

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin Geliştirilmesi^{1*2}

Development of ‘Learner Autonomy Scale on Listening Skills for Learners of Turkish as a Foreign Language

Murat Şimşek**
Mustafa Balcı***

Özet

Öğretim sürecinde öğrenenin sorumluluğunu temel alan öğrenen özerkliği, hedef dil öğrenimindeki başarıda hayati öneme sahiptir. Bu nedenle öğrenenlerin özerklik düzeyinin belirlenmesi bir ihtiyaca dönüşmektedir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliğini belirleme gayesiyle bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Veriler yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan B1, B2 ve C1 düzeylerindeki 419 katılımcıdan toplanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür taranması, madde havuzunun oluşturulması, içerik (kapsam) geçerliğinin kontrolü maksadıyla uzman görüşüne başvurulması ve pilot uygulamanın yapılması aşamaları izlenmiş; sonrasında ise geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçekten elde edilen verilerin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri doğrultusunda ölçeğin “öğrenme istekliliği”, “öğrenmede farkındalık geliştirme”, “öğrenmeyi günlük hayata taşıma”, “öğrenmede kendini yönlendirme” şeklinde dört faktörlü bir yapıda şekillendiği, iç tutarlık katsayısının (Cronbach Alpha değerinin) .806 olduğu görülmüştür. İşlemler sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisine yönelik psikometrik özellikleri incelenmiş, 17 maddelik bir öğrenen özerkliği ölçeği oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dinleme Becerisi, Öğrenen Özerkliği, Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği*

Abstract

Learner autonomy, which emphasizes the learner’s responsibility in the educational process, plays a vital role in the success of foreign language acquisition. Therefore, assessing learners’ autonomy levels has become a necessity. This study aims to develop a scale to measure learner autonomy in listening skills among learners of Turkish as a foreign language. Data were collected from 419 participants at B1, B2, and C1 proficiency levels. The scale development process involved a literature review, item pool creation, expert validation for content validity, and a pilot study, followed by reliability and validity analyses. Exploratory and confirmatory factor analyses were

¹ Geliş Tarihi: 01.05.2025 / Kabul Tarihi: 30.10.2025

^{*} Bu makale, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Doktora Programında Prof. Dr. Mustafa Balcı danışmanlığında hazırlanan “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Dinleme Stratejileri Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Dinleme Tutumu ve Dinlemeye Yönelik Öğrenen Özerkliğine Etkisi*” başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

^{**} Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, murat.simsek@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2019-7248

^{***} Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, mustafa.balcı@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3683-8705

^{****} Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Şimşek, M. ve Balcı, M. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği”nin Geliştirilmesi. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 46, <https://doi.org/10.64985/tybakademi.1688599>

conducted to examine construct validity. The results indicated that the scale consists of four factors: “willingness to learn,” “developing awareness in learning,” “integrating learning into daily life,” and “self-directing learning.” The internal consistency coefficient (Cronbach’s Alpha) was calculated as 0,806. After the procedures, psychometric properties for listening skills for Turkish as a foreign language learners were examined and a 17-item learner autonomy scale was designed.

Key Words: *Teaching Turkish as a Foreign Language, Listening Skills, Learner Autonomy, Learner Autonomy Scale*

Extended Abstract

Listening is a multifaceted skill that encompasses not only auditory perception but also cognitive processes such as attention, interpretation, and the generation of appropriate responses. Through listening, individuals acquire new information and integrate it with prior knowledge, thereby advancing their learning. In this context, listening skills are closely linked to the learner’s capacity to construct meaning and exhibit a developmental trajectory that aligns with learner autonomy. Individuals who possess a clear understanding of their listening objectives, are capable of selecting appropriate strategies, and can effectively evaluate the information they acquire tend to achieve greater success in language learning.

Learner autonomy is defined as the ability of individuals to plan, monitor, and evaluate their own learning processes. This concept has gained considerable importance in the field of language education. When learners take ownership of their learning, adopt methods aligned with their individual learning styles, and engage actively in the process through goal-setting, learning efficiency improves. In this framework, the role of the instructor shifts from that of a transmitter of knowledge to a facilitator and guide. The instructor’s responsibilities include raising learner awareness, fostering research-oriented attitudes, and encouraging the use of the target language beyond the classroom. Thus, efforts to develop learner autonomy are shaped not only by individual initiative but also by the quality of the instructional environment.

The European Language Portfolio has been developed as a tool to foster learner autonomy by enabling individuals to document and reflect upon their language learning experiences. It supports learners in becoming more aware of their linguistic development and managing their learning processes more consciously. With its dual functions—informative and formative—the portfolio allows learners to assess their current proficiency levels and plan future learning goals. Learner autonomy, therefore, extends beyond formal education and contributes to the development of lifelong learning skills. Consequently, the objective of language education should be not only to enhance linguistic competence but also to cultivate learners who can effectively manage their own learning.

Research in the field, particularly within the context of English as a foreign language, has focused on the extent to which learners assume responsibility for their own learning. These studies indicate that learners can develop the ability to create individualized learning plans, assess various learning resources, and make informed decisions regarding the learning process. However, research on Turkish as a foreign language remains relatively limited. Biçer’s (2017) “Learner Autonomy Scale” represents a notable contribution to this area. Further research examining learners’ perceptions of responsibility and their levels of anxiety during the learning process has provided insight into the experience of learning Turkish. Given that language learning encompasses four fundamental skills, scholars have emphasized the need for skill-specific investigations.

Against this backdrop, the present study aims to develop a scale to measure learner autonomy behaviors related to listening skills among learners of Turkish as a foreign language at the B1, B2,

and C1 proficiency levels. The proposed scale is intended to contribute to both scholarly inquiry and instructional practice, while also promoting learners’ active engagement in the development of their listening abilities. Considering the centrality of listening in language acquisition, the relevance of such a scale becomes even more significant. Beyond measuring listening proficiency, the scale seeks to foster learners’ metacognitive awareness regarding the strategies they employ, thereby supporting their growth as autonomous and effective language learners.

The study employs a quantitative research design, specifically utilizing a survey model. The scale development process began with a comprehensive review of the literature, leading to the creation of an initial item pool consisting of 63 items. Based on feedback from nine experts in the fields of Turkish language education, educational measurement and evaluation, and curriculum development, this number was reduced to 58. Following a pilot study with 15 participants, three items were eliminated, resulting in a 55-item draft scale using a five-point Likert format.

The study sample consisted of 438 university students learning Turkish at the B1, B2, and C1 levels in Türkiye. After removing invalid responses, the final analysis was conducted with 419 participants. The data were analyzed using SPSS, AMOS, and Jamovi software. Exploratory and confirmatory factor analyses were employed to examine the construct validity of the scale. Additionally, item-total correlation analyses and t-tests based on the 27% upper-lower group method were conducted to assess item discrimination. Cronbach’s alpha was calculated to determine internal consistency, and various model fit indices (e.g., CFI, RMSEA, SRMR) were used to validate the scale structure.

Findings from the exploratory factor analysis (EFA) yielded a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of .871, and Bartlett’s test of sphericity was significant, confirming the suitability of the data for factor analysis. The EFA revealed a four-factor structure accounting for 62,48% of the total variance. These factors were identified as: willingness to learn, developing awareness in learning, transferring learning into daily life, and self-directed learning. Factor loadings ranged from .512 to .803.

Confirmatory factor analysis (CFA) demonstrated good model fit (CFI = .956, RMSEA = .056). All items exhibited significant t-values ($p < .05$) and item-total correlations ranged between .439 and .723. The overall reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the scale was .806, with subscale coefficients ranging from .803 to .817. These results confirm that the developed scale is both valid and reliable.

This study presents the development and validation of the “Learner Autonomy Scale on Listening Skills for Learners of Turkish as a Foreign Language.” The internal consistency of the subscales—willingness to learn, developing awareness in learning, transferring learning into daily life, and self-directed learning—was found to be high, with a Cronbach’s alpha of .806. Moreover, the CFA results further support the structural validity of the scale (RMSEA = .056; all model fit indices $> .85$; $p < .01$).

Whereas existing studies on learner autonomy tend to address all language skills in a general framework, this study makes a novel contribution by focusing specifically on listening. Listening is not only a core linguistic skill but also an essential tool for acquiring new knowledge. This scale measures learners’ capacity to manage the listening process independently and strategically. Data obtained from this instrument can guide instructors in designing listening-oriented instructional activities and in fostering learning environments that enhance learner autonomy. Conducted with an adult learner population, this study offers a unique contribution to the existing literature on Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil öğretimi; yazma, konuşma, okuma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisi üzerine kuruludur. Bu sistem, anlama (okuma ve dinleme) ile anlatma (konuşma ve yazma) becerileri şeklinde iki gruba ayrılarak da ele alınabilir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan dinleme becerisi, bireyin bilgi edinmesi ve bu bilgiyi koruması açısından hassas bir öneme sahip olan anlama sürecinin parçasıdır. Anlama, öğrenmenin temelini oluşturur ve bilginin kavranmasıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla dinleme ve okuma becerileri, anlamamanın temel yapı taşları olup öğrenmenin önemli iki kaynağını oluşturmaktadır.

Brown (2006, s. 5) dinlemeyi amaçlı bir anlama faaliyeti olarak nitelendirirken Demirel (1999, s. 33), konuşmacının iletmek istediği mesajı eksiksiz anlama ve buna uygun tepki verme süreci olarak ifade etmektedir. Göğüş'e (1978, s. 228) göre dinlemenin işitmeden farkı, zihinsel bir süreç olmasının yanı sıra duyulanları anlamlandırmak için dikkat harcamayı ve konuşmayı takip ederek bir sonuca ulaşmayı gerektirmesidir. Schwartz (1998, s. 3) ise dinlemeyi, bireyin zihninde gerçekleşen bilişsel işlemler dizisi olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlardan hareketle dinleme; işitme eyleminin ardından gerçekleşen, odaklanma gerektiren, anlamlandırma sürecini içeren ve bir tepki ortaya koymayı amaçlayan zihinsel bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Hem öğrenmenin iki ana kaynağından biri olması hem de dikkat, takip ve anlamlandırma gibi süreçleri kapsaması sebebiyle dinleme, karmaşık bir süreci ihtiva etmekte; bundan dolayı çeşitli etkinlikler, yöntemler ve stratejilerle öğrenilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Dinleme etkinliklerinin temel görevi dinleyicinin yeni tecrübeleri anlamlandırabilmesi için önceki bilgilerini harekete geçirmek, iyi bir şekilde tanzim etmek ve hangi dinleme yöntemlerini kullanacağını öğretmektir (Brown, 2006, s. 4-6). Tüm bunlar hesaba katıldığında dinlemenin bireyin öğrenme özerkliği hakimiyetine koşut bir şekilde gelişme göstereceği ortaya çıkmaktadır. Neyi, niçin dinleyeceğini bilen, dinleme yöntemini seçen, işittiklerinden hangisinin gerekli bilgiyi içerdiğine karar veren, geçmiş bilgilerini duyduklarını anlamlandırmada kullanan ve tüm bu karar verme süreçlerini bizzat kendisi yöneten dinleyicilerin daha başarılı olacakları inkâr edilemez bir gerçektir. Bu anlamda öğrenen özerkliği konusu ön plana çıkmaktadır.

Öğrenen Özerkliği

Dil öğretiminde öğrenci odaklı bir yaklaşım olarak öne çıkan öğrenen özerkliği, her geçen gün giderek daha önemli bir duruma gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrenen özerkliği, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hâle getirmek amacıyla öğrenme tecrübesini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır (Biçer, 2015). Yabancı dil öğreniminde öğrencinin sorumluluk yüklenmesi esasına bağlı olan öğrenen özerkliği, Holec (1981, s. 3) tarafından “öğrenmeyi öğrenme” kavramı üzerine inşa edilmiştir ve dil edinim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu

yaklaşım sayesinde, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini daha iyi takip, tahlil edebilir ve öğrenen özerkliği, daha etkili öğrenme yöntemleri sunarak başarılarını artırabilir (Avrupa Konseyi, 2001, s. 141-142).

Dil öğrenimindeki başarıda hassas bir rol oynayan öğrenen özerkliği (Nunan, 1996, s. 13-26), dil öğretiminde farklı kullanım alanlarına sahiptir. Söz konusu kullanım alanları arasında öğrencinin bireysel çalışma becerilerinde, öz yönelimli öğrenim süreçlerinde, geleneksel öğretim tarafından bastırılmış doğal yeteneklerini geliştirmede, öğrenme sürecindeki sorumluluğunu artırmada ve öğrenmenin yönüne karar verme süreçlerinde (Holec, 1981, s. 3) öğrenen özerkliği ön plana çıkar. Öğrencinin hedef dili kendi isteğiyle öğrenmeye karar vermesi, yabancı dil öğretimi bağlamında özerkliğe doğru atılan ilk adım olarak görülür. Özerk öğrenme sürecinde kişi, öğrenme yöntemlerini kendi öğrenme biçimine uygun olarak planlar ve bu süreci kişisel tercihleri doğrultusunda yönetir (Şahin, 2013, s. 39).

Yabancı dil öğretim programlarında öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı hedefleyen yaklaşımlar, akademik başarıyı artırmaktan ziyade öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarını sağlamayı amaçlar. Bu şekilde öğrencilerin dil öğrenme sürecine bakış açılarını yeniden değerlendirmelerine ve bu alandaki becerilerini geliştirmelerine imkân tanınır (Aydoğdu, 2009, s. 70). Kendi dil gelişimini gözlemlemek, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmek ve bunları dil öğrenim sürecine yansıtabilmek öğrenen özerkliğini gerektirir. Bu bağlamda öğrenen özerkliği, anında kazanılan bir beceri değil; belirli bir süreç neticesinde pek çok faktörün etkisiyle şekillenen bir olgudur. Bu sürecin başlangıcında ise öğreticinin desteği önemli bir rol oynar. Süreç, öğrencinin bağımsız öğrenmeye teşvik edilmesiyle başlar ve zamanla öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerine yön verme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir. Böylece beklenen öğretici ve öğrenci iş birliği sağlanır (Dickinson, 1993, s. 330). Dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin uygulanabilmesi için ilk olarak alışılmış öğretici-öğrenci rollerinin değişmesi gereklidir (Gardner & Miller, 1999, s. 13). Bu değişim, öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğreticiden öğrenciye geçmesi ile başlar. Nunan (1997, s. 196-201) öğrenen özerkliğini hedefleyen bir öğreticinin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciler için yönergeleri anlaşılır hâle getirmek,
- Öğrenme süreci içinde öğrencilerin kendi hedeflerini oluşturmalarına yardım etmek,
- Öğrencileri hedef dili sınıf dışında da kullanma konusunda cesaretlendirmek,
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair farkındalıklarını artırmak,
- Kendilerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerini seçmeleri konusunda öğrencilere kılavuzluk etmek,
- Kendilerine hedef görevler belirlemelerinde öğrencilere yol göstermek,

- Öğrencileri araştırmacı olma konusunda cesaretlendirmek.

Belirtilen maddeler hesaba katıldığında öğrencilerin öğrenen özerkliği kazanmasında öğreticinin oldukça önemli bir role sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Demirel ve Mirici (2002, s. 81), öğrenen özerkliğinin öğrenim ve öğretim sürecinin öğrencinin uhdesinde olması anlamına gelmediğini, öğreticinin sınıf içi ve dışındaki etkinliklerde öğrencinin istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygulamaları hayata geçirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenen özerkliğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretici ve öğrencilerin özerklik konusundaki anlayışlarının gelişmesini ve birbiriyle etkileşim hâlinde olmasını gerektirir (Little, 1995, s. 178). Bu durum, öğreticinin öğrencilerine süreçte rehberlik etmesini ve yönlendirici bir rol üstlenmesini zorunlu kılar. Öğretici, öğrencinin bilmediği veya farkında olmadığı konularda dönüt vererek sürecin başarılı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunur. Dil öğretiminde öğreticinin rolü zaman zaman tartışılmaktadır. Öğrencilere öğrenme özerkliğinin kazandırılması ile öğreticiye duyulan ihtiyaç ortadan kalkmaz, öğreticinin rolünde farklılıklar meydana gelir. Öğreticinin rehberliği, öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynamakta; öğrencilerin özerklikle ilgili inançları, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında büyük önem taşımaktadır. Öğrenen özerkliği konusunda yalnızca öğretmenler değil, kurumlar da sorumluluk almaktadır. Avrupa Konseyi, bu kurumların başında gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminin belirli bir çerçevede gerçekleşmesini amaçlayan Avrupa Konseyi, "Dil Gelişim Dosyası"nı oluşturmuş (Ataç, 2008, s. 10) ve öğrenen özerkliğini geliştirmek amacıyla bu dosyanın bir araç olarak kullanılması önerisinde bulunmuştur. Bahsi geçen dosya, temelde bilgilendirme ve eğitim olmak üzere iki işleve sahiptir. Dosyada, kişinin kendi dil geçmişi ile ilgili bilgilerinin (yabancı bir dili öğrenmek için ayırdığı süre, öğrenim gördüğü kurum, öğrendiği dile dair edindiği sertifikalar, diplomalar vb.) bulunması bilgilendirme işlevi olarak düşünülmektedir. Dosyanın eğitim ile ilgili işlevi ise kişinin öğrenme sürecinde kendi kararlarını alabilmesini desteklemek ve bir dili öğrenirken bağımsız hareket edebilmesini, kısacası öğrenen özerkliğini geliştirmesini hedeflemektir (Avrupa Konseyi, 2002, s. 63). Mirici'nin (2015, s. 45) bu işlevlere dair açıklaması Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1

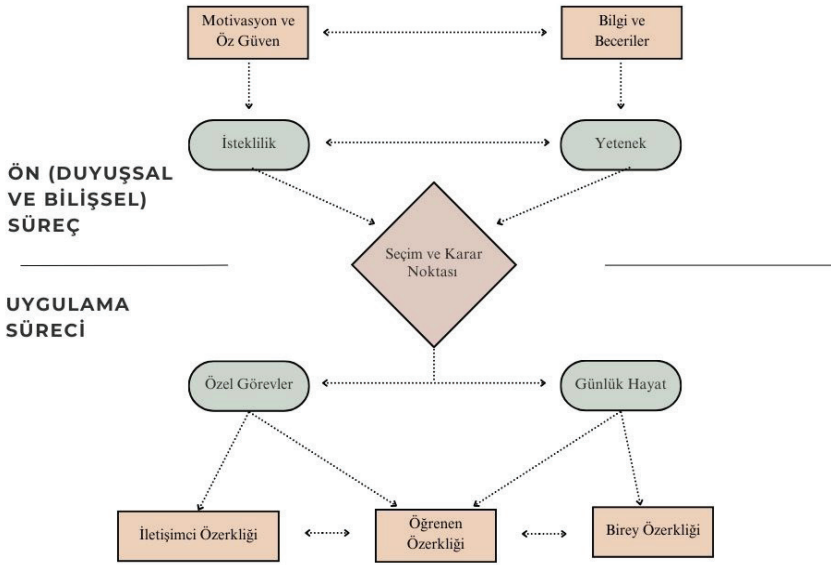
Avrupa dil gelişim dosyasının içeriği

Bölümler	İçerik
Dil Özgeçmişi	• Kendisi ile ilgili farkındalık (öğrenmeyi öğrenme) • Kültürlerarası tecrübeler • "Yapabilirim" ifadeleri (kendini değerlendirme)
Dil Pasaportu	• Konuştuğu diller ve dil düzeyi ile ilgili bazı kişisel bilgiler • Avrupa Konseyince geliştirilmiş dil düzeyi göstergeleri
Dosya	• Sertifika, diploma, proje örnekleri, ödevler vb.

Tablo 1 incelendiğinde Avrupa dil gelişim dosyasının, hedef dili öğrenme sürecinde öğrencinin kendisine yönelik farkındalığını arttırmayı, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlamayı, dil ve kültürle ilgili kazanımlarını kayıt altına almayı hedeflediği görülmektedir. Böylece dosya, öğrencinin dil öğrenme konusunda üstbilişsel yetkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda Avrupa dil gelişim dosyası, öğrenen özerkliği kavramının ilk kez ele alındığı yerdir (Melanlıoğlu, 2018). Holec’in 1981’de Avrupa Konseyi’ne sunduğu raporda bu kavram, “Öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabildiği bir yetenek” (Schwartz’dan akt. Holec, 1981, s. 3) şeklinde açıklanmaktadır. Bu yetenek içerisinde birçok bileşeni barındırmaktadır. Littlewood (1996, s. 430), öğrenen özerkliğinin bileşenlerini Şekil 1’deki gibi sunmaktadır.

Şekil 1

Özerklik kavramının bileşenleri ve etki alanları



(Littlewood, 1996, s. 430)

Şekil 1’de belirtilen bileşenler aynı zamanda Holec’in 1981’de Avrupa Konseyi’ne sunduğu raporda da ayrıntılarıyla yer almaktadır. Diyagramın üst kısmında, isteklilik ve yetenek olgularını meydana getiren unsurlar (ilki için motivasyon ve öz güven, ikincisi için ise bilgi ve beceriler) bulunmaktadır. Alt kısmı ise duruma bağlı olarak değişen

oranlarda -elbette yabancı dil öğrenimi için de- özerklik geliştirilmesi amaçlanan üç alanı göstermektedir: iletişim, öğrenme ve hayatın diğer alanları. Olguları birbirine bağlayan oklar, alanlar arasında yüksek derecede karşılıklı bağlılık olduğunu simgelemektedir. Söz gelimi, bir öğrenci, iletişim kuran bir birey olarak özerklik kazandıkça, sınıf içinde ve dışında karşılaştığı öğrenme fırsatlarını daha verimli değerlendirebilmektedir. Bununla birlikte bireysel düzeyde sahip olduğu genel özerklik, iletişim ve öğrenmenin belirli alanları üzerinde etkili olmaktadır. Avrupa Konseyinin yayımladığı metne göre öğretim sona erdiği zaman öğrenmeye devam etme kişinin yerine getireceği özerk bir sorumluluk olmalıdır. “Öğrenmeyi öğrenme” dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edildiği takdirde özerk öğrenme geliştirilebilir ve böylece öğrenciler öğrendikleri yolun, onlara açık olan seçeneklerin ve kendilerine en iyi uyan biçimlerin giderek daha çok bilincine varırlar” (Avrupa Konseyi, 2001, s. 133).

Öğrenen özerkliğiyle ilgili yapılan çalışmaların tespiti için yurt dışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğrenen özerkliği bağlamında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve bu süreçte sorumluluk üstlenmeleri konularının öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yoğunlaşmaktadır. Söz gelişi, Vanijdee (2003), Dafei (2007), Jiang (2008), Rezalou (2014), Rungwaraphong (2012), Namaziandost ve Afsheen Rezai (2024) ve Nguyen vd. (2024) gibi çalışmalar, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerk öğrenme süreçlerindeki sorumluluk alma derecelerine odaklanmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından bakıldığında ise Biçer (2017) tarafından *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik “Öğrenen Özerkliği Ölçeği”* geliştirmeye yönelik bir araştırma yapıldığı görülmüştür. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini tüm becerileri kapsayacak şekilde yekpare olarak ele almıştır. Özerbaş vd. tarafından yapılan *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Algısı ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Kaygıları* (2023) başlıklı çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygıları ile öğrenme özerkliği algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Alyılmaz ve Biçer tarafından yapılan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sorumlulukların Öğrenen Özerkliği Bağlamında Değerlendirilmesi* (2016) isimli çalışmada farklı bir açıdan bakılarak Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile Türkçe okutmanlarının öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmeye dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sorumluluğun kime ait olduğu, öğrencinin ve öğreticinin görev ve sorumluluklarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortaya çıkan bu ihtiyacı giderebilmesi açısından sağladığı katkılar aşikârdır, lakin dil öğrenimi dört temel becerinin gelişimi üzerine odaklanması gereken bir işleyişe sahiptir. Dolayısıyla dört temel becerinin her birinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların ortaya konması hem yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayacak hem de gelecekte yürütülecek akademik çalışmalara ışık tutacaktır.

Amaç

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 düzeylerindeki öğrencilerin dinleme becerisi alanında öğrenen özerkliği davranışlarını tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öğrenme özerkliklerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme gayesiyle yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma başlamadan önce İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’na 2024/314 dosya numarası ile yapılan etik onay başvurusu 29.07.2024 tarihinde incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve etik onay raporu 01.09.2024 tarihli ve 2843413 sayılı karar ile araştırmacıya bildirilmiştir.

Bu bölümde, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin geliştirilmesi süreci ele alınmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken dinleme becerisi alanında özerklik davranışlarını ne ölçüde gösterdiklerini tespit edebilecek bir ölçeğin geliştirilmesinde izlenen adımlar gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu yurt içindeki üniversitelerde B1, B2 ve C1 düzeylerinde Türkçe öğrenmekte olan 438 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında amaçlı örneklem yoluyla 550 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmış; ancak 438 kişiden dönüş alınmıştır. 19 katılımcının verileri, uygun doldurulmaması ve analiz yapmaya elverişli olmaması sebebiyle kapsam dışında bırakılmıştır. Bu sebeple tüm analizler 419 katılımcıdan elde edilen verilerle yürütülmüştür. Tavşancıl’a (2019) göre katılımcı sayısına dair beklenen aralık kişi mevcudunun madde sayısının 5 ila 10 katı arasında olması yönündedir, bundan dolayı çözümlemeler belirtilen ölçülere uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

Çalışma grubunun cinsiyete ve düzeye göre dağılımı

	Alt Değişken	F	%
Cinsiyet	Kadın	239	57,04
	Erkek	180	42,96
	Toplam	419	
	B1	98	23,38
	B2	90	21,47
	C1	231	55,13
	Toplam	419	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %57,04'ünün kadın, %42,96'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %23,38'i B1', %21,47'si B2, %55,13'ü ise C1 düzeyinde Türkçe öğrenmektedir.

Ölçeğin Geliştirilmesi Safhasında Takip Edilen İşlem Basamakları

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde ilk adım olarak öğrenen özerkliğiyle ilgili yurt içi ve yurt dışındaki akademik çalışmalar incelenmiştir. (Biçer, 2017; Durmuş Öz & Şengül, 2024; Gaber, 2015; Güneş, 2024; Gömleksiz & Bozpolat, 2012; Macaskill & Taylor, 2010; Orakçı & Gelişli, 2017; Özerbaş vd., 2023; Özkaya, 2021; Sereti & Giossos, 2018; Yabukoshi, 2024). Ölçekte yer alması uygun ve gerekli görülen maddelerin belirlenmesinin ardından maddelerin uygulamadaki yansımalarını tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda (Türkiye Maarif Vakfı, 2020) yer alan dinlemenin amaç ve kazanımları incelenmiştir. Bu kapsamda ilgili alan yazının sunduğu bilgiler doğrultusunda 63 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, sonrasında ise uzman görüşüne başvurulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması (İçerik Güvenirliği)

Çalışmanın bu safhasında ölçek taslağının kapsam (içerik) geçerliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bir ölçme aracının bireylerin davranışlarını doğru bir şekilde tahmin edebilme kapasitesi, onun geçerlilik ve güvenilirlik düzeyiyle doğrudan bağlantılıdır (Büyüköztürk, 2007). Bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı değişkeni ne kadar doğru ve tutarlı bir şekilde ölçtüğü "geçerlilik" kavramıyla ifade edilir. Geçerlilik, üç temel türde ele alınır: kapsam (içerik) geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliği (Tyler, 1969, s. 67). Bu bağlamda madde havuzu taslağı Türkçe eğitimi alanında uzman 5 kişi, eğitim programları konusunda uzman 2 kişi, ölçme ve değerlendirme uzmanı 1 kişi ve metin değiştirim alanında uzman 1 kişi olmak üzere toplam 9 uzmana sunulmuştur. Maddelerin değerlendirilmesi amacıyla alan uzmanlarına sunulan formda taslaktaki maddelerin nihai ölçekte yer almasının uygun olup olmadığı konusunda geri bildirim sağlamaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde düzenleme, ekleme ve çıkarma işlemleri yapılmış ve bu süreç sonunda madde havuzunun 58 maddeden oluşması uygun görülmüştür.

Ön Deneme Uygulaması

Alan uzmanlarının görüş ve önerilerine göre düzenlenen ön deneme taslağındaki maddelerin öğrencilerce anlaşılabilirlik durumunun tespit edilmesi amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen ve çalışma grubuyla benzer özellikleri taşıyan 15 katılımcıyla ön uygulama yapılmıştır. Katılımcıların ölçülmek istenen özelliklerden farklı yargılara ulaşmaları sebebiyle 3 madde havuzdan çıkarılmış ve yapılan düzenlemelerle

55 maddelik 5’li likert tipi ölçme formu hazırlanmıştır. Ölçekteki seçenekler “Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Çoğu zaman, Her zaman” şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26.0, Jamovi 2.6.23 ve AMOS 24.0 paket programları tercih edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, temel yapıya bağlı olarak ortaya konan alt boyutların istatistiksel açıdan belirlenmesini sağlayan bir tekniktir (Kartal & Bardakçı, 2018; Sharma, 1996). Bu analizde, her bir maddenin belirli bir faktöre dâhil edilip edilmeyeceği, o faktörle arasındaki ilişki düzeyini gösteren faktör yüküne bağlıdır (Büyüköztürk, 2007). Genel olarak bir maddenin faktör yükünün 0,50’nin üzerinde olması tercih edilmekle birlikte (Hair vd., 2009), 0,30 ve üzerindeki yük değerlerine sahip maddelerin de ölçekte yer alabileceği ifade edilmektedir (Kline, 1994).

Ölçeğin faktör yapısına uygunluğunu değerlendirmek ve bu yapıyı doğrulamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, Açıklayıcı Faktör Analizi ile belirlenen modelin, farklı bir örneklemden elde edilen verilerle ne derece örtüşüğünü incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Kartal & Bardakçı, 2018). Bu analiz, ölçeğin yapı modelinin elde edilen verilerle ne kadar uyum sağladığını belirlemek için çeşitli uyum indekslerinden yararlanır (Özdamar, 2017). Uygunluk değerlendirmesinde kesin bir ölçüt bulunmamakla birlikte, Ki-kare uyum testi (X^2/sd), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI), Artan Uyum İndeksi (IFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standartlaştırılmış Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (SRMR) gibi uyum göstergeleri sıklıkla tercih edilmektedir (Karagöz, 2017).

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlılığa dayalı madde analizi kapsamında t-testi uygulanmıştır. Bir maddenin toplam korelasyonunun düşük olması, o maddenin farklı bir yapıyı ölçtüğünü düşündürmektedir (Karasar, 1995). Buna karşın madde-toplam korelasyon katsayısının 0,30’un üzerinde olması, söz konusu maddenin yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019). Bu kapsamda, ölçekteki puan dağılımı esas alınarak %27’lik alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve bu gruplar arasındaki farkı test etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen t değerleri, maddelerin ayırt edicilik gücünü yansıtmakta olup, t değeri arttıkça maddenin ayırt etme düzeyinin de arttığı kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2019). Ayrıca, ölçekteki her bir maddenin tüm ölçeği temsil etme yeterliliğini ortaya koymak amacıyla madde-toplam korelasyonları detaylı biçimde analiz edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmış, uyum geçerliliğinin tespiti amacıyla standart faktör yükleri incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Ölçeğin Geçerlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliği, bir ölçeğin ölçmeyi amaçladığı olguyu eksiksiz ve tarafsız biçimde değerlendirme yeterliliğine sahip olup olmadığını ortaya koyan bir özelliktir (Özdamar, 2017). Bu bağlamda, ölçek maddelerinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır (Kartal & Bardakçı, 2018). Analiz öncesinde veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Elde edilen KMO değeri 0,871 olup, bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuş ($\chi^2=7760,662$; $p<.001$) ve değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0,60 olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). 0,70-0,79 arası değerler ‘iyi’, 0,80 ve üzeri değerler ise ‘çok iyi’ düzeyde örneklem yeterliliğine işaret etmektedir (Kartal & Bardakçı, 2018). AFA sonuçlarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrenen özerkliği ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
37	.803			
36	.797			
33	.707			
19	.573			
42	.531			
45		.757		
1		.709		
39		.573		
47		.536		
32			.722	
54			.665	
26			.645	
17			.512	
13				.699
7				.684
5				.660
12				.606

Açıklanan Varyans: %62,48

Faktör 1: %26,18

Faktör 2: %17,40

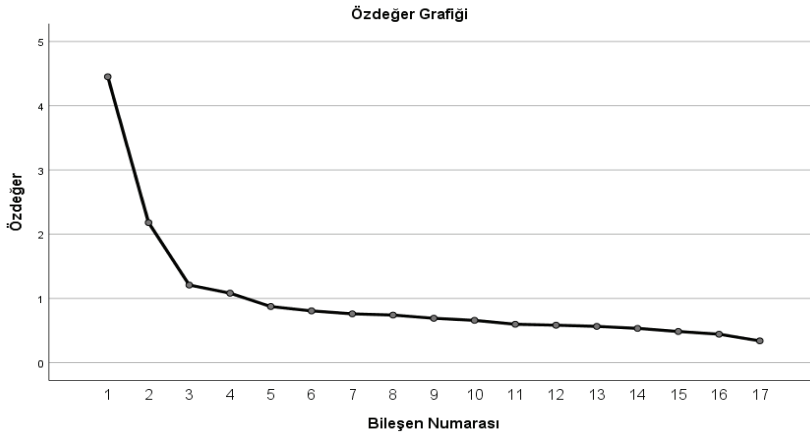
Faktör 3: %11,72

Faktör 4: %7,18

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde 6, 22, 8, 16, 20, 27, 52, 25, 50, 3, 11, 44, 41, 51, 30 maddeler birinci döndürme sonrası hiçbir faktöre girmediğinden dolayı ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan döndürme sonrasında 38, 48, 15, 23, 26. maddeler hiçbir faktörü karşılamadığından, 4 ve 5. maddeler tek faktörde 2 madde olarak kaldığından, 2, 18, 24, 28, 29, ve 55. maddeler 2 farklı faktörde benzer oranlarda temsil edildiğinden ölçekten çıkarılmıştır.

Şekil 2

Özdeğer grafiği



Şekil 2’de yer alan Özdeğer Grafiği ve Tablo 1’de yer alan Açımlayıcı Faktör Analizi neticesinde toplam varyansın %62,48’ini açıklayabilen ve öz değeri 1’den büyük olan 4 faktör ortaya çıkmıştır. İlk faktör 5 maddeden (37, 36, 33, 19, 42) oluşmaktadır ve maddelerin yük değerleri 0,531 ile 0,803 aralığında yer almaktadır. Bu faktördeki maddeler incelemeye alındığında öğrencilerin isteklerinin ön planda olduğu görülmüş ve faktör, “öğrenme istekliliği” olarak adlandırılmıştır. 4 maddeden (45, 1, 39, 47) müteşkil olan ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,536 ile 0,757 arasındadır. Bu faktörde bulunan maddeler incelemeye tabi tutulduğunda öğrenme farkındalığının gelişimi ile ilgili unsurlar içerdiği görülmüş ve faktörün tanımlanması için “öğrenmede farkındalık geliştirme” ifadesi tercih edilmiştir. 4 maddeden (32, 54, 26, 17) oluşan üçüncü faktörde maddelerin yük değerleri 0,512 ile 0,722 aralığındadır. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde öğrenilenlerin günlük hayatta uygulanmasına ilişkin veriler içerdiği görülmüş ve faktördeki maddelerin

nitelenmesinde “öğrenmeyi günlük hayata taşıma” ifadesi kullanılmıştır. 4 maddeden (13, 7, 5, 12) oluşan dördüncü faktörde madde yük ağırlıkları 0,606 ile 0,699 arasında değişmektedir. Faktördeki maddeler incelendiğinde öğrencinin kendini yönlendirmesi ile ilgili veriler içerdiği görülmüş, bundan dolayı söz konusu faktör “öğrenmede kendini yönlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte yer verilmesi planlanan her maddenin faktör yük değerinin en az 0,50 olması uygun bir ölçüt olarak görülmektedir (Hair vd., 2009).

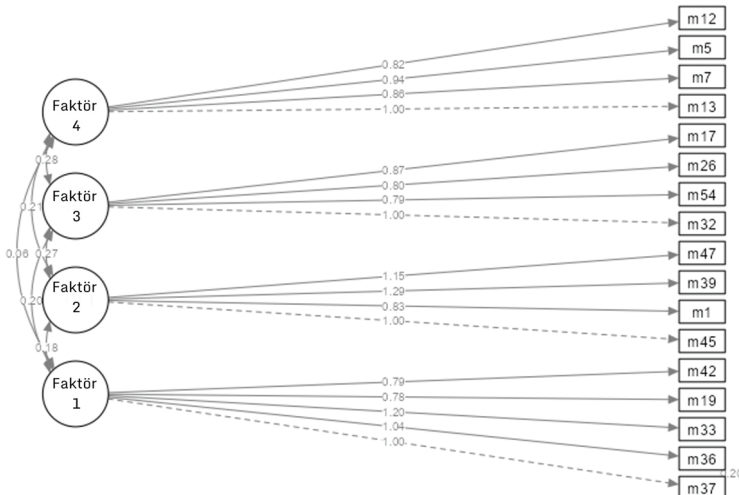
Dört faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktördeki beş maddenin “öğrenme istekliliği”ni, ikinci faktördeki dört maddenin “öğrenmede farkındalık geliştirme”yi, üçüncü faktördeki dört maddenin “öğrenmeyi günlük hayata taşıma”yı, dördüncü faktördeki dört maddenin “öğrenmede kendini yönlendirme”yi ihtiva ettiği görülmüştür. Faktörlerin isimlendirilmesinde alan uzmanlarının görüşlerinden de faydalanılmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulamalı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA bulguları, modelin bu araştırmada elde edilen verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/df = 3,11$; CFI = 0,956; IFI = 0,955; NFI = 0,911; RMSEA = 0,056). Dört faktörlü yapıya ilişkin faktör yükleri 0,512 ile 0,803 arasında değişmekte olup, bu değerlerin her biri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca, regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Şekil 3’te sunulan DFA modeline ilişkin bulgular, AFA sonucunda elde edilen yapısal model ile tutarlılık göstermektedir.

Şekil 3

DFA analizi sonuçları



Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları

Ölçeğin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, ölçek puanları esas alınarak belirlenen üst %27’lik ve alt %27’lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek üzere t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçek maddelerinin bireyleri ne ölçüde ayırt edebildiğini ortaya koymak için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2004). Elde edilen t değerleri de analiz edilmiştir; zira t değerlerinin yüksek olması, maddelerin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019). Çözümlemeler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyonlarının 0,439 ila 0,723 arasında, t değerlerinin ise 7,456 ila 14,025 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerin toplam korelasyon değerlerinin 0,30 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu, maddelerin tümünün ölçeğin bütününe yeterli bir şekilde temsil ettiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p < .05$) gözlemlenmiştir.

Tablo 4

Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği’ne ait t değeri ve madde toplam korelasyon değerleri

Madde No	t değerleri	P	MTK
37	13.255	.00	.635
36	10.564	.00	.664
33	9.998	.00	.723
19	11.056	.00	.439
42	7.456	.00	.521
45	13.054	.00	.590
1	10.278	.00	.518
39	14.025	.00	.651
47	11.065	.00	.626
32	13.054	.00	.627
54	9.056	.00	.589
26	8.886	.00	.506
17	10.298	.00	.601
13	9.364	.00	.604
7	9.547	.00	.510
5	10.564	.00	.599
12	11.087	.00	.558

Tablo 4’te maddelerin ayırt ediciliğini test etmek için hesaplanan t-test değerlerinin, maddelerin anlamlılık seviyelerini ifade eden p değerlerinin ve ilgili maddenin toplam

test puanı ile korelasyonunu gösteren MTK (Madde Toplam Korelasyonu) değerlerinin yer almaktadır. Maddelerin t değerleri incelendiğinde en yüksek t değeri Madde 39'a (14.025) aittir, bu da bu maddenin grupları en iyi şekilde ayırt ettiğini göstermektedir. P değeri hesaba katıldığında tüm maddeler için $p = .00$ olarak verildiği görülmektedir, dolayısıyla tüm maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. MTK (Madde Toplam Korelasyonu) verileri incelendiğinde 0,30'un üzerinde olan korelasyonlar genellikle kabul edilebilir düzeyde görülmektedir, fakat daha yüksek korelasyonlar maddenin teste daha iyi uyum sağladığını göstermektedir. Madde 33 (0,723) en yüksek madde toplam korelasyonuna sahiptir, yani testin genel puanı ile oldukça güçlü bir ilişkiye sahiptir. Öte yandan bazı maddelerin MTK değerleri daha düşüktür (Madde 19, 0,439) ancak genel olarak tüm maddeler kabul edilebilir düzeyde korelasyon göstermektedir.

Ölçeğin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenilirlik analizi, Özdamar (2017) tarafından belirtildiği üzere, Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile gerçekleştirilmiştir. Bu katsayı hem her bir soru için hem de alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Ölçeğin madde ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Madde No	Cronbach α	Alt Boyutlar	Cronbach α
37	.852	Faktör 1	.817
36	.808		
33	.805		
19	.808		
42	.814		
45	.802	Faktör 2	.803
1	.817		
39	.797		
47	.799		
32	.800	Faktör 3	.811
54	.803		
26	.843		
17	.801		
13	.806	Faktör 4	.807
7	.815		
5	.808		
12	.816		

Tablo 5’e göre ölçeğin tamamı için ulaşılan Cronbach α katsayısı 0,806 olarak belirlenmiştir. 1. faktöre ait Cronbach α katsayısı 0,817, 2. faktöre ait Cronbach α katsayısı 0,803, 3. faktöre ait Cronbach α katsayısı 0,811, 4. faktöre ait Cronbach α katsayısı 0,807 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ait Cronbach α katsayıları 0,797 ile 0,852 arasında değişmektedir. Hem ölçeğin tamamı hem tüm maddeler için ayrı ayrı hem de alt boyutlar için hesap edilen güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir (0,70-1 arası) düzeydedir (Kalaycı, 2010). Bu durum, ölçek maddelerinin yeterli düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği düzeylerini tespit etmek için ilgili alan yazın ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar için Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenen Özerkliği Ölçeği”nin güvenilirliği “öğrenme istekliliği”, “öğrenmede farkındalık geliştirme”, “öğrenmeyi günlük hayata taşıma” ve “öğrenmede kendini yönlendirme” alt boyutları için Cronbach Alfa katsayısı ile sınanmıştır. Araştırma sonucunda, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,806 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, ölçeğin kullanımının uygunluğunu gösteren yeterli bir değerdir. Ölçeğin dört alt boyutunun iç tutarlılık katsayıları 0,80 ile 0,81 arasında arasındadır ve bu değer, “oldukça güvenilir” olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu bulgular, doğrulayıcı faktör analiziyle desteklenmiştir. Tüm modelin veri uyum indeksleri, kriter değer olan 0,85’in üzerindedir ve modele ilişkin RMSEA değeri 0,056; $p < 0,01$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, geliştirilen ölçeğin yabancılar Türkçe öğretimi alanında dinleme becerisi özelinde öğrenen özerkliğini tespit etme noktasında kullanılabileceğini göstermektedir. Dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği alan yazını incelendiğinde yüksek özerklik seviyesindeki dil öğrencilerinin, diğer özerklik seviyelerindeki öğrencilere kıyasla dinlediğini anlamada daha az sorun yaşadığı görülmektedir (Zhalehgooyan ve Alavi, 2014, s. 96). Nunan’a (aktaran Kashefian, vd., 2011, s.426) göre özerk öğrenenler becerileri ile ilgili tespitleri kendileri yapabilmekte, bu tespitleri yorumlamakta, eksik yönlerini geliştirmekte ve dinleme sürecinde daha az sorun yaşamaktadır.

Yabancı dil öğrenenlerin dinleme özerkliği ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sonuçları, bu iki değişken arasında doğrudan ve pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır (Tabrizi ve Saeidi, 2015, s.163). Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin öğrenen özerkliği düzeyleriyle anlamlı ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşan Dafei’nin (2007) bulgularıyla tutarlıdır. Nucamendi’ye (2009) göre özerklik, öğrencilerin başarısı için büyük önem taşımaktadır, dolayısıyla herhangi bir dil öğrenme programının temel amaçlarından biri olmalıdır. Öte yandan Arkoç (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, öğrencilerin özerklikleri ile dinlediklerini anlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alan yazını incelendiğinde dinleme becerisi özelinde öğrenen özerkliğine yönelik bir çalışma bulunmadığı ancak öğrenen özerkliğini bütüncül şekilde ele alan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Alyılmaz ve Biçer (2016), Türkçe öğrenme sürecinde sorumluluğun kime ait olduğu konusunda öğrenci ve öğretici görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında dil öğrenme sürecinin tamamını dikkate almışlar ve sorumluluğun her iki grup arasında paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Biçer (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirmiş; ölçekte planlama ve süreç şeklinde iki temel faktöre ulaşmıştır. Çalışmada Türkçenin yabancı dil öğretimi bütüncül şekilde ele alınmış, özerklik algısı beceriler özelinde işlenmemiştir. Melanlıoğlu (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak çocukların öğrenen özerkliği becerileri üzerine yaptığı gözleme dayalı araştırmasında araştırma grubundaki öğrencilerin Türkçeye yönelik öğrenen özerkliği düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ifade etmiştir. Özerbaş ve arkadaşlarının (2023) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları üzerine yaptıkları çalışmada katılımcıların planlama boyutundaki özerklik algısının süreç boyutundaki özerklik algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş'in (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenen özerkliği ve motivasyon düzeylerinin korelasyonu üzerine yaptığı çalışmadan elde edilen verilerin analizi neticesinde, öğrencilerin motivasyon ve öğrenen özerkliği becerilerinin birbiriyle yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (2014, s.49).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmaların öğrenen özerkliğini tüm becerileri kapsayacak şekilde ele aldıkları ve temel dil becerilerine yönelik bir öğrenen özerkliği araştırmasının henüz literatürde yer almadığı görülmektedir. Bu çalışmanın konusu olan dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği çalışmaları uluslararası alan yazınında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında bir dil becerisi olmasının yanı sıra önemli bir öğrenme aracı da olan dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği düzeyinin saptanması ve artırılmasına yönelik etkinliklerin planlanmasının yalnızca dinleme becerisinin gelişmesini sağlamakla kalmayacağı, toplam akademik başarının artmasına da katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Dinleme becerisinde özerklik kazanmış bir öğrenci, kendi dinleme sürecini yönetebilecek; ihtiyaç duyduğu dinleme stratejilerini amacına uygun şekilde kullanabilecektir. Bu doğrultuda dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği ölçeğinin öğrenen özerkliği düzeyinin saptanmasında ilk adım olacağı ve ölçekten elde edilecek verilerin dinleme etkinliklerinin planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrenen özerkliği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alınmış ve dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği, erişkin bir hedef kitlesine yönelik olarak geliştirilmiştir. Tüm bu ifade edilenlerden hareketle alan yazında yer alan çalışmaların öğrenen özerkliğini genel bir bakış açısıyla ele aldığı görülmüş, öğrenen özerkliğinin özel bir beceri alanı bağlamında tespit edilmesinin beceri alanına özgü etkinliklerin planlanması açısından önemi göz önüne alınarak dinleme becerisine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği bu çalışma ile alan

yazınına kazandırılmıştır. Bu ölçeğin B1, B2 ve C1 düzeylerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanmasıyla elde edilecek bulguların, dinleme becerisine dair öğrenen özerkliğinin ne tür değişkenlere bağlı olduğunun belirlenmesi amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçeğin uygulanması ile elde edilecek veriler ışığında sınıf içi ve sınıf dışına yönelik hazırlanacak dinleme etkinliklerine öğrenen özerkliği unsurunun dâhil edilmesine imkân sunulacaktır.

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), 13-34.
- Aksu Ataç, B. (2008). *Özgün değerlendirme tekniği bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Arkoç, E. Ş. (2008). *The impact of learner autonomy on the success of listening comprehension* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi
- Avrupa Konseyi (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Yayıma hazırlayan: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl?. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Biçer, N. (2015). *Yabancı dil olarak 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24(4), 24-34.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Mirici, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156, 76-88.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4), 330-336. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330>
- Durmuş Öz, B., & Şengül, K. (2024). Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 629-649. <https://doi.org/10.7884/teke.1417273>.
- Epskamp, S., Stuber S., Nak, J., Veenman, M., & Jorgensen T. D. (2019). *semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' output. [R package]*. 10.32614/CRAN.package.semPlot.
- Gaber, M. E. (2015). *Utilizing mobile assisted language learning (MALL) to develop EFL listening skills and learner autonomy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mansoura University.
- Gallucci, M., & Jentschke, S. (2021). *SEMLj: jamovi SEM analysis* [jamovi module]. <https://semlj.github.io/>.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Güneş, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal durumlar: öğrenen özerkliği ve motivasyon. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 38-54.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., & Babin, Barry J. (2009). *Multivariate data analysis* (7th Ed.). Prentice Hall.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jiang, X. (2008). *Constructing concepts of learner autonomy in language education in the Chinese context: A narrative-based inquiry into university students conceptions of successful English language learning* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Warwick.
- Jorgensen, T. D. (2019). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. [R Package]. 10.32614/CRAN.package.semTools.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri*. Akademisyen Kitabevi.
- Kashefian, S. N., & Riaz, A. M. (2011). Beliefs and autonomy: A case of Iranian students. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 425-430.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Liaven-Nucamendi, M. E. (2009). *Autonomy in learning languages: what students, teachers and authorities in an institution of higher education understand by autonomy in language learning* [Yayımlanmamış doktora tezi], University of Essex.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351-359.
- Mirici, İ. H. (2015). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede avrupa politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (4), 42-51.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Melanlioğlu, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak çocukların öğrenen özerkliği becerileri üzerine bir araştırma. *International Congress On Afro-Eurasian Research IV*, Budapest, Hungary, ss. 302-312.
- Namaziandost, E., & Rezai, A. (2024). Interplay of academic emotion regulation, academic mindfulness, L2 learning experience, academic motivation, and learner autonomy in intelligent computer-assisted language learning: A study of EFL learners. *System*, 125 (103419).
- Nguyen, T. H. H., Ho, T. N., Do, T. M. D., & Pham, T. T. T. (2024). Factors affecting learner autonomy in EMI studying of English-major students at some economics universities in Hanoi, Vietnam. *International Journal of Language Instruction*, 3(3), 36-53. <https://doi.org/10.54855/ijli.24333>
- Nunan, D. (1996). Towards utonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. R. Pemberton et al. (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (s. 13-26). Hong Kong University Press.

- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (s. 192-203). Longman.
- Orakçı, Ş., Gelişli, Y. (2017). Learner autonomy scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 25-35.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile istatistiksel veri analizi* 1. Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- 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. <https://doi.org/10.17152/gefad.1189005>
- Özkaya, N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- R Core Team (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. (Version 4.4) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>
- Rezalou, A. (2014). *Strategies to develop student autonomy and their relation with foreign language achievement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Rosseel, Y. (2019). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Rungwaraphong, P. (2012). *The promotion of learner autonomy in Thailand tertiary education: Lecturers' perspectives and practices* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Victoria University of Wellington.
- Schwartz, A. M. (1998). Listening in a foreign language. *Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages*, Center for International Education, Washington, DC.
- Sereti, S., & Giossos, Y. P. (2018). Development of a learner autonomy scale. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 94-103. <https://doi.org/10.12681/jode.18212>
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. Allyn and Bacon.
- Sürücü, L., Şeşen, H., & Maşlakçı, A. (2021). *SPSS, AMOS ve PROCESS macro ile ilişkisel, aracı/ düzenleyici ve yapısal eşitlik modellemesi (uygulamalı analizler)*. Detay Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2013). Yabancı dil öğrenimini ve öğretimini etkileyen unsurlar. Y. Şahin (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (s. 10-49). Eğitim Kitabevi.
- Tabrizi, H. M., & Saeidi, M. (2015). The relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy, autonomy and listening comprehension ability. *English Language Teaching*, 8(12), 158-169.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Nobel Yayıncılık,
- The Jamovi Project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Matsis Matbaa.
- Tyler, L. E. (1969). *Test and measurement*. Prentice- Hall Of India Private Limited.
- Uğurlu, C. T., & Arslan C. (2019). Sendikal tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 78-90.
- Vanijdee, A. (2003). Thai distance English learners and learner autonomy. *Open Learning*, 18(1), 75-84.
- Yabukoshi, T. (2024). Validating a scale to measure self-regulated learning strategies for independent listening beyond the EFL classroom. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(1). 100090.
- Zhalehgooyan, B., & Alavi, S. M. (2014). Contribution of learner autonomy to listening comprehension problems of EFL learners. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 86-98.