

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİLMESİNDE ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurcay ÖZKAYA

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİLMESİNDE ÖĞRENEN
ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurcay ÖZKAYA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Aralık, 2021

Nurcay ÖZKAYA

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nurcay ÖZKAYA'nın bu çalışması 27/12/2021 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye:

Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM

.....

(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman):

Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Öğrenen Özerkliği Ölçeği Geliştirme

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun/....../2021 tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada emeğiyle, bilgisiyle ve tecrübeleriyle bana her zaman destek olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a ve yüksek lisans eğitimim sırasında yardımını esirgemeyen Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Nurcay ÖZKAYA
ANTALYA/2021



ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİLMESİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

ÖZKAYA, Nurcay

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi: Berker KURT

Aralık, 2021, 85 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen özerkliğini bazı değişkenler açısından incelemektir. Yabancı dil öğrenmede özerk bir bireyde olması gereken özellikler kısaca; öğrenme stratejilerini bilme, öğrenme sürecinde etkin rol alma, isabetli tahminde bulunabilme, öğrenme materyallerine katkı sunabilme ve öğrenilen dile karşı hoşgörüyü sahip olma olarak sıralanabilir. Bu boyutların ayrıntılı olarak incelendiği çalışmada, öğrenen özerkliğinin; cinsiyet, Türkçe dışında farklı bir dil daha öğrenme isteği, Türkçeyi öğrenme amacı, çalışma durumu, üniversite seviyesi yerleşim yeri ve meslek alanı değişkenlerine göre farklılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma, tarama deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmanın evreni, Türkiye’de ve yurt dışında Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerden oluşmuştur. Çevrim içi (online) örnekleme yöntemlerinden e-posta listesi örnekleme kullanılan çalışmaya 55 ülkeden 370 kişi gönüllü olarak katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak çalışma kapsamında geliştirilen “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği*” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kadın katılımcıların yabancı dil öğrenmeye karşı tutum faktöründe erkek katılımcılara göre daha yüksek öz-yeterliliklerinin olduğu görülmüştür. Katılımcılar arasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullananların kullanmayanlara göre, Türkçe dışında da bir yabancı dil öğrenmeye daha istekli oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarına bakıldığında Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenenlerin, yabancı dil öğrenme stratejisi kullanma ve öğrenmede kendini yönlendirmede, eğitim amacı dışında bir amaçla

öğrenenlere göre daha yetkin oldukları görülmüştür. Katılımcıların Türkçe dışında başka bir yabancı dil öğrenme isteklerine bakıldığında yabancı dil öğrenme stratejisi kullanma puanları, yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları, öğrenmede kendilerini yönlendirebilmeleri, öğretmenden beklentileri ve toplam puanları yüksek olanların Türkçe dışında farklı bir yabancı dil daha öğrenme isteklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkçe dışında başka bir yabancı dil daha öğrenmek isteyen katılımcıların yabancı dil öğrenme kaygılarının da daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları göz önüne alındığında çalışmada geliştirilen ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik gibi gerekli psikometrik özelliklere sahip olduğu; ileride yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe, öğrenen özerkliği, ölçek geliştirme, yabancı dil öğretimi*

ABSTRACT

DEVELOPING A LEARNER AUTONOMY SCALE FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Özkaya, Nurcay

Master of Arts

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Master's Program

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Berker KURT

December, 2021, 85 pages

The aim of this research is to examine learner autonomy in teaching Turkish as a foreign language in terms of some variables. The characteristics that an autonomous individual should have in learning a foreign language are; knowing the learning strategies, taking an active role in the learning process, making accurate predictions, contributing to the learning material and having tolerance towards the target language. In this study, in which these dimensions were examined in detail, the differences of learner autonomy and the variables of gender, the desire to learn a different language other than Turkish, the purpose of learning Turkish, the employment status, the university level, the place of residence and the field of profession were analysed. The study was designed as a survey model. The population of the study consisted of people learning Turkish as a foreign language in Turkish Teaching Application and Research Centers (TÖMER) in Turkey and abroad. E-mail list sampling, one of the online sampling methods, was used and 370 people from 55 countries voluntarily participated in the study. "*Learner Autonomy Scale of Learners of Turkish as a Foreign Language*" developed within the scope of the study and personal information form were used as data collection tools. According to the findings, it was seen that female participants had higher self-efficacy than male participants in the attitude factor towards foreign language learning. Among the participants, those who used foreign language learning strategies were more willing to learn a foreign language other than Turkish, compared to those who did not. Considering the participants' Turkish learning objectives, it was seen that those who learn Turkish for educational purposes are more competent in using a foreign language learning strategy and in self-direction in learning than those who learn it for a purpose other than education. Considering the participants' willingness to learn a foreign language other than Turkish it was observed that those who had high scores on using a foreign language learning strategy, positive attitudes towards learning a

foreign language, ability to direct themselves in their own learning, expectations from the teacher, and in their total scores, had a desire to learn a different foreign language other than Turkish. In addition, it was seen that the participants who wanted to learn another foreign language other than Turkish had lower foreign language learning anxiety. Considering the research findings, it can be said that the scale developed in the study has the necessary psychometric properties such as validity and reliability and can be used in future studies.

Keywords: *Turkish as a foreign language, learner autonomy, developing a scale, teaching foreign language*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Problem Cümlesi.....	2
1.5. Sayıtlar (Varsayımlar).....	3
1.6. Kapsam ve Sınırlandırmalar.....	3
1.7. Tanımlar.....	3

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenen Özerkliği.....	4
2.2. Özerk Öğrenenlerin Özellikleri	7
2.3. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrenen Özerkliği.....	7
2.4. Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü	9

2.5.	Öğrenen Özerkliği Geliştirmede Bazı Yöntem ve Teknikler	12
2.6.	Öğrenen Özerkliği ve Öz değerlendirme	15
2.7.	Öğrenen Özerkliğiyle ilgili Yapılmış Yurt içi Yurt dışı Çalışmalar	16

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Desen.....	20
3.2.	Evren ve Örneklem	20
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	22
3.3.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği.....	22
3.3.2.	İşlem.....	30

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Puanlarına İlişkin Genel Bulgular.....	31
4.2.	Cinsiyet Farklılıkları	32
4.3.	Türkçe Öğrenme Amacı	32
4.4.	Çalışma Durumu	33
4.5.	Üniversite Seviyesi.....	34
4.6.	Türkçe Dışında Farklı Dil Öğrenme İsteği.....	34
4.7.	Yerleşim Yeri Farklılıkları.....	35
4.8.	Meslek Farklılıkları.....	36

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	38
5.2.	Öneriler.....	42

KAYNAKÇA	43
----------------	----

EKLER.....	50
------------	----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar	21
Tablo 2. Türkiye’deki İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	23
Tablo 3. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	25
Tablo 4. Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri.....	27
Tablo 5. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	29
Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Katsayıları.....	31
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	32
Tablo 8. Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	33
Tablo 9. Çalışma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	33
Tablo 10. Üniversite Eğitimi Seviyesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	34
Tablo 11. Farklı Bir Dil Öğrenme İsteği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	35
Tablo 12. Akademik Çalışma Alanı Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	36
Tablo 13. Meslek Alanı Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	37

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. McCarthy (2000)'in Üçlü Strateji Ayrımı.....	15
---	----



KISALTMALAR

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkçe, tarihî derinliği olan zengin bir dil olarak nitelenmektedir. Türklerin tarih boyunca sahip oldukları aktif hayat tarzı, göç ettikleri farklı coğrafyalarda kurdukları ilişkiler, kurmuş oldukları devletler, çeşitli kültür ve medeniyetlerle girdikleri etkileşimler, dillerinin farklı açılardan gelişmesini sağlamıştır. Türklerin tarihteki rolleri sebebiyle Türkçe öğrenimine ve öğretimine her dönemde ilgi gösterildiği söylenebilir (Balci, 2016).

Ural-Altay dil grubunun Altay dilleri ailesinde yer alan Türkçe, Doğu Türkistan'dan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne kadar çoğunluğu Orta Asya'da olmak üzere 220 milyon kişi tarafından ana dil olarak konuşulmaktadır. Türkçe, ana dil olarak konuşanların sayısı bakımından dünyada 5. sırada yer almaktadır (Uzun, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çok eskilere dayanır. Bu konuda birçok farklı eser bulunmaktadır. Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi konusunda; *Dîvânu Lügâti't-Türk* ve *Muhakemetü'l-Lügateyn* en önemli iki eserdir. Batılıların Türkçe Öğrenimi konusunda *Codex Cumanicus* ve *Thatarisch Pater Noster* örnek gösterilebilir (Arslan, 2012). Tarihi MÖ 4000 yılına kadar uzanan Türkçe, günümüzde yaklaşık iki yüz yirmi milyondan fazla kişi tarafından konuşulmaktadır. Türkçe dünyada en çok konuşulan yedi dil arasındadır. Türkçe UNESCO'nun ana dil sıralamasındaki tespitlerine göre dünyada üçüncü sırada, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırada yer almaktadır. Tüm bu bilgiler, Türkçenin ne kadar yaygın kullanılan bir dil olduğunun göstergesidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de resmî olarak köklü bir tarihi olmasa da yabancılara Türkçe öğretiminin tarihini, Türklerin tarih sahnesine çıkışına kadar dayandırabiliriz (Aykaç, 2015).

Bugün ise hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetlerine olan talep gün geçtikçe artmakta ve bu talebi pek çok kurum ve kuruluş karşılamaktadır. Öyle ki Türkçe öğretimine hizmet eden Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü gibi kimi kurumlar, faaliyetlerini sadece yurt dışında sürdürmektedir (Melanlıoğlu, 2018).

Günümüzde dünyada İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi diller ikinci dil veya yabancı dil olarak yaygın şekilde öğretilmektedir. Son yıllarda gelişen ve değişen dünya dengeleriyle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine istek artmaktadır. Bu

bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalara da talep artmıştır. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili dünyada kabul görmüş ve uygulanmakta olan birçok yaklaşım, yöntem ve teknik vardır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden etkin bir şekilde faydalanılmadığı gözlenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini geliştirmek, öğrenenin dili öğrenmede etkinliğini artıracak tekniklerden birisidir. Dolayısıyla dil öğretmede ve öğrenmede başarıyı artırabilmek için, öğrenen özerkliği konusunda yapılmış çalışmalardan haberdar olup, bu alanda çalışan öğretmenleri, öğrenen özerkliği geliştirme konusunda etkin kılmak gerekir. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği ile ilgili yapılmış çalışma özellikle yurt içinde az sayıdadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen özerkliğini bazı değişkenler açısından incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın tarandığında, Türkçe dışındaki dillerin öğretiminde öğrenen özerkliği ile ilgili çok sayıda çalışma yer almaktadır (Alonazi, 2017; Bandura, 1977; Benson, 2007; Candy, 1991; Cotterall, 1995; Holec, 1981; Kohonen, 2012; Little, 1991; Nunan, 1996; Thanasoulas, 2000; Zimmerman, 1998). Bu çalışmalarda öğrenen özerkliği değişik boyutlarıyla ele alınmıştır. Yabancı dil öğreniminde özerk bir bireyde olması gereken özellikler; öğrenme stratejilerini bilme, öğrenme sürecinde etkin rol alma, isabetli tahmin becerisi, öğrenme materyaline katkıda bulunabilme, hedef dile karşı hoşgörülülük olarak sıralanabilir (Omaggio, 1978). Öğrenen özerkliğiyle ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalarda, bu boyutların detaylı olarak ele alınmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliğinin; cinsiyet, Türkçe dışında farklı bir dil öğrenme isteği, Türkçe öğrenme amacı, çalışma durumu, üniversite seviyesi durumu, yerleşim yeri, meslek alanı değişkenlerine göre farklılıklarını ortaya koyması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin bazı değişkenler bağlamında incelenmesidir. Bu bağlamda problem cümleleri aşağıdadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, Türkçe öğrenme amaçları açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, çalışma durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, üniversite seviyesi durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, Türkçe dışında yabancı bir dil öğrenme istekleri değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, yerleşim yeri değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği puanları, meslek alanı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

- i. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
- ii. Araştırmacının verileri kullanırken tarafsız davrandığı varsayılmıştır.

1.6. Kapsam ve Sınırlandırmalar

Araştırma, 06.02.2021 ile 28.05.2021 tarihleri arasında çevrim içi olarak toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- **Öğrenen Özerkliği:** Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu almasıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenen Özerkliği

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (TDK, 2015) göre özerklik, kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşudur. Özerklik teriminin ilk olarak felsefe alanında kullanıldığını görüyoruz. Immanuel Kant ve John Stuart Mill, özgür iradeye ve insanın içinde doğuştan gelen iyiliğe odaklanan modern özerklik fikrinin öncüleri olarak tanınırlar (Benson, 2013). Edebiyatta, Jean-Jacques Rousseau, *Emily* adlı eserinde bu filozoflarla benzer fikirleri paylaşmıştır (Benson, 2013) ancak özerk öğrenmenin tarihi, Avrupa Konseyi'nin Modern Diller Projesinin ardından Holec'in dil eğitimiyle ilgili verdiği raporla başlamıştır (Benson, 2007). Gremmo ve Riley (1995) ise dil eğitiminde özerk öğrenmenin önemiyle ilgili nedenler göstermiştir.

Amerikalı sosyal psikolog Edward Deci özerkliği şöyle tanımlar: Etimolojik olarak özerklik (otonomi) öz-yönetimden gelmektedir. Özerk olmak demek, kişinin kendisi ile uyum içinde olması demektir, diğer bir deyişle, kişinin eylemlerinde özgür olması ve kontrolü elinde tutması anlamına gelir. Özerk insanlar, yaptıkları işe tam olarak isteklilerse bu işe ilgi ve adanmışlık duygularıyla birlikte sarılırlar (Deci & Flaste, 1996).

Bir yabancı dilin öğrenilmesinde öğrencinin sorumluluk alması anlamına gelen öğrenen özerkliği, yabancı dil öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülen “öğrenmeyi öğrenme” kavramını esas alır. Öğrenen özerkliği, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alma becerisidir (Holec, 1981). Bu şekilde öğrenciler, kendi öğrenme stillerinin daha fazla bilincinde olurlar ve öğrenen özerkliği öğrencilere daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin yolunu açar (Council of Europe, 2001: 141). Özerk öğrenen, öğrenilecek konuya göre aktif bir yaklaşım sergileyen, risk alan ve tahmin yürütme becerisi güçlü olan öğrenci tipidir (Keegan, 1996). Özerk öğrenenlerin, öğretmenlerin belli bir seviyede yardımıyla; kendilerine gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler koyabildikleri, uyarlanacak uygun metot ve teknikleri seçtikleri, kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyebildikleri ve kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini değerlendirebildikleri kabul edilir (Benson, 2007; Dam, 1995; Holec, 1981; Little, 1991; Scharle ve Szabo, 2000; Wenden 1991). Bir ders hazırlanırken öğrenen özerkliği göz önüne alındığında dersler ortaklaşa bir çabaya, bir sınıfın tüm katılımcılarının ortak üretimine dönüşür (Allwright, 1984).

Özerklikte; ayrılma, eleştirel tepki verebilme, bağımsız karar alma ve hareket etme önemlidir. Öğrencinin öğreneceği materyal ve süreç ile bir psikolojik bağ kurması önemlidir. Öğrencinin kurduğu bu bağ da öğrencinin öğrenmeyle ilgili istek ve motivasyonunu artırır. Özerklik iki temel nedenle benimsenir: Birinci neden, “Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine (planlama, izleme ve değerlendirme) yansıtıcı olarak dâhil olmazlarsa öğrenmelerini daha kişisel ve odaklanmış hâle getirmek, onları daha etkin ve verimli kılmak neredeyse olanaksız hale gelir.” düşüncesidir. İkincisi ise “Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde etkin olarak katkıda bulunması durumunda eğitimciler, güdüleme sorunuyla ilgilenmek zorunda kalmaz.” düşüncesidir (Little, 1991).

Öğrenen özerkliği; bir kişilik özelliği, bir politik ölçüt ya da bir eğitimsel hareket olarak düşünülebilir. Bunun sebebi, özerkliğin eğitimin aracı ya da varacağı son nokta ya da her ikisi olarak görülmesidir. Candy (1991)’e göre; düzenli ve disiplinli olma, mantıklı ve analitik olma, yansıtıcı (düşünceli) ve kendinin farkında olma, merakını, güdüsünü ve açık sözlülüğünü sergileyebilme, esnek olma, kararlı ve sorumluluk sahibi olma, atılgan ve yaratıcı olma, kendine güvenme ve olumlu bir benlik algısına sahip olma, bağımsız ve kendi kendini idare eden bir birey olma, bilgiye ulaşma becerileri geliştirme, öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olma, değerlendirme kriterleri geliştirme ve kullanma özerk öğrenenlerin ortak özellikleridir.

Deci ve Ryan (2000)’a göre özerkliğin üç temel prensibi vardır: Öz belirleme, yeterlik ve ilgililik. Sağlıklı işleyen bir psikoloji için öz-belirleme önemlidir. Psikolojide olduğu gibi eğitimsel ortamlarda da bu sağlıklı işleyiş bir gereksinimdir ve sadece bir davranış değil, temel özgürlük anlayışıdır. Little (2012), öğrenen özerkliğini kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluğu kabul etmesi şeklinde temellendirir ve öğrenen özerkliğini “evrensel biliş” kavramına dayandırır. Ayrıca, özerkliğin öğrenenin süreç ve öğrenme ile arasındaki psikolojik bağ olduğunu savunur. Littlewood (1999)’a göre sorumluluk, öğrenen özerkliğinin temel boyutudur. Candy (1991), özerkliğin bir ürün değil, bir süreç olduğunu belirtmiştir ve kişinin tamamen özerk olamayacağını, ancak özerkliğe doğru aşama kaydedeceğini ifade etmiştir. Bu ifadeden, özerklik için yaşam boyu mücadelenin hiç bitmeyeceği ve doğası gereği özerkliğin ürün odaklı değil, süreç odaklı olduğu çıkarılabilir. Kohonen (2012), özerklik gelişimini öğrenenlerin bireysel kimlikleri olan adanmış kişiler olarak görüldüğü; bütünsel kişi yaklaşımı olarak tanımlar. Özerklik ve aktif olmak el ele verir; öğrenen özerkliği, kendilerini sorumlu ve yeterli gören, kendi öğrenmeleri ile görevli olduklarını hisseden aktif öğrenenlerdir. Bu da öğrenmenin sorumluluğunu paylaşan ve öğretmen tarafından bilgiyle doldurulmayı bekleyen, pasif öğrenen olmayı reddeden öğrenenler yaratır. Tahmin edileceği gibi böyle öğrenenler,

sadece sınıfta değil, öğrenmenin her yerde gerçekleşebileceğinin farkındalığıyla, sınıf dışında da öğrenmeye devam ederler. İnsanların özerkliğe karşı beceri ve tutumları vardır ve bunu farklı seviyelere çıkarabilirler.

Özerk öğrenme kavramı, motivasyon ile yakından ilgilidir. Motivasyon, insanı bir davranışta bulunmaya iten güç olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyon, öğrenme sürecindeki öğrenci eylem ve faaliyetlerinin yönünü, kararlılığını ve gücünü etkileyen önemli bir alandır. Birçok tanımda, öz düzenleme, öğrenenlerin kendi düşünceleri (örneğin kendi yeterlik inançları), duyguları (örneğin öğrenme sırasındaki kaygıları), davranışları (örneğin bir görevi nasıl ele aldıkları) ve öğrenme ortamı üzerindeki kontrolleri de dâhil olmak üzere, insanların kendi öğrenmelerini organize edip yönettiği bir süreçtir (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 1998). Ayrıca, öğrenme güdüsü düzenli olarak düzenlenip gözlemlenebilir (Sansone, 2009; Winne ve Hadwin, 2012). Öz kararlılık teorisi, öz düzenlemenin özerk güdülenme ile bağlantılı olduğunu öne sürer ve irade ve seçimle nitelendirir; öz düzenleme kavramı, güdülenme ve özerklik ile büyük ölçüde örtüşmektedir (Reeve vd, 2008). Öz düzenleme öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol amacıyla uyguladıkları stratejilerin kullanımını içerir.

Özerklik duygusu; akranlardan gelen negatif etkilere karşı hassaslığın azalması, akranlar arasında popülerliğin artması okul ve akademik dünyayla daha fazla meşguliyet gibi birçok pozitif sonuç getirebilir (O'Donnell, Chang ve Miller, 2013). Öğrenenlerin özerklik ve öğrenmeyle ilgili düşüncelerini nasıl oluşturduklarını incelemek önemlidir çünkü bu düşünceler öğrenme sonuçlarını etkilemektedir. Yorumlama şekilleri, pozitif veya negatif olabilir; öğrenenin taşıdığı yorumlama şeklinin- pozitif veya negatif- öğrenme üzerinde belli etkileri olacaktır. Olumsuz yorumlamalar, başka başarısızlıklara sebep olabilecek öğrenilmiş çaresizliğe yol açabilir ancak, olumlu yorumlamalar, artan başarı ve öğrenen özerkliğiyle sonuçlanır. Bu yüzden, ne yazık ki, öğrenende kendi öğrenme deneyimleriyle ilgili negatif yorumlamalar varsa, yüksek düzeyde öğrenen özerkliği duygusu, başarıya yol açmayabilir. Bunun tam tersi, pozitif yorumlamalar için de geçerlidir; öğrenende özerklik ve kişisel çaba olmaksızın pozitif yorumlamalar da başarıyla sonuçlanmaz. Furnborough (2012), çalışmasında dil öğrenenlerdeki düşük öz güvenin, öğretmen desteğine daha fazla bağlı olmakla sonuçlandığını belirtir. Araştırmacı, öğrenenlerin kendilerini özerk hissetmeleri ve kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele alabilmelerini sağlamak için öğrencilerin belli seviyede başarıya ihtiyaçları olduğuna vurgu yapar.

2.2. Özerk Öğrenenlerin Özellikleri

Thanasoulas (2000), özerk öğrenenlerin sahip olduğu özellikleri şöyle sıralar:

- Kendi öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkındadırlar.
- Öğrenme sürecinde aktiftirler.
- Her ne pahasına olursa olsun hedef dilde iletişim kurmak için risk alırlar.
- Tahmin etme yetenekleri gelişmiştir.
- Öğrenme içeriğinin oluşturulmasına katılırlar.
- Ayrı bir referans sistemine sahip hedef dili geliştirmek için hipotezleri gözden geçirip reddederler ve kuralları uygulamazlar.
- Hedef dile karşı hoşgörülü bir yaklaşım sergilerler.

Bu özellikleri belirlemede öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, motivasyon ve dil farkındalığı faktörleri etkilidir (Thanasoulas, 2000). Özerk öğrenenlerin bireysel özelliklerinin ve öğrenme sürecindeki davranışlarının bu özellikleri şekillendirdiği söylenebilir.

Little (1995), öğrenen özerkliği ile ilgili yeni ya da gizemli bir şey olmadığını ancak başarılı olanların özerk öğrenenler olduğunu bildiğini ifade eder. Bu yüzden, bu konu yeni bir öğrenme türü ile ilgili değildir; öğrenen özerkliği gibi net bir hedef koymak, öğrenenlerin başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenme stratejileri ve öğrenenlerin eğitimi özerklik geliştirmeye destek olur ancak öğretmenle öğrenci arasında geçen pedagojik konuşmalar, öğrenen özerkliği oluşturmada belirleyici faktördür.

2.3. Yabancı Dil Öğrenmede Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği kavramı, 1979'dan beri dil öğretimi ve öğrenimi konularında Avrupa Konseyinin odağında olmuştur (Little, Dam 1998).

Holec, öğrenen özerkliğini “kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi becerisi” olarak tanımlar. Bu beceri doğuştan gelmez, ‘doğal’ yollarla-ki genellikle bu şekilde olur-, ya da formal öğrenme ile yani sistematik ve bilinçli bir şekilde edinilir. Kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması demek, kendi öğrenmesini ilgilendiren tüm konularda

karar verme sorumluluğunu elinde bulundurması anlamına gelir (Little, Dam 1998). Diğer bir deyişle öğrenen özerkliği, eğitimin bir diğer fonksiyonu da öğrenenlerin katılımcı demokraside aktif rol alabilmeleri fikriyle paraleldir. Bu yüzden Avrupa Konseyinin eğitimle ilgili fikirlerinde merkezde yer almaya devam etmektedir.

“Öğrenme psikolojisi”nde görülen değişimler, yabancı dil öğretimini etkileyen unsurlardan biridir. Öğrenme kuramlarında çeşitli görüşler ortaya çıktıkça dil öğrenme süreci de etkilenir. Yabancı dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen bu kuram ve yaklaşımların tümü bir şekilde özerk öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Özerklik kavramından etkilenecek ortaya çıkan ve özerk öğrenmeye gönderimde bulunan ortak başvuru metninin de desteklediği oluşturmacı ve portfolyo destekli dil öğrenme yaklaşımları; yabancı dil üzerine izleni geliştiren, dilci ve eğitimcilerin uygulamayı uygun ve faydalı bulduğu yaklaşımlardır (Demirel, 2004). Öğrenmeyi öğrenen özerk öğrenenler; öğrenme sürecinde neyi, ne zaman, nasıl öğreneceğine karar verir, kendi öğrenmesini planlayabilir, değerlendirebilir ve öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenen özerkliği kavramını bilmeleri ve sınıf içi aktivitelerde ve sınıf dışında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri gereklidir (Erbil Tursun, 2010).

Formal eğitim ortamları; planlama, uygulama, gözlemleme ve eğitimin değerlendirilmesini gerektirir. Ancak, dil öğreniminin dili kullanmaya bağlı olduğu da unutulmamalıdır: Bir dilde konuşmayı konuşarak, okumayı okuyarak (ve diğer beceriler için de aynı şekilde) öğrenebiliriz. Bu yüzden formal dil öğreniminde, öğrenen özerkliğinin kapsamı her zaman öğrenenin hedef dilde yapabildikleriyle sınırlıdır; diğer bir deyişle, dil öğrenenleri olarak özerkliklerinin kapsamı üç temel pedagojik ilkeye bağlıdır:

- Öğrenen katılımı – öğrenme sürecinin sorumluluğunu paylaşabilmesi için öğrenenleri aktif tutma (duyuşsal ve üstbilişsel boyutları),
- Öğrenen yansıması – öğrenenlere, planlama yaparken, gözlem yaparken ve kendi öğrenmelerini değerlendirirken eleştirel düşüncelerinde yardımcı olma (üstbilişsel boyut),
- Uygun hedef dil kullanımı – dil öğrenmenin temel aracı olarak hedef dili kullanma (iletişimsel ve üstbilişsel boyutlar) (Little, Dam 1998).

Yabancı dil öğretiminde özerk öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk önce öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmelidir (Gardner ve Miller, 1999). Moeller ve Catalano (2015), sınıf

öğretmenin değişen rolü üstünde durur; bu rolde öğretmen interaktif, anlamlı ve iş birliğine dayanan görevler üretmeyi hedefler. “Birlikte inşa edilen otantik metinlerdeki dilin anlamı üzerinde uzlaşırken” öğrencilerini aktif tutmaya hazırlıklıdır. Collins (2009)’e göre, bir tarafta öğrenciler hedeflerini belirlemekte, öğrenme kaynaklarına karar vermekte ve kendi öğrenmelerini yansıtır değerlendirilmekte sorumluluk alırken diğerk tarafta öğretmenin rolü bir yönetici olarak onlara yardım etmektir. Yani özerk öğrenmede sorumluluk öğretmende değil, öğrencide olmalıdır. Özerk öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencilerin özerklik algılarının gelişmiş olması ve birbiriyle etkileşimde olmaları gerekir (Little, 1995). Özerk öğretmen, her şeyi bildiğini düşünen geleneksel öğretmen rolünde değil; kendisini bir öğrenci rolünde görür (Breen ve Mann, 2014).

2.4. Özerk Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Aoki (2008)’ye göre özerklik; doğuştan gelen bir şey değildir, öğretilmesi gerekir. Camilleri (1997), öğrencilerinde özerklik yetiştirmeye istekli olan öğretmenlere, yönetici, danışman ve kaynak insanı rollerini yükler. Kaynak insanı rolüyle, öğrenenler için gerekli kaynakları ve öğretmen stratejilerini sağlayarak uygun koşulları hazırlarken danışman rolüyle de öğrenme sürecindeki problemlerin çözümünde öğrencinin yanında olma becerisini taşır (Şanal, 2016). Son olarak öğretmen, etkinlikleri yönlendirebilen bir yönetici olarak kabul edilir (Çakıcı, 2015). Yabancı dil öğrenme ortamında öğrenen, ne düzeyde özerk öğrenme becerisine sahip olursa olsun, desteklenmelidir. Özerk öğrenme becerisi sonradan kazanıldığı için özerk öğrenme becerileri yüksek olan öğrenciler dil öğrenirken de başarılıdırlar (Nunan, 1996). Öğrenen özerkliğini uygulayan öğretmenler, öğrenme sürecine rehberlik ederek ve öğrencileri kendi öğrenmelerine yönlendirerek öğrenen özerkliğini geliştirirler (Barlas, 2012).

Öğrencilerde özerk davranış kendiliğinden ortaya çıkmaz. Öğrencilere öğretmenler tarafından bu konuda destek verilmesi gereklidir. Özerklik desteği, bir kişiyi geliştirmek için diğerk kişilerin planlanan amaçlar doğrultusunda sağladığı kişilerarası davranıştır (Reeve ve Jang, 2006). Dil eğitiminde özerk öğrenmeyi desteklemede öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Little (1991)’a göre öğrencilerinde özerk öğrenme yetilerini artırabilmek için, kendilerinin de düşüncelerini, uygulamalarını, deneyimlerini ve beklentilerini yansıtarak özerk oldukları varsayılan öğretmenlerin özerkliğiyle yakından ilişkilidir (Masouleh ve Jooneghani, 2012). Cotteral (1995)’e göre öğrenen özerkliğini yaratmada öğretmenlerin önemli bir görevi almaları gerekmektedir. Yazara göre, dil öğrenmede öğrenen özerkliğine doğru giden yolda, geleneksel öğrenen ve öğretmen rollerini iyileştirmek, atılması gereken önemli bir adımdır. Yine de bu

iyileştirilmiş roller öğrenenlere ve öğretmenlere zorla uygulanamaz. Öğrenme sürecinde her birisinin alacağı rol ile ilgili açık bir anlaşmaya ihtiyaç vardır.

Özerkliği desteklemek için gerekli koşulları oluşturmak zor olsa da öğrenen özerkliğini geliştirmek, dil öğretiminin idealleştirilmiş hedefi değildir. Little (2012), öğretmen yetiştirme eğitiminin öğrencilerinde özerkliği geliştirmek için gerekli yolları öğretecek şekilde organize edilmemiş olmasını ve öğretmenler için çok az sayıda hizmet içi eğitim sağlanmasını özerklik geliştirmede karşılaşılabilecek bazı problemler olarak belirtmiştir. Hatta, öğretmenlerin öğrencilerinde özerklik geliştirmede başarısız olmalarının bir sebebi de kendileri özerk öğrenen olmadıkları için öğrencilerine rol model olamamalarıdır. Ho ve Crookall (1995), özerklik, öğrencilerin genellikle öğretmenden bağımsız çalışabilmelerini gerektirir ancak bu durum, öğrenen özerkliğinin öğretmensiz geliştirilebileceği anlamına gelmez. Öğrenen özerkliği geliştirmede öğretmenin yardımı vazgeçilmezdir ancak öğrencinin özerkliği arttıkça daha az öğretmen desteğine gereksinim duyulur.

Öğretmenin öğrenen özerkliğini geliştirebilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekir (Nunan, 2014):

- Yönergeleri öğrenciler için anlaşılır kılmak,
- Öğrencilerin süreç içerisinde kendi hedeflerini oluşturmalarını sağlamak,
- Öğrencileri hedef dili sınıf dışında da kullanmaya cesaretlendirmek,
- Öğrenim süreçlerinin farkındalığını artırmak,
- Öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yöntem ve tekniğini seçmelerine kılavuzluk etmek,
- Öğrencilerin kendilerine hedef görevler belirlemelerini sağlamak,
- Öğrencileri araştırmacı olmaya teşvik etmek.

Özerklik geliştirebilmek için öğretmenlerin bu işe büyük miktarda çaba harcaması gereklidir. Öğrenen özerkliğinden bahsedilince genellikle bunun sadece “öğrenen” ile ilgili olduğu düşünülür; süreci yöneten bir öğretmen olmaksızın, öğrenen özerkliğini geliştirmek için yapılan hiçbir şey yeterli değildir. Özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilerinde kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme becerisini oluşturabilmelidir ve öğrencilerin kişiliklerini,

kapasitelerini ve motivasyonlarını baltalamamalıdır (Lamb, 2011). Cotterall (1995)'a göre, öğrenen özerkliğini geliştirebilmek için, öğrencilerin özerklik algıları incelenmelidir ve öğrenme ortamları buna göre oluşturulmalıdır. Vieira (2009)'ya göre öğretmenlerin algıları da önemlidir çünkü onların düşünceleri kendi öğretme süreçlerine yansıyacaktır ve öğrenciler de bundan belli bir seviyede etkilenecektir. Özerklik pedagojileri, öğretmenlerin başlangıçtaki varsayımlarının ne olduğu ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerde yüzleşilmesi gereken olası kısıtlamalar ve ikilemlerin neler olduğu gibi öğretim bağlamındaki rollerini sorgulamasını gerektirir. Dam (1995), sınıf içinde özerkliği geliştirmek için, öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe doğru yumuşak bir geçiş olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele alabilmeleri için öğretmenlerin, öğrencilerine içinden seçebilecekleri çok sayıda seçenek sunabilmeleri gerekir. Öğrencilerin aklındakilerle öğretmenin aklında olanlar birbiriyle tutarlı olmayabileceğinden öğrenmenin büyük kısmı sınıf içi bağlamda oluşturulmalıdır. Bu da işin büyük kısmının öğretmende olduğu anlamına gelir. Mirici, Galleano ve Torres (2013)'in de belirttikleri gibi bu süreçte öğretmenler, kendilerinden emin olmalıdırlar çünkü kendileri ile ilgili şüphe duymaları öğrenen özerkliği geliştirme becerilerine hasar verici olabilir.

Öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğretmenin, öğrencilerinin sorgulamasına ve öğrendiklerini yansıtmasına yardımcı olabilmek için motive olmuş ve mesleki olarak da bu işe kendini adanmış olması gerekir. Öğrencilerin özerklik geliştirmesinde öğretmenin desteği ve etkinlikleri çok değerlidir. Ancak, öğretmenin sadece bilgi aktardığı ve sınıfa hâkim olduğu sınıf ortamında bu iş zorlaşmaktadır. Öğrenen özerkliği, öğretmenin dışarda kalması anlamına gelmediği için öğrencilerine özerklik için gerekli becerileri sağlamaya çalışması, öğretmenin yükünü biraz daha artırmaktadır. Özerklik, sürecin sonunda elde edilebilecek bir ürün değildir. (Candy,1991); dolayısıyla öğrencilerin öğrenen özerkliğini geliştirmesi zaman ve sabır gerektirir. Bu yüzden öğretmenlere birkaç denemeden sonra pes etmemeleri önerilir. Hatta, bireyler; öğrenme alışkanlıkları, gereksinimleri, motivasyon seviyeleri ve ilgileri bakımından farklılık gösterdikleri için, özerklik geliştirmekte de doğal olarak farklılık göstereceklerdir (Udosen, 2014).

Özerk öğrenmeyi destekleyebilmek için bir öğretmenin yapması gerekenler şöyle özetlenebilir:

- Sınıf içi iletişim dili olarak hedef dili kullanmalı, öğrencilerinden de bunu yapmalarını istemelidir.

- Etkili öğrenme aktiviteleri için, sınıfça paylaşıp, tartışılmak ve değerlendirilmek üzere öğrencilerine hiç ara vermeden sorular yöneltilmelidir. Başlangıçta basit olan sorular, dil düzeyi ilerledikçe karmaşılaştırılmalıdır.
- Öğrencilerine kendi öğrenme hedeflerini oluşturmada, kendi öğrenme etkinliklerini seçmelerinde onları tartışmaya, analiz ve değerlendirmeler yapmaya maruz bırakarak (yine hedef dilde) yardım etmelidir.
- Öğrencilerinden bireysel hedefler belirlemelerini istemeli ancak onları gruplarda yapacakları işbirlikçi çalışmalarda izlemelidir.
- Öğrencilerinden kendi öğrenmelerinin kaydını tutmalarını istemelidir (derslerin ve projelerin planları, faydalı kelimeler listeleri ve kendi üretebildikleri metinlerin tamamı).
- Öğrencilerinden düzenli olarak kendi öğrenmelerini ve sınıf olarak ilerlemelerini değerlendirmelerini istemelidir.

2.5. Öğrenen Özerkliği Geliştirmede Kullanılabilecek Bazı Yöntem ve Teknikler

Nunan (2014)'a göre öğrenen özerkliği geliştirmenin beş adımı vardır. Öğrenenlerde “farkındalık yaratmak”, hedeflerini seçerken onları “dahil etmek”, kendi programlarının yükselen ihtiyaçlarını karşılamak üzere hedeflerinde değişiklik yapmaya “müdahale” ettirmek, kendi öğrenme materyallerini “yaratmalarına” olanak vermek ve son olarak, öğrenen olarak hedeflerinin ötesine geçerek öğretmenlerle birlikte öğrenme süreçlerinde yer alıp diğer öğrenenlerle deneyimlerini paylaşmaktır.

Kohonen (2012)'a göre öğrenen özerkliği geliştirmeyi hedefleyen öğretmenler için anlamlı ve deneysel öğrenme odak noktası olmalıdır. Kristmanson, Lafargue ve Culligan (2013)'a göre, öğrencilerin öz değerlendirmenin önemini anlamalarını sağlamak ve kendilerini nasıl değerlendireceklerini öğretmek, öğrencilerde özerk öğrenmeyi geliştirmede önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin dijital öğrenme araçlarını araştırıp öğrenmelerinin önemli olduğunu ve hatta bunun, bu çağın dijital yerlileri olan öğrencilerine ulaşmalarında da etkili olacağını belirtmişlerdir.

Little (1991)'ın belirttiği gibi, öğrencilerin geleneksel öğrenme deneyimleri oldukça fazladır ve bu yüzden özerklik düşüncesine direnç gösterebilirler ancak öğretmenler ısrarlı ve kararlı olmalıdır ve öğrenen özerkliği geliştirmedeki ilk birkaç denemeyle vazgeçmemelidirler. Benson (2007)'a göre öğrenen özerkliği geliştirebilmek için, işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamında öğrencilere kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar verebilmeleri için fırsatlar

sunulmalıdır. Eğer öğretmenler, öğrenme bağlamlarında farklılık yaratabilir ve önceden öğrenilmiş konularla ilgili eğlenceli ve değişik aktiviteler sunabilirlerse bu öğrenciler için daha motive edici olur ve öğrencilerin özerkliğini destekler.

Özerk öğrenmede öğrencilerin bireysel özellikleri ön planda tutularak öğretim süreci planlanır. Dickinson (1987), bireysel öğretimi her bireyin belirgin farklılıkları dikkate alınarak öğretmen veya öğrenci tarafından kullanılan öğrenme süreci olarak kabul eder. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme sürecinde, karar verme sorumluluğuna sahip olmalarını ifade eden öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde kararlara katılma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini sağlayarak yabancı dil öğretiminde özerk davranışların gelişimine katkıda bulunur. Yabancı dil öğrencilerinin öğrenme sürecinde alınan kararlarda rol almaları, öğrenen özerkliğini geliştirir ve hedef dili daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları önemlidir (Gömlüksüz ve Bozpolat, 2012).

Son çalışmalar hedef dilde örneğin; pop müzik, eğlenceli videolar (Sockett, 2014; Sundqvist & Sylvén, 2016), sosyal medya; sosyal ağlar, kullanıcı forumları (Warner & Chen, 2017), çevrim içi ilgi grupları; boş zaman temelli gruplar, hayran grupları (Sauro, 2017) ve bireysel dil grupları; karşılıklı ana dil öğretme, ticari dil öğretimi hizmetleri (Chik & Ho, 2017) gibi multimedya ürünlerine erişimi olan öğrencilerde özerk öğrenme oluştuğunu göstermiştir. Bu aktiviteler, başlangıçta veya temel olarak yabancı dil gelişimi için değil; daha çok eğlence ve sosyalleşme içindir (Sockett, 2014) Bu süreçte hedef dil öğrencileri, hedef dil kullanıcıları hâline gelirler. Aynı zamanda bu süreç, çevrim içi aktivitelerle yabancı dil öğreniminde gelişme olduğu farkındalığını sağlar. Boş zaman odaklı motivasyon olarak başlayan bu aktiviteler, dil gelişimine daha bilinçli bir dikkat verilmesiyle sonuçlanabilir.

Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenmenin tüm aşamalarını kapsar. Bunlar; hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve öğrenilenlerin ölçölüp değerlendirilmesidir. Öğrenen özerkliğini destekleyici bazı yöntem ve teknikler sınıfta uygulanabilir. Bunlardan biri de öğrencinin portfolyo oluşturmastır. Portfolyo, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimini ve başarısını izlemek için öğrenci faaliyetlerinin planlı bir şekilde toplanmasıdır. Avrupa Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi'ni tüm üye ülkelerde uygulamaya koyduğu için portfolyo destekli dil öğrenme önemli hale gelmiştir. Portfolyo destekli dil öğrenmede amaç, öğrencilerin dil öğrenme geçmişlerini

kendi oluşturdukları bir dosyada takip etmeleri; ilerlemelerini ve aksayan noktaları fark etmelerini sağlamaktır (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991).

Öğrenen özerkliğini destekleyici bir diğer yöntem ise işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme, farklı özellikler taşıyan öğrenci gruplarının ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalıştığı ve iş birliği yaptığı bir yöntemdir (Goodwin, 1999). İşbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler ile öğrenci hem arkadaşından destek almakta hem de gerektiğinde ona destek verebilmektedir.

Öğrenen özerkliğini destekleyici başka bir yöntem de bireysel erişim merkezleri oluşturarak bu merkezleri öğrencilerin kullanımına açmaktır. Bireysel erişim merkezleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendileri düzenlemelerine yardımcı olan ve öğrencilerin birçok kaynağa erişebileceği bir eğitim ortamıdır (Cotterall ve Reinders, 2000). Öğrenciler, bireysel erişim merkezlerinde gerek çevrim içi gerekse basılı kaynaklardan gereksinim duydukları kaynaklara kolaylıkla ulaşabilirler. Burada buldukları kaynakları kendi istekleri, gereksinimleri ve kararları doğrultusunda kullanabilirler.

Yabancı dil öğreniminde öğreneni özerk kılacak bazı yöntemler vardır. Bunlardan en önemlilerinden biri öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden haberdar olmalarıdır. Oxford (1990)'a göre dil öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştırarak, hızlandırarak, farklı durumlara aktarılmasını sağlayarak öğrencinin seçtiği kendine özgü öğrenme yollarıdır.

Dil öğrenme sürecinde farkındalık; öğrencilerin öz yönetimlerini, öz değerlendirmelerini ve öğrenme stratejilerini kontrol edebilmelerini sağlar. (Kohonen ve Westhoff, 2000). Özerk öğrenme araştırmalarıyla paralellik arz eden dil öğrenme stratejileri araştırmalarının üç yönü vardır: Stratejilerin tanımlanması ve sınıflandırılması, öğrenme çıktılarıyla strateji kullanımı arasındaki ilişki, strateji kullanımına ilişkin öğrenci eğitim olanağının incelenmesi (O'Malley vd, 1990). Yabancı dil öğrenme stratejileri; öğrenmeyi kolaylaştırarak, hızlandırarak ve farklı durumlara aktarılmasını sağlayarak öğrencinin seçtiği kendine özgü öğrenme yollarıdır (Oxford, 1990). Yazar, dil öğrenenler tarafından en çok kullanılan altı stratejiyi belirlemiştir. Bunlar:

1. Bilişsel stratejiler
2. Üstbilişsel stratejiler
3. Duyuşsal stratejiler
4. Toplumsal stratejiler
5. Hatırlama stratejileri
6. Ödünleyici stratejiler

Bu sınıflandırmadan sonra McCarthy (2000), üçlü bir strateji ayrımı yapmıştır. Bunlar aşağıda da verilen üstbilişsel, bilişsel ve duyuşsal-toplumsal stratejilerdir.

1. Üstbilişsel stratejiler üç aşamanın ve gereklerinin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan sorun çözme yollarıdır. Bu yollar, planlama, gözlemlene ve değerlendirmedir.

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

Şekil 1. McCarthy (2000) 'in Üçlü Strateji Ayrımı

2. Bilişsel stratejiler, aşağıdaki öğrenme stratejilerinin uygulanmasından oluşur. Bu stratejiler, doğrudan düşünme ve uygulama üzerinedir. Aşamalar sonuca ulaşmaya dayalı etkinliklerden oluşur. Bu stratejiler; tekrar yapma, not alma, betimleme, çeviri, aktarım, çıkarımda bulunma, doğrudan fiziksel tepki, tümdengelim, anahtar sözcük, sorunun kaynağını arama, bağlama yerleştirme, ayrıntılı gözlem, duyuşsal betimleme, gruplama, yeniden birleştirme olarak sıralanmıştır.

3. Duyuşsal-Toplumsal Stratejiler ise toplumsal bağlamda dil öğrenen bireyin iletişimsel ve toplum içindeki konumunu sergilemesine yönelik öğrenme davranışlarını içerir. Bunlar, işbirliği ve açıklık getirmek için soru sormadır.

2.6. Öğrenen Özerkliği ve Öz değerlendirme

Öğrenme hedeflerini ve öğrenme kriterlerini öğrencilerle paylaşma, onlara öz değerlendirme ile ilgili deneyim kazandırır ve daha çok öz düzenleyici ve özerk öğrenen olmalarına yardımcı olur. Willis (2011), öğrenme değerlendirme alıştırmalarının öğrencilerin kendilerine özerk kimlik oluşturmalarına yardımcı olduğunu ve çalışmalarını yaptıkları sınıfa aidiyet duygusu kazandırdığını ifade etmiştir. Öğrenme değerlendirmesi, öğrenme süreçlerine daha derin bir bakış açısına olanak verebildiği ve sınıf ortamında günlük yapılan değerlendirme çalışmaları anlamına geldiği için özerklik geliştirmek amacıyla öğretmenler tarafından

kullanılması önerilir (Willis, 2011). Bu değerlendirmelere; anlamalarını kontrol için resmi formlar, akran ve öz değerlendirmeler de dahildir. Bu tip değerlendirmeler öğrencilerin yaptıklarını ve öğrendiklerini yansıtmalarına yardımcı olur ve öğrenen özerkliğini destekler. Chan (2003), öğrencilerinin özerk olmalarını isteyen öğretmenlerin, öğrenciler için özerkliği destekleyici ortamı oluşturduktan sonra “serbest bırakmayı” öğrenmeleri ve süreci sürekli değerlendirerek sonuçları beklemeleri gerektiğini ifade eder.

Özerklik için alt hedefler; sorumluluk, farkındalık, karar alma ve öz değerlendirmedir. Bu yeterliliklere erişmiş birey, önce öğrenmesinin sorumluluğunu kendi üzerine almalı; sonra öğrenme durumunun ve öğrenilecek kavramların farkına varmalıdır. Öğrenenin karar alma aşamasında ise öğrenme sürecinin gidişatına göre bazı fikir ve strateji değişimlerine gitmesi gerekir. Bunların sonundaysa öğrenilenlerin düzeyi, hangi becerilerde gelişme kaydedildiği kişinin kendini değerlendirmesiyle (öz değerlendirme) ortaya çıkarılır ve amaca yönelik olarak yeni kararlara varılır. Özerkliğin diğer bir alt ulamı olan öz yeterlilik için kişisel temellere dayanan özerkliği yaratmanın başlıca kişisel güdülemeye dayandığı belirtilmektedir. Bandura (1977) öz yeterlik kavramını, “Bir insanın kendi öz yeterlilikleri ile ilgili inancıdır.” tanımından sonra öz yeterlilik için öğrenme stratejilerini de içine alarak genişletmiştir. Kişisel güdüleme ayrıca sosyal bağlamla ilişkilendirilebilir. Öğrenciler, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri sayesinde sınıfta daha iyi öğrenmektedirler. İşbirliği ve iletişimci dil öğretiminin öğrenciyi güdülediği böylece ortaya konabilir (Adamson, 2004; akt. Wachob, 2006).

2.7. Öğrenen Özerkliğiyle İlgili Yapılmış Yurt içi ve Yurt dışı Çalışmalar

Balçıkınlı (2008) öğrenen özerkliğini, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda incelediği çalışmasında; dil öğrenmedeki yaklaşımların temelinde öğrenci merkezli yaklaşım, teknoloji merkezli öğrenme ve iletişimsel yaklaşımlar öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Bunlarla birlikte öğrenci ve öğretmen rollerinde de büyük değişimler olduğunu vurgulamıştır.

Sarı (2020), yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarına duyulan ihtiyacı vurgulamış ve Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit etmek amacıyla yeni bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacının oluşturduğu ölçek “taktikler”, “stratejiler”, “sorumluluk algısı” ve “tutum ve motivasyon” olmak üzere dört alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır.

Bei, Mavroidis, ve Giossos (2019), uzaktan öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğini ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmacıların geliştirdikleri ölçek, kişisel ve eğitimsel olmak üzere iki boyuttan ve 25 sorudan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre kişisel özerklik boyutunda özellikle “zorluklarla baş edebilme” faktöründe kadınların lehine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Doğan ve Mirici (2017), bazı Türk üniversitelerinde İngilizce öğretim görevlilerinin öğrenen özerkliği algıları ve uygulamalarını incelemişlerdir. Yazarlar, bağımsız öğrenme konusunda öğretmenlerin inançlarının önemli olduğunu çünkü öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek öğrenen özerkliğine sekte vurdıklarını belirtmişlerdir.

Orakçı ve Gelişli (2017), ortaokul öğrencilerine yönelik İngilizce dersi için öğrenen özerkliği ölçeği geliştirmişlerdir. Yazarların tek boyutlu olarak hazırladıkları 29 sorudan oluşan taslak ölçek gerekli işlemlerden sonra 14 soru olarak nihai hâlini almıştır.

Biçer (2017), çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını gösterme ve bu davranışları uygun bulup bulmadığını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacının oluşturduğu ölçek, gerekli analizler sonucunda “Planlama” ve “Süreç” olarak adlandırılan iki faktörden ve 18 maddeden oluşmuştur.

Macaskill ve Taylor (2010); yüksek öğrenim alanında deneysel çalışmalarda kullanılmak üzere 2 faktör ve 12 maddeden oluşan, psikometrik olarak geçerli özerk öğrenme ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır.

Alonazi (2017), öğrenci merkezli yaklaşımların dil eğitiminde öğrenen özerkliğini sağladığını belirtirmiş ve çalışmasının amacının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Suudi Arabistan ortaokullarında öğrenen özerkliğini geliştirmede öğretmenin rolünü - etkinlik düzenleyici, danışman, kaynak ve yönetici vurgusuyla - incelemek olduğunu ifade etmiştir.

Nguyen (2009), çalışmasında Vietnam’da yüksek öğrenimde yabancı dil olarak İngilizce bağlamında öğrenen özerkliği ve dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi bulmayı hedeflemiştir. Araştırmacı önce, 177 öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı yaptıkları aktiviteler ve öğrenen özerkliğinin farklı unsurları arasındaki ilişkiler ile öğrencilerin dil yeterlik düzeylerine bakmıştır. Daha sonra, 37 öğrenciden oluşan deney grubu ve 54 öğrenciden oluşan kontrol grubu ile öğrenen özerkliğini destekleyen, öğrenci tabanlı bir öğretimin etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucu, özerklik düzeyinin öğrencinin dildeki akademik başarı seviyesi ile ilgili olduğunu ancak sınıf düzeyi ile ilgili olmadığını göstermiştir. Ayrıca, özerkliğin sınıftaki sosyal

ortamla da ilgili olduğu, öğrencilerin bağımsız öğrenme çabalarının gizli kaldığı, sınıf dışında bu öğrencilerin üretimsel aktiviteler yerine algısal aktivitelere eğilimli oldukları ve sosyal iletişimden kaçındıkları görülmüştür. İlaveten, öğrenen özerkliğinin birçok unsuru ve İngilizce yeterlik seviyesi arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon görülmüştür. Öz düzenlemeye yönelik görev bazlı eğitim, yazma puanlarına olumlu yansımıştır ancak yazmadaki bu üst-bilişsel becerilerin dil öğrenmenin diğer alanlarına transfer olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak çalışma, öğrenen özerkliğinin dil yeterliğiyle doğrudan bağlantılı olduğunun görüldüğünü ifade etmektedir. Çalışmaya göre yüksek başarılı öğrenciler genellikle özerk öğrenenlerdir. Daha da önemlisi, öğrencilere üst-bilişsel öz düzenleme becerileri konusunda eğitim vermek, öğrencilerin yazma becerilerini ve özerkliklerini geliştirmiştir.

Mohammadi ve Mahdivand (2019), İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi bağlamında iletişime isteklilik ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi; öğrenen özerkliği ve iletişime isteklilik ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmalarında ayrıca iletişime istekli olmanın öğrenen özerkliğini öngörüp göremeyeceğine bakmışlardır. Orta-üst ve ileri düzey İngilizce öğrenen 142 öğrencinin sonuçlarına göre iletişime isteklilik; öğrenen özerkliğiyle pozitif ve anlamlı korelasyon oluşturmuştur. Ayrıca iletişime isteklilik ve öğrenen özerkliği arasındaki korelasyon, kadın öğrenenlerde daha güçlü ve pozitif çıkmıştır. Aynı zamanda sonuçlar İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında iletişime istekliliğin öğrenen özerkliğinin kısmi öngörücüsü olduğunu göstermiştir.

Liu, (2015) çalışmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında, akademik çalışma alanı, cinsiyet, dil yeterliği ve yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma arasındaki ilişkilerin yanı sıra öğrenen özerkliği ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiye detaylı bir şekilde bakmıştır. Bulgular; akademik çalışma alanı, cinsiyet ve dil yeterlik seviyesinin strateji kullanımında anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Strateji kullanımının dinleme ve okuma becerilerindeki yeterlik ile orta düzey bir ilişki olduğunu ancak öğrenen özerkliği ile çok yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrenen özerkliğinin bir göstergesi olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Abadi ve Baradaran (2013) çalışmalarında, farklı dil yeterlik seviyelerindeki İranlı İngilizce öğrencilerinin öğrenen özerkliği ve kelime öğrenme stratejileri arasındaki bağı incelemiştir. Veri analizine dayanarak araştırmacılar, İranlı ileri düzey İngilizce öğrencilerinde öğrenen özerkliği ve kelime öğrenme stratejileri kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek düzeyde özerk olan öğrenenlerin öğrenmeyi daha kolay ve yürütülebilir hâle getirmek için gerekli araçları vardır ve öğrenmeyle ilgili bir problemle karşılaştıklarında

problemlerin üstesinden gelebilmek için bir çözümüleri vardır. Kendi öğrenmelerini gözlemleyebilirler ve kaygı, gerginlik ve hata yapma korkusu ile nasıl baş edebileceklerini bilirler.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri çözümleme yöntemleri ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Desen

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin bazı değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma *tarama deseni* kullanılarak yapılandırılmıştır. Tarama deseninin amacı araştırma konusu ile ilgili var olan durumu ortaya koyup, tasvir etmektir (Büyüköztürk vd., 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Türkiye’de ve yurt dışında Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerden oluşmaktadır. Çevrim içi (online) örnekleme yöntemlerinden e-posta listesi örnekleme kullanılan çalışmada evrendeki kişilere üniversiteleri aracılığıyla 01 Şubat 2021-30 Mart 2021 tarihleri arasında e-posta gönderilerek veri toplama aracını çevrim içi cevaplamaları istendi. Çalışmaya 55 ülkeden 370 kişi gönüllü olarak katılım gösterdi. Katılımcıların 170’i (%46.1) kadın ve 199’u erkektir (%53.9). Katılımcıların 19’u (%5.2) Amerika kıtasından, 59’u (%16) Asya kıtasından (Türki Cumhuriyetler hariç), 157’si (%15.5) Türki Cumhuriyetlerinden, 49’u (%13.3) Avrupa kıtasından, 131’i (%35.6) Afrika kıtasından, 53’ü (%14.4) Ortadoğu’dan çalışmaya katılmışlardır. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlama yılları 2013 ile 2021 arasında olup, en çok 2020 yılında başlayanlar (%36,1) çalışmaya katılmışlardır. Türkçe dışında yabancı dil bilenler 353 (%95.4), bilmeyenler 17 kişidir (%4.6). Çalışmaya katılanların 293’ü (%80.3) Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenirken 72’si (%19.7) diğer amaçlar için öğrenmektedir. Çalışmaya katılanların 123’ü (%33.9) bir işte çalışırken 240’ı (%66.1) bir işte çalışmadığını beyan etmişlerdir. Çalışmaya katılanların %75.5’i, lisans programına devam ederken %24.5’i lisansüstü bir programa dâhildir. Katılımcılar en çok Sosyal Bilimler alanında okurken (%52.4) bunu sırasıyla Mühendislik/Mimarlık (%34) ve Sağlık Bilimleri (%13.6) takip etmektedir. Katılımcılara Türkçe seviyeleri sorulduğunda 56 kişi (%15.3) A1, 57 kişi (%15.5) A2, 59 kişi (%16.1) B1, 45 kişi (%12.3) B2 ve 150 kişi (40.9) C1 seviyesinde olduğunu beyan etmiştir.

Katılımcıların %81.1'i farklı bir yabancı dil daha öğrenmek istediklerini, %18.9'u ise istemediklerini belirtmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Cinsiyet		Kadın	Erkek				
	N	170	199				
	%	46.1	53.9				
İkamet Yeri		Amerika	Asya	Türki Cumhuriyetler	Avrupa	Afrika	Ortadoğu
	N	19	59	157	49	131	53
	%	5.2	16.0	15.5	13.3	35.6	14.4
Türkçe Öğrenmeye Başlama Yılı		2013	2014	2015	2016	2017	2018
	N	17	13	29	27	8	25
	%	4.9	3.8	8.4	7.8	2.3	7.2
		2019	2020	2021			
	N	49	125	53			
	%	14.2	36.1	15.3			
Türkçe Dışında Yabancı Dil Bilme		Evet	Hayır				
	N	353	17				
	%	95.4	4.6				
Türkçe Öğrenme Amacı		Eğitim	Diğer				
	N	293	72				
	%	80.3	19.7				
Çalışma Durumu		Evet	Hayır				
	N	123	240				
	%	33.9	66.1				
Üniversite Seviyesi		Lisans	L.üstü				
	N	188	61				
	%	75.5	24.5				
Akademik Alan		Mühendislik	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri			
	N	85	131	34			
	%	34	52.4	13.6			
Türkçe Seviyesi		A1	A2	B1	B2	C1	
	N	56	57	59	45	150	
	%	15.3	15.5	16.1	12.3	40.9	
Farklı Dil Öğrenme İsteği		Evet	Hayır				
	N	300	70				
	%	81.1	18.9				

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği verileri, çalışma kapsamında geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği” kullanılarak elde edildi.

Ölçek taslağı, ilgili literatür taranarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği davranışlarını belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturuldu (Balçıklı, 2008; Benson, 2007; Biçer, 2017; Council of Europe, 2001; Holec, 1981; Little, 1991; Nunan, 1996). Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması, ölçme ve eğitim alanında çalışan 2 gönüllü uzmandan alınan görüşlerle tamamlandı. Kapsam geçerliği ile ilgili olarak uzmanlardan, taslak ölçekteki her bir maddeyi okumaları ve her bir maddenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği davranışlarını ölçebilme derecesini değerlendirmeleri istendi. Bu işlem sonrasında taslak ölçek, 44 madde olarak düzenlenerek 1’den (Kesinlikle Katılmıyorum) 10’a (Tamamen Katılıyorum) kadar derecelendirilmiş 10’lu Likert şeklinde oluşturuldu.

Çalışmada veriler, taslak ölçeğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanmasıyla elde edildi. Katılımcılar öncelikle anketin demografik bilgi sorularından oluşan ilk kısmını doldurduktan sonra, ölçekteki maddelere katılma derecelerini işaretlediler. Ölçeklerin doldurulması isteğe bağlı olup ölçeklerin uygulamasında etik kurulu izni ve ilgili üniversitelerden izin alındı. Çalışmada ölçek maddelerinin; (i) *madde ayırt ediciliği*, (ii) *yapı geçerliği* ve (iii) *güvenirlik analizleri* 370 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yürütüldü. Bu kapsamda ölçeğin madde-toplam değerlerini belirlemek amacıyla *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi*, taslak ölçeğin yapısı hakkında fikir edinmek amacıyla *açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi* yapıldı. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için ölçeğin *Cronbach Alpha* iç tutarlılık katsayısı kullanıldı.

Madde Ayırt Ediciliği

Elde edilen veriler kullanılarak öncelikle bütün maddelere aynı puan verilen ve içtenlikle doldurulmadığı düşünülen ölçekler, araştırma kapsamından çıkarıldı; frekans analizi sonucu yanlış girildiği belirlenen veriler, kayıp veri olarak belirlendi ve kayıp verilere seri ortalamaları atanarak eksiksiz bir veri seti oluşturuldu. İkinci olarak, verilerin normal olup olmadığı kontrol edildi ve uç değerler z-puanları kullanılarak çıkarıldı. Her madde için z-puanı incelenerek z-puanı $|3.29|$ ’dan büyük olan veriler analiz kapsamına alınmadı (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 73). Üçüncü aşamada taslak ölçekte yer alan madde ölçütlerinin özellikler açısından kişileri

ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla 370 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde madde-toplam korelasyonları hesaplandı (Tablo 2). Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .053 ile .68 arasında değişmekle birlikte yalnızca bir maddenin (Madde 21) dışındaki tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görüldü. Bu durumda madde-toplam korelasyonu anlamsız olan bir madde, faktör analizleri öncesi taslak ölçekten çıkarıldı.

Tablo 2.

Taslak Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	<i>r</i>	Madde	<i>r</i>	Madde	<i>r</i>	Madde	<i>r</i>
Madde 1	.43*	Madde 12	.52*	Madde 23	.54*	Madde 34	.64*
Madde 2	.54*	Madde 13	.57*	Madde 24	.66*	Madde 35	.28*
Madde 3	.45*	Madde 14	.52*	Madde 25	.55*	Madde 36	.59*
Madde 4	.51*	Madde 15	.66*	Madde 26	.65*	Madde 37	.50*
Madde 5	.58*	Madde 16	.62*	Madde 27	.62*	Madde 38	.10*
Madde 6	.61*	Madde 17	.65*	Madde 28	.60*	Madde 39	.20*
Madde 7	.56*	Madde 18	.51*	Madde 29	.71*	Madde 40	.50*
Madde 8	.43*	Madde 19	.66*	Madde 30	.61*	Madde 41	.57*
Madde 9	.50*	Madde 20	.12*	Madde 31	.63*	Madde 42	.50*
Madde 10	.59*	Madde 21	.03	Madde 32	.51*	Madde 43	.51*
Madde 11	.68*	Madde 22	.14*	Madde 33	.58*	Madde 44	.21*

n= 370, **p*<.01

Açımlayıcı Faktör Analizi

Madde ayırt edicilik analizi sonrasında ölçeğin faktör sayısını belirlemek için,

- İlk aşamada *temel bileşenler analizi* ve *Horn'un paralel analizi* (Horn, 1965) birlikte kullanıldı.
- İkinci aşamada, Varimax döndürme ile temel eksen faktör analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapıldı. Varimax döndürme kullanılmasının gerekçesi ise ölçek faktörlerinin birbirleri ile düşük düzeyde ilişkili olabileceği varsayımdır.
- Üçüncü aşamada maddeleri faktörlere atamak için faktör yükleri incelendi ve teorik olarak uygunluk göz önünde bulunduruldu. Bununla birlikte, faktör yükleri $|\cdot 40|$ 'ın altında olan veya faktör yükü en az iki faktör için $|\cdot 40|$ 'ın üstünde olan maddeler faktörlere atanmadı.

İlk olarak toplanan verilerin $KMO=.981$, $X^2= 3294.97$ ve *Bartlet* ($p<.001$) test analizleri sonuçlarıyla açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşıldı. Daha sonra, faktör analizinde temel bileşenler analizi ve Horn paralel analizi sonucunda ölçek için varyansın % 61.22'sini açıklayan öz değeri 1'den büyük altı (6) faktörlü bir yapı önerildiği görüldü.

Varimax temel eksen döndürmeyle açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ise 43 maddeden 25 maddenin $|.50|$ 'nin üzerinde sadece bir faktörde yüklendiği belirlenmiştir. Çıkarılan maddelerden 10 tanesi (Madde 12, Madde 15, Madde 25, Madde 3, Madde 31, Madde 35, Madde 37, Madde 39, Madde 4 ve Madde 43) $|.40|$ 'ın altında faktör yüküne sahipken 8 tanesi ise (Madde 5, Madde 6, Madde 10, Madde 11, Madde 13, Madde 17, Madde 18, Madde 27), birden fazla faktörde $|.40|$ 'ın üstünde faktör yüküne sahiptir. Tablo 3'te sunulduğu üzere ölçek faktörlerindeki öz değer toplamı 15.26 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 61.22 ve maddelerinin faktör yükleri ise $|0.53|$ ile $|0.77|$ arasında değişmektedir. Ayrıca 25 maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu görüldü (Tablo 3).

Tablo 3.*Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktörler	Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	Öğrenmede Kendini Yönlendirme	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Öğretmenden Beklenti
Madde	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
Madde 23	.751					
Madde 26	.724					
Madde 24	.706					
Madde 28	.705					
Madde 29	.694					
Madde 30	.674					
Madde 19		.679				
Madde 8		.674				
Madde 36		.563				
Madde 14		.552				
Madde 16		.536				
Madde 33			.764			
Madde 34			.723			
Madde 32			.715			

Tablo 3. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devamı)

Madde 2							.703
Madde 9							.686
Madde 1							.675
Madde 7							.538
Madde 20							.768
Madde 38							.752
Madde 22							.741
Madde 44							.557
Madde 41							.775
Madde 40							.766
Madde 42							.701
Özdeğer	9.599	2.376	1.576	1.378	1.316	1.060	
Açıklanan Varyans	15.268	10.521	9.084	9.034	8.774	8.540	

Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen faktörlere dayalı olarak ikinci katılımcı grubundan elde edilen verilerle doğrulamalı faktör analizi yapmak için LISREL 8.51 programı kullanıldı. Doğrulamalı faktör analizi yapılmadan önce açımlayıcı faktör analizine benzer işlemler yürütüldü. Veri setinde normallik kontrol edilerek açımlayıcı faktör analizinden sonra kalan her madde için z-puanı incelendi ve belirlenen uç değerler veri setinden çıkarıldı. Doğrulamalı faktör analizi için maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak uyum istatistikleri incelendi.

Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen doğrulamalı faktör analizi çalışması, iki aşamada gerçekleştirildi. Öncelikle ölçeğe ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin, doğrulamalı faktör analizi sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşıp aşmadığı belirlendi. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edildi. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptandı [$\chi^2=560.88$; $sd=237$, $p<.01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu gösterdi. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.89, AGFI=0.86, PGFI=0.89, RMSEA=0.06, CFI=0.90] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu gösterdi. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum indeksleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığı söylenebilir (Tablo 4). Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir. Doğrulamalı faktör analiziyle elde edilen modele dair YOL diyagramı incelendiğinde, DFA'da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların 0.48 ile 0.81 arasında olduğu saptandı (Tablo 4).

Tablo 4. *Taslak Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri*

Uyum Parametresi	Katsayı
GFI	0.89
AGFI	0.86
PGFI	0.89
CFI	0.90
RMSEA	0.06
Sd	237
χ^2	560.88
χ^2/sd	2.36

Yapı geçerliği sonucunda *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği*; kesinlikle katılmıyorum'dan (1) tamamen katılıyorum'a (10) uzanan cevaplama skalası olmak üzere onlu (10) Likert tipinde toplam 25 maddeden ve (i) *Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma*, (ii) *Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu*, (iii) *Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum*, (iv) *Öğrenmede Kendini Yönlendirme*, (v) *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı* ve (vi) *Öğretmenden Beklenti* olmak üzere 6 faktörden oluştu.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmayı bildikleri için, farkındalıklarının yüksek olduğunu, dolayısıyla bağımsız öğrenciler olduklarını göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Türkçe okuma yaparken (yüzeysel okuma, tarama, özet çıkarma vb) okuma stratejilerini kullanırım.
- (2) Türkçe yazı yazarken (beyin fırtınası, düşünceleri gruplama, plan yapma vb) yazma stratejilerini kullanırım.

Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin yabancı dil öğrenme güdülerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Yazılı iletişimimi geliştirmek için (internet, mektup, mesaj yazma vb) kendi isteğimle pratik yaparım.
- (2) Bilgisayarımda/telefonumda Türkçe dil seçeneğini kullanırım.

Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin belirlenen yabancı dile karşı tutumlarının pozitif olduğunu göstermektedir. Öğrenilen yabancı dile karşı geliştirilen pozitif tutum, bireyin dili öğrenmesini pozitif yönde etkileyecektir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Türkçe konuşmak, gelecekteki işim için son derece önemlidir.
- (2) Kendimi Türkçe konuşabilen biri olarak düşünmek hoşuma gidiyor.

Öğrenmede Kendini Yönlendirme: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin yabancı dili öğrenirken öğretmenin yönlendirmesine gereksinim duymaksızın kendi kendini yönlendirebildiğini göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Türkçe dersinde anlamadığım bir şey olduğu zaman, cevabı kendim bulmaya çalışırım.

(2) Türkçede yaptığım öğrenme hatalarını bulurum.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireylerin yabancı dili öğrenirken hata yapma ya da başarısız olma kaygılarını taşıdığını göstermektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Türkçe öğrenirken zor konulardan kaçınıyorum.
- (2) Türkçe konuşmaktan çekinirim.

Öğretmenden Beklenti: Bu faktörden alınan yüksek puan, bireyin öğretmenin özerk öğrenmeyi destekleyici davranışlarını görmek istediğini; bu da bireyin özerk öğrenici olduğunu gösterir. Bu alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Türkçe öğretmenimin sınıf içinde/dışında arkadaşlarımla yapabileceğimiz görevler vermesini beklerim.
- (2) Türkçe öğretmenimin bana verdiği görevin amacını ve önemini açıklamasını beklerim.

Doğrulamalı faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelendi. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .75 ile .87 arasında belirlendi (Tablo 5).

Tablo 5.

Taslak Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	6	0.87
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	5	0.75
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	3	0.78
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	4	0.76
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	4	0.79
6-Öğretmenden Beklenti	3	0.75
Toplam	25	0.88

3.3.2. İşlem

Çalışmanın başlangıcında, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu çalışma protokolünü onayladı (Akdeniz Ü. 08.01.2021 tarih ve 21 nolu karar). Demografik soruları ve ölçek maddelerini içeren bir araştırma paketi oluşturuldu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle iletişime geçildi. Katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı açıklandı, bilgilendirilmiş onam formları toplandı ve katılımcılara verilerin gizliliği, katılımın gönüllüğü ve anonimliği hakkında bilgi verildi. Katılımcı olacaklarını beyan edenlerden veri toplama araçlarını cevaplamaları istendi. Katılımcıların araştırma paketini doldurmaları yaklaşık 25-30 dakika sürdü.

Çalışmada katılımcıların *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği* puanlarının cinsiyet, yaşadıkları ülke, Türkçe öğrenmeye başladıkları yıl, Türkçe dışında yabancı dil bilip bilmedikleri, Türkçeyi öğrenme amaçları, çalışma durumları, üniversite seviyeleri, akademik alanları, Türkçe seviyeleri, farklı dil öğrenme istekleri değişkenleri açısından farklılıkları bağımsız grup *t-testi* ve *ANOVA* yöntemiyle incelendi.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Puanlarına İlişkin Genel Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği anketine verdikleri cevaplar betimlendi. Araştırmaya katılanların “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum” puanları ($X=7.69$, $SS=2.10$), “Öğrenmede Kendini Yönlendirme” ($X=7.10$, $SS=1.86$) ve “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma” ($X=6.96$, $SS=2.02$) puanları orta üstü; “Öğretmenden Beklenti” ($X=6.90$, $SS=2.19$) puanları orta düzeydedir. Buna karşın “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu” ($X=6.62$, $SS=2.08$) ve “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” ($X=4.78$, $SS=2.16$) orta-alt düzeydedir. Değişken puanları arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları incelendi (Tablo 6). Sonuçlar, değişken puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğunu gösterdi. En yüksek korelasyon, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu” puanı ile “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma” puanı arasında ($r=.59$); en düşük korelasyon ise “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” puanı ile “Yabancı dil Öğrenmeye Karşı Tutum” puanı arasında ($r=.00$) saptandı. Yabancı dil öğrenme kaygısıyla öğrenmede kendini yönlendirme arasında da negatif korelasyon olduğu görüldü.

Tablo 6.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Katsayıları

	X	SS	1	2	3	4	5	6
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	6.96	2.02	-					
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	6.62	2.08	.59*	-				
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	7.70	2.11	.50*	.52*	-			
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	7.11	1,87	.54*	.52*	.39*	-		
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	4.79	2.17	.02*	.03*	-.00*	-.11*	-	
6-Öğretmenden Beklenti	9.91	2.19	.44*	.42*	.42*	.35*	.17*	-
Toplam	6.91	1.33	.78*	.77*	.73*	.74*	-.24*	.64*

* $p<.001$

4.2. Cinsiyet Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliğinin cinsiyet değişkeni açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 7). Sonuçlar, kadın akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği ölçeğinin yabancı dil öğrenmeye karşı tutum faktöründe kadınların ortalamasının (8.01) erkeklerden (7.42) yüksek olduğunu; bir başka ifadeyle kadınların erkek katılımcılara göre daha yüksek öz-yeterliklerinin olduğunu gösterdi ($p<.01$). Buna karşın öğrenen özerkliği ölçeğinin diğer faktörlerinde ve toplam puanında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark saptanmadı ($p>.05$).

Tablo 7.

Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	<i>Kadın (n=170)</i>		<i>Erkek (n=199)</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	6.97	2.04	6.97	2.01	-.026	.979
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	6.61	2.04	6.63	2.13	-.103	.919
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	8.01	1.89	7.42	2.25	2.66	.008
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	7.19	1.83	7.04	1.91	.776	.438
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	4.87	2.12	4.73	2.21	.620	.535
6-Öğretmenden Beklenti	6.94	2.18	6.89	2.20	.186	.853
Toplam	6.97	1.30	6.87	1.37	.725	.469

4.3. Türkçe Öğrenme Amacına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin öğrenen özerkliklerinin Türkçe öğrenme amaçları açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 8). Buna göre; yabancı dil öğrenme stratejisi kullanmada Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenenlerin (7.23) diğer amaçla öğrenenlerden (6.02) daha yüksek olduğu, öğrenmede kendini yönlendirmede Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenenlerin (7.28) diğer amaçla öğrenenlerden (6.55) daha yüksek olduğu, aynı zamanda toplam puanda da Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenenlerin (7.05) diğer amaçla öğrenenlerden (6.49) daha yüksek olduğu görüldü. Buna karşın öğrenen özerkliği ölçeğinin diğer

faktörlerinde Türkçeyi öğrenme amacına göre anlamlı bir fark saptanmadı ($p>.05$).

Tablo 8.

Türkçeyi Öğrenme Amacı değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	<i>Diğer</i> (n=72)		<i>Eğitim Amaçlı</i> (n=293)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	6.02	2.30	7.23	1.86	-4.69	.000
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	6.25	2.39	6.74	1.98	-1.80	.073
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	7.31	2.38	7.83	2.00	-1.90	.058
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	6.55	2.00	7.28	1.78	-3.07	.002
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	4.91	2.23	4.75	2.17	0.58	.565
6-Öğretmenden Beklenti	6.71	2.32	6.98	2.15	-.94	.351
Toplam	6.49	1.45	7.05	1.26	-3.29	.001

4.4. Çalışma Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin öğrenen özerkliklerinin çalışma durumları açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 9). İnceleme sonunda çalışma duruma göre katılımcıların öğrenen özerkliği puanlarının farklılaşmadığı görüldü.

Tablo 9.

Çalışma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	<i>Hayır</i> (n=240)		<i>Evet</i> (n=123)		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	7.01	1.93	6.98	2.10	.130	.896
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	6.73	2.02	6.45	2.21	1.21	.229
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	7.67	2.08	7.79	2.10	-.514	.608
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	7.21	1.79	7.00	1.96	1.04	.298
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	4.77	2.13	4.68	2.22	.367	.714
6-Öğretmenden Beklenti	6.80	2.22	7.22	2.13	-1.73	.085
Toplam	6.94	1.28	6.96	1.38	-.121	.904

4.5. Üniversite Seviyesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin öğrenen özerkliklerinin üniversite seviyesi durumları açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 10). İnceleme sonunda üniversite eğitim seviyesine göre katılımcıların öğrenen özerkliği puanlarının farklılaşmadığı görüldü.

Tablo 10.

Üniversite Eğitimi Seviyesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	<i>Lisans</i> (n=188)		<i>Lisansüstü</i> (n=61)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	7.06	2.00	7.33	1.89	-.926	.355
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	6.71	2.12	6.63	1.96	.264	.792
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	7.83	2.21	7.38	1.92	1.438	.152
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	7.06	1.97	7.37	1.82	-1.101	.272
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	4.68	2.24	4.94	2.12	-.799	.425
6-Öğretmenden Beklenti	6.87	2.23	6.81	2.27	.171	.865
Toplam	6.97	1.44	6.93	1.23	.219	.827

4.6. Türkçe Dışında Farklı Dil Öğrenme İsteğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin öğrenen özerkliklerinin farklı dil öğrenme istekleri açısından farklılıkları *bağımsız grup t-testi* yöntemiyle incelendi (Tablo 11). Buna göre yabancı dil öğrenme stratejisi kullanmada Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek isteyenlerin puanlarının (7.15), Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek istemeyenlerin puanlarından (6.17) daha yüksek olduğu, yabancı dil öğrenmeye karşı tutumda Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek isteyenlerin puanlarının (7.83), Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek istemeyenlerin puanlarından (7.12) daha yüksek olduğu, öğrenmede kendini yönlendirmede Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek isteyenlerin puanlarının (7.27), Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek istemeyenlerin puanlarından (6.44) daha yüksek olduğu, öğretmenden beklentide Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek isteyenlerin puanlarının (7.03) ve toplam puanda Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek isteyenlerin puanlarının (6.38) ve toplam puanda Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek isteyenlerin puanlarının (7.04), Türkçe dışında başka bir dil öğrenmek

istemeyenlerin puanlarından (6.38) daha yüksek olduğu görüldü.

Tablo 11.

Farklı Bir Dil Öğrenme İsteği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	<i>Hayır</i> (n=70)		<i>Evet</i> (n=300)		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>		
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	6.17	2.34	7.15	1.90	-3.719	.000
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	6.32	2.08	6.69	2.08	-1.347	.179
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	7.12	2.43	7.83	2.01	-2.539	.012
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	6.44	1.90	7.27	1.83	-3.389	.001
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	5.14	2.08	4.71	2.18	1.489	.137
6-Öğretmenden Beklenti	6.38	2.18	7.03	2.18	-2.261	.024
Toplam	6.38	1.41	7.04	1.29	-3.800	.000

4.7. Yerleşim Yeri Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin öğrenen özerkliklerinin yerleşim yeri değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 12).

ANOVA sonuçlarına göre “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma”, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu”, “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Öğrenmede Kendini Yönlendirme”, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı”, “Öğretmenden Beklenti” faktör puanları ve “Toplam” puanda yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık görülmedi. ($p < .001$). ANOVA sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutları (Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu, Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğrenmede Kendini Yönlendirme, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Öğretmenden Beklenti ve toplam alt boyutu), grup içi olarak farklılıklar göstermektedir. Asya’dan katılanlar Avrupa’dan katılanlara göre daha yüksek oranda Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri kullanmaktadır ($p = .033$). Türki Cumhuriyetlerinden katılanların, Avrupa ve Afrika’dan katılanlara göre öğrenmede kendini yönlendirme puanları daha yüksektir. Araştırmaya Amerika kıtasından katılanların Asya ve Türki Cumhuriyetlerinden katılanlara göre yabancı dil öğrenme kaygısı puanları daha yüksektir. Toplamda da Asya’dan katılanların puanları Avrupa ve Afrika’dan katılanlara göre daha yüksektir.

Tablo 12.*Akademik Çalışma Alanı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	p
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	<i>G. Arası</i>	71,704	14,341	3,646	.003
	<i>G. İçi</i>	1423,727	3,933		
	<i>Toplam</i>	1495,430			
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	<i>G. Arası</i>	58,700	11,740	2.763	.018
	<i>G. İçi</i>	1538,343	4,250		
	<i>Toplam</i>	1597,043			
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	<i>G. Arası</i>	65,107	13,021	3,023	.011
	<i>G. İçi</i>	1559,309	4,307		
	<i>Toplam</i>	1624,415			
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	<i>G. Arası</i>	83,376	16,675	5.011	.000
	<i>G. İçi</i>	1204,741	3,328		
	<i>Toplam</i>	1288,117			
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	<i>G. Arası</i>	158,775	31,755	7.295	.000
	<i>G. İçi</i>	1575,729	4,353		
	<i>Toplam</i>	1734,505			
6-Öğretmenden Beklenti	<i>G. Arası</i>	75,843	15,169	3,266	.007
	<i>G. İçi</i>	1681,478	4,645		
	<i>Toplam</i>	1757,321			
Toplam	<i>G. Arası</i>	50,804	10,161	6,088	.000
	<i>G. İçi</i>	604,131	1,669		
	<i>Toplam</i>	654,935			

4.8. Meslek Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin öğrenen özerkliklerinin meslek alanı değişkeni açısından farklılıkları ANOVA yöntemiyle incelendi (Tablo 13). ANOVA sonuçlarına göre “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma”, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu”, “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Öğrenmede Kendini Yönlendirme”, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı”, “Öğretmenden Beklenti” faktör puanları ve toplam ve “Toplam” puanda meslek farklılıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermedi ($p < .001$). ANOVA

sonuçlarına, göre sağlık bilimlerinde okuyanların yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarının, Mühendislik/Mimarlık bölümlerinde okuyanlara göre daha yüksek olduğu görüldü.

Tablo 13.

Meslek Alanı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
1-Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma	<i>G. Arası</i>	6,651	3,325	.878	.417
	<i>G. İçi</i>	934,979	3,785		
	<i>Toplam</i>	941,629			
2-Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu	<i>G. Arası</i>	6,284	3,142	4.378	.486
	<i>G. İçi</i>	1072,427	4,342		
	<i>Toplam</i>	1078,711			
3-Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum	<i>G. Arası</i>	40,273	20,137	4.378	.014
	<i>G. İçi</i>	1136,009	4,599		
	<i>Toplam</i>	1176,283			
4-Öğrenmede Kendini Yönlendirme	<i>G. Arası</i>	4,346	2,173	.608	.545
	<i>G. İçi</i>	883,334	3,576		
	<i>Toplam</i>	887,680			
5-Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	<i>G. Arası</i>	7,914	3,957	.787	.457
	<i>G. İçi</i>	1242,457	5,030		
	<i>Toplam</i>	1250,371			
6-Öğretmenden Beklenti	<i>G. Arası</i>	3,237	1,618	.320	.726
	<i>G. İçi</i>	1247,654	5,051		
	<i>Toplam</i>	1250,891			
Toplam	<i>G. Arası</i>	3,031	1,515	.820	.442
	<i>G. İçi</i>	456,366	1,848		
	<i>Toplam</i>	459,397			

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğrenen özerkliğiyle ilgili ölçek çalışmalarının daha sıklıkla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili hazırlandığı görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için öğrenen özerkliği ile ilgili yapılmış pek az çalışma vardır (Biçer, 2017).

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerklikleri bazı değişkenler bağlamında incelendi. Tarama deseninde tasarlanan çalışmada veriler, Türkiye’de ve yurt dışında Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerden çevrim içi (online) örnekleme yöntemiyle toplandı. 55 ülkeden 370 gönüllü katılım gösterdi. Ölçek taslağı, öğrenen özerkliği literatürden yararlanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği davranışları belirlemek için araştırmacı tarafından 2 gönüllü uzmandan alınan görüşlerle tamamlandı. Taslak ölçek 44 madde olarak düzenlenerek 1’den (Kesinlikle Katılmıyorum) 10’a (Tamamen Katılıyorum) kadar derecelendirilmiş 10’lu Likert şeklinde oluşturuldu. Taslak ölçek, Türkçenin yanı sıra isteğe bağlı olarak İngilizce, Fransızca, Farsça ve Rusça’ya da çevrildi, böylece katılımcıların soruları daha iyi anlayarak daha güvenilir bilgiler vermeleri amaçlandı. Çalışmada 370 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde ölçek maddelerinin; (i) *madde ayırt ediciliği*, (ii) *yapı geçerliği* ve (iii) *güvenirlilik analizleri* yürütüldü. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .053 ile .68 arasında değişmekle birlikte yalnızca bir maddenin (Madde 21) dışındaki tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görüldü. Madde-toplam korelasyonu anlamsız olan bir madde, faktör analizleri öncesi taslak ölçekten çıkarıldı. Yapı geçerliği sonucunda *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği*; onlu (10) Likert tipinde toplam 25 maddeden ve (i) *Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma*, (ii) *Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu*, (iii) *Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum*, (iv) *Öğrenmede Kendini Yönlendirme*, (v) *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı* ve (vi) *Öğretmenden Beklenti* olmak üzere 6 faktörden oluştu. Çalışmada katılımcıların *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği* puanları cinsiyet, yaşadıkları ülke, Türkçe öğrenmeye başladıkları yıl, Türkçe dışında yabancı dil bilip bilmedikleri, Türkçeyi öğrenme amaçları, çalışma durumları, üniversite seviyeleri, akademik alanları, Türkçe seviyeleri, farklı dil öğrenme istekleri değişkenleri açısından farklılıkları bağımsız grup *t-testi* ve ANOVA yöntemiyle incelendi.

Çalışma katılımcılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Öğrenen Özerkliği anketine verdikleri cevaplar incelendiğinde “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Öğrenmede Kendini Yönlendirme” ve “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma” puanlarının orta üstü olduğu; “Öğretmenden Beklenti” puanlarının orta düzeyde olduğu, buna karşın “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu” ve “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” puanlarının orta-alt düzeyde olduğu görülmüştür. Değişken puanları arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları incelendiğinde, değişken puanları arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğu görüldü. En yüksek korelasyonun “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu” puanı ile “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma” puanı arasında olduğu, en düşük korelasyonun ise “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı” puanı ile “Yabancı dil Öğrenmeye Karşı Tutum” puanı arasında olduğu görüldü. Yabancı dil öğrenme kaygısıyla öğrenmede kendini yönlendirme arasında ise negatif korelasyon olduğu görüldü.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliğinin cinsiyet değişkeni açısından farklılıkları incelendiğinde kadın akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliği ölçeğinin yabancı dil öğrenmeye karşı tutum faktöründe kadınların erkek katılımcılara göre daha yüksek öz-yeterliklerinin olduğu görüldü. Buna karşın öğrenen özerkliği ölçeğinin diğer faktörlerinde ve toplam puanında kadınlar ile erkekler arasından anlamlı bir fark saptanmadı. Bu sonuçlar; Bei, Mavroidis ve Giossos (2019) ile de paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularına göre kişisel özerklik boyutunda özellikle “zorluklarla baş edebilme” faktöründe kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin Türkçe öğrenme amaçları açısından farklılıkları incelendiğinde, Türkçeyi eğitim amaçlı öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanma ve öğrenmede kendini yönlendirme puanlarının aynı zamanda toplam puanlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna karşın öğrenen özerkliği ölçeğinin diğer faktörlerinde Türkçeyi öğrenme amacına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Eğitim amaçlı öğrenenlerin eğitimlerinde kullanacakları dil Türkçe olduğu için, öğrenmede daha yüksek bir motivasyona sahip olduklarını ve bu motivasyonla birlikte yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma ve kendini yönlendirme becerileri de daha yüksektir. Örneğin, eşi Türk olduğu veya Türkiye’ye çalışmak için ya da başka amaçlarla gelenlerde, Türkçe öğrenmek isteyenlerde bu durum görülmeyebilir. Toplam puanlarının da yüksek oluşu eğitim amaçlı Türkçe öğrenenlerin daha yüksek düzeyde özerkliklerinin olduğunu gösterir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin çalışma durumları açısından farklılıkları incelendiğinde çalışma durumuna göre katılımcıların öğrenen özerkliği puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrenenin bir işte aktif olarak çalışıp çalışmamasının yabancı dil öğrenme özerkliğini etkilemediğini gösterir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin üniversite seviyesi durumları açısından farklılıkları incelendiğinde üniversite eğitim seviyesine göre katılımcıların öğrenen özerkliği puanlarının farklılaşmadığı gözlenmiştir. Nguyen de (2009) çalışmasında özerklik düzeyinin öğrencinin dildeki akademik başarı seviyesi ile ilgili olduğunu ancak sınıf düzeyi ile ilgili olmadığını belirtmiştir. Bu durum; öğrenenlerin lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim alıyor olmasının özerklikleri açısından fark yaratmadığını gösterir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin Türkçe dışında farklı bir dil öğrenme istekleri açısından farklılıkları incelendiğinde yabancı dil öğrenme stratejisi kullanma puanları, yabancı dil öğrenmeye karşı tutum, öğrenmede kendini yönlendirme, öğretmenden beklenti ve toplam puanları yüksek olanların farklı bir dil öğrenme isteklerinin olduğu görülürken, farklı bir dil öğrenmek isteyenlerin yabancı dil öğrenme kaygılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Katılımcıların dil seviyeleri arttıkça öz güvenlerinin de arttığı, dolayısıyla bunun da özerkliklerini de artırdığı tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin yerleşim yeri değişkeni açısından farklılıkları incelendiğinde “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma”, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu”, “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Öğrenmede Kendini Yönlendirme”, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı”, “Öğretmenden Beklenti” faktör puanları ve toplam ve “Toplam” puanda yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin tüm alt boyutları (Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu, Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğrenmede Kendini Yönlendirme, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Öğretmenden Beklenti) ve toplam alt boyutu, grup içi olarak farklılıklar göstermektedir. Asya’dan katılanlar Avrupa’dan katılanlara göre daha yüksek oranda yabancı dil öğrenme stratejileri kullanmaktadır. Türkiye Cumhuriyetlerden katılanlar, Avrupa ve Afrika ülkelerinden katılanlara göre öğrenmede kendini yönlendirme puanları daha yüksektir. Araştırmaya Amerika kıtasından katılanlar Asya ve Türkiye Cumhuriyetlerden katılanlara göre yabancı dil öğrenme kaygısı puanları daha yüksektir. Bunun sebebi, Türkçenin yapısal olarak Amerika dillerinden çok farklı iken, Türkiye Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin dillerindeki benzerlikten kaynaklanabilir; farklılık kaygıyı artırırken, benzerlik de düşürüyor olabilir.

Toplamda da Asya'dan katılanların puanları Avrupa ve Afrika'dan katılanlara göre daha yüksektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenen özerkliklerinin meslek alanı değişkeni açısından farklılıkları incelendiğinde “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma”, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu”, “Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum”, “Öğrenmede Kendini Yönlendirme”, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı”, “Öğretmenden Beklenti” faktör puanları ve toplam ve “Toplam” puanda meslek farklılıklarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sağlık bilimlerinde okuyanların yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarının, mühendislik/mimarlık bölümlerinde okuyanların tutumlarına göre daha yüksek olduğu görüldü.

Bulgular göz önüne alındığında bu çalışmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik gibi gerekli psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir ve ileride yapılacak araştırmalarda uygulanabilir. Ancak daha güçlü analizler ve genellemeler yapabilmek için yapılacak çalışmalar daha çeşitli popülasyonlara uygulanmalıdır. Benson (2013)'in de dediği gibi özerk öğrenmeye artan bir ilgi vardır, ancak bu istenilen ölçüde değildir. Yabancı dil sınıflarında öğrenen özerkliğini fark etmek ve desteklemek çok önemlidir. Özerk öğrenmede öğretmenin rolünün göz ardı edilemeyeceği ile ilgili alanda görüş birliği vardır. (Benson, 1997; Little, 1991). Sınıfta öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız olmaya ve arkadaşlarıyla işbirliği yapmaya, kendi öğrenme deneyimleri ile ilgili günlük tutmaya teşvik etmeleri gerekmektedir. Öğretmenin, öğrenci rollerini en başta açıklaması, öğrencilerini karşılıklı dayanışmadan bağımsızlığa doğru adım adım ilerletmesi, sınıf dışında yapmaları için öğrencilere projeler vermesi, öğrencilere sınıfta kullanılmak üzere ders materyalleri hazırlatması, bazı kaynakları nasıl kullanacaklarıyla ilgili açıklamalar yapması, öğrencilerin sınıfta sadece hedef dili kullanmalarını teşvik etmesi, dilde doğruluktan çok akıcılığa vurgu yapması, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri ve stratejileri ile ilgili bir içgörü geliştirebilmeleri amacıyla oturumlar düzenlemesi gereklidir. (MEB, 2006).

Tüm paydaşlar özerk öğrenme ile aşina olmadıkça, tamamıyla özerk öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri zordur. Bununla baş edebilmek için, model uygulamalar aracılığıyla tüm paydaşların özerk öğrenme ile ilgili farkındalık geliştirebilmeleri sağlanmalıdır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada, ölçek geliştirmek için hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı söylenebilir. Dolayısıyla, bu ölçek başka çalışmalarda da kullanılabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği az sayıda bulunmaktadır ancak son yıllarda önemi giderek artan Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanma, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu, Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Tutum, Öğrenmede Kendini Yönlendirme, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve Öğretmenden Beklenti gibi faktörleri içeren ilk kapsamlı ölçek çalışması olduğu söylenebilir. Bu yüzden geliştirilen bu ölçeğin diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılması literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca, ölçek Türkçe öğretimi alanının tüm paydaşları tarafından bir araç olarak kullanılabilir.

Bu çalışma bir yabancı dili başarıyla öğrenenlerde bulunan ortak bir özellik olan öğrenen özerkliği üzerinedir. Çalışmanın bulgularında da görüldüğü üzere dili başarıyla öğrenenlerin özerk öğrenenler olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrenen özerkliğini geliştirmek yabancı dil öğretimi hedeflerinden birisi olmalıdır. Bu da kendiliğinden oluşan bir özellik olmadığı için öğretmenlerin desteğine ihtiyaç vardır. Bu yüzden, öğretmenin ders programını ve planlarını hazırlarken, ders materyallerini oluştururken, sınıf içi ve sınıf dışı öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini seçerken öğrenen özerkliğini destekleyici unsurları göz önünde bulundurması faydalı olacaktır. Ancak özerkliği destekleyecek ve öğrencileri özerk olma yönünde teşvik edecek olan öğretmenlerin kendilerinin de özerk öğrenen olmaları gerekir. Klasik ders anlatımı yapan öğretmen rolünden çıkıp öğrenmeye liderlik yapan danışman öğretmen rolünü benimsemelidir. Fakat bu konuda eğitim almamış olan öğretmenler özerkliği desteklemek bakımından biraz yetersiz kalabilirler. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme kurumlarında özerklik konusunda çalışmalar yapılmasının ve/veya hizmet içi eğitim programlarında özerklik konusunun ayrı bir başlık olarak çalışılmasının bu konuya önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abadi, E. A. M., & Baradaran, A. (2013). The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(3), 176-185.
- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, 5(2), 156-171.
- Alonazi, S. M. (2017). The role of teachers in promoting learner autonomy in secondary schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 183-202.
- Aoki, N. (2008). The role of teacher in fostering learner autonomy. *Eigo Kyoiku the English teachers' Magazine*, 56(12), 10-13.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Balcı, M. (2016). Tarihî seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I: cumhuriyet dönemi öncesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. H. Develi vd.(Edt). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-I* içinde (11-52 ss.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Balçıkınlı, C. (2008). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrenen özerkliğini arttırmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler 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).

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Pearson Education, London.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik “Öğrenen Özerkliği Ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1666-1678.
- Breen, M. P., & Mann, S. J. (2014). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 2017, 1-360.
- Camilleri, G. (1997). Report on workshop no: 8/97 Learner autonomy: The teachers' views. http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf’dan çevrim içi 16.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in higher education*, 8(1), 33-54.
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics*, 29(2), 613-622.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT journal*, 49(3), 219-227.
- Cotterall, S. ve Reinders, H. (2000). Fortress or bridge? Learners’ perceptions and practice in self access language learning. *Tesolanz*, 8, 23-38.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Dam, L. (1995). *From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. London: Penguin books.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. PegemA Yayıncılık.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doğan, G. & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors’ perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 166-193.
- 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.
- Furnborough, C. (2012). Making the most of others: Autonomous interdependence in adult beginner distance language learners. *Distance Education*, 33(1), 99-116.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in school and clinic*, 35(1), 29-33.
- Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning.
- Gömleksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Gremmo, M. J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235-243.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Keegan, D. (1996). *The foundations of distance education*. Psychology Press. London.
- Kohonen, V., & Westhoff, G. (2001). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kohonen, V. (2012). Developing autonomy through ELP-oriented pedagogy: Exploring the interplay of shallow and deep structures in a major change within language education. In *Perspectives from the European language portfolio* (pp. 32-52). Routledge.London.
- Kristmanson, P., Lafargue, C., & Culligan, K. (2013). Experiences with autonomy: Learners' voices on language learning. *Canadian modern language review*, 69(4), 462-486.
- Lamb, T. E. (2011). Fragile identities: Exploring learner identity, learner autonomy and motivation through young learners' voices. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 68-85.
- Little, D., & Dam, L. (1998). Learner autonomy: What and why?. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-*, 22, 7-8.
- Little, D. (1991). Learner Autonomy: Definitions. *Issues and Problems*, 4, 33.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (2012). The European Language Portfolio: history, key concerns, future prospects. In *Perspectives from the European language portfolio* (pp. 17-31). Routledge.
- 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.
- Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in higher education*, 35(3), 351-359.
- Masouleh, N. S., & Jooneghani, R. B. (2012). Autonomous learning: A teacher-less learning!. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 835-842.

- McCarthy, C. (2000). Learner Training for Learner Autonomy on Summer Language Courses. <https://eric.ed.gov/?id=ED452738> adresinden 26.04.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Melanlıoğlu, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak çocukların öğrenen özerkliği becerileri üzerine bir araştırma. N.Kurnaz ve diğerkleri (Ed.). International Congress On Afro - Eurasian Research IV (s. 302-312) içinde. Budapeşte, Macaristan. 27-29 Nisan, 2018. http://afroeurasia.org/assetsx/2018/files/afroeurasia_org_2018_budapest_proceedings_book.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *English Course Curriculum Guide*. Ankara: Government Publishing House.
- Mirici, I. H., Galleano, R., & Torres, K. (2013). Immigrant Parent vs. Immigrant Children: Attitudes toward Language Learning in the US. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(2), 137-146.
- Moeller, A.J. ve Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), Oxford: Pergamon Press.
- Mohammadi, M., & Mahdivand, Z. (2019). Is willingness to communicate a reliable predictor of learner autonomy in an EFL context?. *CEPS Journal*, 9(1), 9-26.
- Nguyen, T. C. L. (2009). Learner autonomy and EFL learning at the tertiary level in Vietnam.
- Nunan, D. (1996). *Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues* (pp. 13-26). Taking Control: Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D. (2014). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). Routledge.
- O'Donnell, S., Chang, K., & Miller, K. (2013). Relations among autonomy, attribution style, and happiness in college students. *College Student Journal*, 47(1), 228-234.
- Omaggio, A. C. (1978). Games and Simulations in the Foreign Language Classroom. *Language in Education*, 13.
- O'Malley, J. M., O'Malley, M. J., Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

- Orakci, S., & Gelisli, Y. (2017). Learner Autonomy Scale: A Scale Development Study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 25-35.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. ve Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sansone, C. (2009). What's interest got to do with it?: Potential trade-offs in the self-regulation of motivation. *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes*, 35-51.
- Sarı, Y. E. Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Durumlarının Tespitine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(1), 145-166.
- Scharle, Á. and Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şanal, F. (2016). Learner autonomy issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1026-1034.

- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The internet TESL journal*, 6(11), 37-48. <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> adresinden çevrim içi 05.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2015). Güncel Türkçe sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54c8ad359e23a2.17781196. Çevrim içi 18.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- Udosen, A. E. (2014). Learner Autonomy and Curriculum Delivery in Higher Education: The Case of University of Uyo, Nigeria. *International Education Studies*, 7(3), 40-50.
- Uzun, N . (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Türkoloji Dergisi* , 19(2) , 115-134 .
- Vieira, F. (Ed.). (2009). *Struggling for autonomy in language education: Reflecting, acting, and being* (Vol. 11). Peter Lang.
- Wachob, P. (2006). Methods and materials for motivation and learner autonomy. *Reflections on English Language Teaching*, 5(1), 93-122.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. UK: Prentice Hall International.
- Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 399-415.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2012). The weave of motivation and self-regulated learning. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 309-326). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Publications.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL İZNİ

EK 2: ANKET SORULARI 1. BÖLÜM

EK 3: ANKET SORULARI (İNGİLİZCE)

EK 4: ANKET SORULARI (RUSÇA)

EK 5: ANKET SORULARI (FARŞA)

EK 6: ANKET SORULARI (FRANSIZCA)

EK 7: ÖZGEÇMİŞ

EK 8: İNTİHAL RAPORU

EK 9: BİLDİRİM

EK 1

ETİK KURUL İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.01.2021-5244



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 08.01.2021
TOPLANTI SAYISI : 01
KARAR SAYISI : 21

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT**'un danışmanlığını, **Nurcay ÖZKAYA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretilmesinde Öğrenen Özerkliği Ölçeği Geliştirme"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ

EK 2

ANKET SORULARI 1. BÖLÜM

1. Yaşınız?
2. Cinsiyetiniz?
3. Hangi ülkeden geliyorsun?
4. Türkçe öğrenmeye ne zaman başladınız?
5. Türkçe dışında başka bir yabancı dil konuşabiliyor musunuz?
6. Ne amaçla Türkçe öğreniyorsunuz ?
7. Çalışıyor musunuz? Çalışıyorsanız, ne iş yapıyorsunuz?
8. Üniversite öğrencisi iseniz, hangi seviyede, nerede okuyorsunuz?
9. Üniversite öğrencisi iseniz hangi akademik alanda çalışacaksınız?
10. Size göre genel Türkçe seviyeniz nedir? A1 / A2 / B1 / B2 / C1
11. Gelecekte öğrenmek istediğiniz başka bir yabancı dil var mı? Varsa, hangi dili öğrenmek istersiniz?

EK 3

ANKET SORULARI (İNGİLİZCE)

Değerli katılımcı,

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme konulu tez çalışmam için sizden aşağıdaki soruları cevaplamanızı rica ediyorum. Verilen ifadelere 1-10 arasında bir puan veriniz. 1- kesinlikle katılmıyorum, 10- kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır.

Çalışmaya yaptığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Nurcay ÖZKAYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Berker KURT

Dear participant,

I would like you to answer the questions for my thesis about developing a scale for learner autonomy in learning Turkish as a foreign language. Please mark the statements 1-10. 1 means I completely do not agree, 10 means I completely agree. Your answers for the questions will only be used for this study.

I want to thank you in advance for your contribution to the study.

Nurcay ÖZKAYA

Akdeniz University Institute of Educational Sciences
Teaching Turkish Master's Program
Advisor: Asst.Prof. Berker KURT

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ LEARNER AUTONOMY IN LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	BAĞIMSIZ OLMA / BEING INDEPENDENT										
1	Türkçe'de yaptığım öğrenme hatalarını bulurum. I can find my learning mistakes in Turkish.										
2	Türkçe dersinde anlamadığım bir şey olduğu zaman, cevabı kendim bulmaya çalışırım.										

33	Türkçe konuşmak, gelecekteki işim için son derece önemlidir. Speaking Turkish will be very important for my future career.																			
34	Kendimi Türkçe konuşabilen birisi olarak düşünmek hoşuma gidiyor. I like imagining myself as somebody speaking Turkish.																			
	ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI / STUDY HABITS																			
35	Türkçe dersime hazırlanmayı son güne bırakırım. I get ready for my Turkish class on the last day before it is held.																			
36	Türkçe ödevim olmasa bile her gün tekrar yaparım. Even if I don't have any Turkish homework. I practice everyday.																			
37	Gün içinde öğrendiğim kelimeleri daha sonra hatırlayabilmek için bir yere (kelime defterine, kartlara) kaydederim. I record the words I learned during the day (onto a vocabulary notebook, cards, etc.) to help me recall them in the future.																			
38	Türkçe çalışmaya başlamamak için mazeret üretirim. I find excuses not to study Turkish.																			
	ÖĞRETMEN / TEACHER																			
39	Türkçe öğrenirken birinin beni takip ederek hatalarımı söylemesi beni tedirgin eder. It disturbs me when somebody finds end tells me my mistakes.																			
40	Türkçe öğretmenimin bana verdiği görevin amacını ve önemini açıklamasını beklerim. I expect my Turkish teacher to explain the objective and the importance of the task she gave me.																			
41	Türkçe öğretmenimin sınıf içinde/dışında arkadaşlarımla birlikte yapabileceğimiz görevler vermesini beklerim. I expect my Turkish teacher to give tasks that I can do together with my classmates.during or after the lesson																			
42	Türkçe öğretmenimin gerektiğinde ödül ve ceza vermesini isterim. I would like my Turkish teacher to use reinforcements nd penalties when necessary.																			
43	Dersin içeriğiyle ilgili öğretmenimin benim de görüşümü almasını isterim. I would like my teacher to ask about my opinion on the course content.																			
44	Bir konuyu Türkçe öğretmenim anlatmazsa anlayamayacağımı düşünürüm. I always think, I won't understand the topic, unless my Turkish teacher explains.																			

EK 4

ANKET SORULARI (RUSÇA)

Değerli katılımcı,

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme konulu tez çalışmam için sizden aşağıdaki soruları cevaplamanızı rica ediyorum. Verilen ifadeler 1-10 arasında bir puan veriniz. 1- kesinlikle katılmıyorum, 10- kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır.

Çalışmaya yaptığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Nurcay ÖZKAYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Berker KURT

Уважаемые участники,

Прошу Вас ответить на следующие вопросы для диссертации на тему автономия учащегося в изучении турецкого как иностранного языка. Оцените выражения по шкале от 1 до 10. «1 - категорически не согласен», «10 - абсолютно согласен». Ваши ответы на вопросы будут использоваться только для этого исследования.

Заранее благодарю Вас за вклад в данное исследование.

Нурджай Озкай

Институт Педагогических Наук Университета Акдениз
Магистерская программа турецкого образования
Научный руководитель: Др. Беркер КУРТ,

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ АВТОНОМИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ИЗУЧЕНИИ ТУРЕЦКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	BAĞIMSIZ OLMA / БЫТЬ НЕЗАВИСИМЫМ										
1	Türkçe’de yaptığım öğrenme hatalarını bulurum. Я нахожу свои ошибки во время изучения турецкого языка.										
2	Türkçe dersinde anlamadığım bir şey olduğu zaman, cevabı kendim bulmaya çalışırım. Когда я что либо не понимаю, на уроках турецкого языка, то я пытаюсь найти ответ сам(а).										
3	Türkçe öğrenirken sıkıldığım zamanlarda bunun üstesinden gelebilirim. Когда мне становится скучно изучать турецкий язык, я могу это преодолеть.										
4	Türkçe’de yeni konuları kendi kendime öğrenmek hoşuma gider. Мне нравится самостоятельно изучать новые темы в турецком языке.										
5	Türkçe öğrenme sürecindeki sorumluluğumun farkındayım. Я осознаю свою ответственность в процессе изучения турецкого языка.										
6	Türkçe’de hata yaptığım zaman fark edebilirim. Когда делаю ошибки на турецком языке, я могу их заметить.										
7	Türkçe konuşurken / yazarken yaptığım hataları düzeltebilirim.										

23	Türkçe okuma yaparken, (yüzeysel okuma, tarama, özet çıkarma, vb) okuma stratejilerini kullanırım. Во время чтения на турецком, я использую стратегии чтения (поверхностное чтение, сканирование, резюмирование и т. Д.).											
24	Dinleme yaparken, (tahmin etme, detayları bulabilme, anlam çıkarabilme, özetleyebilme, vb) dinleme stratejilerini kullanırım. Во время прослушивания, я использую стратегии слушания (предположение, поиск деталей, осмысление, резюмирование и т. Д.).											
25	Türkçe konuşma pratiği yaparken (mimik ve jestler kullanma, çeviri, vb) iletişimsel stratejileri kullanırım. Практикую турецкую речь, я использую коммуникативные стратегии (использую мимику и жесты, переводы и т. Д.)											
26	Türkçe yazı yazarken (beyin fırtınası, düşünceleri gruplama, plan yapma, vb) yazma stratejilerini kullanırım. Я использую письменные стратегии, когда пишу на турецком (мозговой штурм, группирование мыслей, планирование и т. Д.)											
27	Yazmada gelişimimi görmek için yazdığımı belli aralıklarla tekrar okurum. Я периодически перечитываю написанное, чтобы увидеть свой прогресс в написании (в письменности).											
28	Genel olarak yabancı dil öğrenme stratejilerini bilirim. В целом я знаю стратегии изучения иностранных языков.											
29	Kendimi daha iyi bir dil öğreneni yapmak için uygun öğrenme stratejilerini kullanmaya çalışırım. Я стараюсь использовать соответствующие стратегии обучения, чтобы лучше учить язык											
30	Yabancı dil öğrenirken daha önce kullandığım yararlı teknikleri Türkçe öğrenirken kullanabilirim. Для изучения турецкого языка, я могу использовать полезные техники, которые использовал(а) раньше при изучении иностранного языка.											
31	Bir metin okurken veya bir konuşma dinlerken geçen bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışırım. Я пытаюсь предположить значение незнакомых слов, которые выходят во время чтения текста или прослушивания речи.											
	TUTUM / ОТНОШЕНИЕ											
32	Türkçe öğrenmek dünyada birçok insanla iletişim kurmamı sağlayacaktır. Изучение турецкого языка позволит мне общаться со многими людьми по всему миру.											
33	Türkçe konuşmak, gelecekteki işim için son derece önemlidir. Для моей будущей работы очень важно говорить по-турецки.											
34	Kendimi Türkçe konuşabilen birisi olarak düşünmek hoşuma gidiyor. Мне нравится думать о себе как о человеке, который может говорить по-турецки.											
	ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI / ПРИВЫЧКА ИЗУЧАТЬ											
35	Türkçe dersime hazırlanmayı son güne bırakırım. Я оставляю подготовку к уроку турецкого языка, на последний день.											
36	Türkçe ödevim olmasa bile her gün tekrar yaparım. Даже если у меня нет домашнего задания по турецкому, я повторяю его каждый день.											

37	Gün içinde öğrendiğim kelimeleri daha sonra hatırlayabilmek için bir yere (kelime defterine, kartlara) kaydederim. Чтобы вспомнить слова которые учил(а) в течение дня, я записываю их (в словарный блокнот, карточки).										
38	Türkçe çalışmaya başlamamak için mazeret üretirim. Чтобы не начинать изучать турецкий язык, нахожу разные оправдания (поводы).										
	ÖĞRETMEN / УЧИТЕЛЬ										
39	Türkçe öğrenirken birinin beni takip ederek hatalarımı söylemesi beni tedirgin eder. Я начинаю нервничать, когда кто-то следит за мной и говорит о моих ошибках, во время изучения турецкого языка.										
40	Türkçe öğretmenimin bana verdiği görevin amacını ve önemini açıklamasını beklerim. Я ожидаю, от моего учителя турецкого языка, что он объяснит мне цель и важность задания, которое он мне дал.										
41	Türkçe öğretmenimin sınıf içinde/dışında arkadaşlarımla birlikte yapabileceğimiz görevler vermesini beklerim. Я ожидаю от учителя турецкого языка задания, которые мы можем выполнять вместе с моими друзьями в классе или за его пределами.										
42	Türkçe öğretmenimin gerektiğinde ödül ve ceza vermesini isterim. Я хочу, чтобы мой учитель турецкого языка при необходимости награждал и наказывал.										
43	Dersin içeriğiyle ilgili öğretmenimin benim de görüşümü almasını isterim. Я бы хотел(а), чтобы мой учитель брал во внимание мое мнение о содержании урока.										
44	Bir konuyu Türkçe öğretmenim anlatmazsa anlayamayacağımı düşünürüm. Думаю, что если учитель турецкого языка не объяснит тему, то я ее не смогу понять.										

EK 5

ANKET SORULARI (FARŞÇA)

Değerli katılımcı,

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme konulu tez çalışmam için sizden aşağıdaki soruları cevaplamanızı rica ediyorum. Verilen ifadelere 1-10 arasında bir puan veriniz. 1- kesinlikle katılmıyorum, 10- kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır.

Çalışmaya yaptığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Nurcay ÖZKAYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Berker KURT

، شرکت کننده عزیز

با سلام و احترام از شما خواهشمندم این پرسشنامه را جهت کمک به تکمیل پایان نامه من در مورد ایجاد مقیاس خودمختاری فراگیر در یادگیری زبان ترکی به عنوان یک زبان خارجی ، به سوالات تکمیل کنید. به عبارات داده شده از یک تا ۱۰ نمره بدهید. ۱ به معنی کاملاً مخالف و ۱۰ به معنی کاملاً موافق می باشد. پاسخ های شما صرفاً برای تکمیل این پروژه تحقیقاتی استفاده خواهد شد. پیشاپیش از مشارکت شما در این پژوهش سپاسگزارم.

نورجای اوزکایا

انستیتو علوم آموزشی دانشگاه آکدنیز

کارشناسی ارشد آموزش زبان ترکی

مشاور: عضو هیات علمی، دکتر برکر کورت

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ										
مقیاس خودمختاری فراگیر در یادگیری زبان ترکی به عنوان زبان خارجی										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
	BAĞIMSIZ OLMA / مستقل بودن									
1	Türkçe’de yaptığım öğrenme hatalarını bulurum. می توانم اشتباهاتی را که در یادگیری زبان ترکی مرتکب می شوم پیدا کنم.									
2	Türkçe dersinde anlamadığım bir şey olduğu zaman, cevabı kendim bulmaya çalışırım. در کلاس ترکی وقتی متوجه مطلبی نمی شوم سعی میکنم جواب را خودم بیابم.									
3	Türkçe öğrenirken sıkıldığım zamanlarda bunun üstesinden gelebilirim. می توانم با کلافگی ناشی از یادگیری زبان کنار بیابم									
4	Türkçe’de yeni konuları kendi kendime öğrenmek hoşuma gider. از این که به تنهایی چیزهای جدید در ترکی یاد بگیرم خوشم میاید.									
5	Türkçe öğrenme sürecindeki sorumluluğumun farkındayım. از مسیولیت های خودم در مسیر یادگیری زبان ترکی آگاهم.									
6	Türkçe’de hata yaptığım zaman fark edebilirim. وقتی در زبان ترکی اشتباهی میکنم متوجه اشتباهم میشوم.									
7	Türkçe konuşurken/yazarken yaptığım hataları düzeltebilirim. وقتی به ترکی حرف میزنم یا مینویسم می توانم اشتباهاتم را تصحیح کنم.									
	ÖZ-KONTROL / خودکنترلی									
8	Bilgisayarımda / telefonumda Türkçe dil seçeneğini kullanırım. زبان سیستم کامپیوتر یا تلفن همراهم ترکی است.									

43	Dersin içeriğiyle ilgili öğretmenimin benim de görüşümü almasını isterim. دلم می خواهد معلم نظر من را هم درباره محتوای کلاس بپرسد.										
44	Bir konuyu Türkçe öğretmenim anlatmazsa anlayamayacağımı düşünürüm. فکر میکنم اگر یک موضوع درسی را معلم بهم یاد ندهد خودم آن را یاد نمیگیرم.										



EK 6

ANKET SORULARI (FRANSIZCA)

Değerli katılımcı,

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme konulu tez çalışmam için sizden aşağıdaki soruları cevaplamanızı rica ediyorum. Verilen ifadelere 1-10 arasında bir puan veriniz. 1- kesinlikle katılmıyorum, 10- kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır.

Çalışmaya yaptığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Nurcay ÖZKAYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Berker KURT

Cher participant,

J'aimerais que vous répondiez aux questions de ma thèse sur le développement d'une échelle d'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage du turc en tant que langue étrangère. Veuillez cocher les affirmations allant de 1 à 10. Où, 1 signifie que je ne suis pas du tout d'accord, 10 signifie que je suis complètement d'accord. Les réponses aux questions ne seront utilisées que pour cette étude.

Je vous remercie d'avance pour votre contribution à l'étude.

Nurcay ÖZKAYA

Université d'Akdeniz , Institut des Science d'Education
Enseignant du Turc Programme de Maîtrise
Superviseur: Asst.Prof.
Dr.Berker KURT

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİLMESİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ AUTONOMIE DE L'APPRENANT DANS L'APPRENTISSAGE DU TURC COMME LANGUE ÉTRANGÈRE											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	BAĞIMSIZ OLMA / L'INDEPENDANCE										
1	Türkçe'de yaptığım öğrenme hatalarını bulurum. Je peux trouver mes erreurs d'apprentissage en turc.										
2	Türkçe dersinde anlamadığım bir şey olduğu zaman, cevabı kendim bulmaya çalışırım. Quand il y a quelque chose que je ne comprends pas dans la leçon de turc, j'essaie de trouver les réponses par moi-même.										
3	Türkçe öğrenirken sıkıldığım zamanlarda bunun üstesinden gelebilirim. Je peux faire face à mon ennui dès que je m'ennuie à apprendre le turc										
4	Türkçe'de yeni konuları kendi kendime öğrenmek hoşuma gider. J'aime apprendre de nouvelles choses en turc par moi-même.										
5	Türkçe öğrenme sürecindeki sorumluluğumun farkındayım.										

22	Türkçe konuşmaktan çekinirim. Je suis timide dès qu'il faut parler le turc.																			
	STRATEJİLERİ KULLANMA / UTILISATION DE STRATÉGIES																			
23	Türkçe okuma yaparken, (yüzeysel okuma, tarama, özet çıkarma, vb) okuma stratejilerini kullanırım. Lorsque je lis en turc, j'utilise des stratégies de lecture (comme lecture rapide, le scannage, le résumé, etc.).																			
24	Dinleme yaparken, (tahmin etme, detayları bulabilme, anlam çıkarabilme, özetleyebilme, vb) dinleme stratejilerini kullanırım. Lorsque je pratique ma compréhension audio, j'utilise des stratégies d'écoute (telles que les devinettes, trouver les détails, les déductions de sens, les synthèses, etc.)																			
25	Türkçe konuşma pratiği yaparken (mimik ve jestler kullanma, çeviri, vb) iletişimsel stratejileri kullanırım. Lorsque je m'exerce à parler en turc, j'utilise des stratégies de communication (telles que l'utilisation des mimes et de gestes, la traduction, etc.)																			
26	Türkçe yazı yazarken (beyin fırtınası, düşünceleri gruplama, plan yapma, vb) yazma stratejilerini kullanırım. Lorsque j'écris en turc, j'utilise des stratégies d'écriture (comme les remue-méninges, le regroupement d'idées, l'esquisse, etc.)																			
27	Yazmada gelişimimi görmek için yazdığımı belli aralıklarla tekrar okurum. Je relis ma rédaction à intervalles réguliers afin de constater mon amélioration.																			
28	Genel olarak yabancı dil öğrenme stratejilerini bilirim. Je connais les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère en général.																			
29	Kendimi daha iyi bir dil öğreneni yapmak için uygun öğrenme stratejilerini kullanmaya çalışırım. J'essaie au mieux d'utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées afin de devenir un meilleur apprenant.																			
30	Yabancı dil öğrenirken daha önce kullandığım yararlı teknikleri Türkçe öğrenirken kullanabilirim. Je peux faire recours aux techniques utiles que j'ai utilisées dans mes expériences passées lorsque j'apprends le turc.																			
31	Bir metin okurken veya bir konuşma dinlerken geçen bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışırım. Pendant la lecture ou l'écoute, j'essaie de deviner le sens des mots que je ne connais pas.																			
	TUTUM / COMPORTEMENT																			
32	Türkçe öğrenmek dünyada birçok insanla iletişim kurmamı sağlayacaktır. Apprendre à parler turc me permettra de communiquer avec de nombreuses personnes dans le monde.																			
33	Türkçe konuşmak, gelecekteki işim için son derece önemlidir. Parler turc sera très important pour ma future carrière.																			
34	Kendimi Türkçe konuşabilen birisi olarak düşünmek hoşuma gidiyor. J'aime m'imaginer comme quelqu'un qui parle turc.																			
	ÇALIŞMA ALIŞKANLIĞI / HABITUDES D'ÉTUDE																			
35	Türkçe dersime hazırlanmayı son güne bırakırım. Je me prépare pour mon cours de turc au dernier jour.																			

36	Türkçe ödevim olmasa bile her gün tekrar yaparım. Même si je n'ai pas de devoirs de turc. Je révise tous les jours.												
37	Gün içinde öğrendiğim kelimeleri daha sonra hatırlayabilmek için bir yere (kelime defterine, kartlara) kaydedirim. J'enregistre les mots que j'ai appris pendant la journée (sur un carnet de vocabulaire, des cartes, etc.)												
38	Türkçe çalışmaya başlamak için mazeret üretirim. Je trouve des excuses pour ne pas étudier le turc.												
	ÖĞRETMEN / ENSEIGNANT												
39	Türkçe öğrenirken birinin beni takip ederek hatalarımı söylemesi beni tedirgin eder. Le fait que quelqu'un me suit et me dit mes fautes lors de mon apprentissage du turc me dérange.												
40	Türkçe öğretmenimin bana verdiği görevin amacını ve önemini açıklamasını beklerim. J'attends de mon professeur de turc une explication l'objectif et l'importance de la tâche.												
41	Türkçe öğretmenimin sınıf içinde/dışında arkadaşlarımla birlikte yapabileceğimiz görevler vermesini beklerim. J'attends à ce que mon professeur de turc me donne des tâches que je peux faire avec mes camarades de classe pendant ou après la leçon.												
42	Türkçe öğretmenimin gerektiğinde ödül ve ceza vermesini isterim. Je voudrais que mon professeur de turc utilise des renforts et des sanctions si nécessaire.												
43	Dersin içeriğiyle ilgili öğretmenimin benim de görüşümü almasını isterim. J'aimerais que mon professeur me demande mes idées sur le contenu des cours.												
44	Bir konuyu Türkçe öğretmenim anlatmazsa anlayamayacağımı düşünürüm. Je pense que je ne comprendrai pas le sujet, à moins que mon professeur de turc ne m'explique.												

EK 7

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nurcay Özkaya

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (ileri düzey)

Almanca (orta düzey)

İş Denevimi:

1997-1998: TÖMER İzmir Kıbrıs Şehitleri Şubesi / İngilizce Öğretmeni

1998-1999: MEB Eskişehir Hoca Ahmet Yesevi Lisesi / İngilizce Öğretmeni

MEB Eskişehir Günyüzü Çok Programlı Lisesi / İngilizce Öğretmeni

1999- 2004: Antalya Koleji / İngilizce Öğretmeni / Müdür yardımcısı

2005- : Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu / Öğretim Görevlisi

EK 8

İNTİHAL RAPORU

Nurcay Özkaya Tez

ORIGINALITY REPORT

16%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	openaccess.ogu.edu.tr:8080 Internet	287 words — 3%
2	dergipark.org.tr Internet	266 words — 3%
3	toad.edam.com.tr Internet	222 words — 2%
4	repository.bilkent.edu.tr Internet	213 words — 2%
5	ALYILMAZ, Cengiz and BİÇER, Nurşat. "YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SORUMLULUKLARIN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016. Publications	160 words — 2%
6	www.researchgate.net Internet	134 words — 1%
7	1pdf.net Internet	54 words — 1%
8	dhgm.meb.gov.tr Internet	32 words — < 1%

EK 9

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Aralık, 2021

Nurcay ÖZKAYA

