendi öğrenme tarzına uygun şekilde organize eder ve kişisel tercihleri doğrultusunda bu süreci sürdürür. Özerk öğrenme sürecinde, öğrenici kendine özgü stratejiler geliştirir, kendi öğrenme hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli kaynakları ve yöntemleri seçer. Kendi ilerlemesini değerlendirir ve gerektiğinde öğrenme planlarını yeniden düzenler. Böylelikle, öğrenici sadece dil öğrenme sürecinde aktif bir rol almakla kalmaz, aynı zamanda kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek dil becerilerini daha etkili ve kalıcı

bir şekilde geliştirir. Bu süreç, öğrencinin motivasyonunu artırır ve dil öğreniminde daha büyük bir başarı elde etmesine olanak tanır (Şahin, 2013).

Şekil 2.1: Dil Öğreniminde Özerk Öğrenme Becerisi Kazanım Süreci



Kaynak: (Kaya, 2012).

Şekil 2.1’de dil öğretiminde özerk öğrenme yeteneğinin temelleri açıklanmaktadır. Öğrenen özerkliği içsel motivasyon (kişinin kendi isteğiyle motive olması) ve dışsal motivasyon (bir öğretici ya da rehber tarafından teşvik edilme) ile çevresel koşullardan (öğrenme ortamı gibi) etkilenmektedir. Özerk öğrenme yeteneğinin gelişmesinde en önemli unsurlardan biri kişinin sorumluluk almasıdır. Sorumluluk

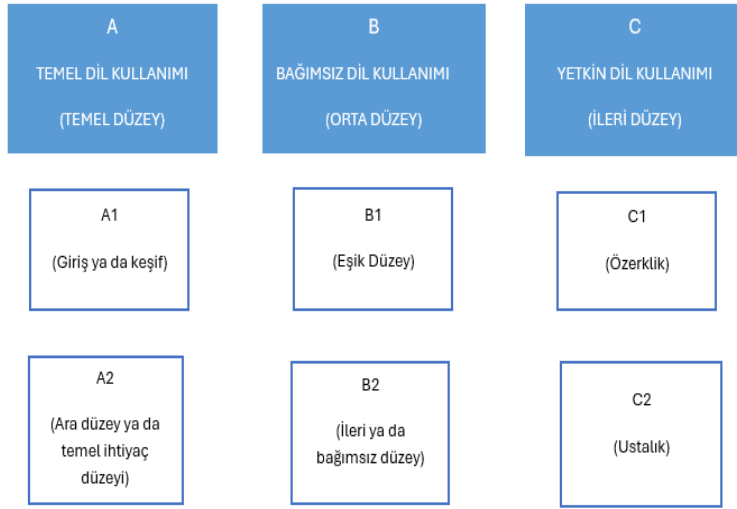
üstlenen bireyin motivasyonu artar, aldığı eğitimler de farkındalığını geliştirerek daha bilinçli hale gelmesini sağlar. Öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk alabilmesi için uygun ortam ve fırsatlar sağlanmalı, böylece kişi öğrenme sürecinin kontrolünü elinde tutabilmelidir. Bu sürece politik özerklik, bireyin tamamen bağımsız bir öğrenci olması sürecine ise psikolojik özerklik adı verilir. Tüm bu aşamaların sonucunda birey, öğrenmesini kontrol ederek sürecin sorumluluğunu üstlenir, eğitimlerle bilinçlenir, motivasyonu yükselir ve özerk öğrenme yeteneği kazanır (Kaya, 2012).

2.3.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ), Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünün uzun uğraşları ile Avrupa Konseyi üye ülkeleri arasında birlik sağlamak ve bu birliği kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek amacı ile oluşturulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde nasıl yetkinlik kazanacaklarına dair rehberlik sağlayan bir referans belgesidir. Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, yönergelerini, sınav ve ders kitaplarını yönlendirmek amacıyla ortak bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, dil öğrenenlerin öğrenme sürecinin her aşamasında kazandıkları yeterlik düzeylerini tanımlar ve ölçer. AOÖÇ, dil öğretiminin sınırlarını, standartlarını ve imkânlarını belirlerken, kullanıcılarına ortak bir başvuru kaynağı sağlar (MEB, 2009). AOÖÇ, çeşitli alanlarda geniş kullanım imkânları sunar. Dil öğrenimi programlarının ve dil sertifikalarının planlanmasında rehberlik ederken bireylerin kendi kendine öğrenme süreçlerini organize etmelerine de yardımcı olur. Ayrıca öğrenim programları ve sertifikaların özelliklerinin belirlenmesinde standartlar sağlayarak dil eğitiminde tutarlılığı ve kaliteyi artırır. Bu sayede, dil öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde ortak bir referans noktası oluşturur (TELC-MEB, 2013, s. 15).

AOÖÇ' de dil kullanıcılarının yetkinlik düzeylerini tespit etmek amacıyla dil düzeyleri tanımlanır. Buna yönelik olarak dil öğretimine yönelik üç ana (A-B-C), altı ara (A1-A2, B1-B2, C1-C2) düzeyleri belirlenmiştir.

Şekil 2.2: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Dil Düzeyleri



Kaynak: (TELC, 2013).

Bu altı düzeyli başvuru çerçevesi, dil öğrenenlerin derecelendirilmesinde büyük önem taşır. Öğrencilerin dilsel becerilerinin sınıflandırılması sayesinde kendi öğrenme hızlarına ve seviyelerine uygun dil öğretimi gerçekleştirilebilir. Ayrıca, hedef dil ile ilgili sahip olunması gereken yetilere bir çerçeve çizmesi açısından da ayrı bir öneme sahiptir (Korkmaz, 2016). Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, dil öğretiminde standartlaşma sağlamayı amaçlar ve çok dillilik ile çok kültürlülük kavramlarını öne çıkarır. Herhangi bir tekniği, yöntemi veya stratejiyi dayatmaz; bunun yerine iletişimsel yeteneklerin geliştirilmesini hedefler ve eylem odaklı bir yaklaşım benimser. Dil öğretiminin yaşam boyu devam ettiğini vurgular ve dil kullanım alanlarını kamu, mesleki, özel ve eğitim olmak üzere dört başlık altında ele alır. Esneklikle belirlenen düzeyler ve her bir düzeyde beklenen yeterlilikler becerilere dayalı olarak ifade edilir. Ayrıca, dilin tek başına değil, ait olduğu kültürle birlikte öğretilmesini teşvik eder ve dil bilgisi öğretiminin tek başına yeterli olmadığını dil öğretiminin beceri odaklı olduğunu vurgular (Gültekin ve Melanhoğlu, 2017). Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ), dil kullanıcısı veya öğrencisini birey ve sosyal bir aktör olarak ele alır. Seviyelere göre belirlenen “yapabilirlik” açıklamaları, her seviyedeki öğrencinin iletişimsel yeteneklerini olumlu terimlerle tanımlar. Bu tanımın arkasındaki varsayım, dil öğrenmenin özerk davranış alanını genişletmeyi amaçlar. AOÖÇ, belirli bir yaklaşımı savunmayan, yeterlilikleri tanımlayan ve pedagojik alternatifleri belirleyen bir referans çerçevesidir. Öğrenciler, dil edinimi ve öğrenme süreçleriyle ilgili olarak kendi yeterliliklerini ve stratejilerini geliştirerek iletişimsel olaylara katılmak için gereken görevleri ve süreçleri

gerçekleştirmelidir. Ancak, çoğu öğrenci öğrenme süreçlerini aktif olarak planlamak yerine, öğretmenler ve ders kitapları tarafından belirlenen talimatları takip ederek öğrenir. AOÖÇ'nin eylem odaklı yaklaşımı, dil öğreniminde yansıtıcı bir boyut ekleyerek öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerini teşvik eder (Little, Dam ve Legenhausen: 2017:227).

2.3.2. Dil Pasaportu

Dil pasaportu, Avrupa Dil Portföyü'nün bir bileşeni olarak bireylerin dil öğrenim süreçlerini ve dil yeterliliklerini sistematik bir şekilde belgelemelerine olanak tanır. Bu pasaport, yalnızca dil seviyelerini belirlemekle kalmaz aynı zamanda bireylerin dil öğrenme sürecinde edindikleri deneyimleri ve kültürel etkileşimlerini de kaydeder (Council of Europe, 2001). Bu belge, dil öğrenenlerin kendi yetkinliklerini bağımsız olarak değerlendirebilmeleri ve öğrenme hedeflerini bu değerlendirmeler ışığında belirleyebilmeleri için önemli bir araçtır (Little, 2006). Dil pasaportu, öğrenenlerin kendi ilerlemelerini izlemelerine ve dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur bu da öğrenen özerkliğinin gelişmesini sağlar (Dam, 1995). Öğrenen özerkliği, bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kendi öğrenme süreçlerini bağımsız ve etkin bir şekilde yönetmelerini ifade eder (Holec, 1981). Dil pasaportu, öğrenen özerkliğini teşvik eden birçok özelliğe sahiptir. Öncelikle dil pasaportu sayesinde bireyler, hangi dil becerilerinde ne düzeyde olduklarını somut bir şekilde görebilirler. Bu değerlendirme, öğrenenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini ve bu doğrultuda kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlar (Benson, 2011). Ayrıca, dil pasaportu, bireylere hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma süreçlerini planlama konusunda rehberlik eder. Öğrenenler, dil pasaportu aracılığıyla dil öğrenme hedeflerini açıkça belirleyebilir, bu hedeflere yönelik adımlar atabilir ve düzenli aralıklarla kendi ilerlemelerini değerlendirebilirler (Council of Europe, 2001). Bu süreç, öğrenenlerin motivasyonlarını artırır ve kendilerine olan güvenlerini pekiştirir, böylece öğrenen özerkliği daha da güçlenir (Dam, 1995). Dil pasaportu ve öğrenen özerkliği arasındaki bu ilişki, bireylerin dil öğrenme süreçlerinde daha bilinçli, bağımsız ve etkin bir şekilde yer almalarını sağlar (Little, 2006).

2.3.3. Özerk Dil Öğreniminde Öğreticinin Rolü ve Sınıf Ortamı

Çoğu öğrenci özerklik becerilerine sahiptir ancak bu becerileri geliştirmek için öğretici rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri özerklik konusunda teşvik etmede kritik bir rol oynar. (Azhariah, Lengkanawati ve Rodliyah, 2023). Günümüzde öğretici, yabancı dil eğitimi de dahil olmak üzere bilgiyi aktaran kişi kimliğinden ayrılarak öğrenme sürecini yöneten, bilgiyi sunmak yerine bilgiler arasındaki bağlantıyı kuran kişi konumuna gelmiştir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme sürecinde yararlanabilecekleri, onlar için en uygun yöntemleri arayan ve bu yöntemlerin öğrencilere sunacakları katkılar hakkında tahminde bulunabilen öğretmenlerin yetişmesi beklenir (Oktar Ergür, 2010). Öğrencinin bilgiyi kendi kendine yapılandırmasına olanak tanıyan öğretici, öğrenme ortamlarında kendi rollerinin farkına varırlar. Özerk öğrenme sürecinde öğretici bilginin öğrenciye doğrudan aktarıldığı geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmayacağını farkına varır (Barlas, 2012). Dolayısıyla öğretici öğrencilere etkileşimli, öğrenme sürecinde aktif olabilecekleri bir sınıf ortamı sunar. Bu sınıflarda öğrenciler derse katkıda bulunan bir konuma erişirler. Özerk bir sınıfta öğrencilerin eğitimsel gelişimin yanında ilgileri ve duyguları da önemsenir (Baylan, 2007). Harmer (2007), öğretmenlerin denetleyici, yönlendirici, katılımcı, kaynak ve rehber rollerini belirtir. Kontrolcü olarak, öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecini yönlendirirler. Sınıfta sorumluluk alır ve öğrencilere talimat verirler. Bu rolün örnekleri, öğretmenlerin açıklamalar yaptıkları, soruları ve cevap görevlerini organize ettikleri, dersler verip duyurular yaptıkları zamanlardır. Yönlendirici olarak öğretmenler öğrencileri dili kullanmaya teşvik eder, yapmaları gereken sonraki adıma ipucu verir ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini teşvik ederler. Ancak, öğretmenler öğrencilerle fazla ilgilenirse, öğrencilerin kendi başına girişimci olma yetenekleri gelişmeyebilir. Öğreticiler olarak, katılımcı rolünde, bazen öğrencileri dahil etmek ve öğrenmeyi canlı ve keyifli hale getirmek için gereklidir. Kaynak olarak, öğretmenler yardımcı olmak ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlamak için hazır olmalıdır, öğrencilerin bu bilgileri kendileri bulmaları için teşvik etmelidirler. Son rol ise rehber rolüdür, bu rol yönlendirici ve kaynak rolünün birleşimidir. Rehber olarak, öğretmenler öğrencilerle etkileşim halinde olabilir ve belirli bir grupta veya birey ile kalarak rehberlik sağlayabilirler. Bahsi geçen planlamaları yapabilen öğretmenlerin yetiştirecekleri öğrencilerin bireysel ya da grup halinde yapılacak olan etkinlikleri planlamada başarılı olması muhtemeldir (Oktar Ergür, 2010). Özerklik sınıfında öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmeleri amaçlanır. Bu süreç bilgi,

planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içerir. Değerlendirme sürecinin önemi vurgulanır. Öğrenciler bu süreçte aktif rol alır ve öğrenme hedeflerine yönelik kendi stratejilerini geliştirirler. Öğreticinin rolü, öğrencilerin özerkliklerini teşvik etmek ve gelişimlerini desteklemektir. Bu süreçte öğretici, öğrenmenin gerçekleşmesini ve müfredat hedeflerinin başarılmasını sağlamaktan sorumludur ancak öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini kademeli olarak kazanmaları için fırsatlar yaratır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin olmalarını ve genel olarak özerkliklerini artırmayı hedefler (Little, Dam ve Legenhausen, 2017, s. 16). Öğreticinin görevi iki yönlüdür. Bir yandan, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, planları uygulama ve sonucu değerlendirme konusunda sorumluluk almaya istekli olmalarını sağlamalıdır. Aynı zamanda bu konuda yetenekli hâle gelmelerine destek olmalıdır. Öğreticinin öğrenme odaklı yaklaşımı ve öğrencilere seçim yapma fırsatları sunması önemlidir. Öğreticilerin öğrencilere süreç içerisinde vereceği özerklik desteği, öğrencilerin bu durumu kabullenmesiyle başlar. Öğreticinin rehberliği öğrencinin istekli bir şekilde öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlar. Öğreticinin bu role yönelik farkındalığı süreç boyunca devam etmeli ve öğrenciyle beraber gelişimini sürdürmesi gerekmektedir. Özerkliği destekleyen bu öğretmenler sınıf ortamının dışında da öğrencilerini desteklemeye çalışırlar (Biçer, 2015). Nunan (1999 Akt. Şanal, 2016, s. 1028) özerkliğin kazandırılması için öğrenciyi teşvik etmek gerektiği üzerinde durmaktadır fakat ona göre özerklik *“hakları ya da gücü yalnızca öğrencilere teslim etmek değil, aksine öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını giderek daha fazla üstlenebilmeleri için eğitmektir.”*

Nunan (2003), sınıfta öğrenen özerkliğini destekleyici bir ortam oluşturmak için “Dokuz Adımda Öğrenci Eğitimi ve Özerkliği Programı” oluşturmuştur. Nunan öğretim adımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Adım: Öğretim hedeflerini açık hâle getirmek.
2. Adım: Öğrencilerin kendi hedeflerini oluşturmalarına izin vermek.
3. Adım: Öğrencilerin ikinci dillerini sınıfın dışında da kullanmalarına teşvik etmek.
4. Adım: Öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığı artırmak.
5. Adım: Öğrencilerin kendi tercih ettikleri öğrenme stilleri veya stratejilerini belirlemelerine olanak sağlamak.

6. Adım: Öğrencinin seçim yapmasını teşvik etmek.
7. Öğrencilerin kendi görevlerini oluşturmalarına izin vermek.
8. Öğrencileri öğretici olmaya teşvik etmek (birbirlerine öğretilmelerini sağlamak).
9. Öğrencileri araştırmacı olmaya teşvik etmek.

Brajcich (2000), dil öğretim sınıflarında öğrenen özerkliğini artırmak için öğrencileri grup çalışması yapmaya teşvik etmenin, öğrenme deneyimlerini kaydetmelerini izlemenin, öğretici-öğrenci rollerini netleştirmenin, bağımsızlığı kademeli olarak sağlamanın, sınıf dışı projeler vermenin ve stresi azaltmanın önemli olduğunu ifade eder.

(Little, Dam ve Legenhausen, 2017, s. 2)'a göre özerkliği destekleyici sınıflarda öğrenciler birbirleriyle ilişkili üç rol üstlenirler: Rol 1) Sürekli olarak hedef dilde iletişim becerilerini kullanacak ve geliştirecek kadar iletişimcidirler. Rol 2) Dil öğrencileri hedef dil sistemini yetkin bir şekilde çözümlyerek dilin kullanımını şekillendiren kültürel kodların ve sosyal kısıtlamaların farkında olarak hedef dilin dil bilgisi sistemini anlarlar, Rol 3) Öğrenciler duygusal ve meta dilbilgisel dil öğrenme yönlerinin açıkça farkında olarak gelişirler. Bu roller birçok farklı şekilde etkileşim içindedirler. Örneğin, başlangıç seviyesindeki öğrenciler ihtiyaç duydukları kelimeler ile basit kelime oyunları oluşturabilirler. Bu oyunları sınıf arkadaşlarıyla oynayarak hedef dilde çok temel etkileşim rutinlerinde akıcı hale gelirler ve kelimelerin yazılı formlarıyla etkileşimleri sonucunda dilbilgisel farkındalıklarını geliştirmeye başlarlar. Her aşamada, öğrenme etkinliklerinin seçimi, öğrencilerin gelişmiş yeterlilik seviyesi çerçevesinde (üç rol açısından anlaşılabilir) doğal olarak sınırlıdır. Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek önceliklidir. Bu süreçte, meta bilişsel becerilere sahip öğrenciler, kendi öğrenme yollarını planlayıp izleyerek etkin bir şekilde öğrenirler. Öğreticiler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış, onların aktif katılımını sağlayan öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğrencilerin özerk davranışlarını destekleyen bu ortamlar, onların dil yeterliklerini ve üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Şekil 2.3: Öğrenme Ortamlarının Öğrenen Özerkliğine Göre Tasarlanması



Kaynak: (Göçer, 2016, s. 91).

Öğreticilerin dil eğitiminde öğrenci özerkliğini destekleyen ortamlar tasarımları için öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre öğrenme materyallerini, sınıf yönetimini ve değerlendirme süreçlerini zenginleştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin etkin katılımcı oldukları, kendi öğrenme süreçlerini yönetebildikleri ve öğreticinin rehberlik rolü üstlendiği bu ortamlarda öğrencilerin dil yeterlikleri ve üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal becerileri geliştirilir. Öğreticinin öğrenci merkezli ve özerkliği teşvik eden yaklaşımı, bu sürecin başarılı bir şekilde işlenmesini sağlar (Göçer, 2016). Öğrenciler sadece sınıf dışında değil, aynı zamanda sınıf içinde de özerk olarak bulunurlar. Özerkliğin geniş tanımında öğrencilerin kendi öğrenmeleri için verdiği tüm kararlar bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğrencinin kendi seçtiği tüm etkinlikler, planlar ve eylemler özerkliği teşvik etmeye yardımcı olur (Joshi, 2011). Özerk öğrenmeyi teşvik etmek için bir öğreticinin yapması gerekenler şu şekilde özetlenebilir:

- Sınıf içi iletişimde hedef dili kullanmalı ve öğrencilerden de bunu talep etmelidir.

- Verimli öğrenme aktiviteleri için öğrencilere sürekli sorular yönelmeli, bu soruları sınıfta paylaşmalı, tartışmalı ve değerlendirmelidir. Başlangıçta basit sorular sormalı ve dil seviyesine göre soruları karmaşık hâle getirmelidir.
- Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve öğrenme etkinliklerini seçmeleri konusunda hedef dilde tartışmalar, analizler ve değerlendirmeler yaparak rehberlik etmelidir.
- Öğrencilerden bireysel hedefler belirlemelerini istemeli ancak onları gruplar halinde yapacakları işbirlikçi çalışmalar sırasında gözlemlemelidir.
- Öğrencilerden, ders ve proje planlarını, faydalı kelime listelerini ve ürettikleri metinleri içeren öğrenme kayıtları tutmalarını istemelidir.
- Öğrencilerden düzenli olarak kendi öğrenmelerini ve sınıfın genel ilerlemesini değerlendirmelerini istemelidir.

2.3.4. Özerkliğin Gelişimine Dair Öğretim Yaklaşımları

Boud (1998, s. 25-28) özerk öğrenme yaklaşımlarını tanımlamak için birçok isim kullanılmış olmasına rağmen, üç ana yaklaşım sınıfını benimsemiştir. Her birinin belirli bir vurgusu ve kendine özgü yöntemleri vardır.

- *Birey Merkezli Yaklaşım:* Öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanır. Öğreticiler, birlikte öğrenenler ve diğer kaynaklar, öğrenenlerin belirlediği hedeflere ulaşmalarını desteklemek için devreye girer. Öğrenciler, öğrenme hedeflerini, katılacakları faaliyetleri ve performans değerlendirme kriterlerini belirler. Bunlar öğretici tarafından gözlenip kabul edilir ve öğrenme süreci buna göre yürütülür.
- *Grup Merkezli Yaklaşım:* Belirli bir öğrenen grubunun ihtiyaçlarına odaklanır ve grup öğrenimi ile grup süreçlerine güçlü bir bağlılık gösterir. Bireyler, öğrenme ihtiyaçlarını grup bağlamında takip ederler ve diğerlerine destek, geri bildirim ve doğrulama için başvururlar. Öğrenmenin büyük bir kısmı, grup üyeleri arasındaki etkileşimden kaynaklanır. Demokratik karar alma ve grup içindeki farklı bakış açılarının dikkate alınması önemlidir. Grubun kendisinin gelişimi de sıkça öğrenmenin odak noktasıdır.
- *Proje Merkezli Yaklaşım:* Belirli bir öğrenme projesi ve onun sonuçlarına odaklanan bu yaklaşım, projeye anlam ve karakter kazandırır. Hedefler merkezi

olup bireylerin veya grupların özel ilgi alanlarını genellikle ikinci plana iter. Projelerle öğrenme, tüm disiplinlerde yaygın bir etkinliktir. Bu tür öğrenme, öğrencilerin gerçek veya simüle edilmiş bir yaşam problemiyle ilgilenerken ve öğrenme etkinliklerini tasarlama sorumluluğunu üstlenerek konuyu anlamlandırdıkları bir süreçtir.

Bu üç genel yaklaşım, özerkliği teşvik etmenin yollarını temsil eder ve bir yaklaşım diğerlerinin bir kombinasyonunu içerebilir. Bu yaklaşımlar arasında katı ayrımlar bulunmamaktadır. Her biri belirli bir öğrenme deneyimine karakteristik bir katkı sağlar.

Benson'a göre (2001) öğrenen özerkliğini geliştirmek ve özerk öğrenen bireyler yetiştirmek için altı farklı yaklaşım bulunmaktadır:

- *Kaynak Temelli Yaklaşımlar:* Bu yaklaşımlar, bireylere öğrenme planı hazırlamada, öğrenme materyali seçmede ve öğrenmenin değerlendirilmesi sürecinde sorumluluk verir. Bu yaklaşımlarda, bireyin eğitim malzemelerine bağımsız ilgisi ve bu malzemelerle bağımsız çalışması önemlidir.
- *Sınıf Temelli Yaklaşımlar:* Geleneksel öğretim yöntemlerinde yer alan etkinliklerde değişiklik yapmayı hedefleyen bu yaklaşımlar, bireylerin öğrenme sürecine dahil olmalarını ve karar verme süreçlerine katılmalarını teşvik eder. Bu, sınıf içi uygulamalarda öğrenme içeriğini belirlemede karar verme becerisini arttırmaya yönelik çalışmaları içerir.
- *Öğrenen Temelli Yaklaşımlar:* Bu yaklaşım, bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol etme noktasında gösterdikleri davranışsal ve psikolojik değişikliklere odaklanır. Öğrenen temelli yaklaşımlar, öğretim stratejilerinin öğrenimi ve öğretimini vurgular ve öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde strateji kullanımının önemli olduğunu belirtir.
- *Öğretici Temelli Yaklaşımlar:* Bu yaklaşımlar, öğrenen özerkliğinin gelişiminde öğreticinin rolüne vurgu yapar ve öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğini belirtir. Öğreticilerin, öğrenen özerkliğini geliştirmek için bilgili olmaları ve bu kavramı uygulamada nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir.
- *Teknoloji Temelli Yaklaşımlar:* Teknolojiyi kullanarak öğrenme kaynaklarına ulaşmanın önemini vurgulayan bu yaklaşımlar, özellikle yabancı dil öğreniminde yaygın olan teknoloji kullanımının öğrenen özerkliğini

destekleyebileceğini belirtir. Bilgisayar destekli öğretim gibi yöntemler, öğrenen özerkliğine katkı sağlayabilir.

- *Program Temelli Yaklaşımlar:* Bu yaklaşımlar, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarına göre program yapmanın faydalarını öne çıkarır. Bu tür programlarda önceden belirlenmiş bir içerik olmayıp, içerik öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre süreç içinde belirlenir. Öğrenen bireyler ve öğretmenlerin iş birliği içinde karar vermeleri gerekmektedir.

2.3.5. Öğrenen Özerkliğini Geliştirmede Yöntem ve Teknikler

Özerklik, öğretici kontrolünden öğrenci kontrolüne geçiş anlamına gelir ve dolayısıyla özerkliğe bağlı olan öğrenci kontrolü, çeşitli öğretim durumlarının yer alabileceği bir süreklilik çizgisidir. Bu nedenle öğretici kontrolünden paylaşılan sorumluluğun mümkün olduğu bir duruma geçişin kolaylaştırılmasına yardımcı olabilecek esnek bir pedagojik çerçevenin oluşturulması gereklidir.

Raya ve Fernandez (2002)'ye göre ikinci dil öğretimiyle ilgili pedagojik çerçevenin yeniden inşasında uygulanması gereken bazı prensipler şunlardır:

- *Yeni bir öğrenme biçimi ihtiyacının tanınması:* Öğrencileri yüzme bilmeden derin sularda bırakarak öğrenen özerkliği vermeye çalışmaktan kaçınmalıyız.
- *Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik kendi tutumlarının tanımlaması:* Öğrencilerin, bilişsel ve sosyal olarak kendi dil öğrenme tutumlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir.
- *Yeni teknolojilerin aktif öğrenmeyi teşvik etmesi:* Öğrenme sürecinin aktif bir biçimde kişisel anlamların inşa edilmesi ve dönüştürülmesi olduğu temeline dayanır.
- *Öğrenmeyi öğrenme:* Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini meta öğrenme etkinlikleri aracılığıyla yansıtmaları ve sözlü olarak ifade etmelerine odaklanılması gerekmektedir.
- *Kendi planlarını uygulama sorumluluğunu üstlenme:* Öğrencilerin öğrenme ile ilgili farklı yönlerde kararlar almak, hedefleri belirlemek, içerikleri ve ilerlemeyi belirlemek, yöntem ve teknikler seçmek, öğrenmeyi izlemek ve değerlendirmekle ilgili sorumlulukları paylaşmaları gerekmektedir.

- *Aktif öğrenme*: Öğrenciler, kişisel anlamlar oluşturan ve dönüştüren etkin öğrencilerdir. Ayrıca hedefler ve amaçlar belirleme, kaynakları bulma ve öğrenme etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirme konularında aktiftirler.
- *Deneyisel öğrenme*: Doğrudan kişisel deneyim öğrenmenin merkezinde bulunur. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili subjektif deneyimleri, tutumları ve duyguları temel alınır.
- *İçsel motivasyon*: Öğrencilere ilginç ve ilgili öğrenme materyalleri sunarak, öğrenmek için gereken işi yapmaya istekli olmalarını sağlamak amaçlanır.

2.4. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Balçıkınlı (2008), araştırmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliğini incelemiştir. Dil öğrenme yaklaşımlarının temelinde öğrenci merkezli yaklaşım, teknoloji odaklı öğrenme ve iletişimsel yaklaşımlar olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrenci ve öğretici rollerinde önemli değişikliklerin yaşandığını da vurgulamıştır.

Eker (2010), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeni bir kavram olan öğrenen özerkliğinin tanımlaması ve AOÖÇ'deki yeri ve öneminin ortaya konması amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğu, özerkliğe yönelik uygulama ve stratejilerden öğrenme konusunda yararlanmaktadır. Ancak bazı öğrenciler çeşitli nedenlerle öğrenme sorumluluğunu tamamen üstlenememektedir. Öğrenen özerkliği, AOÖÇ'de tanımlanan farklı dil öğrenme düzeylerindeki öğrenciler tarafından uygulanmakta ancak genellikle bilinçli olarak yapılmamaktadır.

Kaya (2012), uzaktan eğitim alan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerilerini incelemiştir. Çalışma, uzaktan İngilizce Öğreticiliği Lisans Programı öğrencilerinin özerk öğrenme becerilerini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Öğrencilere yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerilerine ilişkin bir anket uygulanmıştır ve bu anketin sonuçları SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Toplamda 162 öğrenciye uygulanan anket sonuçları incelenerek elde edilen bulgular raporlanmıştır.

Oğuz (2013), ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını tespit etmek için 16 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 324 öğretici oluşturmaktadır.

Doğan ve Mirici (2017), bazı Türk üniversitelerinde yapılan araştırmada İngilizce öğretim görevlilerinin öğrencilerin özerk öğrenme algılarını ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin bağımsız öğrenmeye yönelik inançlarının önemini vurgulamıştır. Çünkü öğretmenlerin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, öğrencilerin özerkliğini engelleyebilecekleri belirtilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilere yönlendirici değil destekleyici bir rol üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Biçer (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını belirlemek ve bu davranışların uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştiren araştırmacı, oluşturduğu ölçeği “Planlama” ve “Süreç” olmak üzere iki faktöre ayırmıştır. Ölçek toplamda 18 maddeden oluşmaktadır.

Orakçı ve Gelişli (2017), ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde öğrenen özerkliğini değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. 29 sorudan oluşan başlangıç taslağı tek boyutlu olarak hazırlanmıştır, gerekli düzenlemeler sonrasında bu ölçek 14 soruya indirilmiştir.

2.4.2. Öğrenen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jiang (2008), doktora tezinde Çin'deki İngilizce öğretimi reformundan sonra Çinli öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramına ilişkin görüşleri incelemiştir. Karma desende yürütülen bu araştırmada, öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramını anlayıp anlamadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, 27 görüşmeci ve Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki üç farklı üniversitede İngilizce öğrenen 450 kişiyle çalışılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce öğrenirken öğrenen özerklikle ilgili kavramları başarıyla yapılandırdıklarını göstermiştir. Bu çalışma, Çin'deki öğrencilerin özerklikle ilgili bilgi seviyelerine katkı sağlamıştır.

Barillaro'nun (2011) yüksek lisans tezinde 62 öğreticinin dil öğreniminde öğrenen özerkliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma, Kanada'nın Vancouver şehrindeki bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, araştırma yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf içindeki dil

öğretiminde sorumluluk aldıklarını ve sınıf dışındaki öğrenme sürecinin öğrencilere ait olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğreticilerin özerk öğrenme etkinliklerine olumlu bir tutum sergiledikleri ve sınıf dışında İngilizce kullanımının önemini vurguladıkları belirlenmiştir.

Shen (2011), "Autonomy in EFL Education" başlıklı makalesinde, yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliği ve öğretici özerkliğini tanıtmayı amaçlamaktadır. Makale, öğrenen özerkliği ve öğretici özerkliğinin temel kavramlarına odaklanarak başlamaktadır. Çalışmada, öğrenen özerkliğinin gelişiminde öğretici ve öğrencilere düşen roller belirlenmiştir. Ayrıca öğrenen özerkliği ve öğretici özerkliğini birleştirmek için sekiz uygulama aşaması belirlenmiştir.

Liu (2015), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında akademik alan, cinsiyet, dil yeterliği ve yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, akademik alanın, cinsiyetin ve dil yeterliğinin strateji kullanımında anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Strateji kullanımının dinleme ve okuma becerileriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu ancak öğrenen özerkliğiyle çok yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenen özerkliğinin bir göstergesi olabileceğini öne sürmektedir.

Bei, Mavroidis, ve Giossos (2019), uzaktan öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçek, kişisel ve eğitimsel olmak üzere iki boyuttan ve toplamda 25 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kişisel özerklik boyutunda özellikle "zorluklarla başa çıkma" faktöründe kadınların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi detaylı olarak açıklanmaktadır. İçeriğinde araştırma modeli, evren ve örneklem, nicel ve nitel veri toplama araçları, kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veri analiz tekniklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma karma desende şekillendirilmiştir. Karma desen araştırması, nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin bir arada kullanıldığı, araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, farklı veri türlerinin birbirini tamamlamasını ve böylece araştırma bulgularının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artmasını sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu desenin amacı hem nitel hem de nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir fenomenin ayrıntılı ve çok yönlü araştırılmasını sağlamaktır (Mills ve Gay, 2016).

Araştırma, karma desen araştırma biçimlerinden yakınsayan paralel desende yürütülmüştür. Araştırma ile ilgili nicel veriler toplanırken gönüllü katılımcılar ile görüşme yapılmıştır. Nicel veriler ile nitel veriler ilişkilendirilerek sunulmuştur. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının nicel ve nitel aşamaları aynı araştırma süreci içinde aynı anda uygulamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu desen, yöntemlere eşit öncelik tanır, analiz sırasında bu aşamaları ayrı tutarak nihai yorumlama aşamasında sonuçları bir araya getirmektedir (Creswell ve Plano, 2014).

3.2. NİCEL BOYUT İÇİN ARAŞTIRMA GRUBU

Bu araştırmanın nicel örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında birbirinden farklı Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) görev yapan 64 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda örneklem, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli bir özelliği ya da kriteri göz önünde bulundurarak örnekleme yapmasıdır. Bu yöntemde araştırmacı, araştırma sorusuna veya hipoteze yanıt verebilecek, ilgili kriterleri sağlayan bireyleri veya birimleri seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 3.1: Araştırmanın Nicel Boyutundaki Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Tanıtıcı Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	40	%62,5
	Erkek	24	%37,5
Yaş	24-30 Yaş	27	%42,2
	30-36 Yaş	20	%31,3
	36-42 Yaş	13	%20,3
	42-50 Yaş	3	%4,7
	50 Yaş ve üzeri	1	%1,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	4	%6,3
	Yüksek Lisans	31	%48,4
	Doktora	29	%45,3
Mesleki Kıdem	0-12 Ay	17	%26,6
	1-5 Yıl	22	%34,4
	6-10 Yıl	10	%15,6
	10 Yıl ve Üzeri	15	%23,4
Görev Yeri	Uşak Üniversitesi	6	%9,4
	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	24	%37,5
	Dokuz Eylül Üniversitesi	6	%9,4
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	%6,3
	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	5	%7,8
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	%1,6
	Trabzon Üniversitesi	1	%1,6
	Adana Alpaslan Türkeş Üniversitesi	1	%1,6
	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	%1,6
	Bursa Uludağ Üniversitesi	1	%1,6
	Gazi Üniversitesi	1	%1,6
	Ege Üniversitesi	1	%1,6
	Hacettepe Üniversitesi	1	%1,6
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	%4,7
	Konya Karatay Üniversitesi	2	%3,1
	İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi	1	%1,6
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	%1,6
	Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	%1,6
	Yunus Emre Enstitüsü	1	%1,6
	Bandırma D. E. Kursu	1	%1,6
Belirtilmemiş	1	%1,6	

3.3. NİTEL BOYUT İÇİN ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan katılımcılar nicel araştırmaya katılanlar arasından ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma grubu gönüllülük esasına uygun şekilde Türkiye'deki farklı TÖMER'lerde görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinden seçilmiştir. Belirlenen katılımcılar ile çevrimiçi bir platformda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri derinlemesine bilgi edinmek ve fikir üretmek için grup ve lider arasındaki yapılandırılmamış diyaloglarda ve tartışmalarda grup dinamiklerinin kullanılmasıdır (Bowling, 2002).

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler Eker (2010) tarafından geliştirilen anket formu ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

3.4.1. Nicel Araştırma İçin Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla yapılan anket formunda Kişisel Bilgiler Bölümü ve Anket formu kullanılmıştır.

3.4.1.1. Kişisel Bilgiler Bölümü

Katılımcılara uygulanan Kişisel Bilgiler Bölümünde; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görev yapılan kurum ve tecrübe süreleri şeklinde beş farklı soru yöneltilmiştir.

3.4.1.2. Öğreticiler İçin Anket Formu

Araştırmada Eker (2010) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri için hazırlanan anket kullanılmıştır. Anket, 3 alt boyuttan ve toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk boyutu “kendi öğrenmesini planlama” 3 maddeden, ikinci boyutu “organize etme” 9 maddeden ve son boyut olan “değerlendirme” ise 4 maddeden oluşmaktadır.

Öğreticilerin öğrenen özerkliği konusunda öğrencileri destekleme durumlarını belirlemeyi amaçlayan anket sadece evet (1) ve hayır (2) seçenekleriyle sunulmuştur. Öğreticiler için hazırlanan anket soruları, Little’ın (2001 Akt. Eker, 2010) “özerkliği geliştirme önerileri” baz alınarak hazırlanmıştır. Özerk bir öğreticinin görevi, öğrencileri öğrenme süreçlerinde yansıtıcı düşünmeye ve öz değerlendirme yapmaya yönlendirmektir. Ancak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarının zorla kabul ettirilmesiyle yansıtıcı olamayacaklarını vurgular. Ona göre, öğrenciler yansıtıcı becerileri uygulayarak, öğrenmelerini gözlemleyip değerlendirerek zamanla özerk hale gelirler. Bu yaklaşıma dayanarak, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde yansıtıcı olmalarını nasıl desteklediklerine dair sorular görüşme formunda yer almıştır.

Anket genelinde aşağıdaki unsurlar değerlendirilir:

- Öğrenme hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşma stratejileri geliştirme,
- Öğrenme sürecini planlama ve organize etme,
- Kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve eksikliklerini tanıma,
- Geri bildirim ve değerlendirme ile öğrenme sürecini düzenleme.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veriler odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Odak grup görüşmesi, belirli bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, önceden belirlenmiş bir grup insanla yürütülen yapılandırılmış bir tartışma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme soruları hazırlanırken kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve sorular bu doğrultuda oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinde kullanılacak olan sorular iki uzman tarafından incelenmiş ve geçerlilik ilkesine aykırı olmadığı tespit edilmiştir. Uzmanların dönütleri sonrasında maddelere ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, gönüllülük esasına göre belirlenen 15 Türkçe öğreticisiyle gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak analiz edilmiştir. Görüşme soruları “öğrenen özerkliği kavramı ve önemi”, “öğreticinin rolü ve stratejileri”, “zorluklar ve engeller”, “materyaller, kaynaklar ve teknoloji”, “geri bildirim ve değerlendirme”, “kültürel farklılıklar” ve “hata yapma özgürlüğü” şeklinde 7 adet başlıkla kategorize edilmiş—toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları şu şekildedir:

1. Öğrenen Özerkliği Kavramı ve Önemi

- Size göre öğrenen özerkliği ne anlama gelmektedir?
- Öğrenen özerkliği kavramının yabancı dil öğrenimindeki rolünü nasıl görüyorsunuz?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ne ölçüde özerk olduklarını düşünüyorsunuz? Hangi dil becerilerinde öğrencinin özerklik düzeyini daha net görebiliriz?
- Öğrenen özerliğinin öğrenci motivasyonu ve başarısı ile ilişkisi konusunda neler söylemek istersiniz?

2. Öğreticinin Rolü ve Stratejileri

- Öğretici olarak öğrencilerin özerklik kazanmalarını teşvik etmek için hangi stratejileri uyguluyorsunuz?
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarını nasıl destekliyorsunuz?
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemeleri ve öğrenme süreçlerini yönetmeleri için nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri konusunda nasıl bir rehberlik sağlıyorsunuz?

3. Zorluklar ve Engeller

- Öğrenci özerkliğini teşvik ederken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- Bu zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?

4. Materyaller, Kaynaklar ve Teknoloji

- Size göre ders materyalleri ve kaynakları, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Teknolojinin, özellikle dijital kaynakların, öğrenen özerkliği üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Geri Bildirim ve Değerlendirme

- Öğrenen özerkliğini artırmak için geri bildirim sürecini nasıl yapılandırıyorsunuz?

6. Kültürel Farklılıklar

- Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin özerklik kazanmalarında nasıl farklılıklar görüyorsunuz?

7. Hata Yapma Özgürlüğü

Öğrencilerin dil öğrenirken hata yapma özgürlüğüne sahip olmaları konusunda neler söylemek istersiniz?

- Hata yapma özgürlüğünün dil öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Niçin?
- Size göre hata yapma özgürlüğü öğrencilerin özerkliğini nasıl etkiliyor?

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu bölümde araştırma sürecine ilişkin veri toplama ve analiz aşamaları açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, öğretmenlere yönelik hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formu, geliştiren araştırmacıdan izin alınarak çevrimiçi ortamda katılımcılara iletilmiştir. Toplamda 64 katılımcıdan anket formuna geri dönüşü sağlanmıştır. Verilerin doğruluğu kontrol edildikten sonra, elde edilen veriler araştırmacı tarafından dijital ortama aktarılmıştır. Yüzde ve frekans analizleri SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 7 farklı kategorideki toplam 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirli soruları önceden hazırlayıp katılımcılara yönelttiği bir yöntem olup mülakat sırasında gerekli görüldüğünde yeni sorular eklenebilmekte ve cevaplar kayıt altına alınabilmektedir (Erdoğan, 2012). Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde geniş kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve alan yazına dayalı sorular geliştirilmiştir. Oluşturulan sorular iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve verilen dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler, gönüllü olarak katılım sağlayan 15 öğretici ile çevrimiçi bir platform üzerinden gerçekleştirilmiş ve farklı öğretmenlerle iki ayrı oturum halinde yürütülmüştür. Oturumlar sonucunda elde edilen nitel veriler dijital ortama aktarılmış ve analiz süreci başlatılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce tüm mülakatlar defalarca okunmuştur. Kodlama sürecinde her bir katılımcının sorulara verdiği yanıtlar detaylı bir şekilde gözden geçirilmiş ve araştırma sorularına yanıt olabilecek nitelikteki bilgiler ile basit kodlamalar yapılmıştır. Kodlamaların ardından, benzer içerikteki kodlar bir araya getirilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Alt temaların analizi sonucunda ise daha geniş kapsamlı temalar tanımlanmıştır. Veriler, orijinal hallerine sadık kalınarak analiz edilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılarda katılımcılar kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla kod adlarıyla belirtilmiştir. Örneğin, her bir katılımcıya sırayla “K1”, “K2” gibi kodlar atanmış, “K” katılımcıyı, numara ise katılımcının sırasını ifade etmiştir.

Benzer ifadelerde bulunan katılımcılar, parantez içinde “(K1, K2...)” şeklinde kodlanmıştır. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin sonunda ortaya çıkan alt temalar ve temalar uzman görüşlerine sunulmuş, bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak verilerin son hâli tablolaştırılmıştır. Bu süreç, nitel verilerin güvenilirliği ve geçerliliğinin sağlanmasına katkıda bulunmuştur.





DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN DERS SÜRECİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında ilk olarak Eker (2010) tarafından geliştirilen anket, gönüllü yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine uygulanmıştır. Uygulama kapsamında öğreticilerin öğrenen özerkliğine yönelik algıları incelenmiştir. Elde edilen veriler ile SPSS programı kullanılarak yüzde frekans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Araştırmanın Nicel Bulgularına Dair Yüzde Frekans Analizi Sonuçları

Soru	Hayır (n)	Hayır (%)	Evet (n)	Evet (%)	Toplam
1.Öğrencinin kendi öğrenme şeklini bulmasını destekler misiniz?	2	%3,1	62	%96,9	64
2.Öğrencilerinizin Türkçe öğrenme konusunda amaç belirlemesine yardımcı olur musunuz?	1	%1,6	63	%98,4	64
3.Öğrencilerinizin kendi öğrenmelerini planlamalarına yardımcı olur musunuz?	7	%10,9	57	%89,1	64
4.Öğrencilerin belli aralıklarla tekrar yapmasını destekler misiniz?	0	%0	64	%100	64
5.Öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri görevler verir misiniz?	2	%3,1	62	%96,9	64
6.Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını destekler misiniz?	0	%0	64	%100	64
7. Öğrencilerin Türkçe ile ilgili kendi aralarında tartışmalarını destekler misiniz?	4	%6,3	60	%93,8	64
8. Öğrencilerin ders dışında okumalarını destekler misiniz?	1	%1,6	63	%98,4	64
9. Öğrencilerinizi ders dışı yazılı iletişim konusunda teşvik ediyor musunuz?	8	%12,5	56	%87,5	64
10.Öğrencilerinize dinleme etkinlikleri konusunda yardımcı olur musunuz?	4	%6,3	60	%93,8	64
11. Öğrencilerinizi doğal konuşma ortamlarına hazırlıyor musunuz?	1	%1,6	63	%98,4	64
12. Öğrencilerinizin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olası problemlerle başa çıkabilmeleri için ön çalışmalar yaptırıyor musunuz?	7	%10,9	57	%89,1	64
13. Öğrencilerinize açık geribildirim veriyor musunuz?	0	%0	64	%100	64
14. Öğrencilerinizi kendi kendilerini değerlendirmeleri için cesaretlendiriyor musunuz?	8	%12,5	56	%87,5	64
15. Öğrencilerinizi kendilerini değerlendirmeleri için farklı yollar bulmaya yönlendiriyor musunuz?	13	%20,3	51	%79,7	64
16. Öğrencilerinizin Türkçe öğrenmeyle ilgili birbirleriyle tartışmalarını destekliyor musunuz?	3	%4,7	61	%95,3	64

Frekans tablosu incelendiğinde, 64 katılımcının çeşitli sorulara verdiği yanıtların dağılımı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenme şeklini bulmalarını destekleyen 62 (%96,9) katılımcı bulunurken, desteklemeyenlerin sayısı 2 (%3,1) olarak kaydedilmiştir. Türkçe öğrenme konusunda amaç belirlemelerine yardımcı olan 63 (%98,4) katılımcı bulunmuş, 1 katılımcı (%1,6) yardımcı olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarına yardımcı olan 57 (%89,1) katılımcı varken bu konuda destek sağlamayan 7 (%10,9) katılımcı mevcuttur. Belli aralıklarla tekrar yapılmasını destekleyen tüm katılımcılar (%100) aynı görüşteyken, bu konuda karşıt görüş bildiren katılımcı bulunmamaktadır. Öğrencilere bağımsız çalışma görevleri veren 62 (%96,9) katılımcı bulunmuş, bu tür görevler vermeyen 2 (%3,1) katılımcı kaydedilmiştir. Ders dışında okumayı destekleyen 63 (%98,4) katılımcı bulunurken, desteklemeyen 1 (%1,6) katılımcı bulunmaktadır. Yazılı iletişim konusunda öğrencileri teşvik eden 56 (%87,5) katılımcı bulunmuş, 8 (%12,5) katılımcı teşvik etmediğini belirtmiştir. Doğal konuşma ortamlarına hazırlık yapan 63 (%98,4) katılımcıya karşın, hazırlık yapmayan 1 (%1,6) katılımcı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olası problemlerle başa çıkmalarına yönelik ön çalışmalar yaptıran 57 (%89,1) katılımcı varken, bu çalışmaları yaptırmayan 7 (%10,9) katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilere açık geribildirim veren tüm katılımcılar (%100) aynı tutumu benimsemiştir. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için cesaretlendiren 56 (%87,5) katılımcı bulunurken, cesaretlendirmeyen 8 (%12,5) katılımcı tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin birbirleriyle Türkçe öğrenme konusunda tartışmalarını destekleyen 61 (%95,3) katılımcıya karşın, desteklemeyen 3 (%4,7) katılımcı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik çeşitli adımlar attıklarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Verilerin genel eğilimi, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlarını ön planda tutarak öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine rehberlik etmeye önem verdiklerini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfetmeleri, hedef belirlemeleri ve bağımsız çalışma yapmaları gibi temel konularda destekleyici bir tutum sergilemektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilere öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetebilecekleri bir alan sunma gayretinde olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle hedef belirleme ve düzenli tekrar yapılması gibi stratejilerde öğretmenlerin hemfikir oldukları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, dil öğreniminde bu stratejilerin önemine dair ortak bir anlayışın varlığını işaret

etmektedir. Öğreticilerin önemli bir bölümünün, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanmalarına ve bu sürece aktif bir şekilde katılmalarına yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Genel olarak değerlendirilecek olursa öğretmenlerin öğrenen özerkliğine dair görüşlerinin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı sunduğu söylenebilir.

4.2. ÖĞRETİCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulguları şu şekildedir:

Tablo 4.2: Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliği Kavramına ve Önemine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Özerklik kavramı	1.Bilgiye ulaşma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireysel çaba ▪ Rehberlik ▪ Otokontrol
	2.Kendi kendine öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendi öğrenme kaynaklarını bulma ▪ Özgürlük ▪ Sorumluluk
Yabancı dil öğrencilerinin özerkliği	1.Bireysel Çaba	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireysel Aktiviteler ▪ Uygulama Geliştirme
	2.Süreç Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bağımsızlık ▪ Planlama Becerisi
	3.Yönlendirilme İhtiyacı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Düşük Özerklik ▪ Destek Arayışı
Başarı ve motivasyona etkisi	1.Motivasyon	<ul style="list-style-type: none"> • Özgüven • Öz-düzenleme

Tablo 4.2.'deki veriler incelendiğinde “özerklik kavramına” ilişkin görüşlerin “bilgiye ulaşma” ve “kendi kendine öğrenme” şeklinde 2 alt tema üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temaya ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Kişinin otokontrolünü sağlayarak kendi kendine öğrenmeye, bilgiye ulaşması.” (K15)

“Bir kişinin dil öğrenmede kendisini yönlendirmesidir. Kendisine rehberlik yapmasıdır diyebiliriz aslında.” (K7)

“Öğrencinin kendi kendine öğrenerek öğrenme sorumluluğunu alması.” (K3)

“Öğrenen kişinin öğreticiden bağımsız kendi öğrenmek istediği şeyi özgürce öğrenmesidir.”(K6)

“Dil öğrenmede bağımsız olma, sorumluluğun bilincinde olma.” (K10)

“Özellik, öğrenenin kendi sorumluluğunu üstlenmesi.” (K12)

“Derslerde öğrendiklerini destekleyecek süreçleri seçebilme diyelim. Süreç yönetimi de denilebilir.” (K8)

“Yabancı öğrencilerin özerkliğine” dair öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Ben yabancı dil öğrencilerinin dil öğretimi sürecinde sürekli yönlendirilmesi gerektiğini düşündüğüm için özerk olduklarını düşünmüyorum. Çok az sayıdaki öğrenci gerçekten kendi öğrenme sorumluluğuna alabiliyor 50 öğrenciden biri diyebilirim.” (K1-K12)

“Yabancı öğrenciler öğrenme ortamlarını seçmede özgürler. İsterlerse fiziksel isterlerse uzaktan isterlerse de teknoloji odaklı sanal bir ortamda dil öğrenme ortamlarını seçmede ana dili öğrenen öğrencilere göre daha özgürler. Bu da onların özerklik geliştirmelerine yardımcı olur.” (K13)

“Öğreticinin dışında ya da bir öğreticinin dışında her nereden ders alıyorsa kendisi ne yapıyor? Yani örneğin çeviri mi yapıyor, bir şey izleyip onu mu anlamaya çalışıyor, müzik mi dinliyor? Yani tek başına dil öğrenmek için yaptığı aktiviteler olarak görüyorum ben.” (K11)

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler daha acemi oluyorlar ve yardıma muhtaç oluyorlar bu sebeple burada öğretici desteği önemlidir. Öğrencinin motivasyonu önemlidir, öğreticinin stratejileri önemlidir. Öğrencilere yeterli destek sağlanca öğrenciler kendi becerilerini ortaya koyacaktır ve öğrencileriyle ve arkadaşlarıyla paylaşımında bulunacaklardır.” (K7)

“Bence özerklikleri düşük düzeyde demek gerekir. Çünkü gördüğümüz öğrencilerin çoğunlukla yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını ve çok az sayıda öğrencinin aslında kendi süreçlerini yönetebildiğini görüyoruz.” (K9)

“Başarı ve Motivasyon” alt temasına ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Öğrenen özerkliği motivasyonu pozitif anlamda etkiler. Halihazırda yalnız hissedilen bir süreç olan yabancı dilde öğrenim sürecinde kendine dair yöntemler bulmak daha özgüvenli hissettirecektir.” (K1)

“Tabii ki motivasyonun başarı üzerinde olumlu bir etki diye sahip olduğunu düşünüyorum Kendi stratejileri ile hareket ettiğinde öğrencinin kendi içsel motivasyonu artacak çünkü kendi hedeflerini belirleme, öğrenme sürecini kontrol etme özgürlüğüne erişmiş olacak. Otomatik olarak bu içsel motivasyonu da arttırabilir başarı üzerinde de daha etkili öğrenme stratejileri geliştirebilir çeşitli öz düzenleme becerilerini geliştirebilir. Yani birikim arttıkça özerkliklerinin de artacağını düşünüyorum” (K6)

Öğreticiler, özerkliğin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve bu kavramın özellikle “bilgiye ulaşma” ve “kendi kendine öğrenme” becerileri üzerinden şekillendiğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler, özellikle dil öğrenmeye yeni başlayan

öğrencilerin özerklik geliştirme konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarını ve öğreticinin rehberliğinin bu süreçte kritik olduğunu ifade etmektedirler. Bu ifade özerkliğin desteklenmesinde rehberliğin önemini ortaya koymaktadır. Öğretici desteği, özerklik kazanmada bir ara adım olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için özerklik kazanma süreci, kültürel ve bağlamsal faktörlerden etkilenmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme ortamlarını seçme konusundaki özgürlükleri, özerklik kazanmalarına yardımcı olabilmektedir. Ancak öğrencilerin bu süreçte yönlendirme ihtiyacı duymaları, özerkliğin birden fazla değişkene bağlı olduğunu göstermektedir. Özerklik ve motivasyon arasındaki pozitif ilişki, dil öğrenenlerin kişisel öğrenme stratejilerini geliştirme süreçlerinde özgüven kazanmalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin kendi stratejilerini belirlemeleri ve uygulamaları, içsel motivasyonlarını artırarak başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 4.3: Öğrenen Özerkliğinde Öğreticinin Rolü ve Stratejileri

	Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Öğreticinin Rolü ve Stratejileri	Öğretim Stratejileri	1.Sorumluluk ve Bağımsızlık	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorumluluk ▪ Öz disiplin ▪ Öğrenme süreçlerinin kontrolü
	Sorumluluk alma	1.Öğrenme Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farkındalık ▪ Öz düzenleme ▪ Öğrenme süreci takibi

“Öğrencinin bireysel deneyimlerine imkân tanınması, dil öğrenirken farklı deneyimleri kendisinin yaşamasına imkân tanınması. Yine hocalarımın söylediği gibi ders, yöntem, araç gereç seçiminde özgürlük ve çeşitliliğin sağlanması olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenim sürecinin günlük hayata geçirilmesinde öğrencilere rehberlik edilmesi şeklinde belirtebiliriz.” (K13)

Öğreticilerin bu soruya yönelik cevaplarının oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4: Öğrenen Özerkliği ile İlgili Öğreticilerin Yaşadıkları Zorluklar ve Engeller

		Alt Temalar	Kodlar
Zorluklar ve Engeller	Öğrenme Sorumluluğu	1.Öğrenmede Sorumluluk Alma	<ul style="list-style-type: none"> • Sorumluluk alamama • Öğreticiye bağımlılık • Özerklikten kaçınma
	Bilgi Odaklı Öğrenme	1.Bilgiye Yönelik Yüzeysel Yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> • Ezberci öğrenim • Yüzeysel öğrenme

“Zorlukların en önemlisi öğrencinin direkt olarak öğrenmeyi salt bilgi olarak algılayışı. Kendi sorumluluğunu almak yerine katı disiplinle sürdürülebilir bir öğretimin daha öğretici olduğu inancı farklı milletlerin öğrenme biçimine de tesir etmiş. Onlara yönlendirdiğimiz açık öğrenme soruları, ortamları öğrenmek için kendi reçetelerini üretmek konusunda onları güdülemekte yeterli olmuyor. Direkt bilgiyi almak ve kullanmak isteği söz konusu.” (K1)

Öğreticilerin bu soruya yönelik cevaplarının oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5: Türkçe Öğreticilerinin Öğretim Materyallerinin ve Teknolojinin Özerkliği Destekleme Durumlarına İlişkin Görüşleri

	Temalar	Alt Temalar	Kodlar	
Materyaller, Kaynaklar ve Teknoloji	Materyallerin Özerkliği Desteklemesi	1.Öğrenciye Alan Tanıma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Özgürlük ▪ İpucu verme ▪ Teşvik 	
		2.Öğrenme Stillerine Uyum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çeşitlilik ▪ Kişileştirme 	
		3.Öğrenme Sürecini Destekleme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kolaylık ▪ Rehberlik 	
	Teknolojinin Özerkliği Desteklemesi	1.Eğitimde Kullanımı		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dijital Kaynaklar ▪ Erişilebilirlik ▪ Geri Bildirim
			2.Bağımsız Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bağımsızlık ▪ Öz değerlendirme

“Materyallerin Özerkliği Desteklemesi” temasının “öğrenciye alan tanıma”, “ öğrenme stillerine uyum” ve “öğrenme sürecini destekleme” alt temalarına ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Hazırladığımız ders materyallerinde ne kadar çeşitli materyaller etkinlikler kullanırsak çok farklı öğrenme stiline sahip öğrencileri o kadar desteklemiş oluruz ve onların öğrenim sürecini kolaylaştırmış oluruz.” (K6)

“Materyaller öğrencinin öğrenme özerkliği için bir araç olmalıdır. Küçük ipuçları içermelidir. Nasıl ve ne yöntemle öğrenileceğine dair öğrenciye hiç alan bırakmayan ders materyalleri tüm sihri bozabilir.” (K1)

“Teknolojinin Özerkliği Desteklemesi” temasının “eğitimde kullanımı” ve “bağımsız öğrenme” alt temalarına ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Dil öğrenme bireysel öğrenimi destekler sadece TÖMER’de değil öğrencinin evinde kullanabileceği çok çeşitli uygulamalar öğrenci uygulamalar sayesinde kendisini değerlendirebilir. Bu uygulamalar sayesinde kendi öğrenme hızına göre geri dönütler alabilir. Her zaman ve her yerde öğrenebilir tüm bunlar öğrencinin özerkliğini destekler. Örneğin daldırma teknolojileri gündemde şu anda ya da sohbet robotları var. Öğrencilerin daha çok deneyimlemesini sağlayan uygulamalara örnek olabilir. Öğrenci bu robotlar

sayesinde karşılıklı diyalog kurabilir bu da öğrencilerin öğreticiden bağımsız olarak dili kullanabileceği ortamlar sağlar. Dolayısıyla teknoloji kullanımının öğrenen özerkliğini desteklediğini düşünüyorum.” (K13)

Öğreticilerin görüşlerine göre, materyallerin öğrenen özerkliğini desteklemesi için öğrencilere alan tanınması, farklı öğrenme stillerine uyum sağlaması ve öğrenme sürecini desteklemesi önemlidir. Çeşitli materyaller kullanarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciye yol gösteren fakat tamamen yönlendirmeyen materyallerin özerkliği desteklediği, aşırı kontrolcü materyallerin ise özerk öğrenmeyi olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Teknoloji konusunda ise, bağımsız öğrenme süreçlerinde kullanılan uygulamaların öğrencilerin kendi hızlarına uygun geri bildirimler almasını ve dil becerilerini öğreticiden bağımsız şekilde geliştirmesini sağladığı ifade edilmiştir. Özellikle daldırma teknolojileri ve sohbet robotları gibi araçlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Öğreticilerin teknoloji konusundaki görüşleri incelendiğinde bu görüşlerin çoğunun teknolojinin yararları ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğreticilerin teknoloji kullanımına öğrenen özerkliği kazandırma perspektifinden bakmakta zorlandıkları görülmüştür.

Tablo 4.6: Geri Bildirim ve Değerlendirme Kavramlarının Öğrenen Özerkliğindeki Yeri

	Temalar	Alt Temalar	Kodlar
<i>Geri Bildirim</i>	<i>Geri Bildirimde Özerklik</i>	1.Pozitif Yönlendirme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Olumlu Dönüt ▪ Yapıcı Eleştiri ▪ Geliştirilebilirlik
		1.Çözüm Odaklı Geri Bildirim	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planı Sunma
	<i>Destekleyici Geri Bildirim Stratejileri</i>	2.Rehberlik ve Destek	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destekleyici Atmosfer
		3.Süreç Takibi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Süreklilik ▪ İzleme

“Geri Bildirimde Özerklik” temasına ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencinin olumlu yönlerinden yola çıkarak eksiklerini tamamlamasını sağlayabilecek bir strateji izlenmeli. Öncelikle bak bunları iyi yapıyorsun ama şunları da yaparsan daha iyi olacaksın, daha başarılı olacaksın, daha doğru öğreneceksin. Bu tarz bir yaklaşım bence doğru olan.” (K9)

“Geri bildirim hata odaklı olmadığında özerkliği destekler biçimde dönüştürülebilir. Öğretici geri bildirim de tıpkı öğrenciden beklediği gibi özerkleştirerek sunmalıdır. Geribildirim öğrencinin özerkliğe gayretini takdir eden bir zeminde sunulmalı.” (K1)

“Hata ve yanlış kelimelerinden uzak durup geliştirilebilir, iyileştirilebilir şeklinde yaklaşmak hem özgüven seviyesinin düşmesini engeller hem de hata yapmaktan korkmamayı gösterebilir çocuklara.” (K13)

“Destekleyici Geri Bildirim” temasına ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilere hatalarını belirtmenin haricinde öğrencilere hatalarını nasıl geliştirebileceklerine dair rehberlik edilmesinin önemli bir geri dönüt olduğunu düşünüyorum çünkü bazen öğrenciler yazmalarını, dinlemelerini nasıl geliştirebileceklerini soruyorlar. Bu noktada öğreticinin destekleyici geri dönütleri olması gerektiğini düşünüyorum.” (K13)

“Öğrencilere çözüm odaklı geri bildirim verilmeli. Bir öğrenciye geri bildirim verirken öğrencinin öğrenme sürecinde nasıl ilerleyebileceğini hangi adımları uygulayabileceğini söylersek bu olumlu bir geri bildirim olacaktır Sadece problemleri tanımlamak yerine öğrencinin bu süreçte nasıl ilerleyebileceğini gösterirsek süreç daha sağlıklı işleyecektir. Bu da öğrencinin özerkliğini destekleyecektir.” (K6)

Öğreticilerin geri bildirimde özerklikle ilgili görüşlerine göre, geri bildirim öğrencilere sadece hatalarını göstermekle kalmayıp onların olumlu yönlerinden yola çıkarak eksikliklerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. Geri bildirimde hata odaklı olmaması, öğrencilerin özerklik çabalarını takdir eden ve geliştirici bir zeminde sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca hata yapmaktan korkmamaları için öğrencilere cesaret verici bir dil kullanılması, “hata” yerine “geliştirilebilir” ya da “iyileştirilebilir” gibi ifadelerin tercih edilmesi önemli görülmektedir. Destekleyici geri bildirimde, öğrencilere hatalarını nasıl düzeltebileceklerine dair rehberlik etmek, çözüm odaklı geri bildirimler sunmak, öğrencilerin süreci daha sağlıklı ilerletmesine katkı sağlamakta ve özerkliklerini desteklemektedir.

Tablo 4.7: Yabancı Dil Öğrencilerinin Kültürel Farklılıklarının Öğrenen Özerkliğindeki Yeri

	Temalar	Alt Temalar	Kodlar
<i>Kültürel Farklılıklar</i>	<i>Kültürel Farklılıklar ve Öğrenen Özerkliği</i>	1.Kültürel Farklılıkların Olumlu Etkisi	▪ Ait olunan sosyal grup
		2.Kültürel Farklılıkların Olumsuz Etkisi	▪ Baskın kültür

“Kültürel farklılık öğrenen özerkliğini olumlu etkileyecek bir unsur olmasına karşın çoğu durumda özerkliği olumsuz biçimde etkiler. Öğretici ve öğrenci arasındaki dinamikler, sınıfın baskın milletlerinin öğrenmeyi domine etmesi öğrenme özerkliğindeki olumsuzlukların kaynağı. Ait olduğu milletler tek bir öğreticinin çevresinde öğrenilen ortamlarda eğitimin görüldüğü sosyal gruplar halinde yaşanan milletlerse özerklik hayatın hiçbir noktasında keşfedilmeyebilir.” (K1)

“Bence bizim öğrenici kitemizde Kazaklar ve Fransız yönetiminde olan Afrikalılar daha özerk.” (K8)

“Afrikalıların çoğu derse ilgili ve öğrenmek için çaba gösteriyorlar fakat Türkçeyi öğrenme süreçleri çok zor geçiyor.”(K12)

Öğreticilerin görüşlerine göre, kültürel farklılıklar öğrenen özerkliğini olumlu yönde etkileyebilecek bir faktör olmasına rağmen çoğu zaman olumsuz etkiler yaratmaktadır. Sınıf içindeki baskın milletlerin öğrenme süreçlerini domine etmesi ve öğretici-öğrenici arasındaki dinamiklerin bu duruma etki etmesi, öğrenen özerkliğinin olumsuz yönde gelişmesine neden olabilir. Bazı kültürlerde özerklik, yaşamın hiçbir alanında keşfedilmeyebilir. Öğrenici grupları arasında Kazaklar ve Fransız yönetimindeki Afrikalı öğrencilerin daha özerk olduğu ifade edilmiştir. Ancak Afrikalı öğrenciler genellikle derslere ilgili olup çaba göstermelerine rağmen Türkçeyi öğrenme süreçlerinde zorluk yaşamaktadırlar.

Tablo 4.8: Hata Yapma Özgürlüğünün Öğrenen Özerkliğindeki Yeri

	Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Hata Yapma Özgürlüğü	Hata Yapma ve Öğrenme	1.Hata Yapmanın Normalleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hata korkusu ▪ Hata Farkındalığı
		2.Hata ile Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Düzeltme ▪ Bilgilendirme
		1.Kaygıyı Azaltma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Güven Verme ▪ Kaygı Yönetimi ▪ Destekleyici İletişim
	Destekleyici Öğretim	1.Özgür İfade ve Deneme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktif katılım

“Hata Yapma ve Öğrenme” temasına ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Bir etkinlik kâğıdı vesaire verdiğimizde boş bırakıyorlar mesela. Yani boş bırakılmasından ziyade denemelerini hani bunu konuşma olur, bu yazma olur ya da dinleme ile ilgili yapılan bir çalışmada boş bırakılmaktan ziyade bunun neden boş bıraktığını sorarız. Ama yanlış yazmasını, yanlış yazsa da benim ona doğruyu göstereceğimi, çekinmemesi gerektiğini belirtmeliyiz. (K12)

“Bazen bizim mükemmeliyetçi duruşumuzu kendi hayatımızdan verilen örneklerle bozmamız gerekir. Hani hata yapmanın onların öğrenici olmaları ya da bu dili yeni öğrenmeleriyle ilgili değil de bakın bu normal bir şey. Sizin bu yaptığınız hatalar normal. Türkçeyi varsayarak konuşalım. Türk öğrenciler de yapıyor ya da aynı hatayı ben de yapıyorum. Ya da ben yeni bir dil öğreniyorsam kendimden çok örnek veriyorum. İngilizce çabam olduğu için bakın aynı hatayı ben de yapıyorum, şu sebeple yapıyorum. Çıkardığım ders bu aslında. Örnek aldıkları kişinin de hata yapabiliyor olduğunu göstermek birazcık daha güven verici bir nokta.” (K9)

“Yani düşüncelerini özgürce ifade etmelerine destek olmaya çalışıyorum. Her hatalarına hemen müdahale etmiyorum. Kaygılarını azaltmaya çalışıyorum. Evet, yani birbirlerinin hatalarını buluyoruz. Hata yapmanın normal bir şey olduğunu anlamalarını sağlıyorum.” (K15)

“Destekleyici Öğretim” temasına ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

“Bunun olması çok normal. Hata yapmaktan korkmamaları, çekinmemeleri bence buradaki kritik nokta.” (K4)

“Öğrencilerden birkaç tanesi kelimenin birinin anlamını bilmiyor, hatta çoğunluk bilmiyordu kelimenin anlamını. Şıklarda da doğru cevap o kelime. Bilmediğiniz kelimelerin olması lazım dedim hepsine. Hepiniz cevaplamaaya çalışın. Öncelikle cevaplayın açıklayacağım zaten çalışma bittiğinde. Bittikten sonra bunlarla ilgili gerekli açıklamaları yaptığımda zaten ne demek istediğimi daha net anlayacaksınız demiştim. Hata yapmış olanlar da vardı içlerinde ama sonucunda ne olduğunu bir şekilde anlamış oldular.” (K8)

“Evet zaten bence hata yapması hiç yapmamasından çok daha iyi. Çünkü hata yaptığında neyi düzeltmen gerektiğini biliyorsun. Ama hiçbir şey yapmazsan bunu öğrenemiyorsun. Yani neyi yanlış öğrendiğini.” (K12)

“Ben hep şey diyorum. Siz yeni bir dil öğreniyorsunuz. Bu size yabancı bir konu. Hata yapmaktan korkmayın. Çünkü hata yapmazsanız öğrenemezsiniz diyorum. Yani tabii ki de yanlış telaffuz edecekler, yanlış cümle kuracaklar. Bu çok normal.” (K3)

Öğreticilerin “Hata Yapma ve Öğrenme” teması ile ilgili görüşlerine göre, hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin etkinliklerde boş bırakmak yerine denemeleri teşvik edilmeli, yanlış yapmaktan çekinmemeleri gerektiği öğretilmelidir. Öğreticiler, hata yapmanın normal olduğunu göstermek ve öğrencilerin kaygılarını azaltmak için kendi dil öğrenme deneyimlerinden örnekler verebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, hatalara hemen müdahale edilmemesi, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınması gerekmektedir. “Destekleyici Öğretim” bağlamında ise hata yapmanın öğrenme süreci için faydalı olduğu, hatalar yoluyla neyin düzeltilmesi gerektiğinin anlaşılacağı ifade edilmektedir. Hata yapmaktan korkmayan öğrenciler, dili daha etkin bir şekilde öğrenir ve cesaret kazanırlar.



BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Türkçe öğreticilerinin öğrenen özerkliği konusundaki algılarını ve uygulamalarını hem nicel hem de nitel veriler ışığında incelemektedir. Nicel veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanmalarını desteklediklerini göstermekteyken nitel veriler ise öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve özerklik geliştirme çabalarını daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bu kısımda konu başlıkları nicel ve nitel soruların içeriğine uygun olacak şekilde ortak temalar belirlenerek yeniden adlandırılmıştır.

1. Öğrenci Özerkliği ve Öğretici Stratejileri

Nicel veriler, öğretmenlerin tamamının öğrencilerin bağımsız çalışma ve tekrar yapma gibi davranışlarını teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Öğreticilerin yüzde % 100'ü , öğrencilerin bağımsız öğrenme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak nitel veriler, bu teorik çabanın uygulamada her zaman beklenen sonuçları vermediğini göstermektedir. Öğreticilerin uygulama ve strateji geliştirme konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Nitel veriler, öğrencilerin bağımsız çalışarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yönelik vurguları da desteklemektedir. Öğreticilerin rehberlik rolünün daha baskın olduğu bu sonuç, Benson'ın (2001) savunduğu öğrenen özerkliği teorisiyle kısmen çelişmektedir. Benson, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirebileceklerini savunurken, bu çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının bu sürece tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları görülmektedir.

Öğreticilerin çoğu, bir öğrencinin özerk olup olmadığını konuşma ve yazma becerilerinden daha iyi anlaşılacağını belirtmişlerdir. Becerilere dayalı ifadelerde öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi sürecinin öğrenci özerkliğini geliştirecek şekilde nasıl yapılandırılacağına dair bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu da dil bilgisi öğretimi ve öğrenen özerkliğinin nasıl ilişkilendirileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığını göstermektedir.

2. Amaç Belirleme ve Öğrenme Planlama

Öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda amaç belirlemesine yardımcı olma oranının %98,4 gibi yüksek bir seviyede olması, öğretmenlerin öğrencileri motive etme ve öğrenme hedeflerini netleştirme konusundaki çabalarını göstermektedir. Nitel verilerde,

öğreticilerin özerklikle ilgili en önemli rollerinden birinin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine rehberlik etmek olduğu vurgulanmıştır. Öğreticiler özerkliği “kendi öğrenme kaynaklarını bulma”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenme sürecinde sorumluluk alma” şeklinde tanımlamışlardır. Dolayısıyla öğrenci öğrenme sürecinde kendi öğrenmesine rehberlik edebilmeli sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Holec (1981) ve Little ‘ın (1999) dil öğreniminde öğrencinin aktif katılımı ve kendi öğrenmelerini yönetebilme yetisine dair görüşleriyle örtüşmektedir.

3. Geri Bildirim ve Bağımsız Değerlendirme

Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin tümünün (%100) öğrencilere açık geri bildirim sunduğu ve onları bağımsız değerlendirme yapmaya teşvik ettikleri görülmektedir. Nitel verilerde, öğretmenlerin öğrencilere “destekleyici geri bildirim” verdikleri, geri bildirim öğrencinin motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Geri bildirim destekleyici bir biçimde verilmesinin, hataların giderilmesine dair geliştirici çözüm önerilerinin sunulmasının öğrencinin motivasyonunu artırarak özerklik geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin yapıcı eleştiriler sunarak öğrencilerin eksiklerini tamamlamalarına olanak sağladıkları görülmektedir. Bu stratejiler, Noels vd. (2000) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Araştırmacılar, destekleyici geri bildirim içsel motivasyonu artırdığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif hâle geldiğini ifade etmişlerdir.

Nitel verilerde geri bildirim sürecinin dengeli olması gerektiği de dikkat çekici bir bulgudur. Bazı öğretmenler, öğrencilere çok fazla rehberlik sağlandığında onların sorumluluk almayı öğrenmekte zorlandığını dile getirmiştir. Bu durum, Deci ve Ryan’ın (1985) özerklik teorisi ile uyumludur; aşırı yönlendirme ve müdahale, öğrencinin özerklik gelişimini engelleyebilir. Bu çelişki, geri bildirim dengeli sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4. Kültürel Farklılıklar ve Zorluklar

Nitel veriler, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin, öğrenen özerkliği kazanma süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bazı öğrencilerin özerk öğrenme konusunda zorluk yaşadıkları, sürekli öğretici desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Özellikle bazı öğretmenler, “kültürel farklılıkların” öğrencilerin öğrenme biçimlerini derinden etkilediğini ve bu farklılıkların özerklik kazanmada belirleyici bir

rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğreticiler yabancı dil öğrencilerinin özellikle alt kurlarda ve bazı milletlerde genellikle bağımsız hareket etmede zorluk yaşadığını ve sürekli öğretici rehberliği talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Üst seviyelerdeki öğrencilerin ise kültürlerine, öz düzenleme becerilerine ve öğrenme çabalarına göre özerkliklerinin farklılık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çok az sayıda öğrencinin özerk olduğunu ve kendi öğrenme sorumluluğunu alabildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrenen özerkliği kazanma sürecinin kültürel, bireysel ve pedagojik faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Littlewood (1999), Smith (2008) ve Palfreyman (2003) gibi araştırmacılar, özerklik kazandırma çabalarının bazı kültürel çevrelerde zorlayıcı olabileceğini ve öğretici desteğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin özerklik kazanma sürecinde bağımsızlık becerilerini geliştirmeleri zaman almakta ve öğretici desteği büyük önem taşımaktadır.

Nicel veriler ise öğretmenlerin %31'inin, öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarını ve bağımsız çalışmalarını destekleme konusunda çekinceleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, bazı kültürel grupların daha bağımsız hareket edebildikleri, bazılarının ise öğretmenlere daha fazla bağımlı kaldıkları gerçeğini yansıtmaktadır. Little (1999) özerklik uygulamaları yerel bağamlardan etkilenmekte olduğunu ifade ettiği çalışması bu görüş ile örtüşmektedir.

5. Ders Dışı Aktiviteler ve Teknoloji

Hem nicel hem de nitel veriler, öğretmenlerin öğrencileri ders dışı aktiviteler ve teknolojiyi kullanma konusunda teşvik ettiklerini göstermektedir. Nicel verilerde, öğretmenlerin %98,4'ü öğrencilerin ders dışında çalışmalarını desteklediklerini belirtmiştir. Nitel verilerde ise öğretmenler teknolojiyi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bağımsız bir şekilde yönetebilmeleri için önemli bir araç olarak görmektedir. Öğreticiler dil öğrencilerinin dil öğrenme ortamlarını seçme konusunda özgür olduklarını, dijital kaynakların öğrencilere özgüven kazandırdığını ve onların öğrenme hızlarını kendi başlarına ayarlayabilmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler Can'ın (2012) sanal platformların öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasıyla örtüşmektedir. Teknoloji, dil öğrenen öğrencilerin özerklik kazanma süreçlerinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Öğreticiler teknolojinin, dijital kaynakların yararlı olduklarını ifade etmelerine rağmen bu kaynakların özerklik kazandırmadaki rollerini tam olarak ifade

edememişlerdir. Bu soruya verilen cevaplar genellikle teknolojinin eğitim süreçlerindeki yararlarını ifade etmekten öteye geçememiştir.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin anket yanıtları ile görüşme esnasındaki yanıtları arasında bazı önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenen özerkliği konusunda genel olarak teorik bilgiye sahip olduklarını ancak deneyim ve stratejilerini aktarma aşamasında bu bilgiyi uygulamaya dökme konusunda zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Uygulamaya yönelik ifadelerin yetersizliği, bu konuda bir boşluk olduğunun bir başka göstergesidir. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliği becerisinin nasıl kazandırılacağına dair bilgilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Çoğu öğretici, öğrenen özerkliğini üretim becerileri ile ilişkilendirmiş, konuşma ve yazma becerilerindeki başarıları gözlemleyerek öğrencinin özerklik düzeyini tespit edebileceğini belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise okuma ve dinleme becerileri ile öğrencinin anlamlandırma çalışmalarını özerklikle ilişkilendirmiştir. Ancak dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenen özerkliğini nasıl destekleneceğine dair somut bir strateji veya yöntemle değinilmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin özerklik geliştirme konusunda daha sistematik bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiğini ve öğretim süreçlerinde daha etkin bir şekilde uygulamaları için desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.2. ÖNERİLER

- Türkçe dil öğrenme materyalleri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilecekleri, bağımsız çalışma fırsatları sunan etkinlikler içermelidir. Özellikle proje temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme etkinlikleri gibi öğrenci merkezli uygulamalar özerkliği geliştirebilir. Öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre esneklik sağlayan materyaller ve içerikler sunulmalıdır. Bu tür içerikler, öğrencilerin motivasyonunu ve bağımsız öğrenme becerilerini artırabilir.
- Öğrencilere dil öğrenme süreçlerinde özerk olmalarını sağlayacak etkili öğrenme stratejileri sunulmalıdır. Zaman yönetimi, öz değerlendirme ve öğrenme hedefleri belirleme gibi stratejiler, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacaktır. Bu stratejilerin ders içeriğine entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif rol almalarını sağlayacaktır.

- Öğrencilere ödev, proje ve çalışma yöntemleri konusunda seçenekler sunulmalıdır. Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme tercihleri doğrultusunda seçim yaparak öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlayabilir ve özerkliklerini geliştirebilirler. Seçenek sunma, öğrencilerin karar verme becerilerini de artırarak, bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır.





EKLER

Ek-1: Öğrenen Özerkliğine Dair Öğretici Anketi

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 karşılaşılabilecekleri 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?		

Ek-2: Öğrenen Özerkliğine Dair Öğretici Anketi İzni

Ölçek izni Gelen Kutusu x

✕ 🖨 📧



Safiye Günel
Alıcı:

28 Şub Çar 10:30

☆ 😊 ↩ ⋮

Değerli hocam,

Ben Kütahya Dumlupınar Üniversitesi TÖMER okutmanı Safiye Günel. Aynı üniversitede yüksek lisans yapmaktayım. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Algıları" adlı tezimde kullanmak üzere 2010 yılında geliştirmiş olduğunuz ölçek için izninizi rica ediyorum. Şimdiden kıymetli vaktiniz ve cevabınız için teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,
Safiye.

D

Duygu Nihal EKER
Alıcı: ben

1 Mar Cum 12:31

☆ 😊 ↩ ⋮

Merhaba Safiye Hanım,

Çalışmamaya duyduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Ölçeği kullanmak için izin veriyorum. Sizden ricam çalışmanın sonuçlarını benimle de paylaşmanız olur.

Çalışmalanızda kolaylıklar dilerim.

Duygu N. EKER

28 Şub 2024 08:30 tarihinde Safiye Günel

yazdı:

Ek-3: Araştırma Etik İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.04.2024-176



KÜTAHYA DURLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 2024/03
Toplantı Tarihi : 02.04.2024
Toplantı Saati : 14:00
Toplantı Yeri : Rektörlük Senato Salonu

GÜNDEM

68: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27.03.2024 tarihli ve 282636 sayılı yazısı gereğince Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Safiye GÜNEL'in "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Algular*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme

KARAR

68: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27.03.2024 tarihli ve 282636 sayılı yazısı gereğince Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Safiye GÜNEL'in "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Öğrenen Özerkliğine İlişkin Algular*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuruçuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Çetin Özdilek
Başkan

Prof. Dr. Metin DEMİR
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Emin ZEYTİNOĞLU
Üye

Prof. Dr. Emre SEZİCİ
Üye

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU
ÜNAL
Üye

Prof. Dr. Levent MERCİN
Üye

Prof. Dr. Niyazi KURNAZ
Üye

Adres: Evliya Çelebi Yerleşimi, Tarhanlı Yolu 10. Km 42200 KÜTAHYA
Telefon: (+274) 442 81 81 Faks: 2742652054
e-Posta: ertik@kural@dpu.edu.tr Web: http://www.dpu.edu.tr
Kep Adresi: dumlupinar@univ.tr/etik@etik.kap.tr

Bilgi için: Emre Özkan ekşi
Unvanı: Raportör



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KAYNAKÇA

- Acar, K. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Tarihi gelişimi ve güncel uygulamalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-12.
- Alyılmaz, C. ve Biçer, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorumlulukların öğrenen özerkliği bağlamında. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 1-23.
- Aoki, N., & Smith, R. (1999). Learner autonomy in cultural contexts 19-28: The case of Japan. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 19-28). Frankfurt: Peter Lang.
- Arıkan, A. (2014). Yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğini desteklemek için materyaller. *Procedia - Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 158, 29-32.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Azhariah, S., Lengkanawati, N. S., & Rodliyah, R. S. (2023). Teacher roles in fostering learner autonomy: Pre-service teachers practice in pre-service teaching program. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 4(2), 440-457.
- Balcı, Ö. (2008). Dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 45-52.
- Balcı, Ö. ve Uygun, İ. (2018). Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin rolü ve öğrenen özerkliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 115-130.
- Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.
- (2010). Dil öğreniminde öğrenen özerkliği: Öğrenci öğreticilerin inançları. *Avustralya Öğretici Eğitimi Dergisi*, 35(1), 90-103.
- Barillaro, F. (2011). *Teacher perspectives of learner autonomy in language learning* (Unpublished Master's Thesis). Sheffield Hallam University Sheffield City.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce öğreticiliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Bei, E., Mavroidis, I., & Giossos, Y. (2019). Development of a scale for measuring the learner autonomy of distance education students. *European Journal of Open Distance and E-learning*, 22(2), 133-144.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). London: Longman.
- (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test? In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 77-97). Clevedon: Multilingual Matters.
- (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (1st ed.). London: Routledge.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Journal*, 12(7), 1-45.
- Bozpolat, E. ve Gömleksiz, M. N. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 95-114.
- Brajcich, J. (2000, 22 May). *Encouraging learner autonomy in your classes*. Retrieved from: http://jaltpublications.org/old_tlt/articles/2000/03/brajcich.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 72-85.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us?. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Council of Europe. (2001, 6 June). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). London: Sage Publications.

- Çakır, A. ve Türkben, T. (2010). Öğrenen özerkliği ve motivasyon: Türk EFL perspektifi. *Procedia - Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 3, 306-315.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice* (1st ed.). Dublin: Authentik.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour* (1st ed.). New York: Plenum.
- (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirel, M. (2011). Dil öğreniminde öğrenen özerkliğini geliştirmede teknolojinin rolü. *Türk Online Eğitim Teknolojisi Dergisi-TOJET*, 10(4), 15-21.
- Demirel, M. ve Dağdeviren, Ö. (2011). Ders dışı aktivitelerin ve teknolojinin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 98-110.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler ve teknikler* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, O. ve Sevim, O. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erbil Tursun, S. (2010). *Orta öğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eryaman, M. Y. ve Kana, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. İçinde A. Şahin & A. Kılınç (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 147-164). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Esch, E. (1997). *Learner training for autonomous language learning* (1st ed.). London: Longman.
- European Language Portfolio (ELP)-Council of Europe. (2024, 2 May). *European language portfolio*. Retrieved from: [https://www.coe.int/en/web/language-](https://www.coe.int/en/web/language-portfolio)

policy/european-language-portfolio#:~:text=The%20European%20Language%20Portfolio%20(ELP)%20was%20developed%20alongside%20the%20Common,to%20the%20CEFR%20competence%20descriptors.

- Gencan, T. N. (2014). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 95-114.
- Gültekin, İ. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. İçinde H. Develi (Ed.), *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular* (s. 179). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Han, L. (2020). On the relationship between teacher autonomy and learner autonomy. *International Education Studies*, 13(6), 153-162.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (1st ed.). London: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* (1st ed.). Oxford: Pergamon.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. İçinde A. Şahin & A. Kılınç (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 4). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jiang, X. (2008). *Constructing concepts of learner autonomy in language education in the Chinese context: A narrative-based inquiry into university students' conceptions of successful English language learning* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Warwick, United Kingdom.
- Joshi, K. R. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, 16(1-2), 12-29.
- Karakaş, A. (2017). Dil öğrenen öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve süreçlerini planlamalarının etkisi. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 45-59.

- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: Uzaktan İÖLP örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçarslan, S. (2022). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi ve öğretici gözüyle öğrenen özerkliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (p. 269-282). Amsterdam: John Benjamins.
- (2010). Assessment of autonomy or assessment for autonomy? Evaluating learner autonomy for formative purposes. In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems* (1st ed.). Dublin: Authentik.
- (2006). The common european framework of reference for languages: Content, purpose, origin, reception, and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). Language learner autonomy: What, why, and how. *Second Language Acquisition*, 4(1), 1-21.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Liu, H. J. (2015). Use of learning strategies by EFL learners: A study of how it relates to language proficiency and learner autonomy. *International Journal of English Linguistics*, 5(2), 21-35.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil kavramları. İçinde A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (ss. 28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mete, H. C. (2010). *Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DYNED bağlamında ölçülmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ming, T. S., & Alias, A. (2007). Investigating readiness for autonomy: A comparison of Malaysian ESL undergraduates of three public universities. *Reflections on ELT*, 6(1), 1-18.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oxford, R. L. (2015). Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), 58-71.
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 1-19). London: Palgrave Macmillan UK.
- Raya, M. J., & Fernández, J. M. P. (2002). Learner autonomy and new technologies. *Educational Media International*, 39(1), 61-68.
- Reinders, H., & Balcıkanlı, C. (2011). Do classroom practices reflect teacher beliefs about learner autonomy? *The Modern Language Journal*, 95(2), 232-245.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *Asian EFL Journal*, 8(2), 180-201.
- Shen, J. (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Smith, R. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 129-146). London: Palgrave Macmillan.
- (2008). Learner autonomy. *ELT journal*, 62(4), 395-397.
- Şahin, Y. (2013). Yabancı dil öğrenimini ve öğretimini etkileyen unsurlar. İçinde Y. Şahin *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (ss. 16-57). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Thanasoulas, D. (2000, 3 April). *What is learner autonomy and how can it be fostered?*. Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>.
- The European Language Certificates. (2013, 20 Eylül). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning?. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*. (pp. 98-113). London: Longman.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners* (1st ed.). UK: Prentice Hall International.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (1. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

DİZİN**-B-**

Başarı, 41, 42

-K-

Kelime Öğretimi, 4

Kültür, 46

-Ö-

Öğrenen özerkliği, v, vii, 2, 6, 10, 11,
13, 15, 16, 19, 27, 34, 35, 42, 61, 64

Öğrenici, 5, 10, 21, 22, 35, 44, 47, 50

Öğretici, ix, 5, 20, 22, 24, 25, 33, 35,

42, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 56, 57, 59

Özerk öğrenen, 6, 13, 14

-R-

Rehberlik, 41, 44, 45

-S-

Sorumluluk, 16, 41, 43

-T-

Türkçe, v, vii, x, xii, 3, 5, 6, 8, 27, 31,
32, 33, 34, 39, 40, 41, 44, 50, 53, 59,
61, 62

-Y-

Yabancı dil, 2, 3, 4, 8, 9, 14, 41, 42, 43,
59, 60, 61, 62, 63, 64

Yabancı dil olarak Türkçe, 2, 3, 4, 42,
43, 59, 61, 63