

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenim Sürecinde Öğrenen Özerkliğinin İncelenmesi

An Examination of Learner Autonomy in the Process of Learning Turkish as a Foreign Language

Kürşad Çağrı Bozkırlı¹  Buse Kartal² 

Bozkırlı, K. Ç. ve Kartal, B. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim sürecinde öğrenen özerkliğinin incelenmesi. *Bezgek yabancılar Türkçe öğretimi dergisi*, 4(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1644410>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 21.02.2025
Kabul Tarihi: 10.03.2025
Yayın Tarihi: 15.03.2025

Anahtar Sözcükler

Öğrenen özerkliği
Yabancılar Türkçe
öğretimi
Öğrenme
Nicel araştırma

Öz

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenim sürecindeki öğrenen özerkliğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada öğrenen özerkliği davranışının öğrencinin; cinsiyet, kur seviyesi, geldiği kıta, öğrenim görülen üniversite, eğitim alanı (fen bilimleri, sosyal bilimler, dil) değişkenlerine göre durumu incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Biçer'in (2017) geliştirdiği "Öğrenen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "planlama" ve "süreç" adlı iki alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Nicel şekilde desenlenmiş olan çalışmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve 5 farklı başlık altında tabloleştirilerek aktarılmıştır. Araştırma Kafkas Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile seçilen 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenen özerkliği bağlamında hem plan ve süreç boyutlarında hem de ölçek toplamında kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenen özerkliğinin öğrencinin dil düzeyi, geldiği kıta, öğrenim görülen üniversite, öğrenim alanı (fen, sosyal, dil) değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Abstract

This study aims to determine the learner autonomy of individuals learning Turkish as a foreign language during their language learning process. In this context, the study examines the learner autonomy behavior of students in relation to variables such as gender, proficiency level, continent of origin, university attended, and field of study (science, social sciences, language). As a data collection tool, the "Learner Autonomy Scale" developed by Biçer (2017) was used. The scale consists of two sub-dimensions, "planning" and "process" and includes 18 items. The study was designed quantitatively, and the data obtained were analyzed using the SPSS software. The data were examined through descriptive analysis and presented in tables under five different headings. The research was conducted with 80 students learning Turkish as a foreign language at Kafkas University TÖMER, selected through a convenient sampling method. The findings revealed a significant difference in favor of female students in both the planning and process dimensions, as well as in the overall scale scores, in the context of learner autonomy. However, no significant differences were found in learner autonomy based on students' proficiency level, continent of origin, university attended, or field of study (science, social sciences, language).

Article Info

Received: 21.02.2025
Accepted: 10.03.2025
Published: 15.03.2025

Keywords

Learner autonomy
Teaching Turkish to
foreigners
Learning
Quantitative research



¹ Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye. kursad36@gmail.com

² Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye. busekartal2306@gmail.com

Etik Kurulu İzni: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 09/07/2024 tarih ve 2024-59 sayılı kararı.

Giriş

Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğretimi daha etkin kılmak amacıyla yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunan, öğrenciyi araştırma, sorgulama ve sorun çözmede aktif tutan ve ezbercilikten uzak bir yaklaşım olmakla beraber ürün değil süreç odaklı bir yaklaşımdır (Güneş, 2013; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018). Bireyi dikkate alan ve bireyin ihtiyacına göre şekillenen bu yaklaşımla birlikte gelen kavramlardan biri olan “öğrenen özerkliği” öğrenenin kendi isteği doğrultusunda gelişen, süreç içerisinde şekillenen ve sorumluluk gerektiren bir davranış biçimi olup öğrenmenin organize edilmesidir (Little, 1991; Şanal, 2016; Biçer, 2017; Süğümlü, 2017; Durmuş Öz ve Şengül, 2022; Özerbaş vd. 2023). Özerk öğrenme genel olarak ilgi, tutum, farkındalık, sorumluluk, içsel motivasyon, öğrenme stilleri, eleştirel olma kavramlarıyla yakından ilişkilidir (Benson, 2001; Alyılmaz ve Biçer, 2016; Şanal, 2016; Göçer, 2016; Çelik, 2017; Özkaya, 2021; Süğümlü ve Çinpolat, 2023; Özerbaş vd., 2023).

Öğrenen özerkliği kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında kavramın dil öğretiminde ilk olarak 1971 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan Modern Diller Projesi’nde rastlanılmaktadır (Biçer, 2015). Aynı zamanda Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nin temelini atıldığı bu projede amaç, dil politikaları oluşturmak ve somutlaştırılan politikaları Konsey’e üye olan ülkelerin eğitim sistemleri ile uyumlu hâle getirmektir (Güler, 2005). Projenin çıktısı olan ve Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa Dil Portfolyosu’nun temel felsefelerinden biri olan öğrenen özerkliği kavramını Holec (1981) “öğrenenin kendi sorumluluğunu alma yeteneği” (Holec, 1981, s. 3) olarak tanımlar. Ayrıca Holec’in (1981) sunduğu proje raporu ise dil öğrenimi alanında özerklikle ilgili ilk belge olma niteliği taşımaktadır (Benson, 2001).

Yabancı dil öğrenim sürecinde de planlama ve kontrol olanağı sağlayan öğrenen özerkliği dil öğrenme sürecinde belirleyici bir konuma sahiptir. Öğrenen birey, hedef dili kendi istek ve beklentileri doğrultusunda öğrenmek istediği için dili çalışma şekli de onun sorumluluğunda olacak ve süreci kişisel tercih doğrultusunda şekillendirecektir (Biçer, 2017). Öğrenme özerkliğine yani öğrenme otonomisine sahip birey öğrenme ile ilgili sorumluluğunu alarak “pasif olarak bilgiyi alan kişi” konumundan çıkar ve aktif katılım sergileyerek etkili bir öğrenim sağlar. Kendi öğrenme sürecini yönetir, amacı doğrultusunda küçük hedefler koyar ve bu sayede stratejik planlamalar yapar. Bu adımlardan sonra birey çalışmaya koyulur ve düzenli aralıklarla sürecin işleyişinin etkili olup olmadığını anlamak amacıyla öz denetimini yapar. Düzenli olarak öz denetimini yapan birey sürecin kontrolünü de eline alarak zaman yönetimini de sağlar (Little, 2009; Çakıcı, 2015; İltar ve Çelik, 2022). Böylelikle birey süreç boyunca kendini bağımsız hisseder ve bireysel dil gelişimine katkı sağlar.

“Öğrenen özerkliği bir anda kazanılan ya da öğrenilen bir özellik değildir” (Erbil Tursun, 2010, s. 26). Özerk öğrenme sürecinde birey bir başına değildir aksine öğretmenler öğrencileri bu amaca yönlendirerek öğrencilerin zamanla sorumluluk alma becerisi edinmesine katkı sağlar. Bu nedenle öğrenen, öğreticiyle iş birliği yapmalıdır (Ramos, 2006; Biçer, 2017; Orakcı, 2017). Öğretici, öğrenene yol gösteren konumda olmalı ve kendi hedeflerini oluşturmasını sağlamalı, hedef dili öğrenim sürecinde kendi yöntem ve tekniklerini geliştirmesi için kılavuzluk etmeli, bununla birlikte hedef dili her alanda kullanması için öğrenciyi cesaretlendirmeli ve öğrenim görülen ortamı bireysel farklılıklara göre düzenleyerek özerklik desteği sağlamalıdır (Orakcı, 2017; Melanhoğlu, 2018; Çırak Kurt ve Turan Özpolat, 2021). Bu durumda özerklik desteği sağlanan öğrenciler kendi seçimlerini yapabilecek konuma gelmektedir (Özerbaş vd., 2023). Dolayısıyla öğrenen özerkliği “kazanılan bir beceriden ziyade süreç içerisinde birçok değişkenin etkisiyle şekillenen bir olgudur” (Biçer, 2017, s. 1667). Alan yazın incelemesi sonucunda, öğrenen özerkliği üzerine yapılan çalışmalar (Çakıcı, 2015; Şanal, 2016; Süğümlü, 2017), öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine odaklanan araştırmalar (Erbil Tursun, 2010; Er,

2014; Durmuş Öz ve Şengül, 2022) ve dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin etkisini inceleyen çalışmalar (Özerbaş vd., 2023; Süğümlü ve Çınpolat, 2023) olduğu görülmektedir. Dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin etkisini inceleyen çalışmalarda öğrenen özerkliği, Türkçe öğrenme kaygısı ve tutumları ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada ise doğrudan demografik değişkenlerin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini inceleyerek alan yazınına farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu araştırma ile Kafkas Üniversitesi TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerkliklerine çeşitli değişkenler etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Cinsiyet değişkeninin öğrenen özerkliğine etkisi var mıdır?
- Kur seviyesinin öğrenen özerkliğine etkisi var mıdır?
- Kıta değişkeninin öğrenen özerkliğine etkisi var mıdır?
- Üniversite değişkeninin öğrenen özerkliğine etkisi var mıdır?
- Öğrenim alanının (fen bilimleri, sosyal bilimler, dil) öğrenen özerkliğine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi ile yapılmıştır. Bu tür araştırmalar “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar”dır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 14).

Evren ve Örneklem

Araştırma Kafkas Üniversitesi TÖMER bünyesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler arasından amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya 28 kadın, 52 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada örneklemin çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Biçer (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “planlama” ve “süreç” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve toplam 18 madde içermektedir. 5’li likert tipi (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Çoğu zaman, 5-Her zaman) ölçeğin geliştiricisi tarafından tespit edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “planlama” alt boyutu için .75, “süreç” alt boyutu için .82’dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise “planlama” alt boyutu için .81, “süreç” alt boyutu için .80’dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenirlik katsayısı .86 olup bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

Araştırmadaki nicel veriler SPSS programına aktararak bağımlı değişkenin normalliğini tespit etmek için bir değerlendirme yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve verilerin ± 1.5 aralığında olmadığı görülmüştür. Bu analizlerin ardından verilerin normal dağılmadığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve bu nedenle parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Kurul tarihi: 09.07.2024

Evrak no: 2024-59

Katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Bulgular**Cinsiyet Değişkeninin Öğrenen Özerkliğine Etkisi**

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni için Mann Whitney U Analizi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	Z	p
Planlama	Kadın	28	48.14	1348.00	514.000	-2.163	.031
	Erkek	52	36.38	1892.00			
Süreç	Kadın	28	47.52	1330.50	531.500	-1.985	.047
	Erkek	52	36.72	1909.50			
Toplam	Kadın	28	49.98	1399.50	462.500	-2.680	.007
	Erkek	52	35.39	1840.50			

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyete bağlı olarak katılımcıların öğrenen özerklik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. “Planlama” ($U = 514.000$; $p < 0.05$) ve “Süreç” ($U = 531.500$; $p < 0.05$) alt boyutlarının yanı sıra ölçeğin toplam puanında da ($U = 462.500$; $p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, kadın katılımcıların öğrenen özerklik düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kur Seviyesinin Öğrenen Özerkliğine Etkisi

Tablo 2. Kur Seviyesi Değişkeni için Kruskal Wallis Analizi Sonucu

	Dil Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Planlama	A2	27	41.20	2	.981	.612	-
	B1	46	38.93				
	B2	7	48.07				
Süreç	A2	27	36.44	2	2.854	.240	-
	B1	46	40.99				
	B2	7	52.93				
Toplam	A2	27	37.96	2	2.294	.318	-
	B1	46	40.12				
	B2	7	52.79				

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların dil düzeylerine göre öğrenen özerkliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. “Planlama” [$X^2(2) = .981$; $p > .05$] ve “Süreç” [$X^2(2) = 2.854$; $p > .05$] alt boyutlarının yanı sıra ölçeğin toplam puanında da [$X^2(2) = 2.294$; $p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kıta Değişkeninin Öğrenen Özerkliğine Etkisi

Tablo 3. Öğrencinin Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni için Kruskal Wallis Analizi Sonucu

	Kıta	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Planlama	Afrika	36	41.58	3	1.366	.714	-
	Asya	40	38.41				
	Avrupa	3	53.00				
	Amerika	1	47.50				
Süreç	Afrika	36	43.75	3	1.344	.719	-
	Asya	40	37.60				
	Avrupa	3	39.50				
	Amerika	1	42.50				

Toplam	Afrika	36	43.07	3	1.434	.698	-
	Asya	40	37.53				
	Avrupa	3	47.83				
	Amerika	1	45.00				

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların ülkelerinin bulunduğu kıtaya göre öğrenen özerklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. “Planlama” [$X^2(3) = 1.366$; $p > .05$] ve “Süreç” [$X^2(3) = 1.344$; $p > .05$] alt boyutlarının yanı sıra ölçeğin toplam puanında [$X^2(3) = 1.434$; $p > .05$] da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Üniversite Değişkeninin Öğrenen Özerkliğine Etkisi

Tablo 4. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkeni için Kruskal Wallis Analizi Sonucu

	Üniversite	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Planlama	A	28	36.11	3	1.807	.613	-
	B	47	42.47				
	C	3	49.50				
	D	2	42.25				
Süreç	A	28	39.59	3	1.967	.579	-
	B	47	39.68				
	C	3	48.33				
	D	2	60.75				
Toplam	A	28	37.23	3	1.711	.634	-
	B	47	41.29				
	C	3	51.67				
	D	2	51.00				

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların öğrenim gördükleri üniversiteye göre öğrenen özerkliklerinin “planlama” [$X^2(3) = 1.807$; $p > .05$], “süreç” [$X^2(3) = 1.967$; $p > .05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [$X^2(3) = 1.711$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrenim alanının (fen bilimleri, sosyal bilimler, dil) Öğrenen Özerkliğine Etkisi

Tablo 5. Öğrenim Görülen Alan Değişkeni için Kruskal Wallis Analizi Sonucu

	Alan	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Planlama	Sosyal	64	40.11	2	.105	.949	-
	Fen	12	41.67				
	Dil	4	43.25				
Süreç	Sosyal	64	41.02	2	1.237	.539	-
	Fen	12	34.96				
	Dil	4	48.88				
Toplam	Sosyal	64	40.30	2	.796	.672	-
	Fen	12	38.33				
	Dil	4	50.13				

Tablo 5 incelendiğinde ise katılımcıların öğrenim gördükleri alanlara göre öğrenen özerkliklerinin “Planlama” [$X^2(3) = .949$; $p > .05$], “Süreç” [$X^2(3) = .539$; $p > .05$] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [$X^2(3) = .672$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada Biçer (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenen Özerkliği Ölçeği” uygulanmıştır. SPSS paket programı aracılığıyla yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenen özerklik davranışları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur. Özerbaş vd.nin (2023) yürüttükleri araştırmada “süreç” alt boyutunda ve ölçek toplamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada kadın öğrencilerin süreç boyutundaki özerklik algısının erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırmızı ve Kırarç (2018) da öğrenen

özerkliğinin kendi kendini yönetmeye hazır olma boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmada ise hem plan ve süreç boyutlarında hem de ölçek toplamında kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Birçok çalışmada kadınların erkeklere göre öğrenme özerkliği algılarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Barlas, 2012; Erbil Tursun, 2010). Ancak öğrenen özerkliğinde cinsiyete göre fark tespit edilemeyen araştırmalar da mevcuttur (Oğuz vd., 2014; Öztürk Yurtseven ve Özaydınlık, 2018).

Öğrenim görülen alan açısından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Özerbaş vd.nin (2023) yürüttüğü çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu durumda öğrenim görülen alanın öğrenen özerkliğine bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

Kıta değişkeni ile ilgili literatür taramasında öğrenen özerkliği bağlamında bu değişkenin incelenmediği görülmüştür. Özerbaş vd.nin (2023) çalışmasında yer alan “yerleşim birimi” değişkeni ise kıta değişkeni ile birebir örtüşmemektedir. Ancak araştırmacılar yerleşim biriminin öğrenen özerkliğini anlamlı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Buradaki farklılık köyden gelen öğrencilerin şehirden gelen öğrencilere oranla kendilerini daha özerk hissetmeleridir. Bu çalışmada anlamlı farklılık çıkmamasının sebebi “kıta” değişkeninin daha genel olması olabilir. Kıta değişkeni ile ilgili bir başka çalışma olan Özkaya’nın (2021) çalışması incelendiğinde araştırmaya Türk Cumhuriyetlerinden katılanların Avrupa ve Afrika’dan katılanlara göre “Öğrenmede Kendini Yönlendirme” puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim görülen üniversite ve dil düzeyi değişkenleri açısından öğrenen özerkliği bağlamında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Örneklemenin genişletilmesi ve çeşitlendirilmesiyle farklı bulgulara ulaşılabilir.

Kaynaklar

- Alyılmaz, C., & Biçer, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorumlulukların öğrenen özerkliği bağlamında değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226437>
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1666-1678. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4011>
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.16168538>
- Çelik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.



- Çırak Kurt, S., & Turan Özpolat, E. (2021). Öz-düzenlemeli öğrenme uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (12)1, 36-52, doi: 10.19160/ijer.758926
- Durmuş Öz, B., & Şengül, K. (2022). Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği davranışlarına ilişkin öğretici görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 54, 1406-1424. <http://dx.doi.org/10.53444/deubefd.1175110>
- Erbil Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214872>
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321802>
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63369>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon Press.
- İltar, L., & Çelik, M. E. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çevrim içi öğrenme sürecinde öz düzenleme becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2235-2304.
- Kırmızı, Ö., & Kırac, K. (2018). A comparative study of learner autonomy in terms of gender and learning contexts. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 3), 2955-2967. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/622420>
- Little, D. (1991). *Autonomy: definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222–233. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444808005636>
- Melanlıoğlu, D. (2018, 27-29 Nisan). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak çocukların öğrenen özerkliği becerileri üzerine bir araştırma* [Bildiri sunumu]. IV. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Kongresi, Budapeşte, Macaristan.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 22-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402877>
- Orakcı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S., & 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. <http://dx.doi.org/10.17152/gefad.1189005>
- Özkaya, N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.



- Öztürk Yurtseven, G., & Özaydınlık, K. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile denetim odağı eğilimleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1765-1784. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506857>
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 184-202. <http://dx.doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği kavramı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 690-708. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1725>
- Süğümlü, Ü., & Çinpolat, E. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri: açıklayıcı sıralı desen çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2859-2878. <http://dx.doi.org/10.53444/deubefd.1331838>
- Şanal, F. (2016). Learner autonomy issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1026-1034. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/229558>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6th Ed.). Pearson.

Extended Abstract

Since the 2005-2006 academic year, the constructivist approach has been adopted in Turkey to enhance the effectiveness of teaching. This approach, which emphasizes experiential learning, encourages students to actively engage in research, inquiry, and problem-solving while moving away from rote memorization. As a process-oriented rather than product-oriented model, the constructivist approach takes into account individual needs and fosters independent learning (Güneş, 2013; Öztürk Yurtseven & Özaydınlık, 2018). One of the key concepts introduced by this approach is learner autonomy, which refers to self-directed behavior that develops according to the learner's will, evolves throughout the learning process, and requires responsibility in organizing one's education (Little, 1991; Şanal, 2016; Biçer, 2017; Süğümlü, 2017; Durmuş Öz & Şengül, 2022; Özerbaş et al., 2023). Autonomous learning is closely linked to various factors such as interest, attitude, awareness, responsibility, intrinsic motivation, learning styles, and critical thinking (Benson, 2001; Alyılmaz & Biçer, 2016; Şanal, 2016; Göçer, 2016; Çelik, 2017; Özkaya, 2021; Süğümlü & Çinpolat, 2023; Özerbaş et al., 2023).

In the process of foreign language learning, learner autonomy plays a crucial role by providing students with control over their own learning processes. Learners who are motivated by their own interests and goals take responsibility for their studies, actively shaping their learning experiences (Biçer, 2017). Autonomous learners manage their educational journey by setting personal goals, developing strategic plans, and periodically monitoring their progress. This ability to self-regulate fosters independence and contributes to long-term language development (Little, 2009; Çakıcı, 2015; İltar & Çelik, 2022).

Learner autonomy is not an attribute that can be acquired or learned suddenly (Erbil Tursun, 2010, p. 26). Instead, teachers play a fundamental role in guiding students toward autonomy by helping them set learning goals, develop personalized study strategies, and integrate the target language into various aspects of their daily lives. Teachers also provide autonomy support by organizing learning environments according to individual differences, allowing students to make independent choices (Ramos, 2006; Biçer, 2017; Orakcı, 2017; Melanlıoğlu, 2018; Çırak Kurt & Turan Özpolat, 2021; Özerbaş et al., 2023).

A review of the literature reveals studies on learner autonomy (Çakıcı, 2015; Şanal, 2016; Süğümlü, 2017), teacher and student perspectives (Erbil Tulsun, 2010; Er, 2014; Durmuş Öz & Şengül, 2022), and the role of autonomy in language learning (Özerbaş et al., 2023; Süğümlü & Çinpolat, 2023). While previous research has linked learner autonomy with language learning anxiety and attitudes, this study contributes a novel perspective by focusing solely on demographic variables. Although the same measurement scale was used in previous studies, this research isolates demographic factors from other influencing elements, offering a new approach to the topic.

This study employed a survey research design, a quantitative method used to collect data for determining specific characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2012, p. 14). The research was conducted with 80 foreign students enrolled at Kafkas University TÖMER during the 2023-2024 academic year. The sample was selected using the convenience sampling method and consisted of 28 female and 52 male students.

The Learner Autonomy Scale, developed by Biçer (2017), was used as the data collection tool. This scale consists of two sub-dimensions, planning and process, comprising 18 items measured on a 5-point Likert scale. The reliability of the scale was confirmed with a Cronbach's Alpha coefficient of .88 in the original study, while in this research, the reliability coefficients were calculated as .81 for planning and .80 for process, with an overall reliability of .86.

The collected data were analyzed using SPSS software. Skewness and kurtosis values were calculated to determine the normality of the dependent variable, and it was found that the data did not fall within the ± 1.5 range. Consequently, non-parametric tests were employed (Tabachnick & Fidell, 2013).

The findings indicate a significant difference in learner autonomy based on gender. In a study conducted by Özerbaş et al. (2023), a significant gender-based difference was observed in the process sub-dimension and the overall scale, with female students exhibiting higher autonomy perceptions than male students. Similarly, Kırmızı and Kırış (2018) found a significant difference in favor of female students in the readiness to self-manage dimension of learner autonomy. In line with these findings, this research observed a significant gender-based difference favoring female students in both the planning and process dimensions, as well as in the overall scale. Prior studies have consistently reported that female students perceive their learning autonomy more strongly than their male counterparts (Barlas, 2012; Erbil Tursun, 2010). However, other studies have found no significant gender-based differences in learner autonomy (Oğuz et al., 2014; Öztürk Yurtseven & Özeydnlık, 2018).

The study also examined the influence of the field of study on learner autonomy, revealing results consistent with those found by Özerbaş et al. (2023), which concluded that academic discipline does not significantly impact learner autonomy.

The continent variable has not been widely explored in the context of learner autonomy. The settlement unit variable in Özerbaş et al.'s (2023) study, which examines whether students from urban or rural areas exhibit different autonomy levels, does not fully align with the continent variable. However, their study concluded that students from rural areas demonstrated higher autonomy levels than those from urban areas. The absence of a significant difference in this research may be attributed to the broader categorization of the continent variable. Özkaya (2021) similarly found no significant difference in total scores regarding Foreign Language Learning Strategies, Foreign Language Learning Motivation, Attitude Towards Foreign Language Learning, Self-Directed Learning, Foreign Language Learning Anxiety, and Expectations from the Teacher. However, significant differences emerged in

specific sub-dimensions, with participants from Turkish-speaking republics demonstrating higher self-directed learning scores than those from Europe and Africa.

No statistically significant differences were found in learner autonomy based on university attended or language proficiency level, which may be attributed to the relatively small sample size.