



KIRGIZISTAN TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM
ELEMENLARININ ÖĞRENER ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI, KONUSMA, YAZMA,
DİNLEME VE OKUMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
BELİRLENMESİ**

AHMET TAŞ

ŞUBAT-2025

**KIRGIZISTAN TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÖĞRENER ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİ
BAŞARISI, KONUSMA, YAZMA, DİNLEME VE OKUMA KAYGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİ**

**HAZIRLAYAN
AHMET TAŞ**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. YAVUZ ERCAN GÜL**

ŞUBAT-2025

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Yavuz Ercan GÜL danışmanlığında Ahmet TAŞ tarafından hazırlanan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ile Öğrenci Başarısı, Konuşma, Yazma, Dinleme ve Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doktora tezi olarak OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞU ile kabul edilmiştir.

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

Jüri	Unvanı, Adı Soyadı	Kurumu	Onay	İmza
Başkan				
Üye (Danışman)	Doç. Dr. Yavuz Ercan GÜL	KTMÜ		
Üye				
Üye				
Üye				

ONAY

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

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

Prof. Dr. Kadir ARDIÇ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Enstitüsü Müdürü

КАБЫЛ АЛУУ ЖАНА ЧЕЧИМ

Доц. Док. Явуз Эржан Гүл жетекчилигинде Ахмет Таш тарабынан даярдалган “Чет өлкөлүктөргө түрк тилин үйрөтүүдө окутуучулардын үйрөнүүчү автономиясын колдоо жүрүм-турумдары менен студенттердин жетишкендиктери, сүйлөө, жазуу, угуу жана окууга болгон тынчсызданууларынын арасындагы байланышты аныктоо” университетинин Коомдук илимдер институту Педагогика багытында магистрдик диссертация катары БИР ДОБУШТАН / КӨПЧҮЛҮК ДОБУШ менен кабыл алынды.

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

Комиссия	Наамы, аты - жөнү	Иштеген жери	Тастыктоо	Колу
----------	-------------------	--------------	-----------	------

Төрага

Мүчө (Илимий жетекчи)	Доц.Док. Явуз Эрджан ГУЛ	КТМУ		
-----------------------	--------------------------	------	--	--

Мүчө

Мүчө

Мүчө

ЧЕЧИМ

Бул диссертация институттун башкаруу кеңешинин датасындагы жана номерлүү чечими менен кабыл алынды.

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

Проф.др. Кадир Ардыч

Жогорку окуу жайдан кийинки билим берүү институту директору

ETİK BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun olarak sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, yararlanılan eserlere eksiksiz atıf yapıldığını, tezde yer alan verilerin hiçbir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını ve tez yazım kurallarına uygun hazırlandığını beyan ederim.

Ahmet TAŞ



ÖN SÖZ

Bu çalışma her ne kadar bir doktora tezi niteliğinde olsa da benim uzun yıllardır yapmış olduğum yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki deneyimlerimin de bir yansımasıdır. Çünkü on iki yıldan beri Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Dil Hazırlık Bölümünde başta Kırgız öğrenciler olmak üzere birçok farklı etnik gruptan öğrenciye Türkçe öğretme imkânı buldum. Yapmış olduğum bu iş benim mesleğim olsa da zamanla hayatımın da bir parçası oldu. Her eğitim öğretim yılında yeni öğrencilere Türkçe öğretmenin hazzını yaşadım.

Görevim süresince yüzlerce öğrenciye Türkçe öğretme imkânı yakaladım. Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerimin her beceride (konuşma, dinleme, yazılı anlatım, okuma) yaşadıkları zorluklara tanık oldum. Bu zorlukları aşmak için kimi zaman her bir öğrencimle ayrı ayrı çalışmamın gerektiği günler oldu. Bu bağlamda öğrencilerimin kendi öğrenme sorumluluklarını kendileri alarak öğrenme sürecine aktif katılımları için elimden geleni yaptım. Çünkü öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenen özerkliğini destekleme davranışları sergilenmesinin onların akademik başarılarına olumlu etki edeceğine ve öğrenme kaygılarını azaltacağına inanıyordum. Bu inanç bana öğrencilerimin öğrenen özerkliklerini desteklemem konusunda ipuçları veriyordu. Deneyimlerim sonucunda öğrencilerimin öğrenen özerkliklerini desteklemem oranında onların akademik başarılarının arttığını ve öğrenme kaygılarının azaldığına şahit oldum. Bu çalışma da benim uzun yıllar edindiğim deneyimlerime bilimsel argüman hazırlama isteğim sonucunda ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, bu çalışma benim inandığım ancak bilimsel olarak kanıtlayamadığım bir varsayıma bilimsel kanıtlar sunmak için hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda inandığım varsayımlarımın bilimsel bir kanıtla dönüşmesinin mutluluğunu yaşıyorum.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğrenci başarısı ve Türkçe öğretiminde dört beceride öğrenim kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesini konu alan bu araştırmada, bana her yönden desteğini gösteren, yardımını ve bilgisini benimle paylaşan, esirgemeyen, akademik olarak istifade ettiğim değerli hocam Doç. Dr. Yavuz Ercan GÜL'e, en kalbî teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın yazımında görüşleri ve yönlendirmeleriyle çalışmaya büyük katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ'a ve Prof. Dr. Taalaybek ABDİEV'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama ve yazım aşamalarında katkılarından, yardımlarından ve teknik yardımlarından dolayı değerli öğretim elemanı ve öğretmen arkadaşlarıma, onların öğrencilerine ve bu uzun ve zorlu süreçte bana gösterdikleri sabırlarından ve desteklerinden dolayı çok değerli eşime ve oğluma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ahmet TAŞ



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	vii
ÖZET	1
КЫСКАЧА МАЗМУНУ	3
АННОТАЦИЯ	19
SUMMARY	21
BİRİNCİ BÖLÜM	23
GİRİŞ	23
1.1. Problem	27
1.2. Önem	29
1.3. Amaç	30
İKİNCİ BÖLÜM	32
KURAMSAL ÇERÇEVE	32
2.1. Öğrenen Özerkliği	32
2.2. Öğrenen Özerkliğinin Tarihî Gelişimi	34
2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği	36
2.4. Öğretim Elemanlarının Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları	39
2.4.1. Öğrenen Özerkliğini Geliştiren Uygulamalar	42
2.4.2. Öğrenen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	44
2.5. Öğrenen Özerkliğinde Öğretim Elemanı ve Öğrenci Rolü	45
2.5.1. Öğretim Elemanı Rolü	45
2.5.2. Öğrenci Rolü	48
2.6. Öğrenen Özerkliği ve Yapılandırmacılık	50
2.7. Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Öğrenen Özerkliği	52
2.8. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kaygı	53
2.8.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı	57
2.8.1.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Okuma Kaygısı İlişkisi	59

2.8.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Kaygısı	61
2.8.2.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Dinleme Kaygısı İlişkisi	63
2.8.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı	65
2.8.3.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Yazma Kaygısı İlişkisi	67
2.8.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Kaygısı	69
2.8.4.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Konuşma Kaygısı İlişkisi ...	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	74
YÖNTEM	74
3.1. Araştırma Modeli	74
3.2. Evren-Örneklem	75
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	77
3.3.2. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ)	78
3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDTÖKÖ)	78
3.3.4. Akademik Başarı Puanları	78
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	78
3.5. Güvenilirlik ve Geçerlilik	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	82
BULGULAR	82
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR	90
EKLER	117
ÖZGEÇMİŞ	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğrencilerden Oluşan Birinci Örneklemeye Ait Betimsel İstatistikler	76
Tablo 3.2. Öğretmen ve Öğretim Görevlilerinden Oluşan İkinci Örneklemeye Ait Betimsel İstatistikler	77
Tablo 3.3. Yapı Geçerliliği	80
Tablo 3.4. Ölçüm Modelleri	80
Tablo 3.5. HTMT Matrix	81
Tablo 4.1. Çoklu Grup Analizi Sonuçları	83
Tablo 4.2. ÖÖDÖ ve YDTÖKÖ Veri Setleri İçin Hesaplanan Korelasyon Değerleri .	83
Tablo 4.3. Kanonik Korelasyon Sonuçları	84
Tablo 4.4. Birinci ve İkinci Veri Setindeki Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Model	31
Şekil 2.1. Öğrenen Özerkliği Şeması.....	33
Şekil 4.1. Modele İlişkin Çoklu Grup Analizi Verileri	82
Şekil 4.2. ÖÖDÖ ve YDTÖKÖ Veri Setleri Arasındaki Kanonik Korelasyon Analizi Genel Şeması	86



KISALTMALAR

ÖÖDÖ..... Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği

ÖÖDD..... Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları

YDTÖKÖ..... Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği



ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI, KONUŞMA, YAZMA, DİNLEME VE OKUMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yüzyıllar öncesine dayandığını ve bu alanda Kaşgarlı Mahmut'un Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserinin ilk ve baş yapıt olarak karşımıza çıktığını belirtebiliriz. Dil öğrenimi ve öğretimini insanlar, siyasi, ekonomik, sosyal ilişkiler ve iletişim, seyahat, evlilik, başka insanlarla ve başka milletlerle ilişki kurabilme adına edindiklerini söyleyebiliriz. Yabancılar Türkçe öğretimi uzun zaman öncesine dayansa da sistemli ve programlı olarak yaklaşık son 70 yıldır uygulandığını görmekteyiz. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, araştırmacıların yaptığı çalışmalar, geliştirdikleri yeni öğretim yaklaşımları ve anlayışlar, gelişen teknoloji, teknolojinin getirdiği gelişmiş imkânlar ve şartlarla birlikte daha tanınır bir hale gelmiş ve bir alan dalı olarak bilim dünyasında kendine yer edinmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında Türkiye'nin çeşitli devlet kurumu ve kuruluşları aracılığıyla hem yurt içinde hem de yurt dışında üst düzeyde dil öğretim faaliyetleri yürütüldüğünü belirtebiliriz. Dil öğretimi, geleneksel yöntemlerin yanında çağdaş dil öğretim yaklaşımları, metot ve tekniklerle dört beceriye dayalı (okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma ve konuşma) Avrupa Dil Portfolyosu kriterlerine adapte olunarak geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Dil öğreniminde öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi isteği doğrultusunda dil öğrenmeye karar vermesiyle ortaya çıkar ve dil öğrenim sürecinde öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu üstelenerek, kendi dil öğrenim stratejisini, çalışmasını belirler. Bu bağlamda öğrenen özerkliğinin öğretim elemanı tarafından desteklenmesi dil öğreniminde öğretmen ve öğrencinin iş birliğinin ön plana çıktığının bir göstergesi olarak görülebilir. Böylelikle öğretmenin bilgi merkezli olmasından çok öğrenciyi yönlendiren, destekleyen rolünü, öğrencinin ise hazır bilgiyi almasından çok bilgiyi oluşturan, dil öğrenim sürecinde daha aktif, dil öğrenim sorumluluğunu üstelenebilen, kendi stratejisini üretebilen ve ön plana çıkarabilen rolünü görmekteyiz.

Öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini dikkate alması ve dil öğretiminde üst düzeyde uygulaması, öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik edip yönlendirmesi öğrencinin özerk

öğrenmesinde ve gelişmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin bulunmuş olduğu ortamda ve dil öğrenim sürecinde özerk öğrenmedeki yeteneğine bakmadan desteklenmesi akademik başarısı ve dil öğrenim kaygı düzeyinin düşürülmesi için elzemdir. Öğrenen özerkliğinin sonradan kazanıldığını düşünürsek, dil öğreniminde özerk öğrenme derecesi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir.

Araştırmada ele alınan, ölçeğimiz özellik öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğrencilerin başarısı, okuma, dinleme, yazma ve sözlü anlatım kaygısı arasındaki ilişkiler olmuştur. Araştırmada Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 2013 yılında Aytunga Oğuz tarafından geliştirilmiş ve ölçek öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik derecesi ve sergilenme derecesi olarak iki boyutlu hazırlanmıştır. Duygu ve düşünce, öğrenim süreci ve değerlendirme olarak üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan diğer bir ölçek ise Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği'dir. Ölçek, 2020 yılında Sevgi Genç Köylü ve Ayşe Derya Işık tarafından geliştirilmiş ve okuma kaygısı, dinleme kaygısı, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı olmak üzere dört boyuttan ve 39 maddeden oluşmaktadır. Araştırma için yapılan ölçek uygulamaları sonucunda öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının öğrenci akademik başarısını yükselttiği ve Türkçe öğrenme kaygısını düşürdüğü belirlenmiştir. Kaygının ise akademik başarıya negatif bir yönde etkisinin olduğu ama buna rağmen anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Öğrenen özerkliği, Dil öğrenim kaygısı, Kaygı, Akademik başarı

КЫСКАЧА МАЗМУНУ

ЧЕТ ӨЛКӨЛҮКТӨРГӨ ТҮРК ТИЛИН ҮЙРӨТҮҮДӨ ОКУТУУЧУЛАРДЫН ҮЙРӨНҮҮЧҮ АВТОНОМИЯСЫН КОЛДОО ЖҮРҮМ-ТУРУМДАРЫ МЕНЕН СТУДЕНТТЕРДИН ЖЕТИШКЕНДИКТЕРИ, СҮЙЛӨӨ, ЖАЗУУ, УГУУ ЖАНА ОКУУГА БОЛГОН ТЫНЧСЫЗДАНУУЛАРЫНЫН АРАСЫНДАГЫ БАЙЛАНЫШТЫ АНЫКТОО

Кашкарлы Махмуттун «Дивану Лугати'т-Түрк» аттуу эмгеги чет элдиктерге түрк тилин үйрөтүү тармагындагы эң байыркы доорлорго таандык алгачкы эмгек катары кабыл алынарын айта алабыз. Тарыхы абдан эски болгону менен, бул тармакта системалуу жана программалуу түрдө тил үйрөтүүгө байланыштуу маанилүү иштер 1950-жылдардан тарта башталганын академиялык изилдөөлөрдөн көрө алабыз. Бүгүнкү күндө болсо бул тармак глобалдашкан дүйнөдө иштелип чыккан жаңы окутуу ыкмалары жана түшүнүктөрү, өнүккөн технологиялык мүмкүнчүлүктөр жана шарттардын алкагында илим дүйнөсүндө кеңири таанылган тармак катары өз ордун ээледі.

Түрк тили дүйнөдө кеңири сүйлөнгөн тилдердин арасында бешинчи орунда турат. Түрк тилин чет тил катары үйрөтүүдө Түркия ар кандай мекемелери жана уюмдары аркылуу өлкө ичинде да, чет өлкөлөрдө да маанилүү тил үйрөтүү иштерин жүргүзүүдө. Чет элдиктерге түрк тилин үйрөтүүдө салттуу ыкмалар менен катар заманбап дүйнөдө тил үйрөтүүдө колдонулган азыркы заманбап ыкмалар, методдор жана өнүгүүлөр менен бирге Европа Тил Биримдигинин Портфолиосу сыяктуу (төрт көндүмгө негизделген) жаңы окутуу ыкмаларына жана техникаларына ылайыкташуу аркылуу өнүктүрүлүүдө. Студент өз каалоосу боюнча чет тилин үйрөнүүнү чечкенде, окуучунун автономиясына кадам таштайт. Бул процессте студент өзүнүн окуу стилин жеке үйрөнүү стилине жараша түзүп, процессти өзүнүн каалоосу менен уланышын камсыздайт.

Куруучу методологияда (конструктивизмде) билим жөнөкөй бир иштей көрүнүп, мугалим тарабынан студенттерге берилчү нерсе эмес деген ишеним үстөмдүк кылат. Тескерисинче, билим активдүү түрдө студент тарабынан түзүлүп, өнүгүүнүн акыл-эс баскычында студенттер билимдин жана маанинин жаратуучулары болуп эсептелет. Вангага ылайык, бул ыкма окутууга караганда үйрөнүүгө багытталган. Үйрөнүү процессинде студенттин өз алдынчалуулугу жана

анын билим алуу иш-аракеттерине активдүү катышуусу өтө маанилүү деп эсептелет. Чет тилди окутууда студент борбордуу ыкмалардын өнүгүшү менен студенттин үйрөнүү процессине катышуусу, үйрөнүүдө жоопкерчиликти алуусу жана бул процессинде активдүү болуусу артыкчылыкка ээ болгон. Конструктивизм менен окуу чөйрөлөрүндө студенттин өз алдынчалыгын колдоо жана студент өзүнүн окуусу үчүн жоопкерчиликти алуу маанилүү. Куруучу көз карашты колдогондордун пикири боюнча, билим жана чындык окуучу тарабынан түзүлөт жана ал окуучунун акылынан тышкары эмес. Окуучу борборлуу ыкмаларда үйрөнүү - бул окутуучу менен окуучунун кызматташтыгында көрүнгөн түшүнүк. Мугалим билимди өткөрүүнүн ордуна багыт берүүчү ролду, ал эми студент билимди алуу эмес, түзүү ролун өзүнө алаары байкалган. Мындан тышкары, студенттерден күтүүлөрдүн өзгөрүшү ар кандай окуу теорияларынын өнүгүшүнө жол ачты. Бул процессте пайда болгон концепциялардын бири – окуучунун өз алдынчалыгы. Студенттин өз алдынчалыгы жалпысынан студенттин окуу үчүн жоопкерчилиги катары аныкталат. Студент билим алууда жоопкерчиликке ээ болушу үчүн зарыл керектөөлөрдү канааттандыруу, мотивацияны камсыз кылуу жана окуу процессине түздөн-түз катышуу маанилүү. Студенттин окутуу учурунда окуучулардын өз алдынчалыгын колдоосу окуучуларга активдүү жана натыйжалуу катышууга мүмкүндүк берет.

Бүгүнкү күндө окуучу борборлуу билим берүү чөйрөлөрүнүн мааниси өсүп, алдыңкы орунда сакталып турганы талашсыз чындык деп айтууга болот. Бир окуяны же көйгөйдү башынан аягына чейин, себептери жана кесепеттери менен терең изилдеп, өзүнүн үйрөнүүсүнө жоопкерчиликти ала билген жана алдына ийгиликке жетүү максатын койгон окуучулар бүгүнкү билим берүү концепциясынын күткөн натыйжалары катары каралат. Ушул жагдайда, өз алдынча үйрөнүү менен ийгиликтин ортосундагы байланыштын деңгээлин аныктоо, окуучуларга жакшыраак багыт берүүдө жана сапаттуу иш-чараларды уюштурууда пайдалуу болот деп эсептелүүдө. Студент өз алдынча үйрөнүү процессинде өзүнүн билим алуу жоопкерчилигин түшүнгөн учурда алгачкы кадамды жасайт. Студенттин өз алдынча билим алуудагы жоопкерчилиги окуу процессиндеги пландоо, ишке ашыруу жана баалоо сыяктуу ар бир кадамда көрүнүп турат.

Бул изилдөөдө биз карап жаткан жана өлчөй турган мүнөздөмөлөр — окутуучулардын студенттердин өз алдынчалыгын колдоо жүрүм-туруму, окуучулардын ийгилиги, ошондой эле окуучулардын окуу, угуу, жазуу жана оозеки түшүндүрүүдө сезген тынчсызданууларынын ортосундагы байланыштар болот. Ийгиликке болгон умтулуу жана багыттар — бул студенттин окуяларды жана өзүнүн жетиштүүлүк деңгээлин кантип көрүп жана түшүндүрүп жатканын, аларга кандай реакция кылганын түшүндүргөн, ар кандай үйрөнүү, эмоция жана жүрүм-турум формалары менен натыйжа алган алкак болуп эсептелет. Студенттин билим алууга болгон каалоосу жана мотивациясы билимдин туруктуу болушунда жана ишке ашуусунда өтө маанилүү роль ойнойт. Жеке адамдардын мүнөз өзгөчөлүктөрүнө карап, чөйрөгө ыңгайлаша алган адамдар жана атаандаштыкка жакын деп мүнөздөлгөн адамдар көбүнчө ишмердикке багытталгандыгы, ал эми чөйрөгө ыңгайлаша албаган адамдар андан качкандыгы жана атаандаштыкты сүйгөн адамдар билим алууга жакын турганы байкалууда. Ийгиликке болгон каалоо жана багыттар убакыттын өтүшү менен өзгөрүп турары жүргүзүлгөн изилдөөлөрдө белгиленүүдө.

Чет тил катары түрк тилин окуткан окутуучулар окуучуларга текстти түшүнүү, угуп түшүнүү, сүйлөө жана жазуу көндүмдөрүн калыптандырууда түрк тилиндеги үндөрдү таанытуу, ырааттуу окууну камсыз кылуу, сөз байлыгын арттыруу, грамматиканы үйрөтүү, угулган маалыматты түшүнүп, туура реакция кылуу, ошондой эле жазуу жана оозеки түрдө өз оюн туура жеткирүү сыяктуу бир катар когнитивдик көндүмдөрдү үйрөтүүгө милдеттүү. Ушул контекстте тынчсыздануу (кайгы) окуу процессинин эмоционалдык жагынан текстти түшүнүү жөндөмүнө таасир эткен фактор болуп саналат.

Академиялык ийгилик — бул адамдын билим берүү процессинде оң натыйжаларга жетишүүсү катары аныкталат. Чет тил катары түрк тилин үйрөнгөн студенттерде үйрөнүүдө автономияны колдоо жана мунун алкагында төрт негизги көндүм боюнча окуу тынчсыздануусун азайтуу студенттин академиялык ийгилигине оң таасирин тийгизет. Чет тилди үйрөтүүдө салттуу ыкмалардан тышкары колдонулган окуучу борборлуу колдонмо, метод жана техникалар студенттердин академиялык жетишкендиктерин жогорулатканы жана аларга оң таасир эткени байкалган. Илимий адабиятта куруучу (конструктивисттик) окутуу ыкмасынын

жана бул ыкмага негизделген окутуу ыкмаларынын академиялык ийгиликке тийгизген таасирин, ошондой эле активдүү үйрөнүү техникаларынын демократиялык мамилеге жана студенттин жетишкендиктерине болгон таасирин изилдеген ар кандай иштер бар.

Окуу-түшүнүү тынчсыздануусу (окуу тынчсыздануусу) чет тилди үйрөтүүчү топтордо студенттердин башынан өткөрүшү мүмкүн болгон тынчсыздануу түрү катары пайда болот. Зборниктин айтымында, окуу тынчсыздануусу — бул окуу көндүмдөрүнө байланыштуу өзгөчө, ошол эле учурда кырдаалга жараша пайда болгон фобия. Окуу тынчсыздануусу окуу көндүмдөрүнө реакция катары өнүгөт жана сабактардагы окуу иш-чараларында, экзамендерде же окууга мажбур болгон учурларда пайда болуу менен бирге, мажбур эмес жагдайларда да байкалышы мүмкүн. Окуучу чет тилди үйрөнүп жатканда окуу-түшүнүү ишмердүүлүгүн сабак материалдары жана ошол тилге байланыштуу сабактан тышкары материалдар (китеп, гезит, журнал ж.б.) менен колдосо, ал жетишпеген тараптарын толуктай алат жана бул аркылуу тынчсыздануудан алыс болору айтылып жүрөт.

Угуу-түшүнүү тынчсыздануусу — бул үйрөнүүнү кыйындаткан чет тилдеги тынчсыздануу жана тилди жеткиликтүү деңгээлде билбеген адамдарда, ошол тилди колдонуу керек болгон жагдайларда пайда болгон тынчсыздануу деп аныкталат. Түрк тилин чет тил катары үйрөнгөн студенттердин угуу көндүмдөрүнө байланыштуу тынчсыздануулары төмөнкүдөй себептерден улам келип чыгышы мүмкүн: сүйлөп жаткан адамдын сөздөрдү туура айтпагандай туюлушу, басым жана интонацияны туура түшүнбөө, сүйлөө ылдамдыгынын жогорку болушу, же болбосо дене тилинин бир бөлүгүн байкабай калуу. Бул жагдайлар жалпы мазмунду түшүнбөй калуу коркунучун жаратат жана өзүнө болгон ишенимдин төмөндөшүнө алып келет, натыйжада угуу-түшүнүү тынчсыздануусу жаралат. Чет тил катары түрк тилин үйрөтүүдө окуучулардын жаңы тилди үйрөнүүдө мурунку тажрыйбаларына байланыштуу ишенбестик сезимдери жана угулган текстти талдоо, түшүнүүдө жараткан тынчсыздануусу байкалат. Эгерде окуучу чет тилди үйрөнүү процессинде угуу-түшүнүү иш-чараларын көрмө жана угуу материалдары менен үзгүлтүксүз колдосо, кемчиликтерин жоюп, бул тынчсыздануудан арылат. Мындан тышкары, бул ишенимсиздик сезимин азайтып, тилди үйрөнүү

процессинде өзүнө болгон ишенимди жогорулатуусу мүмкүн экени айтылып жүрөт.

Жазуу тынчсыздануусу (жазуу кайгысы) — бул ар бир адамда өзгөчө пайда боло турган тынчсыздануу түрү болуп саналат. Ар бир адам тил үйрөнүү процессинде өзүнө ылайыктуу өзгөчө ыкма иштеп чыгышы мүмкүн, анын ичинде жазуу аркылуу тилди үйрөнүү же жазуу көндүмдөрүн колдонуу да маанилүү орунду ээлейт. Студенттер жаңы тилди үйрөнүүдө топтук же жеке иш-аракеттерде жазуу көндүмдөрүн өнүктүрүү үчүн жазуу иш-чараларын кеңири колдонушат. Бирок, жазуу процессинде пайда болгон тынчсыздануу жана коркуу факторлору тил үйрөнүү процессине терс таасирин тийгизиши мүмкүн. Бул абал чет тилди үйрөнүп жаткан адамдарда негативдүү мамиле жана тартынчаактыкты жаратышы мүмкүн. Дэли жана Миллер бул көйгөйдү чечүү жазуу иш-чараларынын үзгүлтүксүз жүргүзүлүшү жана өнүгүшү менен байланыштуу экенин белгилешкен. Эгерде адам тил үйрөнүү учурунда үзгүлтүксүз түрдө текст жазуу жана жазуу көндүмдөрүн колдонуу иш-чараларын жүргүзсө, жазуу тынчсыздануусун азайта алат. Жазуу тынчсыздануусунун негизинде үч негизги фактор турат: Жазуу көндүмдөрүнө болгон терс сындар; жеке баа берүү коркуусу жана жазуу процессинде ийгиликсиз болуудан коркуу.

Сүйлөө тынчсыздануусу (сүйлөө кайгысы) чет тил катары түрк тилин үйрөнгөндөр арасында эң көп кездешкен тынчсыздануу түрү болуп саналат. Сүйлөө көндүмү тил үйрөнүү процессиндеги негизги төрт көндүмдүн бири болгондуктан, бул көндүм өзгөчө мааниге ээ. Литлвуддун айтымында, табигый шарттардан тышкары (мисалы, класстагы окуу процесси сыяктуу) тил үйрөтүү чөйрөлөрү студенттердин өздөрүн алсыз, жетишсиз жана коргоосуз сезүүсүнө себеп болушу мүмкүн. Студенттер класста үйрөнгөн тилде туура эмес сүйлөгөндө, мугалим тарабынан сынга алынам деп же башка студенттер тарабынан шылдыңдалышы мүмкүн деп тынчсызданышат. Мындай чөйрөдө өзүн ыңгайсыз жана кооптуу сезген тил үйрөнүүчүлөр психологиялык жактан тилде баарлашууга жабылышат, бул процесс уланса, тил үйрөнүү процессине олуттуу тоскоолдуктар жаралышы мүмкүн.

КИРИШҮҮ

Холецтин аныктамасы боюнча, үйрөнүүчүлөрдүн автономиясы — бул студенттин окуу процессиндеги жана этаптарындагы өз жоопкерчилигин өз мойнуна алуусу. Венден автономиялуу үйрөнүүчүлөрдүн өзүлөрүнүн кабылдоо жана үйрөнүү стилдерин, ошондой эле окуу стратегияларын түшүнүшөт, үйрөнүү процессине активдүү катышып, тобокелге барууга даяр болушат жана бул багытта мотивациялуу болушат деп белгилейт. Мындан тышкары, алар мазмунга эле эмес, формага да өзгөчө көңүл бурушат. Студенттин өз билимин жана жоопкерчилигин алмасы үчүн окутуучу бул көндүмдөрдү ага үйрөтүп, колдоого тийиш. Ошондуктан, окутуучунун үйрөнүүчүлөргө автономияны колдогон жүрүм-турумун көрсөткөндүгү окуучунун жетишкендигине түздөн-түз таасир этери байкалууда. Ошондой эле чет тил катары түрк тилин үйрөнүп жаткан окуучулардын төрт негизги көндүмдөрүнө (окуу, угуу, жазуу, сүйлөө) байланыштуу тынчсызданууларын азайтууда автономияны колдоого алган окутуучунун жүрүм-туруму натыйжалуу экени айтылууда.

Салттуу окутуу методдоруна структуралык окутуу (конструктивисттик мамиле) заманбап дүйнөнүн жаңы талаптары катары кеңири кабыл алынып жатат. Бул методдо үйрөнүүчү өз билимин түзүүдө активдүү роль ойнойт жана өз аракеттери менен окуу процессине толук кирет. Чет тил катары түрк тилин үйрөтүүдө да окутуучунун салттуу ыкмалардан алыстап, окуучулардын автономиясын колдоосу, аларды окуу процессине активдүү аралаштыруусу, жоопкерчилик жүктөп, окуу процессинин негизги катышуучусуна айландыруусу окуучулардын ийгилигине жана төрт негизги көндүмдү өнүктүрүүдө олуттуу салым кошот.

Адабияттардын анализинде, Ривдин автономияны колдоочу окутуу кандай болорун жана кандайча жүргүзүлөрүн изилдеген иши көңүл бурган. Бул иште автономияны колдоо боюнча окутуунун кактыланган окутуучулар жана аларды алган окуучулар арасында оң таасирин түшүнүүгө басым жасалган.

Хоффербер жана башка изилдөөчүлөр окутуучулардын автономияны колдоочу жүрүм-туруму менен студенттердин жогорку когнитивдик деңгээлде өлчөнгөн маалымат алуу деңгээли арасындагы байланышты карашкан жана жогорку деңгээлде позитивдүү корреляцияны тапкан. Брандисаускин жана башка

изилдөөчүлөр окутуучунун автономияны колдоочу жүрүм-туруму менен студенттердин колдонгон окуу стратегиялары арасындагы байланышты изилдеп, окутуучунун автономияны колдоочу жүрүм-турумунун студенттер тарабынан колдонулган окуу стратегияларына түздөн-түз таасиринин, окутуучу тарабынан берилген колдоо аркылуу кыйыр таасиринен күчтүү экендигин аныкташкан. Алрабай окуу процессиндеги автономияны колдоочу окутуу менен студенттердин класстагы автономиясына болгон таасирди изилдеген ишинде, студенттин тандоосу жана ички мотивациясы, окутуучунун автономияны колдоо боюнча окутуусу менен студенттин автономиясы арасында арачы роль ойнойт деп тапкан. Каракыш өз изилдөөсүндө чет тилди үйрөнүүдөгү тынчсыздануу, студенттердин автономия боюнча түшүнүктөрү жана англис тили боюнча жетишкендиктеринин ортосунда маанилүү арачы рол жок экенин табышкан. Демирташ жана Серт жүргүзгөн изилдөөдө 'Автономияны кабылдоо шкаласы' баллдары менен окуучулардын жалпы баа орточо баллдары ортосунда эч кандай корреляция табылган эмес. Йүкселир менен Өзер изилдөөсүндө үйрөнүүчүлөрдүн автономиясын жана чет тил классындагы тынчсызданууну карап чыгышкан жана тынчсыздануу күчөгөн сайын автономия азайганын байкашкан. Тажмирриахи жана Резвани өз изилдөөсүндө студенттердин өз алдынчалыгы менен чет тилин үйрөнгөн студенттердин академиялык ийгилигинин ортосунда эч кандай байланыш жок экенин аныкташкан. Сугумлунун орто мектеп окуучулары боюнча жасаган иш-аракети боюнча изилдөөсүндө ал окуучулардын өз алдынча болушунун академиялык ийгиликти жана мотивацияны арттырганын аныктаган. Бул изилдөөнүн негизги көйгөйү: Мугалимдердин чет өлкөлүктөргө түрк тилин үйрөтүүдөгү окуучунун өз алдынчалыгын колдоо жүрүм-турумдары менен студенттердин ийгилиги, сүйлөө, жазуу, угуу жана окуу тынчсызданууларынын ортосунда байланыш барбы? деген суроодо негизделген.

Маанилүүлүгү

Билим берүүнүн негизги максаты – студенттин жеке кызыкчылыктарын жана талантарын ачууга шарт түзүп, анын таланттуу болгон чөйрөлөрүндө өнүгүүсүнө негиз боло турган чөйрөлөр жана процесстер аркылуу инсанды жашоого даярдоо.

Студенттер окуу процессине активдүү катышканда, алар чыныгы билимге жетишет. Конструктивдүү ыкманы жактаган илимпоздор кызматташууга,

окуучунун өз алдынчалыгына, чыгармачылыкка жана студенттин өндүрүмдүүлүгүнө, рефлексивдүү жана топко активдүү катышууга маани беришет. Тил үйрөнүлгөн класстагы чөйрөдө үйрөнүүчү өзүнүн тандоосун жасоосу, өзүнүн үйрөнүү жоопкерчилигин алуу, ички мотивациясын камсыздоо жана тышкы факторлордон көз карандысыз өзүнүн жүрүм-турумуна ээ болуу күтүлүүдө. Үйрөнүүчү бул сыяктуу өзгөчөлүктөрдү алууга жетүү үчүн, үйрөнүүчүнүн керектүү муктаждыктарынын камсыз болушу, анын муктаж болгон мотивациясынын берилүүсү жана үйрөнүү процесстери боюнча активдүү катышуусунун камсыз болушу керек. Окутуу процессинде окутуучулардын студенттин автономиясын колдоо жүрүм-турумун көрсөтүүсү үйрөнүүчүнүн үйрөнүүгө катышуусун дагы активдүү кылат. Бул маалыматтардын негизинде заманбап билим берүү түшүнүгү менен студенттин төрт негизги көндүмдөгү тынчсыздануу деңгээлин төмөндөтүү академиялык жетишкендиктерди арттырат деп жасалган изилдөөлөрдө көрсөтүлгөн. Грамматика темаларын түшүндүрүүдө же окуп түшүнүү иш-аракетинде, студент үйрөнө турган темага кыйынчылыктар менен туш келишет деп ойлонуу менен мамиле жасоонун ордуна, үйрөнүүчүнүн өзүн эркин сезүүсү, тынчсызданууларын азайтуусу чоң кадам катары бааланат. Мацуданы, Гобельди жана Хорвицти үйрөнүүчүлөрдүн класстагы иш-чараларга катышуусунун, аларга топто өзүндү ыңгайлуу сезе ала турган класстагы атмосфераны түзүү үчүн өтө маанилүү деп эсептешет жана ушул жагдайды сунушташат. Изилдөө натыйжасында, түрк тилин чет тили катары окуткан окутуучулар үйрөнүүчү автономиясы аркылуу студенттерди өндүрүмдүүлүккө, чыгармачылыкка жана активдүү катышууга багыттай алышат. Студентке багытталган автономиялуу үйрөнүү чөйрөлөрүндө үйрөнүүчүлөрдүн өз тандоосун жасоосу, өз үйрөнүүсүнүн жоопкерчилигин алуусу, ички мотивациясын түзүү, көз карандысыз өз жүрүм-турумун көзөмөлдөй алууга мүмкүнчүлүк берүү академиялык жетишкендикке алып келет. Ошондой эле, төрт негизги көндүмдө да тынчсызданууларын жеңүүнү үйрөнүшөт. Окутуучулардын үйрөнүүчү автономиясын колдогон студенттер көбүрөөк өндүрүмдүү, активдүү жана өзүнө ишенген, академиялык жетишкендиктери жогору, тил үйрөнүү процессиндеги тынчсыздануулардан алыс болгон адам катары дүйнөгө өзгөчө көз караштар менен карап, мүмкүнчүлүктөрүн өнүктүрүүгө умтулушат.

Максаты

Адабияттар изилдөөсүндө, үйрөнүүчү автономиясын колдоо жүрүм-туруму менен автономияны колдоо, өз-өзүнө ишеним, ишеним, англис тилиндеги жетиштүүлүк, студенттик стратегиялар, сабактын жетишкендиги жана финалдык баллдар, мотивацияны стимулдаштыруу, тынчсыздануу арасындагы байланыштарды изилдеген иштер табылган. Бирок адабияттарда үйрөнүүчү автономиясын колдоо жүрүм-туруму менен чет элдик студенттерге түрк тилин үйрөтүүдө жетишкендиктер арасындагы байланыштарды изилдеген иштер кездешкен жок. Ошондуктан, бул изилдөөдө төмөнкү божомолдор иштелип чыккан:

H1 Үйрөнүүчү автономиясын колдоо жүрүм-турумуңун талап кылынган тараптары менен академиялык жетишкендик арасында оң маанилүү байланыш бар.

H2 Үйрөнүүчү автономиясын колдоо жүрүм-турумуңун көрсөтүү тараптары менен академиялык жетишкендик арасында оң маанилүү байланыш бар.

Тынчсыздануу боюнча изилдөөлөр каралганда, тынчсыздануу жана психологиялык туруктуулук, үмүтсүздүк жана депрессия экени байкалат. Тынчсыздануу менен ийгиликтин ортосундагы байланышты изилдеген изилдөөлөр аныкталды. Адабиятта тынчсыздануу деңгээли менен жетишүү жана окуучулардын автономиясын колдоо ортосундагы байланышты колдогон жана адекваттуу көрсөткөн изилдөө жок. Ушул себептен улам, изилдөөдө төмөнкү божомолдор аныкталган:

H3 тынчсыздануу деңгээли менен академиялык ийгиликтин ортосунда терс олуттуу байланыш бар.

H4 Жок дегенде бир өзгөрмө түрүндөгү тынчсыздануу деңгээли менен окуучунун автономиясын колдоо жүрүм-турумунун ортосунда канондук терс корреляция бар.

МЕТОД

Изилдөө модели

Бул изилдөө сандык парадигманын алкагында иштелип чыккан реляциялык скрининг моделинде жүргүзүлөт. Сандык мамиле жеке реалдуулуктан жана адамдын кабылдоосунан көз карандысыз болгон дүйнөнү кабылдоого негизделген. Бул тышкы дүйнө илимдин толук түшүнүүгө жана билүүгө мүмкүн болбогон мыйзамдарына баш ийип, субъективдүүлүктү четке кагып, илимдин объективдүүлүгүнө басым жасайт. Алиага жана Гундерсон сандык изилдөө ыкмаларын сандык жол менен маалыматтарды чогултуу жана математикалык жана статистикалык методдордун жардамы менен окуяны же кубулушту түшүндүрүү деп аныкташат. Creswell да ушундай эле аныктаманы берип, сандык изилдөө эксперименттер жана сурамжылоолор сыяктуу изилдөө стратегиялары колдонулган жана статистикалык маалыматтар алдын ала даярдалган маалымат чогултуу куралдары менен камсыздалган мамиле экенин айтты.

Гей жана башкалар ылайык, сандык изилдөө кызыктырган өзгөрмөлөрдү жана кубулуштарды сүрөттөө, түшүндүрүү, болжолдоо же контролдоо үчүн сандык маалыматтарды чогултууга жана талдоого негизделген. Сандык изилдөөнүн негизги жоболорунун бири биздин дүйнө салыштырмалуу иреттүү жана бирдиктүү деген ишеним болуп саналат. Себеби, биз аны ченеп, түшүнүп, кеңири жалпылоолорду жасай алабыз. Бул ишеним менен сапаттык изилдөө ишенимдеринин ортосундагы кескин карама-каршылык дүйнө тынымсыз өзгөрүп тургандыгы жана изилдөөчүнүн милдети бул өзгөрүүлөргө ыңгайлашып, байкоо жүргүзүү болуп саналат. Гей жана башкалар сандык жактан карап, биздин дүйнө жана анын кубулуштары жөнүндө жасала турган тыянактар, алар түздөн-түз байкоо жана өлчөө аркылуу тастыкталмайынча, маанилүү деп эсептелбейт деп айтышат. Мындан тышкары, сандык изилдөөчүлөр көбүнчө фактылар менен сезимдерди бөлүүгө болот жана дүйнө байкоо же башка өлчөөлөр аркылуу ачыла турган бирдиктүү чындык катары бар деген ишенимге негиздешет.

Реляциялык сканерлөө, экинчи жагынан, эки же андан көп өзгөрмөлөр бири-бири менен кандай байланышта экенин аныктоого аракет кылат. Жөнөкөй сөз менен

айтканда, бир өзгөрмөнүн көбөйүшү же азайышы экинчи өзгөрмөнүн көбөйүшү же азайышы менен коштолабы? Корреляциялык изилдөөнүн натыйжалары изилдөөчүлөргө эки өзгөрмөнүн чогуу иш-аракетин же канчалык деңгээлде экендигин аныктоого мүмкүндүк берет. Оң корреляция болгон учурда эки өзгөрмө бир багытта өзгөрөт. Бул контекстте, реляциялык скрининг моделине ылайык иштелип чыккан бул изилдөө, окуучунун автономиясын колдоо жүрүм-туруму, тынчсыздануу деңгээли жана студенттин ийгилигинин ортосундагы байланышты изилдейт.

Аалам-Үлгү

Изилдөө тобуна 2023-2024-окуу жылында түрк тилин чет тил катары үйрөткөн университеттердин Чет тилдер факультеттеринде иштеген окутуучулар жана окутуучулар кирди. Ошондуктан, маалыматтар эки башка үлгүдөн чогултулат: мугалимдер жана студенттер. Бул изилдөөнүн тандалма тобу жөнөкөй ыктымалдык тандоо ыкмаларынын бири болгон ыңгайлуу үлгүлөрдү алуу техникасына ылайык тандалып алынган. Илимий изилдөөдө, идеалдуу түрдө бүткүл калктын маалыматын чогултуу артык; Бирок, иш жүзүндө, бүтүндөй калктын маалыматын чогултуу мүмкүн болбой калышы мүмкүн. Майлз жана Хубермандын айтымында, сиз эмнени окууну пландап жатканыңызды жана эмне үчүн бул изилдөөнү жүргүзүүгө жакын экениңизди так билүү абдан маанилүү.

Ыктымалдуулуктун жөнөкөй ыкмасын колдонуу үчүн, тандалып алынган популяция абдан жакшы белгилүү болушу керек жана популяциянын кайсы тобу тандалып алынаары же чыгарыла тургандыгы белгилүү болушу керек. Мисалы, Коэн жана башкалар, эгер үлгү катары бир гана гендер алынса, жалпылоолорду бир жердеги бардык эркектер менен аялдарга жасоого болбойт деп айтышат. Жөнөкөй ыктымалдуулук тандоосу бир тектүү популяциялар үчүн колдонулган ыкма, анда калктын мүчөлөрү изилдөө үчүн кокусунан тандалып алынат жана ар бир бирдик үчүн тандоонун бирдей ыктымалдыгы бар. Бул ыкма бул изилдөөнүн эки үлгүсүн аныктоодо колдонулган. Максаты бүтүндөй калкка жетишүү болгонуна карабастан, бул мүмкүн болбогондуктан, бул изилдөөнүн үлгүлөрүнө түрк тилин чет тил катары үйрөткөн окутуучулар жана окутуучулар жана түрк тилин чет тили катары үйрөнгөн студенттер да камтылган.

Бул изилдөөнүн үлгүсү Таро Яманенин формуласын колдонуу менен 95% ишеним аралыгы менен аныкталган (1270 түрк даярдоо курсунун студенти). Изилдөөчүлөр үлгүдөгү кимдер жетүүгө мүмкүн эмес экенин аныктоо менен үлгү көлөмүн 10% га көбөйтүшөт. Ааламды так көрсөтө ала турган үлгү өлчөмү Йамане формуласына ылайык аныкталган 304. Изилдөөнүн үлгүсүн даярдоо курсунун 1002 түрк студенти түздү. Студенттердин 322си (32,1%) эркек, 680и (67,9%) аялдар.

Экинчи үлгү түрк тилин чет тили катары үйрөткөн лекторлор жана окутуучулардан турган. Кайрадан эсеп Ямане формуласы аркылуу жүргүзүлүп, бул формула мугалим-лекторлордун калкына колдонулганда, бул калк үчүн 109 адам (бардыгы 150 адам) жетиштүү экени түшүнүлгөн. Ушул себептен улам, үлгү ааламды көрсөтүүгө жетиштүү болушу үчүн 115 мугалимден маалымат чогултулду.

Маалыматтарды чогултуу куралдары

Демографиялык маалымат формасы

Бул форма изилдөөчү тарабынан түзүлгөн. Студенттер жана окутуучулар-лекторлор үчүн өзүнчө иштелип чыккан формада окутуучу-лекторлор үчүн; Жынысы, билим деңгээли, кызмат мөөнөтү жана жашы сыяктуу өзгөрмөлөр камтылган. Студенттер үчүн түзүлгөн форма; Ал жынысы, жашаган жери, ата-энелердин билим деңгээли, окуучулардын билим деңгээли жана бүтүргөн мектептин тили сыяктуу өзгөрмөлөрдөн турат.

Окуучунун автономиясын колдоо шкаласы (RLS)

Окуучунун автономиясын колдоо шкаласы түрк тилинде Oğuz тарабынан иштелип чыккан. Шкала 3 фактордук түзүлүшкө ээ. Факторлор тиешелүүлүгүнө жараша эмоционалдык жана ой колдоо, окуу процессин колдоо жана баалоо колдоо деп аталат. Бардыгы 16 пункттан турган өлчөө куралынын пункттарынын зарылдык бөлүгү үчүн ички ырааттуулук коэффициенттери $\alpha = 0,89$ катары эсептелген. Кронбахтын Альфа коэффициенттери эмоция фактору үчүн $\alpha=0,85$, ойду колдоо фактору үчүн $\alpha=0,76$, окуу процессин колдоо үчүн $\alpha=0,81$ деп эсептелген. Шказанын башка бөлүгүн түзгөн колдоочу жүрүм-турумду көрсөтүүгө байланыштуу 16 пункттун ички ырааттуулук коэффициенттери $\alpha=0,92$ деп эсептелген

жана биринчи чакан өлчөмдөн баштап ички ырааттуулук коэффициенттери $\alpha=0,88$, α деп эсептелген. $\alpha=0,80$, $\alpha=0,86$. Бул изилдөөдө шкаланын зарылдык бөлүгү үчүн эсептелген Кронбахтын Альфа мааниси $\alpha = 0,88$ жана экспозициянын жыштыгы үчүн $\alpha = 0,89$ болуп саналат.

Түрк тилин чет тил катары үйрөнүү үчүн тынчсыздануу шкаласы (YDTÖKÖ)

Түрк тилин чет тил катары үйрөнүү үчүн тынчсыздануу шкаласы Genc-Köylü жана Işık тарабынан түрк тилинде иштелип чыккан. Шкаланын төрт фактордук структурасы бар: угуу, жазуу, сүйлөө жана окуу тынчсыздануусу. Жалпысынан 39 пункттан турган шкала ички күчкө ээ экени далилденген. Шкаланын факторлору тиешелүүлүгүнө жараша угуу тынчсыздануусу, жазуу тынчсыздануусу, сүйлөө тынчсыздануусу жана окуу тынчсыздануусу болуп саналат. Cronbach Alpha (α) ишенимдүүлүк коэффициенти биринчи чакан өлчөм үчүн $\alpha=0,95$, экинчи чакан өлчөм үчүн $\alpha=0,92$, үчүнчү чакан өлчөм үчүн $\alpha=0,90$, төртүнчү чакан өлчөм үчүн $\alpha=0,91$ жана $\alpha=$ Түрк тилин чет тил катары үйрөтүүдө тынчсыздануу шкаласы үчүн $0,96$ деп эсептелген. Бул изилдөөдө шкаланын ички ырааттуулук коэффициенти $\alpha=0,91$ деп табылган.

Академиялык ийгилик упайлары

Түрк тилин чет тили катары үйрөнгөн студенттердин ийгилик упайлары Кыргызстан Түркия Манас университетинин Чет тилдер факультетинен керектүү жазуу жүзүндөгү уруксаттар менен алынды. Студенттердин 2023-2024 жазгы семестринде окуп түшүнүү, угуп түшүнүү, жазуу жүзүндө билдирүү жана оозеки билдирүү упайлары ийгилик баллы катары пайдаланылды.

Маалыматтарды чогултуу жана талдоо

Маалыматтар электрондук түрдө түзүлгөн масштабдуу формалардын жардамы менен мугалим-лекторлордон да, студенттерден да чогултулган.

Маалыматтар бир эле учурда бир нече өлчөө куралдарын колдонуу менен чогултулат жана жалпы ыкма дисперсиясы текшерилет. Гипотеза тестирилөөдөн мурун ички ырааттуулукту жана аныктык далилдерин камсыз кылуу маанилүү

экенин баса белгилеп кетүү маанилүү. Ушул себептен улам, колдонула турган шкалалардын нормалдуу бөлүштүрүү, ишенимдүүлүк жана негиздүүлүк анализдери жасалды. Кронбахтын Alpha баалуулуктары ишенимдүүлүгүн текшерүү үчүн эсептелген. Тараздардын фактордук структурасын тастыктоо үчүн ырастоочу фактордук анализ (CFA) жүргүзүлгөн. Кошумчалай кетсек, изилдөөдө берилген теориялык модель CFA аркылуу тастыкталган; Конвергенттик валиддүүлүк жана дискриминанттык валиддүүлүк Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) аркылуу текшерилген.

Ишенимдүүлүк жана негиздүүлүк

Студенттик автономияны колдоо шкаласынын маалыматтары үчүн нормалдуулук тестинин натыйжалары куртозис-.210, ийрилик-.442 ($S_s = .226$) көрсөттү; Чет тили катары түрк тили үчүн тынчсыздануу шкаласынын маалыматтары үчүн куртоз - .227 жана ийрилик -.766 ($S_d = .077$); Бул маалыматтар нормалдуу бөлүштүрүүнүн артынан экенин көрсөтүп турат. Өлчөөнүн ишенимдүүлүгү Кронбахтын α коэффициенттерин эсептөө менен бааланган. Ишенимдүүлүк тесттеринин натыйжалары ар бир конструкциянын канааттандыруу ички ырааттуулукту көрсөткөнүн көрсөттү.

Канондук корреляциялык анализди жүргүзүү үчүн маалыматтар топтомдорунда мультиколлинеардуулук жок деп болжолдоо керек. Өзгөрмөлөрдүн ортосундагы мультиколлинеардуулук маселеси – бул өзгөрмөлөр ортосундагы корреляциянын мааниси жок дегенде .90 болсо шектенүүгө мүмкүн болгон жагдай. VIF (Variance Increase Factor) мааниси мультиколлинеардык көйгөй бар же жок экенин аныктоо үчүн изилденген. Бул баалуулуктар 2-таблицада келтирилген. Адабияттарды мультиколлинеардуулук маселеси үчүн VIF маанисинин алгылыктуу маанилери изилдегенде, анын 10 жана андан төмөн (Büyükuysal and Öz, 2016), 2,5 жана андан төмөн 4 жана андан төмөн. Бул бир баалуулук бар экенин түшүндүм, ошондуктан эч кандай мультиколлинеардык жок.

КОРУТУНДУ ЖАНА СУНУШТАР

Изилдөөдө чет өлкөлүктөргө түрк тилин үйрөткөн мугалимдердин үйрөнүүчү автономиясын колдоо жүрүм-турумдары, түрк тилин чет тил катары үйрөнүүдө тынчсыздануу жана академиялык ийгиликтин ортосундагы байланыш изилденген. Изилдөөнүн жыйынтыгында мугалимдердин окуучулардын өз алдынчалыгын колдоо жүрүм-турумунун зарылдык подразмени академиялык ийгиликке оң таасирин тийгизгени байкалды. Мындан тышкары, мугалимдердин окуучулардын өз алдынчалыгын колдоо жүрүм-турумунун суб-өлчөмү академиялык ийгиликке оң таасирин тийгизгени аныкталган. Окуучунун өз алдынчалыгынын өзүн өзү аныктоо теориясына карата, ал студенттердин окууга болгон каалоолоруна эмне таасир этип, колдой тургандыгы жөнүндө түшүнүк бере алат. Студенттин жогорку ийгилиги аң-сезимдүү жана активдүү болушунан көз каранды болгондуктан, изилдөөчүлөр бул процессти кантип өркүндөтүүнүн үстүндө иштеп жатышат.

Өзүн-өзү аныктоо теориясына ылайык, студент өз кызыкчылыктарына ылайык тандоо мүмкүнчүлүгүнө ээ болсо да, ал башкалардын таасирине да ачык. Демек, мугалимдин колдоо көрсөтүүсү жана студенттин өз алдынчалыгын көрсөтүүсү студенттин окуудагы ийгилигине оң таасирин тийгизет деп ойлосо болот. Атап айтканда, окуучулардын өз алдынчалыгын колдоо боюнча мугалимдин жүрүм-туруму студенттерге өз милдеттерин түшүнүүгө жардам берүү жана студенттерге варианттарды сунуштоо түрүндө көрүнгөндө, көрсөтмөлөр минималдуу болот. Бул студенттерге өз компетенцияларын түшүнүүгө жана башкалар менен кызматташууга мүмкүндүк бергендиктен, мындай чөйрө ички мотивацияны жогорулатып, студенттерди окууга көбүрөөк катышууга үндөйт.

Мугалимдердин окуучулардын өз алдынчалыгын колдоо жүрүм-турумунун зарылдыгы жана демонстрациялык суб-өлчөмдөрүнүн бул изилдөөдө табылган академиялык ийгиликке олуттуу таасири адабияттардагы изилдөөлөрдүн натыйжаларына окшош. Алардын изилдөөсүндө, Brveisauskiene жана башкалар окуучунун өз алдынчалыгын колдоо жүрүм-туруму студенттердин окуу каалоосуна оң таасирин тийгизет деп аныкташкан. Albrabai, өз изилдөөсүндө автономияны колдогон окутуу окуучулардын класстын өз алдынчалыгына оң таасирин тийгизерин аныктаган.

Изилдөөнүн дагы бир маанилүү табылгасы, түрк тилин чет тили катары үйрөнүү түйшүгүнүн академиялык ийгиликке таасири болгону, бирок бул таасирдин олуттуу эмес экендиги. Тынчсыздануу адамдын жүрүм-турумуна жана жүрүм-турумунун натыйжаларына таасир этүүчү маанилүү адамдык көрүнүш болуп эсептелет. Демек, студенттердин тынчсыздануу деңгээли окуудагы ийгиликке терс таасирин тийгизет деп болжолдонууда. Бул изилдөөнүн натыйжасы тынчсыздануу академиялык жетишкендиктерге терс, бирок олуттуу эмес таасир эткен. Башкача айтканда, түрк тилин чет тил катары үйрөнгөн студенттердин тынчсыздануу деңгээли алардын академиялык ийгиликтерин азайтат. тынчсыздануу академиялык ийгиликке оң таасирин тийгизиши мүмкүн деген изилдөөлөр бар болсо да, анын терс таасири бар экени жалпы кабыл алынган.

Төртүнчү гипотеза тести үчүн аткарылган канондук корреляциялык тесттин натыйжасында үч өзгөрмө жуптун биринде гана статистикалык маанилүү корреляция бар экени аныкталган. Биринчи канондук корреляциялык жуптан кийинки жуптар статистикалык мааниге ээ эмес экендиги аныкталган. Адабияттарды карап чыкканда, жүрүм-турумду колдогон окуучунун автономиясы академиялык мотивацияны жана академиялык туруктуулукту жогорулатат жана академиялык стрессти азайтат. Namazianost жана башкалар ылайык, студенттердин академиялык тынчсыздануусуна, мисалы, туура эмес түшүнүп калуудан коркуу, грамматикалык ката кетирүү жана академиялык мотивациянын жоктугу сыяктуу себептер. Мугалимдердин окуучулардын автономиясын колдоо жүрүм-туруму чет тилин үйрөнгөн студенттердин өзүн-өзү сыйлоосун жогорулатат. Төмөн окуу өзүн-өзү сыйлоо академиялык тынчсыздануунун өнүгүшүнө алып келиши мүмкүн. Бул изилдөөдө алынган натыйжа адабияттар менен дал келери жана студенттердин өз алдынчалыгын колдоо алардын академиялык көйгөйлөрү менен байланыштуу экени көрүнүп турат.

Ачкыч сөздөр: Түрк тилини чет тил катары окутуу, окуучунун өз алдынчалыгы, тил үйрөнүүдөгү тынчсыздануу, тынчсыздануу, академиялык жетишкендиктер.

АННОТАЦИЯ

ВЫЯВИТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПОВЕДЕНИЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ АВТОНОМИЮ УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ТУРЕЦКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ БЕСПОКОЙСТВОМ ПО ПОВОДУ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ, ГОВОРЕНИЯ, ПИСЬМА, АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ

Мы можем констатировать, что преподавание турецкого языка как иностранного насчитывает столетия и что книга Кашгарлы Махмута «Дывану Лугати'т-Тюрк» является первой и шедевральной в этой области. Можно сказать, что они приобретают изучение и преподавание языка ради людей, политических, экономических, социальных отношений и общения, путешествий, брака и общения с другими людьми и другими народами. Хотя преподавание турецкого языка иностранцам началось уже давно, мы видим, что его преподавали систематически и программно в течение примерно последних 70 лет. Преподавание турецкого языка как иностранного стало более известным благодаря исследованиям, проводимым преподавателями, новым подходам к преподаванию и пониманию, которые они разработали, развитию технологий, а также передовым возможностям и условиям, предоставляемым технологиями, и заняло место в научной литературе. мир как поле.

Можно констатировать, что обучение турецкому языку иностранцев и деятельность по преподаванию языка на высоком уровне осуществляются как внутри страны, так и за рубежом через различные государственные учреждения и организации Турции. Обучение языку пытаются развивать путем адаптации к критериям Европейского языкового портфеля, основанным на четырех навыках (чтение-понимание, аудирование-понимание, письмо и разговорная речь) с использованием современных подходов, методов и приемов преподавания языка, а также традиционных методов.

Автономия учащегося в изучении языка возникает, когда учащийся решает изучать язык в соответствии со своими собственными желаниями, и в процессе изучения языка учащийся принимает на себя ответственность за обучение и определяет свою

собственную стратегию изучения языка и обучения. . В этом контексте поддержка преподавателем самостоятельности обучающегося может рассматриваться как показатель того, что сотрудничество преподавателя и ученика выходит на первый план в изучении языка. Таким образом, мы видим роль преподавателя, направляющего и поддерживающего ученика, а не информационно-центрированного, и роль ученика как создателя знаний, а не получающего готовую информацию, более активного в процессе изучения языка, способного взять на себя ответственность за изучение языка, разрабатывая свои собственные стратегии и выдвигая их на первый план.

Тот факт, что преподаватели учитывают самостоятельность учащегося и применяют ее на высоком уровне в преподавании языка, а также направляют и направляют учащегося в процессе обучения, является важным фактором автономного обучения и развития учащегося. Поддержка студента, независимо от его способности учиться самостоятельно в своей среде и процессе изучения языка, чрезвычайно важна для его академических успехов и снижения уровня беспокойства при изучении языка. Учитывая, что самостоятельность учащихся приобретается позже, неоспоримым фактом является то, что учащиеся с более высокой степенью автономного обучения более успешны в изучении языка.

Особенностью, которую мы будем измерять в исследовании, является взаимосвязь между поведением преподавателей, поддерживающим автономию учащихся, и успешностью учащихся в чтении, аудировании, письме и тревожности устного выражения. В исследовании использовалась шкала поддержки автономии учащегося. Шкала была разработана Айтунгой Огузом в 2013 году и подготовлена по двум измерениям: степень необходимости и степень демонстрации поведения, поддерживающего автономию учащегося. Он состоит из трех подизмерений: эмоции и мысли, процесс обучения и оценка, а также 16 пунктов. Другая шкала, использованная в исследовании, — это шкала тревожности при изучении турецкого языка как иностранного. Шкала была разработана Севги Генч Койлю и Айше Дерья Ишик в 2020 году и состоит из четырех измерений и 39 пунктов: тревога при чтении, тревога при прослушивании, тревога при письме и тревога при разговоре.

Ключевые слова: преподавание турецкого языка иностранцам, самостоятельность учащегося, тревога при изучении языка, тревога, академические успехи.

SUMMARY

TO IDENTIFY THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE BEHAVIOR OF TEACHERS SUPPORTING STUDENT AUTONOMY IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS VE THEIR CONCERNS ABOUT STUDENTS ACHIEVEMENTS, SPEAKING, WRITING, LISTENING VE READING

We can state that teaching Turkish as a foreign language dates back centuries and that Kaşgarlı Mahmut's *Dîvânu Lugâti't-Türk* is the first and masterpiece in this field. We can say that they acquire language learning and teaching for the sake of people, political, economic, social relations and communication, travel, marriage, and communication with other people and other nations. Although teaching Turkish to foreigners' dates back a long time, we see that it has been taught systematically and programmatically for approximately the last 70 years. Teaching Turkish as a foreign language has become more well-known with the studies carried out by educators, new teaching approaches and understandings they have developed, developing technology, and the advanced opportunities and conditions brought by technology, and has gained a place in the scientific world as a field.

We can state that teaching Turkish to foreigners and high-level language teaching activities are carried out both at home and abroad through various state institutions and organizations of Turkey. Language teaching is tried to be developed by adapting to the European Language Portfolio criteria based on four skills (reading-comprehension, listening-comprehension, writing and speaking) with contemporary language teaching approaches, methods and techniques, as well as traditional methods.

Learner autonomy in language learning occurs when the student decides to learn a language in line with his/her own wishes, and during the language learning process, the student assumes his/her own learning responsibility and determines his/her own language learning strategy and study. In this context, support for learner autonomy by the instructor can be seen as an indicator that the collaboration of teacher and student comes to the fore in language learning. Thus, we see the role of the teacher guiding and supporting the student rather than being information-centered, and the role of the student as creating knowledge rather than receiving ready-made information, being more active in the

language learning process, being able to take responsibility for language learning, producing his own strategies and bringing them to the fore.

The fact that instructors take learner autonomy into consideration and apply it at a high level in language teaching and guide and direct the student during the learning process is an important factor in the student's autonomous learning and development. Supporting the student regardless of his ability to learn autonomously in his environment and language learning process is extremely essential for his academic success and reducing the level of language learning anxiety. Considering that learner autonomy is acquired later, it is an undeniable fact that students with a higher degree of autonomous learning are more successful in language learning.

The feature we will measure in the research is the relationship between the instructors' learner autonomy support behaviors and students' success in reading, listening, writing and oral expression anxiety. Learner Autonomy Support Scale was used in the research. The scale was developed by Aytunga Oğuz in 2013 and was prepared in two dimensions: the degree of necessity and the degree of demonstration of learner autonomy support behaviors. It consists of three sub-dimensions: emotion and thought, learning process and evaluation, and 16 items. Another scale used in the research is the Anxiety Scale for Learning Turkish as a Foreign Language. The scale was developed by Sevgi Genç Köylü and Ayşe Derya Işık in 2020 and consists of four dimensions and 39 items: reading anxiety, listening anxiety, writing anxiety and speaking anxiety.

As a result of the scale applications made for the research, it was determined that the instructors' behaviors of supporting learner autonomy increased student academic success and reduced Turkish learning anxiety. It was observed that anxiety had a negative effect on academic success, but it did not have a significant effect.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, Learner autonomy, Language learning anxiety, Anxiety, Academic success

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çok eski tarihlere dayanan Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kaşgarlı Mahmut'un Dîvânü Lugâti't-Türk adlı yapıtının, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanındaki eserlerden ilki olarak kabul edildiğini söyleyebiliriz. Her ne kadar çok eski tarihlere dayansa da sistemli ve programlı olarak bu alanda dikkate değer dil öğretimi çalışmalarının 1950'li yıllardan itibaren başladığını akademik çalışmalardan görmekteyiz. Yakın tarihte ise bu alan, globalleşen dünyada geliştirilen yeni öğretim yaklaşımları ve anlayışları, gelişen teknolojik imkânlar ve şartlar ışığında daha tanınır bir alan olarak bilim dünyasında kendine yer edinmiştir.

Türkçe, dünyada konuşulurluğu yüksek olan diller arasında beşinci sırada yer almaktadır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde, Türkiye'nin çeşitli kurum ve kuruluşları vasıtasıyla hem yurt içinde hem de yurt dışında kayda değer dil öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi geleneksel yöntemlerle birlikte günümüz dünyasında dil öğretiminde çağdaş yaklaşımlar, yöntemler ve gelişmelerle Avrupa Dil Birliği Portfolyosu gibi (dört beceriye dayalı) yeni öğretim yöntem ve tekniklere adapte olunarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrenci, yabancı dil öğrenmeye kendi isteği doğrultusunda karar vermesiyle öğrenen özerkliğine adım atar. Öğrenci bu süreçte çalışma biçimini kendine uygun öğrenme tarzına göre düzenleyerek kendi kişisel tercihleriyle sürecin devamını sağlar (Şahin 2013).

Yapılandırmacılıkta, bilgi basit bir işmiş gibi öğretmen tarafından öğrencilere verilebilen bir şey olmadığı inancı hâkim olduğu görülmektedir. Tam tersi bilginin aktif olarak öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve gelişimin zihinsel aşamasında öğrenciler bilginin ve anlamın yaratıcılarıdır (Gary 1997). Wang'e (2011) göre bu yaklaşım öğretme yerine öğrenmeyi amaçlamaktadır. Öğrenenin öğrenme süresi boyunca özerk olması ve öğrenenin öğrenme aktivitelerine aktif olarak katılımı çok önemli görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımların gelişmesiyle öğrencinin öğrenme sürecine katılması, öğrenmede sorumluluk üstlenmesi ve öğrenme sürecinde etkili olması öncelikli olmuştur. Yapılandırmacılık olan öğrenme ortamlarında öğrenci özerkliğinin desteklenmesi ve öğrencinin öğrenme sorumluluğunu kendinin alması önemli bulunmaktadır (Bay ve Kaya 2017). Yapılandırmacı görüşü kabul edenler tarafından bilgi

ve gerçek, öğrenci tarafından oluşturulur. Bu da öğrencinin zihni dışında değildir (Duffy ve Jonassen 2013). Öğrenci merkezli olan yaklaşımlarda öğrenme; öğretici ve öğrenenin iş birliğinin görüldüğü bir kavramdır. Öğretmen bilgiyi aktarmaktan çok yönlendiren rolünü, öğrenci ise bilgiyi almaktan çok bilgiyi oluşturan rolünü üstlendiği görülmüştür. Bunların yanında öğrenenlerden beklentilerin değişmesi farklı öğrenme kuramlarının geliştirilmesinin yolunu açmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan kavramlardan bir tanesi de öğrenen özerkliğidir. Öğrenen özerkliği, genel anlamıyla öğrencinin öğrenmedeki sorumluluğunu alması diye tanımlanır. Öğrenenin, öğrenmedeki sorumluluğu kazanması için ise gerekli ihtiyacını gidermesi, kendi motivasyonunu sağlaması ve öğrenme sürecine doğrudan katılımı son derece önem arz etmektedir. Öğretim esnasında öğreticinin öğrenen özerkliğini desteklemesi öğrenenlerin daha aktif ve etkin olarak katılımını sağlamaktadır.

Günümüz dünyasında öğrencinin merkezde yer aldığı öğretim ortamları önemini artırarak korumaktadır. Bir olguyu, bir problemi öncesi ve sonrasıyla, sebep ve sonuçlarıyla derinlemesine irdeleyen, kendi öğrenmesinden sorumluluk duyan ve hedefine başarı koymuş öğrenciler, günümüz eğitim anlayışının beklediği çıktı olarak görülmektedir. Bu bağlamda özerk öğrenme ve başarı arasındaki ilişki düzeyinin tespiti, öğrencilere daha iyi rehberlik etmede ve nitelikli etkinlikler düzenlemede faydalı olacaktır. Öğrenen, özerk öğrenmeye kendi kendinin öğrenmesinden sorumlu olduğunu anladığı anda adım atar. Öğrencinin kendi kendisinin öğrenmesindeki sorumluluk, öğrenme sürecindeki plan yapma, pratiğe dökme ve değerlendirme gibi her durumda kendini göstermektedir (Little 2007).

Çalışmada ele aldığımız, ölçeceğimiz özellik öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğrencilerin başarısı, okuma, dinleme, yazma ve sözlü anlatım kaygısı arasındaki ilişkiler olacaktır. Başarıya olan yönelimler ve eğilimler öğrenenin olayları ve kendi yeterlilik seviyesini nasıl gördüğü ve yorumladığını, bunlara nasıl bir reaksiyon gösterdiğini açıklayan ve farklı öğrenme, duygu ve davranış şekilleriyle sonuç alınan bir çerçeve oluşturur (Dweck ve Leggett 1988). Öğrenenin öğrenmeye olan arzu ve motivasyonu, öğrenmenin kalıcı olması ve gerçekleşmesinde büyük önem arz etmektedir. Bireylerde olan karakter özelliklerine bakarak ortama ayak uyduran kişiler ve rekabetçi diyebileceğimiz bireylerin performans yönelimli görüldüğü; fakat ortama ayak uyduramayanların kaçındıkları, rekabetçi kişilerin ise öğrenmeye yakın durdukları

görülmektedir. Başarıya olan istek ve yönelimlerin zamanla değişmekte olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Fryer ve Elliot 2007).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenler, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazanmada Türkçe seslerin tanıtılması, akıcı okumanın sağlanması, kelime bilgisi, dil bilgisi, dinlediğini anlama, anladıklarına doğru tepkiler ve davranışlar ortaya koyma, hem yazılı hem de sözlü olarak kendini doğru ifade edebilme gibi pek çok bilişsel beceri öğretmek durumundadır. Bu bağlamda kaygı, okuma sürecinin duyuşsal boyutunda okuma anlamlandırma becerisini etkileyen bir etmendir.

Akademik Başarı; bireyin eğitim öğretim hayatında olumlu sonuçlar elde etmesi olarak ifade edilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve bunun yanında dört temel beceride öğrenme kaygılarının düşürülmesi öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretimin dışında kullanılan öğrenci merkezli uygulama, metot ve tekniklerin, öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği ve olumlu olarak etkilediği görülmektedir (Yaşar et al. 2015). Alan yazında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının (Ünal ve Çelikkaya 2009) ve yapılandırmacı yaklaşıma ait öğretim uygulamalarının (Avşar ve Alkış 2007) akademik başarıya etkisini, aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve öğrenci başarısına etkisini (Duman ve Derya Gül 2008) inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Okuma-Anlama Kaygısı; yabancı dil öğretimi yapılan gruplarda öğrencilerin deneyimleyebildikleri bir kaygı türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma becerisine dair özel ve bununla birlikte durumsal olan bir fobidir. Okuma becerisine bir tepki olarak geliştirilen okuma kaygısı, derslerdeki okuma etkinliğinde, sınavlarda yani okumaya zorunlu kalınan durumlarda ortaya çıkabildiği gibi zorunlu olunmayan durumlarda da kendini gösterebilir. Öğrenen, yabancı dil öğrenirken okuma anlama etkinliğini ders materyalleri ve öğrenilen dile ait ders dışı (kitap, gazete, dergi vb.) materyallerle desteklerse eksikliklerini giderecektir ve böylelikle bu kaygıdan uzaklaşmış olacaktır.

Dinleme-Anlama Kaygısı; öğrenmeyi etkileyen, bir gerilim durumu olan yabancı dil kaygısı, hedef dilde yeterli olmayan birey tarafından o dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir endişe olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner

1991). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, dinleme esnasında konuşan kişinin kelimelerdeki telaffuzu, vurgusu ve tonlamasının tam olarak anlaşılmadığında ve ayrıca konuşma hızı ve beden dilinin, dinleme sırasında bir kısmının kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu, özgüven eksikliğine yol açabileceğinden dinleme anlama kaygısı oluşturabilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin yeni bir dil öğrenirken geçmiş yaşantısından da kaynaklanan çeşitli sebeplerden dolayı bireyin kendine olan güven eksikliği, dinlediği bir metni çözümleme ve anlamada yaşamış olduğu kaygıyı ortaya koymaktadır. Birey, yabancı dil öğreniminde sık sık dinleme anlama etkinliklerini hem görsel hem de işitsel materyallerle yapar ve eksikliklerini giderme yoluna giderse bu kaygıdan uzaklaşacağı ve dil öğrenimi açısından özgüven eksikliğini gidereceği söylenebilir.

Yazma Kaygısı; her bireyin kendine has geliştirdiği dil öğrenim metodu olabilir (Ahmed 2012). Bireyin yazarak öğrenme veya dil öğrenirken yazılı anlatım becerisinden üst düzeyde yararlanması bu yöntemlerden birisidir. Öğrenciler öğrendikleri yabancı dili geliştirmek için hem grup içerisinde hem de bireysel olarak çalışmalarda yazma etkinliğine sıklıkla başvurabilirler. Yazma etkinliği esnasında yazmaya yönelik endişe ve kaygılar ise yabancı dil öğrenim sürecini farklı şekillerde etkilemektedir. Bu durum yabancı bir dili öğrenenlerde olumsuz bir tavra ve çekingenliğe yol açabilmektedir. Daly ve Miller (1975) yazma becerisindeki bu durumun iyileştirilmesinin, yazma etkinliğinin sürekliliğiyle ve gelişimiyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Birey, dil öğrenimi sürecinde sürekli metin yazımı, yazılı anlatım gibi yazma etkinliği yaparak eksikliğini tamamlarsa yazma kaygısından uzaklaşacaktır. Yazma kaygısının temeline baktığımızda şu üç faktörü söyleyebiliriz: Yazma becerisine olan olumsuz eleştiriler, bireysel açıdan değerlendirme korkusu ve yazma etkinliklerinde başarısız olma endişesidir.

Konuşma Kaygısı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı ve çekincelerinin en yüksek olduğu becerinin konuşma becerisi olduğunu söyleyebiliriz. Yabancı dil öğreniminde kaygıyla ilgili yapılan çalışmalarda, en çok konuşma becerisinde kaygının kendini gösterdiği görülmektedir. Sözlü olarak bireyin kendini ifade edebilmesi hem toplum içinde hem de dil öğretiminde dört temel beceriden biri olmasından dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Sözlü anlatım dilin anlatma boyutu içinde yer almaktadır ve bireyin kendini ifade etmesinin temel aracıdır.

Littlewood'a (1984) göre doğal yollar dışında öğretilmeye çalışılan yabancı dil ortamları (sınıf gibi) öğrenenlerin kendilerini güçsüz, zayıf ve korumasız hissetmelerine sebep olabilmektedir. Sınıfta öğrenilen yabancı dilde öğrenilenlerin telaffuzu doğru olmadığında, öğretici tarafından eleştiriye uğrayacağını, düzeltileceğini ya da diğer sınıf arkadaşlarıncı alay edilebileceğini düşünmektedirler. Kendilerini güvensiz ve kaygılı bir ortamda hisseden dil öğrenenler, yabancı dilde iletişime psikolojik olarak kapanmakta ve bu durum eğer daha da ileri aşamaya ulaşacak olursa, öğrenmenin engellenmesine sebep olabilmektedir. Birey dil öğrenirken daha sık konuşma pratiği yapar, öğrendiği dilin konuşurlarıyla etkileşim halinde olursa ve eksikliklerini giderme yoluna giderse bu kaygıdan uzaklaşmış olacaktır.

1.1. Problem

Holec'e (1981) göre öğrenen özerkliği "öğrencinin öğrenme süresi ve aşamalarında kendi sorumluluğunu kendinin alabilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Wenden'e (1991) göre özerk öğrenenler; kendi algılama, öğrenme tarzlarının ve öğrenme sürecine dair olan stratejilerin farkındadırlar, öğrenmelerine katkı sağlayan bütün etkinliklere aktif olarak katılırlar, risk alabilirler ve bu yönde isteklidirler, iyi derecede tahmincidirler. En az içerik kadar biçime de önem vermektedirler. Öğrencinin öğrenme süresi boyunca kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi için, öğreticinin öğrenme sürecinde o becerileri öğrenciye kazandırması gerekmektedir (Gardner ve Miller 1999a). Bu fikirlerden yola çıkılarak öğretmenlerin öğrenenlere yönelik öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının, öğrencinin başarısında etkili olduğu düşünülmekte ve bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin edindikleri dört temel becerideki (okuma, dinleme, yazma, konuşma) kaygılarının öğrenen özerkliği destekleme davranışlarıyla ilişkilendirilerek kaygı düzeylerinin minimum seviyeye çekileceği düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında geleneksel eğitim düşüncesi ve anlayışı artık yerini yapılandırmacı eğitim anlayışı olarak tabir edilen anlayışa bırakmaya başlamıştır. Öğrenenin kendi bilgisini ön plana çıkardığı ve kendi gayretiyle hareket ederek öğrenenin aktif olarak öne çıktığı öğrenci merkezli yaklaşım anlayışı ve düşüncesi önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğretim elemanlarının geleneksel kalıplardan sıyrılarak öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını göstermesi, öğrenenleri öğrenme sürecinin içinde tutması, öğrenenlere sorumluluk vermesi, kısacası öğrenenleri öğrenim sürecinin

etkin bir parçası haline sokması öğrenci başarısını ve dört temel beceri edinimi ve kullanımı açısından büyük önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde Reeve'nin (2016) özerkliği destekleyici eğitimin ne olduğu ve nasıl yapıldığına ilişkin çalışması dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğrenen özerkliğini destekleyen eğitimin hem özerklik desteği alan öğrencilerde hem de bunu veren öğretmenlerde olumlu etkisi üzerinde durulmuştur. Hofferber vd. (2014) öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışlarının öğrencilerin yüksek bilişsel düzeylerde ölçülen bilgi edinimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon bulmuşlardır. Brveisauskiene vd. (2023) öğretmenin özerkliği destekleyici davranışı ile öğrencilerin uyguladığı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenin özerkliği destekleyici davranışının öğrenciler tarafından uygulanan öğrenme stratejileri üzerindeki doğrudan etkisinin, öğretmen desteği yoluyla dolaylı etkisinden daha güçlü olduğunu bulmuşlardır. Alrabai (2021) öğrenen özerkliği destekleyen öğretimin yabancı dil öğrencilerinin sınıf özerkliği üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada öğrencinin algılanan seçimi ve içsel motivasyon, öğretmen özerkliği-destekleyici öğretim ile öğrenci özerkliği arasında aracı olduğunu bulmuştur. Karakış (2020) çalışmada yabancı dil öğrenme kaygısının, öğrencilerin öğrenen özerkliği algıları ile İngilizce dersi başarıları arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü olmadığını bulmuştur. Demirtaş ve Sert'in (2010) yaptığı çalışmada Özerklik Algısı Ölçeği puanları ile öğrencilerin genel not ortalamaları arasında herhangi bir korelasyon bulunmamıştır. Yükselir ve Özer (2022) çalışmalarında öğrenen özerkliği ve yabancı dil sınıf kaygılarını incelemişler, kaygı arttıkça özerkliğin azaldığını gözlemişlerdir. Tajmirriahi ve Rezvani (2021) çalışmalarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ve akademik başarıları arasında bir ilişkinin olmadığını belirlemişlerdir. Sügümlü'nün (2017) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı eylem araştırmasında ise öğrenci özerkliğinin akademik başarıyı ve motivasyonu artırdığını bulmuştur. Bu araştırmanın temel problemi ise 'Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğrenci başarısı, konuşma, yazma, dinleme ve okuma kaygısı arasında ilişki var mıdır?' sorusu ile şekillenmiştir.

1.2. Önem

Eğitimin en öncelikli amacı, öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlayarak yetenekli olduğu alanlarda gelişimine zemin olacak ortam ve süreçlerle bireyi hayata hazırlamaktır.

Öğrenciler öğrenme sürecine etkin bir katılım gerçekleştirdiğinde öğrenmeyi gerçek anlamda sağlarlar. Yapılandırmacı anlayışı savunan bilim insanları iş birliğine, öğrencinin öğrenen özerkliğine, yaratıcı ve üretkenliğine, yansıtıcı olmasına ve grup içi etkin katılım göstermesine önem vermektedirler (Wang 2011). Dil öğrenilen sınıf ortamlarında öğrenenin kendi seçimini yapabilmesi, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi, iç motivasyonunu sağlayabilmesi, dış etkenlerden bağımsız kendi davranışlarına sahip olabilmesi beklenmektedir. Öğrenenin bu tür özellikleri kazanması için, öğrenenin gerekli ihtiyaçlarının giderilmesi, ihtiyacı olan motivasyonun verilmesi ve öğrenme süreçlerine olan etkin katılımının sağlanması gerekmektedir. Öğretim süreci boyunca öğreticilerin öğrenci özerkliğini destekleme davranışı göstermesi öğrenenin öğrenmeye katılımının daha aktif olmasını sağlamaktadır (Reeve vd. 2004a). Bu bilgiler ışığında çağdaş eğitim öğretim anlayışıyla öğrencinin dört temel becerideki kaygı düzeylerinin düşürülmesinin akademik başarıyı arttırdığı yapılan araştırmalarda görülmüştür. Gramer konularının anlatımında veya okuma-anlama etkinliğinde, öğrencinin öğreneceği konuda zorluklarla karşılaşacağı düşüncesiyle yaklaşımı yerine öğrenenin kendini rahat hissetmesi kaygılarının azalması yönünde büyük bir adım olarak değerlendirilebilir. Matsuda ve Gobel (2004) ile Horwitz (2001a) öğrenenlerin sınıf içi aktivitelere katılmalarının kendilerini grup içinde rahat hissedebilecekleri bir sınıf atmosferi yaratmak için hayati önem taşıdığını düşünmekte ve iddia etmektedirler. Araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları öğrenen özerkliğiyle öğrencileri üretkenliğe, yaratıcılığa ve aktif katılıma yönlendirebilecekleri anlaşılmıştır. Öğrenci merkezli özerk öğrenme mekanlarında öğrenenlerin kendi seçimlerini yapabilmesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilmesi, iç motivasyonlarını oluşturabilmesi, bağımsız olarak davranışlarını kontrol edebilmesi akademik başarıyı getirecektir. Bunun yanı sıra dört temel beceride de kaygılarını yenmeyi öğrenebileceklerdir. Öğretim elemanları tarafından öğrenen özerkliği desteklenen öğrenciler daha üretken, daha aktif ve daha özgüvenli, akademik başarıları

yüksek, dil öğrenme sürecindeki kaygılardan uzaklaşmış bir birey olarak dünyaya daha özgün pencerelerden bakabilme kabiliyeti ve yetkinliğine sahip olabileceklerdir.

1.3. Amaç

Literatür incelendiğinde öğrenen özerkliği destekleme davranışı ile özerklik desteği (Bonneville-Roussy, Vallerve ve Bouffard 2013; Reeve ve Jang 2006; Reeve et al. 2004b; Deci ve Ryan 1987a; Yazıcı 2016; Özkal ve Demirkol 2014; Núñez et al. 2015; Black ve Deci 2000; Oğuz, Altınkurt ve Yılmaz 2016), öz-yeterlik (Tilfarlioglu ve Çiftçi 2011; Wong 2005; Yılmaz 2010), inanç (Carter 1999; Aelterman et al. 2014; Yılmaz 2010; Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya 2018), İngilizce yeterliği (Dafei 2007; L. Yang 2004), öğrenci stratejileri, ders başarısı ve final notları (Yen ve Liu 2009; Horwitz 2001b; Hofferber, Eckes ve Wilde 2014; Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya 2018), motivasyon teşviği (Abula et al 2020; Cheon, Reeve ve Marsh 2023; Haerens ve 2015; Langdon ve 2017; Zhou, Ma ve Deci 2009; Black ve Deci 2000), kaygı (Assor vd. 2005; Kabiri, Mania ve Mansouri 2018; Horwitz, Horwitz ve Cope 1986) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar belirlenmiştir. Ancak literatürde öğrenen özerkliği destekleme davranışı ile yabancılara Türkçe öğretimindeki başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada şu varsayımlar geliştirilmiştir:

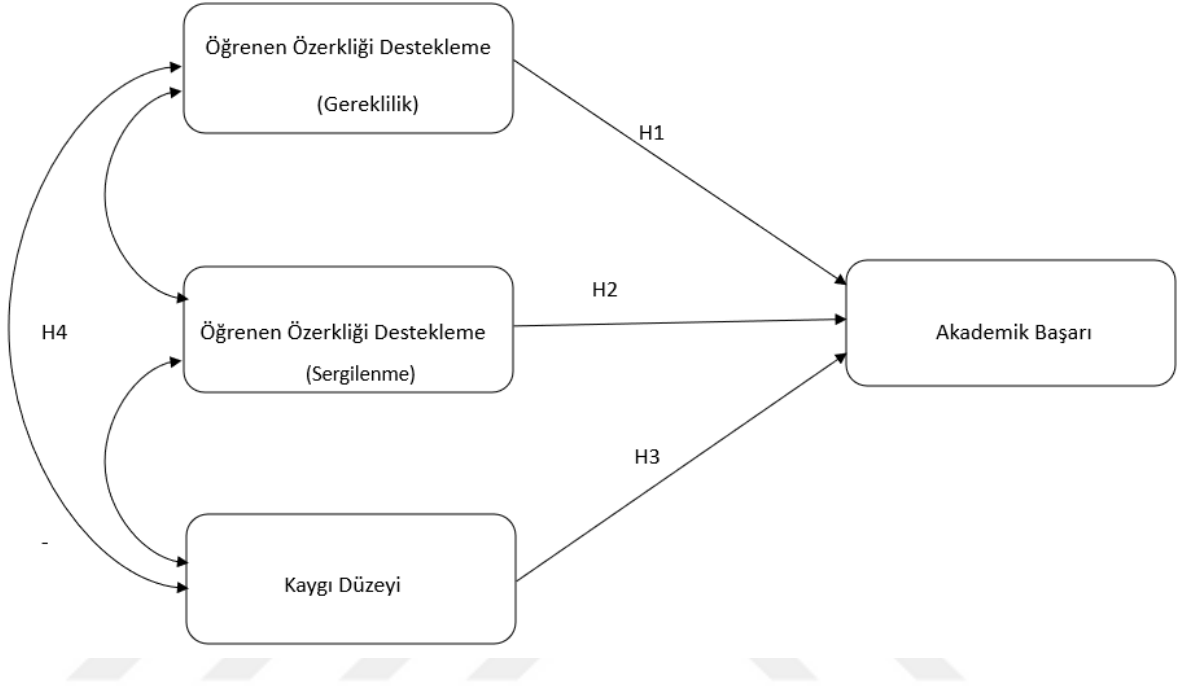
H1 Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gereklilik boyutu ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H2 Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenme boyutu ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Kaygı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Kaygı ile Psikolojik sağlamlık (Spielberger 1966; Perişan ve Koç 2021), Umutsuzluk (Çoban ve Karaman 2013; Özmen ve 2008; Duffy, Twenge ve Joiner 2019), Depresyon (Balanza Galindo ve 2008; Bozkurt 2004; Lavender ve Watkins 2004; Aktekin 2001; Dyrbye, Thomas ve Shanafelt 2006; Eldeleklioğlu 2006; Voelker 2003; J. G. W. S. Wong et al. 2006). Kaygı ve Başarı (Huberty 2009; Nadeem ve 2012; Ndirangu 2010; Mazzone 2007; Fakhri Mesri 2012; Malavika, Mokashi ve Yada 2010; Lindsay 2008) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar belirlenmiştir. Literatürde kaygı düzeyi ile başarı ve öğrenen özerkliğini destekleme arasındaki ilişkiyi destekleyen ve yeterli düzeyde ortaya koyan bir çalışmanın olduğuna rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada şu varsayımlar belirlenmiştir:

H3 Kaygı düzeyi ve akademik başarı arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H4 Kaygı düzeyi ile öğrenen özerkliği destekleme davranışı arasında en az bir değişken türünde kanonik şekilde negatif bir korelasyon bulunmaktadır.



Şekil 1.1. Model

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği için alan yazında en çok Holec'in (1981) öğrenen özerkliği tanımı ile karşılaşilmektedir. Öğrenen özerkliği, yabancı dil öğreniminde öğrencinin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma yetisi olarak tanımlanır. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde sorumluluğunu alması, öğrenmenin aşamalarının tamamını kapsamaktadır. Bunlar; kazanımları belirleme, içerik ve ilerlemedeki tanımlamalar, dil öğreniminde kullanılan metot ve tekniklerin kararlaştırılması, öğrenme sürecindeki gözlemler ve öğrenilenlerin değerlendirilmesi olarak sıralanabilir.

Holec'in (1981) görüşüne göre üç farklı tanımlama vardır. Birinci tanım: Özerklik öğrenene aittir. Bu tanıma göre özerk öğrenme ile öğrenim potansiyeli arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle özerk öğrenme, öğrenmenin nasıl olduğunu bildiren bir kavram değil, özerk öğrenmeye öğrenenin kendine has özelliği olarak bakılmaktadır.

İkinci tanım ise öğrenen özerkliği öğrenenin öğretenden bağımsız çalışması anlamındadır. Bu tanımdaki "bağımsızlık", öğrenenin daha önceden belirlenen bir öğretim programa göre ondan istediği kadar faydalanması ve özgür iradesiyle yararlanmasıdır. Bağımsız bir şekilde öğrenen, elindeki eğitim öğretim materyallerinden ilgi ve gereksinimine göre öğretmene gereklilik hissetmeden istediği gibi istediği kadar kullanabilir. Bu özerk çalışmalara örnek olarak öğrencinin sınıf içi birtakım aktiviteleri, bilgisayar destekli çalışmalar, projeler ve ev ödevleri bu kapsamda değerlendirilebilir.

Üçüncü tanımda ise öğrenen özerkliğinin daha geniş ele alındığını görmekteyiz. Öğrenenin; pasif, kendisine verilen programa bağlı kalan ve sadece verilenlerle yetinmek zorunda olan bir birey değil; kendi öğretim program ve sürecine katkı sağlayan ve öğrenimine dair kararlara katkı sunabilen etkin bir birey olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle öğrenen pasif ve bilgi tüketen durumdan çıkıp öğretim süreci içinde bilgi ve çözüm odaklı olmaktadır (Eker 2010). Holec (1981) tarafından oluşturulan öğrenen özerkliği şeması ve öğrenen özerkliğini oluşturan aşamalar aşağıdaki Şekil 2.1'de şöyle verilmiştir.



Şekil 2.1. Öğrenen Özerkliği Şeması (Council of Europe 1998)

Little'a (1991) göre, öğrenen özerkliğinde ayrılma, kendi kararını alabilme, eleştirel reaksiyon gösterebilme ve bağımsız eylem ön plandadır. Öğrenenin öğrenme süreciyle ve öğrenme içeriğiyle psikolojik bir bağ kurması gerekmektedir. Öğrencinin kurduğu bağ bulunduğu öğrenme süreciyle ilişkiyi olumlu olarak kolaylaştırır. Öğrenenle süreç arasındaki bu ilişki öğrenenin öğrenme sürecine yönelik öğrenciye genel istek ve yüksek motivasyon sağlar.

Özerk öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel becerileri göz önüne alınarak öğretim planlanmalıdır. Dickinson (1987) bireysel öğretimin, bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğretmen ve öğrenenin kullandığı öğrenme süreci olarak belirtmektedir.

Genel anlamda özerklik, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu ve görevlerini üstüne alabilme potansiyeli olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmesini üst düzey kontrol edebilmesi için sorumluluk ve görev alabilme potansiyelidir (Benson 2007). Bununla birlikte Benson (2013) özerkliği öğrenen bireylerin öğrenme aşamasında haklarına dair kendi farkındalıklarını ortaya koymasını ve geliştirmesi olarak belirtmektedir.

Özerk öğrenme, Confessore ve Park'a (2004) göre bireysel veya grup çalışması olarak yapılan işlerde, çeşitli beceri gerektiren öğrenmelerde ve bunların planlanmasında etkili bir şekilde yer almalıdır. Öğrenen bu öğrenme sürecinde aktif olur ve sürece katkı sağlar.

Cotterall'a (1995) göre öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi öğrenmelerine dair kontrolü alabilmeleri için birtakım taktikler kullanma yeterliliğine sahip olmaları olarak açıklanmakta ve öğrencinin kendi öğrenme stratejisini alabilmesi ve geliştirebilmesi için

elinde olması gereken taktikleri, yeterlikleri şöyle sıralamaktadır: 1. Amaçların belirlenmesi, 2. Görev ve materyallerin seçilmesi, 3. Öğrenme sürecinin izlenmesi/takip edilmesi 4. Öğrenmedeki ilerlemelerin değerlendirilmesi.

Öğretmen adaylarının eğitimleri esnasında öğrenen özerkliğine ve öğrenen merkezli öğretime dair olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri öğrenen özerkliğinin öğrencilerde olan gelişimini de olumlu etkileyeceğini ve öğretmen adaylarının atanmalarından önce, öğrenen özerkliğine ve öğrenen merkezli öğretim yaklaşımına olumlu görüş ve tutum sağlamalarının önemini belirtmektedir.

Öğrenme yaklaşımı olan öğrenen özerkliğinin temel özelliği, öğrenenin kendi öğrenme aşamalarında önemli sorumluluklar alması ve yerine getirmesi olarak söylenebilir. Öğrenen özerkliği sahibi öğrenciler; maksat, içerik ve çalışma temposu sorumlulukları ile öğrenmeye dair metod belirleme, ilerleme ve gelişim süreçlerini izleme ve bunun yanında elde edilen sonuçları değerlendirerek sorumluluk üstlenmektedir (Holec, 1981).

Özerklikte, bireyin kendi öz örgütlemesini yapması, yaptığı çalışma ve araştırmalarıyla ilişkili seçim yapma, karar verme hazzını tatması ve öz tercihinin kullanması gerekir. Öğrencinin yetkinlik ihtiyacı, birey bir öğrenme sürecindeki görevini gerçekleştirirken etkili olma deneyimini; sosyal ilişki ihtiyacı ise, çevresiyle ilişkisinin olduğu hissini içermektedir (Sierens et al. 2009).

2.2. Öğrenen Özerkliğinin Tarihî Gelişimi

Öğrenen özerkliği, öz-belirleme teorisine göre bireylerin ruh sağlıklarının doyuma ulaştırılması ve iyi olmaları ihtiyacından dolayı doyurulması gereken ve üç ana evrensel psikolojik ihtiyaçlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Veersen, 2000; Coleman, 2000; Ryan ve Deci, 2000).

Özerklik ihtiyacı, bireyin yaptıklarının kontrol edildiği veya o eylemleri gerçekleştirmeye kendini mecburiyet hissi yerine, yaptığı eylemlerde kendi kararlarını kendisi verebildiğini bilmesiyle ilgilidir (Gagné ve Deci 2005a; Kart 2008; Ingledew, Marklve ve Sheppard 2004; Kowal ve Fortier 1999).

Bu teoriye göre, özerklik ve bağımsızlık farklı manalarda kullanılmaktadır. Birey yaptığı eylemi bilerek, isteyerek gerçekleştiriyor ve bu yapılan işleri onaylıyorsa, özerk olarak kabul edilmektedir. Kişinin özerklik durumu, yaptığı eylemlerin sorumluluğunu ne derece alabildiğine bağlıdır (Ryan ve Deci 2000). Bağımsızlık, başkalarından gelecek

herhangi bir yardım ve desteğe bağılı olmamaktır ve bağımlılığın zıttıdır. Özerkliğin karşıt durumunda ise, bireyin yaptığı eylemler kişinin dışındaki güçler tarafından kontrol edildiği görülebilmekte veya birey kendi değer ve düşüncelerine uygun olmayan tarzda davranmaya mecbur kalmaktadır (Chirkov et al. 2003).

Öğrenen özerkliği, bireylerin dil öğrenimi ve bireylere dil öğretimi süreci içerisinde önem verilerek dikkatleri üzerine çekmiş, dil öğrenimi ve öğretiminde merkeze alınan bir kavram olduğu söylenebilir. Öğrenen özerkliği kavramının tarihi Avrupa’da aydınlanma döneminin kültürel geçmişine kadar götürülebilir, hatta bu dönemin düşünce merkezinde olduğu da belirtilebilir (Schmenk 2005). Lindley (1986) öğrenen özerkliğinin, 18. yüzyıldan beri Avrupa’da liberal-hümanist ve liberal-demokratik düşüncelerin tam merkezinde konumlandırıldığını belirtmektedir.

Magaldi (2010); öğrenen özerkliği kavramının aniden ortaya çıkmadığını, birçok öğrenme kuramındaki gelişmeler sonucunda, çok sayıda araştırmacının çalışmalarının bir ürünü olarak ön plana çıktığını belirtmektedir. Her öğrencide bulunan bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, öğrenci merkezli yaklaşım olan öğrenen özerkliğine gösterilen ilginin artmasının doğal olduğu söylenebilir. Öğrenen özerkliği, eğitimin bir araştırma konusu ve bir amacı olarak son zamanlarda daha da önemli hâle gelmiştir (Godwin-Jones 2012).

Öğrenen özerkliği, bireyin okul içi ve dışı etkinliklerde kendi öğrenme sürecini belirleme ve düzenleme becerisi sayesinde hayat boyu öğrenmeye genç bireyleri hazırlamayı amaçlamakta ve eğitimde daha büyük gelişmelerin parçası olarak görülmektedir (Camilleri 1999) ve özerk öğrenme, ömür boyu öğrenme anlayışı benimsenmiş bir kavram olarak ortaya çıktığı düşünülebilir.

Öğrenen özerkliğini ve öğrenciyi ön plana çıkaran görüşlerin, eğitim camiasında öğrencinin rolünü değiştirerek öğrenmeyle ilgili sorumluluğu öğretmenden öğrenciye aktardığını görmekteyiz. Geleneksel bir eğitim anlayışı olan öğretici merkezli eğitim anlayışından otuz yılı aşkın bir süredir öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçiş, eğitimde köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçiş sürecinde öğrenmedeki sorumluluğu öğrencinin üstlenmesi zorunluluk olmuştur. Öğrenen özerkliği; Freire, Illich ve Rogers gibi araştırmacıların 1970’lerdeki öğrenen merkezli eğitimde reform önerileriyle desteklenerek yabancı dil öğretiminde 1971 yılında

Avrupa Konseyi'nce oluşturulan Modern Diller Projesine girmiştir. Bunun yanında teknolojiyle desteklenmesi, öğrenene bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve çeşitlendirmiştir. Tüm bunların sonucunda uzaktan öğretim araçları ve teknolojilerinin son derece hızlı gelişim sağlamasıyla öğrenen özerkliği anlayışının ve düşüncesinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Dewey, Piaget, Freire, Kelly ve Vigotsky gibi önde gelen bilim insanlarının görüşleriyle ortaya çıkmış olan oluşturma yaklaşımı öğrenen özerkliğinin öne atılmasında aktif rol oynamıştır (Benson 2007). Yabancı dil öğretiminde eğitimde özerkliğin beceri ve yeteneklerini geliştirme sorunu üzerine yaptığı çeşitli çalışmalarda Anikina (2011)'de “Öğrenme özerkliği, bir öğrencinin yeteneğidir. Öğrenenin, öğrenme sürecinin konusu, bağımsız olarak aktivitenin ve hedefinin belirlenmesi, eylemlerini planlaması, yansıtma, öz kontrol ve öz düzeltme gerçekleştirirken öğrenme etkinliklerinin yollarını ve çalışma biçimlerini seçmesi ve ayrıca öğrenme etkinliklerinin sonuçları için tam sorumluluk alması ve bunları yeni bir öğrenme bağlamına aktarmasıdır.” olarak ifade ettiğini söyleyebiliriz. Nasonova (2009), çalışmasında, öğrenen özerkliği için gerekli temelin öğrencinin bağımsız hareket etme arzusu ve yeteneği olduğunu belirtmektedir. Öğrenen özerkliği desteği; öğreticinin öğrenen görüş ve düşüncelerini dikkate alarak öğrenenleri etkin bir şekilde öğrenme aktivitelerine ve aktivitelerin katılımına teşvik etme derecesi diye tanımlanmaktadır (Oğuz 2013b). Deci ve Ryan (1987b), özerklik desteğinin sağlandığı sınıflarda öğrenenlerin kendilerini öğrenmeye daha hâkim olarak gördüklerini, öz saygılarının yüksek düzeyde olduğunu, derse olan etkin katılımlarının ve ilgilerinin arttığını, yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu ve daha pozitif duygularla öğrenmeye yaklaştıklarını belirtmişlerdir.

2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği

Eskiden beri insanlar farklı sebeplerden kaynaklanarak başka milletlerin dilini öğrenmektedir. Bir yabancı dili öğrenmenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Bu yolların en kısa ve doğal olanı öğrenilecek dilin konuşulduğu yerde olmak ve o dili konuşan insanlarla ilişki kurmaktır (Şahin 2013).

İletişimin ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin günümüz dünyasında çok hızlı bir yükselişe geçmesi, uluslar arasında ve insanlar arasındaki ilişkiyi arttırmıştır. Bunun sonucu olarak yabancı dil öğretiminin önemine son derece etkili bir katkıda bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Türkçenin de uluslararası düzeyde daha tanınır, işlevsel ve

konusulur hâle gelmesinin artması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretiminin hız kazanmasına yol açmıştır (Alyılmaz 2010).

Günümüzde artık yabancılara Türkçe öğretimi sadece Türkiye’de yapılmıyor, dünyanın çeşitli ülkelerinde de yapılmaktadır. Türkiye dışındaki ülkelerde Türkçe öğrenmek isteyen bireyler gerek Türkiye’nin devlet kurumlarına bağlı Türkçe kurslarında gerekse özel Türkçe kurslarında Türkçe öğrenmektedir. Akademik alanda yapılan çalışmalar, teknolojinin gelişimi, yabancı dil öğretimindeki yeni metot ve yaklaşımların doğal olarak yabancılara Türkçe öğretimini de etkilediği görülmektedir. Yabancılara dil öğretiminde öğrenci merkezli olan öğrenen özerkliğinin son zamanlarda yaygınlaştığını, bununla birlikte öğrenen özerkliğinin dil öğretiminin önemli bir parçası olduğunu söyleyebiliriz. Başka dillerde olduğu gibi öğrenen özerkliğinin yabancılara Türkçenin öğretiminde öğrenenin öğrenme düzeyini ve yaşamını zenginleştirdiği, dili öğrenmesini kolaylaştırarak daha da hızlandırdığını belirtebiliriz.

Özerk öğrenme kendi kendine ortaya çıkan bir süreç değildir. Öğrenenin, öğrenme ile alakalı durumu bilerek ve isteyerek; hedef ortaya koyma, planlama ve hareket etme aşamalarında kendi sorumluluğunu alabilmesidir. Bu, öğrencinin bilinçli olarak başlattığı bir süreçtir, öğrenmede kontrol öğrencidedir. Littlewood (1999), öğrenen özerkliğini “öğrenenin, öğreticiden bağımsız olarak öğrenme potansiyelini harekete geçirmesi ve işletebilmesi” olarak belirtmiştir. Başka bir deyişle öğrenen öğrenmede kontrol sahibi ve kendi potansiyelini harekete geçirip kullanabiliyorsa özerk öğrenme süreci işliyor demektir diyebiliriz.

Bireyin başarı olarak gördüğü hedeflere ulaşmasında en etkili yöntemlerden biri dil öğrenmek olduğu bilinen bir gerçektir. Kişi imkanları dahilinde farklı yabancı diller öğrenerek daha global bir hayata adım atar ve farklı kültürlerden insanlarla ilişki kurma, geliştirme imkanlarına sahip olacağı söylenebilir.

Kendine özgü gelişim süreci içindeki özerklik kavramı, yabancı dil öğretiminde yapılan uygulamaların ve çalışmaların kilometre taşlarından olmuştur. Özerklik savunucularının kendi fikirlerini desteklemek için özerklik alanında yapmış oldukları projeler bu gelişimde büyük role sahiptir (Benson 2007). Özerkliğin dil öğretimindeki yeri konusu ele alındığında nesnel bir görüş bulmak zordur. Yabancı dil öğretiminde ve genel olarak eğitimde gördüğümüz değişikliğin etkisiyle öğreten merkezli yaklaşımdan öğrenen

merkezli yaklaşıma geçildiği yadsınamaz bir gerçekliktir. Dil öğretimine de bu değişimle birlikte yeni kavramlar girdiği görülmektedir. Yabancılar dil öğretimi alanında kullanılan yeni kavramlardan biri de öğrenen özerkliği (Erbil Tursun 2010).

Biçer (2015) “Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi” adlı nitel araştırmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ve Türkçe öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğine dair düşüncelerini ve öğrenme süreci boyunca öğrenen özerkliğine ne derecede yer verildiğini, öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk davranma eğiliminde oldukları ve bu yönde gerekli davranışları yüksek oranda sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenen özerkliği fikrine olumlu baktığı; fakat bazen buna uygun davranışlarda bulunmadıkları belirlenmiştir. Biçer (2017) konuyla ilgili bir ölçek de geliştirmiştir. Bu veri toplama aracı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışları gösterme düzeylerini “süreç ve planlama” boyutları olarak değerlendirmeye alan bir çalışmadır.

Yabancılar dil öğretiminde öğrenen özerkliği 1970’lerde gelişmiş, öğrenciye verilen önem artmıştır. İletişimsel yaklaşımın da etkisi sayesinde öğrenen özerkliği, eğitim ve öğretimin merkezinde yerini almıştır. Öğrenciye, dile dair bilgi vermek yerine öğrenme sürecinde öğrencinin kullanabileceği kendi stratejilerini ortaya çıkarma imkanını vermek önemli hâle gelmiştir. Öğrenenin kendi öğrenme stratejisini keşfi öğretici müdahalesi olmadan gerçekleşir. Öğrencinin keşfetme işlemi bittikten sonra, öğretici öğrenenin stratejisini sistematik bir duruma getirerek bir metot belirlemesine yardımcı bulunur. Böylece öğrenci, çabalarının önemli ve değerli olduğunu fark eder ve öğrenme sürecine daha aktif, istekli ve motive olmuş bir şekilde katılır (Tagliante 2006).

Özerklik, Türk Dil Kurumuna göre (TDK 2011) “Kişinin, kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışlara yön verme konusunda bir ölçüde bağımsız oluşu” şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim öğretimin farklı alanlarında kullanılan özerklik, dil öğretiminde kullanılmaya başlandığı da görülmektedir.

Öğrencinin özerk öğrenme beceri düzeyi ne derecede olursa olsun, dil öğrenme aşamasında kesinlikle desteklenmelidir. Bu beceri sonradan kazanılmaktadır, bu sebeple özerk öğrenme düzeyi yüksek olan öğrenen dil öğreniminde başarılı olur (Nunan 1996).

2.4. Öğretim Elemanlarının Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları

Bireylerin dil öğreniminde özerkliğin daha çok öğrenci merkezli görüşü merkeze alan bir görüş olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Fakat bu kavramın son zamanlarda çoğunlukla öğretim elemanları tarafından ve öğretim elemanları için kaleme alınan bir alan yazın içerisinde gelişmekte olduğunu belirtebiliriz. Dil eğitim ve öğretiminin devamlı olarak gelişen ortamlarda öğrenen özerkliği, dil öğretim elemanları için ana hedef olarak belirlenip dil öğretiminin merkezinde yer almaktadır. Dil öğretiminde çoğunlukla iletişimsel yaklaşımlara ve öğrenen merkezli yaklaşımlara yönelinmesiyle öğretim elemanlarınca öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve teşvik edilmesine dair uygulamalar ilgi görmüş ve uygulanmaya alınmıştır (Fumin ve Li 2012).

Bu söylemden yola çıkarak öğrenenlerin kendi dil öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarını üstlenmeleri gereğini kabul etmesi öğretmenin öğretme sürecindeki rolünde öğretim uygulamaları değişikliğine gitmesine yol açtığını görmekteyiz. Yani öğretim elemanları, bilginin ve öğretimin ana sağlayıcısı olarak görülmemekte ve öğrenenin özerkliğini kolaylaştırarak dil öğreniminde önemli bir role sahip olmaktadır.

Benson (2013) bireylerin dil öğreniminde öğrenen özerkliklerinin geliştirilmesinde en çok kullanılan ve uygulanan altı yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar; müfredat temelli, teknoloji temelli, sınıf temelli, öğrenci temelli, kaynak temelli ve öğretmen temelli yaklaşımlardır. Müfredat temel alınan yaklaşımlar öğrenme sürecindeki içeriğin öğretim elemanı ve öğrenciler arasında konuşularak müzakere edilebileceğini vurgular. Teknolojiyi ana unsur olarak ele alan yaklaşımlar dil öğretim sürecinde kullanılabilecek teknolojik yardımcı unsurların, öğrenim materyallerinin ve uygulamalarının öğrencilerin öğrenim süreci etkileşimini artırdığı ve onları daha çok motive ettiği fikrinden hareket etmesine dayanır. Sınıf temel alınan yaklaşımlar ise sınıf içi işbirlikçi öğrenme ortamına odaklanmaktadır. Kaynakları temel alan yaklaşımlar, öğrencilere sağlanan eğitim öğretim materyalleriyle öğrenme sürecinde etkileşime girmesi ve bu etkileşim sonucu yapılan deney ve keşiflerle özerkliğin oluşturulmasına odaklanmaktadır. Öğrenciler kendi akranları veya öğretim elemanlarıyla iş birliği yaptıkça kendi öğrenmelerine dair sorumluluklarını üstlenebilirler. Öğrenciyi temel alan yaklaşımlar öğrencilere etkili ve aktif öğrenme stratejileri öğretilmesine yönelirken öğretmeni temel alan yaklaşımlar öğrenenin özerkliğinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde öğretim elemanlarının ve öğretim elemanlarının eğitimindeki role vurgu yapmaktadır. Öğrenen özerkliğinin

desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik bu altı yaklaşımdan en önemli olanının öğretim elemanlarının rolü olduğu vurgulanmaktadır (Pham 2023).

Özerklik, öğrencilerin kullandığı kaynaklardan veya yapılan rehberlikten uzak tutulması anlamını barındırmaz; daha çok öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımcı olması yönünde teşvik etmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecindeki performanslarının etkili olması büyük ölçüde öğrenen özerkliğince belirlenmektedir (Baranovskaya ve Shaforostova 2018). Öğrencinin kendi öğrenmesinde gerekli sorumluluğu alabilmesi içsel motivasyonun ve üst-bilişsel yeteneğinin arttığını ve öğrendiği konuya olan farkındalık bilincinin geliştiğini göstermektedir (Lewis ve Reinders 2008). Dil öğrenen bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesi, hedefler belirlemesi, stratejiler geliştirmesi, değerlendirmelerde bulunması ve bağımsız olarak kararlar alıp verebilme becerisi dil öğrenmedeki çıktığı bu yolculukta kendini yönetme ve gerekli sorumluluğu alması öğrenene güç verir.

Kendi öğrenim sürecini yönlendirebilen öğrenciler öğrenmedeki ihtiyaçlarını belirleyebilir, gerek duyduğu kaynakları seçebilir ve bireysel olarak bir çalışma planı oluşturabilirler. Bu öğrenciler ihtiyaç duyduğu öğrenme materyallerini aktif olarak kullanır ve ilgilenirler, dil öğrenim sürecinde de ilerlemelerini ve gelişmelerini rahatlıkla yansıtabilirler. Bu şekilde daha bireysel ve anlamlı olarak dil öğrenme tecrübesine sahip olurlar (Chan 2001). Bunun dışında özerklik, öğrencilerin üst düzeyde dil öğrenim bağımsızlığı kazanmalarına ve yaratıcı düşünce yetisi oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Alonazi 2017). Öğrenme süreci içinde neyi öğreneceği, nasıl öğrenmesi gerektiği ve niçin öğreneceğine dair bir fikri olmayan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları düşünülemez (Çakıcı 2015).

Öğretmedeki sürecin öğretim elemanları tarafından devamlılığı olarak analizi ve bundan kaynaklanan özgürlüklerin belirlenmesi ve ortaya çıkarılması öğretim elemanını özerk kılmaktadır (Kong 2022). Özerk öğretim elemanının karakteristik açıdan özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğretim elemanı müfredatları geliştiren uzmanların verdiklerini eleştirmeden olduğu gibi kabul etmez. Önerilen müfredatı kabul etmeye ya da etmemeye kendisi karar verir ve öğrencilere verdikleri eğitim öğretimin sorumluluğunu kendileri almaktadırlar (DeVries ve Kohlberg 1987).

- Öğretim elemanında hem pratik açıdan hem de teorik açıdan üst derecede güçlü inanç ağı mevcuttur. Öğrencilerinin aklından geçenleri tahmin edebilir ve yapıcı bir şekilde süreci destekleyerek nasıl ve ne zaman gerekli müdahalede bulunacağını bilmektedir (Kong 2022).
- Öğretim elemanı kendi koyduğu hedefi belirleyerek sahip olduğu bilgi ve birikimi tecrübelerine dayandırarak öğrenim sürecinde kendi planlamasını yapabilmektedir (Reinders ve Balcikanli 2011).
- Öğretim elemanı öğrencilerinin olumlu şekilde eğitim kazanımlarına ve gelişim kazanımlarına ulaşmalarını sağlar (Reeve 2002).
- Eğitimle ilişkili konularda kendine has tecrübelerden faydalanarak ve inisiyatif alarak daha iyi bir eğitim ve öğretime dair kararlar almayı öğrenmektedir (DeVries ve Kohlberg 1987).
- Öğretim elemanı öğrencileriyle öğretim süreci içerisinde nerede ne zaman ne yapması gerektiğini ve neden yapması gerektiğini bilir ve öğretim sürecindeki uygulamalarını savunabilmektedir (Kong 2022).
- Öğretim elemanı öğretme sürecinde kendi rolleri üzerine düşünür ve bu rolleri gerektiği durumlarda değiştirebilmektedir (Thavenius 1999).
- Öğretim elemanı öğrencilerine farklı seçenekler sunarak, öğrencinin hissettiği baskıyı minimum seviyeye indirir ve öğrencileri alınacak kararlara dahil eder ve bağımsız olarak problemi çözmeye teşvik eder (Reeve 2006).
- Öğretim elemanı öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşim esnasında öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil edebilmenin ve onların yeterlilik, ilişkilendirme ve özerklik gibi psikolojik gereksinimlerini gidermenin çeşitli yollarını bulabilmektedir (Kong 2022).
- Öğretim elemanı öğrencilerinin gerekli içsel motivasyonunu yükseltmenin yollarını arar (Reeve 2006).
- Öğretim elemanı kontrollü öğretmen müdahalesinde bulunarak öğrenme sürecini olabildiğince kolaylaştırır (Reeve, Deci ve Ryan 2004).
- Öğretim elemanı öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerine ve çeşitlenebilen öğrenme biçimlerine uygun olarak öğretim yaklaşımları gösterebilir gerektiğinde yönelebilir ve uygulamaya koyabilir (Trebbi 2008).

- Öğretim elemanı öğrencilerinin çeşitli kişisel farklılıklarına saygı gösterir ve öğrencilerini hayatın farklı alanlarında gelişmeye yönlendirme kapasitesine sahiptir (Ushioda 2011).

2.4.1. Öğrenen Özerkliği Geliştiren Uygulamalar

Bireylerin dil öğreniminde özerkliğe dahil edilmesi kararı daha çok öğretim elemanından gelmektedir ve özerkliğin öğrenim sürecinde teşvik edilmesi temel manada öğretim elemanlarının kendilerine biçtiği rolü yeniden tanımlamalarıyla ilişkilidir ve buna bağlıdır (Hill 1994). Dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin başarısındaki anahtar rol kontrolün öğretim elemanından öğrencilere yüklenmesi olarak düşünülmektedir (Benson 2013) ve bu geçişin en etkili şekilde yerine getirilip getirilemeyeceği de büyük oranda öğretim elemanının kendi özerklik derecesine ve kendine uygun bulduğu rollere bağlı olmaktadır (Little 1995).

Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımların ve öğrenci merkezli yaklaşımların kabul görülmesi ve benimsenmesiyle öğretim elemanlarının bilgi kaynağı olarak düşünüldüğü geleneksel öğretim anlayışındaki tek taraflı rollerini terk etmişler ve aktif katılımcılara, yardımcılara, gözlemcilere, rehberlere ve danışmanlara dönüşmüşlerdir. Bununla birlikte öğretim elemanları öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için kolaylaştırıcı olmaları, öğrenim sürecinde destekçi ve iyi bir gözlemci olarak davranmaları gerekmektedir (Little 2000). Öğretim elemanlarının sınıfta ve sınıf dışında öğrenen özerkliğinin teşvikindeki rollerini şöyle belirtebiliriz (Harmer 2007; Riley 1997; Voller 1997; Yan 2012; Zhao 2018):

- Öğrencilerin öğrenim sürecinde özgüvenini geliştirebilen, ilgisini çekebilen ve özerk öğrenmedeki heyecanını hep canlı tutabilen bir yardımcı.
- Öğrencilerin ihtiyacı olan dil öğrenimindeki başucu kaynağı.
- Öğrenen özerkliğinin stratejilerini öğretebilen ve öğrencileri özerk öğrenmeye yönlendirebilen bir eğitmen.
- Öğrencilerin kendilerine uygun gerekli stratejilerini geliştirmelerinde ve sorunlarında en uygun çözümü sunan, onlara yardımcı olmak adına makul ve kabul edilebilir öneriler gösteren bir danışman.

- Öğretim planını, öğrencinin öğrenim ihtiyaçlarını, öğretimdeki içeriği ve öğretimdeki zorlukları açıkça anlatan bir eğitmen.
- Öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak, onları geliştirmek ve teşvik etmek için fazlasıyla gerekli bilgi ve öğretim materyali ihtiyacını besleyen bir kaynak.
- Öğrencilere rahat ve uyumlu bir sınıfla öğrenme atmosferi oluşturan ve öğrencilere deneme fırsatları sunan bir organizatör.
- Öğrencilerle iyi bir etkileşim ve iletişim kurmak için onlarla akran gibi hareket edebilen bir işbirlikçi.
- Öğrencilerin tamamladığı ödev görev ve projelerini, zamanında, yerinde ve uygun övgülerle, geri bildirim ve yol göstericilik sağlayan bir değerlendirmeci.
- Öğrencilere öğrenme sürecindeki yöntemleri, içerikleri, ilerlemelerini takip ederek ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya ve göstermeye çalışan bir danışman.
- Öğretim esnasında etkili ve verimli olarak özerkliğin uygulanmasında ihtiyaç duyulan öğretim teknikleri, stratejileri ve öğrenciler üzerine derin araştırmalar yapabilen bir araştırmacı.
- Öğrencinin yeterliliği ve kişisel ihtiyaçları üzerine farklı güçlük ve içeriklere sahip, uygun eğitim öğretim materyalleri geliştirebilen kişi.
- Öğrencilerin engelleri aşmalarında, onlarla diyaloga girerek yardımcı olabilen ve onların bağımsız olarak öğrenmelerinin önemini farkındalığını artırabilen ve psiko-sosyal destek sağlayabilen bir danışman.
- Öğrenci merkezli bir grupta gerekli rolü oynama, münazaralar, sunumlar ve grup tartışmaları gibi çeşitli aktivitelerin organize edilmesinden sorumlu bir koordinatör veya organizatör.
- Öğrencilerin kendi kendilerine ve yaratıcı öğrenmelerine fırsatlar sunabilen bir destekçi.

Kısaca öğrenen özerkliğinin desteklemenin ve gelişiminin ana unsuru olarak öğretim elemanlarının öğrencilere rehberlik etmesi, onları cesaretlendirmesi, onların öğrenmelerindeki gereksinimlerini belirlemesi, onlara uygun eğitim materyalleri seçerek yardımcı olması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki hedeflerinin belirlenmesi, onların ihtiyaçlarına göre değerlendirmelerde bulunması ve ilerlemelerini değerlendirmesi,

öğrencileri bağımsız ve eleştirel düşünmeye yönlendirmesi ve karar verme aşamalarına öğrencileri de katması beklenmektedir.

2.4.2. Öğrenen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Eğitim öğretimin her aşamasında öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde çeşitli zorluklar ve engeller karşımıza çıkabilir.

Bu zorluk veya engeller; öğrenciden ya da öğretmenden kaynaklanabilir. Eğitim öğretim kurumundan, kurumun yönetiminden, yetersiz materyallerden, sosyal ve siyasi nedenlerden veya teknolojik unsurlardan kaynaklanabilir (Paiva 2005).

Bu zorluklara ve engellere ürün odaklı türden yaklaşımlar, toplum içi beklentiler, (Jing 2006), öğrenci ve öğretim elemanı arasında yaşanan çatışmalar, öğretim elemanının öğretim yöntemleri tercihi ve öğrenme sürecindeki çeşitli öncelikler türünde faktörler sıralanabilir (Huang 2006).

Eğitim öğretim kurumlarının öğretim elemanlarına sağlamakta olduğu esnekliklerin yeterli düzeyde olmaması ve sınav başarısına odaklı eğitimin de öğrenen özerkliğinin gelişimini engelleyen zorluk ve engeller arasında yer aldığı söylenebilir (Nakata 2011).

Özellikle dil öğrenimindeki öğrencilerde, geçmişteki olumsuz öğrenme tecrübeleri, dil seviyelerinin düşük olması, derse katılımı, öğrenilmesinde ve işlenmesinde isteksiz davranmaları, öğrencilerin öğrenim sürecine dair her bilgiyi öğretim elemanından beklmeleri, öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini desteklemesini ve geliştirmesini engelleyen sorunlar olarak görüldüğü belirtilebilir (Intraboonsom, Darasawang ve Reinders 2020).

Araştırmacıların yaptığı çalışmalarda belirlenen problemler arasında, önceden belirlenen bir müfredat, öğrencilerin hiç özerk öğrenme tecrübesine sahip olmaması, öğrencilerin kendileri arasındaki teşviğin eksikliği, öğrencinin öğretim elemanına olan güven duygusunun yetersizliği, öğrencinin ders dışında öğrendiği yabancı dil ile olan temasının sınırlı olması, öğrencilerin sadece sınavı geçmek için derse odaklanması, dersle ilgili eğitim öğretim materyallerinin eksikliği veya yetersizliği, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dersin materyal ve kaynaklarını kullanmadaki eksikliği veya yetersizliği, öğretmen özerkliğinin olmaması, öğretim elemanlarının öğrencilerinin başarılarına dair sınırlı beklentileri gibi nedenlere yer verilmektedir (Borg ve Al-Busaidi 2012).

Öğrenen özerkliğinin öğrencide geliştirilmesini olumsuz etkileyen önemli nedenlerden biri de öğretim elemanlarının inançları ve inanç algılarıdır (Intraboonsom, Darasawang, ve Reinders 2020; Nakata 2011).

Öğretim elemanı rolünde geleneksel bir öğretim yaklaşımı görüşüne sahip olan öğretim elemanlarının öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı benimsemeleri doğaldır, öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip öğretim elemanlarının öğrenen özerkliğini geliştirmeleri ve desteklemeleri daha olası bir durumdur (Alonazi 2017).

Dil öğretim elemanlarının lisans eğitimlerinde öğrenci özerkliği hakkında yeterli bilgi edinmemesi, öğrenim sürecinde kendi sınıflarında öğrenen özerkliği şartlarını gerçekleştirilmede zorluk çekmelerine sebep olabilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerinin öğrenen özerkliğini geliştirme ve destekleme konusunda isteksiz davranmaları, bunun öğretim elemanı rolü açısından ne demek olduğunun farkında olmamaları son derece önemli bir sorun olarak görülebilmektedir (Thanvenius 1999).

Bu nedenledir ki öğretmen eğitiminde, öğretim elemanlarını öğrenen özerkliğini destekleme kabiliyetine sahip hazırlanmalı, öğretim elemanlarına özerklik odaklı öğrenim sürecini deneyimleme imkanları sunulmalıdır (Aoki 2000).

Yukarıda bahsi geçen mevcut sorunlara zaman eksikliği ve yetersizliği eklenebilir, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin özerk öğrenmeye yönelik motivasyon düşüklüğü de büyük bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani diğer bir deyişle ders kitaplarındaki görevlerin yerine getirilmesini önceleyen öğretim elemanı biraz zaman alan ve öğrencinin ilgisine yönelik etkinliklere yeterli zaman bulamayacaktır. Bundan başka eğitim öğretim süreci dışında kendi başlarına faaliyet yapmaya zaman ayıramayan öğrenciler, öğrenen özerkliğini teşvik edici stratejilere karşı kayıtsız kalacak ve bu isteksizlik öğretim elemanlarının motivasyonunu da büyük oranda olumsuz etkileyecektir (Najmeh vd, 2015).

2.5. Öğrenen Özerkliğinde Öğretim Elemanı ve Öğrenci Rolü

2.5.1. Öğretim Elemanı Rolü

Öğretim elemanı özerkliği, öğrenen özerkliğini etkileyen değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır ve öğrenenin özerk öğrenme yetisini kazanmasında büyük rol

oynadığı söylenebilir. Öğrenen özerkliği açısından öğretim elemanının aldığı eğitim, mesleki yeterlilikleri, öğrenciye olan bakışı, öğretim düşüncesi ve anlayışı, bununla birlikte sınıf içi uygulamaları öğrenen özerkliği kabiliyetini destekleyici nitelikte olması gerektiği belirtilebilir. Öğrenim sürecinde öğrenenin gerekli yeterliklerle donanımlı hale getirilmesi ve hedeflenmiş olan öğrenenin ihtiyacı kazanımları elde edebilmek için öğrenci merkezli sınıf ortamının tasarlanması önem arz etmektedir. Öğrenci merkezli sınıf ortamının hazırlanmasında öğretim elemanı, öğrencinin başarılı olabileceği inancıyla davranması işi yapan kişi rolünde değil, öğrenim sürecindeki etkinliğin ilerlemesinde ve gelişmesinde yol gösterici bir rehberdir. Öğrenim sürecindeki etkinliği yerine getiren ve sonuç elde eden ise öğrencilerdir. Bundan yola çıkarak öğrenci merkezli sınıf ortamının işleminde belirleyici unsur öğrenen özerkliğidir. Öğrencinin özerk olarak davranabilmesinin sağlanmasında temel unsurun da öğretmen yaklaşımı ve tarzıdır (Göçer 2016).

Öğretim sürecinde öğretim elemanının önceliği öğrencilerini tanıyarak öğrencinin öğrenim stratejisine uygun olarak öğrenmelerini desteklemektir. Öğretim elemanı doğrudan bilgiyi aktaran olmak yerine, öğrenenin yetenek ve ilgisine dayalı, onun kendi öğrenme sürecinin içinde öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlayarak ortamı hazırlamalıdır. Bu da öğretmen özerkliğinin önemini göstermektedir. Bu bağlamda özerklik düşüncesine dair gereksinim ortaya çıkmaktadır (Üğüten 2015).

Öğrencinin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlenebilmesi için öğretim elemanlarının bu süreç içinde öğrencilere öğrenen özerkliğine dair becerileri kazandırmaları büyük önem arz etmektedir (Gardner ve Miller 1999b). Ergür'e (2010) göre de öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluklarını alacak derecede yetiştirilmesi öğrenen merkezli yani öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin öncelendiği ve öğrenmeye etki eden yöntemler, hedefler, materyaller, değerlendirme ve içerik gibi etkenler öğrenenlerin düşünceleri doğrultusunda zenginleştirilmelidir. Bu şekilde oluşturulan öğrenme ortamı, özerk ve bu yetileri öğrenenlerine yansıtabilen öğretim elemanları tarafından oluşturulabilmektedir. Smith (2000), öğrenen özerkliğini öğretim elemanının öğretmede kullanabileceği davranış, bilgi ve becerileri geliştirme kabiliyeti olarak tanımlar. Camilleri, özerk bir öğretim elemanının kendisini tanıması gerektiğini, öğrenme süreci içinde bireysel olarak etkili ve pedagojik olarak bilgili, huzurlu ve samimi bir öğrenme iklimi oluşturabilecek yeteneğe sahip olmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Öğrenen özerkliğini benimseyen ve öğrenci özerkliğini destekleyen bir öğretim elemanında olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Smith (2003), bu özellikleri şöyle özetlemektedir:

- *Öz denetimli öğretim potansiyeline sahip olma
- *Kendi öğretme süreci boyunca kontrollerde özgür olma
- *Gerekli özerklik niteliklerini taşıma

Araştırmacıların birçoğu yaptıkları araştırmalarda; özerklik, öğretim elemanının tamamen kontrolü ve kararları öğrenene aktarması anlamında olmadığı, öğrenenlerin özerkliğin bir kısım düzeylerine ulaşmak ve özerklik için öğretim elemanı ile birlikte çalışmalar yapmaları gerektiği ve öğrenen özerkliğinin, öğretmen özerkliğini bununla beraber getirdiği gibi sonuçlara ulaşmıştır (Ramos 2016).

Yang (1998); öğretim elemanlarının geleneksel olarak devam eden rollerinin, günümüz öğretim yaklaşımlarının gerisinde kaldığını ve değiştiğini, öğrenme süreci boyunca öğrenene özerklik tanıyan öğretim elemanı rollerinin değer ve önem kazandığını, bunun yanında yeni öğretim elemanı anlayışının öğrenme süreci içerisinde, öğrencilerin özerk öğrenmesini dikkate alan ve öğrencilere yardımcı olmaya dikkat eden bir anlayışla olması gerektiğini belirtmekte ve öğretim elemanının öğrenen özerkliğini yerine getiren, sağlayan yeni ve önemli rolünün üzerinde durmaktadır.

Öğrenen özerkliğinin temel ilkelerinden biri, öğretim işlevinin yerini öğrenme işlevine bırakmasıdır. Öğretim işlevinin, yerini öğrenme faaliyetine bırakması, öğretim elemanına ihtiyaç olmadığı ve eski olduğu anlamında değildir. Öğrenen özerkliğinde derslerde, yine ders kitabı materyal olarak kullanılır ve öğretmen etrafında düzenlenir. Dersler, kullanılan materyaller ve metotlar açısından öğrencilerle iş birliği yapılarak işlenir (Turloiu 2011). Bu durum, öğretim elemanının öğrenen özerkliğine yönelik destekleyici uygulamalarla üstlenmiş olduğu rolün değerine ve önemine işaret ettiği söylenebilir. Öğretim sürecinde ve öğrenme sürecindeki geleneksel olan görünüm, öğretim elemanlarının öğrenme sürecini yönetmesi ve sınıftaki kontrolü kendinde tutmasıdır. Bazı öğretim elemanları açısından öğrenen özerkliği, sınıfta ve derste kontrolsüzlük gibi algılansa da tam tersine öğretim elemanları, kontrolcü bir davranıştan vazgeçerek ve öğrencilerle paylaşma yolunu seçerek gerekli başarıya ulaşabilirler (Lacey 2007).

Chiu (2005); ğretim elemanlarının rolleri ile öğrenen özerkliği ilişkisini belirlemek ve ortaya koymak için yaptığı araştırmada, ğretim elemanlarının danışmanlık rolü öğrenen özerkliğini desteklemektedir ama bunun dışında kalan rollerinin öğrenen özerkliğini geliştirmeyi ve desteklemeyi engellediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da ğretim elemanı rollerinin öğrenen özerkliğini geliştiren ve destekleyen rollere dönüştürülmesi gerektiğini, bu yöndeki önemini ve değerini ortaya çıkarmaktadır.

Breen ve Man (1997), zerk öğrencilere, ğretim elemanı olmadaki gerekli bazı şartları şu şekilde belirtmektedir: Öğretim elemanı, öğrencilerle kuracağı ilişkilerle özerk öğrenme için katkıda bulunabilir ve kendisini de ğrenci olarak düşünürse öz farkındalığa sahip olabilir. Öğretim elemanı, sınıftaki her öğrencisinin özerkliğini geliştirmesi, desteklemesi ve ortaya çıkarabilmesi için ğrencilerinin yeterliliklerine inanmalı ve güvenmelidir. Öğrencinin ğrenmesi için gerekli olduğunu düşündüğü yeteneklerin her bir ğrenende bulunabileceğine ve olabileceğine inanmalıdır. Öğretim elemanı, her bir öğrencisini teşvik etmeli ve yüreklendirme isteğinde olmalıdır.

Öğrenen özerkliğini dikkate alan ve st düzeyde uygulayan ğretim elemanları, öğrencinin öğrenme sürecinde öğrenmesini yönlendirerek ve öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin özerk öğrenmesini geliştirirler (Barlas 2012). Öğrenen, yabancı dil öğrenme sürecinde ve bulunduğu ortamda, özerk öğrenme kabiliyeti düzeyine bakılmaksızın desteklenmesi gerekmektedir. ğrenme zerkliği kabiliyeti sonradan kazanıldığından hareketle, özerk öğrenme düzeyi yüksek olanlar dil öğreniminde başarılıdırlar (Nunan 1996).

Öğrenciler, ğrenen özerkliğini desteklemede istekli ğretim elemanlarına, iyi bir danışman, iyi bir yönetici ve kaynak kişi gibi rolleri yüklemektedir (Camilleri 1999). Kaynak kişi rolüyle, öğrenenlere gerekli materyal, doküman ve kaynakları, ğretim stratejilerini belirleyerek uygun şartları hazırlarken danışmanlık ve rehberlik rolüyle de dil öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde öğrencinin yanında olarak destekleme becerisini taşır (şanal, 2016). Özerklik; doğuştan gelmemiştir, öğrenciye öğretilmesi gerekmektedir (Aoki 2008).

2.5.2. Öğrenci Rolü

Little (1995); ğrenen özerkliğinde temel olarak, öğrencinin öğrenmesinde kendi sorumluluğunu kabul etmesi yattığını ve bunun da öğrenmeye öğreneceği dile olan

olumlu bir tutumla gerçekleşebileceğini belirtiyor ve öğrenen özerkliğinin önemini ise, şu andaki ve gelecekteki öğrenmesi arasında bulunan olumlu ilişkiye bakarak açıklamaktadır. Bu düşünceye göre, öğrenim sürecinde kendi sorumluluğunu alabilen öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları ve başarılı olmaları başka öğrencilere oranla daha olasıdır. Öğrenci, öğrenmede hedeflerini gerçekleştirebiliyorsa, sonraki öğrenmeleri için pozitif bir tutum geliştirebilir. Öğrenme için olumlu tutum sergileyen ve geliştiren öğrenci, öğrenme hedeflerine ulaşmak ve başarı elde etmek için çalışır. Hedeflerine ulaşabilen öğrencinin özerk öğrenme yeteneğini geliştirmiş olacağını söyleyebiliriz.

Usuki; Öğrenen özerkliğini, öğrencinin kendi motivasyonunu yükseltmek için bunu bir iç tutum olarak belirtmekte ve tanımlamaktadır. Öğrenen özerkliğini desteklemenin ana noktasının öğrencinin öğrenmedeki sorumluluğunu üstlenmesi için öğrencinin inancını ve tutumunu içselleştirmesinin gerektiğini belirtmektedir (Usuki 2003).

Usuki; Öğrenen özerkliğinde, hem öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki iş birliğinin farkındalığının olması, hem de öğrencinin kendi kendini yönetebilmesi, bunun yanında öğretim elemanının öğrencilerine olan tutumu öğrenen özerkliği için son derece önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenen özerkliğinin kurumsal bir bakış algısı olmadığı, öğrencinin kendi iç tutumu ve dinamikleriyle ilgili bir anlayış olduğunu belirtmektedir (Usuki 2002).

Cortes ve Lujan (2005) farklı araştırmacı ve akademisyenler tarafından (Little 2000; Dickinson 1992; Holec 1999; Nunan 1997; Voller ve Benson 1997; Pennycook 1997; Crabbe ve Cotterall 1999; Zimmerman 2000; Benson 2001) ileri sürülen ve özerk öğrenenlerin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir.

*Özerk öğrenen bilinçli olarak hedeflerini belirler, yapması gerekenlerin maksadını bilir ve uygulanan programın içeriğine ve yapısına etki eder.

*Daha önceden planlanan sürecin gelişiminde, girişimcilik ortaya koyar ve gerekli sorumluluğu alır.

*İş birliğini, öğrenmede tercih ve amaç ortaklığı olan bireylerle yapar.

*Öz değerlendirmesindeki ölçütleri geliştirir sistematik olarak o günkü gündemine göz atar, kullanır, kendisine olan etkisini değerlendirip öğrendiğini yansıtır.

*Öğrenme sürecindeki kaynakların kullanımını ve amaç ve tercih ortaklığı yaptığı kişilerle etkileşimini düzenler.

*Zaman zaman öğrenme zorlukları yaşasa da olumlu tutum ve davranışlarını sürdürmeli, motivasyonunu yüksek tutmak için tutum ve davranışlarını yönetmelidir.

*Birtakım stratejiler kullanarak doğal ve etkili iletişim becerilerine ulaşip öğrenmede kullanır.

*Girdiği tartışmalarda rahatlıkla farklı rollere bürünür ve öğrenme sürecindeki sosyal özerklik düzeyinin yüksek olmasından keyif alır.

*Önceki öğrendiklerini oluşabilecek yeni şartlara göre başarılı olarak sonraki aşamalara aktarır.

*Karşılaştığı zorlukların farkındadır ve bu zorlukları yenmek için kendi oluşturduğu çözümleri ortaya koyar.

*Yaratıcı, planlı, disiplinli ve olumlu bir bakış açısına sahiptir.

*Araştırma ve öğrenme süreçlerini geliştirerek bu süreçlerde kendi sorumluluğunu üstlenmesini bilir.

*Bireylerle olan sosyal etkileşiminde kendine yararlı olan aktivitelerden hoşlanır.

*Bireysel olarak kendi görev tercihlerinde rehber olarak bir öğretim elemanını dikkate alır.

Öğrenenin, öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu alması, geleneksel açıdan öğretim elemanın üstlendiği, öğrenme amaç ve değerlerine karar verdiği, öğretim metotlarını seçmek ve öğrenim sürecini değerlendirmek gibi bazı süreçleri kısmen veya tamamen kendisinin kontrolü altında olduğu anlamına gelmektedir (Wang 2011). Bu da öğrencilerin özerk öğrenmeye dair davranışlarını geliştirmeleriyle ilgilidir.

2.6. Öğrenen Özerkliği ve Yapılandırımcılık

Günümüz dünyasının eğitim anlayışında geleneksel eğitime yer olmadığını söyleyebiliriz. Zamanın getirmiş olduğu değişen şartlar eğitim anlayışlarının da değişmesini ve zamanın şartlarına göre ihtiyaç duyulan pozisyonu almasını elzem kılmaktadır. Artık yapılandırımcı eğitim anlayışının günümüz şartlarının gereksinimlerini karşıladığı düşünülmektedir. Geleneksel eğitimin yerini almaya başlamış olduğunu belirtebiliriz. Öğrencilerin merkeze konulduğu, öğrencilerin gayretleri

doğrultusunda öğrencilerin bilgileri temel alınarak onların öğrenim sürecinde etkin olduğu öğrenci merkezli yaklaşım olan yapılandırmacılık son derece önem kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin kaynağının öğretim elemanı olmadığını ve bilginin de öğrenciye alelade bir şekilde verilemeyeceğini belirten bir yaklaşımdır. Bilgi aktif ve etkin bir şekilde öğretim elemanınca yapılandırılarak öğrencinin aktif katılımı yardımıyla da öğrenci bilgiyi ve anlamını oluşturur, bilgiyi kalıcı anlamlı kılar diye söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmeden ziyade öğrenmeyi amaç edinir ve öğrenim sürecinde öğrenenin özerkliği, öğrenenin öğrenme işine aktif ve etkin olarak katılımı büyük önem arz etmektedir (Gray 1997; Wang 2011).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bilginin ne olduğu, bilginin doğasının ne olduğu, bilgiyi nasıl bileceğimiz, bilgi ediniminin yapılandırma sürecinde nasıl olacağı, yapılandırma sürecinin ne gibi etmenlerden etkilenebileceği gibi sorularla ilgilenir ev eğitim-öğretimdeki uygulamaların ana unsurunu oluşturur. Bu sorular dikkate alınarak yapılandırmacı yaklaşımla özerk öğrenenler yetiştirmek temel amaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Açıkgöz, 2006'dan akt. Erbil Tursun 2010).

Dil öğretim elemanlarının sınıfında bulunan öğrencilerinin öğrenim süreçlerini gerektiği gibi yönetebilmeleri için üzerlerine düşen, önem arz eden görevleri ve sorumlulukları vardır. Dil öğretim elemanlarının öğrenim süreci içinde aktif olması gerekmektedir ve öğrenim sürecine dair yönetimi ele alabilmeleri için sınıflarında yapılandırmacı ortamı oluşturmaları önemlidir. Sınıflarında yapılandırmacı yaklaşım uygulayan öğretim elemanları, öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde ve karar almalarında etkin katılımı inisiyatif olarak öğrencilerin öğrenilen dili daha iyi öğrenmelerinde yardımcı olabilirler. Bu da ancak yapılandırmacı yaklaşımın oluşturulduğu sınıf ortamlarında gerçekleştirilebilir (Gömlüksiz ve Bozpolat 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımda Akınoğlu'na (2012) göre çeşitli bileşenler vardır. Bunlar: içerikte farkındalık, öğrenmede farkındalık, öğrenen özerkliği, gerçek veya karmaşık olarak öğrenme, iş birliği yaparak öğrenme, sadece öğrenmeye dayalı kişisel öğrenme, dil öğrenimindeki farkındalık, farklı kültür bilgileri, yaratıcı olma ve proje ortaya koyabilme olarak sıralamak mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımın unsurlarından öğrenen özerkliği ise yapılandırmacı yaklaşımın altında öğrenim sürecinde gerçekleşen bileşenlerin bir parçasını oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda daha önce öğrenilen bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler ilişkilendirilerek bir bağlantı kurulur. Böylece öğrenci öğrendiği bilgileri gerçek yaşama aktarabilmektedir. Öğrenci öğrenmedeki süreçte aktiflik sergileyen, bilgiyi araştırarak yorumlayabilen ve gerekli analizleri yapabilmektedir. İşte tam da bu sebeple bilginin hazır bir şekilde öğrenciye sunulması yerine yeniden yapılandırılarak transferi önem arz etmektedir. Öğrenci öğrenme süreci içinde bilişsel olarak gelişimini sürdürür ve kendine yeni çıkış yolları bulur. Yapılandırmacı yaklaşımdaki öğrenme süreci içinde öğrenci, kendi geliştirdiği öğrenme yolları yardımıyla bilgiyi yapılandırır kendini çok yönlü bir şekilde geliştirebilir (Akınoğlu 2012). Yukarıda saydığımız ve yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan bu bileşenler öğrenen özerkliğinde ana unsuru oluşturmaktadır. Daha önce öğrendiği bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında bir bağ kurabilen öğrenci öğrendiği bilgileri gerçek hayatta kullanmaya çalışır. Özerk öğrenciler öğrenim sürecine aktif ve etkin bir şekilde katılır, bilgiyi yapılandırır ve öğrenim süreci içinde kendine has öğrenme yolları keşfeder ve uygular.

2.7. Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Öğrenen Özerkliği

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı yabancı dildeki öğretim programlarının gerçekçi bir ortak zeminde olmasında, bireylerin hayatı boyunca öğrenim hedeflerini belirlemesinde ve bunun yanında dil öğreniminin değerlendirilmesinde ve belgelendirilmesindeki konuları içerir, objektiflik ve birliktelik sağlamada önemli bir rol oynar. Bu amaçla yola çıkan, yabancı dil öğrenen öğrencilerin bilgilerini, yeteneklerini ve yeterliliklerini ayrıntılı olarak göstererek belirler.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temel alınarak geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası bir tür değerlendirme sistemi olarak görülebilir. Bu dosyanın dayandığı noktanın bireyin kendini değerlendirebilmesi ve öğrenen özerkliği olduğunu söyleyebiliriz. Öğretim elemanının sınıf içinde öğrenen özerkliği konusuna ve bireyin kendini değerlendirebilmesi uygulamalarını önceleyerek, öğrenciler arasındaki kültürel ve bireysel çeşitliliği de göz önünde tutarak öğretim sürecini yürütmesidir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası sayesinde yabancı dil öğrenim ve öğretimi üst düzeyde bir değişim geçirmiş ve öğrenci merkezli bir dil öğretim süreci başlatılmıştır.

Bu dosyaya, içerisinde yer alan dil pasaportu, bireyin dil öğrenimindeki geçmişi ve dil dosyası yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenim süreci boyunca ulaşılan başarı ve

bireyin öğrenim süreci boyunca kazanımları kaydedilir, bu da öğrencinin dil gelişimindeki yeterliliklerini göstermekte olan bir belgedir (Demirel 2004).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın geliştirilmesi Avrupa Birliği tarafından yapılmıştır ve dil öğrenen öğrencilerin kendi öz değerlendirmesini gerçekleştirebilmesi ve öğrenen özerkliğinin uygulanmasının somut hale getirilmesi için geliştirilmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile dil öğreniminde öğrencilerin süreci daha objektif bir hal alır ve öğrencilerin öz değerlendirmesinde, gelişmesinde önemli rol oynar. Bu şekilde öğrenciler kendi öğrenim süreçlerinde gerekli sorumluluğu alarak özerklik yeteneklerini geliştirmiş olurlar (Uslu Koyuncu 2006).

Avrupa Konseyi'nin görüşünce, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın iki ana görevi bilgilendirme görevi ve eğitsel görevi vardır. Bilgilendirme görevinde, bireyin dil yeterlilikleri, geçmiş dil yaşantısına dair dil öğrenimindeki öz geçmiş bilgileri (yabancı dil kursları, eğitim öğretim kurumu, edindiği sertifikaları, diplomaları) birey için hazırlanan dosyada ayrıntılı olarak yer almaktadır. Eğitsel görevinde ise kişinin dil öğrenmedeki motivasyonu, öğrenim süreci planlaması, kendi kararlarını verebilmesi, özerklik yeteneğini geliştirmesi ve öğrenim sürecini yönetmesidir (Council of Europe 2002).

Günümüz dil öğretiminde Avrupa Konseyi öğrenen özerkliğini geliştirmek adına Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın bir araç olmasını ve bu anlamda kullanılmasını önermektedir. Araştırmacıların yaptığı çalışmalar gösteriyor ki bu dosya öğrenen özerkliği becerisinin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır (Uslu Koyuncu 2006).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın yabancı dil öğretimi için geliştirdiği kavramlara bakarsak bunları öğrenen özerkliği, bireyin kendini değerlendirmesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve kültürler arası tecrübenin kazanımı olarak sıralayabiliriz (Little 1995).

2.8. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kaygı

Türk dili, tarih boyunca ülkeler ve milletler arasında yapılan savaşlar, ticaret, askeri ve diplomatik ilişkiler vb. ve bunların dışında insanların dinlerini yaymak istemesi çalışmaları gibi nedenlerle yabancı dil olarak öğrenildiği söylenilebilir. Globalleşen günümüz dünyasında ise daha çok devlet desteğiyle çağın gereklerine uygun olarak yabancılar Türkçe öğretimi yapıldığını görmekteyiz. Ülke içinde üniversiteler

bünyesindeki dil öğretim merkezleri, yurt dışında ise Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi (Kazakistan) gibi Türkiye'nin yurt dışında bulunan özel statülü üniversiteleri ve Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, Türkiye Maarif Vakfı ve bunun yanında yabancı üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerince Türk dili ve kültürü öğretimi yapılmaktadır. Türkiye'de, dünyanın farklı coğrafyalarında Türkçe öğrenen bireylerin öğrenmelerini olumlu veya olumsuz etkileyen birçok durum gözlemlenmektedir. En etkili unsurlardan biri olarak kaygı ön plana çıkmaktadır.

Kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”dır (TDK 2011). Polatcan (2018) yabancı dil öğreniminde kaygıyı “başarısızlık duygusunun öne çıkması nedeniyle bireyin kendini geri çekmesi” (s. 37) olarak tanımlamaktadır. Kaygının öğrenmendeki etkisine dair farklı görüşler ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Kleinmann (1977) kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde daha zor ve karmaşık değerlendirilebilecek dil bilgisi yapılarını kullandıklarını dile getirmiştir. Bunun yanında Sparks ve Ganschow (1991) ise kaygı derecesi yüksek öğrencilerin hem hedef dili hem de ana dili yeterli seviyede bilmediklerinin altını çizmiştir. Dil öğrenme yetisi yeterli ve gerekli düzeyde olmayan bireylerin iletişim ve insan ilişkilerinde kaygı yaşamaları karşımıza kaçınılmaz bir gerçeklik olarak çıkmaktadır. Bunlarla birlikte sınavların da kaygıyı tetikleyen önemli sebeplerden biri olduğu yadsınamaz bir durum, bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirilme düşüncesi her bireyde olabileceği gibi yabancı dil öğrenenlerde de olabilecek ve onları kaygılandırabilecek önemli bir etken olarak başı çekmektedir. Yoğurtçu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğrenen kişilerden sınav sonuçları başarılı olmayanların Türkçe öğrenmedeki kaygılarının diğer öğrenenlerinkinden daha yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Erdil yabancı dil öğrenme kaygısı ve öğrenenlerin yaşı, cinsiyeti, geldiği ülke, ana dili, bildiği yabancı dil sayısı, Türkiye'ye geliş nedeni ile Türkçeyi öğrenme maksadı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı, bireyden yabancı dil öğrenirken konuşması veya yazması talep edildiğinde yaşadığı korkuyu veya endişeyi bildirmektedir (MacIntyre ve Gardner 1994). Yabancı dil öğrenme kaygısı, hata yapmaktan korkma, olumsuz olarak düşünülen öz algı veya başka insanlarca yargılanmaktan korkma gibi nedenlerle ortaya çıkabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde bu kaygı, dildeki fonolojik karmaşıklık, dilin sözdizimindeki ve

morfolojisindeki özellikleri yüzünden daha fazla artması muhtemeldir (Göksel ve Kerslake 2005).

Horwitz, Horwitz ve Cope'ın (1986) önerdiği Yabancı Dil Kaygısı, dil öğrenimine ortaya çıkabilecek kaygının üç ana unsurunu işaret etmektedir:

İletişim kaygısı: Öğrenilen yabancı dilde bireyin konuşma korkusu.

Sınav kaygısı: Öğrenilen yabancı dilin değerlendirilmesinde başarısızlık korkusu.

Olumsuz olarak değerlendirilmekten korkma: Hata yaptığında başka insanlar tarafından olumsuz yargılanma korkusu.

Yukarıda belirtilenler, özellikle dil yapısı sondan eklemeli olan, ünlü uyumu sorunu ve farklı durum belirteçlerinden dolayı öğrencilere zorluk oluşturmakta olan Türkçe ile alakalıdır (Göksel ve Kerslake 2005).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerde de öğretim elemanlarında da kaygı durumu ortaya çıkabilir. Öğrencilerde, yabancı bir kültür ortamında öğrenilen dile hâkim olamamanın getirdiği zorluklar, bireyin kendini izole etmesi ve güvensizlik duygularının ortaya çıkmasına yol açması muhtemeldir (Zhang 2010). Öğretim elemanları açısından baktığımızda, geçmişleri farklı olan öğrencileri ve onların öğrenme stratejilerini belirlerken aynı anda kaygı durumu yaşayan bireylerin duygusal gereksinimlerini de göz önünde bulundurmak, dil öğretimine yeni bir zorluk eklemektedir (Yıldırım ve Yıldız 2020).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel çerçevede bireylerin dil kaygısını artıran faktörleri 1-Dilsel faktörler 2-Psikolojik ve duygusal faktörler 3-Kültürel faktörler olarak belirtebiliriz.

Daha çok Hint-Avrupa dil ailesine alışkın öğrenciler Türkçenin bazı yapısal özelliklerini gözlerinde büyütebilmekte ve bu onlara korkutucu gelebilmektedir. Bazı dilsel zorlukları örneklendirirsek, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle, dilbilgisel anlamın ifadesinde İngilizce gibi dillerde olan edatların kullanımı büyük ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Örnek verirsek, 'gözlükçülerimizden' sözcüğü altı farklı biçimbirim içerir ve sözdizimsel alışkanlığı olmayan bireylerde kaygı durumunun oluşmasına neden olabilir (Göksel ve Kerslake 2005).

Türkçede bir sözcükteki ünlülerin yuvarlaklığının yanında sonradan gelen ekin ünlüsüyle bir ünlü uyumu sergilemesi gerekir. Ana dilinde ünlü uyumu olmayan bireyler için bu fonolojik farklılık endişeye yol açabilir (Lewis 2000).

Türkçe, cümlelerin kurulumuna dikkat gerektiren, bireylerin kafalarının karışmasına sebep olabilecek zengin durum belirteçlerine (durum ekleri) sahiptir. Bu dil özellikleri, öğrencilerin gerçek hayatta doğru iletişim kurmaları gerektiği zaman kaygının yükselmesini tetikleyebilir (Aydın 2009).

Bireyin kendinden kuşkulanması, kendinden emin olamaması ve hata yapacağım korkusu vb. psikolojik faktörler yabancı dil öğrenme kaygısının artmasında büyük önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler kendilerini ifade ederken akıcı ve doğru cümleler kuramadıkları zaman bireyde savunmasızlık hissi oluşur, bu durum da bireyin öz değerlendirmesinin olumsuz oluşuna ve konuşmaktan kaçınmasına sebep olabilir (Erdem 2012). Ek bir bilgi olarak, bireyin anadilini konuşanların yakınında oluşu veya birey sınıf arkadaşlarınca yargılanmaktan korkması da kaygı durumunu artırabilir. Olumsuz olarak değerlendirilme korkusu, bireylerin topluma açık yerlerde Türkçe pratik yapmalarına engel olabilir bu da dil öğrenimini engelleyebilecektir (Horwitz 2001).

Bireyin kendi kültürü ile öğrendiği Türk kültürü arasında bulunan kültürel farklılıklar da dil öğrenme kaygısının artmasına yol açabilir. Yerel gelenekleri, adetleri ve kültürü anlayamamaktan dolayı uygun olmayan bir dil kullanmak, konuştuğunda toplum içinde utanç duruma düşme korkusu gibi kaygılar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler arasında yaygın bir durumdur (Yıldırım ve Yıldız 2020).

Kültür farklılığından kaynaklanan yanlış anlamalar bireyin kendini toplumdan izole etmesi ve bireyde hayal kırıklığı oluşturabilir ve bu da öğrencinin dil öğrenimini gereğinden fazla engelleyebilir.

Kaygı, bireyin ikinci bir dil ediniminde önemli bir rol oynayan insan hafızası, konsantrasyonu ve problem çözme becerisi gibi bazı bilişsel işlevler engel olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler kaygı durumu hissettiğinde genellikle konuşma veya yazma becerilerinden kaçınabilir, bu da bireyin dil öğreniminde pratik yapmasını ve öğrenilen dilin kalıcılığını olumsuz olarak etkileyebilir. Bu olgu daha çok kaygılı bireylerin başkalarının yanında hata yapmaktan korkma riskini almaları yerine

sessiz kalabileceği dil öğretilen sınıflarında belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır (Gardner ve MacIntyre 1994).

Sosyal açıdan kaygı durumu yaşayan bireyler, alay edileceği veya yanlış anlaşılacağı korkusundan dolayı sınıftaki arkadaşlarıyla veya Türklerle konuşmaktan ve etkileşime girmekten çekinebilirler. Duygusal açıdan kaygı, kişinin hayal kırıklığı yaşamasına, cesaretinin kırılmasına ve bireyin motivasyonunun düşmesine yol açabilir ve sonuç olarak bireyin dil öğrenimindeki genel tutumunu olumsuz anlamda etkileyebilir (Schmidt ve Watanabe 2001). İlerleyen zamanlarda bu olumsuz motivasyon azaltıcı duygular bireyin akademik performansının düşmesine ve Türkçe öğrenme sürecinde yeterli ilerleme sağlayamamasına sebep olabileceğini söyleyebiliriz.

2.8.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı

Yabancılar Türkçe öğretiminde, dilin başarıyla öğretiminin gerçekleştirilebilmesinde dört temel beceri en önemli etmenlerdendir. Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan dört temel beceri yazma, dinleme, okuma ve konuşmadır.

Öğretilen dört temel beceriden biri olan okuma becerisi, bir dildeki oluşturulan şekillerin, bireyin beyinde işleyerek ve anlamlandırması süreci olduğunu söyleyebiliriz. Yalçın'ın (2002) görüşünce okuma, önceden kararı alınan özel bazı simgelerin insanların duyu organlarınca algılanarak beyinde yorumlanıp değerlendirilmesidir. Sever'in yorumuna göre (1995) okuma, kelimelerin, duyu organları tarafından önce algılanması daha sonra anlamlandırılması ve devamında kavranarak ve yorumlanmasına dayalı bir zihin faaliyetidir. Altunkaya ve Erdem'in (2017) sunduğu görüş ise, yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisi; okuyan kişinin bir yandan sese, heceye, kelime bilgisine, cümle yapısına dair bazı dil yapılarını zihninde tanıması, diğer yandan ise bireyin kendi ön bilgilerini, kendi dünya görüşünü işe katarak metinde verilen anlamın birey tarafından kavranmasının gerektiğini belirten bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumanın biraz karmaşık bir zihin faaliyeti olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci, okumayla çeşitli yaşam tecrübeleri edinir ve kazandığı bu deneyimleri birey sosyal hayatında farklı amaçlarda kullanabilir ve uygun kullanımlarından keyif alabilir (Calp 2005).

Okuma becerisi bireyin sözcük hazinesini geliştirir, okumanın sürekliliği bireye sosyo kültürel dil öğelerinin kazanımında katkı sağlar ve birey günlük konuşma dilinde atasözleri ve deyimlerini de rahatlıkla öğrenir ve kullanır (Yılmaz Atagül 2016a). Öte

yandan bu tür bilgilere sahip olunması, etkili okumayı ve okunulan metinlerin anlamlandırmasında kolaylık sağlar. Bireylerin, okunulanları ve dinlenenleri tamamen ve doğru olarak anlamaları; anılanların, düşünüp tasarlananların sözlerle veya yazıyla anlatılabilmesi, daha çok bireyin kelime hazinesinin zenginliğine, bu hazinenin zenginliği ve gelişmişliği de okumaya bağlıdır (Altunkaya ve Erdem 2017).

Bir metnin en verimli şekilde okunmasında ve kavranmasında okumanın hem bilişsel tarafları hem de duyuşsal tarafları etkili olur (Ülper 2011).

Bireyin bilişsel anlamda yeterli olması ve bunula birlikte duyuşsal anlamda da hazır bulunuşluğu okumanın ve metni anlamının başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Bu anlamda kaygının, okuma becerisinin duyuşsal boyutuyla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Scovel'e (1991) göre kaygı, bireyin kendisi için tehlikeli bir durum sezdiğinde huzursuzluk duyması, endişe hissetmesi durumudur. Köknel (1982), ise kaygıyı, birey hafif bir endişe ve gerginlik durumundan panik düzeyine varan değişik şiddetlerde olabileceğini belirtir ve sonrasında daha çok kaygılı kişilerde bulunabileceğini düşündüğü öznel ve nesnel çeşitli yakınma ve belirtileri sıralamaktadır. Bunları ruhsal ve bedensel olarak şöyle belirtebiliriz: gerginlik, korku, endişe, panik, tedirginlik, güvensizlik, şaşkınlık, baş dönmesi, güçsüzlük, iştahsızlık, ağız kuruluğu, terleme, baş ağrısı, titreme, bulantı, uykusuzluk, çarpıntı, kas gerginliği. Bu belirtilen yakınmaları kaygı durumunun olumsuz etkileri olarak sıralayabiliriz. Fakat kaygı durumunun sadece olumsuz etkiler vardır diye düşünmemek gerekir. Akgün, Gönen ve Aydın' a (2007) göre kaygının şu özellikleri de barındırdığı belirtilmektedir. Olumlu kaygı motive edicidir, uyarıcıdır ve koruyucudur. Bireyin kendini ayırılma, yaralanma, düş kırıklığı, ceza alma vb. olaylara hazırlaması kaygı durumunun uyarıcı özelliğine, bunlar için önlem alması, olumsuz olaylar olduğunda kolay geçirmesi koruyucu özelliğine ve başarısızlık endişesi taşıyarak daha çok çalışması motivasyon artırıcı özelliğine verilebilecek güzel örnekler olarak görülebilir. Kaygı olumlu düzeyde ise bireyi toplum içinde iyi konumda olmaya motive eder ve öğrenme için istek seviyesini yükseltir diyebiliriz. Olumlu kaygı iyi yönetilmediğinde birey bütün çabalarına rağmen durumun başarısızlıkla sonuçlanacağını hisseder, böylelikle kaygıya esir olur ve başarabilecekleri, gerçekleştirebilecekleri için daha az çaba sarf edecektir.

Horwitz, Horwitz ve Cope'a göre (1986) kaygı, bazı bireylerde fen ve matematik alanlarında başarılı sonuçlar elde etmesine yardımcı olurken; bireylerin çoğu özellikle de bir sınıf ortamında gerçekleştirilen yabancı dil öğrenimini çok stresli olarak bulmaktadır.

Yabancı dil öğrenme kaygısı; kendine has bir durumdur, fakat yabancı bir dil öğrenme süreci içinde veya onun öncesinde ortaya çıktığı, bireylerin inançlarıyla, geçmişleriyle ve yaşantılarıyla doğrudan ilişkilidir ve süresiz bir kaygıdır, kalıcı değildir (Tunçel 2014).

Horwitz, Horwitz ve Cope 1986 'da ilk kez yabancı dil öğrenme kaygısı türünün tanımını yapmıştır ve bu yönde yaptıkları çalışmalarla bir ölçek geliştirmişlerdir. Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma kaygısı da yabancı bir dil öğrenme kaygısı türlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma kaygısı, öğrencinin okuma becerisinde ve anlamlandırmasında öğrencinin hissedebileceği tedirginlik, gerginlik durumlarıdır. Sınıftaki okuma anlama etkinliğinde veya sınavlarda öğrenci, üzerinde bir baskı, gerginlik ve tedirginlik hissedebilir. Dil öğretiminin başarıya ulaşması için kaygı seviyesinin düşürülmesi elzemdir.

2.8.1.1. Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları ve Okuma Kaygısı İlişkisi

Yabancı dil öğretiminde, okuma becerisinin kazandırılması için önemle üzerinde durulması öğretim elemanının baş görevi olarak söylenebilir. Okuma, diğer becerilerin kazandırılması için temel taşı niteliği taşımaktadır diyebiliriz. Yabancı dil öğrenen birey için okuma becerisinin iyi olması demek konuşmasının da yazmasının iyi olacağı anlamı taşıyabilmektedir. Çünkü okuma becerisi diğer becerilerde de akademik başarıya etki edebilecek derecede bireylerin fikirlerini etkilemekte ve düşünce ufkunu açmaktadır (Özbay 2013).

Yabancı dil öğretiminde yabancı dil kaygısını minimum seviyeye indirmenin yollarından biri öğrencilere gerekli sınıf ortamının yaratılmasıdır. Yabancı dil öğretim sınıflarında öğrencilerin etkin ve aktif olabilecekleri, motivasyonun üst düzeyde, öğrencilere uygun ve gerekli stratejilerin uygulanabildiği pozitif enerjili sınıf ortamının oluşturulması gerektiğini belirtebiliriz (Güneyli ve Gökçebağ 2018). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre, yabancı dil kaygısının düşürülebilmesi öğrencinin yaşadığı güçlükleri anlayabilecek ve öğrencileri destekleyebilecek bir öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilebilir. Öğretim elemanı durumu önceden fark ederek, düzeltmek için çalışır

ve öğrencinin dil öğreniminin şekillenmesindeki bu stresli halin öğrenciye en az zararı olması için çalışmalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma, en az ana dilde olduğu kadar öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü okuma becerisi yabancı dil öğrenenlerin öğrendiği dildeki kavramlarla ve sembollerle tanıştıkları bir anlam ve algı sürecidir (Bamberger 1990). Yabancı dil öğrenenlerin telaffuzlarının düzeltilmesinde, kelime dağarcığının genişletilmesinde ve öğrendiği yeni kültüre alışmasında, bireyin okuma alışkanlığı ve okunulan metnin uygunluğu, özelliği önem arz eder.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanları alfabeyi öğrettikten sonra kolay okuma metinlerinden başlayarak zora doğru günlük okuma etkinlikleri yaptırması ve metindeki bilinmeyen anlaşılmayan kelimeleri tespit ettirip açıklamalıdır. Sonraki aşamalarda metinleri öğrencinin seviyesine göre zorlaştırarak öğrencinin okuduğu metni sözlü şekilde anlattırma etkinliğine yönelmelidir.

Böylelikle dil öğrenen bireylerin konuşma yetenekleri, okuduğuna yorum yapması gelişmiş olacaktır ve okuduğu metni anlamalarında gelişmeler sağlanacaktır. Bireyin okuduğu metni anlaması, ön bilgileri yardımıyla metnin içinde verilen düşünceyi çözmesi ve anlamlandırması demektir (Yılmaz 2008). Radoyevic'e (2006) göre bireyin okuduğunu anlaması hem metinde yer alan bilgi hem de okuyucu yorumunu kapsamaktadır.

Türkçe öğrenimine yeni başlayan birey okuma alışkanlığıyla birlikte sözlük kullanma alışkanlığı da kazanmalı ve bunu okuduğunu anlamak için olmazsa olmaz bir edinim olarak görmelidir. Bireyin okuduğu metinlerdeki kelimelerin anlamını bilmesi tek başına yeterli gelmemektedir. Sözlükten bulunan kelimelerin cümle içinde kullanımı kelimelerin öğrenilmesinde, anlamlarının özümsemesinde ve günlük hayatta kullanılmasında önemli olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireylere ilk kazandırılacak beceri okuma olmalıdır. Çünkü öğrendiği dilde okumasını bilen öğrencinin gün geçtikçe konuşması düzelecek, okumuş olduğu metinler yarımıyla zengin hayal dünyasına kavuşacak, yazmada ve yazma alışkanlığında da en az o derece gelişim sağlayacaktır. Bununla birlikte, bireyin okuma becerisinin gelişiminden, alışkanlığından yola çıkarsak bireyin kültür seviyesi ve düşünce ufku genişleyeceğinden kendini her ortamda ifade edebilmesi

kolaylaşacaktır ve bireyin özgüveni yükselecektir diyebiliriz. Böylelikle konuşmasının da gelişimi sağlanmış olacaktır. Ancak birtakım nedenlerle okuması yeterli düzeyde olmayan, ders harici Türkçe hikâye, masal, dergi gibi destekleyici materyaller okumayan öğrencinin Türk kültürünü ve Türkçeyi öğrenebilmesi umulmamalıdır.

2.8.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Kaygısı

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi iletişimin temel süreçlerindedir. Özbay (2006)'a göre konuşan veya yüksek sesli okuyan birinin vermeye çalıştığı iletiyi, tam anlamıyla anlayabilme yeteneği, Sever (2000)'e göre, bireyin duyduğunu anlaması, hafızasında tutması veya duyulanı anlamak maksadıyla dikkat sarf etmesi, Melanlıoğlu (2013)'na göre, iletişim süreci içinde duyulanı zihinde anlamlandırma ve bunun sonucunda bir reaksiyon gösterme olarak tanımlanmaktadır. Dinleme becerisi, bireyin öğrendiği dildeki seslerin tanınması ve bu seslerden oluşan kelimeleri duyup zihinde anlamlandırıp ve yorum katılarak dönütte bulunulması şeklinde de tanımlanabilir. Kaygı, bireyde üzüntü, endişe, tedirginlik, korku oluşturan ruhsal ve fiziksel birtakım belirtiler ortaya çıkaran düşünce halleri şeklindeki bir ifadeyle belirtilebilir. Yukarıdaki tanımlar ışığında dinleme becerisi kaygısı, bireylerin iletişim süreci içinde dinlediği bir şeyi zihninde anlamlandıramamasından dolayı kendilerini gergin ve tedirgin hissetmesi, huzursuz olması ve bu duygulara bağlı kalp ritminde değişimler, terleme, titreme gibi fiziki reaksiyonlar göstermesi olarak söylenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi süreci içinde bireyler, alışık olmadığı sesleri, sözcükleri, tümceleri duymak, dinlemek, kavramak ve zihninde gerekli yorumu yapmak durumunda kalmaktadır. Bireylerin dinlediğini anlayarak tepki göstermesi gereken bu süreçte doğumundan başlayarak aşinalığı olmadığı bu etmenler bireyin sosyal ve eğitim yaşantısındaki iletişimde kaygının kaynağı olabileceği şeklinde düşünülebilir. Tobias (1986) araştırmasında dinleme becerisi kaygısının; dinleme becerisinden öncesi, dinleme becerisi süreci içi ve dinleme becerisinden sonrası olarak üçe ayırarak ele almayı önermektedir. Dinlemeden öncesi kaygıyı oluşturacak etmenleri, dikkatin dağınık olması ve dinleme materyaliyle ilgili bilginin eksikliği olarak belirtebiliriz. Bu etmenlerin olması, dinlemedeki sürecin sağlıklı olarak gerçekleşmesini engeller. Dinleme yapıldıktan sonra ise bireyin öğrendiği yeni bilgilerle ve daha önce edinilen deneyimlerle ilişki kuramadığında kaygı seviyesinin artacağı düşünülebilir (Akt. Melanlıoğlu 2013).

Yabancı dil öğretiminde dinlemedeki kaygı hangi seviyede bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir bulgusu önem arz etmektedir. Bireyi motive edecek seviyede faydalı kaygı seviyesi olduğu gibi bireyin dinlediği materyali anlayıp kavramasını olumsuz olarak etkileyebilecek kaygının olduğunu belirten bazı araştırmalar (Vogely 1999; Kim 2000) belirlenmiştir. MacIntyre ve Gardner (1989) araştırmasında öğrenci dinleme becerisini geliştirdikçe kaygının olumsuz olan belirtilerinin görülmemeye ve öğrencinin olumlu deneyimlerinin yükselmeye başladığını söylemektedir. Scarcella ve Oxford'a (1992) göre dinleme becerisi kaygısı, öğrencilerin zor olan bir dinleme etkinliğiyle veya aşına olunmayan bir durumla karşılaştıklarında ortaya çıkmaktadır. Bu bilgilerden hareket ederek yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenciler dinleme etkinliklerinde ilk defa duyulan seslerle, seviyeye uygun olmayan kelimelerle, seviyeye uygun olmayan dinleme hızıyla, bilinmeyen kelimelerle ve dilbilgisi yapılarıyla karşılaştıklarında zorlanacaklardır ve bunun da kaygılarını artırabileceği söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde bireylerin öğrendiği dilin kendi dillerinden farklı sesletimlere, farklı cümle dizilişlerine uzak olması kaygısının yükselmesini tetikleyebilir. Christenberry (2003) dinleme becerisinin doğal olarak sorun teşkil ettiğini vurgulamakta ve bunda bir düzen sağlamanın zor olmasının kaygının bir nedeni olabileceğini belirtmektedir. Vogely (1999) bireyin dinlediğini anlamamasından dolayı gerçekleşen kaygının azaltılmasının göz ardı edildiğini belirterek bunun da başarıya engel olan nedenlerden biridir demektedir.

Dinleme becerisini olumsuz olarak etkileyen ve bireyde kaygı oluşturan farklı etmenler olabilir. Bu etmenlerin psikolojik yönü olarak, dinleyen bireylerin olumsuz ruhsal durumu, yeteri derecede ilgisini çekmeyen dinleme konusu, dinleme esnasında konuşmacıdan kaynaklı olumsuz durumlar, dinleyen bireylerin motivasyonunun düşüklüğü gibi faktörler diyebiliriz (Epçaçan 2013).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi kaygısı temasında yapılan çalışmalar dinleme kaygısının dil öğrenen bireyleri olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Young (1992)'ın yapmış olduğu çalışmada öğrenciler dil öğrendiği ortamlarda başkalarının konuşulanlarını veya dinleme etkinliklerini anlayamadıklarında ciddi düzeyde kaygı hissettikleri sonucuna varılmıştır. Baş (2014)'ın araştırmasında yabancı dil öğrenenlerin derste yapılan dinlemelerin kaygı oluşturan bir etmen olduğunu dile getirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Bu bilgilere dayanarak yabancı dil öğrenenlerin derslerde konuşulan sözleri, dinleme etkinliklerini anlamada zorlanmaları kaygı oluşmasına sebep olduğu görülmüştür. Dil öğrenen bireylerin, sınıfta arkadaşlarından veya öğretim elemanından duyduklarını ve şarkı, şiir, hikâye gibi edebi türleri dinlediklerinde ve bunları anlamakta zorluk çektiklerinde kaygılandıklarını ifade ettikleri ve akademik başarısızlık nedenini kaygıya bağladıkları belirtilebilir. Yabancı dil öğrenme kaygısıyla dinleme becerisi bağlantısını çalışma konusu yapan araştırmacıların mutabık kaldığı görüş, yabancı dil öğrenme kaygısı olan bireylerin bu kaygı durumu, dinleme becerisinde anlamayı zorlaştırdığı hatta engellediği yönünde olduğu söylenebilir.

2.8.2.1. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları ve Dinleme Kaygısı İlişkisi

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi kaygısı, öğrenimi hedeflenen dilde üretimin yapılmasına ve bireyin anlamasına ket vurmakta, bu yüzden yabancı dil öğrenenlerde dinlemenin gelişimi, yanında hedeflenen dilde konuşmanın gelişmesine de etkisi olmaktadır (Yıldırım 2007). Dil öğreniminde dinleme becerisinde kaygı yaşayan birey, kaygı düzeyi yükseldikçe dinleme etkinliklerine katılmak istememesi, dinlemeden kaçınma, çekinme gibi sorunların başlaması olabilir ve bu tür durumların yaşanması dinleme etkinliği birey için içinden çıkılmaz bir hâle dönüşebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının bireylerde dinleme becerisi kaygısı oluşma olasılığına karşı farkındalığı olması ve öğrencileri için gerekli tedbirleri alması dinleme anlamının amacına ulaşması ve gerçekleşmesi için büyük öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü dinleme anlama becerisi yabancı bir dil öğretiminde son derece önemlidir. Birey öğrenmek istediği yabancı dili dinledikçe kulak dolgunluğu artacak ve o dile olan aşinalığının üst seviyelere çıkacağını düşünebiliriz. Bu da yabancı dil öğrenen bireyin hem okuma becerisini hem konuşma becerisini hem de yazma becerisini olumlu yönde etkileyecek başarısına yansımaları beklenebilir.

Yabancı dil öğrenenlerin bu beceriyi diğer becerilerle kıyasladığımızda daha zor kazandıklarını söylememiz mümkündür. Neden böyle olduğuna bakacak olursak dinleme becerisi içinde iletişimi, anlama ve anlaşılmayı, bilgi edinmeyi, öğrenmeyi ve sorun çözmeyi gibi yetileri komplike biçimde bulundurması olarak söyleyebiliriz. Bunun yanında bu alanda yapılan çalışmamalar, dil öğrenme ortamında bireylerin en çok gereksinim hissettiği ve kullandığı beceri dinleme becerisidir (Taylor 1964).

Bu durumun akademik başarıda gösterilen tutumdan veya okumadan daha çok dil öğreniminde dinleme becerisinin etkililiğini gösterir (Conaway 1982). Yabancı dil öğretiminde dinleme etkinliklerinde verim alınabilmesi için bireylerin hazır bulunuşluğu, derse olan dikkati ve dil öğretiminde öğretmenin rolü gibi sayabileceğimiz bazı şartların yerine gelmesi olarak söyleyebiliriz. Özbay (2010)'a göre dinleme becerisini kazandırmanın unsurları çevresel faktör, dinlemeye uygun bir mekân ve gerekli aynı zamanda yeterli materyallerle donatılmış öğretim elemanlarının olması gerekmektedir.

Günümüzde bilim ve teknolojinin baş döndürücü ilerlemesi, insanın teknolojiye erişimi ve kullanımı arttıkça dil öğrenen bireylerin yabancı dil öğreniminde dinleme becerisini etkin ve aynı zamanda verimli olarak kullanımını kazanması elzem olduğu anlaşılmıştır (Kalaycı ve Temur 2005). Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin birbirine bağlı olduğu ve birbirini etkilediği fikrinden yola çıkarak, dinleme becerisinin doğru bir şekilde yapıp bireye kazandırılabilmesi, diğerlerinin de etkin ve doğru bir şekilde kullanılmasını ve bireye kazandırılmasını kolaylaştırmanın yolunu açacağı söylenebilir.

Dinleme yapılırken bazı durumların dinleme becerisini olumlu veya olumsuz etkilediği görülmektedir. Dinleme becerisinde bazı faktörlerin yeterli seviyede olması becerinin sağlıklı yürütülmesinde büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz.

Dinleme becerisine etkisi olan bu faktörler dikkat, zekâ, dinleme amacı, işitme sağlığı, dinlemenin önemindeki farkındalık, dilin özellikleri ve bilinmesi, konuya olan ilgi gibi dinleyiciden kaynaklanan etkenlerin yanında; dinlemede konuşulan konu içeriği, dinlemenin yapıldığı ortam, dinlemenin hızı, dinlemenin süresi gibi konuşmacıdan kaynaklı etkenler de olabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dinleme becerisi etkinlikleri, diğer yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi çok önemlidir. Dil öğrenen bireylere okuma becerisi ve seslerin ağızdan doğru çıkarılma becerisi yani telaffuzun kazandırılması açısından büyük fayda sağladığı belirtilebilir. Bu sebeple sınıf içinde yapılan etkinliklerde birtakım noktalara özen göstermek gerekmektedir. İlk olarak dinleme etkinliği yapmadan önce doğru bir planlama yapılmalıdır. Öğretim elemanı derste kullanacağı dinleme metnini önce kendisi dinleyerek uygunluğunu belirlemesi dinleme becerisi açısından önemlidir. Yapılacak dinleme kayıtlarının öğrenci seviyesine, ahlaki değerlere ve inançlara uygunluğu önem arz etmektedir. Dinleme kayıtlarındaki ses kalitesinin doğru ve tam

olarak algılanabilecek araçlar kullanılarak yapılması da çok önemlidir. Öğretim elemanlarının yerel ve bölgesel ağızlar kullanmaması derste sadece İstanbul Türkçesiyle iletişim kurması dikkat etmesi gereken en önemli hususlardan olduğunu belirtmek gerekir (Arslan ve Adem 2010).

2.8.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi diğer becerilerle kıyaslandığında geliştirilmesi zor ve yavaş olan bir beceridir ve bu da birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Yabancı dil öğretimi sürecinde yazma, dil bilgisine uygun yazma, yanlış yazmaktan korkma, düşüncelerini bir sıraya koyamama, bireyin düşünsel dünyasının gelişmemişliği (Karatay 2011) gibi nedenler bireyin yazma becerisinde olumsuzluklar yaşamasına ve gerekli tutumu sergileyememesine yol açmaktadır.

Gerekli tutumun sergilenememesindeki olumsuzluklar bireylerde yazmaya karşı kaygı durumunu ortaya çıkarmaktadır. Birey bir eylemi gerçekleştirme aşamasında yapacağı eylemle alakalı duyduğu endişeler, gerçekleştireceği eyleme dair eksiklikler hissetmesi ve özgüven düşüklüğü bir kaygı olarak tanımlanabilir (Karahan 2017), bu da çoğunlukla geçici kaygı veya sürekli kaygı olarak belirtilmektedir. Geçici kaygı, eylemin gerçekleştirilememesi nedeniyle meydana gelir ve eylem gerçekleştiğinde biter. Sürekli kaygı, bireyin güvenliğini tehlikeye atacak bir gereksinimin, bir durumun ortaya çıkmasıyla ve kısa bir zaman diliminde sorunun çözülmemesinden oluşur (İşeri ve Ünal 2012).

Yazma kaygısı yabancı dil öğrenen bireylerin yazdıklarının bir değerlendirmeye gireceği olasılığı sebebiyle yazmaya karşı korkusu ve yazma eylemini yapmamasıdır (İşeri ve Ünal 2012). Yabancı dil öğrenen bireyler tarafından yazma eylemine karşı geliştirilen bir olumsuz reaksiyondur (Zorbaz 2011). Daly ve Wilson'a (1983) göre dil öğrenen bireylerin yazdıklarının değerlendirilmeye alınacağı düşüncesinden dolayı yazılı bir metin ortaya koyamamaktan korkmasıdır.

Yazılı olarak bir metin ortaya çıkaramamaya gösterilen bu olumsuz reaksiyon; ödevlerde, dersteki çalışmalarda veya yazılı anlatım sınavları gibi yazma gerektiren durumlarda tedirginlik, kızgınlık, heyecanlanma, terleme, korku gibi duygusal veya daha ileri seviyede krampların gerçekleşmesi gibi fiziksel olarak ortaya çıkar (Daly ve Wilson 1983). Yabancı dil öğrenim sürecinde bireylerin yazma başarılarını ve yazma becerilerini

olumsuz olarak etkilemekte olan bu durumla eğitim öğretimin her aşamasında karşılaşabiliriz (Tiryaki 2012).

Yabancı dil öğrenen bireylerde yazma kaygısının olmasında çeşitli sebepler olabilir. Kılınç, Aytan ve Ünlü'ye (2016) göre bu nedenler; bireyin yazdıklarına karşı olumsuz yapılan eleştiriler, bireysel olarak değerlendirilme korkusu ve yazma etkinliklerinde başarısız olma endişesi denilebilir.

Dil öğrenen bireyin kaygı hissiyle yazması dil öğrenim süreci içinde yazdıklarını tekrar tekrar kontrol etmeye iter, bu da yazma eylemine odaklanamamasına ve metnin özünü kaçırmasına, anlatımda doğallığı kaybetmesine ve metindeki ana fikrin doğru olarak yazılamamasına engel olduğu söylenebilir.

Bireylerde kaygı seviyesi belirli bir düzey üzerine çıktığı zaman, düşüncelerdeki planlama ve konuya odaklanmada zorluk çekmesi, dikkat dağınıklığının oluşması, yazma eyleminin ertelenmesi, yazma eyleminden geri durulması gibi bazı farklı davranışlar gözlemlenebilmektedir (Karakuş Tayşi ve Taşkın 2018). Bu durumdan yola çıkarak dil öğrenen bireylerin yazma kaygılarının düşük seviyede olması ya da belirli bir seviyeyi aşmaması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerde yazma kaygısı öğrenim sürecini daima olumsuz olarak etkilemez. Tekindal'a (2009) göre belirli miktarda olan kaygı bireyde güdüleyici bir etkiye sahiptir. Yaman'ın (2010) belirttiğine göre kaygı eğitim öğretim süreci içinde iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Birisi yazmayı olumsuz etkiler bireyi yazma eyleminden uzaklaştırır. İkincisi ise, bireyi güdüler öğrenme ve yazma eylemini kolaylaştırır demektir. Bireyleri güdüleyen orta seviyedeki yazma kaygısı yazma eylemine teşvik eder, bunun da dil öğretiminde en çok istenen ve kabul gören bir durum olduğu söylenebilir.

Fakat yabancı dil öğrenen bireylerde yüksek seviyede olan yazma kaygısı, bireye zarar vermektedir. Reeves (1997) yazmaya yönelik yüksek kaygı taşıyan bireylerdeki bazı özellikleri şöyle belirtmektedir: • Yazma becerisi bu kişilerin meslek seçiminde etkilidir. Yazma eylemi gerektirmeyecek meslekleri tercih etmemeye gayret ederler. • Eğitim öğretimde yazma gerektiren etkinliklerden kaçınırlar. • Ders içinde ve ders dışında olabildiğince az yazmak isterler. • Yazma becerisinde iyi bir model olarak görülmezler. • Sözel yetenekli testlerden ve okuma anlama gerektiren sınavlardan epey düşük puan alırlar.

Yazmaya yönelik kaygının kontrolü ve bireyi güdüleyecek seviyede olması, bireyin eğitim öğretim ve meslek hayatını etkilemesinin, olumsuzların ortaya çıkmasının önüne geçecektir. Çünkü dil öğrenen bireylerin öğrendiği dile dair gereklilikleri gerçekleştirebilmesi öğrendiği dildeki bütün becerileri doğru ve etkin olarak kullanabilmesiyle ilgilidir (Karatay 2011). Bu bağlamda yazma becerisinde kaygı seviyesi yüksek bireyler kendilerini geliştiremeyecek ve öğrenilen yabancı dile istenilen düzeyde hâkim olmaları zorlaşacaktır diyebiliriz.

Yabancılar Türkçe öğretmedeki temel gaye; Türkçeyi rahatlıkla anlayabilen ve ifade edebilen kişiler yetişmesini sağlamaktır. Bu amaca ulaşılabilmesi için de Türkçe öğrenen kişilerin anlama ve anlatma kabiliyetlerinin tam olarak gelişmiş ve istenilen düzeyde olması gerektiğini söyleyebiliriz. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretilen dört beceri birbirini tamamlamaktadır ve birinin eksik olmasının diğerini de etkileyeceğini belirtmekte fayda vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin nihayetinde temel gayesi Türkçeyi tam olarak öğrenip iyi derecede öğrendiği dili kullanmaktır. Bu da Türkçeyi tüm becerileriyle başarılı bir şekilde öğrenmekle sağlanabilir. Yabancı dil öğretimindeki dört becerinin içinde yazmanın dikkate alınarak geliştirilmesi yüksek düzeyde bir öneme sahiptir (Alan 2019). Yabancı öğrencilerin dil öğreniminde edindikleri yazma becerisi, onların özellikle üniversite yaşamındaki başarılarına etki ettiği yadsınamaz bir gerçekliktir (Büyükkız 2012). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi gelişmeyen öğrencilerin, girdiği sınavlarda gerekli performansı ve başarıyı elde etmesi mümkün değildir (Alan 2019).

2.8.3.1. Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları ve Yazma Kaygısı İlişkisi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yabancı öğrencilerin en çok zorluk çektiği dil becerisi yazmadır (Bölükbaş 2011; Karababa 2009). Bunun sebebi; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrendiği bu yabancı dilde kendini ifade etme konusunda hissettiği kaygıdan ileri gelmekte olduğudur. Bu öğrenciler Türkçe yazmayı öğrenirken, sosyal hayatta ve eğitim hayatında öğrendiklerini uygulamada yaşadıkları birtakım sorunları tetikleyen çeşitli etkenler vardır. Bazılarını söyleyecek olursak, alfabenin farklı olması, ana dilin ve hedef dilin farklılığı, öğretim elemanından kaynaklı sorunlar, bireylerin güdülenme seviyeleri, dile karşı tutumları-kaygıları, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler olarak söyleyebiliriz.

Tolchinsky'ye (2006) göre; yazmanın karmaşık olması ve çeşitli boyutlarının olmasıyla birlikte sadece bilginin aktarımında kullanılan bir aracın olmadığı, bununla birlikte bilginin kaynaklığını da yapmaktadır.

Demirel'e (2002) göre yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin son merhalesi olması yazmayı sadece mekanik bir durum değil; eleştirci bir bakış açısıyla görülen düşünmenin bir süreci anlayışıyla algılamak ve öğrenmek gerekiyor.

Buradan hareket ederek, bireyin yazmasının gelişimi için ilk olarak yazma becerisi dışındaki dil becerilerinin öğrenen özerkliği destekleme davranışları kapsamında desteklenmesi büyük öneme sahiptir. Sonuç olarak; dinlediğini anlayabilen, ne konuştuğunu bilen, okuduğunu anlayabilen bireyin kelime dağarcığı genişleyecek ve kendi kendine yazılı bir şekilde rahatlıkla ifade edebileceğini belirtebiliriz. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri içinde olan yazma, dinleme anlama, okuma anlama ve konuşma becerilerinden daha çok yeterlik gerektirir.

Yabancı dil öğretiminde diğer becerilere oranla kazanılması daha zor olan yazmayla alakalı bireylerin duygularında ve düşüncelerinde ifade sorunları yaşadıkları görülmekte ve bu da yazmanın geliştirilmesi aşamasındaki eksikliklere ve zorluklara işaret etmekte olduğu anlaşılmaktadır (Temizkan ve Yalçınkaya 2013).

Deniz (2019), yazılı anlatımın başarılı olarak yerine getirilebilmesi için zengin bir kelime dağarcığına sahip olunmasına, dikkatlice ve bol okuma etkinliğinin yapılmasına, bireyin gözlem yeteneğinin iyi olmasına, bireyin bir amacının olması ve amacı doğrultusunda azimle ilerlemesine, öğrenilen yabancı dilin özelliklerine ve inceliklerine hakim olunmasına, hayal dünyasının geniş olmasına, duygularını ve düşüncelerini bir mantık çerçevesi içerisinde tutarlı sıralayabilmesine, özgün yazılar yazabilmesine, yazma işinden keyif alabilmeyi bilmesine gibi hususlara dikkat çekmiştir.

Yazma kaygısı olanların yazma etkinliklerinde üzüntü, tedirginlik, kızgınlık, endişe, korku gibi ruhsal veya kaygı ileri düzeydeyse, çeşitli kramp ve kas tutulmaları şeklinde olabilir (Özbay ve Zorbaz 2011).

Sınıf içinde yapılan yazma etkinliklerinde atasözü, özlü söz, deyim gibi sözler verip öğrencilerden açıklamaları beklenilmemeli, bu tip yazma etkinliklerinde öğretim elemanı öğrenen özerkliği destekleme davranışı göstererek öğrencilerin ilgisini çekici, onların doğru ve düşüncelerini harekete geçirici temaların seçilmesi bireylerin yazma

etkinliğinde daha istekli davranmalarını sağlayacağı, yazmaya karşı kaygılarını azaltıcı etki göstereceği düşünülebilir. Bireylerin kelime dağarcığını geliştirici uygulamalar, bol bol okuma etkinliğinin yapılması, yazma etkinliğinden sonra bireyin yazdığı yazılı anlatımın düzeltilerek geri bildirimde bulunulması, yazımlarındaki doğrulara odaklanılarak bireyin moralinin yükseltilmesi ve yüreklendirici olunması yazma kaygısını azaltıcı etmenlerden olduğunu söyleyebiliriz.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazmanın geliştirilmesi aşamasında öğretim elemanlarınca dikkatli ve itinalı davranılması önem arz etmektedir. Yaşanması olası bir kültür şokunun önüne geçilebilmesi için, bireyleri dersten uzaklaştırıcı ve soğutucu davranışlardan kaçınılması ve bireylerde oluşabilecek motivasyon kaybının nedenleri araştırılarak bireylerdeki etkilerinin tespit edilmesi yazma becerisinin tam olarak kazandırılması açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.8.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Kaygısı

İnsanların toplum içinde ve günlük hayatında hissettiği duyguları, aklından geçen her düşüncüyü başka insanlara iletmesinde yardımcı olan en önemli araç konuşmadır. Konuşma, insanların sosyal hayatının haricinde, eğitim hayatında da kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi için önem addedilen bir beceri olarak yerini almıştır. Bununla birlikte konuşma, dil öğretimi yapılan sınıflarda özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üstünde en çok durulan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretim alanında dil öğrenen bireylerin konuşma becerisinin olabilecek en üst düzeyde geliştirilmesi için dil öğretiminin her düzeyinde öğretim elemanları tarafından çeşitli uygulamalar kullanılmaktadır.

Konuşma becerisi dört temel beceriden biridir ve bu becerinin geliştirilmesi, yabancı bir dil öğretiminde öğretim elemanlarının karşılaştığı en önemli sorunların başında gelmektedir. Özellikle de öğrencinin öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanma fırsatı ve öğrendiği dilde pratik yapma şansı yoksa bu beceriyi ilerletmesi, geliştirmesi çok daha zorlaşmaktadır. Konuşma becerisi ve yazma becerisi yabancı dil öğretiminde anlatma becerisinin içinde yer almaktadır ve bireylerin günlük sosyal hayat içinde en çok ihtiyaç hissettikleri beceriler olduğunu söyleyebiliriz.

Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye’de öğrenmekte olan bireyler Türkçe konuşarak ihtiyaç duydukları gerekli konuşma pratiğini yapma fırsatını yakalayabiliyorken,

Türkçeyi yabancı dil olarak kendi ülkesi veya bulunduğu yabancı ülkede öğrenme durumu olanların böyle bir imkânı olamamaktadır. Işcan vd. (2013) ile Boylu ve Çangal (2014) yaptıkları çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak Hindistan'da ve İran'da öğrenmekte olan bireylerin en çok gereksinim hissettikleri becerinin konuşma olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dilin yeni öğrenildiği durumlarda öğrencilerin en zor kazandığı becerinin konuşma becerisi olduğu ve bunun da Türkçeyi bireyin kendi ülkesinde veya bulunduğu yabancı bir ülkede öğrenmekte olduğuyla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.

Bundan yola çıkarak Türkçeyi yabancı dil olarak kendi ülkelerinde öğrenmekte olan bireylerin diğer üç beceriyi kendi imkanlarıyla geliştirme şansı daha yüksektir. Bu sebeple konuşma dışındaki diğer becerileri çok rahat kendi başlarına geliştirebileceklerini söyleyebiliriz (Boylu ve Çangal 2014).

Yabancılar Türkçe öğretiminde bireyin konuşmasının geliştirilebilmesi için öğretim elemanlarının dersin verildiği kitaplardan ve kitabı destekleyen etkinliklerden yararlanılabileceğini araştırmasında belirten Durmuş (2013), buna rağmen etkinliklere bakıldığında, büyük oranda yapılan etkinliğin hedef dildeki gerçek iletişim durumlarına, uygun olan dil kullanımlarına olanak tanımadığının ve yeterli nitelikte olmadığına altını çizmiştir. Bu durumun yurt dışında Türkçenin öğretiminde de değişmediğini söylemek mümkündür.

Yani yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve teknikler en iyisi de olsa öğrencinin, dilin kullanıldığı iletişim ortamından farklı bir yerde olmasından dolayı, doğal sürecinde gelişen ve içeriğini önceden bilmediği konuşma ortamlarına kendini hazırlayamamaktadır. Bundan dolayı bireylerde iletişimsel konuşma yeteneğinden daha çok hazır karşılıklı konuşma etkinliğine dayalı konuşma yeteneğinin geliştiğini söyleyebiliriz.

Günümüz dünyası eğitim öğretim anlayışı öğrenci merkezli çağdaş dil öğretimini benimsemekte ve yabancı dilin öğretilmesinde dört beceriyi de eşit olarak öğretmeye önem verdiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğrenen bireyler uzun süre dil eğitimi aldığı hâlde öğrendiği dilde yeterli düzeyde konuşma pratiği yapamamakta, öğrendiği yabancı dili konuşma olanağı bulduğunda da doğal olarak o dili konuşmada kaygı yaşamaktadır. Böyle bir durumla

karşılaştığında öğrencinin içine düştüğü psikolojik durumun doğal olarak yansımaları olabilmekte ve öğrencide fizyolojik olarak tedirginlik, terleme, endişe ve kalp ritminin hızlanması gibi belirtiler görülmektedir. Öğrencinin hissettiği bu kaygı durumu ve bundan dolayı ortaya çıkan baskı, buna benzer olaylarda kurulmaya çalışılan ve sonucu başarısızlıklarla biten denemelerle bir kısır döngü hâlini almakta, birey özgüvenini yitirmektedir. İletişim kurmada sıklıkla sorun yaşamış, başarısız tecrübeler edinmiş yabancı dil öğrenen bireyler öğrendiği dilin kullanımında gün geçtikçe içine kapanmaya yönelmektedirler.

Yabancı dil öğreniminde kaygının iletişim boyutu, dört temel beceriden olan konuşma kaygısına neden olmaktadır. Bu bağlamda Williams ve Andrade (2008), yabancı dil öğreniminde birey başkalarının yanında kendisini ifade etmek için konuşmaya çalıştığında ve başarılı olamadığı durumda kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayabileceğini belirtir. Sonrasında ise öğrendiği dilde iletişim kurmak birey için korku veren ve endişeye düşüren bir durum alır. Bu da bireyde dil öğrenme kaygısını tetikleyici bir unsur olabilmektedir.

Bu duruma paralel Littlewood da (1984) öğretilen yabancı dilin doğal olmadığı bir sınıf ortamının, dil öğrenenlerin kendilerini zayıf ve yetersiz hissetmelerine neden olduğunu araştırmasında belirtmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyler öğrendikleri dilde kendilerini gerektiği şekilde ifade edemediği takdirde sınıfta kendileriyle alay edileceğini düşünebilir veya öğretim elemanlarından eleştiri alacağını düşünebilirler. Böyle durumlar haliyle bireylerde kaygı duygusu oluşturmakta ve dilin öğrenim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir (Öner ve Gedikoğlu 2007).

Melanlıoğlu ve Demir (2013), Aydın'ın (1999) yabancı dil öğreniminde oluşan konuşma becerisi kaygısının nedenlerini dört ana başlıkta değerlendirmiştir:

1. Bireysel sebepler (bireyin konuşmaya yönelik algısı, konuşmada kendini diğer arkadaşlarından daha düşük seviyede görme düşüncesi ve kendisi hakkında değerlendirmelerin olumsuz yönde olabileceği düşüncesi),
2. Bireysel beklentisinin yüksek olması (öğrendiği dilde konuşmada mükemmel olma isteği),
3. Dili öğrenmedeki inanışları (konuştuğunda hata yapma, sözcük dağarcığı vb.),
4. Öğretim elemanının sınıftaki yönetim anlayışı (öğrencilerin yaptıkları hatalara odaklanması vb.).

Bireyin bir topluluğa karşı konuşmak mecburiyetinde kalması veya sınıfta öğrenilen dilde yapılan sohbetlerde, konuşmalarda kaygı ortaya çıkabilir (Tunçel 2014b). Sevim ve Gedik (2014) de ortaya çıkan bu kaygının, bireyin kendini rahatlıkla ifade edebilmesini, zihninde tasarladığı cümleleri akıcı olarak anlatmasını olumsuz etkileyen psikolojik bir engel olduğunu söyler.

2.8.4.1. Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları ve Konuşma Kaygısı İlişkisi

Konuşma becerisi kaygısının bir fobi olduğu düşünülebilir. Dil öğretiminde konuşma becerisinde kaygı yaşamakta olan bireylerin çoğunluğu, bu sorunun kendisinden kaynaklı olduğunu düşünerek kendisi için endişelenip tasalanmaktadır (Yaman ve Suroğlu Sofu 2013). Yabancı bir dil öğrenen bireyin öğrendiği yabancı dilde konuşmaktan çekinmesi, kaçınması doğal karşılanacak bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Bu yargıya göre kaygı, bireylerin kendilerine olan güvenlerinin tam olmadığından, kendilerini başka dil öğrenenlerle kıyasladıklarından ve bireylerin öğrendikleri yabancı dil hakkında olan olumsuz düşüncelerinden oluşmaktadır (Öner ve Gedikoğlu 2007). Bu durumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının öğrenen özerkliği davranışı sergileyerek inisiyatif alması ve dil öğrenenlerin konuşma kaygılarını yenmesi için onların özgüvenlerini yükseltici sözlerle destekte bulunması konuşma kaygılarının düşmesine katkı sağladığını söyleyebiliriz. Yabancı dil öğrenen bireylerin konuşma becerilerindeki eksik olan tarafların giderilmesi ve dilin kullanımına karşı öğrenim süreci içerisinde kazanılan olumsuz duygulardan kurtulmalarının sağlanması ve öğrenilen dile karşı ön yargılı düşüncelerden arındırılması bireylerin hissettikleri konuşma kaygısı probleminin aşılabilmesi için büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğrenen bireyler; kendilerini güvende hissetmedikleri zaman, tanımadıkları bir ortama girdikleri zaman veya beklemedikleri ani gelişen bir durumla karşılaştıkları zaman tedirginlik yaşamaktalar ve endişelenmektedirler. Yabancı dil öğreten öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde ve sınıf içi davranışlarıyla öğrencilere güven vermesi öğrencilerin konuşma becerisine olan kaygılarını, tedirginliklerini, olumsuz duygularını azaltacağını düşünebiliriz.

Bir topluluk önünde konuşmaya hazırlanan kişi, hazırlığı yetersizse ve kendisine sorulabilecek sorulara yanıt veremeyeceği korkusu var ise başarısızlık yaşayacağını düşünecektir. Bireylerdeki kaygıların temelinde başarısız oluru veya hata yaparım

korkuları bulunmaktadır. Öğretim elemanları sınıf içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerine hata yapmaktan, yanlış cümleler kurmaktan korkmamaları gerektiğini (özellikle de başlangıç düzeylerinde) her fırsatta dile getirmesi ve öğrenci hata yaptığında, hatasını uygun bir dille, sınıf arkadaşları önünde gülünç duruma düşürmeden düzeltmesi öğrencinin öğretmenine karşı güvenini yükseltecektir ve hata yapma korkusu azalan veya olmayan öğrenci konuşmaya yönelik ortaya çıkabilen kaygıyı daha çabuk yeneceği söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde konuşma sorunu yaşayanların kaygı düzeyleri diğer becerilere göre yüksek olmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, konuşmanın geliştirilmesi diğer becerilerin geliştirilmesinden daha önemlidir. Dil öğrenenlerin Türkçe olarak kendilerini sorunsuz ifade edebilme seviyelerinin yükseltilmesi, iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Kendilerini yeterli derecede ifade edemeyen bireylerin ise kaygısı yükselecektir; bu durum da genel anlamda Türkçeye, özel anlamda ise konuşma becerisinde olumsuz bir tutum sergilenmesinin nedeni olacaktır (Melanlıoğlu ve Demir 2013).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel paradigma kapsamında tasarlanmış ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel yaklaşım bireysel gerçeklik ve insan algısından bağımsız şekilde var olan bir dünya algısına dayanmaktadır. Bu da dış dünyanın tam olarak anlaşılamayan ve bilinmeyen bilim yasalarına tabi olan ve öznelliği reddeden, bilimin nesnelliğine vurgu yapmaktadır. Aliaga ve Gunderson (2002) nicel araştırma yöntemlerini, nicel şekilde veri toplayarak matematik ve istatistiksel yöntemler yardımıyla bir olay veya olgunun açıklanması olarak tanımlamaktadır. Creswell (2003) de benzer bir tanım getirerek nicel araştırmanın, deney ve anket gibi araştırma stratejilerinin kullanıldığı ve önceden hazırlanan veri toplama araçları ile istatistiksel verilerin sağlandığı yaklaşım olduğunu söylemiştir. Gay vd. (2009) göre nicel araştırma, değişkenleri ve ilgilenilen olguları tanımlamak, açıklamak, tahmin etmek veya kontrol etmek için sayısal verilerin toplanmasına ve analizine dayanır. Niceliksel araştırmanın temel ilkelerinden biri, dünyamızın nispeten düzenli ve tek biçimli olduğuna inançtır. Bunun nedeni, onu ölçebileceğimiz, anlayabileceğimiz ve geniş genellemeler yapabileceğimizdir. Bu inanç ile nitel araştırma inançları arasındaki keskin zıtlık, dünyanın sürekli değiştiği ve araştırmacının görevinin bu değişimlere uyum sağlamak ve bunları gözlemlemek olduğu gerçeğidir. Gay vd. (2009) niceliksel olarak bakıldığında, dünyamız ve onun olguları hakkında çıkarılacak sonuçların doğrudan gözlem ve ölçüm yoluyla doğrulanmadıkça anlamlı sayılamadığını belirtmektedirler. Dahası, nicel araştırmacılar genellikle araştırmalarını, gerçeklerle duyguların birbirinden ayrılabilmesi ve dünyanın gözlem veya diğer ölçümler yoluyla keşfedilebilecek tek bir gerçeklik olarak var olduğu inancına dayandırır (Gül 2023; Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012).

İlişkisel tarama ise iki veya daha fazla değişkenin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu bulmaya çalışır. Basitçe söylemek gerekirse, bir değişkendeki bir artış veya azalış diğer değişkendeki bir artış veya azalışa mı eşlik ediyor? İlişkisel bir araştırmanın sonuçları, araştırmacıların iki değişkenin birlikte hareket edip etmediğini anlamalarını ve derecesini belirlemelerini sağlar. Pozitif korelasyon söz konusu olduğunda, iki değişken aynı yönde değişir (Tan 2014). Bu bağlamda, ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanan bu

araştırmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile kaygı düzeyi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmektedir.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunda 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarında görevli olan öğretim elemanları, öğretmenler ve yine onların öğrencileri yer almıştır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler olarak iki farklı örneklemden veriler toplanacaktır. Bu araştırmanın örneklem grubu basit olasılıklı örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme tekniğine uygun şekilde seçilmiştir. Bilimsel araştırmalarda ideal olarak popülasyonun tamamından veri toplanması tercih edilir; ancak uygulamada popülasyonun tamamından veri toplanması mümkün olmayabilmektedir (Acharya vd. 2013). Miles ve Huberman'a (1994) göre, neyi incelemeyi planladığınız ve neden bu çalışmayı yürütme eğiliminde olduğunuz konusunda spesifik olmanız çok önemlidir. Basit olasılıklı örnekleme tekniğinin kullanılabilmesi için örneklemin alındığı evrenin çok iyi tanınması ve popülasyonun hangi grubunun örnekleme dahil edileceği veya hariç tutulacağının bilinmesi gerekir. Örneğin Cohen ve ark. (2002) örneklem olarak yalnızca bir cinsiyetin alınması durumunda bir yerdeki tüm erkek ve kadınlara genelleme yapılamayacağını belirtmektedir. Basit olasılıklı örnekleme popülasyonda yer alan üyelerin araştırmaya rastgele olarak seçildiği (Bhardwaj 2019), homojen popülasyonlar için kullanılan ve her bir birim için eşit seçilme olasılığının olduğu (Singh 2003) bir tekniktir. Bu araştırmanın her iki örnekleminin de belirlenmesinde bu teknikten yararlanılmıştır. Amaç popülasyonun tamamına ulaşmak olsa da bunun mümkün olmaması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmen ve öğretim görevlileri ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler bu çalışmanın örneklemelerinde yer almışlardır.

Taro Yamane'nin (1967) formülü (1270 Türkçe hazırlık öğrencisi) kullanılarak %95 güven aralığı ile bu çalışmanın örneklemini belirlenmiştir. Araştırmacılar örnekleme kimlere ulaşamayacağını tespit ederek örneklem büyüklüğünü %10 artırmaktadır. Evreni doğru bir şekilde temsil edebilecek örneklem büyüklüğü Yamane formülüne göre belirlenen 304'tür. Araştırmanın örneklemini 1002 Türkçe hazırlık öğrencisi oluşturmuştur. Örneklemden öğrencilerin 322'si (%32,1) erkek, 680'i (%67,9) kadındır. Örneklemin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerden Oluşan Birinci Örneklem Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Frekans	Oran %
Cinsiyet	Kadın	680	67.9
	Erkek	322	32.1
Yerleşim Birimi	Şehir	491	49.0
	İlçe	79	7.9
	Köy	432	43.1
Anne Baba Eğitim Durumu	Üniversite	615	61.4
	Lise	295	29.4
	İlkokul	54	5.4
	Eğitimi yok	38	3.8
Öğrenci Eğitim Durumu	Üniversite	149	14.9
	Lise	853	85.1
Mezun Olunan Okulun Dili	Kırgızca	539	53.8
	Rusça	383	38.2
	Diğer (Moğolca, Kazakça, Özbekçe)	80	8.0

İkinci örneklem ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlileri ve öğretmenlerden oluşmuştur. Yine Yamane formülü kullanılarak hesaplama yapılmış ve bu formül öğretmen-öğretim görevlilerinin popülasyonuna uygulandığında 109 (toplam 150 kişi) kişinin bu popülasyon için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle örneklemin evreni temsil edebilmesi için yeterli olması adına 115 öğretmenden veriler toplanmıştır. Öğretmen ve öğretim görevlilerinden oluşan örneklem ait betimsel istatistikler Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmen ve Öğretim Görevlilerinden Oluşan İkinci Örneklemeye Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Frekans	Oran %
Cinsiyet	Kadın	42	36.5
	Erkek	73	63.5
Eğitim Durumu	Doktora	27	23.5
	Yüksek Lisans	56	48.7
	Lisans	32	27.8
Görev Süresi	1-10 yıl	57	49.6
	11-19 yıl	36	31.3
	20 ve üzeri	22	19.1
Yaş	24-33 yaş	17	14.8
	34-40 yaş	45	39.1
	41 ve üzeri	53	46.1

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğretmen-öğretim görevlileri için ayrı öğrenciler için ayrı şekilde geliştirilen formda öğretmen-öğretim görevlileri için; cinsiyet, eğitim durumu, görev süresi ve yaş gibi değişkenler yer almıştır. Öğrenciler için oluşturulan form ise; cinsiyet, yerleşim birimi, anne baba eğitim durumu, öğrenci eğitim durumu ve mezun olunan okulun dili değişkenlerinden oluşmuştur.

3.3.2. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ)

Öğrenen özerkliği destekleme ölçeği Oğuz (2013a) tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir. Ölçek 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Faktörler sırasıyla duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği olarak adlandırılmıştır. Toplamda içerisinde 16 maddenin bulunduğu ölçeğin maddelerinin gereklilik kısmı için iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.89$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı duygu faktörü için $\alpha=0.85$, düşünce desteği faktörü için $\alpha=0.76$ ve öğrenme süreci desteği için $\alpha=0.81$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin diğer kısmını oluşturan destekleyici davranışların sergilenmesine ait 16 maddenin iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.92$ ve birinci alt boyuttan başlayarak iç tutarlık katsayıları ise $\alpha=0.88$, $\alpha=0.80$, $\alpha=0.86$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin gereklilik kısmı için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.88$ ve sergilenme sıklığına ait değer $\alpha=0.89$ 'dur.

3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDTÖKÖ)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği Genç-Köylü ve Işık (2020) tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir. Ölçek; dinleme, yazma, konuşma ve okuma kaygısı olmak üzere 4 faktörlü yapıya sahiptir. Toplam 39 maddenin olduğu ölçeğin iç geçerliğe sahip olduğu kanıtlanmıştır. Ölçeğin faktörleri sırasıyla dinleme kaygısı, yazma kaygısı, konuşma kaygısı ve okuma kaygısı şeklindedir. Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı birinci alt boyut için $\alpha=0.95$, ikinci alt boyut için $\alpha=0.92$, üçüncü alt boyut için $\alpha=0.90$, dördüncü alt boyut için $\alpha=0.91$ ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Ölçeği için $\alpha=0.96$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.91$ olarak bulunmuştur.

3.3.4. Akademik Başarı Puanları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başarı puanları Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan gerekli yazılı izinler ile alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin 2023-2024 bahar yarıyılı okuma anlama, dinleme anlama, yazılı anlatım ve sözlü anlatım puanları başarı puanı olarak kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler elektronik ortamda oluşturulan ölçek formları yardımı ile hem öğretmen-öğretim görevlileri hem de öğrencilerden toplanmıştır.

Aynı anda birden fazla ölçüm aracı kullanılarak veriler toplanılmış ve ortak yöntem varyansı test edilmiştir. Hipotez testinden önce iç tutarlılık ve geçerlilik kanıtlarının sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamak gerekir (American Psychological Association 2020). Bu nedenle, kullanılacak ölçeklerin normal dağılım, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik testi için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin faktör yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca, çalışmada sunulan teorik model, DFA kullanılarak doğrulanmış; yakınsak geçerlik ve ayırt edici geçerlik Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) kullanılarak test edilmiştir.

3.5. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Normallik testleri sonuçları Öğrenci Özerkliği Destekleme Ölçeği verileri için basıklık-.210, çarpıklık-.442 ($S_s = .226$); Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği verileri için basıklık-.227 ve çarpıklık-.766 ($S_s = .077$) olduğunu gösterdi; bu da verilerin normal bir dağılıma uyduğunu göstermektedir. Ölçüm güvenilirliği Cronbach α katsayıları hesaplanarak değerlendirildi. Güvenilirlik testlerinin sonuçları her yapının tatmin edici bir iç tutarlılık sergilediğini göstermiştir.

Kanonik korelasyon analizinin yapılabilmesi için veri setlerinde çoklu doğrusallık olmadığı varsayımının sağlanması gerekmektedir. Değişkenler arasında çoklu doğrusallık sorununu, değişkenler arasındaki korelasyon değerinin en az .90 olması durumunda şüphelenilecek bir durumdur. Çoklu doğrusallık sorunun bulunup bulunmadığı için ise VIF (Varyans Artış Faktörü) değeri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3.3.'te sunulmuştur. Çoklu doğrusallık sorunu için bakılan VIF değerinin kabul edilebilir değerleri için literatür incelendiğinde 10 ve altı (Büyükuysal ve Öz 2016) 2.5 ve altı (Allison 1999), 4 ve altı olması (J. F. Hair vd., Multivariate Data Analysis (Pearson Education 2010) gerektiği yönünde görüşler yer almaktadır. Bu çalışmada ulaşılan VIF değerlerinin (1.08-1.80) literatürdeki değerler dikkate alındığında kabul edilebilir bir değer olduğu, dolayısıyla çoklu doğrusallığın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 3.3. Yapı Geçerliği

Ölçekler		Cronbach's alpha	Kompozit güvenirlik (rho_a)	Kompozit güvenirlik (rho_c)	Ortalama Çıkartılan Varyans (AVE)	VIF
Öğrenen Destekleme Gereklilik Derecesi	Özerkliği Ölçeği	0.878	0.917	0.927	0.562	1.08
Öğrenen Destekleme Sergilenme Derecesi	Özerkliği Ölçeği	0.883	0.890	0.894	0.540	1.62
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği		0.912	0.807	0.854	0.600	1.80

Ölçme modellerinin geçerliliğini araştırmak amacıyla AMOS kullanılarak “Doğrulayıcı Faktör Analizi” (DFA) yapılmıştır. Modellerin genel uyumunu değerlendirmek için çeşitli model uyum indeksleri kullanılmıştır. Literatürde (Kline 2011; Browne ve Cudeck 1993; İlhan ve Çetin 2014) kabul edilebilir uyum değerleri; $2 \leq \chi^2/df \leq 3$, $.90 \leq GFI \leq .95$, $.85 \leq AGFI \leq .90$, $.90 \leq CFI \leq .95$, $.90 \leq NFI \leq .95$, $.50 \leq PNFI \leq .95$, $.90 \leq IFI \leq .95$, $.05 \leq RMSEA \leq .08$, ve $50 \leq PGFI \leq .95$ şeklindedir. Tablo 3.4'te gösterilen sonuçlar, tüm ölçümlerin verilerle kabul edilebilir bir uyum olduğunu gösterdi.

Tablo 3.4. Ölçüm Modelleri

				CMIN/DF	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
Öğrenen Destekleme Gereklilik Derecesi	Özerkliği Ölçeği			3.790	0.927	0.94 5	0.92 9	0.94 5	0.053
Öğrenen Destekleme Sergilenme Derecesi	Özerkliği Ölçeği			3.460	0.900	0.90 4	0.91 2	0.90 6	0.047
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği				1.275	0.998	0.99 9	0.99 9	0.99 9	0.017

Ayrıca, ayırt edicilik geçerliğini değerlendirmek için, Henseler ve diğerleri, tarafından özetlenen kılavuzlara uygun olarak "Heterotrait-Monotrait Oranı" (HTMT) kullanıldı; bu, 0,90'ın altındaki bir HTMT'nin ayırt edicilik geçerliği göstergesi olarak kabul edilmesi gerektiği öne sürülmektedir. Tablo 3.5.'te gösterilen sonuçlar, değişkenlerin etkili bir şekilde ayırt edicilik geçerliliği gösterdiğini doğrulamaktadır.

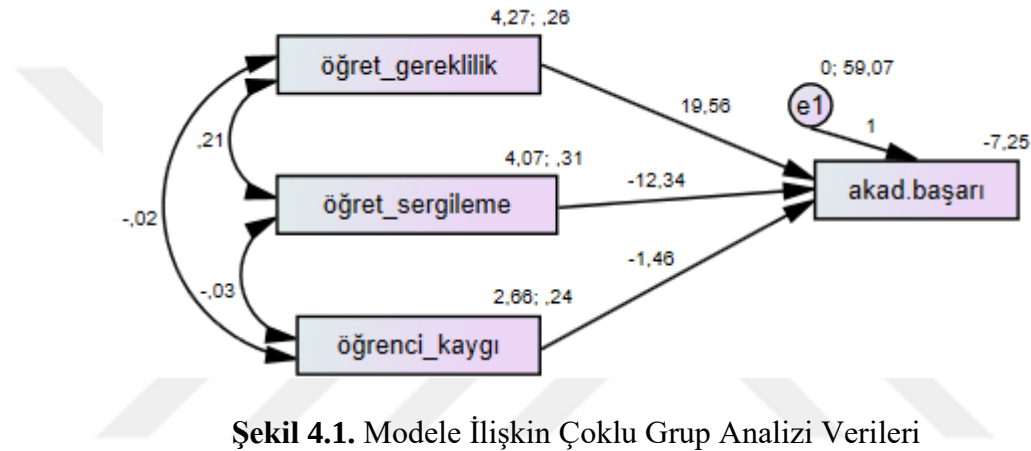
Tablo 3.5. HTMT Matrix

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği				Öğrenen Destekleme Gereklilik Derecesi	Özerkliği Ölçeği
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği					
Öğrenen Ölçeği	Özerkliği	Destekleme	0.097		
Öğrenen Ölçeği	Özerkliği	Destekleme	0.009	0.052	
Öğrenen Ölçeği Sergilenme Derecesi					

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Önerilen hipotezler SPSS AMOS'ta CB-SEM kullanılarak çoklu grup analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Tablo 4.1.'de ve şekil 4.1.'de sunulan sonuçlar, öğretmen öğrenen özerkliği destekleme davranışının gerekliliği, öğretmen öğrenen özerkliği destekleme davranışının sergilenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı düzeylerinin akademik başarı ile arasındaki ilişkilerini göstermektedir.



Şekil 4.1. Modele İlişkin Çoklu Grup Analizi Verileri

Yukarıdaki modelden de anlaşılacağı üzere öğrenci özerkliği destekleme davranışının gereklilik boyutunun akademik başarı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi vardır ($\beta = 0,114$, $t = 8,323$, $p < 0,001$). Öğrenci özerkliği destekleme davranışının sergileme boyutunun akademik başarı üzerinde olumlu etkisi vardır ($\beta = 0,020$, $t = ,210$, $p = 0,004$). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($\beta = -0,031$, $t = -0,992$, $p > 0,05$). Önerilen faktörler sırasıyla akademik cesaretteki varyansın %26.1, %31 ve %24.2'sini açıkladı.

Tablo 4.1. Çoklu Grup Analizi Sonuçları

Yol (Path)	β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenen Özerkliği G → Akademik Başarı	.114	.524	1.592	8.323	***
Öğrenci Kaygı → Akademik Başarı	-.031	-.327	1.052	-.992	.166
Öğrenen Özerkliği S → Akademik Başarı	.020	.075	1.738	.210	***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tablo 4.2. ÖÖDÖ ve YDTÖKÖ Veri Setleri İçin Hesaplanan Korelasyon Değerleri

Değişkenler							
	1. Konuşma	2. Yazma	3. Okuma	4. Dinleme	5. Duygu ve Düşünce	6. Öğrenme Süreci	7. Değerlendirme
1. Konuşma							
2. Yazma	.106						
3. Okuma	.074	.733**					
4. Dinleme	-.075	.410**	.528**				
5. Duygu ve Düşünce	.389**	.013	-.111	-.051			
6. Öğrenme Süreci	.487**	.002	-.006	-.162	.538**		
7. Değerlendirme	.470**	.034	-.021	-.014	.417**	.331**	
Arit. Ort.	3.04	4.48	4.19	3.84	2.38	2.40	2.54
Ss.	.51	.44	.50	.73	.70	.65	.73

İki değişken çiftinin boyutları arasındaki korelasyonun bulunması için uygulanan kanonik korelasyon analizi sonucunda 3 kanonik değişken çiftinden sadece birisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 4.2.). Elde edilen kanonik modellerin istatistiksel anlamlılığını test etmek için çok değişkenli anlamlılık ölçütü olarak Wilks' Lambda alınmıştır. Test sonucunda ortaya çıkan kanonik korelasyon katsayıları, özdeğer, Wilks' Lambda, F , serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. Wilks Lambda değerleri kullanılarak F değerleri incelendiğinde, birinci kanonik korelasyon çifti için hesaplanan modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu (Wilk's $\lambda = 0.597$, $F(25) = 5.129$, $p < .001$), belirlenmiştir. Birinci kanonik korelasyon çiftinden sonraki çiftlerin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.3. Kanonik Korelasyon Sonuçları

Kökler	r_c	r_c^2	Özdeğer	Wilks' Lambda	F	Sd	P
1	.595	.354	.547	.597	5.129	286.03	.00
2	.262	.070	.074	.924	1.469	218.00	.190
3	.089	.008	.008	.992	-	-	-

Her iki değişkenin kanonik değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyebilmek için standartlaştırılmış kanonik katsayılarından yararlanılmıştır. Çünkü standartlaştırılmış katsayılar, değişkende oluşan bir standart sapmalık artışa karşılık, kanonik değişkende oluşan standart sapma cinsinden değişim miktarını göstermektedir (Sharma 1996). Buna göre birinci ve ikinci setteki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Birinci ve İkinci Veri Setindeki Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

Değişken	r _{c1}	
	Korelasyon Katsayısı	Yük Değeri
Birinci Set (YDTÖKÖ)		
Konuşma	-.990	-.990
Yazma	-.053	-.036
Okuma	.134	.053
Dinleme	.057	.180
Açıklanan Varyans (%)	% 25.4	
İkinci Set (ÖÖDÖ)		
Duygu ve Düşünce	-.146	-.678
Öğrenme Süreci	.569	-.828
Değerlendirme	-.543	-.792
Açıklanan Varyans (%)	% 59.1	

Yukarıdaki tabloda birinci sette yer alan değişkenlerin kanonik değişkenleriyle olan ilişkisine bakıldığında; birinci kanonik değişkene ait oluşturulan denklemin aşağıdaki şekilde olduğu görülmektedir.

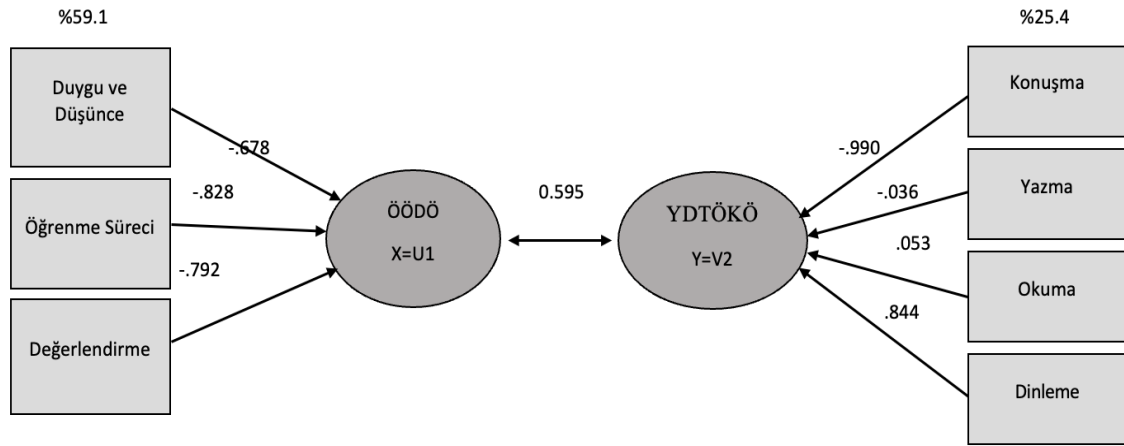
$$YDTÖKÖ = -.990 * konuşma - .053 * yazma + .134* okuma + .057* dinleme$$

Buna benzer olarak diğer kanonik değişkenler için de benzer denklemler oluşturulabilir. Ayrıca, birinci kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan değişkenin konuşma; ikinci okuma, üçüncü dinleme; dördüncü ise yazma olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla birinci veri seti içerisinde negatif yönlü olarak en fazla açıklama gücüne sahip olan faktörün okuma olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.3.'te yer alan ikinci sete ait değişkenlerin kanonik değişkenler ile olan korelasyon değerleri incelendiğinde ikinci setin birinci kanonik değişkenine ait oluşturulan denklem şu şekildedir:

$$\ddot{O}\ddot{O}\ddot{D}\ddot{O} = -.146 * \text{duygu ve düşünce} - .569 * \text{öğrenme süreci} - .543 * \text{değerlendirme}$$

Buna benzer olarak oluşturulabilecek değişkenler incelendiğinde, birinci kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan değişkenin öğrenme süreci; ikinci kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan değişkenin değerlendirme; üçüncü kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan değişkenin duygu ve düşünce olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 4.2. ÖÖDÖ ve YDTÖKÖ Veri Setleri Arasındaki Kanonik Korelasyon Analizi Genel Şeması

ÖÖDÖ ve YDTÖKÖ veri setleri arasındaki ortak varyans hesaplanmıştır. Temurtaş'a (Temurtaş 2016) göre Wilks's λ değeri etki büyüklüğünün tersi olarak yorumlanmaktadır. 1-Wilks's $\lambda = 1 - 0,60 = 0,40$ şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre ÖÖDÖ ve YDTÖKÖ veri setleri arasında bulunan ortak varyans %40'tır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada yabancılara Türkçe öğreten öğretmen elemanlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında gereklilik alt boyutunun akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergileme alt boyutunun da akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrenen özerkliği öz-belirleme teorisi (Ryan ve Deci 2020; Deci ve Ryan 2000) ile ilişkili olarak öğrencilerin öğrenme isteklerine nelerin etki ettiği ve desteklediğine yönelik fikir verebilmektedir. Çünkü öğrencinin yüksek başarısı bilinçli ve aktif olunmasına bağlıdır ve araştırmacılar bu sürecin nasıl iyileştirileceği konusunda çalışmalar yapmaktadırlar (Brveisauskiene vd. 2023). Öz-belirleme teorisine göre öğrenci kendi ilgisi doğrultusunda bir seçeneğe sahip olsa da başkalarının etkisine de açıktır (Ryan ve Deci 2017). Dolayısıyla öğretmenin öğrenci özerkliğini desteklemesi ve bunu sergilemesinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki bırakacağı düşünülebilir. Özellikle öğretmenin öğrenci özerkliğini destekleme davranışları öğrencilerin görevlerini anlamalarına yardımcı olma, öğrencilere seçenek sunma şeklinde kendini göstermesiyle talimatlar en aza inecektir. Bu durum ise öğrencilerin kendi yeterliklerini anlamasına ve başkalarıyla iş birliği yapmasına olanak tanıyacağından, böyle bir ortamın da içsel motivasyonu artıracığından dolayı öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılımlarını teşvik edecektir (Gagné ve Deci 2005b; Reeve, Jang ve Jang 2018).

Bu çalışmada ulaşılan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gereklilik hem de sergileme alt boyutlarının akademik başarı üzerindeki anlamlı etki literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Brveisauskiene vd. (2023) yapmış oldukları çalışmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışının öğrencilerin öğrenme istekleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Albrabai (2021) çalışmasında özerkliği destekleyen öğretimin öğrencilerin sınıf özerkliğine olumlu etki ettiğini bulmuştur. Black ve Deci (2000) öğretmenlerin özerklik desteğinin Kimya öğrenimine olumlu etki ettiğini, Brveisauskiene vd. (2021) öğretmen desteği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, Schmid (2018) öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etki ettiğini bulmuştur. Literatürde öğretmen öğrenen özerkliği

davranışının akademik başarıya olumlu etki ettiğine yönelik çok sayıda çalışma (Aybirdi Tanrıverdi 2023; Germani, Palombi ve D'Amico 2022; Xu, Zhang ve Chen 2024; Lee vd. 2023) yer almaktadır. Bu çalışma ise Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği yönünde kanıtlar sunmuştur.

Çalışmada ulaşılan diğer önemli bir bulgu da yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısının akademik başarı üzerinde bir etkisi olduğu ancak bu etkinin anlamlı olmadığı yönündedir. Kaygı insan davranışını ve davranışsal sonuçları etkileyen önemli bir insani olgu olarak görülmektedir (Konwar, Sarma ve Ojah 2023). Dolayısıyla öğrencilerin kaygı düzeylerinin akademik başarı üzerinde olumsuz bir etki ettiği varsayılmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda ise kaygının, akademik başarı üzerinde olumsuz ancak anlamlı bir etkisinin olmadığı yönünde olmuştur. Diğer bir deyişle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygı düzeyleri akademik başarılarını düşürmektedir. Kaygının akademik başarıya olumlu etki edebileceği yönünde araştırmalar (El-Anzi 2005; Polat 2017) bulunsa da genel olarak olumsuz etki ettiği kabul edilmektedir.

Dördüncü hipotez testi için yapılan kanonik korelasyon testi sonucunda oluşturulan üç değişken çiftinden yalnızca birisinde istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Birinci kanonik korelasyon çiftinden sonraki çiftlerin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının akademik motivasyonu ve akademik azmi artırdığı (Jehanghir, Ishaq ve Akbar 2024), akademik stresi azalttığı (Zheng, Jiang ve Dou 2020) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Namazianost vd.'ne (2024) göre yanlış anlaşılma korkusu, dil bilgisi hataları yapma ve akademik motivasyon eksikliği gibi nedenler öğrencilerin akademik kaygılarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenme öz saygısını artırmaktadır (Orth ve Robins 2022). Öğrenme öz saygısının düşük olması ise akademik kaygının gelişmesine neden olabilmektedir (Zhao vd. 2021). Bu çalışmada ulaşılan sonucun literatürle örtüştüğü, öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesinin onların akademik kaygıları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

- Bu araştırmada, Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının sergilenmesi akademik başarıya anlamlı ve olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ve adaylarının bu davranışı daha fazla sergileyebilmeleri adına hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenebilir.
- Araştırmada, Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının gerekliliği akademik başarıya anlamlı ve olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yönergelerinde bu konuya dair özel bir bilgilendirme başlığı açılarak Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının gerekliliğine vurgu yapılabilir.
- Bu alışmada, Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının akademik başarı ve öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gelecek alışmalarda Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları ile akademik başarıya olumlu etki edebileceği varsayılan farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek bu çalışmanın sonuçlarının evrenselliğine katkı sağlanabilir.
- Araştırmada, genel olarak Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarının kaygıyı anlamlı ve olumsuz yönde düşürdüğü gözlemlenmiştir buradan yola çıkarak öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları sergilemeleri ve öğrencilerin dil öğrenim kaygısını düşürmeleri önerilmektedir.
- Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları ile öğrenci başarı ve dil öğretiminde (dört temel beceride) kaygının incelendiği bu araştırmada araştırmacılara, yabancılara Türkçe öğretilimi dışında farklı alanlardaki akademik başarı ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeleri önerilmektedir.
- Araştırmada, Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları ve Kaygı arasındaki Kanonik Korelasyon ilişkisinde yüksek düzeyde bir ilişki belirlenirken, bu ilişkiye en fazla katkı sağlayan faktörün konuşma becerisi olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere yabancılara Türkçe öğretirken öğrencilerin daha özgür konuşmalarını sağlayabilmek adına Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışlarına daha fazla başvurmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abula, Kahar, Jürgen Beckmann, Zhongkai He, Chengwa Cheong, Fuquan Lu, and Peter Gröpel. 2020. "Autonomy Support in Physical Education Promotes Autonomous Motivation towards Leisure-Time Physical Activity: Evidence from a Sample of Chinese College Students". *Health Promotion International* 35, no 1: 1–10. <https://doi.org/10.1093/heapro/day102>.
- Acharya, Anita, Anupam Prakash, Pikee Saxena, and Aruna Nigam. 2013. "Sampling: Why and How of It?" *Indian Journal of Medical Specialities* 4, no 2: 1-20. <https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>.
- Aelterman, Nathalie, Maarten Vansteenkiste, Lynn Van den Berghe, Jotie De Meyer, and Leen Haerens. 2014. "Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors." *Journal of Sport and Exercise Psychology* 36, no 6: 595–609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>.
- Ahmed, Omnia Nabih. 2012. "The Effect of Different Learning Styles on Developing Writing Skills of EFL Saudi Learners." *British Journal of Arts and Social Sciences* 5, no 2: 220–233.
- Akgün, Abuzer, Gönen, Selahattin, and Aydın, Murat. 2007. "İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6, no 20: 283-299.
- Akınoğlu, Orhan. 2012. Yapılandırmacılık. Behçet Oral (ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aktekin, Mehmet, Karaman Taha, Yigiter Yesim Senol, Erdem Sukru, Erengin Hakan, and Akaydin Mustafa. 2001. "Anxiety, Depression and Stressful Life Events among Medical Students: A Prospective Study in Antalya, Turkey." *Medical Education* 35, no 1: 12–17. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00726.x>.
- Alan, Yakup. 2019. "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerine Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

- Alan, Yakup. 2019. "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Turkish Studies- Educational Sciences* 14, no 5: 2059-2076
- Aliaga, Martha, and Brenda Gunderson. 2002. *Interactive Statistics*. London: Sage.
- Allison, Paul D. 1999. *Multiple Regression: A Primer*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Alonazi, Saleema M. 2017. "The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia." *English Language Teaching*, 10 no 7: 183-202
- Alrabai, Fakieh. 2021. "The Influence of Autonomy-Supportive Teaching on EFL Students' Classroom Autonomy: An Experimental Intervention." *Frontiers in Psychology* 12 no 1: 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657>.
- Altunkaya, Hatice, and Erdem, İlhan. 2017. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri." *Sakarya University Journal of Education*, 7, no 1: 59-77.
- Alyılmaz, Cengiz. 2010. "Problems of Turkish Teaching." *Journal of Turkish Studies* 5, no 3: 728–49. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>.
- American Psychological Association, APA. 2020. "APA Guidelines for Psychological Assessment and Evaluation." American Psychological Association. <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-psychological-assessment-evaluation.pdf>.
- Andersen, Susan M. 2000. "Commentaries on 'The "What" ve "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.'" *Psychological Inquiry* 11, no 4: 269–318. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_02.
- Aoki, Naoko 2008. "The Role of Teacher in Fostering Learner Autonomy." *Eigo Kyoiku the English Teachers Magazine* 56, no12: 10–13.
- Aoki, Naoko. 2000. "Affect And The Role of Teacher in The Development of Learner Autonomy" *Affect in Language Learning*. J. Arnold (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Arslan, Mustafa, and Ergin, Adem. 2010. "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı". *Dil Dergisi* 14, no 7: 63-86.

- Assor, Avi, Haya, Kaplan, Yaniv Kanat-Maymon, and Guy Roth. 2005. "Directly Controlling Teacher Behaviors as Predictors of Poor Motivation and Engagement in Girls and Boys: The Role of Anger and Anxiety". *Learning and Instruction* 15, no 5: 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>.
- Avşar, Züleyha and Seçil Alkış. 2007. "İş Birlikli Öğrenme Yöntemi 'Birleştirme I' Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi". *İlköğretim Online* 6, no2: 197–203.
- Aybirdi Tanrıverdi, Nilüfer. 2023. "Dil Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmenin Rolü." *Eğitimde Güncel Araştırmalar*, Ö. Baltacı Editörlüğünde, 199-220. Gaziantep: Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382.c1693>.
- Aydın, Sevim. 2009. "The Challenges of Teaching Turkish as a Foreign Language: Insights From Learners." *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5, no2: 1-10.
- Aydın, Belgin. "Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri." Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 1999.
- Balanza Galindo, Serafin, Isabel Morales Moreno, Joaquín Guerrero Muñoz, and Ana Conesa Conesa. 2008. "Fiabilidad y Validez de Un Cuestionario Para Medir En Estudiantes Universitarios La Asociación de La Ansiedad y Depresión Con Factores Académicos y Psicosociofamiliares Durante El Curso 2004-2005." *Revista Española de Salud Pública* 82, no 2: 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272008000200005>.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* Translated by B. Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baranovskaya, Tatyana. and Shaforostova, Valentina. 2018. "Learner Autonomy Through Role Plays in English Language Teaching." *Journal of Language and Education*, 4 no 4: 8-19. DOI:[10.17323/2411-7390-2018-4-4-8-19](https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-8-19)
- Barlas, Fatma. "Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri." Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, 2012.
- Baş, Gökhan. 2014 "Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, no 2: 101-119.

- Bay, Erdal, Kerim Gündoğdu, ve Halil Ibrahim Kaya. 2017. "The Perceptions of Prospective Teachers on the Democratic Aspects of the Constructivist Learning Environment." *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 8, no 4: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1371>.
- Benson, Phil. 2013. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, Phil. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. and Voller, P. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, Phil. 2007. *Autonomy in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, Phil. 2013. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>.
- Bhardwaj, Pooja. 2019. "Types of Sampling in Research." *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences* 5 (3): 157. https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19.
- Biçer, Nurşat. 2015. "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi." Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Biçer, Nurşat. 2017. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik 'Öğrenen Özerkliği Ölçeği' Geliştirme Çalışması." *International Journal Of Turkish Literature Culture Education* 6, no 6/3: 1666–78. <https://doi.org/10.7884/teke.4011>.
- Black, Aaron E., and Edward L. Deci. 2000. "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective." *Science Education* 84, no 6: 740–56. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3).
- Bonneville-Roussy, Arielle, Robert J. Vallerand, and Thérèse Bouffard. 2013. "The Roles of Autonomy Support and Harmonious and Obsessive Passions in Educational Persistence." *Learning and Individual Differences* 24, no 4: 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>.

- Borg, Simon. and Al-Busaidi, Saleh. 2012. "Teachers' Beliefs and Practices Regarding Learner Autonomy." *ELT Journal*, 66, no3: 283-292.
- Bozkurt, Nergüz. 2004. "Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler." *Eğitim ve Bilim* 29, no1: 52–59.
- Brandisauskiene, Agne, Loreta Buksnyte-Marmiene, Jurate Cesnaviciene, Ausra Daugirdiene, Egle Kemeryte-Ivanauskiene, and Rasa Nedzinskaite-Maciuniene. 2021. "Connection between Teacher Support and Student's Achievement: Could Growth Mindset Be the Moderator?" *Sustainability* 13, no 24: 13-32. <https://doi.org/10.3390/su132413632>.
- Brandisauskiene, Agne, Loreta Buksnyte-Marmiene, Jurate Cesnaviciene, and Gabija Jarasiunaite-Fedosejeva. 2023. "The Relationship Between Teacher's Autonomy-Supportive Behavior and Learning Strategies Applied By Students: The Role Of Teacher Support And Equity." *Sage Open* 13, no 2: 1-20. <https://doi.org/10.1177/21582440231181384>.
- Browne, M. W., and R. Cudeck. 1993. "Alternative Ways of Assessing Model Fit." In *Testing Structural Equation Models*, Edited by K. A. Bollen and J. S. Long, 136–62. Beverly Hills: Sage.
- Boylu, Emrah. and Çangal, Önder. 2014. "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği." *International Journal of Language Academy*, 2, no 4: 127-151.
- Bölükbaş, Fatma. 2011. "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi." *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6, no 3: 1357- 1367.
- Büyükkız Kadir, 2012. "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, no 12: 69-80.
- Büyükuysal, Mustafa Çağatay L, and İbrahim İlker Öz. 2016. "Çoklu Doğrusal Bağlantı Varlığında En Küçük Karelere Alternatif Yaklaşım: Ridge Regresyon." *Journal of Duzce University Health Sciences Institute* 6, no 2: 110–14.
- Calp, Mehrali. 2005. *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.

- Camilleri, Angenette 1999. *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education* Malta: Council of Europe Press.
- Camilleri, George. 1997. "Learner Autonomy: The Teachers' Views." Graz: European Centre for Modern Languages.
- Candaş-Karababa, Z. Canan. 2009. "Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered." *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42, no 2: 265-278. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185
- Cárdenas Ramos, Rosalba. 2016. "Considerations on the Role of Teacher Autonomy." *Colombian Applied Linguistics Journal* 8, no 6: 183-188. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>.
- Carter, Beverly-Anne. 1999. "Begin with Beliefs: Exploring the Relationship between Beliefs and Learner Autonomy among Advanced Students." *Texas Papers in Foreign Language Education* 4, no 1: 1–20.
- Chan, Victoria. 2001. "Readiness For Learner Autonomy: What Do Our Learners Tell Us?" *Teaching in Higher Education*, 6, no 1: 505-518.
- Cheon, Sung Hyeon, Johnmarshall Reeve, and Herbert W. Marsh. 2023. "Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention." *Journal of Sport & Exercise Psychology* 45, no 1: 26–40. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>.
- Chirkov, Valery, Richard M. Ryan, Youngmee Kim, and Ulas Kaplan. 2003. "Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being." *Journal of Personality and Social Psychology* 84, no 1: 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>.
- Chiu, Chi-Yen. 2005. "*Teacher Roles and Autonomous Language Learners: Case Study of A Cyber English Writing Course.*" Ph.D. Thesis The Pennsylvania State University.
- Christenberry, Bill. 2003. "Listening Comprehension in The Foreign Language Classroom". [Http://Langlab.Uta.Edu/German/Lana.Rings/Fall01gradstudents/2001paperchristenberry.Htm](http://Langlab.Uta.Edu/German/Lana.Rings/Fall01gradstudents/2001paperchristenberry.Htm)

- Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. 2002. *Research Methods in Education*. Published Routledge. London
- Coleman, P. 2000. "Aging and the Satisfaction Psychological Needs." *Psychological Inquiry* 11, no 4: 291–294.
- Conaway, Michael. 1982. *Listening: Learning To and Retention Agent, in Improving Reading and Study Skills*. San Francisco: Jossey-Bass
- Confessore, G. and Park, E. 2004. "Factor Validation of the Learner Autonomy Profile Version 3.0 and Extraction of the Short Form". *International Journal of Self- Directed Learning*, 1, no 1: 41-42.
- Cortés, Myriam Luna, and Diana K. Sánchez Lujan. 2005. "Profiles of Autonomy in the Field of Foreign Languages". *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* 6, no1: 133-140. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11189>.
- Crabbe David A. 1999. *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Bayreuth : PETER LANG.
- Cotterall, Sara. 1995. "Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs." *System* 23, no 2: 195–205. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00008-8).
- Council of Europe. 1998. *Learner Autonomy in Modern Languages*. Strasburg: Editions of Council of Europe.
- Creswell, John. W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çakıcı, Dilek. 2015. "Autonomy in Language Teaching and Learning Process." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, no 2: 31-42.
- Çoban, Aysel Esen, and Neslihan Güney Karaman. 2013. "Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Kaygı ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları." *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* 2, no 2: 78–88.
- Dafei, Deng. 2007. "An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English ProficiencyAn Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English Proficiency." *Asian EFL Journal* 24, no 1: 1–23.

- Daly, John A., and Michael D. Miller. 1975. "The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension." *Research in the Teaching of English* 9, no 3: 242–49. <https://doi.org/10.58680/rte197520067>.
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 1987. "The Support of Autonomy and the Control of Behavior." *Journal of Personality and Social Psychology* 53, no 6: 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>.
- Deci, Edward L. and Richard M. Ryan 2000. "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11, no 4: 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Demirel, Özcan. 2004. *Yabancı Dil Öğretimi. (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, İsmail, and Nehir Sert. 2010. "English Education at University Level: Who Is at the Centre of the Learning Process?" *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 4, (2): 159–72.
- Deniz, Hacer. and Demir, Sezgin. 2019. "Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8, no 2: 1034-1051.
- DeVries, R. and Kohlberg, L. 1987. *Programs of Early Education: The Constructivist View*. New York: Longman White Plains.
- Dickinson, Leslie 1992. *Learner training for Language Learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Dickinson, Leslie. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, Mary E., Jean M. Twenge, and Thomas E. Joiner. 2019. "Trends in Mood and Anxiety Symptoms and Suicide-Related Outcomes Among U.S. Undergraduates, 2007–2018: Evidence From Two National Surveys." *Journal of Adolescent Health* 65, no 5: 590–598. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.04.033>.
- Duffy, Thomas M., and David H. Jonassen. 2013. *Constructivism and the Technology of Instruction*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203461976>.

- Duman, Doğan, and Derya Gül Sinem Şahiner. 2008. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi.” *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, no 1: 135–46.
- Durak Üğüten, S. 2015. “Öğrenen Özerkliği.” *Dil Öğretimi*, N. Bekleyen Editörlüğünde, 467–82. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, Mustafa. 2013. *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuşçelebi, Mustafa, Hasan Bozgeyikli, and Merve Çetinkaya. 2018. “Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnançları ve Öğrenen Özerkliğinin Akademik Başarı Açısından İncelenmesi.” *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı, 248–262. <https://doi.org/10.26466/opus.356878>.
- Dweck, Carol S., and Ellen L. Leggett. 1988. “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality.” *Psychological Review* 95, no 2: 256–73. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
- Dyrbye, Liselotte N., Matthew R. Thomas, and Tait D. Shanafelt. 2006. “Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students.” *Academic Medicine* 81, no 4: 354–73. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>.
- Eker, Duygu Nihal. 2010. “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenci Özerkliği*.” Master Thesis, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- El-Anzi, Freih Owayed. 2005. “Academic Achievement and Its Relationship with Anxiety, Self-Esteem, Optimism, and Pessimism in Kuwaiti Students.” *Social Behavior and Personality: An International Journal* 33, no 1: 95–104. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.1.95>.
- Eldeleklioğlu, Jale. 2006. “The Relationship between the Perceived Social Support and the Level of Depression and Anxiety in University Students.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 6, no 3: 642–52.
- Epçaçan, Cahit. 2013. “Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi.” *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı. no 11: 331–357.

- Erbil Tursun, Simla. 2010. “Orta Öğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği İle İlgili Görüşleri.” Master Thesis, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Erdem, Alparslan. 2012. “The Role of Anxiety in Second Language Learning and the Effects of Teacher-Student Interaction.” *International Journal of Educational Research*, 47, no 4: 11-26.
- Erdem, Eda, and Demirel, Özcan. 2002. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, no 4: 51-68
- Ergür, Derya. 2010. “Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü.” *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı*. 354-359, Iconte.
- Fakhri Mesri. 2012. “The Relationship between Gender and Iranian EFL Learners’ Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA).” *International Journal of Academic Research in Business and Social Science* 2, no 1: 147–56.
- Fraenkel, Jack, Norman Wallen, and Helen Hyun. 2012. *How to Design and Evaluate Research In Education*. New York: Mc Graw Hill.
- Fryer, James W., and Andrew J. Elliot. 2007. “Stability and Change in Achievement Goals.” *Journal of Educational Psychology* 99, no 4: 700–714. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>.
- Fumin, Fane. and Li, Zheng. 2012. “Teachers’ Roles in Promoting Students’ Learner Autonomy in China.” *English Language Teaching*, 5, no 4: 51-56.
- Gagné, Marylène, and Edward L. Deci. 2005. “Self-determination Theory and Work Motivation.” *Journal of Organizational Behavior* 26, no 4: 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>.
- Gardner, David, and Lindsay Miller. 1999. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gary, Audrey. 1997. “Constructivist Teaching and Learning.” Saskatchewan Canada.
- Gay, Lorrie, Geoffrey Mills, and Peter Airasian. 2009. *Educational Research Competencies for Analysis and Applications*. Pearson.

Genç Köylü, Sevgi, and Ayse Derya Işık. 2020. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 5, no 2: 167–81. <https://doi.org/10.29250/sead.754276>.

Germani, Sara, Tommaso Palombi, and Monica D’Amico. 2022. “The Relationship between Teachers’ Autonomy Support and Students’ Motivation, Achievement and Well-Being” *7*, no1: 943–969. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.2288>.

Göçer, Ali 2016. “Türkçe Eğitimde Öğrenen Özerkliği ve Etkileşimli Sınıf Ortamı Tasarımının Önemi.” *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, no 11: 188-201.

Göksel, Aslı., and Kerslake, Celia. 2005. *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.

Gömlüksiz, M. Nuri. and Bozpolat, Ebru. 2012. “İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği.” *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4, no 3: 95-114.

Godwin-Jones, Robert. 2012. “Emerging Technologies for Language Learning.” In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0365>.

Gül, Yavuz Ercan. 2023. “Bilimsel Araştırma Yöntemlerinde Yaklaşımlar ve Felsefi İnkilemler: Paradigma Savaşları.” *Beytulhikme An International Journal of Philosophy* 13, no 3: 296–315. <https://doi.org/10.29228/beytulhikme.68781>.

Güneyli, Ahmet, and Gökçebağ, Düriye. 2018. “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Kıbrıslı Rumların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.” *Turkish Studies*, 13, no 4: 669-683, DOI <http://dx.doi.org/10.7827>.

Haerens, Leen, Nathalie Aelterman, Maarten Vansteenkiste, Bart Soenens, and Stijn Van Petegem. 2015. “Do Perceived Autonomy-Supportive and Controlling Teaching Relate to Physical Education Students’ Motivational Experiences through Unique Pathways? Distinguishing between the Bright and Dark Side of Motivation.” *Psychology of Sport and Exercise* 16 (March):26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>.

Hair, Joseph F., C. William. Black, Barry. J. Babin, and Rolph. E. Anderson. 2010. *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson Education.

Harmer, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.) London: Pearson Education.

- Hill, Brian. 1994. *Self-Managed Learning: State of the Art. Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Hofferber, Natalia, Alexander Eckes, and Matthias Wilde. 2014. "Effects of Autonomy Supportive vs. Controlling Teachers' Behavior on Students' Achievement." *European Journal of Educational Research* 5, no 3: 177–84. <https://doi.org/10.12973/eujer.3.4.177>.
- Holec, Henri. 1996. "Self-Directed Learning: An Alternative Form of Training." Cambridge University Press .
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Horwitz, Elaine. 2001. "Language Anxiety and Achievement." *Annual Review of Applied Linguistics* 21, no 1:112–26. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal* 70, no 2: 125–32.
- Huang, Jing. 2006. "Learner Resistance in Metacognition Training? An Exploration of Mismatches Between Learner and Teacher Agendas." *Language Teaching Research*, 10 no 1: 95-117.
- Huberty, Thomas J. 2009. "Test and Performance Anxiety." *Principal Leadership* 10, no 1: 12–16.
- İlhan, Mustafa, and Bayram Çetin. 2014. "LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması." *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 5, no 2: 26–42.
- İşcan, Ahmet., Yağmur Şahin, Esin., Kana, Fatih. and Koçer, Ömer. 2013. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması." *International Journal of Social Science*, 6, no 4: 1185-1198.
- İşeri, Kamil. and Ünal, Emre. 2012. "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, no 2: 67-76.

Ingledew, David K, David Markland, and Kate E Sheppard. 2004. "Personality and Self-Determination of Exercise Behaviour." *Personality and Individual Differences* 36, no 8: 1921–32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.021>.

Intraboonsom, Chatrawee., Darasawang, Pornapit. and Reinders, Hayo. 2020. "Teacher's Practices in Fostering Learner Autonomy." *Thai University Context. Journal of Language Teaching and Research*, 11, no 2: 194-203.

Jehanghir, Muhammad, Kashif Ishaq, and Rafaqat Ali Akbar. 2024. "Effect of Learners' Autonomy on Academic Motivation and University Students' Grit." *Education and Information Technologies* 29, no 4: 4159–96. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11976-2>.

Jing, Huang. 2006. "Fostering learner autonomy within constraints: negotiation and mediation in an atmosphere of collegiality." *Prospect*, 21, no 3: 38-57.

Kabiri, Maryam, Nosratinia Mania, and Mojgan Mansouri. 2018. "The Relationship between EFL Learners' Autonomy, Anxiety, and Their Motivated Strategies for Learning." *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 5, no 1: 253–68.

Kalaycı, Nurdan. and Temur, Turan. 2005. "İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz?" *Eğitime Bakış: Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 2, no 1: 53-63.

Karakış, Özlem. 2020. "Learner Autonomy and English Language Course Achievement Mediated by Foreign Language Learning Anxiety." *Sakarya University Journal of Education* 10, no 2: 312–35. <https://doi.org/10.19126/suje.638945>.

Karakuş Tayşi, Esra. and Taşkın, Yusuf. 2018. "Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7, no 2: 1172-1189.

Karatay, Halit. 2011. "Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme" *Yazma Eğitimi, M. Özbay editörlüğünde*, 115-142 Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kart, Müge E. and Özgür Güldü 2008. "Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2, no 41: 187–207.

Kılınç, Aziz., Aytan, Necmi. and Ünlü, Süleyman. 2016. "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Türkisch*

Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11, no 3: 1511-1526.

Kim, Joo.Hae., 2000. *Foreign Language Listening Anxiety: A Study of Korean Students Learning English*. Thesis Ph. D., University of Texas, Austin.

Kleinmann, Howard H. 1977. "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition." *Language Learning* 27, no1: 93–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>.

Kline, R. B. 2011. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Kong, P. Pei 2022. "Understanding the Teachers' Perspectives on the Role of Teacher Autonomy in English Classrooms in Chinese Secondary Schools." *Educational Studies*, 48 no 3: 397-407.

Konwar, Bidisha, Kakali Sarma, and Rodali Ojah. 2023. "The Impact of Anxiety on Academic Achievement: A Comprehensive Review." *Journal of Harbin Engineering University* 44, no 8: 151–158.

Kowal, John, and Michelle S. Fortier. 1999. "Motivational Determinants of Flow: Contributions From Self-Determination Theory." *The Journal of Social Psychology* 139, no3: 355–368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>.

Köknel, Özcan. 1982. *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Lacey, F. 2007. "Autonomy, Never, Never, Never!" *Independence* 42 no 1:4–8.

Langdon, Jody L., Robert Schlote, Bridget Melton, and Damien Tessier. 2017. "Effectiveness of a Need Supportive Teaching Training Program on the Developmental Change Process of Graduate Teaching Assistants' Created Motivational Climate." *Psychology of Sport and Exercise* 28, no 1:11–23. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.09.008>.

Lavender, Anna, and Edward Watkins. 2004. "Rumination and Future Thinking in Depression." *British Journal of Clinical Psychology* 43, no 2: 129–42. <https://doi.org/10.1348/014466504323088015>.

- Lee, Taerim, So E. Hong, Jieun Kang, and Sang M. Lee. 2023. "Role of Achievement Value, Teachers' Autonomy Support, and Teachers' Academic Pressure in Promoting Academic Engagement among High School Seniors." *School Psychology International* 44, no 6: 629–48. <https://doi.org/10.1177/01430343221150748>.
- Lewis, Marilyn. and Reinders, Hayo. 2008. *Using student-centered methods with teacher-centered students*. Ontario, Canada: Pippin Publishing.
- Lewis, Geoffrey. (2000). *Turkish Grammar: A Self-Teaching Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindley, Richard. 1986. *Autonomy*. Atlantic Highlands: Humanities Press International.
- Lindsay, Geoff. 2008. *Positive Behavior Support: Learning to Prevent or Manage Anxiety in the School Setting*. University of Pittsburgh.
- Little, David. 2000. We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. *Autonomy 2000'de sunulan bildiri*. University of Helsinki Language Centre.
- Little, David. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, David. 1995. "Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy." *System* 23, no 2: 175–81. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6).
- Little, David. 2007. "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited." *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, no 1: 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>.
- Littlewood, William. 1999. "Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts." *Applied Linguistics* 20, no 1: 71–94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>.
- Littlewood, William. 1984. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MacIntyre, Peter D. and Richard. C. Gardner. 1991. "Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*." *Language Learning* 41, no 4: 513–34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>.
- MacIntyre, Peter. D. and Gardner, Richard. C. 1994. "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language." *Language Learning*, 44, no 2: 283-305.
- Macintyre, Peter.D. and Gardner, Richard.C., 1989. "Anxiety and Second Language Learning: Toward A Theoretical Clarification." *Language Learnig*, 39, no:3 251-257.
- Magaldi, Lucía Rafaela García. 2010. "Matacognitive Strategies Based Instruction to Support Learner Autonomy in Language Learning." *Revista Canarie De Estudios Ingless* 61, no1: 73–86.
- Malavika, V., V. Mokashi, and S. Yada. 2010. "Relationship between Anxiety and Scholastic Achievement." Master Thesis, Dharwad: University of Agricultural Sciences.
- Matsuda, Sae, and Peter Gobel. 2004. "Anxiety and Predictors of Performance in the Foreign Language Classroom." *System* 32, no 1: 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>.
- Mazzone, Luigi, Francesca Ducci, Maria Cristina Scoto, Eleonora Passaniti, Valentina Genitori D'Arrigo, and Benedetto Vitiello. 2007. "The Role of Anxiety Symptoms in School Performance in a Community Sample of Children and Adolescents." *BMC Public Health* 7, no 1: 347. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347>.
- Melanlıoğlu, Deniz., 2013. "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 11, no:6 851-876.
- Melanlıoğlu, Deniz. and Demir, Tazegül. 2013. "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, no:3 389-404.
- Miles, Matthew, and Michael Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage.
- Michael, Breen, and Sarah J. Mann. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

- Nadeem, Mohammad, Akhtar Ali, Saira Maqbool, and Syeda Uzma Zaidi. 2012. "Impact of Anxiety on the Academic Achievement of Students Having Different Mental Abilities at University Level in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan." *International Online Journal of Educational Sciences* 4, no 3: 519–28.
- Najmeh, Nasri., Abbas, Eslami. R., Hossein, Vahid. D. and Zahra, Amirian. 2015. "Promoting Learner Autonomy in An Iranian EFL High School Context: Teachers' Practices and Constraints in Focus." *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4, no 3: 91-105.
- Nakata, Yoshiyuki. 2011. "Teachers Readiness For Promoting Learner Autonomy: A Study of Japanese EFL High School Teachers." *Teaching and Teacher Education*, 27, no 5: 900-910.
- Namazandost, Ehsan, Fidel Çakmak, Tahereh Heydarnejad, and Afsheen Rezai. 2024. "The Predictive Effects of Learner Autonomy and Academic Engagement on Willingness to Communicate, Foreign Language Learning Self-Esteem, and L2 Grit in an EFL Context." *Acta Psychologica* 250, no 1: 102-120. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104528>.
- Ndirangu, G.W, J.M Muola, M.R Kithuka, and D.K Nassiuma. 2010. "An Investigation of the Relationship between Test Anxiety and Academic Performance in Secondary Schools in Nyeri District, Kenya." *Global Journal of Educational Research* 8, no 1: 1–2). <https://doi.org/10.4314/gjedr.v8i1-2.53761>.
- Nunan, David. 1997. *Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Nunan, David. 1996. "Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues." In *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, edited by Richard Pemberton, Edward S.L Li, W.F Winnie, and Herbert D Pierson, 14–15. Hong Kong: Hong Kong University Press .
- Núñez, Juan L., Celia Fernández, Jaime León, and Fernando Grijalvo. 2015. "The Relationship between Teacher's Autonomy Support and Students' Autonomy and Vitality." *Teachers and Teaching* 21, no 2: 191–202. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928127>.

- Oğuz, Aytunga. 2013. "Developing a Scale for Learner Autonomy Support." *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1870>.
- Oğuz, Aytunga, Yahya Altinkurt, and Kürşad Yılmaz. 2016. "Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki." *Hacettepe University Journal of Education* 1, no 1: 659-675. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016394>.
- Orth, Ulrich, and Richard W. Robins. 2022. "Is High Self-Esteem Beneficial? Revisiting a Classic Question." *American Psychologist* 77, no 1: 5–17. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>.
- Öner, Güzide. and Gedikoğlu, Tokay. 2007. "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı." *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, no 2: 67- 78.
- Özbay, Murat. 2013. *Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat. 2006. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat. 2010. *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat. and Zorbaz, Kadir. Z. (2011). "Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, no 16: 33- 48.
- Özkal, Neşe, and Ahmet Yaşar Demirkol. 2014. "Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri." *NWSA Academic Journals* 9, no 3: 293–310. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0619>.
- Özmen, Dilek, Pınar Erbay Dünder, Aynur Çetinkaya, Oryal Taşkın, and Erol Özmen. 2008. "Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler." *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 9, no 1: 8–15.
- Paiva, Vera. Lucia. M. O. 2005. "Autonomy in Second Language Acquisition." In *SHARE: An electronic magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac*, 6, no 146: 6-11.
- Pennycook, A. 1997. *Cultural Alternatives and Autonomy Autonomy and Independence in Language Learning*. Edited by P. Voller, and P. Benson. London: Longman.

- Perişan, Nurbanu, and Volkan Koç. 2021. "The Moderated Mediation Role of Metacognitions and Ways of Coping in the Relationship Between Psychological Resilience and Anxiety." *Klinik Psikoloji Dergisi* 1, no 1: 111-122. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000053>.
- Pham, Thi. Hong. 2023. "Fostering learner autonomy in a blended learning environment: EFL teachers' practices at Hanoi University of Industry." *International Journal of TESOL & Education*, 3, no 3: 39-56.
- Polatcan, Faruk 2018. "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi". Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Polat, Eray. 2017. "Kaygı Düzeyi ve Akademik Özyeterlik İnancının Akademik Başarı ile İlişkisi." *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 15, no 1: 1-22. <https://doi.org/10.11611/yead.312024>.
- Radoyevic, Nikolai. 2006. "Exploring the use of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills," Thesis Master, Ontario: The Brock University, St. Catharines.
- Reeve, Johnmarshall. 2002. "Self-determination theory applied to educational settings". *Handbook of Self-Determination Research*, Edward. L. Deci and Richard. M. Ryan (Ed.), 183-203 NY: University of Rochester Press.
- Reeve, Johnmarshall, Deci, Edward. L. and Ryan, Richard. M. 2004. Self-Determination Theory: A Dialectical Framework For Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. *Big Theories Revisited*, no 4: 31-60. Information Age Publishing.
- Reeve, Johnmarshall, 2006. "Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit." *The Elementary School Journal*, 106 no 3: 225-236.
- Reeve, Johnmarshall. 2016. "Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It." In *Building Autonomous Learners*, 129-152. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7.
- Reeve, Johnmarshall, Hye-Ryen Jang, and Hyungshim Jang. 2018. "Personality-Based Antecedents of Teachers' Autonomy-Supportive and Controlling Motivating Styles."

Learning and Individual Differences 62, no 1: 12–22.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>.

Reeve, Johnmarshall, and Hyungshim Jang. 2006. “What Teachers Say and Do to Support Students’ Autonomy during a Learning Activity.” *Journal of Educational Psychology* 98, no 1: 209–18. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.

Reeve, Johnmarshall, Hyungshim Jang, Dan Carrell, Soohyun Jeon, and Jon Barch. 2004. “Enhancing Students’ Engagement by Increasing Teachers’ Autonomy Support.” *Motivation and Emotion* 28, no 2: 147–69.
<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>.

Reeves, Lavona. L. 1997. “Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom.” *English Journal*, 86, no 6: 38-45.

Reinders, Hayo. and Balcikanli, Cem. 2011. “Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials.” *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 no 1: 15-25.

Riley, Peter. 1997. “The Guru And The Conjuror: Aspects Of Counselling For Self-Access”. Phil, Benson ve P. Voller (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* 114-131. London: Longman.

Ryan, Richard M. and Edward L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.

Ryan, Richard M. and Edward L. Deci. 2000. “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.” *American Psychologist* 55 no:1 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

Ryan, Richard M. and Edward L. Deci. 2020. “Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions.” *Contemporary Educational Psychology* 61, no 1: 120-130.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Sevim, Oğuzhan. and Gedik, Mehmet. 2014. “Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 52, no 1: 379-393.

Şahin, Yusuf. 2013. “Yabancı Dil Öğrenimini ve Öğretimini Etkileyen Unsurlar.” *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, Y. Şahin, H. Arak, N. A. Dellal, A.

- Demir, E. Önem, L. Cengizhan, and Y. Acar Editörlüğünde, 31–49. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şanal, Fahritdin. 2016. “Learner Autonomy Issue.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16, no 3: 1026–34.
- Scarcella, Rebeca.C. and Oxford, Robin.L. 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in The Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schmenk, Barbara. 2005. “Globalizing Learner Autonomy.” *TESOL Quarterly* 39, no 1: 107. <https://doi.org/10.2307/3588454>.
- Schmid, Regula. 2018. “Pockets of Excellence: Teacher Beliefs and Behaviors That Lead to High Student Achievement at Low Achieving Schools.” *Sage Open* 8, no 3: 100-120. <https://doi.org/10.1177/2158244018797238>.
- Schmidt, Robert. and Watanabe, Y. 2001. “Language anxiety and motivation.” *The Modern Language Journal*, 85, no 4: 596-607.
- Scovel, Taylor. 1991. “The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research in” Elaine.K. Horwitz and D.J. Young, *Language Anxiety*, 101–108. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sever, Sedat. 2000. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sharma, Subhash. 1996. *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley and Sons Inc. Publ. New York.
- Sierens, Eline, Maarten Vansteenkiste, Luc Goossens, Bart Soenens, and Filip Dochy. 2009. “The Synergistic Relationship of Perceived Autonomy Support and Structure in the Prediction of Self-regulated Learning.” *British Journal of Educational Psychology* 79, no 1: 57–68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>.
- Singh, Sarjinder. 2003. *Simple Random Sampling. In Advanced Sampling Theory with Applications*. New York: Springer.
- Smith, Richard. C. 2000. “Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning.” In *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, edited by B. McGrath, I. and Lamb, T. Sinclair, 89–99. London: Longman.

- Smith, Richard. C. 2003. "Teacher Education for Teacher-Learner Autonomy." In *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*, 1–13. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Sparks, Richard. L. and Ganschow, Leonore. (1991). "Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences?" *The Modern Language Journal*, 75, no 1: 3-16.
- Spielberger, Charles D. 1966. *Theory and Research on Anxiety*. New York: Academic press. <https://doi.org/10.1037/h0090758>.
- Süğümlü, Üzeyir. 2017. "Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması." *International Journal of Language Academy* 5, no 20: 383–422. <https://doi.org/10.18033/ijla.3783>.
- Tagliante, Christine. 2006. *La Classe de Langue*. Paris: CLE International.
- Tajmirriahi, Tayebbeh, and Ehsan Rezvani. 2021. "Learner Autonomy in L2 Writing: The Role of Academic Self-Concept and Academic Achievement." *Education Research International* 5, no 2 :1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/6074039>.
- Tan, Leonard. 2014. "Correlational Study." In *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*, edited by W. F. Thompson, 269–71. SAGE.
- Taylor, Smith. E. 1964. "Listening: What Research Says to the Teacher." *National Education Association of U.S.* 29, no 2: 3-32.
- TDK. 2011. *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekindal, Satılmış. 2009. *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizkan, Mehmet., and Yalçinkaya, Mehmet. 2013. "İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, no 20: 80-101.
- Temurtaş, Ali. 2016. "Kanonik Korelasyon Analizi." *Herkes İçin Çok Değişkenli İstatistik*, C. O. Güzeller editörlüğünde, 101–12. Ankara: Maya Akademi.
- Tilfarlioglu, Filiz Yalcin, ve Fatma Seyma Ciftci. 2011. "Supporting Self-Efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study)."

Theory and Practice in Language Studies 1, no 10: 101-120
<https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>.

Tiryaki, Esra. Nur. 2012. “Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi.” *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 1, no 1: 14-21.

Thavenius, Chan. 1999. “Teacher Autonomy For Learner Autonomy”. *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Sara, Cotterall. and David, Crabbe. (Ed.), 159–163. Frankfurt: Peter Lang.

Tolchinsky, Liliana. (2006). “The emergence of writing”. *Handbook of writing research* In C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), 83-95. New York, NY: Guilford Press.

Tunçel, Hayrettin. 2014. “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi.” *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9, no 5: 1987-2003.

Tunçel, Hayrettin. 2014b. “Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış.” *Route Educational and Social Science Journal*, 1, no 2: 126-151.

Þurloiu, A. and Stefánsdóttir, I. S. 2011. “Learner Autonomy: Theoretical and Practical Information for Language Teachers.” Háskóli Íslands: Sigillum Universitatis.

Trebbi, Turid. 2008. “Language learner autonomy in a Norwegian context”. *Educational policies and language learner autonomy in schools – A new direction in language education?* June, Miliander. and Turid, Trebbi. (Ed.), 44–56. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Ülper, Hakan. 2011. “Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11, no 2: 941-960.

Ünal, Çiğdem. and Tekin Çelikkaya. 2009. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği).” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13, no 2: 197–212.

Ürün Karahan, Berna. 2017. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yazma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6, no 5: 3065-3075

Ushioda, Ema. 2011. "Why Autonomy? Insights From Motivation Theory and Research." *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, no 2: 221-232. [10.1080/17501229.2011.577536](https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577536)

Uslu Koyuncu, Selma. 2006. "*The effect of the European language portfolio on learner autonomy for young learners.*" Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Usuki, Miyuki. 2002. *Learner Autonomy: Learning from the Student's Voice*. Dublin: Trinity College Dublin: Centre for Language and Communication Studies.

Usuki, Miyuki. 2003. "Learner Beliefs About Language Learning and Learner Autonomy: A Reconsideration." In *Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask*, edited by A. Nix and, M. Barfield, 11–26. Tokyo: Learner Development Special Interest Group of JALT.

Voelker, Rebecca. 2003. "Mounting Student Depression Taxing Campus Mental Health Services." *JAMA* 289, no 16: 101-120. <https://doi.org/10.1001/jama.289.16.2055>.

Vogely, Anita. Jones. 1999. "Addressing listening comprehension anxiety". *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. In D. J. Young (Ed.), 106-123. Boston, MA: McGraw-Hill.

Voller, Peter. 1997. "Does the teacher have a role in autonomous language learning". *Autonomy and independence in language learning*, Phil, Benson, and Peter. Voller (Ed.), 98-113. London: Longman.

Wang, Ping. 2011. "Constructivism and Learner Autonomy in Foreign Language Teaching and Learning: To What Extent Does Theory Inform Practice?" *Theory and Practice in Language Studies* 1, no 3: 311-320 <https://doi.org/10.4304/tpls.1.3.273-277>.

Wenden, Anita. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. London: Prentice Hall.

Williams, Kenneth. E. and Andrade, Melvin. R. 2008. "Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, no 2: 181-191.

Wong, Josephine G.W.S., Erik P.T. Cheung, Kitty K.C. Chan, Kamela K.M. Ma, and Siu Wa Tang. 2006. "Web-Based Survey of Depression, Anxiety and Stress in First-Year

Tertiary Education Students in Hong Kong.” *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* 40, no 9: 777–82. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01883.x>.

Wong, Mary Siew-Lian. 2005. “Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy.” *RELC Journal* 36, no 3: 245–69. <https://doi.org/10.1177/0033688205060050>.

Xu, Jie, Shang Zhang, and Hao, Chen. 2024. “The Impact of Teacher Autonomy Support on Students’ Assessment Literacy: The Chain Mediating Effects of Self-Efficacy and Critical Reflection.” *Heliyon* 10, no 14: 316-326. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34616>.

Yalçın, Alemdar. 2002. *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, Havva. 2010. “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması.” *International Online Journal of Educational Sciences*. 2, no 1: 267–89.

Yaman, Havva. and Suroğlu Sofu, Merve. 2013. “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 17, no 3: 41-50.

Yamane, Taro. 1967. *Statistics, An Introductory Analysis*. 2nd Ed. New York: Harper and Row.

Yan, Shi. 2012. “Teacher’s roles in autonomous learning.” *Journal of Sociological Research*. 3, no 2: 557-562.

Yang, Ling. 2004. “The Development of a Validated Perceived Self-Efficacy Scale on English Reading Strategies.” *Journal of Education & Psychology* 27, no 2: 377–98.

Yang, Nae-Dong. 1998. “Exploring a New Role for Teachers: Promoting Learner Autonomy.” *System* 26, no 1: 127–35. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00069-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00069-9).

Yaşar, Şefik, Tuba, Çengelci Köse, Nur Leman, Göz, and Ömür, Gürdoğan Bayır. 2015. “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması.” *Anadolu Journal Of Educational Sciences International* 5, no1: 650-660. <https://doi.org/10.18039/ajesi.87691>.

Yazıcı, Ahmet Şakir. 2016. "The Relationship between the Teacher Autonomy and Learner Autonomy Support Behaviors." *Journal of Educational Sciences Research* 6, no 2: 1–23. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.1>.

Yen, Cherg-Jyh, and Simon Liu. 2009. "Learner Autonomy as a Predictor of Course Success and Final Grades in Community College Online Courses." *Journal of Educational Computing Research* 41, no 3: 347–67. <https://doi.org/10.2190/EC.41.3.e>.

Yıldırım, Sedat., and Yıldız, Nihan. 2020. "Cultural İmmersion and Language Learning: Enhancing Second Language Acquisition Through Cultural Exposure in Turkish Classes." *Turkish Studies*, 21, no 1: 87-106.

Yıldırım, Sedat. 2007. "Yabancı Dil Kaygısı Dinleme ve Konuşma." *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9, no 3: 178-206.

Yılmaz Atagül, Yasaemin. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Atasözü ve Deyim Öğretiminde Film ve Hikâye Tekniklerinin Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması." Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2016.

Yılmaz, Muammer. 2008. "Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, no 9: 131-139.

Yılmaz, Cevdet. 2010. "The Relationship between Language Learning Strategies, Gender, Proficiency and Self-Efficacy Beliefs: A Study of ELT Learners in Turkey." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2, no 2: 682–87. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.084>.

Yoğurtçu, Kadir. 2013. "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi." *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 1, no 11: 1115–1120. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>.

Young Dolly.J. 1992 Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25: 157-172. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x>

Yükselir, Ceyhun, and Ömer, Özer. 2022. "Investigating the Interplay between English Language Teachers' Autonomy, Well-Being and Efficacy." *Issues in Educational Research* 32, no 4: 1643–57.

Zbornik, Joseph J. 2001. *Reading Anxiety Manifests Itself Emotionally, Intellectually*. Lakewood Ohio: LRP Pub.

Zhang, Yunyao. 2010. "Language anxiety and its effects on Chinese learners of English." *TESOL Journal*, 1, no 3: 15-27.

Zhao, Hong-Mei. 2018. On Teacher's Roles in Developing Learner Autonomy. 1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018)' de sunulan bildiri. Bali, Indonesia.

Zhao, Ying, Zeqing Zheng, Chencheng Pan, and Lulu Zhou. 2021. "Self-Esteem and Academic Engagement among Adolescents: A Moderated Mediation Model." *Frontiers in Psychology* 12, no 1: 134-140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>.

Zheng, Jiali, Ning Jiang, and Jingtong Dou. 2020. "Autonomy Support and Academic Stress: A Relationship Mediated Byself-Regulated Learning and Mastery Goal Orientation." *New Waves Educational Research & Development* 23, no 1: 43-63.

Zhou, Mingming, Wei Ji Ma, and Edward L. Deci. 2009. "The Importance of Autonomy for Rural Chinese Children's Motivation for Learning." *Learning and Individual Differences* 19, 4: 492-98. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.003>.

Zimmerman, B. J. 2000. "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective". *Handbook of Self-Regulation*. Edited by P. R. Pintrich, and M. Zeidner M. Boekaerts. Academic Press.

Zorbaz, Kemal. Zeki. 2011. "Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi." *E-Journal of New World Sciences Academy*. 6, no 3: 2271-2280.

Аникина, Жанна С. 2011. "Учебная Автономия Как Неотъемлемый Компонент Процесса Обучения Иностранному Языку в XXI в." *Вестник Томского Государственного Университета* 44, no 1: 239-244.

Насонова, Елена А. 2009. "Развитие Учебной Автономии Студентов Неязыковых Вузов При Обучении Иноязычному Общению" *Вестник Гуманитарного Факультета ИГХТУ* 1, no 4: 318-22.

EKLER

EK-A: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği

<u>Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenen biri olarak;</u> <u>K / Y / O / D</u>		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1	Derste öğretmen benimle bir soruya cevap vermem için konuştuğunda kaygılanırım.						
2	Derste sınıfın önünde karşılıklı konuşmaya katıldığında kaygılanırım.						
3	Derste sunum yaptığında kendimi endişeli hissedirim.						
4	Konuşma dersinde bir konuda fikir beyan etmekten endişe duyarım.						
5	Sınıf dışında anadili Türkçe olan biriyle konuştuğunda kendimi endişeli hissedirim.						
6	Bir öğretim görevlisiyle Türkçe konuşmak beni kaygılandırır.						
7	Türkçe dersinin dışında başka derste Türkçe konuşmak kaygımı artırır.						
8	Sınıfta hazırlıksız konuşmam gerektiğinde endişelenirim.						
9	Türkçe yazı yazmak beni endişelendirir.						
10	Türkçe yazı yazmak bana zor gelir.						
11	Türkçe yazma sınavları beni endişelendirir.						
12	Türkçe yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.						
13	Türkçe yazılarımı öğretmenin kontrol etmesi beni kaygılandırır.						
14	Türkçe yazma ödevleri beni kaygılandırır.						
15	En zor becerinin Türkçe yazı yazma olduğunu düşünürüm.						
16	Türkçe kompozisyon yazarken yanlış yapma korkusu kaygımı artırır.						
17	Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi düzenlerken tedirgin olurum.						
18	Türkçe hazırlıksız yazmak beni endişelendirir.						
19	Uzun bir Türkçe bir metin okumaya başladığında kaygım artar.						
20	Türkçe bir metin okurken metnin kelimeleri seviyemin üstüneyse okumaktan endişe ederim.						
21	Türkçe bir metin okurken bilmediğim kelimeyle karşılaştığında kaygılanırım.						
22	Türkçe okuduğum metindeki dil bilgisi bilmediğim bir konu ise kaygım artar.						
23	Türkçe metin okurken telaffuz hatası yapmaktan endişe duyarım.						
24	Türkçe okurken yanlış telaffuz beni kaygılandırır.						
25	Türkçe dinleme metinlerini ilk dinlediğimde anlayamamaktan endişe duyarım.						
26	Türkçe dinleme yaparken not alamamak beni endişelendirir.						

-
- 27 Türkçe dinleme yaparken boşluk doldurma alıştırmalarını yapmak kaygımı azaltır.
- 28 Türkçe daha önce dinlediğim metinle ilgili soru sormak kaygımı azaltır.
- 29 Türkçe konuşulan sanatsal etkinliklerde kendimi rahat hissederim.
- 30 Telefonda Türkçe konuşulanları anlamamak beni kaygılandırır.
- 31 Türkçede daha önce duymadığım konuları dinlerken endişelenirim.
- 32 Türkçe film izlerken filmi anlamak kaygımı azaltır.
- 33 Türkçe bir metni sadece bir kez dinlersem kaygılı hissederim.
- 34 Türkçe dinleme yaparken metni anlamak için yeterli zamanım olmadığında endişelenirim.
- 35 Türkçe dinleme yaparken kaçırdığım bölümleri tahmin etmek kolaydır.
- 36 Türkçe duyurular sözlü yapıldığında onları anlamam daha kolaydır.
- 37 Türkçe dinlerken yeni kelimeleri tahmin etmekte zorlanırım.
- 38 Türkçeyi çok hızlı konuştuklarında anlayamayacağım diye endişelenirim.
-
- 39 Türkçe mülakat yapıldığında endişelenirim.
-

EK-B: Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği					
A.Davranışların Gerekliklik Derecesi			B. Davranışların Sergilenme Derecesi		
Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI					
Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	
					1. Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak
					2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.
					3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.
					4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.
					5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.
					6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.
					7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.
					8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.
					9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.
					10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.
					11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.
					12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.
					13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.
					14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.
					15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.
					16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.