

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERİN ANLAMA
BECERİLERİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH MEHMET TULUMCU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HAVVA YAMAN

TEMMUZ2014

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERİN ANLAMA
BECERİLERİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH MEHMET TULUMCU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HAVVA YAMAN

TEMMUZ 2014

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Fatih Mehmet TULUMCU

.15. / .07 / 2014...

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Anlama Becerilerine Yönelik Öz Yeterlikleri” başlıklı yüksek lisans tezi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

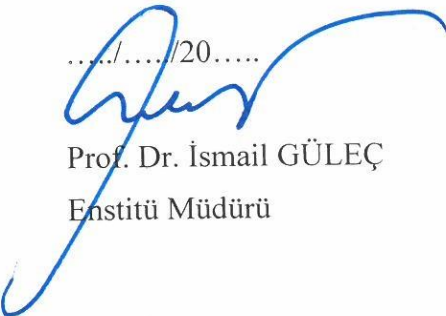
Başkan  Doç. Dr. Havva YAMAN (İmza)

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR  (İmza)

Üye Yrd. Doç Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU  (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20.....


Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma, bağımsız bir disiplin olmaya doğru giden süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi literatürüne dinleme ve okuma becerisine yönelik iki ölçek kazandırmasından ötürü önemli bir çalışma olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca Türkçe eğitimi de dâhil olmak üzere eğitim bilimleri içinde yer alan disiplinlerin öz yeterlik konusundaki çalışmaları son çeyrek yüzyılın ürünü olarak karşımıza çıktığı ve yapılan bu yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili öz yeterlik çalışmasının araştırma kapsamına aldığı becerilerle birlikte düşünüldüğündealanında ilk olma özelliği taşıdığını söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın birinci bölümü araştırmayı genel hatlarıyla açıklayan “Giriş”, “Amaç”, “Alt Amaçlar”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” olmak üzere yedi kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünü “Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi” ve “İlgili Araştırmalar” oluşturmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümü “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” kısımlarından oluşan “Yöntem” bölümüdür. “Bulgular” araştırmanın dördüncü bölümünü, “Sonuç ve Tartışma” ile “Öneriler” bölümü araştırmanın beşinci bölümünü oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında bana her aşamada destek veren, önerileriyle bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Havva YAMAN ile tez sürecinde desteğini ve sabrını benden esirgemeyen eşim Arş. Gör. Feride İDİ TULUMCU’ ya teşekkürü bir borç bilirim. Bunun yanı sıra veri toplama sürecinde ilgili taleplerimizi geri çevirmeyen Okt. Funda KESKİN ve Okt. Tuğba KAPLAN hanımefendilere; veri analiz aşamasındaki değerli katkılarından dolayı Arş. Gör. Süleyman DEMİR’e teşekkür ederim.

Fatih Mehmet TULUMCU

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERİN ANLAMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ

Tulumcu, Fatih Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Havva YAMAN

Temmuz, 2014. xx+141 Sayfa.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğrenen yabancılar için temel anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan bu öğrencilerin dinleme ve okuma becerisi öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı, Türkçe öğrenme amacı, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçeyi öğrenme algısı, Türkiye'de bulunma süresi, internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığı, Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ve Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı değişkenleri arasında istatistiksel anlamlı farkın olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul Dil Merkezi ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 seviyesi ve üzerindeki yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya B2 seviyesi ve üzerinde olan 228 öğrenci katılmıştır.

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak denemelik ölçekler, "Kişisel Bilgi Formu", "Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Denemelik ölçekler ile elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Geliştirilen ölçekler ile yapılan ölçümlerin sonuçları ile değişkenlerin arasında ilişkiyi analiz etmek için Mann Whitey U Testi ve Kruskall Wallis Testi yapılmıştır. Analizler SPSS 17.0 programı ile yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anlama becerilerine yönelik biri okuma becerisi biri dinleme becerisine yönelik geçerli ve güvenilir iki

farklı ölçek geliştirilmiştir. Yapılan ilişkişel analizler sonucunda anlama becerileri ile öğrencilerin “ana dili ve dışında konuşabildiği dil sayısı”, “Türkiye’ye gelmeden Türkçe eğitim alma durumu”, “Türkçeyi öğrenme algısı”, “internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı”, “Türkçe basılı yayın okuma sıklığı” ve “Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı” değişkenleri arasında anlamlı istatistiksel farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Anlama, Dinleme, Okuma, Öz yeterlik, Ölçek geliştirme.

ABSTRACT

SELF-EFFICACY FOR COMPREHENSION SKILLS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Tulumcu, Fatih Mehmet

Master Thesis, Department of Turkish Language Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Havva Yaman

July, 2014. xx+141Pages.

The aim of this study is to improve a reliable and valid measurement scale which can measure self-efficacy level on basic comprehension skills (listening and reading skills) of learners of Turkish as a foreign language. It is also studied that whether there is a statistically meaningful difference between variable of those learners' listening and reading skills, perception of self efficacy and gender, age, mother tongue, number of spoken languages except for Turkish, aim of learning Turkish, learning Turkish before coming to Turkey, perception of learning Turkish, living period in Turkey, frequency of using Turkish on the internet, frequency of reading Turkish issues and frequency of listening/watching Turkish electronic issues.

The population of the study consist of foreign learners who are in B2 level and above and learning Turkish in İstanbul language center and Gaziantep University TOMER in 2013-2014 education term. 228 students participated to the study who are in B2 level and above .

In the process of the study as a measurement scale, tentativescales, “self information form”, “Self-Efficacy Scale on Listening Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language” and “Self-Efficacy Scale on Reading Skill in Teaching Turkish As A Foreign Language” are used. Data which is collected with tentativescales are controlled with analyses of reliability and validity. To analyse the relationship between variables and the conclusion of measurement with develop scales Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test are used. Analyses are made with SPSS 17.0 programme.

At the end of the study, two different reliable and valid scales are developed in comprehension skills of Turkish as a foreign language. One of them is for reading skill and the other one is for listening skill. After correlational analyses meaningful differences are found between comprehension skills and “learners’ number of spoken languages except for their mother tongue and Turkish”, “learning Turkish before coming to Turkey”, “perception of learning Turkish”, “frequency of using Turkish on the internet”, “frequency of reading Turkish publications” and “frequency of listening/watching Turkish electronic issues”.

Keywords: Turkish language education, Teaching Turkish to foreigners, Comprehension, Listening, Reading, Self-efficacy, Developing scale.

İÇİNDEKİLER

Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xx
1.Bölüm, Giriş.....	2
1.1 Amaç	6
1.2 Alt Amaçlar	6
1.3 Önem.....	7
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	10
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	11
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	11
2.1.1 Öz Yeterlik	11
2.1.1.1 Öz Yeterlik Kavramı	11
2.1.1.2 Öz Yeterlik ve Motivasyon	14
2.1.1.3 Öz Yeterlik İnançları.....	15
2.1.1.4 Öz Yeterlik ve Başarı	16
2.1.1.5 Öz Yeterlik Kaynakları	17
2.1.2 Dinleme	19

2.1.2.1 Dinleme Kavramı	19
2.1.2.2 Dinleme-İletişim İlişkisi.....	20
2.1.2.3 Dinleme Süreci.....	21
2.1.2.4 Dinleme Eğitimi	22
2.1.2.5 Dinleme Eğitimi ve Psikoloji İlişkisi	23
2.1.2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi	24
2.1.3 Okuma	30
2.1.3.1 Okuma Kavramı	30
2.1.3.2 Okuma Süreci ve Eğitimi	31
2.1.3.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi	32
2.1.4. Dilller İçin Ortak Başvuru Metni	36
2.1.4.1 Önerilen Ortak Dil Düzeyleri.....	36
2.1.4.2 Dil Becerilerinin Dil Düzeylerine Göre Tanımlanması	39
2.2 İlgili Araştırmalar	44
3. Bölüm, Yöntem	58
3.1 Araştırma Modeli	58
3.2 Evren ve Örneklem	59
3.3 Veri Toplama Aracı.....	73
3.3.1 Denemelik Ölçekler	73
3.3.2 Kişisel Bilgi Formu	74
3.3.3 Yabancılar İçin Türkçe Anlama Becerileri Öz Yeterlik Ölçekleri.....	74
3.3.3.1 Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	74
3.3.3.2 Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	75
3.4 Verilerin Analizi.....	75
4. Bölüm, Bulgular	76

4.1 Amaca Yönelik Bulgu ve Yorumlar	76
4.1.1 Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Beceresi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	76
4.1.1.1 Ölçeğin Geçerliğini İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	76
4.1.1.1.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulgu ve Yorumları.....	76
4.1.1.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulgu ve Yorumları	81
4.1.1.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	82
4.1.2 Yabancılar İçin Türkçe Okuma Beceresi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bulgu ve Yorumlar	83
4.1.2.1 Ölçeğin Geçerliğini İlişkin Bulgu ve Yorumlar	83
4.1.2.1.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulgu ve Yorumları.....	83
4.1.2.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulgu ve Yorumları	89
4.1.2.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	91
4.2 Alt Amaçlara Yönelik Bulgular	91
4.2.1 Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	91
4.2.2 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	92
4.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	93
4.2.4 Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşulan Dil Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular	94
4.2.5 Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine İlişkin Bulgular	96
4.2.6 Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	98
4.2.7 Türkçeyi Öğrenme Algısı Değişkenine İlişkin Bulgular	99
4.2.8 Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	100
4.2.9 İnternet Ortamında Türkçe Kullanma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ..	101
4.2.10 Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular	103

4.2.11 Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/İzleme Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular	
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	105
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	107
5.1.1 Amaca Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	107
5.1.1.1 Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma	107
5.1.1.2 Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	109
5.1.2 Alt Amaçlara Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma	111
5.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	111
5.1.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	112
5.1.2.3 Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşulan Dil Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma	112
5.1.2.4 Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	113
5.1.2.5. Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	113
5.1.2.6 Türkçeyi Öğrenme Algısı Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	114
5.1.2.7 Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	114
5.1.2.8 İnternet Ortamında Türkçe Kullanma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	114
5.1.2.9 Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma	115
5.1.2.10 Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/İzleme Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgulara Yönelik Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma	116
5.2 Öneriler	117

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	117
5.2.1.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kurumlara Yönelik Öneriler (TÖMER, MEB, Üniversiteler vb.)	117
5.2.1.2 Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	118
5.2.2 İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	119
Kaynakça.....	120
Ekler	133
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	133
Ek 2 Denemelik Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği.....	136
Ek 3 Denemelik Okuma Öz Yeterlik Ölçeği.....	137
Ek 4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	139
Ek 5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	140
Ek 5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	141
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	135

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Önerilen Dil Düzeyleri	38
Tablo 2. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Merkezler ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları	59
Tablo 3. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler	60
Tablo 4. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaş Dağılımına İlişkin Bilgiler	60
Tablo 5. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımlarına İlişkin Bilgiler	62
Tablo 6. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler	64
Tablo 7. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dillerin Sayısının Dağılımına İlişkin Bilgiler	65
Tablo 8 Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencileri Türkçe Öğrenme Amacına İlişkin Bilgiler	66
Tablo 9 Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler	67
Tablo 10. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencileri “Türkçe Öğrenme Zordur.” Düşüncesine İlişkin Bilgiler	68
Tablo 11. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine İlişkin Bilgiler	69
Tablo 12. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığına İlişkin Bilgiler	70
Tablo 13. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığına İlişkin Bilgiler	71

Tablo 14. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Elektronik Yayın Okuma Sıklığına İlişkin Bilgiler	72
Tablo 15. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	78
Tablo 16. Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri	79
Tablo 17. Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin T Testi Sonuçları	80
Tablo 18. Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu	81
Tablo 19. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	85
Tablo 20. Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri	86
Tablo 21. Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin T Testi Sonuçları	87
Tablo 22. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu	89
Tablo 23 Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	91
Tablo 24 Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	92
Tablo 25 Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	92
Tablo 26 Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	93
Tablo 27 Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	93
Tablo 28. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	94

Tablo 29. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dil Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	94
Tablo 30. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dil Sayısı Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları	95
Tablo 31. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	96
Tablo 32: Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları	97
Tablo 33. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	98
Tablo 34. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Tablo 35. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Durumu Türkçeyi Öğrenme Algısı Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	99
Tablo 36. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısı Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	99
Tablo 37. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	100
Tablo 38. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye'de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	100
Tablo 39. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	101

Tablo 40: Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	102
Tablo 41. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 42. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	104
Tablo 43. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/izleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	105
Tablo 44. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/İzleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz Değer Bileşen Grafiği.....	77
Şekil 2. Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	82
Şekil 3. Öz Değer Bileşen Grafiği	84
Şekil 4. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	90

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkçenin tarihine bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en az ana dil olarak Türkçenin öğretimi kadar geçmişi olan bir kavram olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Öyle ki Türkçe literatürün ilk sözlüğü, antolojisi, ansiklopedisi ve dil bilgisi kitabı özelliğini taşıyan Kaşgarlı Mahmud'un elinden çıkan Divan-ü Lugati't Türk adlı eser temel amacı itibariyle yabancı bir topluma Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış ve günümüzde dahi geçerliliğini yitirmemiş olan yabancı dil öğretim prensiplerini bünyesinde barındıran bir eserdir. Tarihi dönemler içinde Ali Şir Nevai'nin kaleme aldığı Muhakemetü'l Lügateyn gibibirçok ilke öncülük edenönemli eserlerin çeşitli amaçlarla yabancılara Türkçe öğretmek için yazıldığı bilinmektedir. Tarih içinde Türklerin siyasi, ekonomik konumları çerçevesinde dil ve eğitim ile ilgili yaptığı atılımlar Türkçenin yabancı dil olarak eğitim sürecini, bu süreç içindeki niteliğini etkilemiştir.

Günümüze gelene kadar ki süreçte dünyada dil öğretimi ile ilgili birçok araştırma, geliştirme çalışması yapılmış; birçok öğretim yöntem ve disiplini değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Özellikle konumu itibariyle güçlü olan devlet ve milletlerin dillerini farklı ana dillerine sahip toplumlara öğretmek amacıyla akademik düzeyde birçok çalışma yaptığı bilinmektedir. Fakat bu çerçeveden bakıldığında güçlü bir kültürel birikime sahip olan Türkçemizin, dil eğitimi açısından değerlendirildiğinde olması gereken konumundan oldukça uzak olduğu görülecektir. Türkçe, 30'dan fazla ülkede 100.000'in üzerinde konuşanı olan, ana dili düzeyinde konuşan sayısının 250.000.000 civarında olduğu tahmin edilen bir dil olmasına karşın sadece gücü ve

kültürel geçmişi itibariyle bakıldığında dahi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birey sayısının olması gereken konumdan uzak olduğu görülecektir.

20. yüzyılın ortası itibari ile başlayan süreçte özellikle iletişim kurma, bilgiye ulaşma konularında baş döndürücü hızda yenilikler meydana gelmeye başlamıştır. Ülkeler arasında siyasi, sosyal, ekonomik birliktelikler artmış, toplumlar arasındaki mücadele denge politikalarıyla şekillenmeye başlamıştır. Tüm bu ilişki kurma ve her türlü iletişim faaliyetinin temel taşıyıcısı hiç şüphesiz kullanılan dildir. Kullanılacak dil, ülkeler ve insanlar arasında yapılan anlaşmalarda, kurulacak birlikteliklerde, akademik araştırmalarda dolayısıyla anlamayı ve anlatmayı gerektirecek her türlü temasta önemli bir gündem maddesi hâline gelmektedir. Her dilin yeterlilikleri, dili konuşan insan sayısı, dilin öğrenilme ve öğretilme gücü sorgulanmıştır. Dünyadaki bu hızlı değişim ve gelişimler iletişim kavramının yeniden tanımlanması, dil öğretim anlayışlarının gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

20. yüzyılın sonlarına doğru öğrencilerin sürekli koşullandığı, öğrencinin davranışlarına odaklanıldığı, bilginin pasif olarak aktarıldığı bir eğitim anlayışıyla gelecek yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır (Güneş, 2007:5). Özellikle yabancı dil öğretiminde bu ve buna benzer birçok öğrenme anlayışının tek başına bir anlam ifade etmediği her dilin kendine özgü yeterliliklerinin olduğu düşüncesi önemli bir ölçüt kabul edilerek her anlayışın değerlendirilmesi gerekliliği fikri ortaya çıkmıştır. Bunu en net ifade ile “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için hazırlanan geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerinin hazırlanmasında temel alınan “Modern Dillerde Öğrenen Özerkliği” kavramı ile açıklayabiliriz. Buna göre kişinin yabancı dil öğrenme düzeyinin belirlenmesi işi kişinin kendisine bırakılmıştır. Kişiyi özel hazırlanan portfolyolarda kişinin öğrenmek istediği dil ile ilgili geçmişi, dilsel ve kültürel deneyimleri, kültürel farkındalıkları, hedefleri, öğrenme stilleri sorgulanmış ve kişisel dil kazanımları temel dil becerileri çerçevesinde kategorize edilmiştir (Demirel, 2010:24).

Eğitim kuramları açısından bakıldığında yabancı dil öğrenimini dile, öğrenciye ve öğrenme ortamına odaklı kuramlar olarak üç grup altında toplanmak mümkündür (zdoğru ve Dilman, 2014: 25). Öğrenen odaklı bakıldığında ise yabancı dil öğrenmenin iki temel yolu vardır. Birincisi hedef dilin konuşulduğu doğal ortamları yakalayarak ana dili edinim süreci benzer bir tarzda deneme yanılma yoluyla, hedef dil ile temas süresini arttırarak sürekli dili kullanarak hedef dil ile ilgili deneyimlerini arttırarak öğrenme yoluna gitmektir. İkincisi ise yapay ortamlar olan dil kursları, dil öğrenim merkezlerinde bir öğreticinin gözetiminde gerçekleşen öğrenme biçimidir. Günümüzde bu iki temel yabancı dil öğrenme yoluna öğreticiden ve ğretim merkezlerinden bağımsız bireyin kendi çabası ve imkânları nispetinde gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetleri eklenmiştir. Kişiye zđu olan bu öğrenme faaliyetinde seçilen yöntemler de çok çeşitli bir tarzda karşımıza gelmektedir. Bazıları yabancı dili bütün bir szlğu ezberleyerek, bazıları iki dilde yazılmış okuma parçaları aracılığıyla, bazıları da radyo dinleyerek, televizyon izleyerek veya internet aracılığıyla yabancı dil öğrenmeye ve dil becerilerini geliştirmeye çalışır (şahin, 2013: 16). Demek ki yabancı dil öğretimine hangi açıdan bakılırsa bakılsın öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu ve öğrenme durumlarını temelde öğrencinin etkilediği önemli bir gerçektir. Bu noktada öğrenilecek hedef dilin özelliklerine odaklanmak da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında bize bazı fikirler verebilir. Kabul edilmelidir ki bir dil, yaşayış biçimini, kültürünü, dünya görüşünü, geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır (Aksan, 2009). Her dilin kendine zđu bir sistemi ve farklı boyutları vardır. Bu açılardan bakıldığında bütün dilleri aynı kalıp içine koymaya çalışmak g olacaktır. Ancak ortak özellikler dikkate alınarak belli ölçülerde bu durum aşılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda Türkçe için de ğretim ve öğrenme merkezli dil becerileri dikkate alınarak çok boyutlu ve derinlemesine araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

Özellikle 21. yüzyılın başı itibari bütün toplumlar ile birlikte Türk toplumu ekonomik, sosyal, kültürel birçok alanda büyük değişimlerle karşı karşıya kalmış, iletişim ve etkileşim önemli boyutlara ulaşmıştır. Bunun yansımalarını eğitimin birçok alanında görmek mümkündür. Çeşitli sebepler ile devletlerin, yabancı

toplumların bizi anlamaya yönelik girişimleri ve bizim kendimizi anlatmaya yönelik ihtiyaçlarımız sadece geçerli bir yabancı dil öğrenme faaliyetinin yeterli olamayacağını göstermiş; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kavramının ortaya atılması ihtiyacını doğurmuştur. Buna yönelik özel ve tüzel birçok kuruluş faaliyetlerine başlamış; üniversiteler ve devlet kuruluşları bünyesinde yeni birçok kurum ve kuruluş faaliyete geçmiştir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili temel kavramlarında net ve ortak ifadelerin olmayışı, geçerli ve güvenilir ölçütlerin ortaya konmaması, özellikle eğitim kurumlarında var olan alt yapı eksiklikleri, akademik literatür yoksunluğu birçok problemi ve yapılmayı bekleyen birçok araştırmayı beraberinde getirmektedir.

Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler, öğrenme ve öğretme sürecinde değişmeler meydana getirmiştir (Yaman, 2009: 2). Dolayısıyla bireyin kendi öğrenme durumlarını yönetebileceği, takip edebileceği düşüncesi ile birlikte “öğretim” kavramından çok “öğrenme” kavramına odaklanıldığı böyle bir süreçte Albert Bandura'nın ortaya attığı öz yeterlik kavramı oldukça dikkat çekicidir. Günümüzde öğrenmenin çok boyutlu bir yapıda olduğu bilinmekteydi fakat bu öğrenme aktivitesinin boyutları hakkında tam olarak bilgi sahibi değildik. Gözlenen beceriler, bireyin kapasitesi, bireyin sahip olduğu yeterlilikler, davranışlar, davranışların amacı, motivasyon, tutum, kaygı düzeyi, kişinin kişisel ve genetik özellikleri hakkında belli ölçümler ve ölçütler ile belli sonuçlara ulaşmak mümkündür. Fakat öz yeterlik kavramı bu kavramların bazıları ile doğrudan veya dolaylı bir ilişki içinde olsa da bambaşka bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlik bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Lee,2005:490). Öz yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inanç, bireyin kendisine duyduğu güvendir. Öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğu belirtilmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve sosyal durumudur (Snyder ve Lopez,2002:279).

Birçok öğrenme durumunda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde bireyin öz yeterliği, zor durumlar karşısında göstereceği performansı, dil öğrenme ile ilgili başarı aktivitelerinin devamlılığını etkileyebilir. Özellikle bireyin deneyimleri ve gözlemleri bireyin öz yeterlik algısının oluşmasında önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bir yabancı dili öğrenen bireyin, dil eğitimi ve öğreneceği hedef dil ile ilgili geçmişinin, öğreneceği hedef dil ile ilgili temas süresinin bireyin bu öğrenme durumları için ilgili öz yeterliklerini etkilediği düşünülmektedir. Dil öğretiminde bireyin ulaşmak istediği yeterlilikler, öğrenme durumlarında gösterdiği etkinlikler temel beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma durumlarında ayrı ayrı ifade edilir. Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme ve okuma öz yeterlikleri üzerinde durmuş; bireyin dil öğrenim sürecinde öz yeterliğini etkileyebileceği düşünülen göstergeler ile dinleme ve okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ilişkisi değerlendirilmiştir.

1.1 AMAÇ

B2 ve B2 seviyesi üzerindeki Türkçe öğrenen yabancılar için temel anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

1.2 ALT AMAÇLAR

Öğrencinin dinleme ve okuma becerisi öz yeterlik algıları;

- a. Cinsiyetine,
- b. Yaşına,
- c. Ana dili ve Türkçe dışındaki bildiği dil sayısına,
- d. Türkçe öğrenme amaçlarına,
- e. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına,
- f. Türkçeyi öğrenme algısına,

- g. Türkiye’de bulunma süresine,
- h. İnternet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığına,
- i. Türkçe basılı yayın (kitap, dergi, gazete vb.) okuma sıklığına,
- j. Türkçe elektronik yayın (müzik, film, televizyon, radyo vb.) dinleme/izleme sıklığına, göre farklılık göstermekte midir?

1.3 ÖNEM

Bu araştırma amaçları itibariyle bakıldığında birçok açıdan önemli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür tarandığında yeni sayılabilecek bir çalışma alanı olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik özellikle dinleme becerisi başta olmak üzere temel dil becerilerini doğrudan kapsamına alan çalışmaların varlığının oldukça az olduğu görülmektedir. Bunun yanında Sosyal Bilişsel Kuram’ın öğrenmeye yönelik getirdiği önemli bir kavram olan öz yeterlik ile ilgili öğreticiden ziyade öğrenciyi merkeze alan bir çalışma olması ve yabancılara Türkçe öğretimi literatüründe yer almayan dinleme ve okuma becerilerine yönelik iki öz yeterlik ölçeği geliştirmesi bakımından bu çalışmanın özgün bir araştırma olduğu göstermektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmada;

1. Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı,
3. Öğrencilerin bütün soruları, denemelik ölçek maddelerini, yabancılar için Türkçe dinleme ve okuma öz yeterlilik ölçek maddelerine anlayarak işaretledikleri varsayılmaktadır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. Ortak başvuru metninde belirtilen düzeylerden B2, C1 ve C2 düzeyi ölçütleri dikkate alınarak sınırlandırılmıştır.
2. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 ve B2 seviyesinin üstündeki 228 yabancı öğrenciyle,
3. Geliştirilen “Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (YTDÖ)” ve “Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (YTOÖ)” ile elde edilen verilerle,
4. Hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, geldiği ülkeye, ana diline, ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısına, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumuna, Türkçe öğrenme algısına, Türkiye'de bulunma süresine, internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığına, Türkçe basılı yayın okuma sıklığına ve Türkçe elektronik yayın okuma sıklığına ilişkin verilerle sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Bartlett Testi: Veri matrisinin, faktör analizi için uygun olup olmadığı belirlemek amacıyla veriler arasında ilişki olup olmadığını korelasyonlar temelinde inceleyen testtir.

Dinleme: Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizle yürütülen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2013: 80).

Faktör Analizi: Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2014: 133).

Kaiser–Meyer-Olkin (KMO) Testi: Veri matrisinin, faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik için bu değer 0,60'dan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2014: 136).

Kruskal Wallis-H Testi: Normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını tespit etmek için kullanılan bir testtir.

Mann Whitney U-Testi: Niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklemin aynı dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için kullanılan parametrik olmayan bir testtir.

Okuma:Duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2014: 78).

Öz yeterlik: Bireyin belli bir performansı gösterebilmesi, gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirmesi için gerekli olan kendi başarı potansiyeline olan inancıdır.

T-Testi:İki grubun ortalamalarını karşılaştırarak,iki grup arasındaki farkın rastlantısal mı, istatistiksel anlamlı bir fark mı olduğuna karar vermek için yapılan testtir.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

N: Birey (gözlem) sayısı

p: Anlamlılık

sd: Serbestlik değeri

SO: Sıra ortalaması

ss: Standart sapma

TÖMER: Türk Dili Uygulama ve Araştırma Merkezi

x: aritmetik ortalama

vb.: ve benzeri

%: yüzde

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Öz Yeterlik

2.1.1.1 Öz yeterlik kavramı

“Self-efficacy”, sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılan bir kavramdır. Sosyal Öğrenme Kuramı’nda öne çıkan ve üzerinde sıkça durulan bir kavram olan “self-efficacy” kavramı ile ilgili tanımların hemen hemen hepsi Sosyal Öğrenme Kuramı’nı geliştiren Albert Bandura’dan hareketle yapılmış tanımlardır. Kanadalı bir psikolog olan Albert Bandura “self-efficacy” kavramından ilk olarak 1977 yılında çıkan “Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” isimli 25 sayfalık makalesinde bahsetmiştir. Bandura (1977: 191) bu makalesinde “self-efficacy” kavramını ilk olarak, “kişinin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancı” şeklinde tanımlamıştır. Bandura, Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da bilinen kuramını ve bu kuram ile ilgili olan birçok kavramı açıkladığı eseri “Social Foundations of Thought and Action (Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri)” adlı eserinde “self-efficacy” kavramı ile ilgili en çok bilinen ve kabul gören tanımını yapar. Bu eserinde Bandura (1986: 361) self-efficacy kavramını “Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısıdır.” şeklinde tanımlamıştır.

“Self-efficacy” kavramı, “ben, benlik, kendi, öz varlık, nefis, kişisel çıkar, insanın kendi menfaati (Best Publishing, 2003)” anlamlarına gelen “self” kelimesi ile “fayda, etki, tesir, etkililik, yarar (WEB1, 2014)” anlamlarına gelen “efficacy” kelimesinin birleştirilmesiyle oluşan bir terimdir. Tureng Sözlük’te “self-efficacy” kavramının Türkçe karşılıkları genel, psikoloji, eğitim ve dilbilim kategorileri içinde verilmiştir. “Self-efficacy” kavramı, genel kategoride “kendi kendine yapabilir, öz-yeterlik, öz yeterlik, öz yetkinlik”, psikoloji kategorisinde “öz-etkinlik”, eğitim kategorisinde “öz yeterlik”, dilbilim kategorisinde “özyeterlilik” anlamlarında karşılık bulmaktadır (WEB1, 2014). Türkçe yapılan araştırmalarda “self-efficacy” kavramının 6 farklı şekilde yazıldığı görülmektedir: özyeterlik, öz yeterlik, öz-yeterlik (Demirel, 2010: 109,231), öz yeterlilik, özyeterlilik, öz-yeterlilik. Türk Dil Kurumu (2009) sözlüğünde bu 6 farklı şekilde karşımıza çıkan sözcük ve sözlük gruplarının doğrudan bir sözlük karşılıkları bulunmamaktadır. Birleşik sözcük olarak karşımıza çıkan bu kavram için kullanılan her bir sözcüğün anlamı tek tek ele alınabilir. TDK Türkçe Sözlük’te “öz” kavramı “bir kimsenin benliği, kendi manevi varlığı, iç, nefis, derun, varoluş karşıtı”, “kendine, kendi kendini” anlamlarını bünyesinde barındırır. Birbirine yakın anlamlar içeren kelimelerden “yeterlilik” kavramı “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgiye, ehliyete, kifayete sahip olma durumu” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2009: 2174). Türkçe Sözlük’te (2009) “yeterlik” kavramı “yeterlilik” kavramı ile hemen hemen örtüşen bir içerikle karşımıza gelir. Ancak Güncel Türkçe Sözlük’te “yeterlik” kavramı “yeterlilik” kavramından farklı olarak “gerçek ya da tüzel kişinin haklara iye olması, haklarını kullanabilmesi, görev yapabilmesi, yüküm ve sorumluluk altına girebilmesi gücü” şeklinde tanımlanmıştır (WEB2, 2014). Nitekim “Self-efficacy” kavramının, bir eğitim bilimleri terimi olarak dilimize girdiği ve bu kavramın Türkçe karşılığının yapı anlam uyumu gözetilerek ifade edilmesi gerektiği düşünüldüğünde “öz yeterlik” olarak ifade edilmesinin daha doğru bir kullanım olacağı düşünülmektedir.

Öğretim uygulamalarının başarısı ile öğrencinin özellikleri arasında paralel bir ilişki vardır. Bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate aldığı sürece başarılı olabilecektir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006: 8). Bu

özelliklerinden biri de Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ifade edilen bireyin öz yeterlik inancıdır. Öz yeterlik inancı, Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel olarak dayandığı altı temel ilkedен biri olan öz yargılama kapasitesi (self-reflective capability) ile doğrudan ilişkilidir. Senemoğlu (2012: 223), öz yargılama kapasitesini “Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip oluşlarıdır.” biçiminde ifade etmiştir. İnsanların sahip olduğu bu doğal kapasite, kişinin gerçek başarı durumları ve yeterlilikleri ile ilgili inançları öz yeterlik kapasitesinin oluşmasını sağlar. Her birey, gerçekleştirdiği her bir etkinlik için ne derece başarılı olduğu ile ilgili çeşitli yargılara sahiptir. Sahip olduğu bu yargılar bireyin başarı geçmişini ortaya koyar. Bireyin belirli alandaki bu başarı geçmişleri de öz yeterlik seviyesini etkiler (Bandura, 1986, 1997).

Bandura (1986: 391) öz yeterlik kavramını “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin öz yargısıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Başka bir anlamda öz yeterlik, belirli bir aktiviteyi ve davranışları gerçekleştirmek için engellerin üstesinden gelme ile bireylerin yetenekleri ve kabiliyetlerine olan inancı ve güvenidir. Kişilerin başarısı, motivasyonu ve öğrenme stratejileri gibi bazı karakteristik alanlarda öz yeterlik inançlarının etkisi üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik seviyelerinin, tayin ettikleri akademik başarılarını ve onların nihai akademik başarı seviyelerini etkilediği görülmüştür (Zimmerman, Bandura ve Martinez Pons, 1992). Akademik motivasyon, ilgi ve öğrencilerin okul başarısı kendi öğrenme aktivitelerini düzenlemede ve zor konularda uzmanlaşmada öz yeterlik inançlarından etkilenir. Kariyer isteği ve ilgi alanı erken gelişim dönemlerinde öz yeterlilik inançları tarafından etkilenir (Bandura ve diğerleri, 1996).

2.1.1.2 Öz yeterlik ve motivasyon

Öz yeterlik, psikolojik, sosyal, bilişsel yapı olarak tek başına ele alınmakla birlikte motivasyon ve ürün beklentileri gibi diğer psikolojik, sosyal ve bilişsel yapı unsurları ile ilişkili olarak da analiz edilmiştir (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005). Gardner ve Tremblay (1995) Fransa dil okullarında öğrencinin performans beklentilerini değerlendiren çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarının öz yeterlik yapısını etkilediğini ortaya koymuştur. Gardner ve Lambert (1959) ikinci dilde başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi keşfetti (akt. Gardner and Tremblay, 1995). Gardner ve Tremblay (1995) öz yeterliğin oluşumunu, motivasyonel davranışlarda etkisi olan ve sadece deneyimli bireyler tarafından algılanabilen motivasyon öncüllerinden biri olarak nitelendirmişlerdir.

Gardner ve diğerleri sonuç beklentileri ve motivasyon arasında bir ilişki kurarken öz yeterliği beklenti ile de ilişkilendirir. Bandura (1989) öğrendiğimiz en önemli beklentinin öz yeterlik olduğunu iddia eder (Gardner and Tremblay, 1995). Gardner ve Tremblay (1995) arzu edilen bir amacı elde etmek için motivasyonun bu belirlenmiş amacın başarılabirliği hakkında öğrenenlerin inançlarından etkilendiği ortaya koyar. Öz yeterlik öğrencilerin gelecekteki yeterliliklerine karşı olan inançlarını, özgüven ise öğrencilerin değerlendirme esnasında kendilerine yönelik algıladıkları yeterliliği gösterir (Gardner, 1995). Bandura (1991) başarının yeteneğe dayandırıldığı zaman yüksek öz yeterlik gösterdiği, fakat başarısızlığın yetenek eksikliğine dayandırıldığı zaman düşük öz yeterliğin işareti olduğu için bireyin yetenekleri ile başarı ilişkisi arasındaki inancının öz yeterlik ile ilişkili olduğunu ileri sürer (Akt. Gardner ve Tremblay, 1995). Gardner ile Trembley (1995) yaptıkları araştırmalarında ise öğrenilecek dile karşı tutumun öz yeterlik üzerinde etkisi olduğunu hatta öz yeterlilik ile birlikte bireyin öğreneceği dile karşı motivasyonunu dahi etkilediğini tespit etmişlerdir.

Weiner (1996) araştırmasında motivasyonun oluşumunda üç tane öncül bilişsel yapılandırma olduğunu belirtmiştir: atfetme(yükleme) kuramı, öğrenilmiş çaresizlik ve öz yeterlilik teorisi (Akt. Dornyei, 1994). Tüm bunların öğrencilerin yeteneklerine yönelik öz değerlendirmede etkili olmakla birlikte sonrasında

öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşmadaki motivasyonlarını da etkilediğini de söyleyebiliriz. Öz yeterlik, geçmiş başarısızlıklara dayandırma veya öğrencilerin başarılarının yanında, gözlemler, pekiştirmeler, diğer değerlendirme ve iknaya bağlı deneyimlerden etkilenir (Dornyei, 1994). Oxford ve Shearin başlangıçta öğrencilerin yapılan etkinliklerde başarısızlık durumlarına maruz kalmasının düşük öz yeterliğe neden olduğunu ve dil sınıflarında bu yüzden başarısız hissettiklerini ileri sürdü. Bu nedenle öğretmenlerin anlamlı, elde edilebilir dil hedeflerini belirleme yoluyla öğrencilerin yüksek öz yeterlik kurmalarına yardımcı olmaları gerektiği sonucuna vardı; çünkü başlangıçta yüksek öz yeterlik kurulursa, başarısızlık durumlarının öğrenci üzerindeki etkisi azabilirdi (Dornyei, 1994). İkinci dil öğretiminde motivasyonu geliştirme yollarından biri, öğrencilerin öz yeterliklerini onlara hedef kazanımlarla ilişkili olarak edindirmek, öğrenme stratejileri geliştirme yollarını göstererek yardım etmek ve bunları yaparken beklentilerini başarabileceği etkinlikler yoluyla yükseltmek ile mümkündür (Dornyei, 1994).

2.1.1.3 Öz yeterlik inançları

Pintrich ve Schunk (1995) öz yeterlik inancının son yirmi yılda eğitim alanında önem kazandığını iddia etmiştir. Öz yeterlik kavramı Bandura'nın başyapıtı "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Öz yeterlik: Davranış Değişikliği Birleştirme Teorisine Doğru) adlı eserinde meydana geldi ve atletik performans, sigara içme davranışı, acıyı kontrol, sosyal beceriler, sağlık, klinik problemler gibi değişik alanlarda uygulandı (Akt. Pajares, 1996).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuram'ı öz yeterlik ve davranış arasındaki ilişkiyle ilgili önemli bulgular sağlar. Bandura (1986) bu kuramında " İnsanların ne düşündükleri, neye inandıkları ve neler hissettikleri nasıl davranacaklarını etkiler." diye belirtmiştir (Akt. Mills, Pajares, Herron, 2007). Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Kuramına göre, bireylerin yetenekleri hakkındaki kendi düşünceleri ve uğraşlarının performansları üzerinde olduğunu ortaya koymuştur (Pajares, 1996).

Öz yeterlik inançları, Bandura ve Schunk (1981) tarafından "İnsanların yeteneklerine ait düşüncelerini düzenlemek ve hedeflenen türdeki performanslarını elde etmek için

gerekli davranış biçimini gerçekleştirmek” olarak tanımlanmıştır (Akt. Magogwe & Oliver, 2007).

Pajares (1996), yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler daha zor görevler seçerken, düşük öz yeterliliğe sahip bireylerin kendilerini yeterli ve emin hissettikleri görevler seçtiklerini söylemiştir. Bu yüzden, Pajares (1996) bireylerin öz yeterlik inançlarını ifade ettiği ya da bireylerin başarı derecelerini belirlediği için öz yeterlik ile başarı arasında bir ilişki olduğunu belirtir.

2.1.1.4 Öz yeterlik ve başarı

Pajares (1996) yüksek öz yeterlik yüksek başarı ile sonuçlandığı için öz yeterlik ve başarı arasında ilişki olduğunu belirtir. Mogogwe ve Oliver (2007) Botswana’da alt düzey dilsel gelişimleri ile öğrencilerin dil stratejileri ve öz yeterlikleri arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Bandura (1986) “algılanan öz yeterlik” öğrenenin belirlediği hedeflere kılavuzluk ederken motivasyonunu, öğrenen tarafından hedefleri elde etmek için çabanın derecesini, başarısızlık durumunda öğrenenin devamlılığını etkilediğini ileri sürmüştür (Akt. Wong, 2005). Horwitz ve Cope (1986) ve Oxford ve Shearin (1994) ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin düşük öz yeterliğe sahip olduğunu ve dil öğrenmede başarıya yönlendirecek öğrenme stratejilerini kullanmadıklarını ileri sürer (Akt. Wong, 2005). Bandura’nın perspektifinden bakıldığında “Sosyal Bilişsel Kuram”, algılanan öz yeterlik, yetenek, beklentiler ve öğrenen performansı ile doğrudan ilişkilidir (Luszczynska, Schalz ve Schwarzer, 2005). Luszczynska, Schalz ve Schwarzer (2005) sosyal bilişsel kuramı, öz yeterliği davranışları şekillendirdiği için yakın zamanda ortaya çıkacak davranışların da tahmin edilmesinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkar.

Graham (2006) “yabancı dil çalışmasında üst bilişsel inançlar” üzerine bir araştırma gerçekleştirdi ve bu çalışmada orta düzey başarılı öğrenenlerin başarılarını yeteneklerine yorarken yüksek başarılı öğrenenlerin başarı için çabaya önem verdiklerini bulmuştur. Graham (2006) çalışmasında çaba sarf etme ve yetenek bakımından yüksek ve düşük öz yeterliği sahip öğrencileri arasında değişkenlik olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Schunk(2003) bir başarısızlık durumunda gösterilen görev seçme, başarma ve isteklilik gibi başarı davranışlarının öz yeterlikten etkilendiğini ve karşılıklı olarak öğrencilerin öz yeterlik inançlarının da onların gerçek performansından etkilendiğini belirtir. Yüksek düzeyde öz yeterlilik de öğrencilerin görevlere ilişkin zorlukları göz önüne alarak ve böylelikle verimli bir öğrenme ortamını tetikleyerek öğrenmelerini etkiler (Schunk, 2003). Pajares (1996) araştırmalarında öz yeterlik akademik başarı ve öğrenme tahminlerini göstermiştir (Akt. Schunk, 2003). Öz yeterliğin öğrenenleri hedeflere ulaşmasında çaba sarfetmeleri için motive ederek öğrenmeyi geliştirdiği söylenir (Schunk, 2003).

Mills, Pajares ve Herron(2007) öz yeterlik ve öz düzenleme için Fransız dil sınıflarında başarı tahmini olduğunu bulurlar böylece öğrencilerin öz yeterlik inançlarının onların akademik performansını önemli bir şekilde etkilediğini ortaya çıkardı. Multor, Brown ve Lent (1991) öğrencilerin başarıları ve öz yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkardı (Mills, Pajares and Herron, 2007). Mori yabancı dil sınıflarında diğer yapılara ilişkin öz yeterlilik maddelerini geliştirerek öz yeterlik ölçümünü uyguladı (Mills, Pajares and Herron, 2007). Öz yeterlik inançlarının doğrudan veya dolaylı olarak tutum(davranış), dil stratejileri, sonuç beklentileri, algılanan değer ve motivasyon gibi diğer sosyal ve bilişsel yapılandırmalara ilişkin olarak öğrenenlerin başarıları üzerine etkisi olduğu görülmektedir.

2.1.1.5 Öz yeterlik kaynakları

Bandura (1995), öz yeterlik inancının dört temel kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bireyin öz yeterliği, deneyimlerinden, yaptığı gözlemlerinden, telkin amaçlı ifadelerden ve psikolojik durumundan etkilenir. İnsan, her hangi bir durum karşısında karar vermek durumunda kaldığında ilk önce kendi deneyimlerini akla getirir. Eğer geçmiş yaşantısında karşılaştığı durum ile ilgili benzer durumların varlığı söz konusu ise yeni durumlar karşısında kişinin öz yeterlik algısı etkilenir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan bir öğrenci geçmiş yaşantısında Türkçe ile

ilgili olumlu tutum, motivasyon araçlarına sahipse bu durum öz yeterliğini ve Türkçe öğrenebilme başarı potansiyelini etkiler.

Deneyimlerden sonra kişinin öz yeterliğini en çok etkileyen kaynak gözlemlerdir. Gözlemlerden kasıt Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuram ile ifade ettiği öğrenmeyi temelde etkileyen geniş kapsamlı bir kavramdır. Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir (Senemoğlu, 2012: 94). Kişi sadece deneyim yoluyla öğrenmez aksine birçok davranışı çeşitli gözlemler yoluyla öğrenir. Özellikle sosyal modellerin özellikleri, dolaylı yaşantılar kişi için bir pekiştirme, ceza ve güdülenme gibi öğrenme sürecini etkileyen unsurlara sebebiyet verebilir. Özbay (2010: 89) "Dil Becerilerinin Kazanılmasında Gözlemin Yeri" adlı makalesinde "gözlem" konusunun anlama becerileri olan okuma ve dinleme ile beraber değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapar. Dil öğretiminde kişinin bu anlamdaki gözlemleri oldukça önemlidir. Çok eski bir öğrenme yöntemi olarak bilinen gözlem, kişinin bir dili öğrenme sürecinde dört temel dil becerisi kazanmada oldukça önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitim alan bir öğrenci için karşılaştığı, karşısında model olarak gördüğü her Türkçe konuşan insan bir gözlem yoluyla öğrenmenin kaynağını oluşturur. Örneğin bir öğrenci, Türkçeyi öğrendiği kişinin kelimeleri telaffuzundan, dil sınıfındaki arkadaşının Türkçe öğrenmedeki başarısından etkilenir. Özellikle kişinin dili anlama ve anlamlandırma süreci başta olmak üzere birey dil öğretiminin her aşamasında mutlaka gözlem yolu ile öğrenme gerçekleştirir.

Verilen bir işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve bu yönde çevreden sözel mesajlar alan bireyler bir problemle karşılaştıklarında kuşkularını ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine problemi çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu cabayı sürdürme azmi gösterirler (Bıkmaz, 2006: 294). Bu anlamda sözlü ikna, kişinin öz yeterliğini ve dolayısıyla öğrenme kapasitesine olan inancını etkiler. Türkçe öğrenme amacı olan bir öğrenciye Türkçenin gerekli çaba gösterdiği zaman başarılı olacağı telkinlerinin yapılması o kişinin dil becerilerini kazama noktasındaki çalışma verimini, Türkçe öğrenmeye karşı olan motivasyonu etkileyebilir. Bunun yanı sıra kişiye dil öğrenmede rehberlik eden öğretmenin öğrencinin geri

plândakaldığı durumlarda destekleyici tavırlar sergilemesi kişinin Türkçe dersi için kaybolan ilgisini tekrar canlandırabilir. Kişinin öz yeterlik algısını oluşmasını etkileyen diğer bir durum kişinin psikolojik durumudur. Kişinin kaygı düzeyi, endişe, karamsarlık, baskı, başarılı olama korkusu gibi durumlar öz yeterlik inançlarını etkiler.

2.1.2 Dinleme

2.1.2.1 Dinleme kavramı

Okuma becerisi ile birlikte anlama etkinliğini tamamlayan dinleme becerisi, dilin dört temel becerisinden biri olarak karşımıza çıkar. Dil ve iletişim ile ilgili unsurlar ile ifade edilen dinlemenin birçok tanımı yapılmış; bir dil becerisi olarak belli başlı boyutları vurgulanmıştır.

Dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak anlamına gelmektedir (Taşer, 2000: 214).

Dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir (Temur, 2001: 61).

Dinleme, sözsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir. Dinleme, anlamaya dayalı, birçok işlemin bir arada, etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edimdir (Keçik ve Uzun, 2004: 111).

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 72).

Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizle yürütülen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2013: 80).

Epçaçan (2013: 334) dinleme ile ilgili yapılan tanımlardaki ortak noktaları “İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası”, “dilnin dört temel işlevinden biri

olma”, “kişiler arası iletişim unsuru olma”, “belirli bir amaç doğrultusunda yapılma”, “insanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma”, “iştme yi de içine alan bir etkinlik”, “öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma”, “insan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme”, “çok farklı boyutları olan bir olgu olma”, “karmaşık ve aktif bir süreci içirme” olarak sıralamıştır.

2.1.2.2 Dinleme – iletişim ilişkisi

Birlikte yaşamaya muhtaç olan insanoğlunun sosyal bir varlık olmasının en birinci temeli sağlıklı iletişim kurabilme becerisinden geçer. Bu sağlıklı iletişimin gerçekleşmesinde iletişimin unsuru olan yedi ögenin (ileti, gönderici, alıcı, kanal, kod, bağlam, dönüt) asgari düzeyde oluşum şartlarını sağlaması beklenir. Sağlıklı bir iletişim, belirli bir bağlam içinde göndericinin ortak bir kod ve uygun bir kanal seçerek ulaştırmak istediği iletinin alıcıda ne kadar anlamını bulduğu ve göndericinin iletisi ile ilgili alıcıdan ne ölçüde dönüt alıp almadığı ile ilgilidir.

Gelişen teknoloji ve eğitim imkânları ile birlikte her ne kadar iletişimin unsurları çeşitlilik göstermeye başlasa da alıcı konumunda yer alan insanın yeri değişiklik göstermemiştir. İnsan, en temel duyu organları olan göz ve kulak ile çevresinden gelen iletleri alır; bu iletleri beyin ve beyin ile ilgili tüm bileşenler ile anlamaya çalışır. Bu anlama ve anlamlandırma süreçlerinden ilki dinleme becerisidir. İletişimde dil ile birlikte temelde seslerin hâkim olduğu farklı boyutları olan bu temel beceri öğrenme başta olmak üzere insana ait birçok etkinliğin temelini oluşturur. Dinleme, iletleri anlayabilme, uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir. Diğer bir deyişle dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gönderilen bir iletinin kavranmasıdır (Gürgen, 2008: 49). Dolayısıyla dinleme, iletişimin gerçekleşmesinde insanın sahip olması gereken temel bir beceridir.

2.1.2.3 Dinleme süreci

Dinleme ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi ses, kulak ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Dinleme sürecinde gerçekleştirilen fiziksel ve zihinsel işlemler üç temel aşamada ele alınmaktadır. Bunlar işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olmaktadır (Güneş, 2007: 79). Dinleme süreci ön şart olarak dinleyicinin temelde sağlıklı bir fiziksel ve bilişsel yapının olmasını gerektirir. Bu sürecin gelişimini, etkinliğini ve eğitimini başta psikolojik unsurlar olmak üzere dinleyici ve iletişim süreci ile birlikte dinlemeyi etkileyen birçok çevresel faktör önemli rol oynar.

Dinlemek bir insanın rahatça oturup ses dalgalarının kulaklarına girmesine müsaade etmek değildir. O tıpkı okumak gibi yalnız harflere bakmasından daha fazla bir şey yapmasına ihtiyaç gösterir (Nichols ve Stevens, 1974: 43). Dinleme sürecinde alıcı olan birey hem fiziksel hem de zihinsel unsurlarıyla aktiftir. Birey, dikkatini uyarıcı konumundaki ses üzerine odaklar ve benzer sesler arasından ayırt eder. Seslerden oluşan bütünün kavranması, son aşamada kelime ve cümlelerin algılanıp çözümlenmesini gerektirir. Anlama boyutunda, yani alıcı dil işlevinde bozukluk olan birey, herhangi bir işitme kaybı olmasa da konuşulan sözcükleri anlayamaz (Özbay ve Barutçu, 2013: 955).

Göğüş (1978: 228) dinleme sürecini “işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme” olarak tanımlar. Dinleme, sadece sesleri doğru işitme işlemi değildir. Dinleme işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünüdür (Güneş, 2007: 74). Dinleme, kulağın işitme işlevini bilinçli olarak kullanmadır. Yani dikkati, seslerin üzerinde toplayarak manayı anlamadır. İşitmede dikkat olmadığı halde dinlemede dikkat vardır (Emiroğlu, 2013: 773). Dolayısıyla dinleme işitmeden farklı olarak dikkat gibi anlama süreçlerini bünyesinde barındıran hedefinde sağlıklı iletişim olan bir süreçtir. Bütün bu süreçler içinde dinlemenin her aşamasında bireyin dinleme becerisini etkileyen birçok sebep karşımıza çıkmaktadır.

Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirme sürecinin bütününe kapsar (Arı, 2010: 179). Alınan mesajların

niteliğine, mesaj kaynağının (verici) görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına, dinleyenin hangi maksatla dinlediğine ve daha pek çok faktöre göre dinlemenin niteliği de değişir. Dinleme faaliyeti, konuşanın ses tonu, beden dilini kullanma becerisi, konunun ortaya konuluşu ve muhteva özellikleri, dinleyenin sosyal, psikolojik, zihinsel durumuna ve konuyla ilgili geçmiş yaşantılarına göre anlam kazanır (Çifçi, 2002: 170).

2.1.2.4 Dinleme eğitimi

Bir insanın sadece dinlemeye ayırdığı zaman, diğer öğrenme becerileri olan okuma, konuşma ve yazmadan hatta bunların tümüne ayırdığı zamanın toplamından bile fazladır (Emiroğlu, 2013: 272). Yıllar boyu daha çok formal yönleriyle ön plana çıktığı için yazma ve okuma becerileri eğitimi gündemde olmakta dinleme becerisi ise ancak konuşma becerisi ile birlikte ele alınmaktaydı. Okul içinde yapılan planlı etkinlikler kadar okul dışında günlük hayatta edinilen deneyimler de dil eğitimi için önemlidir. Bu bağlamda, okul dışı öğrenme etkinlikleri dil eğitiminin informal boyutu içinde ele alınabilir (Maden, 2012: 41).

Özellikle dil eğitimindeki araştırmalar ve dilin gelişim sürecindeki bu informal göstergeler dinleme becerisinin eğitiminin de önemli olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda aile toplantıları, arkadaşlar arası faaliyetler, hobiler, resmî ilişkiler, bir pazar yeri, alışveriş merkezi, market, müze, park, kütüphane, sinema, tiyatro, konser alanı vb. yerler, diğer eğlenme ve dinleme mekânları, televizyon ve radyo programları, internet siteleri, elektronik kitap, dergi, gazeteler aracılığıyla gerçekleşen tüm öğrenmeler informal özellik gösterir (Şimşek, 2010: 2). Dolayısıyla dinleme becerisinin eğitimi başta dil eğitimi olmak üzere amacı eğitim ve öğretim olan tüm etkinlikleri etkiler.

Her dönem ve her seviyedeki öğrenmelerini sosyal ve bireysel varlık olabilme olgusunu dil becerilerini kullanarak gerçekleştiren insan algılamaya, tanımaya, tanışmaya, duymaya, düşünmeye ve anlam vermeye dinleyerek başlamakta, hayatın başlangıcından sonuna kadar her döneminde de dinlemeyi en önemli öğrenme aracı olarak kullanmaktadır. Bireyin yaşantısı boyunca duyduğu her türlü sesi

anlamlandırması, zihninde depolaması, deneyim ve bilgi birikimlerinin önemli bir kısmını bu şekilde oluşturması dinlemenin öğrenmede temel öge olduğu anlamına gelir (Karadüz, 2010: 40).

Dinleme eğitiminin temelinde her şeyden önce dinleyici vardır. Bu yüzden dinleyicilerin ortak ve farklı olan özelliklerini bilmek ve dinleme sürecini uygun bir şekilde düzenlemek önemlidir. Bu sürecin zevkli hâle gelmesi ise öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve zihinsel işleyiş süreçlerinin bilinmesiyle doğrudan ilişkilidir. Birey, öğrenme sürecinde bilgiler arasında değişik bağlantılar kurduğu ve bazı hatırlatma ve çağrışım unsurlarını kullandığı takdirde hem öğrenmeden zevk alacak hem de öğrenilenler etkili ve kalıcı olacaktır (Aydın, 2010: 12).

2.1.2.5 Dinleme eğitimi ve psikoloji ilişkisi

Dinlemenin fiziksel ve bilişsel bir süreç olmanın yanında psikolojik bir yönü, dinleyicide psikolojik bir altyapının olmasını gerektirir. Bu bakımdan dinleme, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir (Ergin ve Birol, 2000: 115). Dinleme becerisi zekâ, işitme, dinlemenin önemini farkında olma, konuya ilgi duyma, dikkat, algılama ve kavrama gibi fizyolojik ve psikolojik etkenler çerçevesinde gelişir. (Özbay ve Barutçu, 2013: 954)

Epcapan (2013: 334) dinleyicilerin olumsuz ruh hâli, yeterince ilgi çekmeyen bir konu veya konuşmacıdan kaynaklanan olumsuzluklar, dinleyenin yeterince motive edilememesi dinlemeyi etkileyen psikolojik faktörlerden bazıları olarak saymaktadır. Dolayısıyla dinleme eğitimini tutum, kaygı düzeyi, motivasyonu ve dinleme amacı gibi psikolojik göstergeler etkiler. Dinlemeyi etkileyen bu psikolojik göstergelerin ortaya çıkmasında birçok sebep etkindir. Dersin hedeflerinin farkında olmama, konu üzerine dikkatini toplayamama, konuya ilgi duymama, dinleme sırasında kişisel sorunlara odaklanma, anlatılan her şeyi not almaya çalışma, ders süresini hayal kurarak geçirme, konunun kavranması için gerekli olan ön bilgilere sahip olmama ve güdülenme eksikliği gibi başlıklar altında toplanabilir (Aşılloğlu, 2009: 60).

Çifçi (2002: 175) öğretmenin veya anlatanın (vericinin) tutum ve davranışları, dinleyenlerin üzerinde bıraktığı izlenimler itibarıyla dinlemeyi etkilediği belirtmektedir. Öğrencinin dinlemeye karşı olumlu ve olumsuz olan tutumu da dinleme ve dolayısıyla dinleme becerisinin gelişimini etkiler. Çünkü dinlemeye yönelik tutumu olumsuz olan bir öğrencinin dinleme becerisindeki gelişim de istenen düzeyde olmayacaktır. Bunun sonucunda birey hem okul yaşamında hem de iletişim sürecinde sorunlar yaşayabilir (Kantarıcı ve Yangın, 2013: 738).

Öğrencinin dinleme kaygısı dinleme becerisinin gelişiminin her aşamasında kendini gösterir. Dinleme kaygısı, öğrenciyi dinleme becerisinin her aşamasında etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça öğrenci dinleme etkinliklerinden kaçınır. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde öğrencinin dinleme kaygısını belirlemek ve dinleme becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir (Melanlıoğlu, 2013: 857). Bu kaygı düzeyi özellikle yabancı dil öğretiminde yapılan dinleme etkinliklerinde kendini gösterir. Yıldırım (2007: 178) yabancı dil kaygısının hedef dilde üretimin yanı sıra anlamayı bloke ettiği için öğrencilerde konuşma becerisinin gelişimle birlikte dinleme becerisinin gelişimini etkilediği ifade etmektedir.

2.1.2.6 Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi

Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epçaçan, 2013: 335). Dinleme bireyin ilk öğrenme alanıdır (Güneş, 2007: 73). İnsandaki bu dinleme etkinliğinin insanda ilk kazandırdığı unsur işitilenleri anlamlandırma sürecidir. Bu anlamlandırma, işitilenlere aşına olma süreci daha çok informal yönleri ile birlikte dil eğitim sürecini ifade eder. Dolayısıyla insan, hayatının çok önemli bir parçası olan dili dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve kullanmaktadır (Özbay, 2010: 58). Bireyin daha dünyaya gözlerini açmadan anne karnında sesleri işittiğini ve seslere anlamlı tepkilerde bulunduğunu biliyoruz. İkidilli, üçdilli ortamların kendine has

özellikleri bir kenara bırakılacak olursa doğal bir süreç içinde tüm bireyler ilk defa etkileşime geçtiği dil diyebileceğimiz anadilini anne, aile, çevre düzleminde bilişsel, zihinsel ve fiziksel donanımı ölçüsünde dinleme etkinliği sayesinde tanır.

Sözel iletişimde kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından anlaşılması, kaynak ile alıcının ortak kavram ve terimlere sahip olmasına bağlıdır (Aşlıoğlu, 2009: 57). Ortak kod sistemi, kavram ve terimlerden kasıt öncelikli olarak iletişim sürecine hâkim olan, kullanılan dildir. Her ne kadar iletişim kanalları, gelişen olanaklar ile çeşitlenmiş olsa da iletişimde dil ve dil eğitiminin önemi yerini kaybetmemiş aksine küreselleşmenin, hızın ve pragmatist bakış açısının ön planda olduğu günümüzde iki, üç ve daha fazla dilin öğrenilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Günümüzde kabul gören dil öğretim yaklaşımları ile birlikte anadili öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilen dinleme becerisinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemi anadili eğitiminden daha önceleri fark edilen bir durumdur. Öyle ki günümüz çağdaş dil öğretiminde tek başına uygulanabilirliği olmayan yapısalcı dil bilimcilerin ortaya attığı bir yabancı dil öğretim yöntemi olan kulak-dil alışkanlığı yönteminin doğal beceri öğrenme sırasını (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gözeterek uyguladığı dinleme etkinliklerinin dil öğretimindeki yoğunluğu bunun önemli bir göstergesi olabilir. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde ana dil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Diğer bir deyişle ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 2010: 98). Yabancı dilde önce duyarak tanışılır ve dil, bütün yapıların işlevleriyle sunulduğu ve sesletim özelliklerinin belirtildiği bir ortamda duyarak daha kolay öğrenilir (Dilidüzgün, 2013: 275).

Anadili ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de önce dinleme yoluyla çocukların bu dile karşı yakınlık duygusu geliştirmeleri beklenmelidir (Hanbay, 2013: 25). Dilin doğal bir süreç içinde edinimi düşünüldüğünde bireyin anadilini inşa eden en önemli unsurun anadilinden farklı bütün yabancı dillerden daha fazla anadili ile temas süresinin olmasıdır. Dil öğretimin yöntemsel bir bütünlük arz ettiği ve öğrenen özerkliği kavramın ön plana çıktığı günümüzde anadil ile yabancı dil

arasındaki en önemli fark dil ile temas süresidir diyebiliriz. Bireydeki dinleme etkinliklerinin konuşma, yazma ve okuma etkinliklerinden daha yoğun bir şekilde gerçekleştiği düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin etkinliği ve eğitiminin dil ile temasın süresinin önemi açısından oldukça önemli bir noktada durmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinden en zor gelişeni dinleme becerisidir (Demirel, 2010: 98). Çünkü çoğunlukla anadil öğretiminde doğal koşullarda bir birey formal eğitim sürecine dahil olmadan dünyaya geldiği ilk andan itibaren temas ettiği birinci dil ile ilgili önemli bir düzeyde dinleme ve konuşma becerisini edinir. Bu edinim sürecinde hiç şüphesiz çocuğun gelişim döneminin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerin de hâkim olduğu bilinmektedir. Ancak, dinleme ve konuşma becerisi ile birlikte dile olan aşinalık düzeyi yabancı dil öğretiminde öğrenci profili açısından pek karşılaşılan bir durum değildir. Kişinin dil ile temasa ayrılacağı önemli sayılabilecek zaman dilimleri, üst düzey bir dil öğrenme ihtiyacı, dile yönelik olumlu ilgi ve motivasyon düzeyi olmadığı sürece yabancı dili öğretimi formal bir çerçevede gelişir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde diğer becerilerinin kazandırılmasında dinleme becerisinin eğitimi etkinlikleri önemli bir çerçevede ele alınmalı ve öğrenen konumundaki bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik dezavantajları ile birlikte düşünülmelidir.

Dinleme dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar, çünkü bir sözcük ancak işitildikten sonra doğru sesletilebilir ya da tümcede doğru ezgiler ile kullanılabilir; aynı zamanda dil bilgisi öğelerinin ve sözcüklerin işlevi gerçek bağlamlarda çözülür (Dilidüzgün, 2013: 259). Yabancı dil öğretiminde bireyin ilk önce karşılaştığı sorun dil içindeki seslerin işlevi, diğer seslerden farkı ve sesletimidir. Fonolojik düzeyde bir dinleyici dilin seslerini ayırt edebilmelidir. Bir dilin ses yapısına hakim olmak için başka fonetik özellikleri de bilmek gerekir. Örneğin dinleyici tonlamaya duyarlı olmazsa duyduğu bir cümleye anlam veremeyebilir. Dinleyici vurgunun hangi sözcük üzerinde olduğunu da fark edebilmelidir (Özbay, 2010: 4). Vurgu ve tonlamanın önemli bir yere sahip olduğu dillerde dillerin fonolojik düzeyde bir dil aşinalığı olması için dinleme etkinliklerinin düzenlenmesinde dilin fonolojik yapısının öğretimi oldukça önemlidir.

Öğrencilerin dinleme süreci sırasında konuşma hızı, ses tonu, görsel materyal eksikliği ve ses kalitesi gibi birçok faktörden etkilendikleri belirlenmiştir (Bekleyen, 2007: 91). Dinleme öğretiminde amaç, konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak algılayabilmek olduğundan, dinleme becerisi edilgen bir işlem değil tam aksine etken bir aşamadır. Normal hızda konuşulduğunda, konuşmacının tüm söylemlerinin anlaşılmasa bile ne demek istediğinin algılanması beklenir. Bu nedenle, öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanınması, vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi istenir. Öte yandan, konuşabilmek için dinlemenin yani duyuların anlaşılabilmesi gerekmektedir (Barın, 2002: 16).

Hedef dilin telaffuz edilişinin anadilden farklılık göstermesi dinleyerek anlamayı, anlamlandırmayı zorlaştırmaktadır. Bu sorunun giderilmesinde düzeye uygun dinleme etkinliklerinin kullanılması önemlidir. Ancak telaffuz noktasında belirli bir seviyeye gelindikten sonra dinleme, hem telaffuzun gelişmesinde, hem de o dilde iletişimsel yetinin kazanılmasında büyük katkılar sağlamaktadır (İşçan ve Aydın, 2012: 241). Konuşmada öğrencinin dilin telaffuz becerisini kazanabilmesinin ön koşulu da dinleme etkinliklerinden geçer. Sınıfta daha önceden bilinen, hikâye, adlar, sözcükler ya da sözcük öbekleri dinlettirilmeli ve sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır (Kara, 2013: 948).

Yabancı dil öğretiminde dinleme eğitiminde kullanılacak materyal önemlidir. Kullanılan materyaller çok uyaranlı bir yapıda, ilgi çekici, öğrencinin seviyesi gözetilerek sunulmalıdır. Balcı (2013: 95) çoklu uyaran temelli materyaller öğrencilere dinlenen veya izlenenleri tekrarlayabilme imkânı sunması ve profesyonel anlatım teknikleriyle oluşturulmasından dolayı dinleme becerisinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanında görsel ve işitselin birleşmesi ile kısa vadede kalıcılığı olmayan bilgilerin uzun vadede belirgin oranda kalıcı hâle geldiği bilinen bir gerçektir (Aydın, 2010: 5). Dinleme becerisini geliştirirken öğrencilere sunulan materyallerin öğrenci seviyesine göre olması da eğitimcilerin dikkate alması gereken bir özelliktir. Metinlerin uzunluğu kısalığı, temaları, çocuğun bildiği kelimeleri içermesi, olumsuz mesajlar içermemesi gibi hususlar dikkate alınmalıdır (Emiroğlu, 2013: 276).

Öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeyi kimi zaman dinleme öncesi, sırası kimi zaman da dinleme sonrası sorularla test edilmelidir (Temur, 2010: 316). Değerlendirme aşaması diğer becerilerde olduğu gibi dinleme becerisinde de dikkat edilmesi gereken bir süreçtir. “Dinleme becerisinin diğer becerilerin aksine doğrudan doğruya gözlenemeyen içsel bir süreç (Barın, 2002: 18)” olarak karşımıza çıkması dinlemenin değerlendirilmesinde üstbilgi kavramını önümüze getirir. Üstbilgi ile dinleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların hemen hemen tamamı ikinci dil öğrenimine yöneliktir. Bireyin kendi bilgi düzeyinin ve planlama becerilerinin farkında olması, kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi ve hatalarının farkına vararak bunları düzeltmesi üstbilgi becerilerini oluşturur (Kantarıcı ve Yangın, 2013: 755). Aynı zamanda üstbilgi, bireyin belli bir durumda kendi stratejik bilgisine nasıl başvuracağı ve bu stratejiyi nasıl verimli bir biçimde kullanacağı hakkında doğru çıkarımlarda bulunma becerisiyle bütünleşmelidir (Melanlıoğlu, 2011: 72). Yabancı dil öğretiminin kişinin dinlediklerine üst bilişsel bir dinleme süreci içinde olması dil öğretim sürecini hızlandırır. Bireyin kendi kendini değerlendirmesi, bu süreçte daha etkin bir yöntem olarak belirtilebilir. Böylece dinleme farkındalığı kazanmış bireylerin dinlemede daha sonrada diğer dil becerilerinde daha başarılı olabileceği söylenebilir (Melanlıoğlu, 2012: 1593).

Dinleme-anlama becerisini sınavı değil, nasıl dinlenilmesi gerektiğini sezdiren etkinlikler hazırlanmalıdır (Dilidüzgün, 2013: 275). Dinleme becerisinin sürekli olarak geliştirilmesi için bütün derslerin konuları ile günlük hayatın içinden örnekler üzerinde düşünmek ve bunlardan hareketle etkinlikler hazırlamak bu süreçteki en etkili ve verimli uygulamalar olarak değerlendirilmelidir (Doğan, 2010: 272). Beyreli ve Ak Başoğlu (2013) ikinci dildeki dinleme etkinliklerini dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası etkinlikler olmak üzere üç başlık altında toplamış ve bunlara ek bazı etkinliklere dikkat çekmişlerdir.

Dinleme Öncesi Etkinlikler

- *Resimler, haritalar, tablolar, grafiğe bakmak,*
- *Sözcükleri ve dil bilgisi yapısını gözden geçirmek,*
- *Anlamsal ağlar inşa etmek (kavramların ve sözcüklerin birbirine nasıl uyduğunu gösteren bir grafik oluşturmak),*
- *Dinleme metninin içeriğini tahmin etmek,*

- Faaliyetler için talimatlar ve direktifleri tekrar etmek,
- Rehberlik eden çalışma yapmak,
- Konuyla ilgili ön bilgiler ve deneyimler üzerine konuşmak,

Dinleme Sırası Etkinlikler

- Görselleri kullanarak dinlemek,
- Grafikleri ve çizelgeleri doldurmak,
- Harita üzerinde rotayı takip etmek,
- Listede gizlenmiş öğeleri kontrol etmek,
- Özü/ana fikri anlamak için dinlemek,
- Anlama ulaşmak için belirli ipuçlarını aramak,
- Boşluk doldurma vb. alıştırmaları yapmak,
- Resmî veya resmî olmayan kayıtları ayırt etmek (NCLRC, 2003-2004).
- Bunlara ek olarak şu etkinlikler de dikkate alınmalıdır:
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını öğrenmek için sözlüğe bakmak,
- Verilen olayları gerçekleşme zamanına göre sıraya koymak,
- Dinleme öncesinde yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etmek, gerekirse yanlışları düzeltmek,
- Sözel metinde geçen olayı, karakterleri hayalinde canlandırmak,
- Dinlemenin sonrasında/sonunda ne olacağını tahmin etmek,
- Konuşmacı(lar)ın özelliklerini, amacını vb. tespit etmek,
- Dinleme türlerinden faydalanarak dinlemek,
- Not almak/önemli ifadelerin altını çizmek,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurmak,
- Listelemek.

Dinleme Sonrası Etkinlikler

- Anlamaya ilişkin soruları yanıtlamak (boşluk doldurma, diyagram tamamlama...),
- Grup çalışması yapmak,
- Metni yüksek sesle okumak,
- Okunanları anlatmak,
- Ana fikri bulmak,
- Metni sözlü ve yazılı olarak özetlemek,
- Metinde geçen belirli noktaları tartışmak,
- Metinle ilgili bir kompozisyon yazmak,
- Rol oynama, benzetim, problem çözme, şarkılar, dikte gibi öğretim tekniklerinden faydalanmak
-

Bunlara ek olarak şu etkinlikler de dikkate alınmalıdır:

- Sözel metinde geçen olay ya da durumla ilgili konuşmak; yorum, karşılaştırma veya tartışma yapmak,

- *Metnin karakterleri hakkında yorum yapmak,*
- *Metnin konusunu söylemek,*
- *Yazarın/konuşmacının bakış açısı, üslubu vb. hakkında konuşmak, yorum yapmak,*
- *Metni canlandırmak.*

2.1.3 Okuma

2.1.3.1 Okuma kavramı

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (Özbay, 2009: 4).

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2010: 1).

Okuma, yazılı olarak karşımıza çıkan işaretleri, sözdizimsel yapıya göre sıralanmış sembolleri, simgeleri göz, duyu ve konuşma organlarının yardımıyla seslendirme olayıdır (Kuzu, 1999: 8).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur (Demirel, 2010: 109).

Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 433).

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 118).

Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2011: 12).

Okumanın tanımları incelendiğinde okumanın “duyu organları ve beyin yardımıyla gerçekleştirilen”, “ön bilgilerin etkin olarak kullanıldığı”, “belli yöntem ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen”, “sembol ve seslerin eşleştirildiği”, “anlama, kavrama, yorumlama gibi zihinsel işlevler ile gerçekleştirilen” temel bir anlama etkinliği olduğu görülmektedir.

2.1.3.2 Okuma süreci ve eğitimi

Okuma, doğrudan eğitim yoluyla kazanılan ve gelişen bir anlama becerisidir. Doğal koşullarında eğitim yoluyla kazanılması beklenen okuma süreci gelişim sürecinde başta bireyin kendi çabalarına bağlı olmakla birlikte gelişim sürecinde de eğitime bağlı olarak ilerlemektedir. Okuma eğitimini anlamak için okuma sürecini anlamak gerekir. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir (Özbay, 2009: 41). Okumanın fiziki yönü görme yetenekleri ile ilgilidir. Bunlar göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır (Güneş, 1997: 53). Okuma fiziki yönü itibariyle değerlendirildiğinde belli egzersizler ile geliştirilebilecek bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla okuma da asıl ayırıcı faktör olarak okumanın zihinsel yönünün ağır bastığı görülür. Bu noktada okumanın temelindeki unsurlara dikkat etmek gereklidir. Okumanın temelinde kelime tanıma becerisi yer almaktadır. Öğrencinin kelime tanıma becerisi, fonetik (ses) ve grafik bilgiyle (sembol) ilgili beceriler kazanmasına ve gelişmesine bağlıdır. Fonetik bilgi; konuşma kelimelerindeki ses bilinciyle ilgili bilgiyi, grafik bilgi ise harf ve ses arasındaki ilişki bilgisini ifade etmektedir (Yılmaz, 2014: 78). Bu noktada okunan ile okuyucu arasında ses ile sembolün eşleştirilmesi, anlamlandırılması süreci karşımıza çıkmaktadır. Kişi okumayı gerçekleştirmesi için sırasıyla ses, sözcük ve tümce bilgisine sahip olması gerekir. Bu sürecin en başında da bireyin okuyucu niteliğine sahip olması ve okuma eğitim sürecine dâhil olması için karşılaştığı metnin dilini bilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Günümüzde insanın iletişim imkânlarının değişim ve gelişim süreçleri ile birlikte başta anlama becerileri olmak üzere iletişim amacına hizmet dilin tüm unsurlarının tekrar tanımlaması ihtiyacı baş göstermiştir. Okuma disiplini de bunlardan biri olarak karşımıza gelmektedir. En çok bilinen amacı yazılı ürünleri anlama olan okuma, günümüzde görsel okuma, dijital okuma, ekran okuma, medya okuryazarlığı güncel kavramlar içinde yeniden tanımlanmaktadır. Bu noktada okuma eğitiminin niteliği ön plana çıkmaktadır. Okuma eğitimin niteliği, kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmenin yaklaşımı ve öğretim ortamının fiziksel koşulları okuma eğitiminden kaynaklanan değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler üzerinde çalışıldıkça ve dil eğitiminin olanaklarına bağlı olarak geliştirilebilen ve üzerinde sıklıkla çalışılan alanlardır (Tüfekçioğlu, 2013: 111).

2.1.3.3 Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma

Yabancı dil eğitiminde okuma, ana dili eğitiminde olduğu gibi önemli bir ihtisas alanıdır. Bunun yanı sıra yabancı dil eğitiminde okuma becerisi kazanım süreci ana dilinden farklı olarak birçok dezavantajlı durumu bünyesinde barındırır. Öncelikle yabancı dil okuyucusu öğrenme sürecinin başında anadili okuyucularının sahip olduğu aynı dilsel kaynaklara sahip değildir; anadil okuyucularının kendi dillerinde okurken kullandıkları tüm toplumsal ve kültürel bilgi tabanını paylaşmamaktadırlar; dünyanın nasıl işlediğine ilişkin varsayılan tüm artalan bilgisini de paylaşmamaktadırlar (Kaili ve Çeltek, 2010: 5). Okuma, dikkatin, belleğin, algılama sürecinin, kavrama sürecinin koordineli bir şekilde devrede olduğu bir işlemdir. Bu açıdan yabancı dilde okuma, yabancı dilden daha fazlasını gerektirir. Çünkü okuyucu o dilin kültürel boyutuna, sözcük dağarcığına, tümce yapısına değin yeterli bilgiye sahip değildir (Er, 2005: 12).

Yabancı dil öğretiminde okumanın amacı ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ifade eden Demirel (2010: 109-110) ortak amaçlarını “doğru, sürekli ve anlayarak okuyarak okuma becerisi kazandırmak”, “sözcük hazinesini zenginleştirmek”, “okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak”, “doğru ve güzel yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü

geliştirmek” ve “okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek” olmak üzere beş maddede toplamıştır. Bunların yanında yabancı dilde okumanın esas amacının yazarın ne söylemek istediğini anlayabilmek olduğunu da vurgulamıştır. Yabancı dil öğretiminde okuma etkinliklerinin genel amacı, öğrencinin doğru ve anlayarak okumasının yanında öğrenmekte olduğu dille yazılmış bir metindeki kelimeleri doğru seslendirmesi ve doğru telaffuza alışmasıdır (Güzel ve Barın, 2013: 273).

Dilsel becerilerinin geliştirilmesinde, okuma becerisinin okuma alt becerileri ile uygulanması gerekmektedir ve bu alt becerilerin sözcük öğretimindeki yeri yadsınamayacak derecede büyüktür (Aktaş, 2013: 17). Fakat okuma sadece sesleri tanıma, ses ile anlamı eşleştirme faaliyeti değildir. Okuma eğitiminde hedeflenen okunanları tam ve doğru anlayabilecek potansiyelde öğrenci yetiştirmektir. Okumak için o dile ait alfabe bilgisi ve ses yapısını tanıyarak sözcükleri doğru telaffuz edebilmek yeterli iken, okuduğunu anlama becerisi, dilin cümle yapısıyla ilgili bilgi, dilbilgisi kuralları ve sözcük bilgisinin aşamalı olarak gelişmesiyle kazanılır (Demir, 2013: 121). Öğrenciler öğrenmekte oldukları dilin bilgisine, yani tümce bilgisi, sözcük bilgisi ve artalan bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları için okuma öğretimi temelde anlama ulaşma çabası içerisinde olmaktadır (Keskin ve Okur, 2013: 293).

Yabancı dilde okuma becerisinde bireyin okuma alışkanlığına sahip olmasının ve ana dil kazanımlarının da önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır. Çünkü insan öncelikle anadilinde düşünür, anadilinde alışkanlıklar edinir, anadilinde çevreyi ve dünyayı algılamaya çalışır, hatta başka bir dili bile anadilindeki alışkanlıklarıyla öğrenmeye uğraşır (Durmuşçelebi, 2013: 822). Anadilde çok okuyan bir öğrenci, yabancı dilde de bu alışkanlığını yitirmeyecek ve daha çok öğrenecek, sözcük dağarcığını genişleterek, okuduğunu çözümleyecek ve anlayacaktır. Bir başka deyişle, öğrenci eleştirel okuma yeteneği kazanacaktır (Genç, 2005: 74).

Yabancı dilde okuma eğitiminde öğrencinin bireysel özelliklerine ve seviyesine dikkat etmek gerekir. yabancı dilde okuma becerilerinin gelişimi, kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bunun başlıca nedenlerinden biri de her bireyin kendine özgü okuma stratejileri kullanıyor olmasıdır (Ay, 2008: 9). Okuma stratejilerine

genel olarak, metnin bağlamını öngörme, bilinmeyen sözcükleri bağlamdan çıkarma, çıkarımda bulunma, metin tipini ve yapısını yeniden oluşturma, parçanın ana düşüncesini bulma örnek olarak verilebilir. Okuma eğitiminin başarısı uygulanan yöntemlerin yanında okunan metne ve okurun yapısına bağlı olarak farklılık göstermektedir (Tüfekçioğlu, 2013: 103). Farklı zekâları baskın öğrencilerin çeşitli okuma stratejileri kullanmaları, okuma sürecinde bir sorunla karşılaşıldığında kullanılacak stratejilerin çeşitliliğini de gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğrencilere ne kadar çok çeşitli okuma stratejisi öğretilirse sınıf genelinde başarının sağlanması olasılığının yükselebileceği unutulmamalıdır (Ay, 2008: 16).

Yabancı dil öğretiminde okuma kavramı denildiğinde okuma araçları ve okuma metinleri önemli bir gündem maddesi olarak karşımıza gelmektedir. Yabancı dil eğitiminde okutulacak kitap ve seçilecek metin önemlidir. İşitsel-görsel nitelikli ders malzemeleri, özgün ve dil bakımından doğal olma niteliklerini taşımalarının yanı sıra, sınıf içindeki uygulamalara ve etkileşime de imkân verebilmelidir. Aynı zamanda, bu ders malzemelerindeki sunumlar, ders saati uzunluğu ve öğrencilerin odaklanma süresinin sınırları açısından, elverişli olmalıdır (Cihangir, 2013: 2053). Günümüz dil öğretiminde teknolojinin geldiği nokta çok önemli imkânlar sağlamaktadır. Henüz birçok açıdan kitapların yerini alamasa da bilgisayar teknolojisi dil eğitimde önemli destekleyici imkânlar sunmakta, hayat boyu öğrenimin takibinde vazgeçilmez bir envanter olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarın öğrenme ve öğretime katkısı, yazım, sunum, değerlendirme ve çoklu öğrenme ortamı sağlamanın yanında, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin özgün kaynaklara ulaşmasına olanak sağlama ve öğrencileri öğrenilen dili anadil olarak konuşan insanlarla bir araya getirme olanağı da sağlayabilmektedir. Öğrenen açısından bakıldığında, bireye öğrenme özerkliği sağlar. Birey bilgisayardan, ilgisi ve gereksinimi doğrultusunda yer ve zamanı kendi seçerek öğrenme hızına göre yararlanabilir (Şahin, 2010: 308).

Yabancı dil öğretiminde gerek kitaplarda gerek çoklu ortamlarda olsun öğrenciye okutulacak metnin seçimi oldukça önemlidir. Metin seçiminde öğrencinin seviyesi ile birlikte birçok eğitsel göstergiyi dikkate almak gerekir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin karşısına hazırlanışı itibari ile pek çok metin gelebilmektedir. Bunlar

özgün ve üretilmiş metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgün metinler, seçilen dilin edebiyatından elde edilen belli kıstaslar gözetilerek belirlenen yetkin ve doğal ürünlerdir. Üretilmiş metinler ise temelde dil öğretme amacına hizmet eden, öğrenci ihtiyaçlarını gözetilen yapay ürünlerdir. Üretilmiş metinlerin yazımında var olan özgün metinlerin sadeleştirilmesi ve genişletilmesi yöntemi de seçilebilir. “Özgün metinler mi üretilmiş metinler mi?” sorusu özellikle yabancı dil öğretiminde önemli bir gündem maddesidir. Metinlerin seçimi yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında sınıfın düzeyine uygun olmalıdır. Ancak yabancı dil öğreniminde özgün metinlerin tercih edildiği de görülmektedir. Bu durumda metinlerin özgün biçimden uzaklaşmadan, sınıfın düzeyine uyarlanarak, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında metin tiplerinden yararlanılabilir (Tiryaki, 2013: 80). Ama her iki metin türünün de kendine göre avantaj ve dezavantajlarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Üretilmiş metinlerin doğal olmayan bir dil yapısına sahip olması; özgün metinlerin öğrencinin seviyesine hitap edebilme olanaklarının kısıtlı olması olumsuz noktalardır. Eleştirilen noktaların yanında özgün metinlerin doğal dilin ürünleri olması, üretilmiş metinlerin eğitim bilimsel göstergeler gözetilerek oluşturulabilmesi bu okuma metinlerinin olumlu taraflarına işaret etmektedir.

Derslerde okunan kitap sayısının yüksek tutulması, okuma tekniklerinin verilmesi, ders dışında okunabilecek, okunması gereken kitapların önerilmesi, okumanın yararları ve gerekliliği yönünde öğrencilerin güdülenmesi, bilinçlendirilmesi, kütüphanelerden yararlanılması yoluna gidilmesi öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olacaktır (Genç, 2005: 74).

Toprak (2011) bir araştırmasında yabancılara Türkçe öğretim kitaplarındaki okuma parçaları ve diyaloglarını incelemiş ve dokuz maddede tespit ettiği sorunları sıralamıştır:

- *Dilbilgisinde Seyrek Kullanılan Ya Da Hiç Kullanılmayan Yapılara Verilen Zorlama Örnekler*
- *Anlatım Bozukluğu Olan Cümleler*
- *Eş Görevli Yapıların Ve Sözcüklerin Anlam Farklılığından Kaynaklanan Yanlışlıklar*
- *Yabancı Sözcük Kullanma Merakı*
- *Yardımcı Füllerin Yanlış Kullanımı*
- *Olay Sıralamalarında Yapılan Yanlışlar*
- *Zaman Uyumsuzlukları*

- *Bilgi Yanlılıkları*
- *Okuma Parçalarıyla İlgili Yanlış Sorular.*

2.1.4 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Birliği politikalarından biri olarak ortaya çıkan “Diller İçin Ortak Başvuru Metni” çok kültürlülük ve çok dillilik hedefine yönelik olarak bireylere ana dili dışındaki yabancı bir dilin de yeterliliklerini kazandırmayı amaçlayan kapsamlı ve sistemli olarak geliştirilmiş ortak bir dil öğretim programı özelliği taşır. Diller İçin Ortak Başvuru Metni içerisinde öğretilmesi öngörülen dil eğitiminin temel yaklaşımı, ortak dil düzeyleri, ortak dil yeterlilikleri, ölçme ve değerlendirme gibi konularda program çıktıları ile ilgili kapsamlı bilgiler yer almıştır. Ayrıca dili öğrenen ve öğretenlere yönelik bir kılavuz olma niteliğine sahiptir.

Diller için Ortak Başvuru Metni gerekli işlevini yerine getirmesi için kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Kapsamlı olması demek mümkün olduğu ölçüde dil bilgisi, dil becerisi, dilin kullanımını ayrıntılı olarak betimlemesi ve kullanıcıların bu çerçevede çalışma hedeflerini tanımlayabilmeleri demektir. Verilen bilgilerin anlaşılır ve açık olması, kullanıcılar için kolay anlaşılabilir ve ulaşılabilir olması şeffaf olmasını ifade eder. Tutarlı olması demek, ifade edilen tanımlamaların çelişki içermemesi demektir. İfade edilen tanımlamalar ihtiyaçların belirlenmesi, öğretim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin tanımlanması, öğretim araçlarının seçimi veya tanımlanması, öğretme/öğrenme programlarının oluşturulması ve uygulanması, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme ile ilgilidir. Bunların yanı sıra Avrupa Ortak başvuru metninin çok amaçlı, esnek, açık (geliştirme ve detaylandırmaya uygun), dinamik, işlevsel ve bilimsel bir yapıya sahip olması ön görülmüştür (CEF, 2001: 7-8).

2.1.4.1 Önerilen ortak dil düzeyleri

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil düzeylerini klasik düzlemde temel, orta ve ileri olarak açıklanan dil düzeylerini kendi içerisinde üst ve alt basamaklara ayırarak sırasıyla A1, A2 temel dil düzeyleri; B1, B2 bağımsız dil düzeyleri; C1, C2 ileri dil düzeyleri biçiminde olmak üzere altı farklı kullanım düzeyine sahip

olduğunu belirtmektedir. Düzeyler ile ilgili yapılan tanımlamalar, uzman olmayan bir kişinin dahi kendi yabancı dil seviyesini belirleyebileceği ve program geliştiricilerin belirledikleri özel amaçlar doğrultusunda uyarlayabileceği nitelikte hazırlanmıştır.

Tablo 1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Önerilen Dil Düzeyleri

İleri Dil Düzeyleri	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyizorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan elde ettiği bilgileri özetleyebilir. Elde ettiği bu bilgileri gerekçeleri ve açıklamaları ile bağlantılı biçimdedile getirebilir. İfadelerini duraksamadan,akıcı ve açık olarak tam biçimdeduraksamadan belirtebilir. Çözümü karmaşık olan konularda da konunun detayı sayılabilecek noktaları dahi anlayabilir.
	C1	İleri düzeyde uzun metinleri anlayabilir. Bu metinlerde doğrudan ifade edilmeyen anlamları da kavrayabilir. Sürekli sözcük arama zorunluluğu hissetmeden ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplum içerisinde meslek yaşamında, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde etkili ve işlevsel bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda düşüncelerini açık, belli bir düzenli içinde detaylandırabilir. Karmaşık metinler arasında bağlantı kurabilir.
Bağımsız Dil Düzeyleri	B2	Soyut ve somut konulardaki metinlerin içeriğini ana düşünceleriyle kavrayabilir. Alanında uzman olduğu konulardaki tartışmalara katılabilir. Anadili konuşurları ile kurduğu iletişimde az bir çaba ile akıcı konuşabilecek düzeye gelebilir. Herhangi bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde kendini ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve bu ilgi alanına giren konular ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerine açıklayabilir.
	B1	Anlaşılır ve kurallı bir dilde konuşulduğunda bilindik konular ile ilgili bir konuşmayı ana hatlarıyla anlayabilir. Dilini öğrendiği ülkede karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyimleri ve başından geçen olaylar hakkında bilgi verebilir. Hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, planları ve görüşlerinin ile ilgili gerekçeler sunar veya açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Düzeyleri	A2	Sürekli kullandığı veya ilgi alanına giren konular (aile, yakın çevre, iş, alışveriş vb.) ile ilgili anlatımları anlayabilir. Bildiği alışılmış konular ile ilgili doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, bilinen basit durumlarda kendini ifade edebilir. Basit dilsel araçlar kullanarak geçmiş yaşantıları, eğitimi, çevresi ve temel ihtiyaçlarını ile ilgili durumları anlatabilir.
	A1	Temel ihtiyaçları, düşünceleri ifade eden günlük ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracabilir. Başkalarına, kendileri hakkında nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları gibi temel tanışma konuları ile ilgili sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları cevaplayabilir. Karşısındaki kişiler kişinin anlamasına yardımcı olacak şekilde yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuluyor ise karşısındaki ile iletişim kurar.

(CEF, 2001: 24)

2.1.4.2 Dil becerilerinin dil düzeylerine göre tanımlanması

Dilin dört temel becerisi dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortak başvuru metninde konuşma becerisi iki farklı şekilde ele alınmış olmakla birlikte dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma, karşılıklı konuşma, sözlü ve yazılı anlatım olmak üzere beş başlık altında belirlenen ortak dil düzeyleri çerçevesinde tanımlanmıştır. Dil düzeylerine göre dil becerileri tanımlarken “ben” dilinin kullanılmasının sebebi bireyin kendini değerlendirmesinde kolaylık sağlamak içindir.

Dinlediğini Anlama

A1.

Ben, ailem ve çevremde bulunan bildiğim şeylerle ilgili yavaş ve net ifadelerle konuşulduğunda anlayabilirim.

A2

Tek başına cümleleri ve sık kullanılan kelimeleri benim için ilgili olduğum önemli unsurları (aile, alışveriş, iş ve yakın çevre vb.) içeriyorsa anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.

B1

Anlaşılır ve kurallı bir dilde konuşulduğunda bilindik konular ile ilgili bir konuşmayı ana hatlarıyla anlayabilirim. Oldukça yavaş ve açık bir dille konuşulursa güncel olayları, mesleğim ve ilgi alanlarımla ilgili radyo ve televizyon yayınlarında ifade edilen temel bilgileri anlayabilirim.

B2

Uzun konuşma ve sunumlarda bildiğim bir konudan bahsediliyorsa anlayabilir, konuşulanlar ile ilgili ileri sürülen fikirleri fark edebilirim. Televizyondaki haber ve güncel söyleşilerin çoğunu anlayabilirim. Standart dille konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim.

C1

Uzun konuşmalarda örtük ifadeleri anlayabilir ve konuşulanlarla ilgili ilişkiler açıkça belirtilmemiş olsa bile takip edebilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.

C2

Kaynağı canlı veya cansız olsun her türlü konuşmayı hızlı konuşulsa dahi anlayabilirim. İlk defa karşılaştığım aksanlı konuşmalara alışabilmem için biraz zamana ihtiyaç gerekir.

Okuduğunu Anlama

A1

Tabela, afiş, katalog gibi yerlerde yer alan adları, kelimeleri, bildiğim basit cümle kalıplarını anlayabilirim.

A2

Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili örneğin ilan, ilaç kullanım talimatı, yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.

B1

İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.

B2

Yazanların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.

C1

Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.

C2

Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.

Karşılıklı Konuşma

A1

Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardım- da bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.

A2

Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.

B1

Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, örneğin aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.

B2

Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savuna- bilirim.

C1

Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.

C2

Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dahil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.

Sözlü Anlatım

A1

Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.

A2

Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.

B1

Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.

B2

Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.

C1

Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.

C2

Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.

Yazılı Anlatım

A1

Örneğin tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.

A2

Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.

B1

İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.

B2

Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.

C1

Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2

Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim. (CEF, 2001: 25).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan araştırmanın konusuyla ilgili olan çalışmalar kısaca özetlenmiş ve kronolojik olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerileri, öz yeterlik ve ölçek geliştirme konuları ile ilişkili yapılan araştırmalar bu bölüme alınmıştır.

Tarhan (2005) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecini kendi başına tamamlamaya çalışan bir bireyin öğrenen özelliklerinin neler olması gerektiği ve bu süreçte gereksinim duyacağı bir gerecin niteliklerini konu edinilmiştir.

Araştırmada yetişkin eğitiminde kullanılan kavram ve tanımlamalara yer verilerek öğrenen özelliklerini sunulmuş; sonraki aşamada ise bireyin öğrenim gereksinimi karşılayacak gerecin özelliklerinin neler olması gerektiği anlatılmıştır. Yapılan araştırmanın verilerine dayanarak kendi kendine öğrenme modeli çıkarılmıştır. Sonraki bölümde ise çıkarılan model temel alınarak örnek bir yoğun teker ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır.

Aygüneş (2007) tarafından yapılan araştırmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerini değerlendirmek ve bu değerlendirmeler ışığında örnek okuma üniteleri sunmak amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda “okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi” oluşturulmuştur. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili kitapların okuma becerilerine yönelik bölümleri bu kontrol listeleri, ilgili bölüme ilişkin gözlem ve sayısal veriler doğrultusunda incelenmiştir.

Kitapların içeriği ve metinlerle ilgili çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada yapılan belirlemeler doğrultusunda “seyahat ve sağlıklı yaşam” konuları üzerine iki örnek tema önerilmiştir.

Bayrakçı (2007) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretiminde öz değerlendirme rolü araştırılmış, öz değerlendirme farklı tanımlardan yola çıkılarak açıklanmaya çalışılmış; olumlu ve olumsuz yönleri incelenmiştir. Yapılan araştırmaların sonucunda çok sayıda öz değerlendirme örnekleri rastlanmıştır. Ancak bu örneklerin hiçbiri tam anlamıyla yeterli bulunmamışlardır. Başta bir örnek yaratılması ve uygulanması düşünülmüştür ancak araştırmalar sonucunda genel bir modele ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş ve çalışma bu model yolunda sürmüş ve eleştirilebilir, geliştirilebilir, esnek yapılı bir modele ulaşılmıştır. Oluşturulan model aynı zamanda farklı yaş grup örnekleri temel alınarak uygulanmış ve sonuçlar sunulmuştur.

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen aslı Almanca olan “Akademik Özyeterlik Ölçeği” nin Türkçe’ye uyarlamasını yapmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Fakültelerinin çeşitli bölümlerinden 672 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek alanda uzman kişiler tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda orijinalinde olduğu gibi 7 madde ve tek boyut çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,79 olarak belirlenmiş; çalışma grubunun akademik öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Eker (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ndayer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik becerilerinin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde yapılmış; veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nda yer alan öğrenen özerkliği kavramına yönelik öğrenci becerileri ölçen öğrenci sormacasıve öğretmenler tarafından ne şekilde yönlendirildiklerinin belirlenmesini amaçlayanöğretmen görüşme formu kullanılmıştır.Araştırma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı DillerAraştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) İstanbul Şubesi’nde Türkçeyi yabancıdil olarak öğrenen yetişkin öğrenciler ve Türkçe bölümü öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın sonucunda öğrenciler Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nda yer alanöğrenen özerkliği kavramına yakın olduklarını ifade etmişlerdir. Özerk öğrenmeye destek verme ve yol gösterme konusunda hazırlananöğretmen görüşme formu sonuçlarına göre öğretmen desteği boyutunda en çokdesteklenen görüşler öğrenme stratejilerini seçme, amaç belirleme, öğrenmeyiplanlama, bağımsız çalışma yürütme, özdeğerlendirmede farklı yollar bulma üzerine olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme tasarlamak amaçlanmıştır. Kuramsal yapı açıklandıktan sonra Avrupa Dil Gelişim Dosyasına göre hazırlanmış olduğu ifade edilen Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Serisi kitabı okuma becerisi kapsamında incelenerek değerlendirilmiştir. Okuma metinleri ve etkinliklerinin iki aşamalı olarak Avrupa Dil Dosyası ve Avrupa Ortak Dil Öneriler Çerçevesi'ne uygunluklarına bakılmıştır. Okuma metinleri ve okuma etkinliklerini değerlendirme listeleri oluşturularak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz konusu kitap okuma becerisi çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır.

Kitap değerlendirmesi sonucunda söz konusu kitapların okuma becerisi bağlamında eksiklikleri, yetersizlikleri belirlenerek elde edilen bulgular ışığında ADD ve AODÇ betimlemeleriyle örtüşen okuma malzemeleri tasarlanmıştır.

Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan çalışmada Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun psikometrik özelliklerinin araştırılması amaçlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Genel Özyeterlilik Ölçeğinin 23 maddelik özgün formu Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Özgün ölçek Genel Özyeterlilik ve Sosyal Özyeterlilik olmak üzere iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur.

Araştırmanın örneklemini Genel Özyeterlilik Ölçeği kullanılarak yapılmış üç ayrı alan çalışmasının örneklerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Ölçek 18 yaş ve üstündeki en az 5 yıllık eğitimi olan 895 kişiye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, Beck Depresyon Ölçeği, Spielberg Sürekli Kaygı Envanteri, Kontrol Odağı Ölçeği, Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılarak ölçüt bağıntılı geçerlilik, iç tutarlılık analizi ve test-tekrar-test çalışması yapılmıştır. Ölçekte üç faktör yapısı belirlenmiştir. Bu faktörler (boyutlar) sırasıyla; "Başlama", "Yılmama" ve "Sürdürme Çabası-Israr" olarak adlandırılmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,80 bulunmuştur.

Cinsiyet, yaş ve eğitimin Genel Özyeterlilik puanları üzerindeki etkisi ANOVA testi ile incelenmiş; cinsiyet ve yaşın Genel Özyeterlilik puanına temel etkisinin

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık yüksek eğitimli grubun ilköğretim ve lise mezunlarına göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür.

Öz yeterlik inancının değerlendirilmesine olanak veren bu ölçeğin eğitim, sağlık, toplumsal yaşam gibi insan davranışı ile ilgili her alanda, özellikle psikiyatri ve psikolojide kullanılabileceği önerilmiştir.

Büyükikiz (2011) tarafından yapılan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören C2 seviyesinde 150 TÖMER öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ercapan ve Demirel (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini ölçmeye yarayan bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır.

Hazırlanan ölçekte 35 soru maddesi yer almıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Siirt’te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5.sınıflarında okuyan 521 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler tarafından tam ve doğru doldurulan 500 anket uygulamada kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konulmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda bu ölçeğin üç boyutlu bir ölçek olabileceğine karar verilmiştir. Bu boyutlar; “yazılı ve görsel anlama”, okumada öz düzenleme”, “okumaya ilişkin yüksek öz güven” temaları altında toplanmıştır. Ölçeğe madde-

toplam korelasyon kat sayısı 0.35'ten yüksek olan 27 madde dahil edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan Cronbach-alpha değeri 0,88 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda üst grupta alt grup arasında anlamlı farkın olması, t değerinin anlamlılığı ve madde toplam korelasyonlarının yüksek olması ölçeğin geçerliğine kanıt olarak sunulmuştur.

Şimşek (2011) tarafından yapılan çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili temel bilgiler verilmiş, okuma metinleri ve yardımcı okuma kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimi için önemi belirtilmiştir. Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER'in, okuma metinlerinin en iyi örneklerinin bulunduğu Yeni HİTİT ve Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları ile Adım Adım Türkçe öğretim setindeki okuma kitapları incelenmiştir. Okuma metinleri ve yardımcı okuma kitaplarının yeterliliği ile ilgili Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER'deki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmada Yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl daha faydalı okuma metinleri oluşturulabileceği, yardımcı okuma kitaplarının mutlaka oluşturulması gereği ve taşınması gereken niteliklerle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Büyükkız (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterliklerini ölçmek için bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen 156 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde madde ayırt ediciliği incelenmiş ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda iki boyuttan ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde birinci boyutta yer alan maddelerin yazmanın anlatım ve şekil özellikleriyle, ikinci boyutta yer alan maddelerin ise yazmada dilbilgisi kurallarını kullanma ile ilgili olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach-alpha değeri için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak ölçeğin bütün maddelerinin yazma becerisi öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerle, yazma becerisi öz yeterlik algısı düşük olan öğrencileri ayırt ettiği belirlenmiştir.

ÇintaşYıldız ve Yavuz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada etkili konuşma becerisini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirme amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi'nde öğretmenlik formasyon eğitimi alan 342 öğrenci tarafından oluşmuştur. 111 maddeden oluşan ölçeğin ilk hali, uzman görüşleri ve gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlilik analizleri sonucunda 24 maddeye indirilmiştir. Maddelerin 202si olumlu, 4'ü olumsuz yargı içermektedir. Ölçeğin olumsuz yargı içeren maddeleri ters puanlanmıştır.

Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 24 madde ve beş alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları; “sunum”, “ses”, “üslup ve ifade”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” şeklindedir. Ölçeğin güvenirliğini ölçen Cronbach-alfa değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır. Etkili konuşmayı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Sallabaş (2012) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını belirleme ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirme amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul- Taksim şubesinde öğrenim gören C seviyesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 68 yabancı öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. 27 madde bulunan “Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” nde ölçeğin geçerliği faktör analizi ile tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alfa katsayısı 0,975 olarak bulunmuştur. 2 boyutlu ve 19 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterlik düzeyleri ortalamanın üzerindedir fakat yüksek değildir. Değişkenler açısından inceleme yapıldığında konuşma öz yeterlik puanları Türkçeyi öğrenme amaçlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Yanar ve Bümen (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

47 maddelik deneme formundan oluşan ölçeğin örneklem grubunu Anadolu liselerinin 11. Sınıfında okuyan 296 öğrenci oluşturmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi yapılmış; 47 maddeden 13'ü atılmış ve ölçek toplamda 34 madde 4 boyuttan meydana gelmiştir. Ölçeğin dört boyutlu olduğuna yönelik modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri olan Cronbach-alfa ise 0,97 olarak hesaplanmıştır.

Demir (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri, örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu, Yazma Özyeterlik Ölçeği, öğrencilerden alınan yazılı anlatımlar ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (rubric) yoluyla elde edilmiştir. Yazma Özyeterliği Ölçeği, Pajares, Hartley ve Valiante'nin (2001) Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ölçeği genişlettikleri şeklinin araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış hâli kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu

sonuca göre yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından gerçekteştirilen çalışmada öğretmen adaylarının konuşma öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın verileri Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde farklı bölümlerde öğrenim gören ve seçkisiz (random) yolla belirlenen 527 öğrenciden elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda 25 madde ve 5 boyuttan oluşan “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları; “Topluluk Önünde Konuşma”, “Etkili Konuşma”, “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Konuşma İçeriğini Düzenleme” ve “Konuşmasını Değerlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alfa güvenilirlik değerleri 0,92 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Karabay (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakóltesi'nin çeşitli anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 650 öğretmen adayı oluşturmuştur. 58 maddeden oluşan ölçek bu çalışma grubuna uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konulmuştur. Faktör yükü 0,40'ın altında olan maddelerin atılmasıyla geriye 41 maddeden ve üç boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi ile bu üç boyutlu yapı sınanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler; “değerlendirme”, “araştırma-inceleme”, ve “görsel” temaları altında isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizi, Cronbach-alfa güvenilirlik kat sayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik ve geçeklik çalışmaları, ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ğretmeni adaylarının Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisi z Yeterlik Algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma, betimsel nitelikte olup tarama modeline greyapılmıştır.çalışmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 2012-2013Eğitim-ğretim yılı gz döneminde öğrenim gören Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersini almış 3.sınıf ve 4. sınıf ğretmen adayları oluşturmuştur.

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dinleme zyeterlik leği” ile toplanmıştır. Geliştirilen bu ölçek 166 ğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan faktör analizi sonucunda 41 madde ve iki boyut çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach-alfa değerisi ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, yüzdelik frekans değerleri ve regrasyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ğretmen adaylarının derslerde, günlük hayatta en fazlakullandıkları dinleme türleri tespit edilmiş olup, bu dinleme türlerinin önem derecesine göre sınıflandırılması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının dinleme stilleri tespit edilmiştir.

Topçuoğlu nal ve Sever (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe ğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik zyeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın tarama modelinde olup, örneklemini Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Türkçe ğretmenliğinde öğrenim gören nc ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sürecinde 135 öğrenciye ulaşılmıştır. 132 öğrencinin formu dikkate alınmıştır.

Araştırmanın verileri Kkoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin z Yeterlik Algısı leği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA gibi analizler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yapılan değerlendirmede, öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Özyeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği gözlenmiştir. Okuma sıklığı (her gün kitap okuyanlar lehine yüksek) ve öğrenim görülen sınıf (üçüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek) ile özyeterlik algısı arasında yapılan analizlerde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okur öz yeterlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 8-12.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 518 öğrenci oluşturmuştur. 50 maddeden oluşan taslak okur öz yeterlik ölçeği hazırlanmış ve araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır.

Ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi; faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının sınanması için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda 36 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık (güvenilirlik) Cronbach-alfa değeri 0,948 olarak saptanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği yüksek olan geliştirilen bu ölçme aracının ortaokul ve üzeri sınıflarda okurların öz yeterliğini ölçmek amacıyla yapılan bilimsel araştırmalarda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Şengül (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini değerlendirmeyedönük bir ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu Elazığ il merkezindeki 10ilköğretim okulunda öğrenim gören 293 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Toplamda 45 maddeden oluşan taslak ölçek faktör analizi yapıldıktan sonra 40 madde ve 4 boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin boyutları; “Yazma Becerisi Farkındalığı”, “Yazma Psikolojisi”, “Kişisel İlerleme” ve “Genel İlerleme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddelerinin 30’u olumlu, 10’u olumsuz soru köküne sahiptir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach-alfa değeri 0,921 olarak

hesaplanmıştır. Elde edilen verilerdoğrultusunda geliştirilen ölçeğin uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Pajares, Hartleyve Valiante (2001) tarafından oluşturulan “Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin (YÖYÖ) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlikçalışmasını yapmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde 2009–2010 Eğitim Öğretim Yılıının Bahar Döneminde ilköğretim 8.sınıfta öğrenim görmekte olan 318 öğrenci oluşturmuştur.

Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi eldeedebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 10 maddeden oluşan ölçeğin 1, 5, 6, 7. ve 9.maddelerinde Türk Dili ve Türkçe dersine uygun özellikler yer almadığından çeşitli değişiklikler yapılmıştır.Ardından 10 maddenin özdeğeri 1’in üzerinde olan 2 alt faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Birinci alt faktör5, ikinci alt faktör de 5’er maddeden oluşmaktadır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam testkorelasyonları hesaplanmıştır. Madde testkorelasyonlarının 0,45 ile 0,70 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfaiç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0,88 olarak bulunmuştur.Yazma özyeterlik ölçeğinin Türkçe formundan elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de makale ve bildiri düzeyinde doğrudan öz yeterlik ile ilgili çalışmaların başlama tarihi 1995 yılına kadar uzanmaktadır. “Öz yeterlik ölçeği geliştirme” konusunda karşımıza ilk çıkan çalışma olarak Gözüm ve Aksayan (1999) tarafından gerçekleştirilen bireyin genel öz yeterlik algısını ölçmek amacıyla Sherer ve diğerleri (1982)tarafında geliştirilen özyeterlik ölçeğiningeçerli ve güvenilir bir biçimde Türkçeye uyarlama amacını taşıyan çalışmadır. Türkçe kaynak taramaları sonucunda daha önceki yıllara ait herhangi bir makale veya bildiri düzeyinde bir öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'ne kayıtlı olan tezler tarandığında Türkiye'de öz yeterlik ile ilgili tez çalışmalarının 2001 yılından itibaren başladığı ve giderek artış gösterdiği görülmektedir. “Self-efficacy” terimi, yapılan toplam 309 tezin 19 tanesi öz yeterlilik, 16 tanesi özyeterlilik, 24 tanesi öz-yeterlilik, 64 tanesi özyeterlik, 82 tanesi öz yeterlik, 104 tanesi öz-yeterlik yazılış şekliyle karşımıza çıkmaktadır. Yapılan tezlerin 72 tanesi doktora, 237 tanesi yüksek lisans tezi özelliği taşımaktadır. Öz yeterlik ile ilgili yapılan bu tezler 22 farklı alan ile ilgili konudakarşımıza çıkmaktadır.Bu alanları “eğitim ve öğretim”, “hemşirelik”, “turizm”, geriatri”, “halk sağlığı”, “istatistik”, “spor”, “çocuk sağlığı ve hastalıkları”, “psikoloji”, “müzik”, “matematik”, “sağlık kurumları yönetimi”, “işletme”, “çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri”, “bilim ve teknoloji”, “kadın hastalıkları ve doğum”, “güzel sanatlar”, “bale ve dans”, “bilgisayar bilimleri-bilgisayar ve kontrol”, “kimya”, “biyoloji”, “İngiliz dili ve edebiyatı” olarak sayabiliriz. “Eğitim ve öğretim” alanı ile ilgili konulardaki tez sayısı 248 sayısı ile öz yeterlik ile ilgili yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun konu alanını oluşturmaktadır (WEB 3, 2014).

Sonuç olarak bakıldığında tez düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışma olarak sadece Büyükkiz (2011) tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliği ile ilgili çalışması karşımıza çıkar. Tezler dışında yapılan çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili Büyükkiz (2012) tarafından gerçekleştirilen yazma öz yeterliği veSallabaş (2012) tarafından gerçekleştirilen konuşma öz yeterliği konularındaki çalışmalardışında yabancılara Türkçe öğretiminde öz yeterlik ölçeği geliştirme konusunda başka bir çalışma karşımıza çıkmamaktadır. Bunun dışında ilgili araştırmalara konu olan çalışmaların büyük çoğunluğu dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriile ilgili öz yeterlik ölçek geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır. Epçapan ve Demirel (2011) tarafından gerçekleştirilen okuma becerisi ile ilgili;Demir (2013), Şengül (2013) ve Demir (2014) tarafından gerçekleştirilen yazma becerisi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarıöğrenciye yönelik gerçekleştirilen öz yeterlik çalışmalarıdır. Öğretmen adaylarına yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları iseKatrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen konuşma becerisi;Karabay (2013),Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013)tarafından gerçekleştirilen okuma

becerisi;Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından gerçekleştirilen dinleme becerisi ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Dolayısıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe ğrenenlerin Anlama Becerilerine Yönelik Öz Yeterlikleri” adlı bu yüksek lisans tez çalışması yabancılar Türkçe ğretiminde, dinleme ve okumabecerisi ile dinleme ve okuma öz yeterliğine yönelik ölçek geliştirme çalışması olması; yabancılar Türkçe ğretimde dinleme becerisini ele alması bakımından özgün bir çalışma olma özelliği taşımaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Bu doğrultuda araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın amaç ve alt amaçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın modelinin iki farklı boyutta ele alınması gerekir. Araştırmanın temel amacı dikkate alındığında bu araştırma bir ölçek geliştirme(ölçekleme) çalışmasıdır. Psikolojik ölçek geliştirme, bireyin ölçülmesi amaçlanan sadece ilgili özelliğini uyaracak uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma süreci ve işleminin adıdır (Erkuş, 2012: 15). Geliştirilen Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği ve Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği 5’li likert tipi bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Likert’in ölçek geliştirme yönteminde, uyarıcılara gösterilen tepkilerdeki bütün sistematik değişmeler, cevaplayıcıların tutumları arasındaki farklılıklara atfedilir. Uyarıcılardan her biri, bir diğerinin tekrarı gibi düşünülür (Tezbaşaran, 2008: 9). Likert tipi ölçek geliştirme çalışması Likert (1932) tarafından tutum ölçmek amacıyla geliştirilmiş zaman içerisinde başka psikolojik değişkenlerin ölçeklenmesi için de elverişli bir yöntem hâline gelmiştir.

Araştırmanın alt amaçları dikkate alındığında *ilişkisel tarama modeli* kullanıldığı görülür. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelleridir (Karasar, 2013: 81). Bu çalışmada da geliştirilen öz yeterlik ölçekleri ile öğrencinin cinsiyeti, yaşı, geldiği ülke, ana dili, ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe öğrenme algısı, Türkiye'de bulunma süresi, internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığı, Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ve Türkçe elektronik yayın okuma sıklığı ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Dolayısıyla, verilerin toplanması ve analizi bakımından nicel bir araştırma özelliği gösterir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin Tophane Merkez ve Süleymaniye şubeleri ile Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B2 ve B2'nin üzeri seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Merkezler ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları

Merkez Adı	Öğrenci Sayısı
İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi	176
Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi	52
Toplam	228

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu'na verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolastırılarak ifade edilmiştir. Gerekli görülen yerlerde formdaki sorulara verilen

cevaplar cinsiyet üzerinden de gösterilmiş; cinsiyet belirtmeyen öğrencilerin formdaki sorulara verilen cevaplarına da ayrıca değinilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Erkek	101	44,3
Kız	98	43,0
Belirtmeyenler	29	12,7
Toplam	228	100,0

Tablo 3'te Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 101'i (% 44,3) erkek, 98'i (% 43,0) kız öğrencidir. Araştırmaya katılan 29 (%12,7) öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir.

Tablo 4. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaş Dağılımına İlişkin Bilgiler

Yaş	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
19 yaş ve altı	27,00	26,73	37,00	37,76	64	32,16
20-23 yaş arası	39,00	38,61	31,00	31,63	70	35,18
24-27 yaş arası	23,00	22,77	21,00	21,43	44	22,11
28 yaş ve üzeri	12,00	11,88	8,00	8,16	20	10,05
Belirtmeyenler	0	0,0	1,00	1,02	1	0,50
Toplam	101	100,0	98	100,0	199	100,00

Tablo 4'te Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş dağılımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden yaşları 19 yaş ve altı olan 64 (%32,16), 20-23 yaş arası olan 70 (%32, 18), 24-27 yaş arası olan 44 (%22,11), 28 yaş ve üzeri olan 20 öğrenci bulunmaktadır.. Araştırmaya katılan, yaş ve cinsiyetini belirten 101 erkek öğrencinin 27'si (%26,73) 19 yaş ve altı, 39'u (38,61) 20-23 yaş arası, 23'ü (%22,77) 24-27 yaş arası, 12'si (%11,88) 28 yaş ve üzeri olan

öğrencilerdir. Araştırmaya katılan, yaş ve cinsiyetini belirten 97 kız öğrenciden 37'si (%37,76) 19 yaş ve altı, 31'i (%31,63) 20-23 yaş arası, 21'i (%21, 43) 24-27 yaş arası, 8'i (%8,16) 28 yaş ve üzeri öğrencilerdir. 1 (%1,02) kız öğrenci ise yaşını belirtmemiştir.

Cinsiyetini ifade etmediği için tabloda ifade edilmeyen öğrencilerin sayısı 29'dur. Bu 29 kişiden 19'u yaşını da belirtmemiştir. Kalan 10 öğrenciden 4'ü 20-23 yaş arası, 4'ü 24-27 yaş arası, 2'si 28 yaş ve üzeri öğrencilerdir.

Tablo 5. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Ülke	N	%	Ülke	N	%
Afganistan	6	2,6	Kosova	10	4,4
Arjantin	1	0,4	Libya	3	1,3
Arnavutluk	2	0,9	Lübnan	1	0,4
Bangladeş	3	1,3	Macaristan	1	0,4
Belarus	1	0,4	Makedonya	2	0,9
Bosna Hersek	8	3,5	Malezya	1	0,4
Botsvana	1	0,4	Mali	1	0,4
Brezilya	1	0,4	Mauritus	1	0,4
Bulgaristan	2	0,9	Mısır	9	3,9
Burundi	2	0,9	Moğolistan	1	0,4
Cibuti	1	0,4	Moldova	1	0,4
Cad	1	0,4	Nijer	1	0,4
Çin	2	0,9	Pakistan	1	0,4
Doğu Türkistan	7	3,1	Romanya	2	0,9
Endonezya	7	3,1	Rusya	5	2,2
Etiyopya	4	1,8	Sırbistan	5	2,2
Fas	5	2,2	Slovenya	1	0,4
Fildişi Sahili	3	1,3	Somali	2	0,9
Filistin	6	2,6	Sudan	3	1,3
Fransa	1	0,4	Surive	23	10,1
Gambiya	4	1,8	Suudi Arabistan	2	0,9
Gana	3	1,3	Svaziland	1	0,4
Güney Kore	2	0,9	Tacikistan	4	1,8
Güney Sudan	2	0,9	Tanzanya	1	0,4
Gürcistan	3	1,3	Tataristan	1	0,4
Hindistan	1	0,4	Tayland	2	0,9
Irak	5	2,2	Tunus	2	0,9
İran	3	1,3	Türkmenistan	9	3,9
İspanya	1	0,4	Uganda	1	0,4
Kamerun	2	0,9	Ürdün	5	2,2
Karadağ	3	1,3	Yemen	3	1,3
Kazakistan	4	1,8	Yunanistan	1	0,4
Kenya	1	0,4	Zambiya	1	0,4
Kırgızistan	1	0,4	Belirtmeyenler	20	8,8
Kolombiya	2	0,9	Toplam	228	100,0

Tablo 5'te Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmaya en az 68 farklı ülkeden öğrencinin iştirak ettiği tespit edilmiştir. 228 öğrenciden 20'si (%8,8) geldiği ülkeyi belirtmemiştir. Araştırmaya Arjantin, Belarus, Botsvana, Brezilya, Cibuti, Çad, Fransa, Hindistan, İspanya, Kenya, Kırgızistan, Lübnan, Macaristan, Malezya, Mali, Mauritius, Moğolistan, Moldova, Nijer, Pakistan, Slovenya, Svaziland, Tanzanya, Tataristan, Uganda, Yunanistan ve Zambiya'dan 1'er, Arnavutluk, Bulgaristan, Burundi, Çin, Güney Kore, Güney Sudan, Kamerun, Kolombiya, Makedonya, Romanya, Somali, Suudi Arabistan, Tayland ve Tunus'dan 2'şer, Bangladeş, Fildişi Sahili, Gana, İran, Karadağ, Libya, Sudan ve Yemen'den 3'er, Etiyopya, Gambiya, Kazakistan ve Tacikistan'dan 4'er, Fas, Irak, Rusya, Sırbistan ve Ürdün'den 5'er, Afganistan ve Filistin'den 6'şar, Doğu Türkistan ve Endonezya'dan 7'şer, Bosna Hersek'ten 8, Mısır ve Türkmenistan'dan 9'ar, Kosova'dan 10 ve Suriye'den 23 öğrenci katılmıştır.

Tablo 6. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ana Dil	N	%	Ana Dil	N	%
Arapça	62	27,2	Kürtçe	6	2,6
Arnavutça	12	5,2	Lusogaca	1	0,4
Oromo	1	0,4	Macarca	1	0,4
Babbaraca	1	0,4	Makedonca	1	0,4
Bengalce	3	1,3	Maleyalam	1	0,4
Bembaca	1	0,4	Malayca	1	0,4
Boşnakça	12	5,3	Moğolca	1	0,4
Bulgarca	2	0,9	Özbekçe	2	0,9
Creolece	1	0,4	Peştuca	1	0,4
Çince	2	0,9	Portekizce	1	0,4
Dağbani	2	0,9	Rumence	3	1,3
Dinka	1	0,4	Rusça	7	3,1
Endonezce	7	3,1	Setsvana	1	0,4
Farsça	7	3,1	Sırpça	3	1,3
Fransızca	6	2,6	Sirvazi	1	0,4
Guan	1	0,4	Slovence	1	0,4
Gurak	1	0,4	Somalice	4	1,8
Gürcüce	3	1,3	Soninke	1	0,4
Housa	1	0,4	Svatice	2	0,9
İngilizce	4	1,8	Tacikçe	4	1,8
İspanyolca	4	1,8	Tatarca	1	0,4
Kambatisa	1	0,4	Tayca	2	0,9
Karadağca	2	0,9	Türkmence	7	3,1
Kazakça	4	1,8	Urduca	1	0,4
Kırgızca	1	0,4	Uygurca	7	3,1
Volof	2	0,9	Yunanca	1	0,4
Korece	2	0,9	Belirtmeyenler	19	8,3
Kumukça	1	0,4	Toplam	228	100,0

Tablo 6’da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ana dil dağılımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmaya en az 55 farklı ana dili konuşan öğrencilerin iştirak ettiği tespit edilmiştir. 228 öğrenciden 19 öğrenci konuştuğu ana dil hakkında bilgi vermemeyi tercih etmiştir. Araştırmaya Arnavutça, Oromo, Babbaraca, Bembaca, Creolece, Dinka, Guan, Gurak, Hausa, Kambatisa, Kırgızca, Kumukça, Lusogaca, Malayalam, Malayca, Moğolca, Peştuca, Portekizce, Setsvana, Sirvazi, Slovence, Soninke, Tatarca, Urduca ve Yunanca dilini konuşan 1’er, Çince, Dağbani, Karadağca, Volof, Korece, Özbekçe, Svatice ve Tayca dilini konuşan 2’er, Bengalce, Gürcüce, Rumence ve Sırpça dilini konuşan 3’er, İngilizce, İspanyolca, Kazakça, Somalice ve Tacikçe dilini konuşan 4’er, Fransızca ve Kürtçe dilini konuşan 6’şar, Endonezce, Farsça, Rusça, Türkmençe ve Uygurca dilini konuşan 7’şer, Arnavutça ve Boşnakça dilini konuşan 12’şer ve Arapça konuşan 62 öğrenci bulunmaktadır. Bu dillerden Kazakça, Kırgızca, Kumukça, Özbekçe, Tacikçe, Türkmençe ve Uygurca dilleri Türk dilinin farklı lehçeleridir. Bu dillerden araştırmaya katılan 25 öğrenci mevcuttur.

Tablo 7. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana dili ve Türkçe dışında Konuşabildiği Dillerin Sayısının Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ana dili ve Türkçe Dışında Konuşulan Diller	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Dil bilmeyenler	12	11,9	6	6,1	18	9,05
1 dil bilenler	51	50,5	55	56,1	106	53,27
2 dil bilenler	22	21,8	27	27,6	49	24,62
3 dil bilenler	9	8,9	9	9,2	18	9,05
4 dil bilenler	3	3,0	0	0,00	3	1,51
5 dil bilenler	3	3,0	0	0,00	3	1,51
Belirtmeyenler	1	1,0	1	1,02	2	1,01
Toplam	101	100,0	98	100,0	199	100,00

Tablo 7’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dillerin sayısının dağılımına ilişkin bilgiler verilmektedir. Cinsiyetini

belirten 199 öğrenciden 1 (%1,0) kız ve 1 (%1,02) erkek öğrenci ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil veya diller hakkında bilgi vermemiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 106'sı (%53,27) 1 dili, 49'u (%24,62) 2 dili, 18'i (%9,05) 3 dili, 3'ü (%1,51) 4 dili, 3'ü (%1,51) 5 dili ana dili ve Türkçe dışında konuşabilmektedir. 101 erkek öğrenciden 51'i (%50,5) 1 dili, 22'si (%21,8) 2 dili, 9'u (%8,9) 3 dili, 3'ü (%3,0) 4 dili, 3'ü (%3,0) 5 dili ana dili ve Türkçe dışında konuşabilmektedir. Erkek öğrencilerden 12'si (%11,9) ana dili ve Türkçe dışında bir dili konuşamamaktadır. 98 kız öğrenciden 55'i (%56,1) 1 dili, 27'si (%27,6) 2 dili, 9'u (%9,2) 3 dili ana dili ve Türkçe dışında konuşabilmektedir. Kız öğrencilerden 6'sı (%6,1) ana dili ve Türkçe dışında bir dili konuşamamaktadır. Ana dili ve Türkçe dışında 4 ve üzeri dili konuşan kız öğrenci bulunmamaktadır.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrencinin 8'i (%27,6) 1 dili, 11'i (%37,9) 2 dili ana dili ve Türkçe dışında konuşabilmektedir. 3, 4 ve 5 dili ana dili ve Türkçe dışında konuşabilen 1'er (%3,4) öğrenci bulunmaktadır. 6 (%20,7) öğrenci ana dili ve Türkçe dışında bir dili konuşamamaktadır. Cinsiyetini belirtmeyen 1 öğrenci ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği diller hakkında bilgi vermemiştir.

Tablo 8. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacına İlişkin Bilgiler

Türkçe Öğrenme Amacı	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Lisans Eğitimi Almak	54	53,47	51	52,04	105	52,76
Lisansüstü Eğitim Almak	34	33,66	36	36,73	70	35,18
İş İmkânlarını Arttırmak	2	1,98	5	5,10	7	3,52
Diğer Sebepler	9	8,91	6	6,12	15	7,54
Belirtmeyenler	2	1,98	0	0,00	2	1,01
Toplam	101	100	98	100	199	100

Tablo 8'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme amacına ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 105'i (%52,76) lisans eğitimi

almak, 70'i (%35,18) lisansüstü eğitim almak, 7'si (%3,52) iş imkânlarını arttırmak, 15'i (%7,54) diğer sebepler için Türkçeyi öğrendiğini ifade etmiştir. 2 (%1,98) erkek öğrenci Türkçe öğrenme amacı hakkında bilgi vermemektedir. 101 erkek öğrenciden 54'ü (%53,47) lisans eğitim almak, 34'ü (%33,66) lisansüstü eğitim almak, 2'si (%1,98) iş imkânlarını arttırmak, 9'u (%8,91) diğer sebepler için Türkçe öğrenmek istediklerini ifade etmektedir. 98 kız öğrenciden 51'i (%52,04) lisans eğitimi almak, 36'sı (%36,73) lisansüstü eğitim almak, 5'i (%5,10) iş imkânlarını arttırmak, 6'sı (%6,12) diğer sebepler için Türkçe öğrenmek istediklerini ifade etmektedir.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 6'sı (%20,7) lisans eğitimi almak, 19'u (%65,5) lisansüstü eğitim almak, 2'si (%6,9) iş imkânlarını arttırmak, 2'si (%6,9) diğer sebepler için Türkçe öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Türkçe Eğitim Alma Durumları	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Hayır	87	86,14	83	84,69	170	85,43
Evet	12	11,88	15	15,31	27	13,57
Belirtmeyenler	2	1,98	0	0,00	2	1,01
Toplam	101	100,00	98	100,00	199	100,00

Tablo 9'da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 170'i (%85,43) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almadığını, 27'si (%13,57) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldığını ifade etmektedir. 2 (1,01) erkek öğrenci ise Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alıp almadığına ilişkin görüş belirtmemiştir. 101 erkek öğrencinin 87'si (%86,14) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almadığını, 12'si (%11,88) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldığını ifade etmektedir. 98 kız öğrencinin 83'ü (%84,69) Türkiye'ye

gelmeden önce Türkçe eğitimi almadığını, 15'si (%15,31) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldığını ifade etmektedir.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 26'sı (%89,7) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almadığını, 3'ü (%10,3) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldığını ifade etmektedir.

Tablo 10. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin “Türkçe Öğrenmek Zordur.”
Düşüncesine İlişkin Bilgiler

“Türkçe Öğrenmek Zordur.” Düşüncesi	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kesinlikle Katılıyorum	13	12,87	7	7,14	20	10,05
Katılıyorum	24	23,76	30	30,61	54	27,14
Kararsızım	16	15,84	26	26,53	42	21,11
Katılmıyorum	37	36,63	30	30,61	67	33,67
Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,91	5	5,10	14	7,04
Belirtmeyenler	2	1,98	0	0,00	2	1,01
Toplam	101	100,00	98	100,00	199	100,00

Tablo 10’da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin bilgiler verilmiştir. “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 20’si (%10,05) kesinlikle katıldığını, 54’ü (%27,14) katıldığını, 42’si (%21,11) kararsız olduğunu, 67’si (%33,67) katılmadığını, 14’ü (%7,04) kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. 2 (%1,01) erkek öğrenci ise “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin fikir beyan etmemiştir. “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin 101 erkek öğrenciden 13’ü (%12,87) kesinlikle katıldığını, 24’ü (%23,76) katıldığını, 16’sı (%15,84) kararsız olduğunu, 37’si (36,63) katılmadığını, 9’u (%8,91) kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin 98 kız öğrenciden 7’si (%7,14) kesinlikle katıldığını, 30’u (%30,61) katıldığını, 26’sı (%26,53) kararsız olduğunu, 30’u (%30,61) katılmadığını, 5’i (%5,1) kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

“Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 10’u (%34,5) kesinlikle katıldığını, 7’si (%24,1) katıldığını, 3’ü (%10,3) kararsız olduğunu, 9’u (%31) katılmadığını ifade etmiştir. “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine ilişkin cinsiyetini belirtmeyen kesinlikle katılmadığını ifade eden öğrenci yoktur.

Tablo 11. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma sürelerine ilişkin Bilgiler

Türkiye’de bulunma Süresi	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
0-4 ay	0	0,00	3	3,06	3	1,51
4-8 ay	81	80,20	68	69,39	149	74,87
8-12 ay	10	9,90	13	13,27	23	11,56
1-2 yıl	2	1,98	5	5,10	7	3,52
2-3 yıl	0	0,00	5	5,10	5	2,51
3 yıl ve üzeri	6	5,94	3	3,06	9	4,52
Belirtmeyenler	2	1,98	1	1,02	3	1,51
Toplam	101	100,00	98	100,00	199	100,00

Tablo 11’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 3’ü (%1,51) 0-4 ay, 149’u (%74,87) 4-8 ay, 23’ü (%11,56) 8-12 ay, 7’si (%3,52) 1-2 yıl, 5’i (%2,51) 2-3 yıl, 9’u (%4,51) 3 yıl ve üzeri süresince Türkiye’de buldukları ifade etmektedir. 3 (%1,51) öğrenci Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin bilgi vermemiştir.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 2’si (%6,9) 0-4 ay, 22’si (%75,4) 4-8 ay, 2’si (%6,9) 1-2 yıl, 1’i (%3,4) 2-3 yıl, 2’si (%6,9) 3 yıl ve üzeri süresince Türkiye’de buldukları ifade etmektedir. 8-12 ay aralığında Türkiye’de bulunan öğrenci yoktur.

Tablo 12. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığına İlişkin Bilgiler

İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığı	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Her zaman	17	16,83	12	12,24	29	14,57
Sık sık	26	25,74	13	13,27	39	19,60
Bazen	44	43,56	50	51,02	94	47,24
Ara sıra	9	8,91	18	18,37	27	13,57
Hiçbir zaman	4	3,96	5	5,10	9	4,52
Belirtmeyenler	1	0,99	0	0,00	1	0,50
Toplam	101	100,00	98	100,00	199	100,00

Tablo 12’de Türkçe Öğrenen yabancı öğrencilerin internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 29’u (%14,57) her zaman, 39’u (%19,60) sık sık, 94’ü (%47,24) bazen, 27’si (%13,57) ara sıra 9’u (%4,52) hiçbir zaman şeklinde internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığını ifade etmişlerdir. 1’i (%0,50) erkek öğrenci internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığı ile ilgili bilgi vermemiştir. 101 erkek öğrenciden 17’si (%16,837) her zaman, 26’sı (%25,74) sık sık, 44’ü (%43,56) bazen, 9’u (%8,91) ara sıra 4’ü (%3,96) hiçbir zaman şeklinde internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığını ifade etmişlerdir. 98 erkek öğrenciden 12’si (%12,24) her zaman, 13’ü (%13,24) sık sık, 50’si (%51,02) bazen, 18’i (%18,37) ara sıra 5’i (%5,1) hiçbir zaman şeklinde internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığını ifade etmişlerdir.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 4’ü (%13,8) her zaman, 9’u (%31) sık sık, 12’ü (%41,4) bazen, 3’ü (%10,3) ara sıra 1’i (%3,4) hiçbir zaman şeklinde internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığını ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığına İlişkin Bilgiler

Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığına	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Her gün	21	20,79	25	25,51	46	23,12
Haftada birkaç defa	43	42,57	40	40,82	83	41,71
Ayda birkaç defa	36	35,64	32	32,65	68	34,17
Belirtmeyenler	1	0,99	1	1,02	2	1,01
Toplam	101	100,00	98	100,00	199	100,00

Tablo 13'te Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe basılı yayın okuma sıklığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 46'sı (%23,12) her gün, 83'ü (%41,71) haftada birkaç defa, 68'i (%35,64) ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade etmektedir. 1 (%0,99) erkek ve 1 (% 1,02) kız öğrenci Türkçe basılı yayın okuma sıklığı hakkında bilgi vermemiştir. 101 erkek öğrenciden 21'i (20,79) her gün, 43'ü (%42,57) haftada birkaç defa, 36'sı (%35,64) ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade etmektedir. 98 kız öğrenciden 25'i (25,51) her gün, 40'ü (%40,82) haftada birkaç defa, 32'si (%32,65) ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade etmektedir.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 7'si (%24,1) her gün, 9'u (%31) haftada birkaç defa, 11'i (%41,4) ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın okuduğunu ifade etmektedir. Cinsiyetini belirtmeyen 1(%3,4) öğrenci Türkçe basılı yayın okuma sıklığı hakkında da bilgi vermemiştir.

Tablo 14. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Elektronik Yayın Okuma Sıklığına İlişkin Bilgiler

Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/İzleme Sıklığı	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Her gün	43	42,6	47	48,0	90	45,23
Haftada bir kaç defa	50	49,5	43	43,9	93	46,73
Ayda bir kaç defa	6	5,9	8	8,2	14	7,04
Belirtmeyenler	2	2,0	0	0,00	2	1,01
Toplam	101	100,0	98	100,0	199	100,00

Tablo 14’te Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe elektronik yayın okuma sıklığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Cinsiyetini belirten 199 öğrenciden 90’sı (45,23) her gün, 93’ü (%46,73) haftada birkaç defa, 14’ü (%7,04) ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade etmektedir. 2 (%2,0) erkek öğrenci Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı hakkında bilgi vermemiştir. 101 erkek öğrenciden 43’ü (%42,9) her gün, 50’si (%49,5) haftada birkaç defa, 6’sı (%5,9) ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade etmektedir. 98 kız öğrenciden 47’si (%48) her gün, 43’ü (%43,9) haftada birkaç defa, 8’i (%8,2) ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlemediğini/izlediğini ifade etmiştir.

Cinsiyetini belirtmeyen 29 öğrenciden 8’i (%27,6) her gün, 14’ü (%48,3) haftada birkaç defa, 7’si (%24,1) ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlemediğini/izlediğini ifade etmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmanın amaç ve alt amaçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın veri toplama araçlarını iki farklı boyutta ele alınmıştır. Birinci boyutta ölçek geliştirmek için kullanılacak araç denemelik ölçektir. Araştırmanın alt amaçları dikkate alındığında verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” ve Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1 Denemelik Ölçekler

Madde yazımı (madde havuzu oluşturma), ilgili literatürün taranmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2011: 128) Dolayısıyla araştırmanın temel amacı yabancılar için Türkçe dinleme ve okuma becerilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme olduğundan öncelikle madde havuzu oluşturmak için ilgili literatür taranmıştır. İlgili literatürün taranması sonucu 69 maddelik dinleme ve 87 maddelik okuma becerisi yeterliliklerini ifade eden madde havuzu oluşturulmuştur. Yazılan maddeler “Türkçe Eğitimi” alanında uzman olan iki kişi ile “Ölçme ve Değerlendirme” alanında uzman bir kişinin görüşüne sunulularak kimi maddeler için yeniden düzenleme, kimi maddeler için madde havuzundan atma yoluna gidilmiştir. 69 maddelik dinleme becerisi yeterliliklerini ifade eden 19 madde, madde havuzundan atılmış; 2 madde yeniden düzenlenmiştir. 87 maddelik okuma becerisi yeterliliklerini ifade eden 37 madde, madde havuzundan atılmış, 3 madde yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak 50 madde dinleme ve 50 madde okuma becerisine yönelik 5’li likert tipi denemelik ölçek oluşturulmuştur. Öğrencilerin anlayamama veya farklı anlam çıkarabilecekleri ihtimaline karşın İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde tesadüfi seçilen 3 Türkçe öğretmeni okutman ve 3 öğrenci ile maddeler değerlendirilmiştir. Denemelik ölçek içindeki maddelerin anlaşılmasına veya olduğundan farklı anlaşılmasına sebep olacak her hangi bir unsura rastlanmadığı tespit edilmiştir.

3.3.2 Kişisel Bilgi Formu

Uygulamaya katılan öğrencilerden birtakım kişisel bilgilerinin istediği bir “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurması istenmiştir. Kişisel Bilgi Formu’nda öğrenciye 12 soru yöneltilmiştir. Bu sorular ile öğrencinin cinsiyeti, yaşı, geldiği ülke ve ana dili hakkında bilgi istenmiş; ana dili ve Türkçe dışında bildiği dil sayısı, Türkçe öğrenme amacı, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe öğrenme algısı, Türkiye’de bulunma süresi, internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığı, Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ve Türkçe elektronik yayın okuma sıklığı hakkında veri elde edilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, Kişisel Bilgi Formu’nda istenen bilgileri doldurup, doldurmamak konusunda serbest bırakılmış ve böylece uygulanan ölçeklerin doldurulmasını olumsuz etkileyecek bir durum olan araştırmacı-öğrenci arasındaki karşılıklı güven sıkıntısı ortadan kaldırmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak 228 öğrenciden 29’u cinsiyeti, 20’si yaşı, 19’u geldiği ülke, 19’u ana dili, 3’ü bildiği dil sayısı, 2’si Türkçe öğrenme amacı, 2’si Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu, 2’si Türkçe öğrenme algısı, 3’ü Türkiye’de bulunma süresi, 1’i internet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığı, 2’si Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ve 3’ü Türkçe elektronik yayın okuma sıklığı hakkında bilgi vermemiştir.

3.3.3 Yabancılar İçin Türkçe Anlama Becerileri Öz Yeterlik Ölçekleri

3.3.3.1 Yabancılar için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği

Yabancıların dinleme becerisi öz yeterlik algısını ölçmek için geliştirilen üç alt boyuttan oluşan 18 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları “temel bilgi düzeyi”, “kavrama-sentez” ve “üst düzey- değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,941 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.2 Yabancılar için Türkçe okuma becerisi öz yeterlik ölçeği

Yabancıların okuma becerisi öz yeterlik algısını ölçmek için geliştirilen dört alt boyuttan oluşan 26 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları “metni kavrama” , “sözcük-cümle bilgisi”, “analiz düzeyinde özetleme” ve “değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,962 olarak hesaplanmıştır.

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmanın amaç ve alt amaçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın veri analizi iki farklı boyutta ele almak gerekir. Araştırmanın amacı ölçek geliştirmek olduğundan ölçek geliştirmek için SPSS 17.0 paket programı seçilmiştir. Ölçeklerin geçerlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak örneklem normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Mann Whitey U Testi ve Kruskall Wallis Testi kullanılarak istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmış.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 AMACA YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

4.1.1 Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.1.1.1 Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

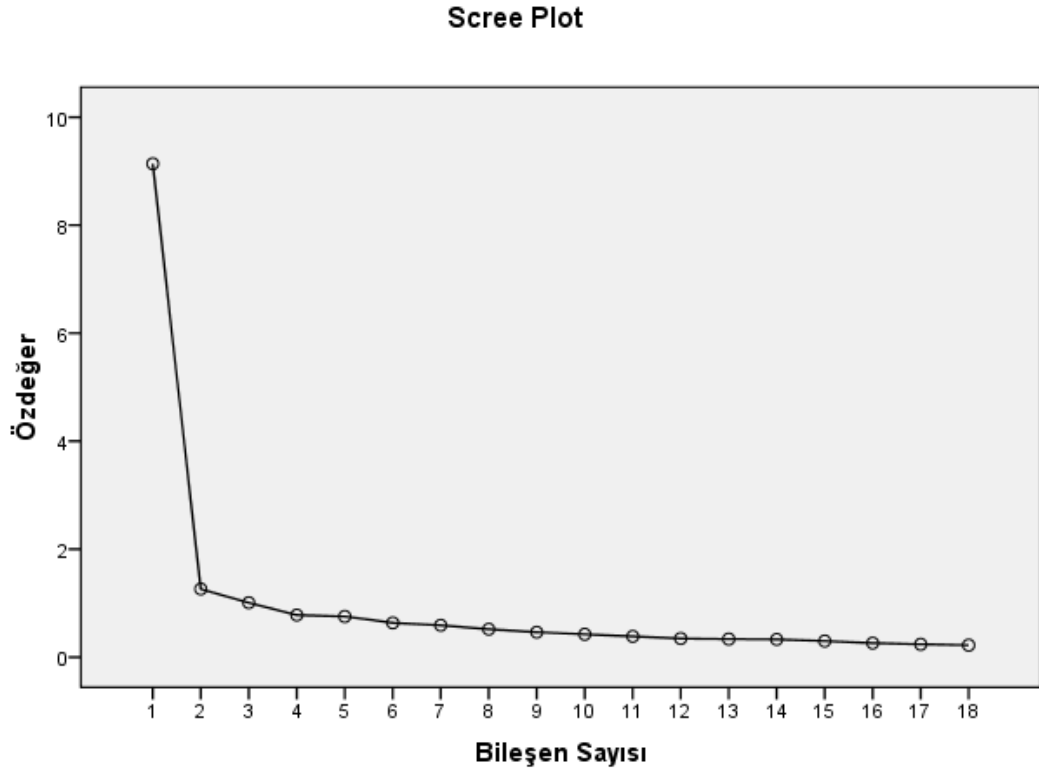
4.1.1.1.1 Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulgu ve yorumları

Açımlayıcı faktör analizinden önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,930 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 0.60'dan yüksek olması önerilir. Bu değer 0,80'den yüksek olması iyi, 0,90'dan yüksek olması faktör analizi için oldukça iyi olduğunu gösterir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye mükemmel derecede uyumlu olduğu görülmektedir.

Ayrıca Bartlett küresellik testi değeri 5793,261 ($p= 0,000$) olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testinde p değerinin anlamlı olması ($p<0,05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir. Sonuç olarak bakıldığında KMO değerine ve Bartlett küresellik testine bakarak bu verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

50 madde ile döndürme işlemi olmaksızın yapılan faktör analizi sonucunda 50 maddenin genel olarak dokuz boyutta toplandığı görülmüştür. Döndürülmüş faktör

analizinde varimax yöntemi kullanılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0,40'dan düşük olanlar ve iki ayrı boyut tarafından açıklanan maddelerin faktör yük değerleri arasındaki fark 0,10 değerinden küçük ise ilgili madde ölçekten çıkartılmıştır.



Şekil1. Öz Değer Bileşen Grafiği

Analizde önemli faktör sayısı öz değer ölçütüne göre üç olarak tanımlanmıştır. Bu durum, öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir. Grafikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olacağını söylemektedir. Öte yandan, ikinci ve üçüncü faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup buna göre ölçeğin üç faktörlü olabileceği düşünülebilir. Dördüncü ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Yani, dördüncü ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır.

Maddelere uygulanan dokuz döndürme işlemi sonucunda maddelere ait faktör yüklerinin üç alt boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Tablo 15'te döndürülmüş bileşenler matrisine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 15. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Maddeler	Boyutlar		
	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut
d7	,792		
d9	,773		
d12	,742		
d11	,737		
d8	,714		
d42	,700		
d20	,698		
d22	,671		
d6	,642		
d25	,642		
d18	,626		
d45		,783	
d43		,711	
d38		,694	
d36		,647	
d27			,740
d35			,704
d24			,610

Tablo 15'deki boyutlara ait maddeler incelendiğinde her bir boyutun öğrencilerin dinlemeye yönelik farklı düzeydeki öz yeterliklerini ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir.

Birinci alt boyut öğrencilerin “temel bilgi düzeyi” dinleme becerisi öz yeterliğini ölçtüğü ve 11 maddeden (6, 7, 8, 9, 11, 12, 18, 20, 22, 25, 42) oluştuğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri 0,626 ile 0,792 değerleri arasında sıraladığı görülmüştür. İkinci alt boyut, öğrencilerin “kavrama – sentez” dinlemebecerisi öz yeterliğini ölçtüğü ve 4 maddeden (36, 38, 43, 45) oluştuğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri 0,647 ile 0,783 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Üçüncü alt boyut öğrencilerin, “üst düzey değerlendirme” dinleme becerisi öz yeterliğini ölçtüğü ve 3 maddeden (24, 27, 35) yönelik olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri 0,610 ile 0,740 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Tablo 16’da açıklanan toplam varyans değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 16. Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Boyut	Öz Değerler		
	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
1.Boyut	9,138	50,766	50,766
2.Boyut	1,263	7,016	57,783
3.Boyut	1,009	5,606	63,389

Açıklanan Toplam Varyans tablosu incelendiğinde birinci boyutun öz değeri 9,138 ve toplam varyansın %50,766’sını açıkladığı; ikinci boyutun öz değeri 1,263 ve açıklanan varyans yüzdesi 7,016’sını açıkladığı; üçüncü faktörün öz değeri 1,009 ve açıklanan varyans yüzdesi 5,606’sını açıkladığı görülmektedir. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %63,389’dur. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan üç faktörün birlikte maddelerdeki toplam ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 17.Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin T Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p																																																																																																																																																																																																								
Dinleme 6	Alt	60	3,0679	1,01122	-9,242	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4500	,56524				Dinleme 7	Alt	60	2,8640	1,06307	-10,224	118	,000	Üst	60	4,4333	,53256	Dinleme 8	Alt	60	2,8072	1,07395	-9,856	118	,000	Üst	60	4,4000	,64309	Dinleme 9	Alt	60	2,8316	1,14111	-9,460	118	,000	Üst	60	4,4667	,70028	Dinleme 11	Alt	60	3,0053	1,06646	-9,171	118	,000	Üst	60	4,4333	,56348	Dinleme 12	Alt	60	3,1023	1,17912	-8,343	118	,000	Üst	60	4,4833	,50394	Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000	Üst	60	4,2937	,56695	Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000
Dinleme 7	Alt	60	2,8640	1,06307	-10,224	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4333	,53256				Dinleme 8	Alt	60	2,8072	1,07395	-9,856	118	,000	Üst	60	4,4000	,64309	Dinleme 9	Alt	60	2,8316	1,14111	-9,460	118	,000	Üst	60	4,4667	,70028	Dinleme 11	Alt	60	3,0053	1,06646	-9,171	118	,000	Üst	60	4,4333	,56348	Dinleme 12	Alt	60	3,1023	1,17912	-8,343	118	,000	Üst	60	4,4833	,50394	Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000	Üst	60	4,2937	,56695	Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308								
Dinleme 8	Alt	60	2,8072	1,07395	-9,856	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4000	,64309				Dinleme 9	Alt	60	2,8316	1,14111	-9,460	118	,000	Üst	60	4,4667	,70028	Dinleme 11	Alt	60	3,0053	1,06646	-9,171	118	,000	Üst	60	4,4333	,56348	Dinleme 12	Alt	60	3,1023	1,17912	-8,343	118	,000	Üst	60	4,4833	,50394	Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000	Üst	60	4,2937	,56695	Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																				
Dinleme 9	Alt	60	2,8316	1,14111	-9,460	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4667	,70028				Dinleme 11	Alt	60	3,0053	1,06646	-9,171	118	,000	Üst	60	4,4333	,56348	Dinleme 12	Alt	60	3,1023	1,17912	-8,343	118	,000	Üst	60	4,4833	,50394	Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000	Üst	60	4,2937	,56695	Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																
Dinleme 11	Alt	60	3,0053	1,06646	-9,171	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4333	,56348				Dinleme 12	Alt	60	3,1023	1,17912	-8,343	118	,000	Üst	60	4,4833	,50394	Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000	Üst	60	4,2937	,56695	Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																												
Dinleme 12	Alt	60	3,1023	1,17912	-8,343	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4833	,50394				Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000	Üst	60	4,2937	,56695	Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																								
Dinleme 18	Alt	60	2,9540	,98088	-9,160	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,2937	,56695				Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000	Üst	60	4,5500	,53441	Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																				
Dinleme 20	Alt	60	2,9815	1,14431	-9,620	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,5500	,53441				Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000	Üst	60	4,4500	,76856	Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																
Dinleme 22	Alt	60	2,9429	1,04706	-8,988	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,4500	,76856				Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000	Üst	60	4,2167	,52373	Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																												
Dinleme 24	Alt	60	3,0869	1,14200	-6,965	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,2167	,52373				Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000	Üst	60	4,2667	,57833	Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																								
Dinleme 25	Alt	60	2,9119	1,06016	-8,690	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,2667	,57833				Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000	Üst	60	4,0167	,89237	Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																				
Dinleme 27	Alt	60	2,9743	1,04289	-5,882	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,0167	,89237				Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000	Üst	60	4,1667	,69298	Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																
Dinleme 35	Alt	60	2,8851	1,03591	-7,965	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,1667	,69298				Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000	Üst	60	4,2167	,64022	Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																												
Dinleme 36	Alt	60	2,9286	,99727	-8,419	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,2167	,64022				Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000	Üst	60	4,3167	,53652	Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																																								
Dinleme 38	Alt	60	3,1268	1,05477	-7,788	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,3167	,53652				Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000	Üst	60	4,3333	,47538	Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																																																				
Dinleme 42	Alt	60	2,9298	,92148	-10,485	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,3333	,47538				Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000	Üst	60	4,2333	,67313	Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																																																																
Dinleme 43	Alt	60	3,0474	,98571	-7,696	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,2333	,67313				Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																																																																												
Dinleme 45	Alt	60	3,0433	,99166	-6,518	118	,000																																																																																																																																																																																																								
	Üst	60	4,0760	,72308																																																																																																																																																																																																											

Tablo 17 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin tamamının %27'lik alt ve üst gruplar için ayırt edici olduğu görünmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuçlardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin dinleme becerisi öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler ile öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırt edebildiğini söylemek mümkündür.

4.1.1.1.2 Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulgu ve yorumları

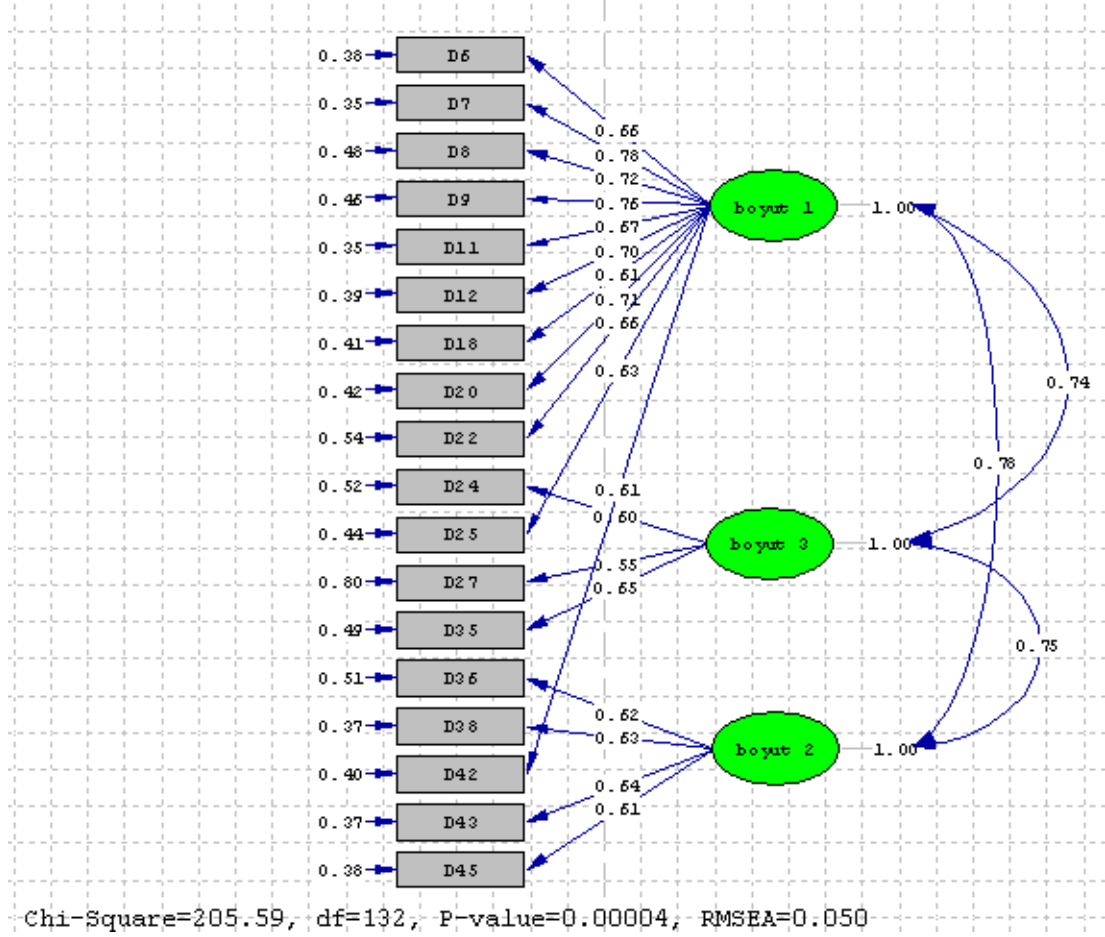
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan üç boyutlu yapının geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 2 ve tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

X^2	205,59
sd	132
X^2/sd	1,55
NFI (Normed Fit Index)	0,97
CFI (Comparative Fit Index)	0,96
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0,044
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0,050
GFI (Goodness of Fit Index)	0,91

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,08'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,050 ve SRMR değerinin 0,044 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,91, CFI değerinin 0,99 NFI değerinin 0,97 olduğu görülmüştür. Ayrıca şekil 2 incelendiğinde X^2 'nin

serbestlik derecesine (sd) oranı için altında (1,55) olmasından dolayı mükemmel uyuma sahiptir. Kline (2011)'e göre elde edilen bu bulgular, modelin veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir.



Şekil 2. Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

4.1.1.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı 0,931; ikinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı 0,802; üçüncü alt boyut için 0,650 ve Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı 0,941 olarak bulunmuştur.

4.1.2 Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.1.2.1 Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

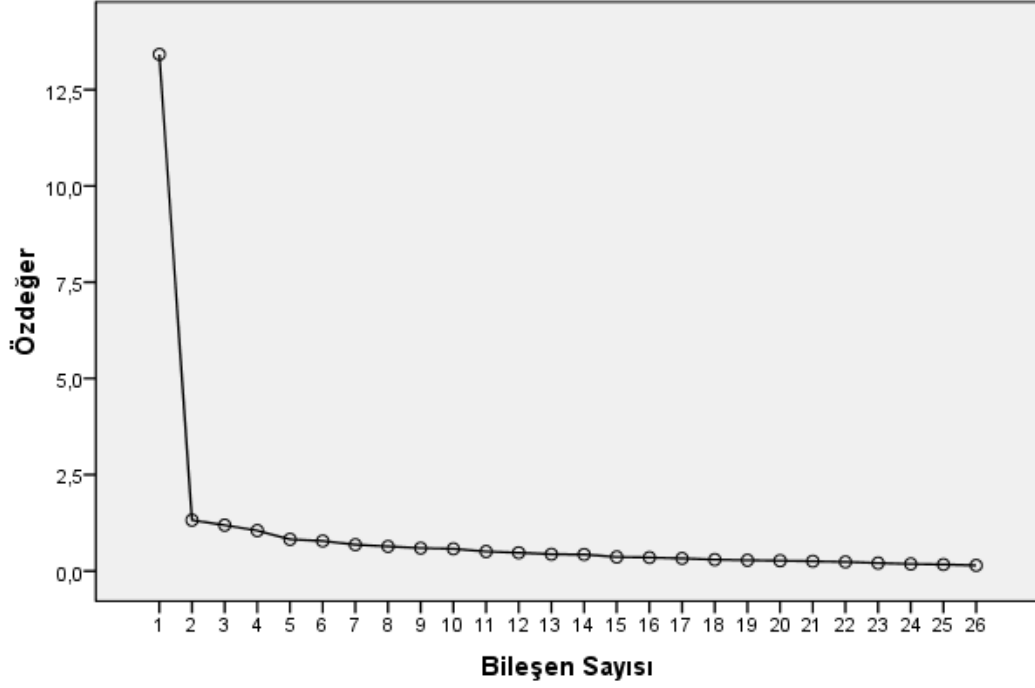
4.1.2.1.1 Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulgu ve yorumları

Açımlayıcı faktör analizinden önce, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,943 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 0.60'dan yüksek olması önerilir. Bu değer 0,80'den yüksek olması iyi, 0,90'dan yüksek olması faktör analizi için oldukça iyi olduğunu gösterir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye mükemmel derecede uyumlu olduğu görülmektedir.

Ayrıca Bartlett küresellik testi değeri 7538,637 ($p= 0,000$) olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testinde p değerinin anlamlı olması ($p<0,05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir. Sonuç olarak bakıldığında KMO değerine ve Bartlett küresellik testine bakarak bu verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

50 madde ile döndürme işlemi olmaksızın yapılan faktör analizi sonucunda 50 maddenin genel olarak yedi boyutta toplandığı görülmüştür. Döndürülmüş faktör analizinde varimax yöntemi kullanılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0,40'dan düşük olanlar ve iki ayrı boyut tarafından açıklanan maddelerin faktör yük değerleri arasındaki fark 0,10 değerinden küçük ise ilgili madde ölçekten çıkartılmıştır.

Scree Plot



Şekil 3. Öz Değer Bileşen Grafiği

Analizde önemli faktör sayısı öz değer ölçütüne göre dört olarak tanımlanmıştır. Bu durum, öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir. Grafikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olacağını söylemektedir. Öte yandan, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup buna göre ölçeğin dört faktörlü olabileceği düşünülebilir. Beşinci ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Yani, beşinci ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır.

Maddelere uygulanan altı döndürme işlemi sonucunda maddelere ait faktör yüklerinin dört alt boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Tablo 19’de döndürülmüş bileşenler matrisine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 19. Döndürölmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Maddeler	Boyutlar			
	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut	4.Boyut
o8	,735			
o9	,702			
o12	,654			
o13	,643			
o30	,630			
o11	,613			
o31	,610			
o25	,542			
o4	,517			
o40		,743		
o47		,740		
o42		,701		
o17		,667		
o48		,665		
o16		,629		
o28			,677	
o38			,672	
o36			,661	
o43			,654	
o19			,643	
o37			,600	
o3			,532	
o23				,806
o46				,695
o34				,569
o45				,512

Tablo 19'daki boyutlara ait maddeler incelendiğinde her bir boyutun öğrencilerin okumaya yönelik farklı düzeydeki öz yeterliklerini ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir.

Birinci boyut öğrencilerin “metni kavrama” okuma becerisi öz yeterliliğini ölçtüğü ve 9 maddeden (4, 8, 9, 11, 12, 13, 25, 30, 31) oluştuğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri 0,517 ile 0,735 değerleri arasında sıraladığı görülmüştür. İkinci boyut, öğrencilerin “sözcük-cümle bilgisi” okuma becerisi öz yeterliğini ölçtüğü ve 6 maddeden (16, 17, 40, 42, 47, 48) oluştuğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri 0,629 ile 0,743 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü boyut öğrencilerin, “analiz düzeyi özetleme” okuma becerisini ölçmeye yönelik olduğu ve 7 maddeden (3, 19, 28, 36, 37, 38, 43) tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri 0,532 ile 0,677 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü boyut öğrencilerin “değerlendirme düzeyi” okuma becerisi öz yeterliliğini ölçmeye yönelik olduğu ve 4 maddeden (23, 34, 45, 46) Maddelerin faktör yükleri 0,512 ile 0,806 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Tablo 20'de açıklanan toplam varyans değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 20. Ölçeğin Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Boyut	Öz Değerler		
	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
1.	13,418	51,609	51,609
2.	1,322	5,084	56,692
3.	1,190	4,579	61,271
4.	1,050	4,039	65,310

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde birinci boyutun öz değeri 13,418 ve toplam varyansın %51,609'unu açıkladığı; ikinci boyutun öz değeri 1,322 ve açıklanan varyans yüzdesi %5,084'sını açıkladığı; üçüncü faktörün öz değeri 1,190 ve açıklanan varyans yüzdesi %4,579'sını açıkladığı; üçüncü faktörün öz değeri

1,050 ve açıklanan varyans yüzdesi %4,039'sını açıkladığı görülmüştür. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %65,310'dur. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte maddelerdeki toplam ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin tamamının %27'lik alt ve üst gruplar için ayırt edici olduğu görünmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuçlardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin okuma becerisi öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler ile öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırt edebildiğini söylemek mümkündür.

Tablo 21. Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Okuma 3	Alt	60	3,0548	1,09428	-6,964	118	,000
	Üst	60	4,2333	,72174			
Okuma 4	Alt	60	3,0952	1,04932	-7,797	118	,000
	Üst	60	4,3285	,63255			
Okuma 8	Alt	60	2,8893	1,12132	-9,623	118	,000
	Üst	60	4,4667	,59565			
Okuma 9	Alt	60	3,1121	1,00021	-8,565	118	,000
	Üst	60	4,3791	,55909			
Okuma 11	Alt	60	3,0589	,96492	-11,092	118	,000
	Üst	60	4,6307	,52325			
Okuma 12	Alt	60	3,0961	1,00026	-9,141	118	,000
	Üst	60	4,4333	,53256			
Okuma 13	Alt	60	2,8562	,98894	-11,137	118	,000
	Üst	60	4,5167	,59636			
Okuma 16	Alt	60	3,1616	1,10369	-8,661	118	,000
	Üst	60	4,5333	,53573			
Okuma 17	Alt	60	3,1374	1,10848	-8,373	118	,000
	Üst	60	4,4833	,56723			
Okuma 19	Alt	60	3,0850	,99183	-8,243	118	,000
	Üst	60	4,3167	,59636			

Okuma 23	Alt	60	2,8319	,93631	-7,835	118	,000
	Üst	60	4,0833	,80867			
Okuma 25	Alt	60	3,1745	,88541	-8,398	118	,000
	Üst	60	4,2956	,53406			
Okuma 28	Alt	60	2,9970	1,00088	-8,150	118	,000
	Üst	60	4,2167	,58488			
Okuma 30	Alt	60	3,1573	1,00418	-8,797	118	,000
	Üst	60	4,4667	,56648			
Okuma 31	Alt	60	2,9454	1,10220	-9,114	118	,000
	Üst	60	4,4167	,59065			
Okuma 34	Alt	60	3,0649	,85216	-10,041	118	,000
	Üst	60	4,3833	,55515			
Okuma 36	Alt	60	3,1056	1,06680	-8,527	118	,000
	Üst	60	4,4500	,59447			
Okuma 37	Alt	60	2,9247	1,05927	-8,673	118	,000
	Üst	60	4,3167	,65073			
Okuma 38	Alt	60	3,0718	1,10058	-8,542	118	,000
	Üst	60	4,4667	,62346			
Okuma 40	Alt	60	2,8603	1,03782	-10,548	118	,000
	Üst	60	4,4500	,53441			
Okuma 42	Alt	60	2,9188	1,02605	-10,577	118	,000
	Üst	60	4,5000	,53678			
Okuma 43	Alt	60	3,0420	,98702	-7,831	118	,000
	Üst	60	4,2167	,61318			
Okuma 45	Alt	60	2,9987	,94987	-9,044	118	,000
	Üst	60	4,2833	,55515			
Okuma 46	Alt	60	3,0137	,97506	-7,292	118	,000
	Üst	60	4,2000	,79830			
Okuma 47	Alt	60	2,9690	1,16010	-9,915	118	,000
	Üst	60	4,6000	,52722			
Okuma 48	Alt	60	3,1765	1,15250	-8,375	118	,000
	Üst	60	4,5500	,53441			

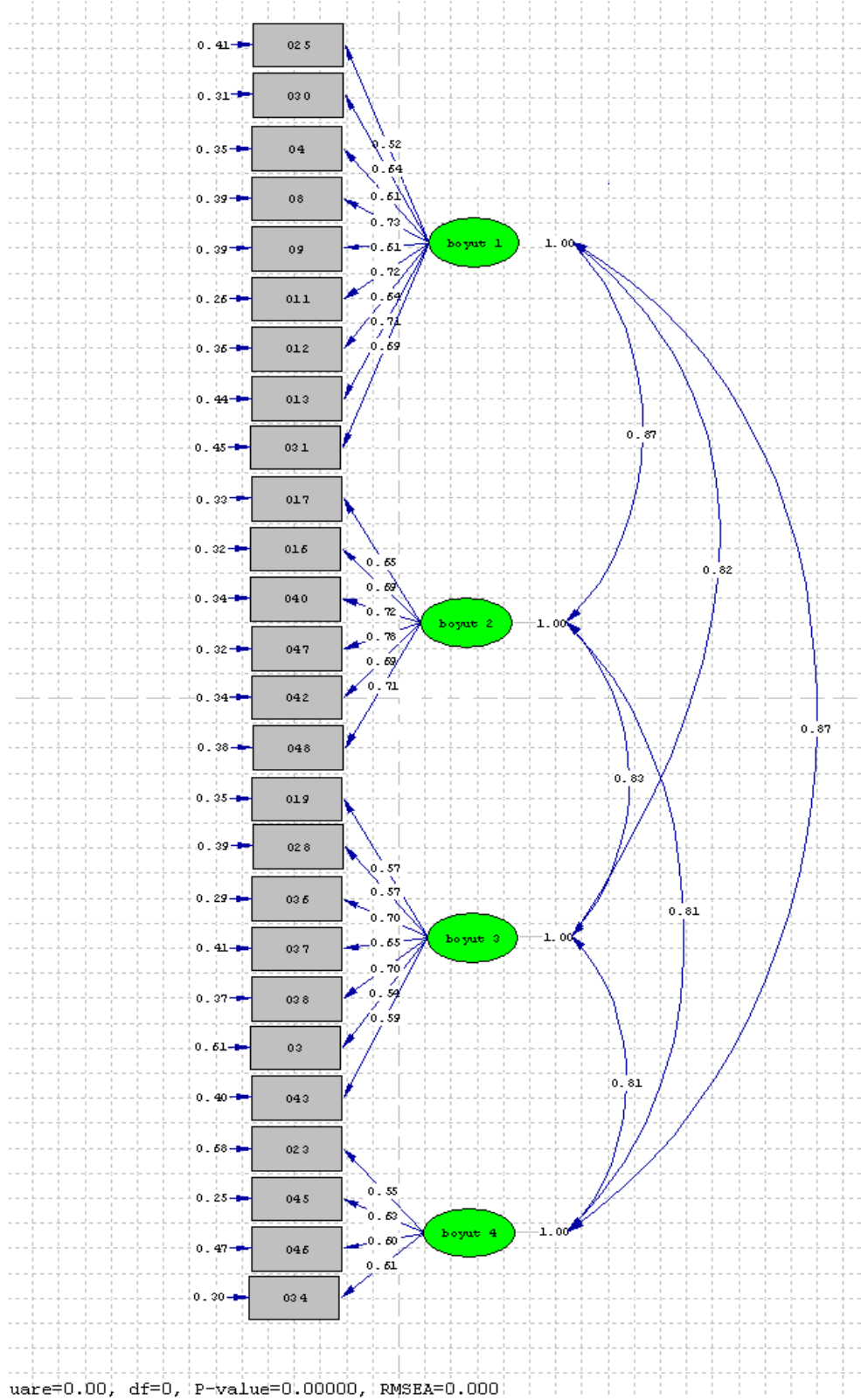
4.1.2.1.2 Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulgu ve yorumları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört boyutlu yapının geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgular şekil 4 ve tablo 21 ile verilmiştir.

Tablo 22. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

X^2	245,59
sd	154
X^2/sd	1,59
NFI (Normed Fit Index)	0,97
CFI (Comparative Fit Index)	0,98
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0,044
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0,060
GFI (Goodness of FitIndex)	0,90

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of FitIndex), CFI (Comparative FitIndex), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,08'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,060 ve SRMR değerinin 0,044 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,85 CFI değerinin 0,98 NFI değerinin 0,97 olduğu görülmüştür.. Ayrıca Şekil 4 incelendiğinde X^2 'nin serbestlik derecesine (sd) oranı üçün altında (1,59) olmasından dolayı mükemmel uyuma sahiptir.Kline (2011)'e göre elde edilen bu bulgular, modelin veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir.



Şekil 4. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonucu

4.1.2.2 Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı 0,918; ikinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı 0,901; üçüncü alt boyut için 0,875; dördüncü alt boyut için 0,783 ve Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı 0,962 olarak bulunmuştur.

4.2 ALT AMAÇLARA YÖNELİK BULGULAR

4.2.1 Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 23. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
1.Boyut	228	13	55	41,1220	7,64465
2.Boyut	228	4	20	14,4045	2,80586
3.Boyut	228	3	15	10,4563	2,25032

Birinci boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 13, maksimum puan 55; ortalaması 41,12 ve standart sapması 7,65'tir. İkinci boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 4, maksimum puan 20; ortalaması 14,40 ve standart sapması 2,80'dir. Üçüncü boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 3, maksimum puan 15; ortalaması 10,45 ve standart sapması 2,25'tir.

Tablo 24. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
1.Boyut	228	9	45	34,1943	6,14958
2.Boyut	228	6	30	23,1482	4,46511
3.Boyut	228	7	35	26,3716	4,62019
4.Boyut	228	4	20	14,5855	2,74527

Birinci boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 9, maksimum puan 45; ortalaması 34,19 ve standart sapması 6,14'tür. İkinci boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 6, maksimum puan 30; ortalaması 23,14 ve standart sapması 4,46'dır. Üçüncü boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 7, maksimum puan 35; ortalaması 26,37 ve standart sapması 4,62'dir. Dördüncü boyut için 228 bireyden elde edilen verilere göre öğrencilerin almış oldukları minimum puan 4, maksimum puan 20; ortalaması 14,58 ve standart sapması 2,74'dür.

4.2.2 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	101	95,86	9682,00	4531,000	0,303
Kız	98	104,27	10218,00		

Tablo 25'incelediğinde cinsiyet değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda erkek

öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla kız öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 26.Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	101	93,44	9437,50	4286,500	0,103
Kız	98	106,76	10462,50		

Tablo 26 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, erkek öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla kız öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 27. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
19 ve Aşağısı	64	114,23	3	3,177	0,365	
20-23 Yaş	74	103,51				
24-27 Yaş	48	94,03				-
28 Yaş ve Üzeri	22	102,34				

Tablo 27 incelendiğinde yaş değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin yaşlarına göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Dolayısıyla yaş değişkenleri ile ilgili Mann Whitney U-Testi yapılmamıştır.

Tablo 28.Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
19 ve Aşağısı	64	109,52	3	1,892	0,595	
20-23	74	97,43				
24-27	48	104,90				-
28 ve Üzeri	22	112,82				

Tablo 28 incelendiğinde yaş değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarının analizi için yapılan Kruskall Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin yaşlarına göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). Dolayısıyla yaş değişkenleri ile ilgili Mann Whitney U-testi yapılmamıştır.

4.2.4 Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşulan Dil Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 29. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dil Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ana Dil ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dil Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dil Bilmeyen	24	82,50	3	7,826	0,050	Dil bilmeyen –
1 Dil Bilen	114	111,11				Bir dil bilen,
2 Dil Bilen	60	124,56				İki dil bilen,
3 ve Üzeri Dil Bilen	27	122,41				Üç dil bilen

Tablo 29 incelendiğinde ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki istatistiksel fark olarak p değeri 0,050 çıkmıştır. İstatistiksel anlamlı farka ($p < 0,005$) yakın çıkmasından dolayıyla ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı değişkenleri ile ilgili Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda dil bilmeyenlerin (SO=54,63) öz yeterlik puanlarıyla bir dil bilenlerin (SO=72,63) öz yeterlik puanları arasında bir dil bilenlerin lehine ($p=0,045$) anlamlı bir farklılık vardır. Dil bilmeyenlerin (SO=31,23) öz yeterlik puanlarıyla iki dil bilenlerin (SO=47,01) öz yeterlik puanları arasında iki dil bilenlerin lehine ($p=0,007$) anlamlı bir farklılık vardır. Dil bilmeyenlerin (SO=21,65) öz yeterlik puanlarıyla üç ve üzeri dil bilenlerin (SO=29,87) öz yeterlik puanları arasında üç dil ve üzeri bilenlerin lehine ($p=0,049$) anlamlı bir farklılık vardır. Bir dil bilenlerin öz yeterlik puanlarıyla, iki dil bilenler ($p=0,188$) ve üç ve üzeri dil bilenlerin ($p=0,435$) öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İki dil bilenlerin öz yeterlik puanlarıyla, üç ve üzeri dil bilenler ($p=0,996$) öz yeterlik puanları arasında da istatistiksel anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 30. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Ana Dili ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dil Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ana Dil ve Türkçe Dışında Konuşabildiği Dil Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dil Bilmeyen	24	78,60	3	7,573	0,056	Dil bilmeyen –
1 Dil Bilen	114	116,49				Bir dil bilen,
2 Dil Bilen	60	116,94				İki dil bilen,
3 Dil Bilen ve Üzeri	27	120,07				Üç dil bilen

Tablo 30 incelendiğinde ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarının analizi için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısına göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel fark olarak p değeri 0,056 çıkmıştır. P değerinin İstatistiksel anlamlı farka ($p < 0,005$) yakın çıkmasından dolayı ana dili ve Türkçe dışında konuşabildiği dil sayısı değişkenleri ile ilgili Mann Whitney U-testinin yapılması gerekli görülmüştür.

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda dil bilmeyenlerin (SO=50,54) öz yeterlik puanları ile bir dil bilenlerin (SO=73,49) öz yeterlik puanları arasında bir dil bilenlerin lehine ($p=0,011$) anlamlı bir farklılık vardır. Dil bilmeyenlerin (SO=32,23) öz yeterlik puanları ile iki dil bilenlerin (SO=46,61) öz yeterlik puanları arasında iki dil bilenlerin lehine ($p=0,015$) anlamlı bir farklılık vardır. Dil bilmeyenlerin (SO=20,83) öz yeterlik puanları ile üç ve üzeri dil bilenlerin (SO=30,59) öz yeterlik puanları arasında üç ve üzeri dil bilenlerin lehine ($p=0,019$) anlamlı bir farklılık vardır. Bir dil bilenlerin öz yeterlik puanları ile iki dil ($p=0,966$) bilenler ve üç ve üzeri dil bilenlerin ($p=0,820$) öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İki dil bilenlerin öz yeterlik puanları ile üç ve üzeri dil bilenlerin ($p=0,829$) öz yeterlik puanları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.5 Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 31. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Türkçe Öğrenme Amacı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Lisans Eğitimi Almak	111	116,09	3	0,602	0,896	
Lisansüstü Eğitimi Almak	89	111,34				-
İş İmkânlarını Arttırmak	9	101,06				
Diğer Sebepler	17	114,53				

Tablo 31 incelendiğinde Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Kruskall Wallis H testi sonucunda araştırma katılan bireylerin Türkçe öğrenme amacına göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Dolayısıyla Türkçe öğrenme amacı değişkenleri ile ilgili Mann Whitney U-Testi yapılmamıştır.

Tablo 32: Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Türkçe Öğrenme Amaçları	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Lisans Eğitimi	24	112,43	3	0,531	0,912	
Lisansüstü Eğitimi	114	116,54				
İş	60	113,22				-
İmkânlarını Arttırmak						
Diğer Sebepler	27	104,71				

Tablo 32 incelendiğinde Türkçe öğrenme amaçları değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarının analizi için yapılan Kruskall Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin Türkçe öğrenme amaçları değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Dolayısıyla Türkçe öğrenme amaçları değişkenleri ile ilgili Mann Whitney-U testi yapılmamıştır.

4.2.6 Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 33. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumları	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almamış	196	109,19	21400,50	2094,500	0,011
Eğitim Almış	30	141,68	4250,50		

Tablo 33incelediğinde Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla (SO=141,68) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim almayan öğrencilerin öz yeterlik puanları (SO=141,68) arasında Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alanların lehine (p=0,011) istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 34.Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U-Testi Sonuçları

Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Almamış	196	110,04	21567,00	2261,000	0,042
Eğitim Almış	30	136,13	4084,00		

Tablo 34incelendiğinde Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenine göre, eğitim almayanların öz yeterlik puanlarıyla eğitim alanların öz yeterlik puanları arasında eğitim alanların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur: Eğitim almayanların sıra ortalaması 110,04; eğitim alanların sıra ortalaması 136,13'tür (p<0,05).

4.2.7 Türkçeyi Öğrenme Algısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 35. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Durumu Türkçeyi Öğrenme Algısı Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Türkçeyi Öğrenme Algısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Zor	91	76,70	6979,50	2793,500	0,000
Kolay	90	105,46	9491,50		

Tablo 35incelediğinde Türkçe öğrenmeye ilişkin kolay algısına sahip öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla (SO=105,46) Türkçe öğrenmeye ilişkin zoralgısına sahip öğrencilerin öz yeterlik puanları (SO=76,70) arasında Türkçe öğrenmeye ilişkin kolay algısına sahip öğrencilerin lehine (p=0,000) istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 36. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısı Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Türkçe Öğrenme Algısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Zor	91	82,02	7463,50	3277,500	0,020
Kolay	90	100,08	9007,50		

Tablo 36incelendiğinde Türkçe öğrenmeye ilişkin zor algısına sahip olan öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla (SO=82,02), Türkçe öğrenmeye ilişkin kolay algısına sahip olan öğrencilerin öz yeterlik puanları (SO=100,08) arasında Türkçe öğrenmeye ilişkin kolay algısına sahip olanlar lehine (p=0,020) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.2.8 Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 37. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Türkiye’de Bulunma Süreleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-8 ay arası	176	112,61	19820,00	4244,000	0,866
8 ay ve üzeri	49	114,39	5605,00		

Tablo 37incelediğinde Türkiye’de bulunma süreleri 0-8 ay olan öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla 8 ay ve üzeri olan öğrencilerinöz yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 38.Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Türkiye’de Bulunma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-8 ay arası	176	114,04	20071,50	4128,500	0,649
8 ay ve üzeri	49	109,26	5353,50		

Tablo 38incelendiğinde Türkiye’de bulunma süreleri 0-8 ay olan öğrencilerin öz yeterlik puanlarıyla 8 ay ve üzeri olan öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.2.9 İnternet Ortamında Türkçe Kullanma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 39. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

İnternet Ortamında Türkçeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Her zaman	33	146,21	4	14,073	,007	Her zaman- ara sıra, bazen, hiçbir zaman anlamlı ile sık sık- hiçbir zaman.
Sık sık	48	122,42				
Bazen	106	104,00				
Ara sıra	30	106,88				
Hiçbir zaman	9	80,00				

Tablo 39 incelendiğinde İnternet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığı değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin internet ortamında Türkçe'yi kullanma sıklığı değişkeni ile dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,007$) fark olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı ile ilgili Mann Whitney U-Testinin yapılması gerekli görülmüştür.

Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda internet ortamında her zaman Türkçe kullandığını ifade edenlerin (SO=36,83) öz yeterlik puanlarıyla ara sıra Türkçe kullandığını ifade edenlerin (SO=26,68) öz yeterlik puanları arasında her zaman Türkçe kullandığını ifade edenlerin lehine ($p=0,028$) anlamlı bir farklılık vardır. İnternet ortamında her zaman Türkçe kullandığını ifade edenlerin (SO=89,73) öz yeterlik puanlarıyla bazen Türkçe kullandığını ifade edenlerin (SO=63,86) öz yeterlik puanları arasında her zaman Türkçe kullandığını ifade edenlerin lehine ($p=0,001$) anlamlı bir farklılık vardır. İnternet ortamında her zaman Türkçe kullandığını ifade edenlerin (SO=23,80) öz yeterlik puanlarıyla hiçbir zaman Türkçe kullanmadığını ifade edenlerin (SO=13,06) öz yeterlik puanları arasında her zaman

Türkçe kullandığını ifade edenlerin lehine ($p=0,018$) anlamlı bir farklılık vardır. İnternet ortamında sık sık Türkçe kullandığını ifade edenlerin ($SO=31,04$) öz yeterlik puanlarıyla hiçbir zaman Türkçe kullanmadığını ifade edenlerin ($SO=18,11$) öz yeterlik puanları arasında sık sık Türkçe kullandığını ifade edenlerin lehine ($p=0,032$) anlamlı bir farklılık vardır.

İnternet ortamında her zaman Türkçe kullananların öz yeterlik puanlarıyla ile sık sık kullananların ($p=0,063$), sık sık kullananlar ile bazen kullananların ($p=0,110$), sık sık kullananlar ile ara sıra kullananların ($p=0,241$), bazen kullananlar ile ara sıra kullananların ($p=0,781$), bazen kullananlar ile hiçbir zaman kullanmayanların ($p=0,272$) arasında ve ara sıra kullananlar ile hiçbir zaman kullanmayanların ($p=0,480$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 40:Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi

Sonuçları						
İnternet Ortamında Türkçeyi Kullanma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Her zaman	33	146,21	4	6,759	0,149	
Sık sık	48	122,42				
Bazen	106	104,00				-
Ara sıra	30	106,88				
Hiç bir zaman	9	80,00				

Tablo 40 incelendiğinde internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarının analizi için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). Dolayısıyla internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı değişkenleri ile ilgili Mann Whitney U-testi yapılmamıştır.

4.2.10 Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 41. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Her Gün	98	131,83	2	14,234	0,01	Her gün –Hafta birkaç defa ile haftada birkaç defa-ayda birkaç defa.
Haftada Birkaç Defa	107	101,50				
Ayda Birkaç Defa	21	89,12				

Tablo 41 incelendiğinde Türkçe basılı yayın okuma sıklığı değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin Türkçe basılı yayın okuma sıklığı değişkeni ile dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,01$) fark olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ile ilgili Mann Whitney U-Testi yapılması gerekli görülmüştür.

Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda internet ortamında her gün Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin ($SO=80,67$) öz yeterlik puanlarıyla ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin ($SO=57,94$) öz yeterlik puanları arasında her gün Türkçe basılı yayın okuyanların lehine ($p=0,001$) anlamlı bir farklılık vardır. Haftada birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin ($SO=96,15$) öz yeterlik puanlarıyla ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin ($SO=75,40$) öz yeterlik puanları arasında haftada birkaç defa Türkçe basılı yayın okuyanların lehine ($p=0,006$) anlamlı bir farklılık vardır. Her gün Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin öz yeterlik puanlarıyla haftada birkaç defa Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin öz yeterlik puanları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p=0,144$).

Tablo 42. Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Türkçe Basılı Yayın Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Her Gün	53	122,52	2	13,342	0,001	
Haftada Birkaç Defa	92	126,00				Her gün-ayda birkaç defa, haftada birkaç defa-ayda birkaç defa
Ayda Bir Kaç Defa	80	91,74				

Tablo 42 incelendiğinde Türkçe basılı yayın (kitap, gazete, dergi vb.) okuma sıklığı değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarının analizi için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin Türkçe basılı yayın okuma sıklığına göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < 0,05$). Dolayısıyla Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ile ilgili Mann Whitney U testinin yapılması gerekli görülmüştür.

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda her gün Türkçe basılı yayın (kitap, gazete, dergi vb.) okuyanların (SO=77,14) öz yeterlik puanları ile ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuyanların (SO=60,28) öz yeterlik puanları arasında her gün Türkçe basılı yayın okuyanlar ($p=0,013$) lehine anlamlı bir farklılık vardır. Haftada birkaç defa Türkçe basılı yayın okuyanların (SO=99,14) öz yeterlik puanları ile ayda birkaç defa Türkçe basılı yayın okuyanların (SO=71,96) öz yeterlik puanları arasında haftada birkaç defa Türkçe basılı yayın okuyanlar ($p=0,000$) lehine anlamlı bir farklılık vardır. Her gün Türkçe basılı yayın okuyanlar ile haftada birkaç defa Türkçe basılı yayın okuyanlar arasında ($p=0,892$) ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.11 Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/izleme Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 43. Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/izleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi

Türkçe Elektronik Yayın Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Her Gün	98	131,83	2	14,234	0,01	Her gün – haftada
Haftada Birkaç Defa	107	101,50				birkaç defa, ayda
Ayda Birkaç Defa	21	89,12				birkaç defa anlamlı.

Tablo 43 incelendiğinde Türkçe elektronik yayın okuma sıklığı değişkenine göre dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarını analiz etmek için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin Türkçe elektronik yayın okuma sıklığı değişkeni ile dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,01$) farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türkçe basılı yayın okuma sıklığı ile ilgili Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda internet ortamında her gün Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin ($SO=117,48$) öz yeterlik puanlarıyla haftada birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin ($SO=89,73$) öz yeterlik puanları arasında her gün Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin lehine ($p=0,001$) anlamlı bir farklılık vardır. Her gün Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin ($SO=63,84$) öz yeterlik puanlarıyla ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin ($SO=37,71$) öz yeterlik puanları arasında her gün Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin lehine ($p=0,009$) anlamlı bir farklılık vardır. Haftada birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin öz yeterlik puanlarıyla ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin öz yeterlik puanları arasında ($p=0,383$) anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 44.Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanlarının Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/İzleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Türkçe Elektronik Yayın Dinleme/İzleme Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Her Gün	98	128,63	2	13,409	0,001	Her gün-haftada birkaç defa, her gün-ayda birkaç defa, haftada birkaç defa-ayda birkaç defa
Haftada Birkaç Defa	107	107,13				
Ayda Bir Kaç Defa	21	75,38				

Tablo 44 incelendiğinde Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeği puanlarının analizi için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda araştırmaya katılan bireylerin Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığına göre okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < 0,05$). Dolayısıyla Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı ile ilgili Mann Whitney U testinin yapılması gerekli görülmüştür.

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda her gün Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin (SO=113,35) öz yeterlik puanları ile haftada birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin (SO=93,52) öz yeterlik puanları arasında her gün Türkçe elektronik yayın dinleyenler/izleyenler ($p=0,017$) lehine anlamlı bir farklılık vardır. Her gün Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin (SO=64,78) öz yeterlik puanları ile ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin (SO=37,71) öz yeterlik puanları arasında her gün Türkçe elektronik yayın (müzik, film, video, televizyon, radyo vb.) dinleyenler/izleyenler ($p=0,001$) lehine anlamlı bir farklılık vardır. Haftada birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinleyenlerin/izleyenlerin (SO=67,61) öz yeterlik puanları ile ayda birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinleyen/izleyenlerin (SO=48,67) öz yeterlik puanları arasında haftada birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinleyenler/izleyenler ($p=0,032$) lehine anlamlı bir farklılık vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1 Amaca Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı B2 ve B2 seviyesi üzerindeki Türkçe öğrenen yabancılar için temel anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Dolayısıyla bu bölümde geliştirilen ölçeklere yönelik elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1.1.1 Yabancılar için Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirmeye yönelik bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma

Ölçek geliştirme sürecinde dinleme becerisine yönelik oluşturulan madde havuzu, gerekli analizler sonucunda üç alt boyuttan oluşan 18 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir.

1.Boyut

1. Dinlediklerimde kim sorusuna cevap verebilirim.
2. Dinlediklerimde ne sorusuna cevap verebilirim.
3. Dinlediklerimde nasıl, ne zaman, niçin sorularına cevap verebilirim.
4. Dinlediklerimde nerede sorusuna cevap verebilirim.

5. Dinlediklerimde bahsedilen nesneyi fark edebilirim.
6. Dinlediklerime ilişkin sorular oluşturabilirim.
7. Dinlediklerimin hakkında sorular sorabilirim.
8. Önceden elde ettiğim bilgiler dinlediğimi anlamama yardımcı olur.
9. Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.
10. Dinlediklerimde anlamları aynı olan kelimeleri ayırt edebilirim.
11. Dinlediğim bir etkinliğin veya işin yönergelerini takip edebilirim.

2.Boyut

1. Dinlediklerimi içeriği yönünden değerlendirebilirim.
2. Dinlediklerimin öncesi veya sonrası için kurgular oluşturabilirim.
3. Dinlediklerimde önemliyi önemsizi ayırt edebilirim.
4. Dinlediklerimde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilirim.

3.Boyut

1. Dinlediğim şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.
2. Dinlediklerimde geçen kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilirim.
3. Dinlediklerinde sesleri aynı, anlamı farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarını fark edebilirim.

Birinci alt boyuta toplanan maddeler incelendiğinde öncelikle öğrencinin dinlediğini anlamaya yönelik sorulara ilişkin öz yeterlilik maddelerinin toplandığı görülmektedir. Öğrenciye dinledikleri ile ilgili doğrudan yöneltilen kim, ne, nasıl, ne zaman, niçin, nerede sorularına cevap verebilme, bahsedilen nesne, kişiyi fark edebilme ve dinlediklerine ilişkin sorular oluşturabilme Türkçenin cümle yapısını oluşturan öğeleri akla getirmektedir. Fakat birinci boyutta yer alan diğer üç maddeye bakıldığında öğelerden farklı bir yapı karşımıza çıkar. Bu iki yapı birlikte değerlendirildiğinde dinlenenler ile ilgili temel yapılara odaklanma, basit seçici bir dinleme faaliyeti ile ilgili öz yeterlik maddelerinin karşımıza çıktığı görülür. Dolayısıyla birinci alt boyut için genel olarak “temel bilgi düzeyi” diyebiliriz.

İkinci alt boyutta toplanan maddeler incelediğinde dinledikleri ile ilgili içeriği değerlendirme, kurgular oluşturma, önemliyi önemsizi ayırt etme, destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilme üst düzey bir dinleme becerisini ifade eder. Fakat üçüncü boyuttan ayrımı yapılması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda şiirin ana duygusunu belirleyebilme, eş sesli kelimenin ayrımına varabilme, gerçek ve mecaz anlamların ayrımın yapabilme gibi öz yeterlik maddeleri de üst düzey bilişsel bir dinleme sürecini ifade eder ve daha çok kelime, yöntem bilgisini gerektirebilir. Dolayısıyla ikinci boyut için genel olarak “kavrama-sentez”, üçüncü boyut için ise genel olarak “üst düzey-değerlendirme” diyebiliriz. Dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarının bilişsel düzeyleri ifade eder bir yapıda karşımıza çıkması öz yeterlik ile öğrencinin kendini hangi seviyede gördüğünü ile ilgili değerlendirmelerin Türkçenin temel, orta ve üst düzey dil becerilerinde gösterebileceği başarı potansiyeli ile benzer paralellikte olabileceği olasılığına bağlayabiliriz.

5.1.1.2 Yabancılar için Türkçe okuma öz yeterlik ölçeği geliştirmeye yönelik bulgulara ilişkin sonuç ve tartışma

Ölçek geliştirme sürecinde okuma becerisine yönelik oluşturulan madde havuzu, gerekli analizler sonucunda dört alt boyuttan oluşan 26 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir.

1.Boyut

1. Okuduklarımda ne sorusuna cevap verebilirim.
2. Okuduklarımda belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.
3. Okuduklarımda geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.
4. Okuduğum metnin yazarı ve metnin içeriği hakkında düşüncelerimi belirtebilirim.
5. Okuduklarımda ana fikrini belirleyebilirim
6. Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.
7. Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.

8. Metindeki düşünceler ile kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri belirleyebilirim.
9. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.

2.Boyut

1. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri (kısacası, özetle, sonuç olarak vb.) dikkate alarak okuyabilirim.
2. Okuduğum harita, sokak tabelası, otobüs ve tren tarifelerini anlayabilirim.
3. Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.
4. Okuduklarımı başkalarıyla paylaşabilirim.
5. Otel faturası, kredi kartı makbuzu ve hava durumu haritası gibi metinleri anlayabilirim
6. Okuduklarım hakkında sorular sorabilirim.

3.Boyut

1. Okuduğum metindeki kelimelerin zıt anlamlarını bulabilirim.
2. Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.
3. Önem belirten ifadeleri (başlıca, özellikle, en iyisi, en kötüsü vb.) dikkate alarak okuyabilirim.
4. Okuduklarımda doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek yargıları fark edebilirim.
5. Okuduklarımda sebep sonuç ilişkisini kurabilirim.
6. Betimleyen ve tanımlayan (...tanımlanmaktadır, ... denir vb.) ifadelere dikkat ederek okuyabilirim.
7. Okuduklarımı doğru telaffuz edebilirim.

4.Boyut

1. Okuduğum şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.
2. Okuduğum metin ile ilgili sorular oluşturabilirim.
3. Okuduklarımda karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.
4. Okuduğum metinde geçen deyimlerin anlamını çıkarabilirim.

Birinci alt boyuttaki maddeler incelendiğinde okuduklarına ilişkin metin düzeyinde öz yeterlik maddelerinin toplandığı görülmektedir. Ana duygu, yazar, konu gibi metnin yapısını oluşturan temel öğeleri ifade eder. Bunların yanında olayların nerede geçtiğini belirleyebilme, okuma öncesi ve sonrası faaliyetler metin üzerinden yapılan etkinliklerdir. Dolayısıyla birinci alt boyutu için “metni kavrama” diye isimlendirebiliriz. İkinci alt boyut incelendiğinde cümle içinde dikkat ifadeleri ve temel kelime bilgisi gerektiren ilgili öz yeterlik maddeleri mevcuttur. Dolayısıyla ikinci alt boyut “sözcük-cümle bilgisi” diye isimlendirilebilir. Üçüncü alt boyuttaki maddeler okunanlara ilişkin örtük anlamı çıkarma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, metnin kavranmasına ilişkin özel ifadelere dikkat etme gibi maddelerin içermesinden dolayı “analiz düzeyinde özetleme” diye isimlendirebiliriz. Dördüncü alt boyutta soru oluşturma ve bilgi yanlışlarını fark edebilme ile ilgili yer alan maddeler üst düzey bilgi, ön bilgi ve yöntem bilgisi gerektirebilir. Okunan şiirin ana duygusunu belirleyebilme ve deyim bilgisi uygulama düzeyinde bir kelime bilgisi gerektirir. Dolayısıyla dördüncü alt boyut “değerlendirme düzeyi” olarak isimlendirilebilir.

5.1.2 Alt Amaçlara Yönelik Bulgulara İlişkin Sonuç Ve Tartışma

5.1.2.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme ve okuma becerileri öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat hem dinleme hem de okuma becerisi öz yeterlik algısının kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2.2 Yaş değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme ve okuma öz yeterlik algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 19 yaş ve aşağısındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. En düşük öz yeterlik algısına sahip olan yaş grubu 24-27 yaş arası öğrencilerdir. 28 yaş ve üzeri öğrencilerin öz yeterlik algısı 20-23 yaş arası öğrencilerin öz yeterlik algı düzeyleri birbirine yakın düzeyde olmakla birlikte genç yaş grubu öğrencilerinin öz yeterlik algısı daha yüksek çıkmıştır.

5.1.2.3 Ana dili ve Türkçe dışında konuşulan dil sayısı değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme ve okuma becerisi öz yeterlik algıları ile ana dili ve Türkçe dışında bildikleri dil sayısı değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı artıka dinleme ve okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ana dili ve Türkçe dışında konuştukları dil sayısı grupları analiz edildiğinde hem dinleme hem de okuma becerisi öz yeterlik algı düzeylerinin dil bilmeyen öğrencilerde oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Hem okuma hem de dinleme becerileri algı düzeyleri ana dili ve Türkçe dışında bir dil, iki dil, üç dil ve üzeri dil konuşan öğrenci grupları ile dil bilmeyen öğrenci grupları arasında bir dil, iki dil, üç dil ve üzeri dil konuşabilen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık çıkmaktadır. Fakat ana dil ve Türkçe dışında dil bilen öğrenciler kendi arasında bir istatistiksel analize tabi tutulduğunda öğrencinin bir dil, iki dil veya üç dil ve üzeri dil konuşanlar arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülür. Sonuç olarak bakıldığında öğrencinin bildiğı dil sayısından ziyade özellikle ana dil ve Türkçe dışında dil bilip bilmemesi öz yeterlik algısını etkilediğı görülmüştür. Bu durum öğrencinin yabancı dil eğitimine aşinalığından kaynaklı bir durum olabilir. Öğrencinin yabancı bir dili konuşabilmesine kadar geçirmiş olduğu süreç öz yeterliğin en önemli kaynağı olan deneyimin varlığını ortaya çıkarmış ve öğrencinin Türkçe anlama becerilerine karşı

öz yeterliğini yükseltmiştir. Dolayısıyla ilişkisel analizlerde çıkan bu sonuçların aynı zamanda geliştirilen iki ölçeğin geçerliğine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.2.4 Türkçe öğrenme amacı değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve dinleme öz yeterlik algılarının öğrenme amaçları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dinleme becerisi öz yeterlik algısı en yüksek düzeyde olan öğrenciler lisans eğitimi almak amacıyla, okuma öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler lisansüstü eğitim almak amacıyla Türkçe öğrendiğini ifade eden öğrencilerdir. Lisansüstü eğitim faaliyetlerin akademik okuma yapma dolayısıyla üst düzey bilişsel bir faaliyetin hedeflenmesi söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla okuma becerisi öz yeterliğinin lisansüstü eğitim almak amacıyla Türkçe öğrendiğini ifade eden öğrencilerde yüksek olması bu sebep ile açıklanabilir.

5.1.2.5 Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve dinleme öz yeterlik algılarının Türkiye'ye gelmeden önce eğitim alma durumlarına göre istatistiksel anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Hem okuma hem de dinleme becerisi öz yeterlik algıları Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim almış öğrencilerin lehine anlamlı istatistiksel bir farkın çıktığı görülmüştür. Daha önce Türkçe eğitim almış öğrenciler hem dinleme hem de okuma becerisi öz yeterlik algısı daha önce Türkçe eğitim almamış öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Bu durumu öğrencinin öz yeterlik inancını etkileyen deneyim ile açıklamak mümkündür. Öğrencinin Türkçe anlama becerilerine olan aşinalığı Türkçe anlama becerilerine yönelik öz yeterliğini etkilediği söylenebilir. Ayrıca ilişkisel analizlerde çıkan bu sonuçların aynı zamanda geliştirilen iki ölçeğin geçerliğine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.2.6 Türkçeyi öğrenme algısı değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve dinleme öz yeterlik algılarının Türkçe öğrenme algısı değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Hem okuma becerisi hem dinleme becerisi öz yeterlik algısının “Türkçe öğrenmek kolaydır.” algısına sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Deneyimlerden sonra öz yeterliği etkileyen en önemli öz yeterlik kaynağı gözlemlerdir. Öğrencinin gözlemler sonucu ortaya koyduğu dile yönelik olumlu tutumu, yapabileceğine olan inancı öz yeterliğini etkilemektedir.

5.1.2.7 Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve dinleme becerisi öz yeterlilik algılarının Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Önemli bir fark olmasa da Türkiye’de 8 ay ve üzeri bulunan öğrencilerin öz yeterliği algısının, 0-8 ay arası Türkiye’de bulunan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu ilişkisel analiz için belirlenen örneklem gruplarının çoğu 4-8 ay aralığında toplanması nedeniyle daha geçerli sonuçların alınması için belirgin aralıklarda birbirine yakın birey sayısına sahip gruplarda tekrar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.1.2.8 İnternet ortamında Türkçe kullanma sıklığı değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Yapılan ilişkisel analizlerde dinleme becerisi öz yeterlik algısı ile okuma becerisi öz yeterlik algısı düzeylerinin ile ilgili paralel olmayan tek değişken durumunun internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerileri öz yeterlik algılarının internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farkın ortaya çıktığı

görülmektedir. Sıklık değişkenleri arasındaki analizler, internet ortamında Türkçeyi her zaman kullandığını ifade eden öğrenciler ile ara sıra, bazen, hiçbir zaman şeklinde sıklık ifadeleri ile internet ortamında Türkçeyi kullandığını ifade edenler arasında dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeyi bakımından her zaman internet ortamında Türkçeyi kullandığını ifade edenler lehine anlamlı istatistiksel farklılığın ortaya çıktığını göstermiştir. Aynı durum sık sık internet ortamında Türkçe kullandığını ifade eden öğrenciler ile internet ortamında hiçbir zaman Türkçe kullanmadığını ifade edenler arasında sık sık Türkçe kullandığını ifade eden öğrencilerin lehine karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın okuma becerisi öz yeterlik algılarının internet ortamında Türkçe kullanma sıklığı değişkeni değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Dinleme becerisi öz yeterlik algısı ile okuma becerisi öz yeterlik algısı arasındaki bu farkın ortaya çıkmasının nedeni internet ortamında yabancı dilde okumaya yönelik imkanların çeviri programları ile birlikte artması ve video, film, ses kaydı gibi dinleme/izleme araçlarının daha fazla ilgi görmesi ile açıklanabilir.

5.1.2.9 Türkçe basılı yayın okuma sıklığı değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve dinleme becerisi öz yeterlilik algılarının Türkçe basılı yayın okuma sıklığı değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farkın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dinleme becerisi öz yeterlik algılarının Türkçe basılı yayın okuma sıklığı değişkenleri arasındaki istatistiksel farklılığın varlığı incelendiğinde her gün Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenler ile haftada birkaç defa, ayda birkaç defa şeklinde ifade edenler arasında her zaman Türkçe basılı yayın okuduğunu ifade edenlerin lehine anlamlı istatistiksel bir farkın çıktığı görülmüştür. Aynı durum okuma becerisi öz yeterlik algılarının istatistiksel farklılığının varlığı incelendiğinde her gün ile haftada birkaç defa arasında her gün lehine, haftada birkaç defa ile ayda birkaç defa arasında haftada birkaç defa lehine istatistiksel anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Türkçe basılı yayın okuma sıklığı Türkçe dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterlik algısı ile ilişkisinin varlığı

öz yeterliğin en önemli kaynakları olan deneyim ve gözlem ile açıklanabilmektedir. Dolayısıyla ilişkisel analizlerde çıkan bu sonuçların aynı zamanda geliştirilen iki ölçeğin geçerliğine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.2.10 Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı değişkenine ilişkin bulgulara yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve dinleme becerisi öz yeterlilik algılarının Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir farkın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dinleme becerisi öz yeterlilik algılarının Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı değişkenine göre her gün Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenler ile haftada birkaç defa, ayda birkaç defa şeklinde ifade edenlerin arasında her gün elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin lehine anlamlı istatistiksel bir farkın çıktığı görülmüştür. Okuma becerisi öz yeterlilik algılarının Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı değişkenine göre her gün Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenler ile haftada birkaç defa, ayda birkaç defa şeklinde ifade edenlerin arasında her gün elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin lehine anlamlı istatistiksel bir farkın çıktığı görülmüştür. Aynı durum haftada birkaç defa ile ayda birkaç defa arasında haftada birkaç defa Türkçe elektronik yayın dinlediğini/izlediğini ifade edenlerin lehine anlamlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin Türkçe elektronik yayın dinleme/izleme sıklığı en önemli öz yeterlilik kaynakları olan deneyim ve gözlem ile açıklanabilir. Dolayısıyla ilişkisel analizlerde çıkan bu sonuçların aynı zamanda geliştirilen iki ölçeğin geçerliğine katkı sağladığı söylenebilir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında hizmet veren kurumlara ve eğitimcilere yönelik öneriler olarak iki grup altında toplanmıştır.

5.2.1.1 Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında hizmet veren kurumlara yönelik öneriler (TÖMER, MEB, Üniversiteler vb.)

1. Yabancı dil olarak Türkçe alanında hizmet veren kurumlar, eğitim almaya gelen öğrencilerin özelliklerini dikkate almalı özellikle bildikleri dil sayısı, daha önce Türkçe eğitim alma durumu, Türkçe ile temas süreleri ile ilgili öğrencilerden bilgi alması gerekir. Kurum içinde oluşturulan eğitim programların da bu bilgiler dikkate alınmasının sunulacak eğitimin verimi açısından faydalı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.
2. Eğitim öğretim sürecinde görsel, işitsel malzemenin varlığı artırılmalı; internetin dil eğitimindeki rolü ön plana çıkarılmalıdır.
3. Kurum içinde öğrencilere yönelik hazırlana sınıflarda sadece öğrenci seviyesi dikkate alınmamalı öğrenciler ile ilgili psikolojik göstergelerin varlığı, Türkçe ile olan etkileşiminde bildikleri yabancı dil sayıları, Türkçe öğrenme amaçları gibi bilgiler de dikkate alınmalıdır.
4. Türkçe öğretmek için yetiştirilecek öğretmenler alana yönelik özel eğitimlere tabi tutulmanın yanında öğrenme psikolojisi ile ilgili alanın verdiği yeni donanımlara sahip olması imkânı sağlanmalıdır. Türkçe öğretmenliği bölümünde yabancı dil olarak Türkçenin eğitimi üzerine verilen dersler sadece Türkçenin öğretimi ile ilgili içerik temelli bir öğretim değil bunların yanında uygulamaya yönelik çalışmalara da ağırlık verilen bir eğitim verilmelidir.

5. Türkçe öğretmek için yetiştirilecek öğretmenlere yönelik stajyerlik ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili akademik düzeyde çalışma yapan araştırmacılar için uygulama imkânlarını kurumlar sağlamalıdır. Ayrıca gerekli yurt dışı ve yurt içi burs imkanlarını bu kurumlar sağlamalıdır.

6. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili sertifika programları, tezli veya tezsiz yüksek lisans programları, doktora programları açılmalıdır.

5.2.1.2 Eğitimcilerle yönelik öneriler

1. Türkçe eğitimcileri öğrencinin öz yeterlik algısını olumlu etkileyebilecek durumları göz önünde bulundurulmalı, öz yeterlik algısının öğrencinin dil öğrenme ile ilgili başarısını etkilediğini unutmamalıdır. Öğrencilerin deneyim ve gözlem gibi yollarla oluşan öz yeterlik algısını destekleyici çalışmaları sınıf içinde yapmalı ve sınıf dışında planlamalıdır.

2. Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ile temas süreleri artırılmaya çalışılmalıdır. Bunun için Türkçe elektronik ve basılı yayınlara ilişkin ilgi düzeyini olumlu etkileyecek çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin Türkçe yayın okuma, dinleme/izleme alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

3. Öğrencilerin Türkçe öğrenme algısının dinleme ve okuma becerisi öz yeterliğini etkilediği görülmüştür. Öğrencinin Türkçeye yönelik olumlu tutumunun öğrencinin başarısını etkileyeceği unutulmamalıdır. Türkçe eğitimcisi öğrencinin Türkçe ile ilgili ön yargıları mutlaka dikkate almalı, gerekli önleyici tedbirlerini almalıdır.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe ile olan temas sıklığı artırılmaya çalışılmalı, metin ve araç çeşitliliğine önem verilmelidir.

5.2.2 İleride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

1. Yabancılar için Türkçe öz yeterlik ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları diğer becerilere yönelik olarak da yapılmalıdır. Ayrıca geliştirilen bu ölçekler ile öğrencinin öğrenim sürecini etkileyebileceği düşünülen durumlar ile ilgili ilişkisel çalışmalar yapılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin beceri düzeyindeki yeterliliklerini tanımlamada Türkçenin kendine has özelliklerinin yanında öğretim psikolojisi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeni gelişmelerin sunduğu imkânlar da dikkate alınmalıdır.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nicel çalışmalar yanında nitel çalışmalarda yapılmalı ve yapılan bu çalışmaları derleyen, değerlendiren akademik ürünler literatüre kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2000). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere Sözcük Öğretimi ve Örnek Ders Gereci Geliştirme Önerisi. *E-Dil Dergisi*, 1, 1-26.
- Akyol, H. (2010). *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, G. (2010). Dinleme İzleme Öğretimi. *Türkçe Öğretimi*. C. Yıldız (Editör). (Üçüncü Baskı), s. 179-202. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63. ISSN:1304-0278
- Aydın, G. (2010). Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (2), 1-16.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, S. (2013). Tablet PC Destekli Türkçe Öğretiminin Temel Dil Becerilerine Etkisini Belirlemeye Ölçek Çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 95-109.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychologist Review*,84(2) , 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C.,Caprara G. V. , & Pastorelli C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222
- Bandura, A., ve Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1) 87-99.
- Barın, M. (2002). “Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22.
- Bayrakçı, I. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Özdeğerlendirmenin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekleyen, N. (2007). An Investigation of English Teacher Candidates’ Problems Related to Listening Skill (İngilizce Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisinin Kullanımı İle İlgili Sorunlarının İncelenmesi). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 91-105. ISSN: 1304-0278
- Best Publishing. (2003). *Chambers Students’ Dictionary*. Edinburg: Chambers Harrap Publishers.
- Betz, N., Borgen, F., ve Harmon, L. (1996). *Manual for the Skills Confidence Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Beyreli, L., Ak Başoğul, D. (2013). İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 45-100.
- Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 69-80.

- Büyükikiz, K. K. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (19.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CEF (2001). *Common European Framework Of Reference For Language*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing And Speaking Components. *Language Learning*, 49 (33), 417-446.
- Çifçi, M. (2002). Dinleme ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çintaş Yıldız, D., Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History oh Turkish or Turkic*, 7 (2), 319-334.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi İle Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 255-268.
- Demir, A. (2013). Yabancı Dil eğitiminde Temel Dil Becerileri. *Farklı Boyutları ile Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Editör Y. Şahin. 117-128.
- Demir, T. (2014). Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 67-74.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.

- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö., Şahinel. M. (2006). *Türkçe Öğretimi* (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). s. 259-276. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Doğan, Y., Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Duman, G. B. (2013) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme Ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine. *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(1), 1291-1306.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde Okuma Becerilerinin İkinci Dilde Okumaya Etkilerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(4), 834-835.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 269-307.
- Emiroğlu, S (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4)*, 768-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 331-357.
- Epçapan, C., Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (16)*, 120-128.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 208-218.
- Ergin, A., Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Genç, A. (2005). Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 71-74.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gözüm, S., Aksayan S. (1999). Öz Etkililik Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenilirlik Ve Geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.2(1)*. 21-34.
- Gücyeter, B (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2)*, 161-170.

- Graham, S. (2006). A Study Of Students' Metacognitive Beliefs About Foreign Language Study And Their Impact On Learning. *Foreign Language Annals*, 39(2), 296-309.
- Graham S, Weiner B. (1996). Theories and principles of motivation (Berliner D.C, Calfee RC, editors) *Handbook of educational psychology*. p. 63–84. New York
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri Ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1-21.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*.Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe Öğretimi*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güzel A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hancı Yanar, B., Bümen, T. N. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- İşcan, A., Aydın G. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 235-253. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaili, H., Çeltak, A. (2010). Türkçe Okuma Kitabı. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara. (http://www.academia.edu/1863962/Turkce_Okuma_Kitabi) Son erişim tarihi: 23.05.2014.

- Kantarıcı, M., Yangın B. (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 733-771.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (13), 1107-1122.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), 1568-1593
- Kara, M. (2013) .Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 939-950.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı, 2(29)*, 39-55.
- Karasar, N (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 (6), 651-665. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Keçik, İ., Uzun, L. (2004). Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Keskin F., Okur, A. (2013). Okuma Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Editörler M. Durmuş ve A. Okur. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kurudayıoğlu, M., Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 245-258.
- Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2006). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). (İkinci baskı), s. 1-11. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı Dil Öğretiminde Okuma-Anlama Becerisinin Kazandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. London: Sage Publication.
- Leech, N. L., Barret, K. C. and Morgan G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statics: Use and Interpretation* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Likert, R. (1932). "The Method of Constructing an Attitude Scale" in Fishbein, M. (Ed) (1967) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: John Willey & Sons, Inc., pp. 90 – 95.
- Luszczynska, A., Scholz, U., ve Schwarzer, R. (2005). The general self efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Maden, S. (2012). Temel Dil Becerilerinin Eğitimi Açısından Ders Dışı (İnformal) Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri. *Milli Eğitimi Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 196, 36-55. ISSN-1302-5600
- Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretiminde Ayrıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi. *Milli Eğitimi Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 196, 56-68. ISSN-1302-5600

- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 852-876.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The Relationship Between Language Learning Strategies, Proficiency, Age And Self-Efficacy Beliefs: A Study Of Language Learners İn Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Mills, N. A., Pajares, F. ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate of French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Nichols, R., Stevens L. A. (1974). Dinleme Sanatı. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 80, 43-44.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M. (2010). *Anlama Teknikleri II Dinleme Eğitimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (3. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Barutçu, T. (2013). Dil Psikolojisi Ve Türkçe Öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 933-973.

- Özdemir, C. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri*. *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(1), 2049 – 2056.
- Özüdoğru, M., Dilman H. (2014). *Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Y. (2013). Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi. *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Y. Şahin (Editör). s. 16-30. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2010). Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Bilgisayardan Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 307-316.
- Sallabaş, E.M. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 269-290.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 157-172.
- Schwarzer, R.,& Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, (35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W.(1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51,663-671.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 81-94.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri Ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma*.Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, H. M., ve Betz, N. E. (2000). Development and validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301.
- Snyder, C. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. United State: Oxford University Press.
- Tarhan, B. (2005). *Kendi Kendine Dil Öğrenme Modeli ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*.Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papyrus Yayınları.
- Temur, T. (2001). Dinleme Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.

- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (3. Sürüm e-kitap)*.
Mersin: Türk Psikologlar Derneği.
- Tiryaki, D. E. (2013). Metin Tipleri Bağlamında Okuma Becerisinin Geliştirilmesi.
E-Dil Dergisi, 1, 76-100.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 11-24.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük (Onuncu Baskı aslının tıpkıbasımıdır)*.
Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245-269.
- WEB 1, www.tureng.com adresinden 19.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB 2, www.tdk.gov.tr adresinden 19.05.2014 tarihinde erişilmiştir.

- WEB 3, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>adresinden 01.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflar için Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yesilay, A., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1996). Turkish adaptation of the General Self-efficacy Scale: Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi. Retrived from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> 04.10.2009.
- Yıldırım, F. ve İlhan, Ö. İ. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, S. (2007). Yabancı Dil Kaygısı Dinleme ve Konuşma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 178-206.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. M. Yılmaz (Editör). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M., Gürçay D. ve Ekici G. (2007). Akademik Özyeterlilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yoğurtçu, K., Yoğurtçu, G. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygının Akademik Başarıya Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 1115- 1158.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M., (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

CİNSİYETİNİZ:

YAŞINIZ:

GELDİĞİNİZ ÜLKE:

ANA DİLİNİZ:

AÇIKLAMA

Bu çalışma, Türkçeye yönelik dinleme ve okuma becerileriyle ilgili algılanan öz yeterliliği ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçekte dinleme ile ilgili 50, okuma becerisi ile ilgili 50 olmak üzere toplam 100 madde bulunmaktadır. Ayrıca sizin okuma ve dinleme becerileri ile ilgili öz yeterliliğinizi etkilediği düşünülen birtakım bilgilerde istenmektedir. Cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da ne derece katılmadığınızı size verilen cevap kâğıdı üzerindeki ilgili yere kodlayınız. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmamaya çalışınız.

1. Ana diliniz ve Türkçe dışında konuşabildiğiniz dil veya diller var mı?
A) Evet, var. (.....)
B) Hayır, yok.
2. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?
A) Lisans eğitimi almak
B) Lisansüstü eğitim almak
C) İş imkânlarını arttırmak
D) Diğer sebepler (.....)
3. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldınız mı?
A) Evet, aldım. (..... yıl,ay)
B) Hayır, almadım.
4. “Türkçe öğrenmek zordur.” düşüncesine katılıyor musunuz?
A) Kesinlikle katılıyorum.
B) Katılıyorum.
C) Kararsızım.
D) Katılmıyorum.
E) Kesinlikle katılmıyorum.

5. Türkiye’de bulunma süreniz ne kadar?
- A) 0-4 ay
 - B) 4-8 ay
 - C) 8 ay-1 yıl
 - D) 1yıl -2 yıl
 - E) 2yıl -3 yıl
 - F) 3 yıl ve üzeri
6. İnternet ortamında Türkçeyi kullanma sıklığınızı nasıl tanımlarsınız?
- A) Her zaman
 - B) Sık, sık
 - C) Bazen
 - D) Ara sıra
 - E) Hiçbir zaman
7. Türkçe yayın (kitap, gazete, dergi vb.) okuma sıklığınızı nasıl tanımlarsınız?
- A) Her gün
 - B) Haftada birkaç defa
 - C) Ayda birkaç defa
8. Türkçe elektronik yayın (müzik, film, video, televizyon, radyo vb.) dinleme/ izleme sıklığınız nedir?
- A) Her gün
 - B) Haftada birkaç defa
 - C) Ayda birkaç defa

EK 2. DENEMELİK DİNLEME ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

		1	2	3	4	5
		Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Duyduğum sesleri ayırt edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Dinlediklerimde vurgulanan yerleri fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Yapılan tonlamalar dinlediğimi anlamama yardımcı olabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Dinlediklerimde yapılan telaffuz hatalarının farkına varabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Dinlediklerimi zihnimde canlandırabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Dinlediklerimde kim sorusuna cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Dinlediklerimde bahsedilen nesneyi fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Dinlediklerimde ne sorusuna cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Dinlediklerimde belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Dinlediklerimde nerede sorusuna cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Dinlediklerimde nasıl, ne zaman, niçin sorularına cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Dinlediklerimde yapılan işin zamanını, yapılma biçimini ve yapılma sebebini belirtebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Dinlediklerimin konusunu belirleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Dinlediklerimde geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Konuşma ortamı hakkındaki düşüncelerimi belirtebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Konuşmacı ve konuşma içeriği hakkındaki düşüncelerimi belirtebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Dinlediğim bir etkinliğin veya işin yönergelerini takip edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Dinlediklerimin hakkında sorulan sorulara cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Dinlediklerimin hakkında sorular sorabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Dinlediklerimi başkasıyla paylaşabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Önceden elde ettiğim bilgiler dinlediğimi anlamama yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Duyduğum sesleri harflerle, kelimelerle ve cümlelerle eşleştirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24	Dinlediklerinde sesleri aynı, anlamı farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarını fark edebilirim.	0	0	0	0	0
25	Dinlediklerimde anlamları aynı olan kelimeleri ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
26	Dinlediklerimde zıt anlamlı kelimeleri ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
27	Dinlediğim şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
28	Dinlediklerimde ana fikri belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
29	Dinlediklerimde karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.	0	0	0	0	0
30	Dinlediklerimi özetleyebilirim.	0	0	0	0	0
31	Bilgi edinmek için dinleyebilirim (haber, sunu ve belgesel vd.).	0	0	0	0	0
32	Dinlediğim güncel haberleri aktarabilirim.	0	0	0	0	0
33	Eğlenmek için şarkı dinlerim veya film izlerim.	0	0	0	0	0
34	Grup konuşmaları ve tartışmalarını takip edebilirim.	0	0	0	0	0
35	Dinlediklerimde geçen kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
36	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilirim.	0	0	0	0	0
37	Dinlediklerimle ilgili çıkarımlarda bulunabilirim.	0	0	0	0	0
38	Dinlediklerimde önemliyi önemsizi ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
39	Dinlerken not tutabilirim.	0	0	0	0	0
40	Dinlediklerimde doğrudan söylenmeyen ancak cümlelerin anlamından çıkarılabilecek yargıları fark edebilirim.	0	0	0	0	0
41	Dinlediklerimi oluş sırasına ve mantık akışına uygun bir biçimde özetleyebilirim.	0	0	0	0	0
42	Dinlediklerime ilişkin sorular oluşturabilirim.	0	0	0	0	0
43	Dinlediklerimin öncesi veya sonrası için kurgular oluşturabilirim.	0	0	0	0	0
44	Dinlediklerimi dili ve anlatımına bakarak değerlendirebilirim	0	0	0	0	0
45	Dinlediklerimin içeriği yönünden değerlendirebilirim.	0	0	0	0	0
46	Dinlediğim kişinin sesini kullanımını, beden dilini değerlendirebilirim.	0	0	0	0	0
47	Aynı kavramı ifade eden kelimeleri anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanabilirim.	0	0	0	0	0
48	Dinlediğim şarkı, türkü ve şiir gibi metinleri az çok ezberime alabilirim	0	0	0	0	0
49	Dinlerken öğrendiğim deyimleri cümle içinde kullanabilirim.	0	0	0	0	0
50	Duyuru, uyarı, çevrimiçi mesaj panoları ve forumlar gibi temel bilgiler içeren metinleri anlayabilirim.	0	0	0	0	0

EK 3. DENEMELİK OKUMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

		1	2	3	4	5
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katıyorum	Kesinlikle Katıyorum
1	Okuduğum metin ile görsel (resim, şekil, fotoğraf vb.) arasındaki ilişkiyi sorgulayabilirim.	0	0	0	0	0
2	Okuduklarımda önemli olan yerlerin neler olduğunu bilerek okurum.	0	0	0	0	0
3	Okuduklarımı doğru telaffuz edebilirim.	0	0	0	0	0
4	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	0	0	0	0	0
5	Okuduklarımda bahsedilen kişiyi fark edebilirim.	0	0	0	0	0
6	Okuduklarında kim sorusuna cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
7	Okuduklarımda bahsedilen nesnelere fark edebilirim.	0	0	0	0	0
8	Okuduklarında ne sorusuna cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
9	Okuduklarımda belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
10	Okuduklarımda nerede sorusuna cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
11	Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
12	Okuduklarımda geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.	0	0	0	0	0
13	Okuduğum metnin yazarı ve metnin içeriği hakkında düşüncelerimi belirtebilirim.	0	0	0	0	0
14	Okuduğum bir etkinliğin veya işin aşamalarını takip edebilirim.	0	0	0	0	0
15	Okuduklarım hakkında sorulan sorulara cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
16	Okuduklarım hakkında sorular sorabilirim.	0	0	0	0	0
17	Okuduklarımı başkalarıyla paylaşabilirim.	0	0	0	0	0
18	Takılmadan kolay bir şekilde okuyabilirim.	0	0	0	0	0
19	Okuduklarımda sebep sonuç ilişkisini kurabilirim.	0	0	0	0	0
20	Okunan metni takip edebilirim.	0	0	0	0	0
21	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunabilirim.	0	0	0	0	0
22	Okuduklarında karşılaştırmalar yapabiliyim.	0	0	0	0	0

23	Okuduğum şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
24	Okuduğum metinde ortaya konan sorunları belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
25	Metindeki düşünceler ile kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
26	Metindeki düşünceler ile kendi düşüncem arasındaki farklılıkları belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
27	Okuduğum metindeki kelimelerin eş anlamlarını bulabilirim.	0	0	0	0	0
28	Okuduğum metindeki kelimelerin zıt anlamlarını bulabilirim.	0	0	0	0	0
29	Okuduğum metinlerde sesleri aynı, anlamları farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarına dikkat ederim.	0	0	0	0	0
30	Okuduklarımın ana fikrini belirleyebilirim	0	0	0	0	0
31	Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
32	Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
33	Okuduklarımı özetleyebilirim	0	0	0	0	0
34	Okuduklarımda karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.	0	0	0	0	0
35	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadelere (ama, fakat, ancak, veya vd.) dikkat ederek okuyabilirim.	0	0	0	0	0
36	Önem belirten ifadeleri (başlıca, özellikle, en iyisi, en kötüsü vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	0	0	0	0	0
37	Betimleyen ve tanımlayan (...tanımlanmaktadır, ... denir vb.) ifadelere dikkat ederek okuyabilirim.	0	0	0	0	0
38	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	0	0	0	0	0
39	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri (yani, açıkcası, başka bir deyişle, doğrusu vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	0	0	0	0	0
40	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri (kısacası, özetle, sonuç olarak vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	0	0	0	0	0
41	Okuduklarımda öznel ve nesnel(bence, bana göre, bana kalırsa vb.) yargıları ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
42	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	0	0	0	0	0
43	Okuduklarımda doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek yargıları fark edebilirim.	0	0	0	0	0
44	Okuduklarımı oluş sırası ve mantık akışı içinde özetleyebilirim.	0	0	0	0	0
45	Okuduğum metin ile ilgili sorular oluşturabilirim.	0	0	0	0	0
46	Okuduğum metinde geçen deyimlerin anlamını çıkarabilirim.	0	0	0	0	0
47	Okuduğum harita, sokak tabelası, otobüs ve tren tarifelerini anlayabilirim.	0	0	0	0	0
48	Otel faturası, kredi kartı makbuzu ve hava durumu haritası gibi metinleri anlayabilirim	0	0	0	0	0
49	Kişisel ilgi ve bilgi alanıma giren kişisel ve sosyal konularla ilgili kısa metinleri anlayabilirim.	0	0	0	0	0
50	Türk kültürü öğelerini ve yöresel kelimeleri içeren metinleri anlayabilirim.	0	0	0	0	0

**EK 4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DİNLEME BECERİSİ ÖZ
YETERLİK ÖLÇEĞİ**

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Dinlediklerimde kim sorusuna cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Dinlediklerimde bahsedilen nesneyi fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Dinlediklerimde ne sorusuna cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Dinlediklerimde nerede sorusuna cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Dinlediklerimde nasıl, ne zaman, niçin sorularına cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Dinlediğim bir etkinliğin veya işin yönergelerini takip edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Dinlediklerimin hakkında sorular sorabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Önceden elde ettiğim bilgiler dinlediğimi anlamama yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Dinlediklerinde sesleri aynı, anlamı farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarını fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Dinlediklerimde anlamları aynı olan kelimeleri ayırt edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Dinlediğim şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Dinlediklerimde geçen kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Dinlediklerimde önemliyi önemsizi ayırt edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Dinlediklerime ilişkin sorular oluşturabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Dinlediklerimin öncesi veya sonrası için kurgular oluşturabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Dinlediklerimin içeriği yönünden değerlendirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**EK 5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE OKUMA BECERİSİ ÖZ
YETERLİK ÖLÇEĞİ**

		Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katıyorum	Kesinlikle Katıyorum
1	Okuduklarımı doğru telaffuz edebilirim.	○	○	○	○	○
2	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	○	○	○	○	○
3	Okuduklarında ne sorusuna cevap verebilirim.	○	○	○	○	○
4	Okuduklarımda belirtilen eylemlerin nerede geçtiğini belirleyebilirim.	○	○	○	○	○
5	Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.	○	○	○	○	○
6	Okuduklarımda geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin edebilirim.	○	○	○	○	○
7	Okuduğum metnin yazarı ve metnin içeriği hakkında düşüncelerimi belirtebilirim.	○	○	○	○	○
8	Okuduklarım hakkında sorular sorabilirim.	○	○	○	○	○
9	Okuduklarımı başkalarıyla paylaşabilirim.	○	○	○	○	○
10	Okuduklarımda sebep sonuç ilişkisini kurabilirim.	○	○	○	○	○
11	Okuduğum şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	○	○	○	○	○
12	Metindeki düşünceler ile kendi düşüncelerim arasındaki benzerlikleri belirleyebilirim.	○	○	○	○	○
13	Okuduğum metindeki kelimelerin zıt anlamlarını bulabilirim.	○	○	○	○	○
14	Okuduklarımda ana fikrini belirleyebilirim	○	○	○	○	○
15	Yaptığım okuma sonrası okuduklarımla ilgili sorulara cevap verebilirim.	○	○	○	○	○
16	Okuduklarımda karşılaştığım bilgi yanlışlarının farkına varabilirim.	○	○	○	○	○
17	Önem belirten ifadeleri (başlıca, özellikle, en iyisi, en kötüsü vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	○	○	○	○	○
18	Betimleyen ve tanımlayan (...tanımlanmaktadır, ... denir vb.) ifadelere dikkat ederek okuyabilirim.	○	○	○	○	○
19	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	○	○	○	○	○
20	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri (kısacası, özetle, sonuç olarak vb.) dikkate alarak okuyabilirim.	○	○	○	○	○
21	Genel ve özel (genellikle, sık sık, çoğunlukla, özel olarak vb.) ifade bildiren cümlelere dikkat ederek okuyabilirim.	○	○	○	○	○
22	Okuduklarımda doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek yargıları fark edebilirim.	○	○	○	○	○
23	Okuduğum metin ile ilgili sorular oluşturabilirim.	○	○	○	○	○
24	Okuduğum metinde geçen deyimlerin anlamını çıkarabilirim.	○	○	○	○	○
25	Okuduğum harita, sokak tabelası, otobüs ve tren tarifelerini anlayabilirim.	○	○	○	○	○
26	Otel faturası, kredi kartı makbuzu ve hava durumu haritası gibi metinleri anlayabilirim	○	○	○	○	○

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Fatih Mehmet Tulumcu, 12 Kasım 1988 tarihinde Sivas'ın Şarkışla ilçesinde dünyaya geldi. Yalova'nın Çınarcık ilçesine bağlı Kocadere Köyü'ne babasının tayininin çıkması ile birlikte ilkokul ve ortaokulu Kocadere İlköğretim Okulu'nda tamamlandı. Lise eğitimi için gittiği Yalova Anadolu Öğretmen Lisesi'nden 2007 yılı itibariyle mezun oldu. Aynı yıl Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimine başladı ve 2011 yılında mezun oldu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitim Bölümü'nde 2011 yılında başladığı yüksek lisans eğitimine araştırma görevlisi olarak girdiği Sakarya Üniversite'sindeki aynı bölümden devam etti ve 2014 yılında mezun oldu. Eşi Feride İdi Tulumcu ile birlikte Sakarya'nın Hendek ilçesinde ikamet etmektedir.

Elektronik Posta Adresleri

ftulumcu@sakarya.edu.tr

fatihmehmettulumcu@gmail.com

Sosyal Medya Hesapları

<https://twitter.com/fatihtulumcu>

<https://www.facebook.com/fatihmehmettulumcu>

İş Telefon Numarası

0 (264) 295 35 32