

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURBAİTİ ELİTA GENÇ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

OCAK 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURBAİTİ ELİTA GENÇ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

OCAK 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- ✓ Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- ✓ Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- ✓ Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Nurbaiti Elita GENÇ

ÖN SÖZ

Öncelikle Türkiye'ye gidin ve eğitiminize devam edin diyerek beni destekleyen ve yüksek lisans düzeyinde eğitimime başladığımı bilmeden vefat eden babama verdiğim sözü tutmaktan dolayı mutluyum. Bu süreçte çabalarımı gerçekleştirmemde bana her türlü desteği ve motivasyonu sağlayan hayat arkadaşıma, Şenol Genç, teşekkür ederim. Daha sonra anlayışları ve yardımları için üç sevgili çocuğuma, Hakim Muhsin Genç, Zain Al-Hidayet Genç ve Shaza Hamide Genç, teşekkür ederim.

İkinci olarak, tez danışmanım olan Sayın Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a verdiği ilham, destek ve yardımları için teşekkür ederim.

Üçüncüsü, haberim olmadan veya bildiğim, bana yardım eden, dua eden ve destekleyen herkese minnettarım. Her şey için şükürler olsun.

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Nurbaiti Elita GENÇ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırmanın amacı Sakarya Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nde Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne kayıtlı olan öğrencilerden basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemine göre seçilen 350 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada “Öğrenen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerden elde edilen veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler üzerinde yapılan normallik testi sonuçlarına göre veriler, bazı değişkenler için parametrik, bazı değişkenler için parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik öğrenen özerklik düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik öğrenen özerklik düzeylerinde cinsiyete göre kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik öğrenen özerklik düzeylerinin yaş, Türkiye'de bulunma süreleri, Türkçe bilen aile üyesine sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, Türkçe, Yabancı uyruklu öğrenci, Öğrenen özerkliği, Yaşam boyu öğrenme.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE LEARNING AUTONOMY OF FOREIGN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Nurbaiti Elita GENÇ, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya University, 2025

This study aims to determine the learner autonomy levels of foreign students studying Turkish as a foreign language at Sakarya University. The research was conducted using a descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The study group research consisted of 350 students selected according to the random sampling method from the students enrolled in the Turkish Language Teaching Application and Research Center at Sakarya University in the 2023-2024 academic year. “Learner Autonomy Scale” was used in the study. The data obtained from foreign students were analyzed using a statistical program. According to the normality test results performed on the data, the data were analyzed using parametric tests for some variables and nonparametric tests for some variables. As a result of the study, it was determined that foreign students' learner autonomy levels towards learning Turkish were above the medium level. However, it was determined that there was a significant difference in foreign students' learner autonomy levels towards learning Turkish in favor of female students according to gender. In addition, it was determined that the learner autonomy levels of foreign students towards learning Turkish did not show a significant difference according to the variables of age, length of stay in Turkey, and having a family member who speaks Turkish.

Keywords: Foreign language, Turkish, Foreign student, Learner autonomy, Lifelong learning.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	5
1.3. Problem cümlesi	7
1.4. Alt problemler	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi	9
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme ve öğrenen özerkliği	9
2.1.2. Öz yeterlik, Öğrenen özerkliği ve Yabancı dil öğrenimi	12
2.2. Dil, Anadil ve Yabancı dil	14
2.3. Özerkliği öğrenme	15
2.3.1. Özerk dil öğrenmenin temelleri	18
2.3.2. Öğrenci özerkliğini etkileyen dış faktörler: Öğretmen, görevler ve çevre	22
2.4. İlgili araştırmalar	23
BÖLÜM III	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın modeli	30
3.2. Çalışma grubu	30
3.3. Veri toplama araçları	31

3.4. Verilerin analizi.....	32
BÖLÜM IV	33
BULGULAR	33
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	33
4.2. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	35
4.3. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	36
4.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	37
4.5. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	37
BÖLÜM V	39
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	39
5.1. Sonuç ve tartışma	39
5.1.1. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri nedir?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma	39
5.1.2. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	40
5.1.3. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri yaşa göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. .	41
5.1.4. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkiye’de bulunma sürelerine göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	42
5.1.5. "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkçe bilen aile üyesinin bulunma durumuna göre bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	43
5.2. Öneriler	44
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	44
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	45
KAYNAKLAR	46
EKLER.....	55
Ek.1 Anket Formu Ölçeği 1	55
Ek.2 Araştırma Belgesi	57
Ek.3 Etik İzin Belgesi	58

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemedeki öğrencilerin demografik bilgileri.....	31
Tablo 2. Uygulanan ölçeğin puan ortalamalarının değişkenlere göre normallik testi değerleri.....	33
Tablo 3. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları.....	34
Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin Mann Whitney U-testi ve sonuçları.....	35
Tablo 5. Yaş değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA testi ve sonuçları.....	36
Tablo 6. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA testi ve sonuçları.....	37
Tablo 7. Türkçe bilen aile üyesi değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin Mann Whitney U-testi ve sonuçları.....	38

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme
TÖMER	: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problemi, alt problemler, sınırlıklar, varsayımlar ve araştırmayla ilgili tanımlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem durumu

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmesi gerektiğini savunur. Bu süreç, özellikle küreselleşen dünyada, bireylerin yeni beceriler edinmesini ve değişen koşullara adapte olabilmelerini sağlayan temel bir yaklaşım sunar (Güçlü, 2021). Bu noktada dil öğrenimi, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olarak düşünülebilir. Bireyler, yeni bir dil öğrendikçe sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel anlayışlarını da geliştirebilirler. Türkçe gibi bir yabancı dil öğrenmek, hem dilsel hem de kültürel anlamda derin bir öğrenme deneyimi sağlayabilir. Bu süreç, yaşam boyu öğrenmenin bir örneği olarak düşünülebilir çünkü dil öğrenimi yalnızca başlangıç aşamasında değil, aynı zamanda devamında da bireylerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Dil öğrenme sürecinde bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisinin önemli bir etkisi olabilir. Öğrenen özerkliği, bireylerin kendi dil öğrenme yollarını belirlemeleri, kaynaklarını doğru seçmeleri ve öğrenme stratejilerini kişiselleştirmeleri gerektiğini savunur (Yurdakul, 2016). Bu bağlamda, öğrenen özerkliği, yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayan bir faktör olabilir. Özellikle Türkçe gibi bir dili öğrenirken, öğrenen özerkliğine sahip öğrenciler, dil becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirebilirler.

Dünyanın 21. yüzyılda benzeri görülmemiş bir şekilde iletişimle birbirine bağlandığı söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak dil öğrenmenin öneminin çarpıcı biçimde arttığı düşünülmektedir. Yeni bir dil öğrenmek artık giderek küreselleşen dünyayla anlamlı etkileşime girmeyi isteyenler için gerekli bir yetenek olabilir. Dünyada iki dilli ve çok dilli bireylerin sayısının artması bu eğilimin göstergesi olabilir. Oxford (2008) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenmenin hem kişisel hem de profesyonel yaşamda giderek daha fazla değer kazandığı vurgulanmıştır. Dillerin, bireylere kariyer fırsatları sağlama ve küresel iş

dünyasında rekabet avantajı elde etme gibi önemli potansiyeller sunduğu, bu nedenle giderek daha fazla kabul edildiği ifade edilmiştir. Bireyler dil becerilerini geliştirmek ve kültürler arası ilişkiler kurmak için farklı dilleri öğrenmeye giderek daha fazla istekli olmaktadır. Birden fazla dilde iletişim kurabilmenin birçok avantajı vardır. Bu avantajlar:

İstihdam edilebilirliğin artması (Oxford, 2008): İş dünyasında, çok dilli bireyler giderek daha fazla talep görmektedir. Küreselleşen ekonomi ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, şirketler uluslararası pazarlara açılmakta ve farklı kültürlerden gelen müşterilerle veya iş ortaklarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak için çok dilli çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Çok dilliliği sahip olan kişiler, farklı dillerde etkin iletişim kurma becerileriyle, küresel iş dünyasında daha geniş bir yelpazede kariyer fırsatlarına sahip olmaktadır. Dil becerileri, sadece birden fazla dilde konuşma yeteneğiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda kültürel farkındalık, esneklik ve adaptasyon gibi becerileri de beraberinde getirir. Bu nedenle, çok dilli bireyler, yalnızca yerel pazarlarda değil, uluslararası iş ilişkilerinde de güçlü bir iletişim ağı kurarak, daha çeşitli ve kapsamlı iş seçeneklerine ulaşabilmektedir.

Kültürlerarası anlayış (Byram, 2008): Bir dil öğrenmek, sadece dilsel beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda kişinin diğer insanların kültürlerine, değerlerine ve bakış açılarına yönelik daha derin bir takdir geliştirmesine de yardımcı olur. Dil, bir kültürün taşıyıcısıdır ve dil öğrenen birey, o kültürün düşünsel, sosyal ve duygusal boyutlarına daha yakın bir anlayış geliştirebilir. Bireyler, başka bir dilin kelime ve dilbilgisi yapılarını inceledikçe, o dilin konuşulduğu toplumun sosyal yapıları, gelenekleri, tarihsel bağlamları ve yaşam tarzları hakkında önemli bilgiler edinebilirler. Bu süreç, sadece dilin yüzeyine inmekle kalmaz, aynı zamanda dilin arkasındaki kültürel değerleri ve normları anlamayı da içerir. Dil öğrenmek, kültürel farkındalık ve anlayış kazandırarak, bireylerin farklı kültürlerle olan etkileşimlerinde daha açık fikirli, duyarlı ve empatik olmalarını sağlar. Bu, dil öğrenmenin sadece iletişim aracı olmanın ötesinde, bireylerin küresel dünyada daha etkili bir şekilde etkileşim kurabilmeleri için gerekli olan kültürlerarası becerilerin gelişmesine de katkı sağlar.

Bilişsel Faydaları (Kroll ve Bialystok, 2013): Çok dilliliğin bilişsel yaşlanma, dil becerileri ve beynin işleyişi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Çok dillilik bireylerin dilsel esnekliklerini, problem çözme ve dikkat gibi bilişsel yeteneklerini geliştirmektedir. Bu, birden fazla dilde iletişim kurmanın, beyin üzerinde pratik yapmak ve zihinsel esnekliği artırmak gibi etkiler oluşturduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte çok dilliliğin yaşla

birlikte gelen bilişsel gerilemeyi erteleyebileceği ve yaşlı bireylerin zihinsel sağlıklarını korumalarına yardımcı olabileceği öne sürülmektedir.

Birden fazla dili etkin bir şekilde kullanmak, bireylerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel anlayış ve bilişsel esneklik gibi önemli becerileri de geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu, kişilerin iş dünyasında daha çeşitli fırsatlar yakalamalarını sağlayabilir ve farklı kültürlerle daha derin ve etkili ilişkiler kurmalarına olanak tanıyabilir. Ayrıca, birden fazla dil kullanmak, zihinsel esnekliği artırarak, bilişsel süreçlerin daha verimli çalışmasına katkıda bulunabilir ve uzun vadede zihinsel sağlık üzerinde faydalı etkiler oluşturabilir.

Teknolojik gelişmeler ve iletişim araçlarının gelişimi, farklı ülkelerdeki bireylerin daha fazla etkileşime girmelerine ve kültürlerarası ilişkilerin derinleşmesine olanak tanıyabilir. Bu bağlamda, dil öğrenmenin önemi artabilir; çok dilli bireylerin sayısındaki artış, etkili dil öğrenme yöntemleri ve eğitim materyallerine duyulan ihtiyacın yükselmesine yol açabilir. Bu gelişmeler, dil öğrenme süreçlerine yönelik yenilikçi yaklaşımların ve kaynakların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Bu durum, dil öğrenmede öğrenen özerkliği konusuyla doğrudan ilişkili olabilir. Artan küresel etkileşim ve dil öğrenmeye duyulan ilgi, bireylerin kendi dil öğrenme süreçlerini daha bağımsız bir şekilde yönetme ihtiyacını ortaya çıkarabilir. Öğrenen özerkliği, dil öğrencilerinin, kendi öğrenme stratejilerini belirleyip, ihtiyaçlarına göre kaynakları seçme ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için sorumluluk alabilme yetenekleriyle ilgilidir (Little, 2007). Bu bağlamda, bireyler öğrenme süreçlerini daha fazla kişiselleştirebilir ve kendi ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilirler.

Türkiye’de öğrenim görmeyi tercih eden yabancı öğrenciler için, artan küresel etkileşim ve dijitalleşme, dil öğrenme süreçlerini daha bağımsız ve kişiselleştirilmiş bir hale getirme imkânı sunabilir. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirlemelerine ve dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, Türkiye’deki eğitim ortamı, farklı dillerde ve kültürlerde etkileşim fırsatları sağlayarak, yabancı öğrencilerin kültürler arası anlayışlarını derinleştirmelerine olanak tanıyabilir. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal becerilerini de güçlendirebilir.

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde yönetme ve sorumluluk alma becerisiyle ilgilidir (Little, 2007). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, bu

özerkliği geliştirdikçe, dil öğrenme sürecinde daha fazla kontrol sahibi olabilir, kendi ihtiyaçlarına göre kaynakları seçebilir ve öğrenme stratejilerini kişiselleştirebilirler. Bu, öğrencilerin hem Türkçe dil becerilerini hızla geliştirmelerine hem de Türkiye'deki kültürle daha derin bir bağ kurmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, dijital araçlar ve çevrimiçi kaynaklar gibi çeşitli imkanlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmelerini sağlayarak öğrenen özerkliğini güçlendirebilir. Öğrenen özerkliği, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde daha bağımsız, esnek ve etkin bir yaklaşım benimsemelerini destekleyebilir.

Atıcer (2021)'in belirttiği verilere göre, Türkçe, dünya çapında yaklaşık 180 ile 200 milyon kişi tarafından konuşulmakta ve Türk dilleri arasında en yaygın lehçe olan Türkiye Türkçesi, bu dili konuşanların %40'ı tarafından kullanılmaktadır. Türkçenin bu kadar geniş bir konuşan kitlesine sahip olması, Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrenciler için önemli fırsatlar sunmaktadır. Türkiye, Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilere hem kültürel hem de dilsel açıdan zengin bir ortam sağlayabilir.

Türkiye'de eğitim almak, öğrencilere sadece Türkçe öğrenme fırsatı değil, aynı zamanda Türk dünyasının farklı bölgeleriyle dilsel ve kültürel bir bağ kurma imkanı sağlar. Özellikle Azerice, Özbekçe, Kazakça, Uyгурca ve diğer Türk lehçelerini konuşan öğrenciler, Türkiye'deki eğitim sürecinde Türkiye Türkçesi ile iletişim kurarak, Türk dili ailesinin farklı lehçeleri arasındaki benzerlik ve farkları keşfetme fırsatına sahip olabilirler. Bu durum, öğrencilerin hem Türkçe dil becerilerini hem de Türk dünyasıyla olan kültürel bağlantılarını güçlendirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, Türkçe'nin küresel ölçekteki yaygınlığı ve Türkiye'nin uluslararası öğrencilere sunduğu eğitim fırsatları, yabancı öğrenciler için gelecekteki kariyerlerinde büyük bir avantaj sağlayabilir. Türkçe bilmek, öğrencilerin Türk dünyası ve yakın coğrafyalarda iş ve kültür alanlarında etkili iletişim kurmalarını kolaylaştırabilir, bu da küresel ölçekte çok dilli ve kültürel çeşitliliğe sahip bir dünyada önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye, eğitim amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayısında önemli bir artış göstermektedir. Bu artış, Türkiye'yi dünyada en fazla uluslararası öğrenciye sahip ilk 10 ülke arasına yerleştirmiştir ve bu durum, ülkenin eğitimdeki uluslararasılaşma hedeflerine ulaşmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Gelecek dönemlerde, Türkiye'nin Avrupa ile mevcut güçlü eğitim ilişkilerini daha da pekiştirmesi beklenirken, aynı zamanda Türk Devletleri Teşkilatı üyesi ülkeler, Afrika ve İslam Dünyası ile eğitim alanındaki işbirliklerinin derinleştirilmesi hedeflenmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu,

YÖK, 2023). Bu stratejiler, Türkiye'nin küreselleşen eğitim ortamında daha güçlü bir konum elde etmesini sağlayabilir. Türkiye'de üniversitelerin çoğu uluslararasılaşma hedefiyle yabancı uyruklu öğrenci sayılarını artırma politikasını benimsemiştir. Sakarya Üniversitesi'nde (SAÜ) 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 53.551 öğrencinin 5.475'i uluslararası öğrencidir (SAÜ, 2024). Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere başlamadan önce Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitim süreçlerini etkileyen öğrenen özerkliğinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve kültürel uyum sağlama süreçlerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Türkçeyi öğrenen uluslararası öğrencilerin farklı kültürel ve dilsel geçmişleri, onların öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenen özerkliklerini doğrudan etkileyebilir. Bu yüzden, öğrenen özerkliğini anlamak, eğitimcilerin daha uygun öğretim stratejileri geliştirmelerine, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına olanak tanıyabilir. Öğrenen özerkliğinin artırılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini hızla geliştirmelerine yardımcı olabilir, aynı zamanda öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engelleri aşmalarını kolaylaştırabilir. Türkiye'de artan uluslararası öğrenci sayısı, bu öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları anlamak ve onlara uygun destek sağlamak için bu konuyu önemli kılmaktadır. Öğrenen özerkliği, öğrencilerin daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlayarak, akademik başarılarını artırabilir ve kültürel uyumlarını güçlendirebilir. Öğrenen özerkliği, yabancı bir dili öğrenenlerin, kendi öğrenme stratejilerini belirleyip, hedeflerine ulaşmak için sorumluluk almalarına olanak tanıyabilir. Bu, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, bireylerin sürekli olarak gelişen dünyada kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerini sağlayacak önemli bir beceri olarak görülebilir. Bu nedenle, bu alandaki araştırmalar, dil eğitimi süreçlerini iyileştirerek daha kişiselleştirilmiş ve etkili stratejiler geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Sakarya Üniversitesi kampüsünde eğitim görmek isteyen yabancı uyruklu öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, aynı zamanda bu öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekliliğini de artırmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenen özerkliğini (learning autonomy) geliştirmeleri, dil öğrenme süreçlerinin etkinliği açısından oldukça önemlidir. Öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi

öğrenme süreçlerini yönetme, öğrenme stratejilerini belirleme ve hedeflerine ulaşmak için sorumluluk alma yeteneği olarak tanımlanır. Bu beceriye sahip öğrenciler genellikle daha motive, disiplinli ve bağımsızdır; bu da onların akademik süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Oxford (2008), öğrenen özerkliğinin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve bu artışın öğrenme etkinliğini yükselttiğini belirtmiştir. Ayrıca, Benson (2001)'da, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmelerinin, onların genel öğrenme etkinliklerini önemli ölçüde iyileştirdiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerini belirlemektir. Öğrenen özerkliğine sahip öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olabilir ve kendi öğrenme stratejilerini daha etkin bir şekilde uygulayabilirler. Ayrıca, öğrenen özerkliği, yalnızca dil becerilerinin gelişimine değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye olan bağlılıklarını artırmaya da yardımcı olur. Bu durum, öğrencilerin Türkçe dil öğrenme sürecinde daha etkin ve verimli bir yaklaşım benimsemelerini sağlayabilir. Sanprasert (2010), öğrenen özerkliğinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini sağladığını ve bunun, öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini vurgulamıştır. Türkçe gibi dil yapısı açısından karmaşık bir dilin öğrenilmesinde, öğrencilerin özerklik düzeylerinin yüksek olması, dil edinim sürecini doğrudan etkileyebilir. Morgan (2024), özerk öğrenme becerilerinin, öğrencilerin akademik zorluklarla başa çıkmalarına ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmelerine olanak sağladığını belirtmiştir.

Bu araştırma, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerini inceleyerek, bu düzeylerin dil öğrenme süreçleri üzerindeki katkılarını anlamayı amaçlamaktadır. Öğrenen özerklik düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilmek için hangi stratejilerin geliştirilebileceğine dair önemli bilgiler sunabilir. Ayrıca, öğrenen özerkliğinin, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde daha bağımsız ve etkili bir yaklaşım benimsemelerini sağlayarak, dil öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu araştırma, aynı zamanda Türkçe öğretiminde öğrencilere yönelik uygulamaların daha etkin hale getirilmesi için rehberlik edebilir ve öğrenen özerkliğinin pedagojik uygulamalarda nasıl teşvik edilebileceği konusunda yeni bir bakış açısı sunabilir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri nedir? şeklindedir.

1.4. Alt problemler

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri yaş düzeylerine göre bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkiye’de bulunma sürelerine göre bir farklılık göstermekte midir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkçe bilen aile üyesinin var olup olmadığına göre bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada; katılımcıların çalışmada kullanılan ölçeğe samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenen Özerkliği (Learning Autonomy): Bireyin kendi öğreniminin sorumluluğunu alma yetisidir (Oğuz, 2013).

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenme: Anadili Türkçe olmayan kimselere, Türkçe konuşulan ülkelerde veya kendi yaşadıkları ülkelerde verilen Türkçe eğitimidir (Biçer, 2012).

Yabancı Uyruklu Öğrenciler: Belirli bir amaçla başka bir ülkede eğitim görmek amacıyla kendi ülkesinin sınırlarını aşan öğrencileri ifade etmektedir ve öğrenim gördükleri ülkenin vatandaşı olmayan kişilerdir (OECD, 2006).

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, insanların hayatları boyunca, ister resmi eğitim kurumlarında, isterse günlük yaşamda, kişisel, sosyal ya da mesleki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirdikleri her türlü öğrenme sürecidir (Avrupa Komisyonu, 2006).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın ikinci bölümünde, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde Türkçe dili öğreniminde yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklikleri açıklanmış, bununla ilgili kavramlar ele alınmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği üzerindeki ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

Kuramsal çerçevede, yaşam boyu öğrenme ve öğrenen özerkliği, öz yeterlik öğrenen özerkliği ve yabancı dil öğrenimi, dil anadil ve yabancı dil, özerkliği öğrenme, özerk dil öğrenmenin temelleri ile öğrenci özerkliğini etkileyen dış faktörler: öğretmen, görevler ve çevre başlıklarına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme ve öğrenen özerkliği

Eğitim politikalarında, yaşam boyu öğrenme, bir kişinin yaşamı boyunca resmi, gayri resmi ve gündelik bağlamlarda çeşitli koşullarda öğrenmeyi ve eğitimi kapsayan bir şemsiye terimdir. Çeşitli anlamlar taşıyan bir terim olan yaşam boyu öğrenme, geleneksel olarak yetişkin bireylerin yaşamları boyunca onların öğrenmesini destekleyen süreçleri ve sistemleri ifade etmek için kullanılmıştır (Poquet ve de Laat, 2021). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca farklı ortamlarda ve koşullarda öğrenmeye devam etmelerini sağlayan bir süreç olarak ele alınabilir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, beceri, değer ve niteliklerin, beşikten mezara kadar sürekli bir süreç içinde kazanılması ve güncellenmesi olarak tanımlanır (Yaman ve Yazar, 2015). Bu yaklaşım, insanların çeşitli yaşam aşamalarında öğrenmeye devam etmelerini, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini ve çevrelerine uyum sağlamak için gerekli yetkinlikleri kazanmalarını amaçlar. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme ile yaşamın iç içe geçmesini esas alır ve tüm yaş gruplarındaki bireyleri (çocuklar, gençler, yetişkinler, yaşlılar, kadınlar ve erkekler) ve yaşamın her aşamasındaki

bağlamları (aile, okul, topluluk, işyeri vb.) kapsar. Bu süreç, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde, örgün, yaygın ve resmi olmayan yöntemlerle gerçekleştirilmelidir (UNESCO, 2015). Yaşam boyu öğrenme tanımında “tüm yaş grupları, tüm eğitim seviyeleri, tüm öğrenme yöntemleri, tüm öğrenme alanları ve çeşitli amaçlar” olmak üzere beş temel unsur bulunmaktadır (UNESCO, 2015). Bu unsurlar, yaşam boyu öğrenmenin geniş kapsamlı ve çok yönlü bir süreç olduğunu ortaya koyar. Bu sürecin herkese ve her düzeyde erişilebilir olması gerektiğini vurgular. Yaşam boyu öğrenme, sadece belirli yaş grupları veya eğitim seviyeleriyle sınırlı kalmayıp, tüm bireylerin farklı yöntemlerle, çeşitli alanlarda ve farklı amaçlarla öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını amaçlar. Bu durum, öğrenmenin yalnızca formal eğitimle sınırlı olmadığı, her yaşta ve her yaşam aşamasında sürekli bir gelişim için uygun ortamların oluşturulması gerektiği şeklinde açıklanabilir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel gelişim, iş gücü piyasasında yer alma, sosyal katılım ve aktif vatandaşlık gibi alanlarda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını hedefler. Bu amaçla sekiz temel yeterlilik belirlenmiş olup, bunlar bireylerin yaşamlarının her alanında başarılı olmalarına yardımcı olur. Bu yeterlilikler (Avrupa Komisyonu, 2020):

1. Okuryazarlık,
2. Çok dillilik,
3. Sayısal, bilimsel ve teknik beceriler,
4. Dijital ve teknolojiye dayalı yetkinlikler,
5. Kişilerarası beceriler ve yenilikleri benimseme yeteneği,
6. Aktif vatandaşlık,
7. Girişimcilik,
8. Kültürel farkındalık ve anlayış şeklindedir.

Bu sekiz temel yeterlilik, bireylerin kişisel gelişim, toplumsal katılım ve mesleki başarı için gerekli olan geniş bir beceri yelpazesi sunabilir. Okuryazarlık, çok dillilik, dijital beceriler ve sayısal yetkinlikler, bireylerin günümüz dünyasında etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve teknolojiyi kullanmalarını sağlayabilir. Kişilerarası beceriler, girişimcilik ve aktif vatandaşlık, toplumsal sorumluluk ve yenilikçilik için önemlidir. Kültürel farkındalık ise küreselleşen dünyada farklı kültürler arasında anlayış ve etkileşimi geliştirebilir. Bu yeterlilikler, yaşam boyu öğrenmenin bireylerin tüm yaşam alanlarında başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir.

Yaşam boyu öğrenme, her zaman ve her yerde öğrenme fırsatlarına açık olmayı ve bu süreçlerde başarılı olabilmek için gerekli motivasyon ve yeterliliklere sahip olmayı ifade eder. Yaşam boyu öğrenen bireyler, kendi öğrenme süreçlerini sahiplenir, kendilerini motive eder ve öğrenme aktivitelerini kendi ihtiyaçlarına göre düzenler. Bu bireylerin öğrenme sürecinden zevk alması ve sürekli bir motivasyona sahip olmaları önemlidir. Öğrenmeyi kendi kontrolüne alarak, bireyler yaşam boyu öğrenmenin doğasında bulunan özerklik duygusunu deneyimler (Demirtaş, 2021). Yaşam boyu öğrenen özerk bireyler, toplumun gelişimine katkı sağlamak ve farklı yaşam alanlarında etkili bir şekilde işlev görmek için kendi eylemlerini bağımsız bir şekilde yönlendirirler. Bu özerklik, bireylerin görevlerini yerine getirmelerini, kişisel hedefler belirlemelerini ve bunları gerçekleştirmelerini sağlar; ayrıca kendi haklarını, çıkarlarını, sınırlarını ve ihtiyaçlarını savunmalarına olanak tanır (Martinez-Mediano, Rioperez-Losado ve Lord, 2013'den aktaran Demirtaş, 2021). Yaşam boyu öğrenmede bireyler, çeşitli öğrenme süreçlerine katılıp, kendi motivasyonlarıyla gelişim sağlamayı ve özerklik kazandıkları bir yaklaşımı benimseyebilir.

Hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen bir yönetici gibidir. Bu süreçte öğrenenler öğrenme çıktılarını belirleyebilmekte ne öğreneceklerine ve nasıl öğreneceklerine özgürce karar verebilmektedirler. Özerk öğrenme sadece bireylerin bir mesleğe veya kariyere hazırlandığı bir süreç değil aynı zamanda yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Badak ve Şenel (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğrenen özerkliği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki tespit edilmiştir. Öğrenen özerkliği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetebilme yeteneğinin, sürekli gelişim ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini gösterebilir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sürekli bilgi ve beceri kazanmalarını sağlar ve bu süreçte öz yeterlik, bireylerin öğrenme becerilerine olan güvenlerini artırarak başarılarını etkileyebilir. Öğrenen özerkliği ise, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde yönetmelerini ve stratejiler geliştirmelerini destekleyebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, bu kavramların birleştiği bir noktada ele alınabilir ve bu bağlamda Türkçe öğrenen bireyler, dilsel becerilerin yanı sıra kültürel ve sosyal olarak da gelişebilirler. Öz yeterlik ve öğrenen özerkliği, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir, böylece yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyler, kişisel ve dilsel gelişimlerini sürdürebilirler.

2.1.2. Öz yeterlik, Öğrenen özerkliği ve Yabancı dil öğrenimi

Çağdaş dünya, teknoloji, toplum yapıları ve bilgiye erişim alanlarında büyük bir değişim sürecinden geçmektedir. Bu değişimler, insanların yaşam biçimlerini, çalışma tarzlarını ve birbirleriyle olan etkileşimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Her ne kadar değişim, insanlık tarihi boyunca var olan bir olgu olsa da, son dönemdeki dönüşümlerin büyüklüğü ve hızı, alışılmadık bir düzeyde olmaktadır (Bandura, 1997). Bu hızlı dönüşüm, bireylerin ve toplumların sosyal ve kişisel anlamda sürekli bir adaptasyon sürecine girmelerini zorunlu kılmaktadır. İnsanlar, çevrelerindeki bu değişimlere uyum sağlamak için daha fazla esneklik ve yenilikçilik geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, öz yeterlik kavramı bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine ve başarılarına dair duyduğu güveni ifade eder. Bu inanç, kişilerin değişen koşullar karşısında nasıl hareket edeceklerini ve kendilerini nasıl yönlendireceklerini etkileyebilir (Bandura, 1997). Bu nedenle, bireylerin hızlı ve sürekli değişen bir dünyada başarılı bir şekilde başa çıkabilme kapasitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri, kendi yeteneklerine olan güveni ve inancı olabilir. Kendi becerilerine duyulan güven, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını ve yeni durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Bu güven, aynı zamanda bireylerin öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol alabilmelerini, sorumluluklarını üstlenebilmelerini ve kararlarını daha bilinçli bir şekilde verebilmelerini sağlayabilir.

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin uluslararası düzeyde iletişim kurabilme yeteneklerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Türkçe, dünya genelinde artan ilgiyle birlikte birçok yabancı öğrenci tarafından öğrenilmektedir. Türkçe öğrenmeye yönelik bireylerin istekli olması, kişisel ilgi, kültürel merak veya iletişim becerilerini geliştirme isteği gibi faktörlere bağlanabilir. Öz yeterlik inancı, bireylerin bu motivasyonları sürdürmelerine ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir; çünkü dil öğrenme sürecinde başarılı olabileceklerine dair inançları, onları daha fazla çaba harcamaya teşvik edebilir. Pajares (2005) öz yeterliği, bireyin başarısızlık durumlarında nasıl sebat edeceğini öğrenmesi olarak belirtmektedir. Bu kavram, dilbilim ve eğitim alanlarında farklı şekillerde tanımlanan çok yönlü bir kavram olmakla birlikte, Bandura (1997) öz yeterlik gibi kişisel inançların yaşam boyu öğrenme sürecini teşvik etmede kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Öz yeterliği yüksek olan bireylerin zorluklara kararlılıkla yaklaşma, aksiliklere rağmen devam etme ve sonuçta öğrenme hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir (Bandura, 1997). Bu özellik, hızla değişen ve giderek daha karmaşık hale gelen

bir dünyada, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmesi ve sürekli yenilenen bilgi ve becerilere uyum sağlayabilmesi için önemli bir temel oluşturabilir. Bu, kişisel gelişim ve başarı açısından önemli bir faktör olarak, yeni durumlara hızla tepki verebilme yeteneğini de pekiştirebilir. Özellikle, bireylerin öğrenmeye açık olabilmesi ve gelişen teknolojiyle birlikte değişen iş ve yaşam koşullarına adapte olabilmesi için öz yeterlik, kritik bir rol oynayabilir. Bu durum, öğrenenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin, diğer bir ifadeyle, öğrenen özerkliklerinin gelişmiş olmasını da gerektirmektedir. Öğrenen özerkliği, bireylerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk alarak, bağımsız bir şekilde hedef belirleme, strateji geliştirme ve öğrenme sürecini değerlendirme becerisini ifade eder (Benson, 2011). Öz yeterliği yüksek olan bireyler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları engellere rağmen öz düzenleme stratejilerini etkin bir şekilde kullanabilirler ve böylelikle öğrenen özerkliğini de destekleyebilirler (Zimmerman, 2000). Öğrenen özerkliği, yalnızca dil öğreniminde değil, aynı zamanda bireylerin yaşam boyu öğrenme kapasitesini geliştirmede de kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öz yeterlik ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişki, bireylerin yeni bilgiyi edinme, öğrenmeyi sürdürme ve sürekli değişen dünyaya adapte olma süreçlerinde birbirini tamamlayan unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Küreselleşmenin hızla arttığı, teknolojiye dayalı bir çağda, eğitimde öğrenen özerkliği kavramı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim çevrelerinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerinin şekillendirebilmesi, öğrenme sürecinin her aşamasında söz sahibi olması gerektiği vurgulanmaktadır (Benson, 2001). Öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl yapılandırılacağına ve hangi stratejilerle ilerleyeceklerine karar verme özgürlüğünü içerir. Yani, öğrencilerin, kendi öğrenme yollarını belirleme ve öğrenme sürecine katılma seviyeleri, bu özerklik kavramı ile ölçülür (Benson, 2001). Bu noktada, öğrenen özerkliği doğrudan öz-yeterlik kavramı ile ilişkilidir. Çünkü öğrencilerin, kendi öğrenmelerini etkili bir şekilde yönetebilmeleri, onlara başarıya ulaşacaklarına dair güçlü bir inanç ve güven duygusu kazandırır (Bandura, 1997). Bu da, öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırarak daha etkili bir öğrenme süreci yaratır.

Bununla birlikte, bazı eğitimciler öğrenci özerkliğinin öğretmenle olan ilişkileri zorlaştırabileceği ve geleneksel öğretim yöntemlerine zarar verebileceği gibi endişeleri dile getirmiştir (Süğümlü, 2017). Ancak, özerkliğin aslında dil öğreniminde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecekleri demokratik bir ortam yaratılmasına olanak tanıyabileceği de öne sürülmüştür (Mickwitz ve Suojala, 2020). Öğrenen özerkliği, öğrencilere sadece öğrenme süreçlerine aktif katılım hakkı vermekle kalmaz, aynı zamanda

eğitim deneyimlerini şekillendirme, izleme ve kendi ilerlemelerini değerlendirme konusunda da onlara güç sağlar. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, eğitim süreçlerini daha anlamlı ve kişisel hale getirir (Mickwitz ve Suojala, 2020). Bu süreç, sahiplenme duygusu ve sorumluluk bilincini teşvik eder, bu da öğrencilerin kendi yetkinliklerine güvenmelerine ve öz yeterliliklerini artırmalarına yardımcı olur.

Sonuç olarak, öğrenen özerkliği, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilmelerine zemin hazırlayan bir beceri olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler, eğitim sürecine daha fazla sahip çıkarak sadece o anki öğrenme ihtiyaçlarına değil, aynı zamanda gelecekteki öğrenme hedeflerine de yön verebilirler. Bu durum, sürekli gelişim ve öğrenme için güçlü bir temel oluşturur, çünkü özerklik, bireyleri yalnızca sınıf ortamında değil, yaşam boyu süren öğrenme süreçlerinde de daha bağımsız ve etkili kılar. Bununla birlikte yeni bir dil öğrenimi, öğrenen özerkliğini teşvik eden bir süreç olabilir, çünkü öğrenciler, dilin yapısını ve kullanımını keşfederken kendi öğrenme yollarını belirleyerek, hem dil becerilerini hem de öğrenmeye yönelik motivasyonlarını güçlendirebilirler.

2.2. Dil, Anadil ve Yabancı dil

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, kendine ait kurallara sahip doğal bir araçtır ve bu kurallar çerçevesinde işleyen dinamik bir varlıktır (Ergin, 2013). Her ne kadar ses tellerimiz benzer olsa da, ağız, dil ve beyin yapısında hiçbir farklılık olmasa da dünyanın farklı bölgelerinde insanlar farklı diller konuşulmaktadır. Aynı dilin konuşulduğu bölgelerde bile şehirden şehre, kasabadan kasabaya farklı lehçeler hakim olmaktadır. Üstelik her insanın aksanı, telaffuzu ve konuşma tarzı diğerinden farklıdır (Scales, 2006). Dil, temelde bir işaretler sistemi olarak kabul edilir, çünkü insanlar, duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarına iletme için belirli işaretleri, sembolleri ve sesleri kullanırlar. Ancak dilin en temel işlevi, iletişimdir. İnsanlar sosyal varlıklardır ve yalnız başlarına varlıklarını sürdüremezler. Bu nedenle, toplumsal ilişkiler kurmak, deneyimlerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak için başkalarıyla sürekli iletişimde olmaları gerekir. İletişim ise, bir dil aracılığıyla mümkün olur (Halliday ve Matthiessen, 2014). Dil, insanların duygu, düşünce ve bilgilerini başkalarına iletme için kullandığı, belirli kurallara dayalı bir iletişim aracı olarak, toplumsal ilişkiler ve bilgi paylaşımında önemli bir yer tutabilir.

Her birey, yaşadığı kültür ve toplumda o topluma ait dile hâkimdir. Fakat dünyadaki tüm dillerin öğrenilmesi, pratikte mümkün değildir. Çünkü dünya, sayısız dil ve lehçeye sahip

geniş bir çeşitliliği barındırır. Bu noktada, farklı dillerde iletişim kurmak isteyen kişiler, başka diller öğrenmek durumundadır. Bu, sadece farklı kültürlerle iletişim kurabilmek için değil, aynı zamanda küreselleşen dünyada iş ve sosyal hayatı etkili bir şekilde sürdürebilmek için de önemlidir (Delmonte, 2011). Dünyadaki dil çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, farklı diller öğrenmek, hem kültürel etkileşimi hem de küresel bağlamda iş ve sosyal yaşamda etkili olabilmeyi sağlamak için önemli olabilir.

Anadili kavramı, ilk olarak anneyle ilişkilendirilir ve en temel anlamıyla, bir bireyin annesinden öğrendiği dil olarak tanımlanabilir. Ancak daha geniş bir açıdan bakıldığında, ana dili, kişinin ilk olarak ailesinden, özellikle annesinden, ve sosyal çevresinden doğal bir şekilde kazandığı, en iyi bildiği ve en çok hakim olduğu dildir (Oruç, 2016). Bu bağlamda ana dili, sadece anne tarafından öğrenilen bir dil olmanın ötesinde, bireyin aile ve toplumdan etkileşim yoluyla kazandığı, en çok hakim olduğu ve kimliğini şekillendirdiği söylenebilir.

Yabancı dil, bir kişinin anadili dışında öğrendiği ve genellikle o kişinin yaşadığı çevrede yaygın olarak kullanılmayan dildir. Yabancı dil, bireyin anadilinin ötesinde iletişim kurmasına olanak tanır ve kültürler arası etkileşimi, iş ve eğitim fırsatlarını artırır. Dil öğrenimi, bu sürecin bir parçası olarak, dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin kazanılmasını içerir (Brown, 2007). Yabancı dil öğrenimi, bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurabilmesini sağlayarak, aynı zamanda mesleki ve akademik fırsatları artıran önemli bir yetkinlik geliştirme süreci olarak görülebilir. Bununla birlikte yabancı dil öğreniminde bireylerin özerklik kazanmaları ile kendi dil öğrenme sürecini daha derinlemesine incelemeyi ve öğrenme stratejilerini nasıl geliştirdiğini anlamasını kolaylaştırabilir.

2.3. Özerkliği öğrenme

Öğrenen özerkliği kavramı, 1980'lerin başında ortaya çıkmış ve genellikle yetişkin eğitimi ve kendi kendine öğrenme sistemleriyle bağlantılı olarak ele alınmıştır. Bu dönemde, öğrencilerin kendi başlarına öğrenme süreçlerini yönetmeleri önemli bir konu olarak gündeme gelmiştir. Yüzyılın sonlarına doğru ise dil öğretiminde, öğrenen özerkliğini destekleyen ders kitapları ve kaynaklar kullanılmaya başlanmıştır (Hedge ve Teachout, 2000). Ayrıca öğrenci merkezli eğitim anlayışının etkisiyle, öğrenen özerkliği dil öğretimi tartışmalarında daha fazla yer almaya başlamıştır. Bu, önemli bir değişim anlamına gelmektedir; öğrenci özerkliği, öğrencilerin her şeyi kendi başlarına yapması değil, kendileri

için öğrenmeleri gerektiği bir kavram olarak şekillenmiştir. Bununla birlikte öğrenen özerkliğine dair yapılan akademik yayınların sayısındaki artış, bu konuda daha fazla araştırmanın yapılmasına ve kavramın daha geniş bir şekilde ele alınmasına yol açmıştır. Öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol edebilme, nasıl öğrenileceklerine karar verebilme ve öğrenme sonuçlarından sorumlu olma yeteneğini ifade eder. Bu kavram, eğitimde temel bir yer tutmakta ve pek çok araştırmaya konu olmaktadır (Benson, 2001).

Öğrenen özerkliği yalnızca teorik bir konu olarak ele almak yeterli değildir; bunun pratikte nasıl uygulanacağına dair somut adımlar atılmalıdır. Özellikle geleneksel okul ortamlarında, öğrencilerin bağımsızlıklarını geliştirebilmeleri için net ve uygulanabilir stratejiler geliştirilmesi önemlidir (İlgar, 2013). Nihai amaç, öğrencilere yaşamları boyunca dil öğrenmeye devam edebilecekleri beceriler kazandırmaktır. Bu, öğrencinin kendi öğrenme sürecini sahiplenmesi ve kişisel hedeflerine ulaşma yeteneği olan "öğrenen ajansı/özerkliği" kavramı ile tam anlamıyla örtüşmektedir (Haggard ve Taskiris, 2009; Gao, 2010). Öğrenen özerkliği, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasını ve kendi öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmasını ifade eder. Bu kavram, öğrencinin kendi öğrenim yolculuğunun kontrolünü elinde bulundurma yeteneğini destekleyen bilinçli bir öz-yönlendirme kapasitesini içerir (Haggard ve Taskiris, 2009; Gao, 2010). Öğrenen özerkliği, öğrencinin sadece belirlenen görevleri yerine getiren pasif bir birey olmaktan çıkıp, kendi öğrenim sürecini yönlendirebilme sorumluluğunu üstlenen aktif bir katılımcı olmasını amaçlar.

Dil öğreniminde, örneğin, öğrenen özerkliğin teşvik edilmesi sınıf dışında dil ile etkin bir şekilde meşgul olmalarını teşvik eden görevler ve etkinlikleri içerebilir. Örneğin dil öğrenme hedefleri belirlemek, ilgi ve yeterlilik seviyelerine uygun materyalleri seçmek, pratik ve geri bildirim için fırsatlar aramak ve öğrenme ilerlemelerini değerlendirmek gibi (Benson, 2001). Öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha fazla sahiplenmelerine ve hedef belirleme, uygun materyaller seçme gibi beceriler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Özerk öğrenme, öğrencinin planlama yeteneği anlamına gelir, bir öğrenme süreci sırasında öğrenci, öğretim yöntem ve tekniklerini seçer ve uygular. Kendi öğrenmesini düzenleyen öğrenen, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, içeriğe ve hedefe uygun stratejileri seçebilir ve bunları kullanabilir. Kendi kendini düzenleyen öğrenme, öğrencilerin kendi oluşturdukları düşüncelerden ve sistematik olarak öğrenme hedeflerine ulaşmayı amaçlayan

davranışlardan kaynaklanan öğrenmedir (Schuchardt, Maehler ve Hasselhorn, 2008). Bu açıdan özerk öğrenme, bilgi ve beceri edinmenin bir biçimi olarak ifade edilebilir.

Özerk öğrenme, öğrencinin bağımsız olarak ve kendi kendini motive ederek belirli öğrenme hedeflerini belirlenebildiği ve bağımsız olarak belirli öğrenme stratejilerini seçebildiği bir öğrenme sürecidir. Öğrenci için bağımsızlık hedefi artık “öğreniyorum” değil, aynı zamanda “öğrenmeyi öğreniyorum” anlamına da gelir; böylece, öğrenci kendi alt becerilerini (çeviri becerileri) bağımsız olarak geliştirebilir (Little, 2007). Holec (1981)’e göre, öğrenen özerkliği yalnızca öğrenmenin nasıl organize edildiğini değil, aynı zamanda edinilen bilginin türünü de kapsar. Öğrenen, öğrenme hedeflerini ve içeriğini kendi belirlediğinde, 'nesnel, evrensel bilginin yerini [...] öznel, bireysel bilgi alır.' Bu durumda, 'öğrenen artık kendisine yabancı ve bağımsız bir gerçeklikle karşılaşmaz; aksine, kendi inşa ettiği ve kontrol ettiği bir gerçeklikle yüz yüze kalır'. Bu süreç, öğrenenin, kendisi için düzenlenmiş bilgiyi edinilmiş bilgiye dönüştürdüğü aktif ve yaratıcı bir süreç olarak tanımlanır (Holec, 1981). Harmer (2001) ve Little (1995) özerk öğrenenlerin, öğrenmeyle ilgili bilgiler yoluyla kendi öğrenmeleri üzerine derinlemesine düşünebilen ve başkalarıyla iş birliği içinde öğrenmeye istekli kişiler olarak görülebileceğini kuramsallaştırmışlardır. Özerk öğrenciler öğrenme programlarının amacını anlarlar, öğrenmelerinin sorumluluğunu açıkça kabul ederler, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde aktif rol oynar, öğrenme etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde inisiyatif alırlar ve öğrenmelerini düzenli olarak gözden geçirip etkililiğini değerlendirirler. Başka bir deyişle, öğrenen özerkliği uygulamasının içgörü, olumlu bir tutum, yansıtma kapasitesi ve kendi kendini yönetmede ve başkalarıyla etkileşimde aktif/öngörücü olmaya hazır olmayı gerektirdiği konusunda bir fikir birliği vardır.

Benson (2001) özerklik kavramının farklı amaçlar için kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu amaçlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin tamamen kendi başlarına öğrendikleri durumlar: Bu durumda özerklik, öğrencinin herhangi bir dış destek almadan, kendi başına öğrenme becerisine sahip olduğu bir durumu ifade eder.
- Çalışma yoluyla kişinin kendi içinde öğrenebileceği ve uygulayabileceği bir dizi beceri: Bu amaç, otonominin, öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini yönetmek için geliştirmesi gereken belirli becerileri içerdiğini ifade eder.
- Eğitim kurumları tarafından baskı altına alınan yeteneklere sahip olanlar: Bu durumda, öğrencinin bireysel beceri ve yeteneklerinin kurumsal yapılar veya

müfredat tarafından sınırlandırıldığı, ancak yine de özerk bir yaklaşımla öğrenmeye devam ettiği anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin kendi öğrenimlerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeleri için: Bu bağlamda otonomi, öğrencinin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olması, öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma sürecini yönetme anlamına gelir.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönünü belirleme hakkı için: özerklik, öğrencinin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceği üzerinde kontrol sahibi olmasını sağlayan bir öğrenme hakkını ifade eder.

Bu amaçlar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, kişisel beceriler geliştirmeleri ve öğrenme hedeflerini belirleyip bu hedeflere ulaşmaları için özerk bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiğini vurgular.

2.3.1. Özerk dil öğrenmenin temelleri

Başarılı özerk dil öğrenmenin iki temel dayanağı bulunmaktadır: öz düzenleme ve eylemlilik duygusu. Öz-düzenleme, öğrencilere öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetme becerileri kazandırır, sorumluluk ve bağımsızlık duygusunu geliştirir. Bu da kişilerin kendi eylemlerini, yani öğrenme yolculuklarının sorumluluğunu üstlenme ve kişisel hedefler belirleme yeteneklerini güçlendirir (Haggard ve Taskiris, 2009; Gao, 2010). Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci özerkliği arasında çok yönlü bir etkileşim olduğu öne sürülmektedir (Little, 1995; Smith, 2000). Mesleki uygulamalarında özerkliğe sahip öğretmenler hem kendi kendini düzenleyen öğrenmeyi hem de öğrenen eylemliliğini besleyen öğrenme ortamları yaratma konusunda daha donanımlıdır (Nakata, 2011). Bu, öğrencilerin özerk öğrenenler olmalarını sağlayan becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli rolünü vurgulamaktadır. Esasen, öğretmen özerkliği bir katalizör görevi görür, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri ve sonuçta yaşam boyu öğrenenler olarak güçlü bir eylemlilik duygusu kazanmaları için zemin hazırlayabilir.

Dil öğretimi alanı, öğrenen özerkliği gibi öğrencilere öğrenme yolculuklarının sorumluluğunu üstlenme yetkisi veren çeşitli olanaklar tanır. Bunlar arasında "dil farkındalığı" (Hedge ve Teachout, 2000), dilin mekaniğini ve işlevlerini anlama yeteneği ve "kendini yönlendirme" (Candy, 1991), öğrenme hedeflerini belirleme ve kişinin ilerleyişini bağımsız olarak yönetme kapasitesi yer alır. Harmer (2001)'a göre tüm bu kavramların ortak

noktası, bağımsız keşfetme ve öğretmenlere bağımlılığı azaltan bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Sonuçta, bu beceri kümesi, öğrencilerin yalnızca özerk öğrenenler değil, aynı zamanda sınıfların çok ötesinde dil edinme yolculuklarının sorumluluğunu üstlenen başarılı yaşam boyu öğrenenler olmalarına da olanak tanıyabilir.

Öğrenci özerkliği, modern dil öğretimiyle yakından uyumlu olan önemli bir eğitim hedefidir. Özerkliğin önemi ve gerekliliği, öğrenebilen ve değişimlere uyum sağlayabilen bir toplumu geliştirmeye yönelik artan taleplerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bağımsız olmaları, kendilerini motive edebilmeleri ve kendi öğrenme tekniklerini kullanabilmeleri önemlidir. Öğrenci özerkliğinin amacı, öğrencilere öğrenme materyalleri konusunda seçim hakkı sunmak, onların eğitim süreciyle ilgili görüşlerini ifade etme haklarına saygı duymak ve sınıfta güç dengesini korumaktır. Aslında dil öğrenme sürecine demokratik bir değer sunar ve öğrencilerin eğitimlerinin planlanmasına, gözlemlenmesine ve değerlendirilmesine katılmalarına olanak tanır (Mickwitz ve Suojala, 2020).

Öğrenen özerkliğinin önemi yaygın olarak kabul edilse de teoriyi pratiğe dönüştürmek hala bir zorluk olmaya devam etmektedir. Nakata (2011)'nın vurguladığı gibi araştırmaların, özellikle geleneksel okul ortamlarının sınırları dahilinde, öğrenen bağımsızlığını geliştirmeye yönelik pratik stratejiler geliştirmeye odaklanması gerekmektedir.

Eğitim ortamlarında, bağımsız öğrenenlerin bir dizi özelliğinin var olduğu görülmektedir. Little (1995)'a göre bağımsız öğrenenler, öğrenme hedeflerini belirlemek, öğrenme materyallerini seçmek ve öğrenme yöntemi kriterlerine karar vermek gibi öğrenmeyle ilgili tüm kararları kendi başlarına alabilen kişilerdir. Bağımsız öğrenenlerin genellikle etkileşimli yöntemler kullandıklarını ve öğrenimlerinde risk alma ve doğru yargılarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu iddia eden Wenden (1998) bu bulgularla aynı fikirdedir. Özerk öğrenenler kesin öğrenmeye çok önem verirler, hedef dili geliştirmek için, öğrenme sürecine uygulanamayan her türlü teori veya kavramı bir kenara atmaya hazırdırlar ve kendi referans çerçevelerini bile tasarlayabilirler.

Little (2007), özerk dil öğrenimi için gereken temel becerileri 'öğrenen özerkliği becerileri' olarak belirtmiştir: öğrenme materyallerini seçme, kişinin kendi öğrenme sürecini yönlendirme ve görevleri üretken bir şekilde organize etme ve yerine getirme becerisi. Bu, Wenden (1998) tarafından öne sürülen, bağımsız olarak hareket edebilen, aynı zamanda sosyal beceriler sergileyen ve başkalarıyla verimli iş birliğini teşvik eden öğrenciler kavramıyla uyumludur. Hasim ve Zakaria (2015) bu bakış açısını daha da geliştirerek özerk öğrenenlerin bilginin pasif alıcılarından ziyade bilgi edinme sürecinde aktif katılımcılar

olduklarını vurgulamaktadır. Bu özellikler (kendini yönlendirme, inisiyatif ve işbirlikçi ruh) sınıfta öğrencinin özerkliğini geliştirmek için temel yapı taşlarıdır. Öğretmenler, öğrencileri bu becerilerle donatarak, onların öğrenme yolculuklarını sahiplenmelerini sağlayabilir.

Öğrenen özerkliği, iç ve dış faktörlerin dinamik etkileşiminden etkilenen karmaşık bir olgudur (Benson, 2001). Bu faktörler, öğrenen özerkliğine giden yolda katalizör veya engel görevi görebilir. İç faktörler öğrencinin kendisinde bulunur. Bunlar, öğrencinin öğrenme yolculuğunun sorumluluğunu üstlenme isteğini önemli ölçüde etkileyen motivasyon, kendine güven ve kaygı gibi psikolojik unsurları içerir (Hedge ve Teachout, 2000). Ek olarak, hedef belirleme ve kendini izleme gibi iyi geliştirilmiş öğrenme alışkanlıkları ve stratejileri, öğrencilere öğrenmelerini etkili bir şekilde yönetme gücü verir (Wenden, 1998). Öğrenme sürecini planlama, izleme ve düzenleme yeteneğini kapsayan bilişsel ve üst bilişsel stratejiler de önemli iç faktörlerdir (Hedge ve Teachout, 2000). Ayrıca, öğrencinin dil öğrenimiyle ilgili yapılandırmacılık (bilgi deneyim yoluyla oluşturulur) veya pozitivizm (bilgi mutlaktır) gibi önceden var olan inançları özerkliğe yaklaşımlarını etkileyebilir (Little, 1995). Dış faktörler öğrencinin dışında bulunur ve genel öğrenme ortamını etkiler. Öğretmenin öğretme tarzı, sınıftaki özerklik düzeyi ve öğrenen eylemliliğini teşvik etme yeteneği önemli bir rol oynamaktadır (Little, 1995). Öğrencinin seçimini, iş birliğini ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden görevler özerkliği teşvik eder (Can, 2012). Benzer şekilde, sınıf iklimi, kaynaklara erişim ve kendi kendine öğrenme fırsatlarının tümü, öğrencinin öğrenme ortamında özerklik duygusuna katkıda bulunur (Benson, 2001). İç ve dış faktörler arasındaki bu etkileşimi anlamak, sınıflarında öğrenci özerkliğini geliştirmeye çalışan eğitimciler için çok önemlidir. Öğretmenler hem iç hem de dış faktörleri ele alan destekleyici bir öğrenme ortamı yaratarak, öğrencilerini, yaşam boyu dil edinimi için donanımlı, bağımsız, kendi kendini yönlendirebilen öğrenciler haline gelme konusunda güçlendirebilir.

Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme yetisi olarak tanımlanır (Holec, 1981). Aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecindeki ilerlemesini gözlemleme (Scharle & Szabo, 2000) ve öğrenme süreci ile içeriği hakkında düşüncelerini ifade eder (Little, 1991: 24). Öğrenen özerkliği, yabancı dil eğitiminde istenen dil becerilerini edinmek için kullanılan yöntem ve tekniklerle birlikte kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi ve karar verme yetisinin oluşmasını ifade eder (Benson, 2007). Öğrenen özerkliği, kontrolsüz bir şekilde hareket etmek veya tam özgürlüğe sahip olmak anlamına gelmez; bireyin kendisini bulmaya çalışarak akıllıca seçimler yapma inisiyatifine sahip

olmasıdır (Zoghi ve Dehghan, 2012). Öğrenciler, ancak kendi seçtikleri içeriğin sorumluluğunu aldıklarında daha iyi öğrenirler (Little, 1991: 48).

Öğrenen özerkliğini etkileyen psikolojik faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu faktörler arasında kaygı, kişilik özellikleri, motivasyon, kendine güven ve öğrenmeye yönelik tutumlar önemli bir rol oynar (Wenden, 1998). Özellikle öz-yeterlik duygusu güçlü olan öğrenciler, öğrenme sürecine olumlu bir yaklaşımla katılmakta ve bu olumlu tutumun akademik başarıya katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir (Bandura, 1997). Bunun yanı sıra, kendine olan güveni düşük olan öğrenciler, öğrenme sürecinde daha fazla zorluk yaşamakta ve bağımsız öğrenme davranışlarına katılmakta zorlanmaktadır (Wenden, 1998). Peterson (2010) tarafından yapılan çalışmada, yüksek motivasyon ve özgüvene sahip öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için zaman ayırma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Candy (1991), bağımsız öğrenenlerin ihtiyaç duyduklarında yardım istemeleri gerektiğini belirterek, öğrenme sürecinde dengeyi korumanın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda motivasyon, öğrenen özerkliğini geliştirmede temel bir faktördür. Candy (1991), içsel motivasyonun öğrenme dürtüsünün gelişimi için bir ön koşul olduğunu savunurken, Chang (2005) motivasyon ile etkili öğrenme stratejileri arasındaki bağı vurgulamaktadır. Bu durum öğrenme konusunda güçlü bir tutkuya sahip öğrencilerin, öğrenci özerkliğini destekleyen stratejileri etkili bir şekilde kullanma olasılıklarına sahip olacağını göstermektedir.

Öğrenme sürecinde karşılaşılan bazı zorluklar da öğrenen özerkliğini etkileyebilir. Dil öğrenimiyle ilgili kaygı, özerklik için önemli bir engel teşkil edebilir; yüksek kaygılı öğrenciler daha çekingen davranmakta ve öğretmene daha fazla bağımlı hale gelmektedir (Peterson, 2010). Bu durum, öğrenme ortamında güveni destekleyen bir atmosfer yaratmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme alışkanlıkları ve stratejileri, öğrencilerin öğrenme yolculuklarını yönetmelerine yardımcı olan temel araçlardır. Bu beceriler, hedef belirleme, zaman yönetimi ve kendini değerlendirme gibi tekniklerle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmelerine katkıda bulunur (Wenden, 1998). Güçlü öğrenme alışkanlıkları, bağımsız öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencileri aktif bir öğrenme deneyimine katılmaya yönlendirir. Öğrenciler, bağımsız olarak kaynaklara ulaşabilir, çevrimiçi materyallerden faydalanabilir ve sınıf içi etkinliklerde daha aktif rol alabilir.

Son olarak, üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi, öğrenen özerkliği için kritik bir unsurdur. Üst bilişsel stratejiler, bireyin öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi için

gereklidir. Bu becerilere sahip öğrenciler, öğrenme materyallerini seçme ve öğrenme etkinliklerine bilinçli bir şekilde karar verme yetkinliğine sahip olup, bu durum onların özerklik duygusunu güçlendirir (Benson, 2001; Little, 2007). Eğitimciler, hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz değerlendirme gibi öğrenme alışkanlıklarını teşvik ederek öğrenci özerkliğini destekleyebilirler. Öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında farkındalık kazanmaları, kişisel hedefler belirlemeleri ve öğrenme süreçlerine kendilerini daha fazla katmaları, onların özerk öğrenenler olmalarını sağlar. Öğrenci özerkliği, bireyin dil öğrenmeye dair inançları, özgüveni ve öz-yeterlik duygusu gibi psikolojik faktörlerden de etkilenir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğrenciler, karşılaştıkları zorlukları birer büyüme fırsatı olarak görür ve bu zorlukların üstesinden gelmek için daha kararlı bir tutum sergileyebilirler.

2.3.2. Öğrenci özerkliğini etkileyen dış faktörler: Öğretmen, görevler ve çevre

Öğrencinin iç dünyası, öğrenen özerkliğinin gelişiminde önemli bir etken olmakla birlikte, sınıf ortamındaki dış faktörlerin de güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Özerk öğrenmeyi destekleyen üç temel dış faktör ele alınmaktadır: öğretmen, öğrenme görevleri ve genel öğrenme ortamı (Benson, 2001; Holec, 1981; Little, 2007). Öğrencinin iç dünyası ve dışsal faktörlerin etkileşimi, öğrenen özerkliğinin gelişiminde birbirini tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. Hem bireysel motivasyon hem de çevresel destek, öğrenme sürecinin kalitesini ve etkinliğini artırır. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrencileri özerklikle eğitebilmesi için her iki boyutu da dikkate alması gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrenci özerkliği için bir katalizör görevi görür ve özerklik geliştirmedeki rolleri yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı değildir. Mesleki özerkliğe sahip olan, yenilikçi öğretim yöntemlerini denemekten çekinmeyen öğretmenler, farklı öğrenme stillerine hitap eden ve keşfetmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmak konusunda daha donanımlıdır (Nakata, 2011). Öğretmenlerin, öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı ile öğrenci seçimlerini vurgulaması ve öz yönelimli öğrenme etkinliklerine fırsat sağlaması, öğrencilere kendi öğrenme yolculuklarının sorumluluğunu üstlenme gücü verir. Ayrıca, Gao (2010) öğrencilerin kişisel hedef belirleme, ilerlemeyi gözden geçirme ve öğrenme stratejileri hakkında bilinçli kararlar verme kapasitesinin önemine dikkat çeker. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme özerkliği becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak destekleyici bir sınıf ortamı yaratır.

Öğrenci özerkliğini destekleyen bir diğer dış faktör, öğrencilerin sınıfta gerçekleştirdikleri öğrenme görevleridir. Öğrenme özerkliğini destekleyen görevler eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi ve iş birliğini teşvik eder; bu tür görevler ezberlemeyi aşarak öğrencileri bağımsız düşünmeye yönlendirir (Can, 2012). Öğrencilere öğrenme materyalleri ve etkinliklerde seçim imkanı sağlamak, sahiplenme ve katılım duygusunu artırır. Ancak, aşırı öğretmen yönlendirmesi içeren veya net öğrenme hedeflerinden yoksun görevler, öğrenme özerkliğini engelleyebilir. Öğretmenler, öğrenci seçimini destekleyen, eleştirel düşünme ve iş birliği gerektiren görevleri dikkatlice tasarlayarak özerk öğrenme ortamını teşvik edebilir.

Öğrenme ortamı ise öğrenen özerkliğini desteklemek için besleyici bir zemin sağlar. Destekleyici bir sınıf iklimi, deney yapmayı, risk almayı ve öğrenci çabasını ödüllendirmeyi teşvik ederek öğrencilerin güven duygusunu geliştirir ve onların öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar (Benson, 2001). Öğrencilere çeşitli fiziksel ve dijital kaynaklara erişim sağlamak, onların ilgi alanlarını keşfetmelerine ve bağımsız öğrenme etkinliklerine katılmalarına imkan tanıyabilir. Ayrıca, projeler üzerinde bağımsız olarak çalışabilme, kişisel hedefleri takip edebilme gibi fırsatlar yaratmak, öğrenen özerkliğini destekleyen önemli unsurlar arasında yer alabilir.

2.4. İlgili araştırmalar

2.4.1. Türkiye’de yapılmış ilgili araştırmalar

Hasekioğlu (2009), Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan uygulamalara yönelik yaptığı çalışmada, Türkçe sözcüklerin daha kolay nasıl öğretildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada sözcüklerin nasıl öğretileceğine detaylı bir şekilde yer vermiş ve ilgili etkinlikleri öğretim yolu olarak sunmuştur. Çalışmanın sonucunda, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde sözcüklerin görsel ve işitsel desteklerle daha etkili bir şekilde öğretilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sözcüklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, öğrenme sürecini hızlandırmakta ve kalıcı kılmaktadır.

Ergür (2010) çalışmada son yıllarda özellikle yabancı dil eğitiminde önem kazanan öğrenen özerkliği kavramını ele almaktadır. Özerklik, öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlanır ve bu sorumluluğu alabilmek, bireyin belirli bilgi ve becerilerle donanmış olmasını gerektirir. Öğrenme ortamında özerklik, ancak kendisi de özerk bir kimliğe sahip ve bağımsız bir birey olarak gerekli becerileri barındıran

öğretmenlerle sağlanabilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran bir figür olmaktan öte, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretim yöntemlerini belirlemede rehberlik eden danışman ve kaynak kişi rollerini üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin sınıfta yönetici, kaynak kişi ve danışman gibi farklı rolleri üstlenmesi ve bu rollerin öğrenme-öğretme sürecine katkıları tartışılmaktadır. Ayrıca, her bir rolün öğrenme sürecindeki uygulamalarına yönelik örnekler sunulmaktadır. Bu nitel çalışma, öğretmenlerin geleneksel rollerin dışına çıkarak öğrencilere yapıcı geri bildirim sağlayan özerk bir yetişkin olarak öğrencilerin özerklik kazanma sürecine nasıl destek olabileceğini açıklamaktadır. Öğrencilerin belirli becerileri kazanmalarında öğretmenin en önemli rol modeli olması, geleneksel bilgi aktarma rolünden çıkıp, daha çok öğrenme süreçlerini yönlendiren bir danışman ve kaynak kişi kimliğiyle hareket etmesini gerektirir. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretme yöntemlerini belirlerken, onlara rehberlik yapmalı ve gerektiğinde yapıcı geri bildirimler sunmalıdır. Yani öğretmen, öğrencilerin gelişim süreçlerinde onlara yol gösteren, özerk bir yetişkin olarak farklı roller üstlenmelidir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçleri daha etkili ve verimli hale gelir. Doküman analizi niteliğindeki bu nitel çalışmada öğretmenin özellikle yönetici, kaynak kişi ve danışman olarak üstlenebileceği farklı roller irdelenmiş ve her bir rolün öğrenme-öğretme sürecindeki uygulaması ile ilgili örnekler verilmiştir.

Bayat (2011) çalışmasında Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliğine ilişkin inançlarını ve uygulamalarını incelemiştir. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin önemini fark ettikleri ancak uygulamada bazı zorluklar yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Ilgar (2013), Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde e-öğretimi kullanarak sözcüklerin anlatımı ile ilgili yaptığı çalışmasında, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür öğelerinin nasıl ele alınması gerektiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda diğer dillerin öğretilmesi için yapılan internet sitelerinin Türkçe dil öğretiminde görsel olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tanyeli ve Kuter (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri, ancak hem öğrenme hem de yazma becerilerinde kendilerini özerk öğrenenler olarak görmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, öğretim ortamının, materyallerin ve stratejilerin öğrencilerin özerkliklerini engellediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, dil öğrencilerinin kendilerine daha fazla özerklik tanınmasının

öğrenme süreçlerini geliştirebileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin materyalleri ve stratejileri, öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenme yapabilmelerini kısıtlamaktadır.

Sevim (2014), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi konuşmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin yaptığı çalışmada, öğrencilerde meydana gelen kaygıları belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmalarında kaygılarının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmanın bir başka sonucu olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmalarındaki kaygılarında, cinsiyet, öğrenim kademesi ve okul türü gibi değişkenlerin etkisinin olmadığını da belirlenmiştir.

Alyılmaz, Biçer ve Çoban (2015), Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yaptıkları nitel çalışmada, bu öğrencilerin öğrenme sürecinde özerk davranma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte Kırgız öğrencilerin, Türkçeye ve Türkiye'ye karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri, ancak bazı konularda eksiklikler ve geliştirilmesi gereken yönler olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin Türkçe ve Türkiye hakkında çoğunlukla iyi bir izlenim edinmiş olmalarına rağmen, eğitim materyalleri, öğretim yöntemleri veya kültürel farklar gibi bazı alanlarda iyileştirme gerekliliği duydukları vurgulanmıştır.

Demiral ve Yavuz (2016)'un çalışması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliklerini desteklemede sınıf dışı öğrenme ortamlarının önemine odaklanmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirdikleri etkileşimlerin, okuma materyallerine erişim, medya kullanımı ve günlük hayatta dil pratiğini kolaylaştıran aktiviteler gibi öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Sınıf dışı öğrenme ortamları, öğrencilere dili daha otantik ve bağlamsal bir şekilde öğrenme imkanı sunarak, dil kullanımında bağımsızlık kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Karakış'ın (2020) öğrenen özerkliği ve yabancı dil öğrenme kaygısının İngilizce ders Başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği, yabancı dil öğrenme kaygısı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkileri belirlemiştir. Araştırma 472 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilmiş ve araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öğrenen özerkliği algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenen özerkliği algıları ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak, İngilizce ders başarısı ile yabancı dil öğrenme kaygısı ve öğrenen özerkliği algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu nedenle,

yabancı dil öğrenme kaygısının, öğrencilerin öğrenen özerkliği algıları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rolü olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kaynar (2019), web 2.0 araçlarının Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesindeki etkisini araştırdığı çalışmada, yabancı dile öğretiminde meydana gelen sorunları öğretmenlerin görüşleri ile belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının çok fazla içerik sunarak öğrencilerin dikkatlerini topladığı ve öğretimi daha eğlenceli hale getirerek motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Tıraşoğlu (2019), yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin söz varlıklarına Kahoot uygulamasının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem kullanarak yaptığı çalışmada, Kahoot uygulamasının söz varlığına ve bu varlığın gelişmesinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada Kahoot uygulamasının öğrenciler için çok eğlenceli bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

Karalök (2020), Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde e-hikayelerin okuma alışkanlığındaki motivasyonuna etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin okuma üzerindeki motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, e-hikayelerin dil öğretiminde daha etkili olduğu ortaya konmuş ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, e-hikayelerin öğrenmeye olan ilgiyi ve motivasyonu artıran etmenlerden biri olarak dikkate alınmalıdır.

Özerbaş, Yılmaz, Babatürk ve İnalöz (2023) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerklik algıları ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, öğrenen özerkliği yüksek olan öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde daha az kaygı yaşadıkları ve bu özerklik algısının, Türkçeyi öğrenme sürecinde kendilerine güvenlerini artırdığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak için öğrenen özerkliğini destekleyici eğitim ortamlarının önemini vurgulamaktadır.

Durmuş Öz ve Şengül (2024)'ün araştırmasında, uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını ve bu davranışların çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin derslere katılım konusunda düzenli ve sorumlu bir tutum sergileyerek, verilen görevleri başarıyla yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yüksek seviyede özerk bir şekilde

davranarak, öğrenme süreçlerine aktif katıldıklarını ve görevlerini tamamlamak için kendi başlarına çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

2.4.2. Türkiye dışında yapılmış ilgili araştırmalar

Nehm (1987) çalışmasında Almanca'nın yabancı dil olarak öğrenilmesinde öğrenen özerkliğinin önemini vurgulamaktadır ve gelecekte öğrenenlerin daha fazla bağımsızlık kazanması gerektiğini teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele almalarının, dil öğrenme verimliliğini artıracığına işaret etmektedir. Bu çalışmada, öğrenen özerkliğini destekleyen stratejilerin uygulamaya alınmasının, dil öğrencilerinin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağladığı sonucuna varılmaktadır.

Herrmann ve Siebold (2012), üniversite düzeyinde Almanca öğretiminde proje tabanlı çalışmanın öğrenen özerkliğini artırmadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, proje tabanlı çalışma ile öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha fazla özerklik kazandığı ve bağımsız düşünme yeteneklerinin geliştiği bulunmuştur. Projeye dayalı öğrenme, öğrencilerin daha yaratıcı ve çözüm odaklı olmalarını sağlamakta ve dil bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır. Böylece, proje tabanlı yaklaşım, öğrenme sürecine daha fazla etki ve bağımsızlık katmaktadır.

Tassinari (2012) çalışmasında, öğrenen özerkliği için hangi yetkinlikler gereklidir? bu yetkinlikler öğrenme ve öğretim pratiği için nasıl modellenebilir? sorularını incelemiş ve bu sorulara yanıt olarak, öğrenen özerkliğini desteklemek için öz değerlendirme ve özerklik değerlendirmesini sağlayan betimleyicilerle donatılmış dinamik bir öğrenen özerkliği modeli önermiştir. Bu model, öğrenen özerkliğinin bilişsel, metabilişsel, eylem odaklı ve duyuşsal bileşenlerini kapsamakta ve öğrenenlerin tutumları, yetkinlikleri ve davranışları için betimleyiciler sunmaktadır. Model dinamik bir yapıya sahiptir; böylece öğrenenlerin kendi ihtiyaç ve hedeflerine odaklanmalarına olanak tanır. Öğrenenler bazı bileşenlerde kendilerini değerlendirmeyi seçebilirler. Yanıtları, öğrenen ve danışmanın bakış açılarının karşılaştırıldığı, öğrenme sürecinin belirli yönlerine odaklanıldığı ve ileriye dönük öğrenme hedeflerinin belirlendiği bir danışmanlık oturumunda tartışılır. Öğrencilerin geri bildirimleri, bu değerlendirmeden yararlandıklarını, özerk öğrenme sürecinde farkındalık, öz yansıma ve karar verme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Hidayah (2022) araştırmasında öğrencilerin bağımsız öğrenme (özerk öğrenme) konusundaki algılarını ve Arapça dil becerilerini geliştirmedeki rolünü incelemiştir. Çalışma, öğrencilere dil öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk vererek öğrenme özerkliğini artırmayı hedeflemiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğrencilere özerklik kazandırmanın dil öğreniminde önemli bir adım olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin daha bağımsız hale gelmesi, dil becerilerini güçlendirmede önemli bir araç olmuş ve dil öğrenenlerine kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme gücü sağlamıştır. Kültürel ve dilsel olarak farklı bir dili öğrenen bireylerin bağımsız öğrenme stratejilerini benimsemesi, dil öğreniminde başarılı olma oranlarını artırabilir.

Oka Agustini (2023) çalışmasında, üretken yapay zekanın dil öğreniminde öğrenci özerkliğini ve kapsayıcılığını nasıl artırabileceğini araştırmıştır. Çalışmada teknolojinin, özellikle yapay zekanın, öğrenme sürecine entegrasyonunun, öğrencilere dil becerileri edinirken daha fazla kontrol ve özgürlük sağlamada önemli bir rol oynadığına dikkat çekilmiştir. Yapay zeka, bireysel öğrenme hızına ve ihtiyaçlara göre özelleştirilmiş içerik sunarak öğrencilere daha fazla bağımsızlık kazandırabilir. Teknolojik araçların kullanımının sınıf içindeki etkileşimlere olan etkisi, öğrenenlerin özerklik düzeyini artırırken, öğretmenlerin de dijital öğretim becerilerini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Stringer (2024), dil öğrenenlerin özerkliğini anlamak için karmaşık dinamik sistemler teorisi perspektifinden bir kavramsal çerçeve önermektedir. Bu yaklaşımda, öğrenen özerkliğinin doğrusal olmayan bir şekilde incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Stringer, dil öğrenme sürecinin çoklu faktörlerin ve etkileşimlerin etrafında şekillendiğini belirterek, dil öğrenenlerin motivasyonlarını da dikkate almanın önemini ifade etmektedir. Bu kavramsal çerçeve, öğrenen özerkliğinin gelişimi üzerine yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı sunmakta ve daha derinlemesine analizlere olanak sağlamaktadır. Stringer'ın önerdiği dinamik sistemler, bireylerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirebilir ve dil öğreniminde başarıyı artırıcı faktörleri keşfetmede önemli bir adım olabilir.

Zhang, Wang, ve Li (2024), üretken yapay zekanın dil öğreniminde özerklik ve kapsayıcılığı nasıl destekleyebileceğini araştırmış ve bu tür teknolojilerin dil öğretiminde öğrenen özerkliğini teşvik edici niteliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışma, üretken yapay zekanın bireysel öğrencilere özelleştirilmiş dersler ve geri bildirimler sunarak dil öğrenme süreçlerini daha esnek ve bireyselleştirilmiş hale getirdiğini göstermektedir. Ancak, bu teknolojilerin benimsenmesindeki zorluklar, genellikle öğretmenlerin bu yenilikçi araçları sınıf içinde etkin şekilde uygulama yeteneklerinden kaynaklanmaktadır. Çalışma, öğretmen

eğitiminin önemini vurgulayarak, öğretmenlerin dijital araçları daha etkin kullanabilmeleri için profesyonel gelişim programlarına katılımının gerektiğini ifade etmektedir.

Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılmış bu araştırmalar, öğrenen özerkliği ve yabancı dil öğrenme sürecindeki etkilerini farklı açılardan ele almış ve bir dizi önemli bulguya ulaşmıştır. Genel olarak, öğrenen özerkliği, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri ve bu süreçte daha bağımsız hale gelmeleriyle ilgili bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Çeşitli çalışmalarda, bu özerkliğin dil öğrenme başarıları, motivasyon ve kaygı düzeyleriyle olan ilişkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğrenen özerkliği, dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirmek için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha fazla özerklik tanınması, onların motivasyonlarını artırmakta ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Teknolojik araçlar ve öğretmenlerin rehberlik rolü, bu sürecin önemli bileşenleridir. Ayrıca, dinamik değerlendirme modelleri, öğrencilere özerklik kazandırmada etkili bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerini ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, belirli bir zamandaki mevcut durumu olduğu gibi betimlemeye yönelik bir araştırma modelidir. Bu model, araştırmacının incelemek istediği evren ya da örneklemini ayrıntılı bir şekilde analiz ederek durumun daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Karasar, 2009).

Tarama modeli, araştırmanın genel bir bakış açısı ile ele alındığı, olaylar veya bireylerin özelliklerinin nesnel bir biçimde betimlendiği araştırma modelidir. Tarama modelleri, genellikle bireylerin belirli özellikleri arasındaki ilişkileri veya farklılıkları ortaya koymayı hedefler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu nedenle, bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin özerklik düzeylerinin betimlenmesinde ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde betimsel tarama modelinin kullanımı uygun bulunmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkez’inde (TÖMER) öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. TÖMER internet sitesinde yayınlanan verilere göre 2021 sonu itibarıyla 2024’e kadar 146 farklı ülkeden 5000’in üzerinde yabancı uyruklu öğrenciye Türkçe kursu verilmiştir. Araştırmada Basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi

kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi, her bireyin seçilme şansının eşit olduğu bir örnekleme tekniğidir. Bu yöntemde, araştırma evrenindeki her bir bireyin araştırmanın örnekleme dahil olma olasılığı eşit ve bağımsızdır. Basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme, örneklemin evreni temsil etme olasılığını artırdığı için, sonuçların genellenebilirliğini destekler ve yanlılığı en aza indirir (Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda bu araştırmanın örnekleme için 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi TÖMER’de kayıtlı olan 400 öğrenci içinden 350 yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 1.

Örneklemedeki Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	169	48.29
	Erkek	181	51.71
Yaş	17-20	220	62.86
	21-24	88	25.14
	25-28	26	7.43
	29 ve üstü	16	4.57
Türkiye’de bulunma süresi	0-12 ay	236	67.43
	13-24 ay	55	15.71
	25-37 ay	28	8
	> 37 ay	31	8.86
Türkçe bilen aile üyesinin olma durumu	Evet	70	20
	Hayır	280	80

Tablo 1’e göre örnekleme yer alan öğrencilerin 169’u kadın, 181’i erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş dağılımları incelendiğinde 17-20 yaş arası 220, 21-24 yaş arası 88, 25-28 yaş arası 26 ve 29 yaş ve üstü 16 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi 0-24 ay arası 236, 25-36 ay arası 55, 37- 48 ay arası 28 ve üstü 48 ay 31 öğrenci bulunmaktadır. Türkçe bilen aile üyesine sahip 70 ve sahip olmayan 280 öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, Biçer (2017) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere yönelik geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, iki

faktörden (Planlama ve Süreç) oluşmakta olup toplam 18 madde içermektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha Katsayısı; ölçeğin genelinde 0,88, birinci faktörde (Planlama) 0,75 ve ikinci faktörde (Süreç) 0,82 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değeri 0,70'in üzerinde olan ölçeklerin güvenilir ve iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmektedir (McMillan ve Schumacher, 2010; DeVellis, 2012; Büyüköztürk, 2014). Ölçek, 5'li likert tipi formatındadır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılır. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için daha hassas sonuçlar verdiği için Shapiro-Wilk testi tercih edilir. Ancak gözlem sayısı 29'dan fazla olduğunda, daha büyük veri setleri için uygun olan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi kullanılır. Bu testler, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için yaygın olarak başvuru istatistiksel yöntemlerdir (Kalaycı, 2008). Araştırmada veri sayısı 30 dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin bazı değişkenler (yaş ve Türkiye'de bulunma süresi) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği (çalışmada parametrik testlerden One-way ANOVA kullanılmıştır), bazı değişkenlerde (cinsiyet ve Türkçe bilen aile üyesi) ise anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması ve ayrıca çarpıklık katsayısının kendi standart hatasına bölümü % 5 anlamlılık düzeyinde +1,96 ve -1,96 değerleri arasında olmadığından verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği (çalışmada nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır) bulunmuştur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine dair bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

4.1. Verilerin normallik analizine yönelik bulgular

Bu çalışmada ilk adım olarak çalışmada ele alınan her bir değişken için verilerin normallik testi değerlerini bulmak olmuştur. Bu değerler, aşağıdaki Tablo 2'de yer sunulmuştur.

Tablo 2.

Uygulanan Ölçeğin Puan Ortalamalarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri

		İstatistik		Kolmogorov-Smirnov (p)	
Planlama	Cinsiyet	Kadın	,072	,034	
		Erkek	,086	,002	p < 0,05
Süreç	Cinsiyet	Kadın	,069	,045	
		Erkek	,071	,028	
Planlama	Yaş	17-20	,057	,081	
		21-24	,109	,072	
		25-28	,106	,200	
		> 29	,160	,200	p > 0,05
Süreç	Yaş	17-20	,073	,066	
		21-24	,063	,200	
		25-28	,140	,20	
		> 29	,177	,192	
Planlama	Türkiye’de bulunma süresi	0-12 ay	,084	,200	
		13-24 ay	,090	,200	
		25-37 ay	,135	,200	
		> 37 ay	,106	,200	p > 0,05
Süreç	Türkiye’de bulunma süresi	0-12 ay	,073	,104	
		13-24 ay	,093	,200	
		25-37 ay	,099	,200	
		> 37 ay	,119	,200	

Planlama	Türkçe Bilen	Evet	,124	,009
	Aile üyesi	Hayır	,055	,037
Süreç	Türkçe Bilen	Evet	,065	,000
	Aile üyesi	Hayır	,073	,001

p < 0,05

Tablo 2 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler için öğrenen özerkliği ölçeğinin planlama ve süreç alt boyutları kapsamında verilerin, cinsiyet ve Türkçe bilen aile üyesine sahip olma durumu değişkenlerine göre normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$), yaş ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerine göre ise normal dağılım gösterdiği ($p > 0,05$) belirlenmiştir.

4.2. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri nedir? problemine ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları

	Ort. ($\bar{X}$)	SS
Planlama	33.88	5.00
Süreç	31.59	5.98
Öğrenen Özerklik Düzeyleri (toplam)	65.47	9.77

Tablo 3 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmede öğrenen özerklik düzeyleri toplam puan ortalamalarının $\bar{X} = 65.47$ olduğu belirlenmiştir. Bu değere göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliğine yönelik davranışları “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri söylenebilir. Başka bir deyişle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmedeki öğrenen özerklik düzeyleri orta düzeyin üzerindedir. Bununla birlikte ölçek alt boyutları açısından planlama alt boyutu için öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{X} = 33.88$, süreç alt boyutu için öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{X} = 31.59$ ’tir. Bu değerlere göre öğrencilerin Türkçe öğrenmede öğrenen özerklik düzeyleri planlama ve süreç alt boyutlarına yönelik davranışları “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Bu verilere dayanarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri incelendiğinde, özellikle planlama alt boyutunda ($\bar{X} = 33.88$) süreç alt boyutuna göre daha yüksek bir ortalama gözlemlenmektedir. Bu, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi planlamada, kendi kendine hedef belirlemede ve motivasyonlarının görece olarak daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Diğer yandan, süreç alt boyutunda ($\bar{X} = 31.59$) planlama alt boyutuna göre biraz daha düşük bir ortalama görülmektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme düzenleme ve süreci konusunda belirli zorluklarla karşılaşabileceklerini gösterebilir. Toplam öğrenen özerklik düzeyinde genel ortalamaya göre ($\bar{X} = 65.47$) değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde bazı zorluklarla karşılaştığı ve belki de daha fazla destek veya kaynaklara ihtiyaç duyabilecekleri öne sürülebilir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin Mann Whitney U-testi ve sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama	Kadın	169	34,61	190,04	32116,00	12838,000	,009**
	Erkek	181	33,20	161,93	29309,00		
Süreç	Kadın	169	32,83	197,90	33444,50	11509,500	,000**
	Erkek	181	30,42	154,59	27980,50		
Ölçek	Kadın	169	67,44	197,28	33340,00	11614,000	,000**
	Erkek	181	63,62	155,17	28085,00		

*p < ,05; ** p < ,01

Tablo 4 incelendiğinde Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenen özerklik ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalamaları

cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($p < 0,01$).

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri yaşlarına göre bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yaş değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA testi ve sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Planlama	Gruplararası	5,101	3	1,700	0,067	0,977
	Gruplariçi	8747,859	346	25,283		
	Toplam	8752,960	349			
Süreç	Gruplararası	87,129	3	29,043	0,809	0,489
	Gruplariçi	12413,800	346	35,878		
	Toplam	12500,929	349			
Ölçek Toplam	Gruplararası	126,648	3	42,216	0,440	0,725
	Gruplariçi	33198,440	346	95,949		
	Toplam	33325,089	349			

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 5 incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenen özerklik ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkiye’de bulunma sürelerine göre bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA testi ve sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Planlama	Gruplararası	48,554	3	16,185	0,643	0,588
	Gruplariçi	8704,406	346	25,157		
	Toplam	8752,960	349			
Süreç	Gruplararası	55,360	3	18,453	0,513	0,674
	Gruplariçi	12445,569	346	35,970		
	Toplam	12500,929	349			
Ölçek Toplam	Gruplararası	115,082	3	38,361	0,400	0,753
	Gruplariçi	33210,007	346	95,983		
	Toplam	33325,089	349			

**p< ,01; *p< ,05

Tablo 6 incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenen özerklik ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalamaları Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkçe bilen aile üyesinin var olup olmadığına göre bir farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Türkçe bilen aile üyesi değişkenine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin Mann Whitney U-testi ve sonuçları

	Türkçe bilen aile üyesi	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama	Evet	70	33,84	177,90	12453,00	9632,000	0,824
	Hayır	280	33,89	174,90	48972,00		
Süreç	Evet	70	33,06	197,14	13799,50	8285,500	0,045*
	Hayır	280	31,22	170,09	47625,50		
Ölçek Toplam	Evet	70	66,90	190,56	13339,00	8746,000	0,164
	Hayır	280	65,11	171,74	48086,00		

*p < ,05; ** p < ,01

Tablo 7 incelendiğinde Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenen özerklik ölçeği alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalamaları Türkçe bilen aile üyesi değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin sadece *süreç* alt boyutunda, ailesinde Türkçe bilen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür (p < ,05).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde problem ve alt problemlere ilişkin bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış, ulaşılan sonuçlardan bahsedilmiş ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve tartışma

5.1.1. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri nedir?” problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerinin “orta-üst” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliğindeki planlama düzeyinin süreç düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliğinde planlama aşamasında görece olarak güçlü olduklarını, ancak süreç yönetiminde planlamaya göre daha fazla zorluklar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleme noktasında daha bağımsız bir tutum sergilerken, öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetme konusunda eksiklikler yaşayabilmektedir. Bu sonuçlar, önceki araştırmaların sonuçlarıyla da uyum göstermektedir. Durmuş Öz ve Şengül (2022) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan Türkçe öğretimi gören yabancı öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunun kendi üzerlerinde olduğunun farkında oldukları, ancak karşılaştıkları zorlukları aşma konusunda yeterli düzeyde özerklik sergilemedikleri tespit edilmiştir. Özerbaş, Yılmaz, Babatürk ve İnalöz (2023)’ün çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların genel olarak öğrenen özerkliği ile ilgili alt boyutlarda ve toplam puanda yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların planlama boyutundaki özerklik algısı, süreç boyutundakine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Güneş (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonucu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde orta düzeyde özerklik gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, planlama boyutundaki puanlar, süreç boyutuna kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Yani, öğrenciler öğrenme hedeflerini belirleme ve planlama aşamasında daha güçlü bir özerklik sergilerken,

öğrenme sürecini yönetme konusunda ise daha düşük bir özerklik düzeyine sahiptirler. Ayrıca, Hasekioğlu (2009)'nın çalışmasında, özerklik boyutlarının kişisel farkındalık ve hedef belirleme gibi bireysel stratejilerle şekillendiği vurgulanmıştır. Bu araştırmalar, öğrencilerin planlama ve süreç yönetimi becerilerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrencilerin planlama aşamasındaki becerileri daha güçlü iken, süreç yönetiminde zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir.

Bu sonuçlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmede güçlü bir planlama yapma yeteneğine sahip olduklarını, ancak bu stratejileri uygulamada bazı eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrenme hedeflerini belirlemede ve planlama aşamasında başarılı olsalar da, bu planları öğrenme sürecine yansıtmak ve stratejileri etkili bir şekilde uygulamakta zorluk çekmektedirler. Bu durumda, süreç yönetimi becerilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin planlama aşamasındaki güçlü yönlerini daha verimli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin süreç yönetimi becerilerini geliştirmeye odaklanan eğitimler tasarlanarak, onların bu alandaki eksiklikleri gidermeleri ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmeleri sağlanabilir.

5.1.2. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Kadın yabancı uyruklu öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla Türkçe öğrenme süreçlerinde daha yüksek öğrenen özerklik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum, kadın öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha fazla öz yönlendirme ile yöneterek, kendi belirledikleri programlara uygun bir şekilde çalıştıklarını ve öğrenmelerini daha bağımsız bir biçimde gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç benzer araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Güneş (2024) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğrencilerin motivasyon ve öğrenen özerkliği düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tseng, Liu ve Nix, (2017) çalışmasında cinsiyet farklarının, yabancı dil öğrencilerinin strateji kullanımındaki öz-düzenlemeli kontrol üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kadın öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilere göre dil öğreniminde daha iyi bir strateji kontrolüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Plotnick (2009) kadın yabancı uyruklu öğrencilerin erkek yabancı uyruklu öğrencilere göre

öğrenmeye karşı daha istekli olduğunu belirtmiştir. Sevim (2014) çalışmasında kadın yabancı uyruklu öğrencilerin erkek yabancı uyruklu öğrencilere göre Türkçe öğrenmeye karşı daha kontrollü ve rahat oldukları belirtilmiştir. Kadın öğrencilerin kendilerini öğrenmeye daha fazla adanmaları ve dil öğrenme sürecinde daha rahat bir tutum sergilemeleri, öğrenme özerkliklerini artıran etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Sarıgül (2000) ve Batumlu (2006)'nın çalışmalarında yabancı dil öğrenmede cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçların mevcut araştırma sonuçları ile farklılık göstermesi, kültürel veya bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir. Sonuç olarak, genellikle araştırmalar kadınların öğrenme süreçlerinde daha öz disiplinli ve planlı olduklarını, bu da onların öğrenen özerklik seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu destekler niteliktedir.

5.1.3. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri yaşa göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yaş değişkeni açısından öğrenen özerklik düzeyleri incelendiğinde, yaşın öğrenen özerklik üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yaşları ne olursa olsun, Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenme özerkliklerinin benzer düzeylerde olduğu ve yaşın, öğrenme özerkliği üzerinde belirleyici bir faktör olarak rol oynamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca benzer şekilde Şen ve Boylu (2015), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine yaşlarının herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Husein ve Tepe (2019) de, eğitimde yaş faktörünün öğrenen özerklik üzerinde etkisiz olduğunu, bireylerin öğrenme tarzları ve içsel motivasyonlarının daha fazla etki ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Öztürk ve Yılmaz (2020)'in araştırmasında da, yaşın öğrenci özerklik düzeylerine etkisinin anlamlı bir şekilde olmadığı ve bireysel özellikler ile eğitim sürecinin daha fazla belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Bu sonuçlardan farklı olarak bazı çalışmalar yaşın öğrenen özerklik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Gardner, Smyth ve Clement (1979), yabancı dili öğrenen çocukların yaşlarının artması ile öğrenme özerkliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu araştırma sonucuna benzer olarak Özdemir'in (2013) çalışmasında yabancı bir dili öğrenen öğrencilerin yaşları arttıkça dili öğrenme özerkliklerinin de arttığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yaş faktörünün öğrenen özerklik düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşlarının yanı sıra, daha çok bireysel motivasyonları, öğrenme alışkanlıkları ve içsel faktörlerin belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin özerklik düzeylerini etkileyen faktörler arasında yaşın öne çıkmadığı, bunun yerine kişisel ve psikolojik unsurların daha önemli bir yere sahip olabileceği söylenebilir.

5.1.4. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkiye’de bulunma sürelerine göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerinin, Türkiye’de bulundukları süreye bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin Türkiye’deki bulundukları süre ile öğrenen özerklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde Tulumcu (2014) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde okuma ve dinleme becerisi öz yeterlilik algılarının, Türkiye’de bulunma sürelerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Demir (2019)’in çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının, Türkiye’de bulundukları süreye göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2019) de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygıları ile ilgili yaptığı çalışmasında, öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin öğrenme kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçe yazma öz yeterliliğine ilişkin Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019)’nun çalışma sonucunda da öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre bir farklılık bulunmamıştır. Gökhan (2020) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterliliklerinin, Türkiye’de bulundukları süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Ateş ve Bahşi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime bilgisi, okuma kaygısı ve dinleme kaygısının, Türkiye’de bulundukları süreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan farklı olarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulundukları süreyle ilgili olarak Polatcan (2016) ve İşcan (2015)

çalışmalarında, Türkçe yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, öğrencilerin Türkiye'deki bulundukları süre arttıkça yazma kaygılarının da değişebileceğini öne sürmektedir. Benzer şekilde Daly (1978) tarafından yapılan araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma yeterliliklerinde Türkiye'deki bulunma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Mevcut araştırma sonucu ile benzer sonuca ulaşan araştırmalar, Türkiye'deki bulundukları süre ile öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri, öz yeterlilik algıları, kaygı düzeyleri ve beceri gelişiminde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak bazı çalışmalar, bu süre faktörünün yazma kaygısı ve yeterlilik gibi belirli alanlarda farklılıklar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar arasındaki bu farklı sonuçlar araştırma tasarımında incelenen kavramlar, örneklem özellikleri ve kullanılan ölçüm araçlarından kaynaklanabilir.

5.1.5. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri Türkçe bilen aile üyesi olup olmadığına göre bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerinin Türkçe bilen aile üyesi olup olmadığı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarıahmetoğlu ve Kamer (2020) yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmelerindeki sorunları inceledikleri çalışmalarında, ailelerin çocukların öğrenme süreçlerinde etkili olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Rego, Otero ve Moledo (2009)'ya göre yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin dil problemleri ve eğitim sistemi hakkında genel bilgiye sahip olmamaları ve iletişimden korkmaları nedeni ile çocukların öğrenme özerklikleri üzerinde etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlar, dil öğrenme sürecinde ailelerin etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerinin, Türkçe bilen aile üyelerinin varlığına bağlı olarak farklılaşmaması, dil öğrenmenin büyük ölçüde öğretim ortamında şekillenen bir süreç olabileceğini düşündürmektedir. Ailelerin bu süreçteki rolü genellikle sınırlı olabilir ve öğrencilerin özerklik kazanmalarında en önemli faktörlerin eğitim ortamı ve okul temelli destekler olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, dil öğrenme sürecinde ailelerin etkisi, dilsel yeterlilikleri ve eğitim sistemine dair bilgi eksiklikleri nedeniyle sınırlı kalabilir. Bu

bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini kazanmaları için okul temelli desteklerin belirleyici bir faktör olabileceği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ile gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerinin planlama düzeyinin, süreç düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde planlama yapmaya daha fazla eğilimli olduklarını ancak süreç yönetiminde daha fazla destek ihtiyaçları olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin süreç düzeyindeki özerkliklerini artırmak amacıyla, etkili öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi becerilerinin öğretildiği eğitim programları hazırlanabilir.

2. Araştırmada, kadın yabancı uyruklu öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla Türkçe öğrenme süreçlerinde daha yüksek öğrenen özerklik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, cinsiyetin öğrenen özerklik üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Eğitimciler, kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik farklı öğretim stratejileri geliştirebilir.

3. Araştırmada, yaşın öğrenen özerklik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme özerkliği geliştirilirken, yaşa dayalı farklı stratejiler yerine, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stilleri ön planda tutulan öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenebilir.

4. Araştırmada, öğrencilerin Türkiye’de bulundukları sürenin, öğrenen özerklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Türkiye’de yaşamaya başlayan yabancı uyruklu öğrenciler, özellikle ilk dönemlerinde daha fazla rehberlik ve kaynak desteğiyle desteklenebilir.

5. Araştırmada, Türkçe bilen aile üyesi olup olmamanın, öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ailelerin dil öğrenme

süreçlerine katılımını artırmak için, ailelere yönelik bilgilendirme programları ve rehberlik hizmetleri düzenlenebilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırma Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Farklı bölgelerdeki farklı üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde öğrenen özerklik düzeylerini belirleyen faktörleri derinlemesine incelemek için nitel bir araştırma yapılabilir.
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde öğrenen özerklik düzeylerini etkileyeceği düşünülen farklı değişkenler ile farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338. <https://doi.org/10.7884/teke.439>
- Atıcer, D. (2021). Dünyada en çok konuşulan diller. Erişim adresi: <https://www.icesturkey.com/dunyada-en-cok-konusulan-diller#:~:text=D%C3%BCnyada%20en%20%C3%A7ok%20konu%C5%9Fulan%20diller%20s%C4%B1ralamas%C4%B1nda%2020.%20s%C4%B1rada%20yer%20alan,40%C4%B1%20bu%20dili%20konu%C5%9Fmaktad%C4%B1r>.
- Avrupa Komisyonu, (2006). Recommendation of the european parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim adresi: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Avrupa Komisyonu, (2020). Education and training. Council recommendation on key competences for lifelong learning. Erişim adresi: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
- Badak, F. E. ve Şenel, M. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Gujgef Yabdilsem*, 1, 339-362. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1902344>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Batumlu, Z. D. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:188546).
- Bayat, Ö. (2011). The relationship between autonomy perception and the reading comprehension achievement of English language learners. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 15-28.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman, London.

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1666-1678.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. In *The intercultural dimension of language teaching* (pp. 11-30). Council of Europe Publishing. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-85. Erişim adresi: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93146>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chang, M. M. (2005). Web tabanlı bir eğitimde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin uygulanması. Motivasyon algısının incelenmesi. *Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme Dergisi*, 18(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/09588220500178939>
- Daly, J. A. (1978). *Writing apprehension and writing competency. The Journal of Educational Research*, 72(1). <https://www.jstor.org/stable/27537168>
- Delmonte, R. (2011). *Exploring Speech Technologies for Language Learning, Speech and Language Technologies*. ISBN: 978-953-307-322-4

- Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146.
- Demir, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 825680).
- Demirtaş, Z. (2021). *Yetişkinlerde yaşam boyu öğrenme kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Devellis, R. F. (2012). *Validity. Scale Development: Theory and Applications*, 3.
- Dudeney, G. (2024). *Digital tools for autonomous learning*. London: Pearson
- Durmuş Öz, B. ve Şengül, K. (2022). Uzaktan yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretici görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 1406-1424. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1175110>
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergür, D. O. (2010). *Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C., Smythe, P.C. ve Clement, R. (1979). *Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, mativation and language proficiency*. *Language Learning*, 29, 305-320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01071.x>
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640067).
- Güçlü, M. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güneş, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal durumlar: öğrenen özerkliği ve motivasyon. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 38-54. <https://zenodo.org/record/13337547>
- Haggard, P. ve Tsakiris, M. (2009). Temsilcilik deneyimi: Duygular, yargılar ve sorumluluk. *Psikolojik Bilimde Güncel Yönler*, 18(4), 242-246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01644.x>
- Halliday, M. A. K. ve Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla sözcük öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:257984).
- Hasim, Z. ve Zakaria, A. R. (2015). ESL Teachers' knowledge on learner autonomy. F.L. Goal (Ed.), *Knowledge, Service, Tourism ve Hospitality*. (ss. 3-7). London: Balkema.
- Hedge, J. W. ve Teachout, M. S. (2000). Performans ölçümlerini değerlendirmek için bir kriter olarak kabul edilebilirlik kavramını keşfetmek. *Grup ve Organizasyon Yönetimi*, 25(1), 22-44. <https://doi.org/10.1177/1059601100251003>
- Herrman, F. ve Siebold, M. (2012). *Autonomous language learning: New paradigms in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hidayah, Y. (2022). Penerapan pembelajaran otonomi di pendidikan tinggi Indonesia. *Jurnal Muara Pendidikan*, 14(3), 45–63.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Ilgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:349036).
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 135-150. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/11799219-Yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-yazma-kaygisi-uzerine-bir-inceleme-urdun-universitesi-ornegi.html>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:644864).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakış, Ö. (2020). Learner autonomy and English language course achievement mediated by foreign language learning anxiety. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 312-335. <https://doi.org/10.19126/suje.638945>
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:573625).
- Kroll, J. F. ve Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kılıç Avan, Ş. ve Kalenderoğlu, İ. (2019). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterliliklerinin belirlenmesi: Kastamonu örnekleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 16-30.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–182. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/ilt040.0>
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*, (7 th Edition), Pearson, London.
- Mickwitz Å. ve Suojala M. (2020). Learner autonomy, self-regulation skills and self-efficacy beliefs - how can students' academic writing skills be supported? *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 381–402. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2026>
- Morgan, J. D. (2024). *Developing a Capacity for Life Long Learning: Self regulation and Autonomous learning in competencies within Europe Framework*. <http://hdl.handle.net/1946/46378>

- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*, Second Edition (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410610539>
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001>.
- Nehm, U. (1987). Autonomes lernen und fremdsprachenerwerb rückbesinnung auf mehr selbständigkeit für die zukunft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 14(4), 386-388. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1987-140420>
- OECD (2006). Education at a glance report. Erişim adresi: www.oecd.org/rights/
- Oka Agustini, N. P. (2023). Examining the role of ChatGPT as a learning tool in promoting students' English language learning autonomy relevant to Kurikulum Merdeka Belajar. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(2), 921-934. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v4i2.373>
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2177-2194. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1870>
- Oxford, R. (2008). Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning in. S. Hurd ve T. Lewis (Ed.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (ss. 41-63). Bristol: Multilingual Matters.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:333578).
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/536649>

- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.
- Pajares, F. (2005). *Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents*. Greenwich, CT: Information Age.
- Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in second life: An exploratory case study. *ReCALL*, 22(3), 273-292. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000169>
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
- Poquet, O. ve de Laat, M.. (2021). Developing capabilities: Lifelong learning in the age of AI. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1695–1708. <https://doi.org/10.1111/bjet.13123>
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Rego, M. A. S., Otero, A. G. ve Moledo, M. D. M. L. (2019). Evaluation of the implementation of a socio-educational program with immigrant families: A case study. *Evaluation and program planning*, 32(1), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.09.001>
- Sarıahmetoğlu, H. ve Kamer, S. T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1611-1630. <https://doi.org/10.17755/esosder.709695>
- Sanprasert, N. (2010). The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language. *System*, 38, 109-123.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:98688).
- SAÜ, (2024). Sayılarla SAÜ. Erişim adresi: <https://www.sakarya.edu.tr/sayilarla-sau.html>
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D. ve Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40(4), 715–738. <https://doi.org/10.2307/40264305>

- Schuchardt, K., Maehler, C. ve Hasselhorn, M. (2008). Belirli öğrenme bozuklukları olan çocuklarda çalışma belliliği eksiklikleri. *Öğrenme Bozuklukları Dergisi*, 41(6), 514-523. <https://doi.org/10.1177/0022219408317856>
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Smith, R. (2000). *Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning*. Harlow, UK: Longman.
- Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 5(1), 690-708. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1725>
- Stringer, T. (2024). Fostering autonomy in modern classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2371505>
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25. Erişim adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183434
- Tanyeli, N. ve Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language learning and instruction. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 19-36.
- Tassinari, M. G. (2012) *Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren*. Berlin.
- Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları kahoot! örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:552897).
- Tseng, W. T., Liu, H. ve Nix, J.-M. L. (2017). Self-regulation in language learning: Scale validation and gender effects. *Perceptual and Motor Skills*, 124(2), 531-548. <https://doi.org/10.1177/0031512516684293>
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363445).

- UNESCO (2015). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. Erişim adresi: <https://www.unesco.org.tr/Pages/14/52/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-%C4%B0%C3%A7in-E%C4%9Fitim>
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- YÖK, (2023). Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/2023-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf>
- Yurdakul, C. (2016). Özerk öğrenme. S. Arslan (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri* içinde (ss. 89-114). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Wenden, A. L. (1998). Meta bilişsel bilgi ve dil öğrenimi 1. *Uygulamalı Dilbilim Dergisi*, 19(4), 515-537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- Zhang, T., Wang, Y. ve Lee, J. (2024). Cross-cultural perspectives on learner autonomy. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3758/s13415-024-01228-2>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

Ek.1 Anket Formu Ölçeği 1

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi'nde TÖMER'de Türkçe öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler sadece çalışma bulgularında yer alacaktır. Soruları samimiyetle cevaplamanız doğru veriler oluşturmak için önemlidir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Nurbaiti Elita GENÇ

SAÜ Eğitim Programları ve Öğretimi YL Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: (lütfen yazınız)

Türkiye'de bulunma süreniz:

0-12 ay () 13-24 ay arası () 25-36 ay arası () 37 ay ve üstü ()

Ailenizde Türkçe bilen birisi var mı? Var () Yok ()

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

PLANLAMA	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1. Türkçe öğrenirken zaman planlaması yaparım					
2. Türkçeyi nasıl öğrenebileceğimin yollarını bulmaya çalışırım					
3. Türkçemi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım					
4. Türkçeyi kolayca öğrenmenin yollarını bulmaya çalışırım.					
5. Hangi ortamların Türkçeme faydası olacağını bilirim.					
6. Niçin Türkçe öğrenmem gerektiğini bilirim					
7. Öğretmenin ders işlerken benim görüşümü de almasını isterim					
8. Öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım					
9. Yeni bir konuyu öğrenirken uygun bir yöntem seçebilirim					
SÜREÇ					
10. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmaya çalışırım					
11. Öğretmenlerimle Türkçe konuşmaya çalışırım.					
12. Yeni karşılaştığım kelimeleri yazarak kullanmaya çalışırım.					
13. Kitap, dergi, gazete, internetten Türkçe okurum.					
14. Türkçe TV kanalları ve filmler izlerim.					
15. İnternet yoluyla Türkçe sohbet ederim					
16. Diğer yabancı dilleri öğrenirken kullandığım yolları Türkçede de kullanırım.					
17. Türkçeyle beraber Türk kültürünü de öğrenmeye çalışırım					
18. Türkçe kursu olmasa da kendi kendime öğrenmeye çalışırım.					

Ek.2 Araştırma Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.07.2024-E.376641



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü



Sayı : E-76503510-770-376641
Konu : Belgelendirme (YL Tez Çalışması)

05.07.2024

İLGİLİ MAKAMA

T.C uyruklu NURBAİTİ ELİTA GENÇ 01.04.2024 tarihinde merkezimizde "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenen Özerkliklerinin İncelenmesi" konulu anket çalışması yapmıştır. Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ve rica ederim.

Doç. Dr. Yakup ALAN
Müdür Yardımcısı

Doğrulama Kodu :BSEL7YU4JK Pin Kodu :76582

Adres:
Telefon No:0 Faks No:0
e-Posta: a Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://turkiye.gov.tr/cbd/cK=5783&cD=BSEL7YU4JK&cS=376641>

Bilgi için: Muhammet Ergüner
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni



Ek.3 Etik İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2024-E.334142



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-334142
Konu : 28/11 Nurbaiti Elita GENÇ

08.02.2024

Sayın Nurbaiti Elita GENÇ

İlgi : 01.02.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 07.02.2024 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan "00" nolu karar ile Nurbaiti Elita GENÇ'in başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imzası ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSDLKBMVNE Pın Kodu: 88792

Belge Takip Adresi: <https://tck.gov.tr/ehd/eK=5783&eD=BSDLKBMVNE&eS=334142>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryayunivresitesi@kep.tr
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31
e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

11. Nurbaiti Elita GENÇ'in “ Türkçe'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenen Özerkliklerinin İncelenmesi (Examination of Learner Autonomy of Foreign Students Learning Turkish as a Foreign Language) ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler Nurbaiti Elita GENÇ'in “ Türkçe'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenen Özerkliklerinin İncelenmesi (Examination of Learner Autonomy of Foreign Students Learning Turkish as a Foreign Language) ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.