



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK “ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ” GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Nurşat BİÇER*

Geliş Tarihi: Ağustos, 2017

Kabul Tarihi: Eylül, 2017

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını gösterme ve bu davranışları uygun bulup bulmadığını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirilirken madde havuzu oluşturma, uzman görüşü, katılımcı teyidi, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri aşamaları uygulanmıştır. Ölçme aracını geliştirmek için Gaziantep Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen 356 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Bu öğrencilerden 240 kişiyle açımlayıcı faktör analizi, 116 kişiyle ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda 18 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Faktörler maddelerin içeriğine göre “Planlama” ve “Süreç” olarak adlandırılmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ölçeğin geneli için 0,88, birinci faktör için ,75 ve ikinci faktör için ,82 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin tutum ve davranışlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen özerkliği, yabancılara Türkçe öğretimi, ölçek geliştirme, dil öğretimi, sorumluluk.

“LEARNER AUTONOMY SCALE” DEVELOPMENT STUDY ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Aim of this study is to present learner autonomy behavior of students who learn Turkish as a foreign language and to develop a scale to determine if these behaviors are appropriate for them or not. Stages -developing item pool, expert opinion, participant confirmation, pre-application, acceptability and reliability analysis- are applied when developing the scale. To develop assessment tool, application was performed with 356 students who learn Turkish in Gaziantep University and Kilis 7 Aralık University Turkish teaching centers. Exploratory factor analysis was applied to 240 of these students, confirmatory factor analysis was applied to 116 people. As a result of these analysis, a scale structure with two factors consisting of 18 articles was revealed. Factors were named as “Planning” and “Process” according to content of the articles. When Cronbach Alpha reliability co-efficient was looked, it was 0,88 for the general of the scale, ,75 for the first factor and ,82 for the second factor. It is detected as a result of analysis that the scale which assesses the attitude and behavior for learner autonomy of foreign students who learn Turkish is acceptable and reliable.

Keywords: Learner autonomy, teaching Turkish to foreigners, developing a scale, language teaching, responsibility.

* Yrd. Doç. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M. R. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com.

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt içinde ve yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Uluslararası tanınırlığının ve işlevselliğinin artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de büyük bir hız kazanmıştır (Alyılmaz, 2010). Gelişen teknoloji ve yapılan bilimsel araştırmalarla birlikte yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de etkilemektedir. Yabancı dil öğretimi metodolojisi içerisinde son yıllarda yaygınlaşan ve öğrenciyi merkeze alan öğrenen özerkliği, yaşanan gelişmeler sonucunda dil öğretiminde oldukça önemli bir hâle gelmiş durumdadır. Diğer diller gibi Türkçenin de yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği, öğrenme yaşantısını zenginleştirerek dil öğrenmeyi daha da kolaylaştırmaya çalışır (Biçer, 2015). Yabancı bir dilin öğrenilme sürecinde öğrencinin sorumluluk üstlenmesine dayanan öğrenen özerkliği (Holec, 1981) dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen “öğrenmeyi öğrenme” kavramını esas alır. Böylece öğrenciler kendi öğrenme yollarının daha fazla farkında olurlar ve öğrenen özerkliği öğrencilere daha etkili öğrenmenin kapılarını açma imkânı verir (Council of Europe, 2001: 141). Dil öğrenme başarısında önemli rolü olan öğrenen özerkliğinin (Nunan, 1996) dil öğretiminde çeşitli kullanım durumları vardır. Kullanım alanlarına bakıldığında öğrencinin kendi kendine çalıştığı durumlarda, öz yönetimli öğrenmesinde, geleneksel eğitimin bastıracağı doğuştan gelen becerilerini geliştirmede, öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmelerinde ve öğrenmelerinin yönüne karar vermelerinde (Holec, 1981) öğrenen özerkliği kendini hissettirir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenci yabancı dili kendi isteğiyle öğrenmeye karar vermesiyle özerkliğe adımını atar. Özerk öğrenme sürecinde çalışma biçimini kendi öğrenme stiline uygun olarak düzenler ve kişisel tercihleriyle bu süreci devam ettirir (Şahin, 2013). Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı amaçlayan yabancı dil öğretim programlarında, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak yerine, onların zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmaları sağlanmaya çalışılır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme hakkındaki algılarını gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine de olanak sağlar (Aydoğdu, 2009). Kendi dil gelişimini bilmek, zayıf veya güçlü yönlerinin farkında olmak ve bunları dil öğretimine yansıtılabilmek öğrenen özerkliğini gerektirmektedir. Öğrenen özerkliği bu anlamda hemen kazanılan bir beceriden ziyade süreç içerisinde birçok değişkenin etkisiyle şekillenen bir olgudur. Bu olgunun başlangıcında da öğretmenin desteği gerekmektedir.

Başlangıçta öğretmenler öğrencileri bu amaca yönlendirir ve öğrenciler zaman içerisinde kendi öğrenmelerine karar verme ve sorumluluk alma becerilerini edinirler. Böylece öğretmen ve öğrenci arasında beklenen iş birliği gerçekleşmiş olur (Dickinson, 1993). Dil

öğretiminde özerk öğrenmenin uygulanması için öncelikle geleneksel öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişmesine ihtiyaç vardır (Gardner ve Miller, 1999). Yani özerk öğrenmede öğrenme sürecinin sorumluluğu öğretmenden öğrenciye doğru kaymalıdır. Öğrenen özerkliğinin istenilen şekilde uygulanabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin özerklik düşüncelerinin gelişerek birbiriyle etkileşim içine girmesi gerekir (Little, 1995). Bu durum, öğretmenin süreçte yönlendirici ve rehber konumunda olmasını gerektirir. Öğretmen, bazen öğrencinin bilmediği veya farkında olmadığı hususlarda da dönütlerde bulunarak onun süreci başarıyla yürütmesinde önemli bir role sahiptir. Dil öğretimindeki rolü zaman zaman tartışılan öğretmene olan ihtiyaç özerklikle birlikte ortadan kalkmak yerine farklı bir pozisyona dönüşmektedir. Öğretmenlerin özerkliğe olan inançları da öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerinde oldukça önemlidir.

Öğrenenler, özerklik etkinliklerinde hem bağımsız hem de bağımlı bazı davranışlar gösterirler. Yani özerklik gerçek anlamıyla kontrolsüz olmak ve bir şey yapmak için tam bir özgürlüğe sahip olmaktan ziyade kendini keşfederek bilinçli seçimler yapabilecek bireysel manevra yeteneğine sahip değildir (Zoghi ve Dehghan, 2012). Özerklikte ayrılma, eleştirel tepki, karar alma ve bağımsız eylem söz konusudur. Öğrenci öğrenme içeriği ve süreci hususunda belirli duygusal bağlara sahip olmalıdır. Bu bağ ise öğrencinin öğrenmeye ilişkin ilgi, istek ve motivasyonunun artmasına katkıda bulunur (Little, 1991). Süreç içerisinde gerek akranlarından gerekse de öğretmeninden destekler alan öğrenciler nihai kararı kendileri verirler. Bu duruma gelebilmek için de öğrencinin özerkliğe ilişkin farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Özerkliği tam anlamıyla kavrayamayan öğrenciler rotasız gemi gibi yönsüz kalabilirler. Bu anlamda öğrenciye ilk olarak özerkliğin önemini kavratmak gerekebilir. Nitekim yabancı dil öğrenen her birey bu duruma aynı derecede hazır olamayabilir. Özellikle Avrupalı öğrenciler ile Orta Doğu kökenli öğrenciler arasında da buna ilişkin farklılıkları uygulamada gözlemek mümkündür.

Son zamanlarda Avrupa Konseyi, özerkliği geliştirmek için Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın (ADGD) bir araç olarak kullanılabilirliğini önermektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda da bu dosyanın öğrencilerin özerklik becerisini kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir (Uslu Koyuncu, 2006). ADGD'nin yabancı dil öğrenimine ve öğretimine getirdiği yeni kavramlar öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürler arası deneyim kazanmadır (Little, 1999'dan akt. Demirel, 2004). Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın önemle vurguladığı öğrenen özerkliğiyle öğrencinin dil öğrenme sürecinde kendi gelişimini izleme, hatalarından ders çıkarma ve etkili öğretim için neler yapması gerektiğinin farkında olma adımlarına önemli katkıda bulunur. Böylece arzu edilen bir öğrenme süreci gerçekleşir.

Alan yazınında İngilizcenin öğretiminde öğrenen özerkliğinin incelenmesine dayalı çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu alanda öğrenen özerkliğinin dil öğrenme sürecine etkisi, anket, ölçek geliştirme türünden çalışmalar yapılmıştır. Demirtaş (2010), Oğuz (2013), Macaskill ve Taylor (2010) Pekkanlı Egel (2003), Bayat (2007), Demirtaş ve Sert (2010) gibi araştırmacılar yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğiyle ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapmışlardır. Türkçenin yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğiyle ilgili bazı çalışma yapılmasına rağmen geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmanın Türkçe öğretiminde ortaya çıkan bu ihtiyacı giderebilmek ve öğrencilerin özerklik durumlarını sergileme ve buna ilişkin katılma durumlarının tespit edilmesi yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarını gösterme ve bu davranışları uygun bulup bulmadığını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin geliştirilmesi süreci ele alınmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken özerklik davranışlarını ne ölçüde gösterdiklerini ve katıldıklarını tespit edebilecek bir ölçeğin geliştirilmesinde izlenen adımlar gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesinde A1-B2 düzeyleri arasında Türkçe öğrenen 356 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında tesadüfi olarak 400 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmış; ancak 370 kişiden geri dönüş alınmıştır. Bunlardan 14 kişinin verileri uygun doldurmadığı ve analiz yapmaya elverişli olmadığı için kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışma grubundaki 240 öğrenciye ait veriler AFA için kullanılmıştır. 116 kişi ise DFA için kullanılmıştır. Çalışma grubundaki kişi sayısının belirlenmesinde madde sayısının en az beş katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2006) dikkate alınarak bu oranının üstünde kişi sayısına ulaşılmıştır. Çalışma grubunun özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1: Çalışma grubunun özellikleri

Değişken	Alt Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	185	52
	Erkek	171	48
	Toplam	356	100
Düzyey	A1	53	14,9
	A2	48	13,5
	B1	163	45,8
	B2	92	25,8
	Toplam	356	100

Üniversite	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	153	43
	Gaziantep Üniversitesi	203	57
	Toplam	356	100

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirilirken ilk olarak öğrenen özerkliğiyle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenerek ölçekte kullanılabilecek maddeler belirlenmiştir. İlgili literatür çerçevesinde 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerden uzman görüşü almak için Türkçe eğitimi alanında uzman 4 kişiden, eğitim programı alanında uzman 1 kişiden ve ölçme değerlendirme alanında uzman 1 kişiden değerlendirme alınmıştır. Uzmanlara verilen form ile değerlendirme yapmaları istenerek maddelerin ölçekte yer almasının uygun olup olmadığıyla ilgili görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşlerine göre maddelerde düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Uzman görüşü sonrası 35 maddelik form oluşturulmuştur. Daha sonra çalışma grubuyla benzer özellik gösteren 5 kişiden katılımcı teyidi alınmış ve yapılan revizelerle beşli likert tipinde 33 maddelik ön uygulama ölçeği hazırlanmıştır. Formda seçenekler “Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Çoğu zaman, Her zaman” şeklinde belirlenmiştir. Ön uygulama için hazırlanan ölçek 52 kişilik bir grubuna uygulanmış ve güvenilirlikleri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılarak 30 maddeye düşürülmüştür. Yapılan işlemlerle son şekli verilen ölçek, madde sayısının beş katından fazla olan 240 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanarak veriler elde edilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrası ortaya çıkan 19 maddelik ölçek de madde sayısının beş katından fazla olan 116 kişiden toplanan veriler de doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Kişi sayısının madde sayısının 5-10 katı aralığında olması beklenen bir aralıktır (Tavşancıl, 2006).

Verilerin Analizi

Hazırlanan ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği hesaplanırken öncelikle veri setinde eksik olan verilere “eksik veri giderme” işlemi yapılmıştır. Araştırmada verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin [KMO] katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak AFA açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak faktör bulmaya yönelik işlemler yapılır (Büyüköztürk, 2014: 133). Faktör yapısını belirlemek için özdeğer bulguları incelenmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri ve faktörlerin korelasyon analizi göz önünde bulundurulmuştur. İç tutarlılık yöntemiyle ölçeğin faktörlerinin ve genelinin güvenilirlik oranları belirlemek için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan bu analizlerde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. AFA sonucunda 19 maddeden oluşan iki faktörlü ölçek yapısı belirlenmiştir. Daha sonra, farklı bir grup olan 116 kişiden alınan verilerle faktörlerin

doğruluğunu test etmek için Lisrel 8.71 programıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonrası 18 maddelik iki faktörlü ölçek ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Çalışmada *Öğrenen Özerkliği Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizlerle ölçeğin uygun bir ölçme aracı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

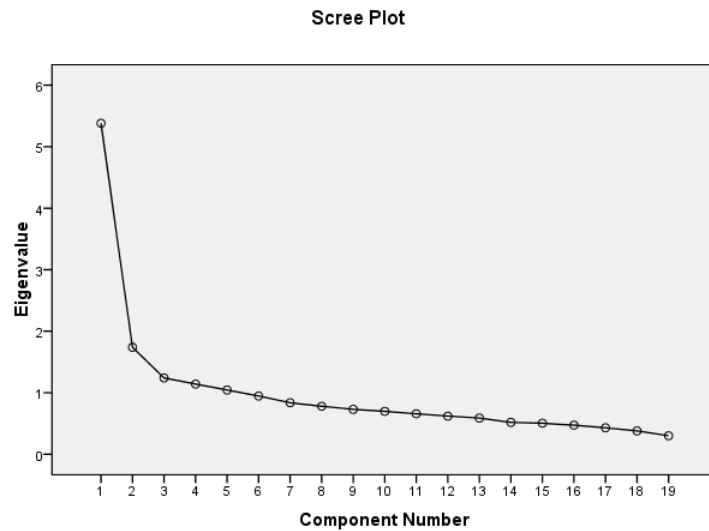
Madde Analizi

Ölçek madde korelasyonu ilişkisi sonucunda ölçekten ilişki düzeyi ,30'un altında olanlar atılmıştır. Madde ölçek korelasyonları ,311 ile ,613 arasında değişmektedir. Bu durum her bir maddenin ölçekle anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Geçerlik Çalışmaları

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi için 240 yabancı uyruklu öğrenciden toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu tespit etmek için Kaiser-Maier Olkin (KMO) ve Bartlett testi kullanılmıştır. KMO ve Bartlett testiyle sınanmıştır. KMO (,856) ve Bartlett ($\chi^2= 1177,290$, $sd= 171$, $p<,001$) değerine göre veri grubu AFA için uygundur. KMO değeri 1'e yaklaştıkça veri toplama aracında kullanılan örneklem grubunun, faktörleri açıklayabilecek uygunlukta olduğu düşünülür (Field, 2005). KMO'nun 0.60'tan yüksek (,856) olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, bu verilerle faktör analizinin yapılabileceğini gösterir (Comrey ve Lee, 2013; Büyüköztürk, 2014).



Şekil 1: AFA sonucuna göre özdeğer grafiği

AFA sonucunda faktörlerin öz değerleri incelendiğinde birinci ve ikinci faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu görülmüştür. Faktörler varimax döndürme yöntemiyle iki faktörlü olarak yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonucunda birinci faktörün özdeğeri 5,381, ikinci faktörün özdeğeri 1,739 olarak tespit edilmiştir. Birinci faktörün varyansları açıklama yüzdesi 28,323 ikinci faktörün varyansları açıklama yüzdesi 9,151 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü varyansların 37,474'ünü açıklamaktadır. Özdeğer genel bir ifade ile iki değişken arasındaki korelasyonu ifade etmektedir ve uygulamada öz değeri 1'den büyük olan değerler hesaba katılmaktadır (Güriş ve Astar, 2014: 416-417). Ölçeğin birinci faktörde açıkladığı özdeğer ve varyans yüzdesi dikkate alındığında ölçeğin iki boyutlu bir yapı sergilediği söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin döndürme sonrası faktör yapısı ve faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Faktör Yük Değerleri Dağılımları

		Faktörler	
		1	2
Planlama	M1	,462	
	M2	,632	
	M4	,522	
	M5	,559	
	M6	,519	
	M7	,625	
	M8	,510	
	M9	,373	
	M10	,564	
	Süreç	M11	
M12			,677
M13			,600
M17			,486
M18			,688
M20			,635
M23			,730
M28			,554
M29			,473
M30			,612

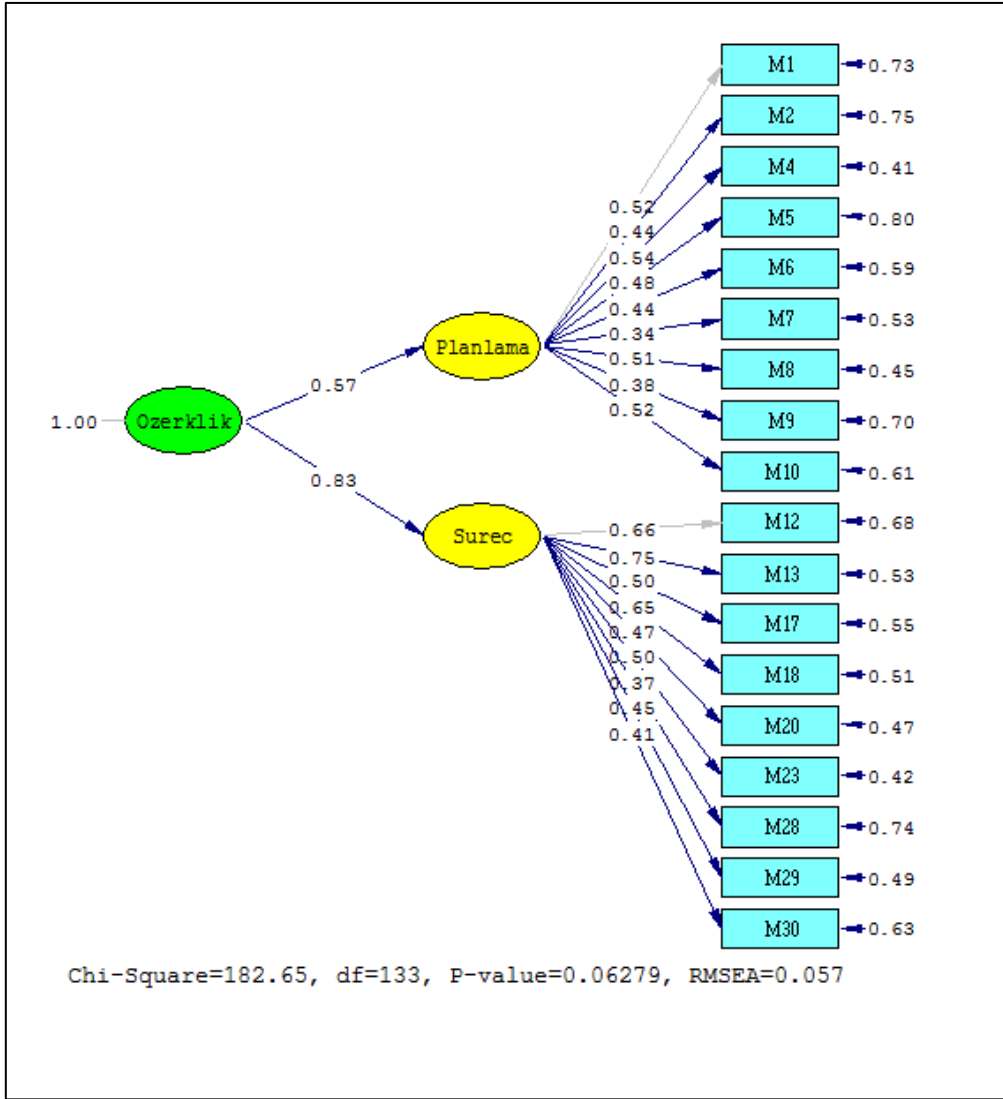
Tablo 2'ye göre birinci boyut faktör yükü ,37 ile ,63 arasında değişen 9 maddede, ikinci boyut faktör yükü ise ,47 ile ,73 arasında değişen 10 maddeden oluşmaktadır. Bu işlemin ve madde toplam korelasyonunun sonunda faktör yükü düşük olan 11 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçekte iki faktörle ilgili toplam 19 madde kalmıştır. Ölçeğin faktör yükleri; 0,71 ve üzeri mükemmel, 0,63 çok iyi, 0,55 iyi, 0,45 güzel/kabul edilebilir ve 0,32 zayıftır (Çapık, 2014: 203). Birinci faktörün en düşük yükünün ,37 olması zayıf ama kullanılabilir olduğunu göstermektedir. İkinci faktörün en düşük yükünün ise ,47 olması güzel/ kabul edilebilir düzeyde

olduğunu göstermektedir. Belirlenen iki faktöre içerisindeki maddelerin genel eğilimi dikkate alınarak birinci faktöre “Planlama” ve ikinci faktöre “Süreç” adları verilmiştir.

Ölçekle ilgili faktör korelasyon katsayılarına bakıldığında faktörler arasında pozitif yönde yüksek düzeye yakın ($.704$) anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Kline, 2005). Yapılan analizde 11. maddenin t değerinin anlamsız çıkması sonucu bu madde çıkarılmıştır. DFA modelindeki tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Yapılan DFA’da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 182,65$, $N = 116$, $sd = 133$, $\chi^2/sd = 1,37 < 2$, $p = 0,00 > 0,05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksi değerleri RMSEA = .057, NFI = .90, NFFI = .94, CFI = .95, GFI = .91, AGFI = .88 ve SRMR = .075 olarak bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen analizlere göre, χ^2 ($p = 0,06279$), χ^2/df (1.37) değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca yapısal benzerlik fonksiyonlarına dayalı analizler oluşturan RMSEA ve SRMR değerleri uygun görünmektedir. Yardımcı ölçütler (NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI, 0.90-1.00) kabul edilebilir aralıktadır. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre, modelin uyumunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Thompson, 2004; Şimşek, 2007). Modele ilişkin yol analizi Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Güvenirlilik

Geliştirilen ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı ölçeğin toplamına ilişkin 0,88, birinci faktöre ilişkin ,75, ikinci faktöre ilişkin ise ,82 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin iç tutarlılığa sahip güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (McMillan ve Schumacher, 2010; DeVellis, 2012; Büyüköztürk, 2014). Bu durumda ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hazırlanan “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin süreçte sorumluluk üstlenmesine dayanan öğrenen özerkliği (Holec, 1981) süreçte öğrenciyi daha etkin kılar. Öğrenciler sorumluluk üstlenerek daha anlamlı ve başarılı bir öğrenme gerçekleştirirler (Boyno, 2011). Öğrenen özerkliğinde bireyler öğrenme sürecinde öğrenmeyi öğrenirler. Öğrencilere inisiyatif verilmesi, onların hoşlandığı etkinlikler yaptırılması gibi öğeler ise içsel motivasyonu artırarak özerkliği geliştirir (Ryan ve Deci, 2000). Alan yazını incelendiğinde öğrenen özerkliğiyle ilgili ölçek çalışmalarının daha çok İngilizce öğretimiyle ilgili hazırlandığı görülmektedir. Türkçe öğrenen bireyler için geliştirilecek ölçeğin çalışma grubunun yapısına daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Alan yazını taraması ve uzman görüşleri sonucunda hazırlanan taslak ölçekle, Türkçe öğrenen öğrencilere ön uygulama ve asıl uygulama yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliği davranışlarına katılma durumları ve bu davranışları uygulama durumlarını belirlemeye dönük geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için iki aşamalı bir analiz yapılmıştır. İlk olarak 240 öğrenciden toplanan veriler ile AFA yapılmıştır. AFA yapılarak ölçeğin, 19 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler, maddelerin içeriğine uygun olarak “Planlama” ve “Süreç” olarak adlandırılmıştır. İki faktörlü ölçeğin yapısı 116 kişiyle yapılan DFA sonucunda doğrulanmıştır. Analiz yapılan 19 maddeden 1 tanesi uygun olmadığı için çıkarılmıştır ve 18 maddelik son şekli verilmiştir. Beşli likert tipindeki bu ölçekten en düşük 18 puan, en yüksek ise 90 puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puan davranışların uygun bulunmasının ve yapılmasının yüksek düzeyde olduğunu, düşük puan ise bu durumun düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa güvenirliğinin toplamda ,88; birinci faktör için ,75 ve ikinci faktör için ,82 olması güvenilir ve tutarlı sonuçlar verebildiğini göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, iki faktörlü 18 madde olarak geliştirilen ölçeğin benzer araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu ölçekle Türkçe öğrenen öğrencilerin özerklik davranışlarına ilişkin görüş ve tutumları belirlenebileceği gibi çeşitli psikolojik özelliklerle özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük çalışmalar da yapılabilir. Ölçeğin genellenebilirliğinin artırılması için farklı gruplar üzerinde yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- ALYILMAZ, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- AYDOĞDU, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8).
- BAYAT, Ö. (2007). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİÇER, N. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BOYNO, M. (2011). *An Analysis of the Factors Influencing Learner Autonomy in the Turkish Efl Context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COMREY, A. L. and LEE, H. B. (2013). *A First Course in Factor Analysis*. Psychology Press.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- ÇAPIK, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196-205.
- DEMİREL, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DEMİRTAŞ, İ. (2010). *Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİRTAŞ, İ. ve SERT, N. (2010). English Education at University Level: Who is at the Centre of the Learning Process? *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 159-172.
- DEVELLIS, R. F. (2012). *Validity. Scale Development: Theory and Applications*, 3.
- DICKINSON, L. (1993). Talking Shop: Aspects of Autonomous Learning. An Interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4), 330-336.
- FIELD, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2nd ed.)*. London: Sage.
- GARDNER, D. ve MILLER, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GÜRİŞ, S. ve ASTAR, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: DER Yayınları.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- KLINE, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2. Ed.)*. New York: The Guilford Press.
- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

- LITTLE, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- MACASKILL, A., and TAYLOR, E. (2010). Development of a Measure of Autonomous Learning. *Studies in Higher Education*, 35, 351-361.
- MCMILLAN, J. H. ve SCHUMACHER, S. (2010). *Research in Education: Evidence - Based Inquiry*, (7 th Edition), Pearson, London.
- NUNAN, D. (1996). Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues. R. Pemberton et al. (ed.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (s. 14-15). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- OĞUZ, A. (2013). Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- PEKKANLI EGEL, İ. (2003), *The Impact of the European Language Portfolio on the Learner Autonomy of Turkish Primary School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Eskişehir: Anadolu University.
- RYAN, R. M. ve DECI, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H. and MULLER, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74.
- SÜMER, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- ŞAHİN, Y. (2013). Yabancı Dil Öğrenimini ve Öğretimini Etkileyen Unsurlar. (ed. Şahin, Y.) *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- TAVŞANCIL, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- THOMPSON, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- USLU KOYUNCU, S. (2006). *The Effect of the European Language Portfolio on Learner Autonomy for Young Learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ZOGHI, M. ve DEGHAN, H. N. (2012). Reflections on the What of Learner Autonomy. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 22-26.

Ek: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
PLANLAMA					
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.					