

## Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Çevrim İçi Öğrenme Sürecinde Öz Düzenleme Becerileri\*

### Self-Regulational Skills of Turkish Foreign Language Learners During Online Education Period

Latif İLTAR<sup>1</sup>, Mehmet Emre ÇELİK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER, liltar@ybu.edu.tr

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü, mehmetemre.celik@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 06.09.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 23.09.2022*

#### ÖZ

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çevrim içi öğrenme sürecinde öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerisi düzeyleri ile cinsiyet, eğitim, yaş, kur düzeyi, akademik başarı puanı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören ve çevrim içi anket formuna gönüllü olarak katılan lise, lisans ve lisansüstü öğrenim derecelerine sahip 42'si kadın 84'ü erkek toplam 126 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracında; kişisel bilgi soruları ve Öz-Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimleri ortalaması genel olarak iyidir ( $\bar{X}$  = 4,96). Araştırma sonucuna göre kadın öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme beceri eğilimleri erkeklere oranla yüksek bulunmuşsa da bu anlamlı bir farklılık değildir. Araştırmanın sonunda elde edilen araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretilere yardımcı olabileceği düşünülen birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrim içi öğrenme, Çevrim içi öz düzenleme, Yabancılar Türkçe öğretimi

---

\***Alıntılama:** İltar, L. ve Çelik, M. E. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çevrim içi öğrenme sürecinde öz düzenleme becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2265-2304.

**ABSTRACT**

*This research aims to analyze self-regulatory skills of Turkish foreign language learners during online education period within the context of various variables. The relation between the learners' level of online self-regulation skills and their gender, educational level, age, language level and their cumulative grade point averages have been examined. The research has been carried out with a total of 126 learners, 42 of whom is female and 84 of whom is male, joining the questionnaire voluntarily and studying in Ankara Yıldırım Beyazıt University Language Education Application and Research Center. Data collection tool includes questions of personal information and an online self-regulation (OSR) scale. Based on the results of the research, the averages of the Turkish foreign language learners' tendencies to use the online learning strategies are mostly satisfactory ( $\bar{X}= 4,96$ ). Although the online self-regulatory behavioral tendencies of female learners have been identified to be higher than that of males as a result of the research, this does not point out a significant difference. Considering the research findings obtained at the final stage of the research, some useful suggestions have been made for the instructors regarding the improvement of online self-regulatory skills of the learners.*

**Keywords:** Online learning, Online self-regulation, Turkish language teaching for foreigners

**GİRİŞ**

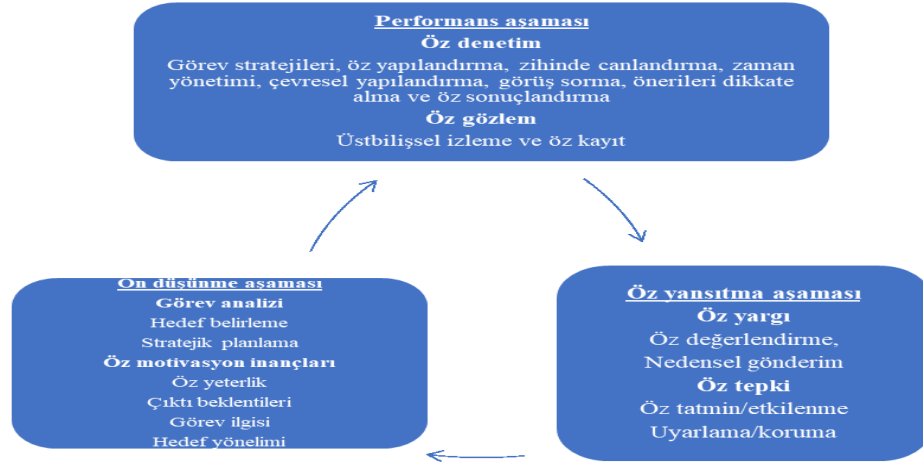
Yaşanan teknolojik gelişmeler yaşamın farklı alanlarını etkilerken eğitim-öğretim ortamları da bu gelişmelere paralel olarak değişim göstermektedir. Dil öğretim ortamlarında kullanılan teknolojik araç gereçler her geçen gün zenginleşmektedir. Hedef dil öğretim sürecinde teknoloji kullanımı öğrencinin özellikle formal ve informal bağlamlardaki söylem farklılığını ayırt edebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu teknolojik araçlar sayesinde öğrenci hem sınıf içi hem de sınıf dışında aktif ve etkin bir biçimde öğrenmeye devam edebilmektedir.

21. yüzyıl öğrenenlerinin sayısal ve sözel bazı becerilere sahip olması hedeflenmektedir. Bu beceriler şunlardır (Alberta Education, 2016): Yaratıcılık, inovasyon, iletişim, sosyal sorumluluk, kültürel/evrensel ve çevre farkındalığı, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve problem çözme, yaşam boyu öğrenme, öz yönlendirme ve kişisel yönetim, iş birliği çalışma ve liderlik. Paris ve Paris (2001) de etkili öğrenenlerin özelliklerini kendi kendini düzenleyen, görev gereksinimlerini analiz eden, üretken hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler seçen veya uyarlayan, sorular soran, not alan, zaman ve kaynaklarını kendi öğrenmelerinden

sorumlu olmalarına yardımcı olacak şekilde ayarlayan kimseler olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler bireylerin öz düzenleme (ÖD) ve öz düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ) kavramlarıyla tanışmasını sağlamıştır. Geçmiş yıllarda hayata geçirilmiş ancak özellikle Covid-19 salgınının ardından tüm dünyadaki eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına başlanan uzaktan eğitim modeli ile de çevrim içi öz düzenlemeli öğrenme (ÇÖDÖ) kavramı daha da önem kazanmıştır.

ÖDÖ, bireyin öğrenme ortamını anlayabilme ve yönetebilme yeteneğini ifade eder. Oxford'a (2001) göre ileri düzeyde yabancı/ikinci dil yeterliği elde etmek, öğrenenin öz düzenleme becerisine sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir. ÖDÖ, öğrenenlerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri; kendi biliş, motivasyon ve davranışlarını, bu hedefler ve ortamdaki bağlamsal özellikleri dikkate alarak yönlendirip sınırlandırdıkları, izleyip düzenleme ve kontrol etmeye çalıştıkları devingen, yapıcı bir süreçtir (Harris ve Graham, 1999; Pintrich, 2004; Schunk, 2005).

Zimmerman ve Moylan (2009) ÖDÖ'nün süreç ve aşamalarını *performans aşaması*, *öz yansıtma aşaması* ve *ön düşünme aşaması* olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirmektedir.



**Şekil 1.** Zimmerman ve Moylan'a Göre Öz Düzenlemeli Öğrenme Modelinin Süreç ve Aşamaları (Zimmerman ve Moylan, 2009)

Görev analizi ve öz motivasyon inançları boyutlarına sahip olan ön düşünme aşaması, bireyin eylemlerini düzenleyen süreç ve performansları içermektedir. Bu aşamada birey, bir göreve başlamadan önce kendisine hedefler belirler, kendi öğrenmelerine yardımcı olacak hangi strateji ve süreçleri kullanacağını planlamasını yapar, kendisine olan güvenini, sonuca yönelik beklentilerini, inanç ve tutumlarını tartar ve bu durumlara göre harekete geçmeyi planlar (Yıldızlı ve Saban, 2015, s. 107). Öz denetim ve öz gözlem boyutlarından oluşan performans aşamasında birey hedefe tam odaklanır. Tüm dikkatini göreve verir ve performansını arttırıcı dış etmenlere de dikkat kesilir. Öz yargılama ve öz tepki boyutlarından oluşan öz yansıtma aşamasında ise birey, sürecin başında koyduğu hedeflere sürecin sonunda ne oranda ulaşmış olduğunu sorgular ve performansında tespit ettiği eksiklikleri, hataları gidermenin yollarını arar (Zimmerman, 2000).

Alanyazında önemli görülen bir diğer ÖDÖ modeli Pintrich'e (2000) aittir. Zimmerman ve Moylan'ın (2009) modelindeki aşamalara ek olarak Pintrich kendi modelinde bağlamsal duyarlılığa da yer vermiştir (Tablo 1.).

**Tablo 1.** Pintrich'in ÖDÖ Modelinin Aşama ve Süreçleri

Bölümler	Biliş	Motivasyon	Davranış	Bağlam
<b>Planlama ve görev düzenleme</b>	- Görev hedeflerini düzenleme - Alanla ilgili ön bilgileri aktifleştirme - Görev zorluğunun farkına varma - Bilgiyi ve görevi tamamlamada ihtiyaç duyulan becerileri tanımlama	- Hedefler için sorumluluğu kabullenme - Görevi tamamlamak için öz güvenini yargılama - Görevin zorluğunu algılama - Göreve ilgi duyma	- Zaman, çaba ve öz gözlem için planlama yapma	- Görevin bağlamını algılama
<b>İzleme</b>	- Anladığını	- Motivasyon	- Çaba ve	- Görev ve

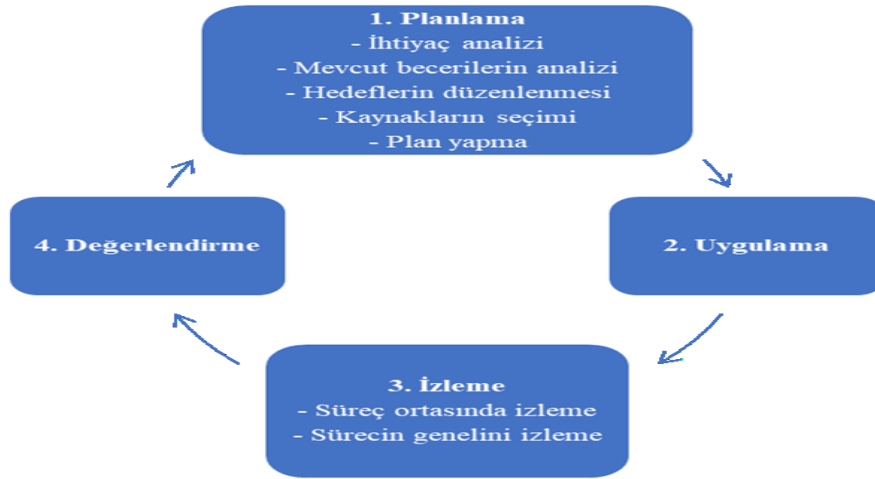
	denetleme	ve ilginin farkında olma	yardım arama ihtiyacının farkında olma	bağlam koşullarındaki değişiklikleri izleme
<b>Denetleme</b>	- Anlam oluşturmak için stratejiler seçme ve uyarlama	- Motivasyon ve ilgiyi kontrol etmek için stratejiler seçme ve uyarlama	- Çabada artma veya azalma - Zora dayanma veya görevi bırakma - Yardım arama	- Görevin yeniden yapılandırılması - Bağlamı değiştirme veya bırakma
<b>Yansıtma</b>	- Anlayış hakkında yargılarda bulunma	- Dönütleri kabullenme Teşekkür etme	- Dönütleri analiz etme	- Görevin bağlam içinde değerlendirilmesi

(Pintrich, 2000, s. 454)

Tablo 1'e göre Pintrich'in (2000) ÖDÖ modelinin; planlama ve görev düzenleme, öz gözlem, denetleme ve yansıtma olmak üzere 4 aşaması ayrıca her aşamanın biliş, motivasyon, davranış ve bağlam boyutları bulunmaktadır. Planlama ve görev düzenleme aşaması hedeflerin belirlenmesi, ön bilgilerin etkinleştirilmesi, görevi yerine getirmede yardımcı olacak kaynak ve stratejilerin tanınması, görevi yerine getirirken gereken bilgi ve becerilerin tanımlanması, zaman ve çabanın planlanmasının yanı sıra görev ve bağlam koşullarının da farkına varılması gibi birtakım alt boyutlardan oluşmaktadır (Sarı ve Akınoğlu, 2009, s. 143-145). İzleme, bireyin görevi anlama ve bunun üstesinden gelebilme yeterliğini gözlemlediği aşamadır. Denetim aşaması, görevin üstesinden gelmede başvurulacak bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejilerin seçimi ve kullanımını içermektedir. Son aşama olan yansıtma ise bireyin göreve dair hedeflere ulaşırken yaptığı öz değerlendirme etkinlikleridir.

ÖDÖ stratejisinden dil öğretiminde nasıl yararlanılabileceğine dair Thornton (2010) dört aşamalı bir model ortaya koymuştur. Dil öğretimi karmaşık bir süreçtir ve pek çok öğrenci için dil öğrenme etkinlikleri sadece öğretici yönetimindeki sınıf ortamında

gerçekleşen faaliyetlerden ibarettir. Thornton, öğreticiden bağımsız olarak öğrencilerin kendi dillerinde bu etkinliklere katılmalarının motivasyonlarını arttıracaklarını savunmaktadır. ÖDÖ de bu noktada devreye girmektedir. Sınıf dışında da dil öğretimi etkinliklerine devam edecek öğrencilerin sürece daha fazla odaklanabilmeleri ve çabalarında daha başarılı olabilmeleri için hazırlanan Thornton (2010)'un modellemesi Şekil 2'de sunulmuştur.



**Şekil 2.** Öz Düzenlemeli Dil Öğrenme Modeli

Şekil 2'de sunulan Thornton'un modellemesi *planlama*, *uygulama*, *izleme* ve *değerlendirme* başlıklarından oluşmaktadır. ÖDÖ stratejisinde öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre kendi durumlarını analiz etme ve öğrenme önceliklerine karar verme sorumlulukları bulunur. ÖDÖ stratejisinde öğrencinin başarıya ulaşabilmesi için sürece gönüllü katılımı ve motivasyon sahibi olması gerekmektedir. Fakat dil öğrenme sürecinde istek ve ihtiyaçlar örtüşmediğinde öğrencilerin bağımsız çalışma motivasyonlarında önemli düşüşler görülmektedir. Bu durumun temel nedeni, öğrencinin öncelikli olarak öğrenmeye ihtiyaç duyduğu değil de kendisi için daha önemsiz olan diğer ihtiyaçlara göre öğrenme sürecine katılmak zorunda olduğunu hissetmesidir. Dolayısıyla ihtiyaç analizinde öğrencilerin ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması sayesinde öğrenciler seçimlerindeki olası uyumsuzlukların

farkına erken varabilir ve karşılaştıklarında onlarla daha iyi baş edebilirler (Thornton, 2010, s. 161). İhtiyaç analizinin ardından öğrenciler öğrenmek istedikleri dilin tam olarak hangi alanına ihtiyaç duyuyor ya da odaklanmak istiyorsa buna göre sahip oldukları dil becerilerini tüm boyutlarıyla belirlemelidirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişinin sempozyumda bildiri sunacağı düşünüldüğünde bu kişinin Türkçe telaffuz becerisi üst düzeyde iken akademik sözcük dağarcığında önemli eksiklikler bulunabilir. Dolayısıyla eksik olduğu becerilerde kendisini geliştirmeye öncelik vermesi gerekecektir. Öğrencilerin ihtiyaç ve beceri analizini yapabilmelerinin ardından sıra hedef belirlemeye gelir. Hedef belirleme, öğrencilerin çalışmalarına odaklanmasına ve onu yönetilebilir parçalara ayırmasına yardımcı olur. Bu parçalamadan kasıt bir iki genel hedefin yanında hedeflerin haftalık belirlenmesidir (Thornton, 2010, s. 162). Hedefler belirlendikten sonra kaynaklar seçilmelidir. Bu tür kaynaklar iki türlü olabilir: Özel olarak dil öğrenimi için tasarlanmış kaynaklar (ders kitapları, sözlükler, internet siteleri vb.) ya da otantik materyal örnekleri (gazeteler, radyo veya TV programları, podcastler, filmler vb.). Öğrenciler seçecekleri kaynakları hedeflerine göre belirlemelidirler. Hedefler de belirlendikten sonra mutlaka plan yapılmalıdır. Gerekirse günlük, haftalık ve aylık olarak hangi süre zarfında hangi hedeflere ulaşılacağı bu plana işlenmelidir (Thornton, 2010, s. 162). Kapsamlı bir planlama aşamasının ardından dil öğrencileri bu planı uygulamaya hazırdır. Uygulama basamağında Thornton (2010) özellikle kayıt vurgusu yapmaktadır. Çalışmaların kayıt altına alınmasının, öğrencilere bir dereceye kadar memnuniyet verebilecek bir tür portföy oluşturması ve hedefe yürümeye devam etmeleri için onlara motivasyon sağlaması gibi yararları bulunmaktadır. Ayrıca bu kayıtlar, öğrencilerin planlarında ilerledikçe öğrenmelerinin izlenmesine ve değerlendirilmesine de yardımcı olabilecektir (Thornton, 2010, s. 163). Bu kayıt işlemleri bir sonraki basamak olan izleme için de oldukça önemlidir. Etkili izleme, ÖDÖ stratejisinin anahtarıdır ve öğrencinin eksikliklerinin farkına varmasını, dönütlere uygun yanıtlar geliştirebilmesini sağlar (Thornton, 2010, s. 163). Bu modellemede son süreç değerlendirmedir. Değerlendirme; öğrenciler belirli bir süre boyunca, genellikle en az bir ay kendi kendilerine çalışma yürüttüklerinde gerçekleşir. Değerlendirme yapmanın en iyi yolu kontrollü bir karşılaştırmadır. (Thornton, 2010, s.

164). Öğrencilerin tuttuğu kayıtlardan hareketle eski ve yeni veriler karşılaştırılarak sağlıklı bir değerlendirme yapılabilir.

Yükseköğretim Genel Kurulunun 01.02.2013 tarihli toplantısında alınan kararlar arasında “yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi hâlinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan eğitim yoluyla verilebilir.” maddesi yer almaktadır. Bu karardan hareketle yükseköğretimde bir süredir YÖK Ortak Zorunlu Dersler (Türk dili, İngilizce, Atatürk ilke ve inkılapları tarihi) uzaktan çevrim içi etkinliklerle yürütülmektedir. Covid-19 küresel salgınıyla birlikte uzun bir süre tüm derslerin çevrim içi yürütülmesi kararı alınmıştır. Salgın sonrası süreçte ise bazı kurumlar tüm dersleri yüz yüze yürütmeyi kararlaştırırken bazıları tüm dersleri çevrim içi yürütme yoluna gitmiştir. Önemli bir kısmı ise karma/hibrit yöntem uygulayarak bazı derslerin yüz yüze bazılarının da çevrim içi yürütülmesine karar vermiştir. “Yüz yüze eğitimin yerini alan çevrim içi ortamlarda etkileşimin yüksek olmadığı ve bununla birlikte öğretmenin öğrenme sürecindeki rolünün de değiştiği bir gerçektir. Bu durumda öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki sorumlulukları artmış ve de kendi öğrenmelerini düzenlemeleri neredeyse bir zorunluluk halini almıştır” (Tümen Akyıldız, 2020, s. 141).

Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020, s. 238) araştırmasına göre 2016-2017 öğretim yılında tüm önlisans/lisans programlarında yer alan zorunlu ortak dersler, üniversitelerin yaklaşık %66'sında uzaktan eğitim uygulaması ile yürütülmeye başlanmıştır (Tablo 2.).

**Tablo 2.** Üniversitelerde Zorunlu Ortak Derslerin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamaları

	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri	Toplam
Uzaktan Eğitim Uygulaması Yürüten Üniversiteler	75	42	117
Yüz yüze Eğitim Uygulaması Yürüten Üniversiteler	29	30	59
Toplam	110	66	176

Çevrim içi öğrenmenin öğrenci ve öğretilere sağladığı avantajlar arasında öğrenme ve öğretme etkinlikleri sürecinde zaman ve mekân açısından bağımsızlık, daha çeşitli bilgi



kaynağı, içerik ve dinamik öğrenme ara yüzleri vb. bulunmaktadır (Korkmaz ve Kaya, 2012). Bu avantajların dezavantaja dönüşmemesi öğretici ve öğrencinin tutumuna bağlıdır. “Örneğin teknoloji kullanımı açısından yeterli olmayan öğretmenler veya öğrenciler çevrim içi ortamlarda daha başarısız olabilirler. Ya da çevrim içi ortamlara karşı olumsuz ön yargısı olan öğrencilerin veya öğretmenlerin motivasyonları daha düşük olabilir” (Yavuzalp ve Özdemir, 2017, s. 175). Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için de bu şartlar geçerlidir. Öğrencilerin de öğreticilerin de uzaktan çevrim içi öğrenme becerilerine sahip olmalarının genel başarıyı arttırması beklenmektedir. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri de çevrim içi öğrenmedeki başarıyı arttırması bakımından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri internette geçirilen vakit değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri bulunulan dil kuru değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri, ölçeğin alt boyutları (faktörleri) ile kur sınavı başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, genel tarama ve ilişkisel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Bu modele uygun olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler incelenmiş, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesi ve varlığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, internette geçirilen vakit ve bulunulan dil kuru değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bununla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileriyle kur sınavı başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezine devam eden 126 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 42'si kadınlardan, 84'ü erkeklerden oluşmuştur. Bu çalışma, Suriyeli misafir öğrencilere uygulanmıştır ve katılımcıların ana dili Arapçadır.

### **Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere ulaşılmıştır. Bunun için Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilen 36 maddeden oluşan Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" da uygulanmıştır. Ölçme aracının işaretlenmesi, 'Benim için hiç doğru değil.' ve 'Benim için çok doğru.' uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir.

Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin üst bilişsel beceriler faktöründe 18 madde, zaman yönetimi faktöründe 3 madde, çevresel

yapılanma faktöründe 5 madde, sebat faktöründe 5 madde ve yardım arama faktöründe 5 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık analizinde  $\alpha=,964$  sonucuna ulaşılmıştır. Bu değer, uygulama aşamasında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, internette ders dışında geçirdikleri vakit, buldukları kur seviyesi ve kur sınavlarından aldıkları puanlar sorulmuştur. Veriler analiz edilirken bu puanların ortalaması alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ve Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği, Google Forms aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 26.0 programından yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formundaki değişkenler için betimleyici analizler yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminde cinsiyete göre bir karşılaştırma yapıldığı için bağımsız örneklem için t-Test kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde yaş, üçüncü alt probleminde eğitim durumu, dördüncü alt probleminde internette geçirilen vakit ve beşinci alt probleminde bulunulan dil kuru değişkenleri ikiden daha fazla kategori oluşturduğu için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın altıncı alt probleminde ise ilişkisel bir tarama yapıldığı için öncelikle normallik testleri yapılmış ve sonrasında Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın değişkenleri ve analiz yöntemleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmanın Değişkenleri ve Analiz Yöntemleri

Değişkenler	Analiz Yöntemi
Katılımcıların demografik özellikleri	Frekans ve yüzdeler
Ölçeğin güvenilirlik analizi	Cronbach's Alpha
Faktörlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler	Ortalama ve standart sapmalar
Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği'nin geneline ilişkin betimleyici istatistikler	Ranj, en düşük değer, en yüksek değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık

Cinsiyete göre karşılaştırma	Bağımsız Gruplar t-Test
Yaş değişkenine göre karşılaştırma	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
Eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırma	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
İnternette geçirilen vakit değişkenine göre karşılaştırma	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
Bulunulan dil kuru değişkenine göre karşılaştırma	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
Öz-Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği alt boyutları ile kur başarı puanları ortalaması ilişkisi	Pearson Korelasyon Analizi

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak hareket edilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 30.07.2021-23 tarih ve karar numaralı etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul onayı Ek 3'te sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Tabloya göre katılımcıların %33,3'ü kadınlardan, %66,7'si erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 40 üstü yaş grubunda daha yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında 31-40 yaş aralığında bulunanların araştırmaya katılımının da yoğun olduğu söylenebilir. Yaş değişkeninde en az katılım %15,9 ile 20-30 yaş aralığında gerçekleşmiştir. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde yoğunluk, %59,5 ile üniversite mezunu olan katılımcılardan oluşmaktadır. Ayrıca lise mezunu katılımcılar %8,7, lisansüstü katılımcılar ise %31,7'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Hâlihazırda bulunan yabancı dil öğretim kuruna bakıldığında katılımcıların %14,3'ü B1, %75,4'ü B2 ve %31,7'si ise C1 kurundadır. İnternette günlük dersler haricinde vakit geçirme süresinin sorulduğu internette geçirilen vakit değişkeni incelendiğinde ise %61,9 ile 2-3 saat kategorisi en fazla işaretlenen kategori olurken 5 saat üstü kategorisi %4 ile en az işaretlenen kategori olmuştur.

**Tablo 4.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Yaş	n	Yüzdelerik %	Eğitim Durumu	N	Yüzdelerik %
20-30	20	15,9	Lise Mezunu	11	8,7
31-40	45	35,7	Üniversite Mezunu	75	59,5
40 üstü	61	48,4	Lisansüstü	40	31,7
Cinsiyet	n	Yüzdelerik %	Öğretim Kurumu	n	Yüzdelerik %
Kadın	42	33,3	B1	18	14,3
Erkek	84	66,7	B2	95	75,4
			C1	13	10,3
İnternette Geçirilen Vakit	n	Yüzdelerik %			
0-1 saat	24	19,0			
2-3 saat	78	61,9			
4-5 saat	19	15,1			
5 saat üstü	5	4,0			

Araştırmada kullanılan “Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği”ne güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, ölçek maddelerinin varyansları toplamının genel varyansa bölünmesiyle elde edilmekte ve ölçekte yer alan soruların belirli gruplar şeklinde ortak bir bütünü oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla elde edilmektedir. Alanyazında Cronbach Alpha değeri;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değil,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek güvenilirliği düşük,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0,80 \leq \alpha < 0,90$  ise ölçek oldukça güvenilir,

$0,90 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derece güvenilir bir ölçektir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu Tablo 5’te gösterilmiştir. Analiz yapılmadan önce ölçekteki olumsuz ifade içeren Z19 ve Z21 isimli maddeler ters olarak kodlanmıştır.

**Tablo 5.** Ölçeğin Güvenilirlik Analizi Sonucu

Cronbach's Alpha	,964
------------------	------

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık analizi sonucunda  $\alpha=,964$  olduğu görülmektedir. Bu değer, uygulama aşamasında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen faktörlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler, aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Faktörlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktörler	İfadeler	Ortalama	Standart Sapmalar	
Üst Bilişsel Beceriler	Ü1	Çevrim içi derslerde herhangi bir konuya başlamadan önce neyi öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	4,9840	1,85778
	Ü2	Çevrim içi derslere başlamadan önce kendime konuyla ilgili sorular sorarım.	4,8000	1,73670
	Ü3	Kendime çevrim içi ders ile ilgili kısa vadeli (günlük veya haftalık) ve uzun vadeli (aylık veya ders süresince) hedefler koyarım.	4,7120	1,79073
	Ü4	Çevrim içi ders için çalışma zamanımı düzenleyecek/ yönetecek hedefler koyarım.	4,9840	1,59123
	Ü5	Çevrim içi derse başlamadan önce kendime ders ile ilgili belirli hedefler koyarım.	4,9600	1,67717
	Ü6	Bir sorunu çözmek için alternatif yollar düşünürüm ve bu yollardan çevrim içi derse yönelik en iyi yolu seçerim.	4,9920	1,60893
	Ü7	Çevrim içi derste önceki derslerde işe yarayan stratejileri kullanmaya çalışırım.	5,0720	1,61733
	Ü8	Çevrim içi derste kullandığım her strateji için özel bir amaca sahibim.	4,9760	1,63857
	Ü9	Çevrim içi ders için çalışırken kullandığım stratejilerin farkındayım.	5,0000	1,66559
	Ü10	Sanal ders arşivlerini izleme zorunluluğu olmamasına rağmen çevrim içi ders çalışma saatlerimi günler arasında eşit dağıtmaya çalışırım.	4,7200	1,72552

	Ü11	Çevrim içi derste kavramlar arasındaki önemli ilişkileri anlamak için konuları düzenli olarak tekrar ederim.	5,0320	1,67494
	Ü12	Çevrim içi dersi anlayıp anladığımı kontrol etmek için kendimi düzenli olarak ara verip düşünürken bulurum.	4,9280	1,68569
	Ü13	Çevrim içi derste bir şeyler öğrenirken ne kadar iyi yaptığım hakkında kendime sorular sorarım.	5,1440	1,59992
	Ü14	Çevrim içi ders üzerinde çalışmayı bitirdikten sonra öğrendiklerim hakkında düşünürüm.	5,1360	1,54682
	Ü15	Çevrim içi ders bittikten sonra hedeflerime ne kadar ulaştığıma dair kendime sorular sorarım.	5,0480	1,70793
	Ü16	Çevrim içi derslerde öğrenirken ilerleme kaydedemediğimde stratejilerimi değiştiririm.	4,8880	1,62747
	Ü17	Çevrim içi derslerde kendimi kullandığım stratejilerin işe yarar olup olmadığını analiz ederken bulurum.	4,9040	1,65794
	Ü18	Çevrim içi derslerde öğrenmeyi tamamladıktan sonra o konuyu öğrenmenin başka yolları olup olmadığını kendime sorarım.	4,8960	1,75896
Zaman Yönetimi	Z19	Çevrim içi ders için bir çalışma programına uymayı zor bulurum.	3,6880	1,86831
	Z20	Çevrim içi dersin haftalık okumalarını ve ödevlerini takip ettiğimden emin olurum.	5,2640	1,67594
	Z21	Genellikle diğer etkinlikler nedeniyle çevrim içi derse fazla zaman ayıramıyorum.	3,3840	1,86990
Çevresel Yapılanma	Ç22	Çevrim içi derste dikkat dağınıcılığının unsurların önüne geçmek için çalışabileceğim uygun bir yer seçerim.	5,1680	1,65459
	Ç23	Çevrim içi derse çalışmak için rahat bir yer bulurum.	5,4240	1,58757
	Ç24	Çevrim içi derse en verimli şekilde nerede çalışacağımı bilirim.	5,2480	1,60973
	Ç25	Çevrim içi ders için ayarladığım belirli bir yerim var.	5,0480	1,83978
	Ç26	Eğiticinin çevrim içi ders sırasında ne öğrenmemi beklediğinin farkındayım.	5,2080	1,58265

Sebat	S27	Çevrim içi derste sıkıldığımı hissettiğimde, kendimi dikkatimi toplamak için zorlarım	5,0000	1,68963
	S28	Çevrim içi ders için bir öğrenme oturumu boyunca dikkatim dağılmaya başlayınca, derse yönelik olan ilgimi toplamak için özel bir çaba gösteririm.	5,2400	1,54189
	S29	Çevrim içi derste ilgimi kaybetmeye başladığımda, kendimi ilgimi toplamak için daha fazla zorlarım.	4,9760	1,71080
	S30	Yapmam gereken şeylerden hoşlanmasam da bu çevrim içi derste başarılı olmak için çok çalışırım.	5,3600	1,65783
	S31	Çevrim içi ders materyalleri donuk ve ilgi çekmeyen tarzda olsa bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	5,2160	1,75326
	Yardım Arama	Y32	Çevrim içi derste bir şeyi tam olarak anlamadığımda, derse katılan arkadaşlarıma onların konuyla ilgili düşüncelerini sorarım.	5,2000
Y33		Çevrim içi derste yaşadığım sorunları arkadaşlarımla paylaşarak problemi nasıl çözeceğimize dair bir yol buluruz.	5,0960	1,81581
Y34		Çevrim içi dersin öğretmeninden yardım almakta ısrar ederim.	5,0160	1,88792
Y35		Çevrim içi derste materyallerden emin olmadığımda, başka kişilerle kontrol ederim.	4,9280	1,81915
Y36		Çevrim içi derste başarımın nasıl olduğumu öğrenmek için sınıf arkadaşlarımla iletişim kurarım.	4,8640	1,83314

Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği (ÖDÇÖÖ) toplam 36 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. ÖDÇÖÖ'nün yedili likert tipinde bir ölçek olmasından dolayı puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir: 1.00-1,39 arası çok zayıf, 1,40-2,79 arası zayıf, 2,80-4,19 arası orta, 4,20-5,59 arası iyi, 5,60-7,00 arası çok iyi. 4,20 üzeri gerçekleşen ortalamalar olumlu olarak, bu değerlerin altındaki ortalamalar olumsuz olarak kabul edilmiştir.



### Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği'nin Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler

**Tablo 7.** Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği'nin Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler

Soru Sayısı	Ranj	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
36	5,00	1,97	6,97	4,96	,10	-,163	-,508

Toplam 36 maddeden oluşan ÖDÇÖÖ ortalaması 4,96, standart sapma değeri ,10'dur. Ölçeğin bir maddesinden alınan en yüksek puan 6,97 iken en düşük puan 1,97'dir. Ölçeğin genelindeki çarpıklık katsayısı -,163, basıklık katsayısı -,508'dir. Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği'nin tüm maddelerinin genel ortalamasına bakıldığında öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu fakat ortalama değer çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

### Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri	Grup	Levene Testi		n	X̄	SS	df	T	p
		F	Sig.						
Üst Bilişsel Beceriler	Kadın	,005	,943	42	5,0661	1,22544	124	,663	,508
	Erkek			84	4,9058	1,30520			
Zaman	Kadın	,288	,593	42	4,2937	1,10971	124	1,402	,163

Yönetimi	Erkek			84	4,0198	,99308			
Çevresel Yapılanma	Kadın	4,988	,027	42	5,3190	1,16624	124	,586	,559
	Erkek			84	5,1667	1,46833			
Sebat	Kadın	2,793	,097	42	5,4095	1,17199	124	1,487	,139
	Erkek			84	5,0310	1,42524			
Yardım Arama	Kadın	,090	,765	42	5,1238	1,54349	124	,535	,594
	Erkek			84	4,9690	1,52521			

Tablo 8’de cinsiyetin faktörlere ilişkin dağılımlarının farklılaşma eğilimini test etmek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların Üst Bilişsel Beceriler faktörüne ilişkin puanları üzerinde ortalama puanlarda kadınların lehine bir fark olsa anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamaktadır. Aynı şekilde Zaman Yönetimi, Çevresel Yapılanma, Sebat ve Yardım Arama faktörlerinde de ortalama puanlarda kadınların lehine bir fark görünse de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma oluşmamıştır. Bu bulgulardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinde cinsiyetin önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt problemde “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle veriler üzerinde bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aşağıda yaş gruplarına ait betimleyici istatistikler ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.** Katılımcıların Yaş Gruplarına Ait Betimleyici İstatistikler

Grup	n	$\bar{X}$	SS
1. 20-30	20	5,622	1,266
2. 31-40	45	4,660	1,173
3. 40 üstü	61	4,962	1,289

Tablo 9’da her yaş aralığında kaç katılımcı olduğu, katılımcılara ait puan ortalamaları ve puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 20-30 yaş aralığında 20 katılımcının, 31-40 yaş aralığında 45 katılımcının ve 40 üstü yaş grubunda 61 katılımcının olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejilerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<b>Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri</b>		<b>Karelerin toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
Üst Bilişsel Beceriler	Gruplar arası	12,808	2	6,404	4,127	,018	G1-G2
	Gruplar içi	190,875	123	1,552			
	Toplam	203,683	125				
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	1,862	2	,931	,864	,424	
	Gruplar içi	132,583	123	1,078			
	Toplam	134,444	125				
Çevresel Yapılanma	Gruplar arası	5,301	2	2,651	1,417	,246	
	Gruplar içi	230,060	123	1,870			
	Toplam	235,362	125				
Sebat	Gruplar arası	15,428	2	7,714	4,444	,018	G1-G2
	Gruplar içi	213,500	123	1,736		,037	G1-G3
	Toplam	228,929	125				
Yardım Arama	Gruplar arası	21,097	2	10,548		,017	G1-G2
	Gruplar içi	270,330	123	2,198		,020	G1-G3
	Toplam	291,426	125				

Tablo 10'da katılımcıların yaş gruplarına göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde Üst Bilişsel Beceriler faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{(2-123)}= 4,127$ ,  $p<,05$ ). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 1 (20-30 yaş arası) ile Grup 2'nin (31-40 yaş arası) puan ortalamalarında Grup 1'in lehine olduğu anlaşılmaktadır. Zaman Yönetimi ve Çevresel Yapılanma faktörlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sebat faktöründe ise hem Grup 1 (20-30 yaş arası) ile Grup 2 arasında 20-30 yaş aralığının lehine hem de Grup 1 ile Grup 3 (40 yaş üstü) arasında yine 20-30 yaş aralığının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $G1-G2 F_{(2-123)}= 4,444$ ,  $p (,018)<,05$  ve  $G1-G3 F_{(2-123)}= 4,444$ ,  $p (,037)<,05$ ). Bununla birlikte Yardım Arama faktöründe de hem Grup 1 (20-30 yaş arası) ile Grup 2 (31-40 yaş arası) arasında Grup 1'in lehine hem de Grup 1 (20-30 yaş arası) ile Grup 3 (40 yaş üstü) arasında yine Grup 1'in lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $G1-G2 F_{(2-123)}= 4,444$ ,  $p (,018)<,05$  ve  $G1-G3 F_{(2-123)}= 4,444$ ,  $p (,037)<,05$ ). Bu bulgulardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinde 20-30 yaş grubu öne çıkmaktadır. Bu durumun nedeni olarak teknolojik araç ve gereçlerle daha erken yaşlarda tanışmış olmaları öne sürülebilir. Yaş ilerledikçe çevrim içi ortamlarda öğrenme stratejilerinden daha az yararlandığı görülmektedir.

#### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt problemde "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle veriler üzerinde bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aşağıda yaş gruplarına ait betimleyici istatistikler ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 11.** Katılımcıların Eğitim Durumu Gruplarına Ait Betimleyici İstatistikler

Grup	n	$\bar{X}$	SS
1. Lise Mezunu	11	5,717	1,225
2. Üniversite Mezunu	75	5,025	1,344
3. Lisansüstü	40	4,625	1,060

Tablo 11’de her eğitim durumu seçeneğinde kaç katılımcı olduğu, katılımcılara ait puan ortalamaları ve puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde lise mezunu 11 katılımcının, üniversite mezunu 75 katılımcının ve lisansüstü 40 katılımcının olduğu görülmektedir.

**Tablo 12.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri			Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Scheffe
Üst Bilişsel Beceriler	Gruplar arası		11,099	2	5,550	3,545	,032	G1-G3
	Gruplar içi		192,584	123	1,556			
	Toplam		203,683	125				
Zaman Yönetimi	Gruplar arası		1,261	2	,631	,582	,560	
	Gruplar içi		133,183	123	1,083			
	Toplam		134,444	125				
Çevresel Yapılanma	Gruplar arası		5,870	2	2,935	1,573	,212	
	Gruplar içi		229,492	123	1,866			
	Toplam		235,362	125				
Sebat	Gruplar arası		4,055	2	2,028	1,109	,333	
	Gruplar içi		224,873	123	1,828			
	Toplam		228,928	125				

	Toplam	228,929	125				
Yardım Arama	Gruplar arası	30,608	2	15,304	7,217	,002 ,047	G1-G3 G2-G3
	Gruplar içi	260,818	123	2,120			
	Toplam	291,426	125				

Tablo 12’de katılımcıların eğitim durumuna göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde Üst Bilişsel Beceriler faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{(2-123)} = 3,545$ ,  $p < ,05$ ). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 1 (Lise Mezunu) ile Grup 2’nin (Lisansüstü) puan ortalamalarında Grup 1’in lehine olduğu anlaşılmaktadır. Zaman Yönetimi, Çevresel Yapılanma ve Sebat faktörlerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bununla birlikte Yardım Arama faktöründe hem Grup 1 (Lise Mezunu) ile Grup 3 (Lisansüstü) arasında lise mezunu lehine hem de Grup 2 (Üniversite Mezunu) ile Grup 3 (Lisansüstü) arasında üniversite mezunu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $G1-G3 F_{(2-123)} = 7,217$ ,  $p (,002) < ,05$  ve  $G2-G3 F_{(2-123)} = 7,27$ ,  $p (,047) < ,05$ ). Bu bulgulardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinde beklenenin aksine lise mezunlarının daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak, bu çalışma özelinde, lise mezunu olduğunu ifade eden katılımcı sayısının diğer okul türlerinden mezun olanlara oranla çok daha az olması gösterilebilir.

#### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri İnternette Geçirilen Vakit Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt problemde “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileri internette geçirilen vakit değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu değişkende öğrencilere ders dışında internette geçirdikleri süre sorulmuştur. Değişkende ikiden fazla kategori

olduğu için veriler üzerinde bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aşağıda internette geçirilen vakit değişkenine ait betimleyici istatistikler ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 13.** Katılımcıların İnternette Geçirilen Vakıt Değişkenine Ait Betimleyici İstatistikler

Grup	n	$\bar{X}$	SS
1. 0-1 saat arası	24	4,652	1,476
2. 2-3 saat arası	78	5,016	1,279
3. 4 saat ve üzeri	24	5,081	1,034

Tablo 13'te her internette geçirilen vakit seçeneğinde kaç katılımcı olduğu, katılımcılara ait puan ortalamaları ve puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde internette ders dışında geçirilen vakitte 0-1 saat arası seçeneğini işaretleyen 24 katılımcının, 2-3 saat arası seçeneğini işaretleyen 78 katılımcının ve 4 saat ve üzeri seçeneğini işaretleyen 24 katılımcının olduğu görülmektedir.

**Tablo 14.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejilerinin İnternette Geçirilen Vakıt Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri		Karelerin		Karelerin ortalaması	F	p	Scheffe
		toplamı	sd				
Üst Bilişsel Beceriler	Gruplar arası	2,862	2	1,431	,876	,419	
	Gruplar içi	200,821	123	1,633			
	Toplam	203,683	125				
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	5,631	2	2,816	2,688	,072	
	Gruplar içi	128,813	123	1,047			
	Toplam	134,444	125				
Çevresel Yapılanma	Gruplar arası	4,135	2	2,067	1,100	,336	
	Gruplar içi	231,227	123	1,880			
	Toplam	235,362	125				

Sebat	Gruplar arası	3,970	2	1,985	1,085	,341
	Gruplar içi	224,959	123	1,829		
	Toplam	228,929	125			
Yardım Arama	Gruplar arası	3,115	2	1,557	,664	,516
	Gruplar içi	288,312	123	2,344		
	Toplam	291,426	125			

Tablo 14’te katılımcıların ders dışında internette geçirilen vakit değişkenine göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde ölçeğin hiçbir faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinde internette geçirilen sürenin önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri Bulunulan Dil Kuru Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Bu alt problemde “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileri bulunulan dil kuru değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Değişkende ikiden fazla kategori olduğu için veriler üzerinde bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aşağıda internette geçirilen vakit değişkenine ait betimleyici istatistikler ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 15.** Katılımcıların Bulunulan Dil Kuru Değişkenine Ait Betimleyici İstatistikler

Grup	n	$\bar{X}$	SS
1. B1	18	5,293	1,404
2. B2	95	4,908	1,298
3. C1	13	4,865	,879

Tablo 15’te her dil kurunda kaç katılımcı olduğu, katılımcılara ait puan ortalamaları ve puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde B1 kurunda 18



katılımcının, B2 kurunda 95 katılımcının ve C1 kurunda 13 katılımcının olduğu görülmektedir.

**Tablo 16.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejilerinin Bulunulan Dil Kuru Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<b>Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Stratejileri</b>		<b>Karelerin toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Karelerin ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
Üst Bilişsel Beceriler	Gruplar arası	2,363	2	1,182	,722	,488	
	Gruplar içi	201,320	123	1,637			
	Toplam	203,683	125				
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	1,224	2	,612	,565	,570	
	Gruplar içi	133,220	123	1,083			
	Toplam	134,444	125				
Çevresel Yapılanma	Gruplar arası	4,947	2	2,473	1,320	,271	
	Gruplar içi	230,415	123	1,873			
	Toplam	235,362	125				
Sebat	Gruplar arası	11,284	2	5,642	3,189	,045	G1-G2
	Gruplar içi	217,644	123	1,769			
	Toplam	228,929	125				
Yardım Arama	Gruplar arası	,376	2	,188	,079	,924	
	Gruplar içi	291,050	123	2,366			
	Toplam	291,426	125				

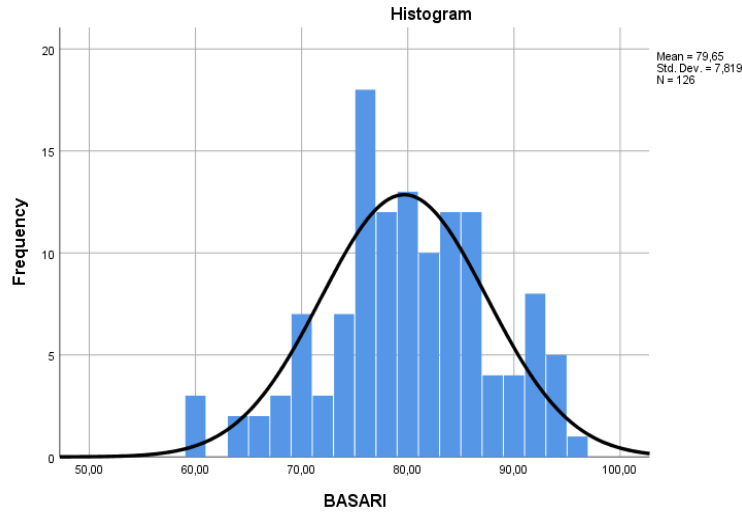
Tablo 16'da katılımcıların bulunulan dil kuru değişkenine göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde

bulunulan dil kuruna göre sadece sebat faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmuştur ( $F_{(2-123)} = 3,189$ ,  $p < ,05$ ). Ölçeğin diğer faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinde kur değişkeninin önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları (Faktörleri) ile Kur Sınavı Başarı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Korelasyon analizi yapılmadan önce hangi korelasyon testinin yapılacağına ilişkin normallik testleri yapılmıştır. Aşağıda normallik testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Normallik testleri için öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değerinin  $-1,88$  ve basıklık değerlerinin  $-1,44$  olduğu saptanmıştır. Bu değerler  $-2$  ve  $+2$  aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.



**Şekil 3.** Toplam Puan Histogramı

Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için toplam puan histogramı da çıkarılmıştır. Toplam puan histogramına bakıldığında verilerin büyük oranda normal dağılım eğrisi içinde olduğu görülmektedir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra verilere Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Tablo 17’de ölçeğin her boyutu için Pearson Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 17.** Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları ile Kur Sınavı Başarı Ortalamaları Arasındaki Korelasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS	p	r	$r^2$
Üst Bilişsel Beceriler	126	4,95	1,27			
Kur Sınavı Başarı Puanları	126	79,02	10,55	,736	,030	,0009
Zaman Yönetimi	126	4,11	1,03			
Kur Sınavı Başarı Puanları	126	79,02	10,55	,043	,181*	,0327
Çevresel Yapılanma	126	5,21	1,37			
Kur Sınavı Başarı Puanları	126	79,02	10,55	,663	,039	,0015
Sebat	126	5,15	1,35			
Kur Sınavı Başarı Puanları	126	79,02	10,55	,603	,047	,0022
Yardım Arama	126	5,02	1,52			
Kur Sınavı Başarı Puanları	126	79,02	10,55	,447	-,068	,0046

\* $p < ,05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ÖDÇÖÖ’nün alt boyutlarından elde edilen puanlarla kur sınavı başarı puan ortalamaları arasındaki ilişki ihmal edilebilir düzeyde gerçekleşmiştir. Zaman yönetimi alt boyutunda anlamlı bir ilişki ( $p = ,043$ ) görülse de ilişkinin düzeyi ihmal edilebilir bir sonucu yansıtmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerini kullanma eğilimleri ortalaması genel olarak iyi bulunmuştur ( $\bar{X}= 4,96$ ). Bu sonuç Barut Tuğtekin'in (2022) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma ile benzerlik ( $\bar{X}= 4,92$ ) gösterirken Tümen Akyıldız'ın (2020) yine üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonucuyla ayrılmaktadır ( $\bar{X}= 2,94$ ). Alanyazında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden yararlanma akademik başarıyı artırmada ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmede önemli bir etken olarak görülmektedir. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Günümüzde bu ortamların başında çevrim içi öğrenme ortamları gelmektedir. Bireyler çevrim içi öğrenme ortamları ile hem kendi kendilerine hem de öğretici rehberliğinde öğrenme faaliyetinde bulunabilmektedir.

Uzaktan öğretim süreçlerinde çevrim içi öğrencilerin derse katılımlarında öz düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir (Wolters ve Taylor, 2012; Broadbent ve Poon, 2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en fazla eğilimi oldukları öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejileri sırasıyla çevresel yapılanma, sebat, yardım arama, üst bilişsel beceriler ve zaman yönetimidir. Çevresel yapılanma stratejisi genel olarak öğrencinin çevrim içi derste dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırması, çevrim içi derste verimliliği arttıracak uygun ortam şartlarını yaratması gibi davranışları içermektedir. Ömür ve Çubukçu (2017) yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri kullanımı ile güdülenme seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında çevreyi etkili biçimde ayarlamının öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Çevresel yapılanmanın ardından gelen sebat stratejisi öğrencinin çevrim içi derse yönelik ilgisini koruma, derste hoşlanmadığı bir durumla karşılaşsa da dikkatini derse vermeye çaba göstermesiyle ilgilidir. Bu çalışmada öğrencilerin sebat stratejisi kullanma eğilimlerinin ön, sıralarda çıkmasının nedenleri arasında yaşları itibarıyla sorumluluk bilinçlerinin yüksek olması ve Türkçe öğrenmeye yönelik yüksek

motivasyona sahip olmaları gösterilebilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için bir diğer önemli çevrim içi öz düzenleme stratejisi ise yardım aramadır. Yardım arama, öğrencinin bir görevi yerine getirmek ya da zorunluluğu gidermek için gerekli olan bilgi, beceri ve kavrama düzeyine ulaşmak veya bir problemi çözmek için çevresindeki kaynaklara başvurmasıdır (Karabenick ve Knapp, 1991; Newman ve Schwager, 1995). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları bir problem karşısında, anlamadıkları bir konu hakkında kendi akranlarından, öğreticiden ya da çevresinden çevrim içi yardım arama/istemeye eğilimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda dil öğrencilerinin iletişim kurmaktan çekinmedikleri, karşılaştıkları zorluğu aşabilmek için akranlarından, öğreticiden ya da çevreden çevrim içi yardım aramaya yatkın oldukları ifade edilebilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin eğilimi olduğu bir diğer strateji olan üst bilişsel beceriler stratejisi, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin gelişiminin aşamalarının farkında olmasıdır. Planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini barındırması nedeniyle üst bilişsel beceriler stratejisi, öz düzenlemenin niteliğini etkileyen en önemli değişkendir (Whitebread ve Cardenas, 2012). Dil öğrencilerinin çevrim içi öğrenme stratejilerinin alt boyutlarından biri olan üst bilişsel beceriler stratejisini kullanma eğilimleri diğer alt boyutlar arasında sonlarda yer almaktadır. Araştırmada kadınların erkeklere oranla daha fazla üst bilişsel becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmışsa da bu, anlamlı bir farklılık değildir. Araştırmanın bu alt boyutuna dair sonuçlar Güven'in (2017) yabancı dil öğrenen lisans düzeyindeki öğrencilerle yaptığı araştırmayla benzer sonuca sahiptir. Arslan ve Gelişli (2017) de üniversite öğrencileri arasında yaptıkları deneysel araştırmada üst bilişsel öğretim stratejilerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en az eğilimi olduğu öz düzenleme alt becerisi ise zaman yönetimidir. Zaman yönetimi; zamanın planlanması, çalışma programının oluşturulması, ödev ve dersle ilgili diğer etkinliklerin zamanında yapılması gibi faktörleri içermektedir. Çalışma zamanını yönetebilen öğrenciler akademik açıdan daha başarılıdır (Zimmerman, Greenberg ve Weinstein, 1994). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin zaman yönetimi eğilimlerinin diğer alt becerilere oranla düşük çıkmasının farklı nedenleri olabilir. Araştırma grubunda yaşı ilerlemiş olanların bir

tarafından çevrim içi Türkçe derslerini takip ederken diğer yandan da iş yaşamlarına dikkat kesildikleri düşünülebilir. Bu durumda derse zaman ayırmakta, ödev ve diğer etkinliklere yetişmekte problemler yaşanabilir. Bunların önüne geçebilmek için öğretici ile öğrenci arasındaki iletişim önemlidir.

Uzaktan öğretim süreçlerinin giderek yaygınlaştığı, çevrim içi öğrenmenin de bununla birlikte önem kazandığı düşünülürse öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerini iyileştirici birtakım öneriler sunulabilir. Öğrencilerin çevrim içi derslerde kullanabilecekleri öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik eğitimler Türkçe öğretim merkezlerinde düzenlenebilir. Öz düzenleme becerileri ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde bu eğitimler öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu yansıtacaktır. Türkçe öğretim merkezlerinde düzenlenen sertifika programlarında, öğretici olması hedeflenen kursiyerlerde farkındalık yaratmak adına yabancı öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerini de geliştirmeye dönük dersler verilebilir. Öğreticiler öğrencilere yönelik hazırladıkları çevrim içi etkinliklerde öğrencilere daha fazla görev vererek onların öz güvenlerinin ve çevrim içi öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilirler. Ayrıca öğreticiler hazırlayacakları ders içeriklerinde hem öğrencilerin birbirleriyle hem de öğreticiyle rahatlıkla çevrim içi etkileşime geçebileceği yöntem ve teknikleri kullanabilirler.

**KAYNAKLAR**


- Alberta Education (2016). *Competencies Overview*. Erişim adresi: <https://education.alberta.ca/media/3115408/competencies-overview-may-17.pdf> (23.09.2021)
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2017). Üstbilişsel öğretim stratejilerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 10, 49-60.
- Barut Tuğtekin, E. (2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 6(1), 10-23.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- Güven, Z. Z. (2017). Yabancı dil öğreniminde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Researcher: Social Science Studies*, 5(IV), 873-888.
- Harris, K., & Graham, S. (1999). Programmatic inter-vention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 251-262.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230.
- Korkmaz, Ö., & Kaya, S. (2012). Adapting online self-regulated learning scale into Turkish. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 52-67.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32(2), 352-376.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ömür, M., & Çubukçu, F. (2017). Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri kullanımı ile güdülenme seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 3(2), 18-33.


- Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychology, 36*, 89-101.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in selfregulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of self-regulation in* (s. 451-502), San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.
- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*, 139-154.
- Schunk, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*, 85-94.
- Thronton, K. (2010). Supporting self-directed learning: A framework for teachers. *Language Education in Asia, 1*(1), 158-170.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrim içi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim Sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner Bakış* içinde (s. 134-156). Güven Plus Group A.Ş. Yayınları.
- Whitebread, D., & Cárdenas, G. V. (2012). Self-regulated learning and conceptual development in young children: The development of biological understanding. In A.Zohar &Y. J. Dori. (Eds.) *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research*. Springer.
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635-651). Springer.
- Yavuzalp, N., & Özdemir, Y. (2017, Ekim). Çevrim içi ve yüz-yüze öğrenme ortamlarındaki öz-düzenleme stratejileri ölçeklerinin karşılaştırılması. *5th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*, 174-181.
- Yavuzalp, N., & Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrim içi öğrenme ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(3), 269-278.
- Yıldızlı, H., & Saban, A. (2015). Özdüzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 97-118.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-Regulating Academic Study Time: A Strategy Approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. (181-199). Lawrence Erlbaum Associates.



- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-35). Academic Press.
- Zimmerman, B.J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (s. 299-315). New York: Routledge.

**ORCID**

Latif İLTAR  <https://orcid.org/0000-0002-2807-8083>

Mehmet Emre ÇELİK  <https://orcid.org/0000-0003-4946-2508>

## SUMMARY

*This study aims to examine the online self-regulation skills of learners who learn Turkish as a foreign language in terms of different variables. The research is a descriptive study in the type of general survey and correlational research designs. In accordance with this model, dependent and independent variables were examined and the level and existence of the relationship among these variables were tried to be revealed. It was analyzed whether Turkish foreign language learners' usage of self-regulated online learning strategies reveals a significant difference when compared with the variables of gender, age, educational background, time spent on the internet and the existing language level. In addition, whether there is a meaningful correlation between the self-regulated online learning strategies of learners who learn Turkish as a foreign language and their course average grades were examined.*

*The target audience of the research is the 126 students, studying in Ankara Yıldırım Beyazıt University Language Education Research and Application Center. The target audience includes 42 women and 84 men. This study was applied on Syrian guest students whose native languages are Arabic. The 36-point self-regulation online learning scale, developed by Yavuzalp and Özdemir (2020), was applied on learners. Personal information sheets, designed by the researchers, were also applied on the learners.*

*SPSS 26.0 program was utilized for the analysis of the data obtained from the research. Descriptive analyses were carried out for the variables in the personal information sheets. Since a comparison was performed based on the gender in the first sub-problem of the study, unpaired t-Test was used. Since the variables of age in the second sub-problem, educational background in the third sub-problem, time spent on the internet in the fourth sub-problem and the existing language level in the fifth sub-problem of the study constitute more than two categories, ANOVA test was decided to be used. In the sixth sub-problem of the study, since a correlational research was carried out, normality tests were performed primarily and then the Pearson Correlation Analysis was used.*

*When the average of all the items of the self-regulated online learning scale is analyzed, the learner opinions are assessed to be positive, but the average grade is found to be as not so high. In addition, it is possible to indicate that the learners have a tendency to use self-regulated learning strategies.*

*This study includes 20 participants from the age group of 20-30, 45 participants from the age group of 31-40 and 61 participants in the age of 40 and over. Turkish foreign language learners within the age group of 20-30 become prominent in the tendency to use self-regulated online learning strategies. The reason for this case can be asserted as the said age group's early familiarity with technological tools and equipment. However, it is observed that online learning strategies are less utilized by the older age groups.*

*In this study, there are 11 participants as high school graduates, 75 participants with bachelor's degrees and 40 participants with graduate degrees. Contrary to expectations, high school graduates remain on the forefront in using self-regulated online learning strategies when*

compared with the Turkish foreign language learners. The reason for this case, specific to this study, is because the participants, stating that they are high school graduates, are much less than other participant groups.

When the correlation between the sub-factors of the self-regulated online learning scale and the course completion average grades is analyzed, it is clear that the relation between the scores obtained from the sub-factors and the average grade of the course completion exam has realized at a negligible level. Although a significant correlation has been observed with respect to time-management sub-factor ( $p = .043$ ), the level of the correlation reflects a negligible result.

It is understood that variables such as gender, time spent on the internet and foreign language levels do not create a significant difference in the tendency of Turkish foreign language learners to use self-regulated online learning strategies.

The averages of the Turkish foreign language learners' tendencies to use the online learning strategies are mostly satisfactory ( $\bar{X} = 4,96$ ). While this result is similar to the results of the research conducted by Barut Tuğtekin (2022) on undergraduates ( $\bar{X} = 4.92$ ), it differs from the result of the research on undergraduates ( $\bar{X} = 2.94$ ), conducted by Tümen Akyıldız (2020).

In the literature, benefiting from self-regulated learning strategies is assessed as a significant factor in improving academic performance and developing life-long learning skills. Creating and offering learning environments, that will improve learners' self-regulated learning skills, is necessary. Of those learning methods, online learning is the leading method nowadays. Online learning environments provide the opportunity for individuals to learn both on their own and with the guidance of an instructor.

Considering that distance education is becoming more prevalent and that the online learning has gained prominence, some suggestions can be offered to improve learners' online self-regulation skills. Trainings with regard to teaching self-regulated learning strategies that learners can use during online courses, can be organized in Turkish teaching centers. Considering the positive relationship between self-regulation skills and academic performance, these trainings will positively reflect on the language learning processes of the learners. In the certificate programs organized in Turkish teaching centers, online self-regulation courses for foreign learners can be offered to raise awareness among the course attendees who are expected to be instructors. Instructors can contribute to the development of learners' self-confidence and improvement of their online self-regulation skills by assigning more tasks for learners during online activities, designed by the instructors for them. Instructors, while designing a course, can use the methods and techniques that the learners can easily keep in touch as online both with the instructor and with each other.

**EKLER****Ek 1: Kişisel Bilgi Formu**

Değerli katılımcı,

Bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda iki form bulunmaktadır. İlk formda size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci form ise öz düzenlemeli çevrim içi öğrenme stratejilerinizi belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Lütfen, her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüzü işaretleyiniz.

Latif İLTAR  
Mehmet Emre ÇELİK

**Kişisel Bilgiler****1. Cinsiyetiniz**

1. ( ) Kadın  
2. ( ) Erkek

**2. Yaşınız**

1. ( ) 20-30 yaş  
2. ( ) 31-40 yaş  
3. ( ) 40 yaş üzeri

**3. Eğitim Durumunuz**

1. ( ) Lise Mezunu  
2. ( ) Üniversite Mezunu  
3. ( ) Lisansüstü

**4. Ders Dışında İnternette Geçirdiğiniz Vakit**

1. ( ) 0-1 saat  
2. ( ) 2-3 saat  
3. ( ) 4-5 saat  
4. ( ) 5 saat üstü

**5. Bulduğunuz Dil Kuru**

1. ( ) B1  
2. ( ) B2  
3. ( ) C1

**6. Son Kur Sınavından Aldığınız Not**

.....

**Ek 2: Öz Düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeği**

	Üst Bilişsel Beceriler	Benim için hiç doğru değil						Benim için çok doğru
1	Çevrim içi derslerde herhangi bir konuya başlamadan önce neyi öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
2	Çevrim içi derslere başlamadan önce kendime konuyla ilgili sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Kendime çevrim içi ders ile ilgili kısa vadeli (günlük veya haftalık) ve uzun vadeli (aylık veya ders süresince) hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
4	Çevrim içi ders için çalışma zamanımı düzenleyecek/ yönetecek hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
5	Çevrim içi derse başlamadan önce kendime ders ile ilgili belirli hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bir sorunu çözmek için alternatif yollar düşünürüm ve bu yollardan çevrim içi derse yönelik en iyi yolu seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Çevrim içi derste önceki derslerde işe yarayan stratejileri kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
8	Çevrim içi derste kullandığım her strateji için özel bir amaca sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Çevrim içi ders için çalışırken kullandığım stratejilerin farkındayım.	1	2	3	4	5	6	7
10	Sanal ders arşivlerini izleme zorunluluğu olmamasına rağmen çevrim içi ders çalışma saatlerimi günler arasında eşit dağıtmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Çevrim içi derste kavramlar arasındaki önemli ilişkileri anlamak için konuları düzenli olarak tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Çevrim içi dersi anlayıp anladığımı kontrol etmek için kendimi düzenli olarak	1	2	3	4	5	6	7

	ara verip düşünürken bulurum.							
13	Çevrim içi derste bir şeyler öğrenirken ne kadar iyi yaptığım hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
14	Çevrim içi ders üzerinde çalışmayı bitirdikten sonra öğrendiklerim hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
15	Çevrim içi ders bittikten sonra hedeflerime ne kadar ulaştığıma dair kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
16	Çevrim içi derslerde öğrenirken ilerleme kaydedemediğimde stratejilerimi değiştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
17	Çevrim içi derslerde kendimi kullandığım stratejilerin işe yarar olup olmadığını analiz ederken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
18	Çevrim içi derslerde öğrenmeyi tamamladıktan sonra o konuyu öğrenmenin başka yolları olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
	<b>Zaman Yönetimi</b>							
19	Çevrim içi ders için bir çalışma programına uymayı zor bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
20	Çevrim içi dersin haftalık okumalarını ve ödevlerini takip ettiğimden emin olurum.	1	2	3	4	5	6	7
21	Genellikle diğer etkinlikler nedeniyle çevrim içi derse fazla zaman ayıramıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
	<b>Çevresel Yapılanma</b>							
22	Çevrim içi derste dikkat dağınıcı unsurların önüne geçmek için çalışabileceğim uygun bir yer seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
23	Çevrim içi derse çalışmak için rahat bir yer bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
24	Çevrim içi derse en verimli şekilde nerede çalışacağımı bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
25	Çevrim içi ders için ayarladığım belirli bir yerim var.	1	2	3	4	5	6	7

26	Eğiticinin çevrim içi ders sırasında ne öğrenmemi beklediğinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6	7
	<b>Sebat</b>							
27	Çevrim içi derste sıkıldığımı hissettiğimde, kendimi dikkatimi toplamak için zorlarım	1	2	3	4	5	6	7
28	Çevrim içi ders için bir öğrenme oturumu boyunca dikkatim dağılmaya başlayınca, derse yönelik olan ilgimi toplamak için özel bir çaba gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
29	Çevrim içi derste ilgimi kaybetmeye başladığımda, kendimi ilgimi toplamak için daha fazla zorlarım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Yapmam gereken şeylerden hoşlanmasam da bu çevrim içi derste başarılı olmak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31	Çevrim içi ders materyalleri donuk ve ilgi çekmeyen tarzda olsa bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
	<b>Yardım Arama</b>							
32	Çevrim içi derste bir şeyi tam olarak anlamadığımda, derse katılan arkadaşlarıma onların konuyla ilgili düşüncelerini sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
33	Çevrim içi derste yaşadığım sorunları arkadaşlarımla paylaşarak problemi nasıl çözeceğimize dair bir yol buluruz.	1	2	3	4	5	6	7
34	Çevrim içi dersin öğretmeninden yardım almakta ısrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35	Çevrim içi derste materyallerden emin olmadığımında, başka kişilerle kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6	7
36	Çevrim içi derste başarımın nasıl olduğumu öğrenmek için sınıf arkadaşlarımla iletişim kurarım.	1	2	3	4	5	6	7

(Yavuzalp, N. ve Özdemir, Y., 2020)

**Ek 3: Etik Kurul Onay Belgesi**

**ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ)  
ETİK KURULU  
PROJE ONAY BELGESİ**



Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörlük Merkezi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bölümü akademisyenlerinden Latif İL TAR 'ın **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Çevrim İçi Öğrenme Sürecinde Öz-Düzenleme Becerileri** adlı araştırması değerlendirilmiştir. *(Bu kısım başvuru sahibi tarafından doldurulmalıdır)*

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.



<b>AYBÜ ETİK KURULU KARARI</b> (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	2021 - 367
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	19.06.2021
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	30.07.2021 - 28
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.