

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
DİL BİLGİSİ ÖĞRENİMİNE YÖNELİK
KAYGI DÜZEYLERİ VE ÖZ YETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sefa AYHAN

ÇANAKKALE
Ağustos, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin
Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik
Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları

Sefa AYHAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA

Çanakkale
Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27.08.2019

Sefa AYHAN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Sefa AYHAN tarafından hazırlanan çalışma, 27/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10137383

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye
Doç. Dr.	Mehtap ÖZDEN		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Ön söz

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları” adlı bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenme-öğretme sürecinde edindikleri yeterliklerini ve yaşadıkları kaygı düzeylerini belirleme, kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri saptama, aynı zamanda Türkçe dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, Türkiye’de kalma süreleri, Türkçe dil seviyeleri, ana dilleri, gibi çeşitli yönleriyle değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Çalışma, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, alt problemleri, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve alanyazın taraması bulunmaktadır. Alanyazın taramasında öncelikle dil, yabancı dil, dil bilgisi, kaygı ve öz yeterlik kavramları üzerinde durulmuş daha sonra kaygı ve öz yeterlik kavramlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve dil bilgisi öğretimi alanlarında daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İkinci bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve veri analizi konularıyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgulara yer verilmiş ve yorumlardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümünde ise bulgulardan hareketle sonuçlar açıklanmış, tartışmalar yapılmış ve öneriler üzerinde durulmuştur. Çalışma sonuna da kaynakça ve veri toplama araçları eklenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında akademik anlamda, bilgi birikimi ve hoşgörülü yaklaşımıyla yol gösterici olan ve fikirleriyle tezin şekillenmesinde, ilerlemesinde emeği çok büyük olan ve çalışmayı bitirmem konusunda beni destekleyen, yüreklendiren, sabrı ve tebessümü ile yüreğimde taht kuran, değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA' ya en içten şükranlarımı sunarım.

Çanakkale, 2019

Sefa AYHAN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları

Sefa AYHAN

Özet

Bu araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi sürecinde yaşadıkları kaygı düzeylerini ve bununla birlikte gramer öğrenimine yönelik edindikleri öz yeterlik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi sürecinde yaşadıkları kaygı durumları ve edindikleri yeterlikler ile ilgili görüşleri, çeşitli veri toplama araçlarıyla alınmış, bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, Türkiye’de yaşama süreleri, Türkçe dil seviyeleri gibi çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan “Gömülü Karma Yöntemler Deseni” kullanılmıştır. Nicel araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, İstanbul ili, Göztepe yerleşkesinde yer alan Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde TÖMER ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER bünyesinde B1-B2 ve C1-C2 dil seviyelerinde öğrenim gören 37 kadın 72 erkek yabancı öğrenci olmak üzere toplam 109 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel grubunu ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de C1 kurunda öğrenim gören 4 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri, kaygı için Baş (2013), tarafından geliştirilen, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olan ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Yine yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek adına Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak

Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan B1 dil düzeyindeki dil bilgisi kazanımları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeğinde kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin işlenmesi ve analizi için SPSS 21.00 paket programından yararlanılmıştır. Toplanan veriler ise araştırmanın amaçları ve verilerin niteliklerine göre frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi olan ANOVA, Pearson Momentler korelasyonu, crosstab analizi ve Chi-Square testi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılarak açıklanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise kodlamalar ve temalar aracılığıyla anlamlı hale getirilerek katılımcıların doğrudan cümleleriyle veriler daha çarpıcı olarak analiz edilmiştir. Böylelikle araştırmanın genelinde betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi sırasında nadiren kaygı durumu yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algıları da orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında ise anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde bir korelasyon ortaya çıkmıştır. İlişkinin negatif yönde olması öğrencilerin öz yeterlikleri artarken kaygı durumlarının azalması gibi sonuçlar doğurur. Bu çalışma da bunu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğrenimi, kaygı, öz yeterlik, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Anxiety Levels and Self-Efficacy Perceptions of Students

Learning Turkish as a Foreign Language

Sefa AYHAN

Abstract

In this study, it was aimed to determine the anxiety levels of foreign students who learn Turkish during grammar learning process and their self-efficacy perceptions about grammar learning. For this purpose, the opinions about anxiety levels and opinions related to competencies they have acquired of students who learn Turkish as a foreign language are collected with a variety of data collection tools; together with this differences such as gender of the students, their ages, their education levels, the amount of time they spent in Turkey, their Turkish levels are examined statistically to see if there are meaningful changes.

In the study, ‘Embedded Mixed Methods Pattern’ which is one of the patterns of mixed methods is used. The sample of the quantitative research was conducted in the fall semester of 2017-2018 academic year, 37 female and 72 male students, in total 109 foreign students, studying at TÖMER of Çanakkale Onsekiz Mart University and TÖMER of Marmara University School of Foreign Languages located in Göztepe Campus, Istanbul under the language levels of B1-B2 and C1-C2. The qualitative group of the study consists of 4 foreign students studying at C1 level in TÖMER, Çanakkale Onsekiz Mart University.

For the quantitative data of the study, ‘Turkish Grammar Anxiety Scale as a Foreign Language’ which was developed by Baş (2013), whose reliability and validity study was conducted and adapted by the researcher. In order to determine the self-efficacy perceptions of foreign students for grammar learning, the grammar gains at the B1 grammar level in the Turkish Language Teaching Program prepared by Ankara University Turkish and Foreign Language Research and Application Centre is used in the scale of ‘Turkish Grammar Self Efficacy as a foreign language’. SPSS 21.00 package program was used for processing and

analysis of the data obtained in the study. The data collected were explained by using statistical techniques such as frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, Pearson Moments correlation, crosstab analysis and Chi-Square test. The qualitative data of the research was made meaningful through coding and themes and the data were analyzed more strikingly with the direct sentences of the participants. Thus, descriptive analysis and content analysis were applied throughout the research.

As a result of the study, it was found that students who learn Turkish as a foreign language rarely experience anxiety during grammar learning. On the other hand, foreign students' perceptions of self-efficacy towards grammar learning were found to be at medium level. There was a significant, negative and low correlation between anxiety levels and self-efficacy perceptions of students during grammar learning process. Negative relationship leads to an increase on self-efficacy of students whereas their anxiety levels decrease. This study supports this.

Keywords: Anxiety, grammar learning, self-efficacy, teaching Turkish as a foreign language.

İçindekiler

Ön söz	ii
Özet.....	iii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xviii
Kısaltmalar Listesi.....	xix
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	2
Alt problemler.	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
Araştırmanın Varsayımları.....	4
Alanyazın Taraması.....	5
Dilin Tanımı	5
Ana Dili ve İkinci Dil.....	6
Yabancı Dil.....	7
Yabancı Dil Öğrenimi	7
Dil Bilgisi	8
Dil Bilgisi Öğretimi	9
Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri	10
Yabancı Dil Olarak Dil Bilgisi Öğretimi ve Önemi	12
Dil Bilgisi Öğretiminin Temel İlkeleri.....	13
Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	16
Geleneksel yaklaşımlar.	16
Dil bilgisi yaklaşımı	16

Kelime yaklaşımı.....	16
Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı	17
Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı	17
İletişimsel yaklaşım.	18
Kavramsal-işlevsel yaklaşımlar.	19
Yapılandırmacı Yaklaşım.....	19
Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	21
Anlatma yöntemi.	21
Soru - cevap yöntemi.	22
Tartışma.	22
Dil bilgisi-çeviri yöntemi.....	23
Doğrudan öğretim yöntemi	24
Aktif yöntem	24
İşitsel-sözel (dinle-konuş) yöntem	24
Çözümleme ve birleşim yöntemi	25
Tümevarım ve tümdengelim yöntemi	25
Gözlem.....	26
Dramatizasyon (Oyunlaştırma).	27
Sezdirme yöntemi.....	29
Dil Bilgisi Öğretiminin Dil Becerileriyle İlişkisi	29
Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi.....	29
Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi	30
Yazma eğitimi açısından dil bilgisi	33
Kaygı ile ilgili Yapılan Yurt-içi ve Yurt-dışı Araştırmalar	36
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı.....	38
Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ile İlgili Çalışmalar	39
Öz Yeterlik Kavramı	40

Öz Yeterliğin Kaynakları	40
Performans (Başarı) deneyimleri	40
Fizyolojik ve duygusal durum.....	40
Dolaylı yaşantılar.	41
Sözel ikna.....	41
Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	41
Yabancı Dil Öğreniminde Öz Yeterlik	44
Kaygı ve Öz Yeterlik İlişkisi ile İlgili Araştırmalar	45
Bölüm II: Yöntem	47
Araştırma Modeli.....	47
Evren ve Örneklem	50
Veri Toplama Araçları	59
YDOT Dil Bilgisi Kaygı ve Öz Yeterlik Ölçeklerin KMO ve BARLETT Testleri.....	64
Yarı yapılandırılmış mülâkat formu	68
Verilerin Toplanması	68
Verilerin Analizi	69
Bölüm III: Bulgular	70
Nicel Araştırma Bulguları	70
Türkçe dil bilgisi dersi kaygı ölçeği maddelerinin cinsiyete göre Crosstab analizi ve chi-square sonuçları.....	70
Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik ölçeği maddelerinin öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine göre Crosstab analizi ve chi-square testi sonuçları.....	103
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Durumları ve Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Nitel Bulgular	131
YDOT öğrenen öğrencilerin dil bilgisine öğrenimine yönelik kaygı durumlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum.....	131
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	139
Tartışma ve Sonuç	139

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	139
Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	142
Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	144
Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	145
Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	146
Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	147
Öneriler	148
Kaynakça	149
Ekler.....	155
Ek A - Kaygı Anket Ölçeği	156
Ek B- Öz Yeterlik Anket Ölçeği.....	158
Ek C- Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu	159
Ek D- İzin Onayı.....	161
Özgeçmiş	163

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyeti.....	50
2	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaşı.....	51
3	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Uyuşu.....	51
4	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Eğitim Seviyesi.....	53
5	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye'de Yaşama Süresi.....	53
6	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Medeni Durumu.....	54
7	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyleri.....	54
8	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İngilizce Dil Düzeyleri.....	55
9	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler.....	55
10	Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dilleri.....	57
11	YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçme Aracındaki Maddelerin Faktör Yükleri...	61
12	YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçme Aracındaki Maddelerin Faktör Yükleri.....	63
13	YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi.....	64
14	YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi....	65
15	Kaygı ile Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi Kolmogorov-Simirnov.....	65
16	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Hataları Yapmaktan Korkuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	71
17	“Akılda tutmam gereken çok kural var. bu beni oldukça rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	72
18	“Öğretmen derste işlediğimiz dil bilgisi konusu ile ilgili örnek cümle istediğinde kendimden emin olamıyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	73

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
19	“Derste dil bilgisine daha fazla yer ayrılması beni rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	74
20	“Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi Square Testi Sonuçları.....	75
21	“Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisi hataları yaparsam sınıf arkadaşlarım tarafından alay edileceğimi düşünüyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	77
22	“Yabancı dil sınavlarında dil bilgisine iyi hazırlansam bile kaygı duyuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	78
23	“Türkçenin dil bilgisi yapıları ana dilimdeki yapılara uymadığından bu kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	79
24	“Dil bilgisi kuralları yüzünden türkçe dersi sonunda başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	80
25	“Dil bilgisi konularına çalışsam da kısa sürede unutuyorum. bu da beni rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi Square Testi Sonuçları.....	81
26	“Tüm dil bilgisi konularını öğrenme konusunda üzerimde bir baskı hissediyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	82
27	“Türkçe bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabildim mi diye endişe duyuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	84

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
28	“Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığı beni hep endişelendiriyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	85
29	“Türkçenin dil bilgisini çok zor buluyorum ve öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Bu durum beni çok kaygılandırıyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	86
30	“Sınıfta arkadaşlarımın dil bilgisini daha iyi bildiğini bu yüzden yabancı dilde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	87
31	“Dil bilgisi konularına ne kadar çok çalışsam kafamın daha çok karıştığını düşünüyorum, bu da sıkılmama sebep oluyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	88
32	“Yabancı dil olarak Türkçe dersinde dil bilgisi konuları işlenecekse derse kendimi çok iyi hazırlayıp öyle gitmek zorunda hissediyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	89
33	“Dil bilgisi konularının fazlalığı öğrenme isteğimi azaltıyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	90
34	“Dil bilgisi olarak istediğim seviyede olmadığımı düşünüyorum. bu da yabancı dile yönelik motivasyonumu düşürüyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	91
35	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları	92
36	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	94
37	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Türkiye'de Yaşanılan Yıllara Göre ANOVA Sonuçları.....	95
38	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre t-testi Sonuçları.....	96

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
39	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Türkçe Dil Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	97
40	Kaygı Ölçeğinden Alınan Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	98
41	Türkçe Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	99
42	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları.....	100
43	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Eğitim Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
44	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkiye'de Yaşama Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
45	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre t-testi Sonuçları.....	102
46	“Bir Eylemin Gerçekleşmesiyle İlgili Dileği Belirtirim (dilek kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	103
47	“Yan Cümlelerde Zarf-Fiil Yapısını Kullanarak Eylemin Yapılış Tarzını ve Sıklığını Belirtirim (-(y)arak, -(y)a...)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	105
48	“Geçmiş Zamanda Gerçekleşen Eylemlerde Şimdiki Zamanın Hikâyesini Kullanırım (-(1) yordu).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	106
49	“Yeterli Olma Olasılık Belirten Eylem Yapılarını Kullanırım (yeterlik fiili).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	108
50	“Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlarım (bağlama edatları).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	109

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
51	“Zorunluluk ya da tavsiye belirtmek için gereklilik yapısını kullanırım (gereklilik kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	110
52	“Ana cümledeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şartı belirtirim (şart kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	111
53	“Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (edilgen çatı).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	113
54	“Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (ettirgen çatı).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	114
55	“Eylem kök ya da gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirerek kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	115
56	“Adlaştırma eklerini doğru olarak kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	117
57	“Cümleleri dolaylı anlatıma çeviririm.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	118
58	“İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (işteş çatı, işteşlik zamiri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	119
59	“Dönüştürme eylemleri ve dönüştürme zamirini kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (dönüştürme çatı, dönüştürme zamiri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	121

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
60	“Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (Neden, Sonuç, Gerekçe vb.) bir şekilde bağlarım (ise, yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, hiç değilse vb.)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	122
61	“Belirli bir süre boyunca gerçekleşmekte olan eylemleri anlatırken kullanırım (-dığından beri, -(y)alı/-dı...-(y)alı, zarf-fiilleri)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	123
62	“Cümlede olayın gerçekleştiği anı nitelemek için zarf-fiilleri kullanırım (-(y)acağı zaman, -(y)acağı sırada)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	125
63	“-ır.....-maz zarf-fiilin işlevini ayırt ederim.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	126
64	“Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan edat yapılarını kullanırım (dolaylı, nedeniyle, yüzünden vb.)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	127
65	“İsim cümlelerinde şart ekini kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi ve Chi-Square Testi Sonuçları.....	128
66	Öz Yeterlik Ölçeğinden Alman Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	130
67	Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeği İle Öz Yeterlik Ölçeği Pearson Momentler Korelasyonu.....	130
68	Örneklem Grubunun Derste Yaşadıkları Kaygı Durumlarıyla İlgili Görüşleri	132
69	Örneklem Grubunun Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi ile İlgili Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	133
70	Örneklem Grubunun Sınavlarda ya da Türkçeyi Kullanırken Kaygı ile İlgili Görüşleri.....	134

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
71	Örneklem Grubunun Türkçe Dil Bilgisinin Önemi ve Gerekliliğine İlişkin Görüşleri.....	135
72	Örneklem Grubunun Türkçe Dil Bilgisindeki Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	136
73	Örneklem Grubunun Dil Bilgisi Kurallarının Zorluğuna İlişkin Görüşleri....	137



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Karma Yöntem Araştırmasında Nicel ve Nitel Aşama Örneği.....	47
2	Karma Yöntem Araştırmaları Desenleri.....	48
3	Anket Geliştirme Süreci.....	59
4	YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Grafiği.....	62
5	YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Grafiği...	64
6	YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği Normal Q-Q Grafiği.....	66
7	YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği Normal Q-Q Grafiği.....	67

Kısaltmalar Listesi

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
X	: Aritmetik ortalama
N	: Kişi sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
YDOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe
YDOTÖP	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dil öğretimi geçtiğimiz çağın son çeyreğinde büyük önem kazanmıştır. 21. yüzyılda da aynı önemin artarak süreceğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Ulaşım ve iletişim teknolojisindeki büyük gelişme, dünya yuvarlağının gittikçe küçülmesine yol açmış ve insanların kendi bölgelerindeki ve dünyanın birçok yerindeki insanlarla iletişim kurmasını inanılmaz ölçülerde kolaylaştırmıştır. İletişimin ve bilginin taşındığı en önemli unsurlardan biri de hiç şüphesiz ki dildir (Yalçın, 2012, s. 9). Bu yüzden günümüzde insanın ana dili dışında, yabancı bir dil öğrenmeye niçin ihtiyaç duyduğu konusu neredeyse artık herkesçe cevap verilebilecek bir gerçek halini almıştır: Çünkü dünya küreselleşmektedir ve küreselleşen dünyada pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir (Güzel ve Barın, 2013, s. 15). İnsanların yabancı bir dili öğrenme sebepleri ele alındığında pek çok şey sayılabilir: göç, eğitim, evlilik, kişisel merak, akademik başarı vb. şüphesiz Türkçemizin de yabancı dil olarak öğrenilmesinin tercih edilmesinde oldukça çeşitli sebepler vardır. Türkçemizin yabancı bir dil olarak öğrenilmesine yönelik tercihlerin artmasının yanında yabancı dil olarak Türkçe üzerine yapılan araştırmalarda da artış gözlenmektedir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak öğrenilecek bir dilin en önemli öğelerinden olan dilin yapısı yani grameri ve yeni öğrenilecek her türlü bilginin en doğru, en etkili ve en verimli olarak öğrenilebilmesi için önemli olgular olan kaygı ile öz yeterlik üzerinde durulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları araştırmanın problem cümlesi olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kaygı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde tamamının dört temel dil becerisi olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” üzerinde

yapıldığı görülmektedir. Dil bilgisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise genellikle herhangi bir dil bilgisi konusunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarındaki işleyişi üzerinde durulmuştur.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

Alt problemler. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları ile;
 - ❖ Cinsiyet
 - ❖ Yaş
 - ❖ Eğitim düzeyleri
 - ❖ Türkiye’de yaşadıkları süre
 - ❖ Türkçe dil seviyeleri

Değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik yaşadıkları kaygılara neden olan faktörler nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe gramer yapılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

- Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin önemi ve gerekliliği konusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerinin ve nedenlerinin, bununla birlikte öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dört temel dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerine yönelik öğrencilerin yaşadığı kaygılar ile ilgili çalışmalar literatürde yer almış ancak tüm bu dil becerilerin merkezinde yer alan ve aslında öğretimin de ona göre şekillenmesi gerektiği dil bilgisi öğrenimine yönelik öğrencilerin yaşadığı kaygı düzeyleri, buna neden olan etmenler ile ilgili çalışmalar yapılmamıştır. Yabancı dili öğrenen kimseler kaygı duyuyorlarsa veya öğrendikleri yabancı dile karşı olumsuz tutum geliştirmişlerse bu kişilerin dil öğrenmeye yönelik başarılarının en düşük seviyede seyretmesi kaçınılmaz sonudur. Bu araştırma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimindeki kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları incelenerek bu konudaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğrenim görmekte olan 109 sayıdaki TÖMER öğrencileriyle sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öz yeterlik Ölçeği” Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde hazırlanmış olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda (2015), yer alan dil bilgisi kazanımları içerisindeki B1 (Orta 1, 2, 3 ve 4) düzeyi dil bilgisi kazanımları ile sınırlıdır.
- Araştırmada nicel veriler elde etmek için kullanılan kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin uygulanması B1-B2 ve C1-C2 kurlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Kaygı ve Öz Yeterlik Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formunun uygulanması Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi C1 kurunda öğrenim gören 4 yabancı öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkili olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracı maddelerine verdikleri cevaplar gerçek algılarını yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, kişisel bilgiler bölümünü doğru olarak doldurdukları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, Türkçe dil bilgisi öğrenimi sırasında yaşadıkları kaygılar, gerçek kaygı düzeylerini yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, anketlerdeki ve mülakat formundaki soruları içtenlikle ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin, mülakat sorularının ve anketlerin ölçüm sonuçlarının, onların gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

Alanyazın Taraması

Alanyazın taramasında konuyla ilgili geçmişten bugüne kadar yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın taraması kapsamında, araştırmanın temel değişkenleriyle ilgili kuramlar, kavramlar ve kavramsal ilişkilerden bahsedilmiştir.

Dilin Tanımı

Dil, tarih boyunca şüphesiz üzerinde en çok tanımları yapılan kavramlardan biri olmuştur. Demir (2004, s. 3), “Dil nedir peki? Kimse bana sormayınca biliyorum. Birine açıklamaya kalkınca da bilmiyorum.” der. Gerçekten de dilin ne olduğunu açıklamak oldukça güçtür. Bunun ne derece güç olduğunu yüzlerce dil tanımları yapılmış olması da göstermektedir. Bu konuda oldukça fazla tanımları yapılmış olmasına rağmen genel olarak en kapsamlı dil tanımları Prof. Dr. Muharrem Ergin tarafından yapılmıştır. Ergin’e (2007) göre dil “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” Bu tanımları her bir cümle üzerinde uzun uzun konuşulabilmekle birlikte dilin doğuşu, milletlerin dillerinin doğuşu hakkında son cümleden yola çıkılarak şunlar söylenilebilir. Gerçekten dil, bir örtülü ittifaklar, gizli anlaşmalar sistemidir. Bu dildeki sözcükler ve sözcük dizileri üzerinde o milletin tüm bireyleri gizli anlaşmalar, sözleşmeler yapmış durumdadırlar. Mesela bütün Türkler bir araya gelip suya su, taşta taş demek hususunda anlaşma, sözleşme yapmışlardır. Bu sözleşmeyi, bu gizli anlaşmayı her kavim ayrı bir şekilde yapmış, böylece her kavmin ayrı bir dili olmuştur. Kavimlerin, milletlerin ayrı ayrı dilleri olması, düşünce tarzlarının, kulaklarının ve hançerelerinin, zevk ve eğilimlerinin ayrılığındandır. Her millet evreni kendisine göre seslendirmiş, aynı eşyaya ayrı seslerle karşılık icat etmiştir. Mesela aynı sert cisme, Türkler taş, Araplar hacir, Farslar seng demişler, başka milletler başka başka adlar takmışlardır. Her milletin ilk dil çekirdeğinden

sonraki gelişmeler ve zenginleşmeler de şüphesiz o milletin düşünce, kulak, hançere ve zevk hususiyeti istikametinde cereyan etmiştir. Dili meydana getiren bu gizli ittifakların ne zaman ve nasıl olduğu bilinmemektedir. Dil insanla birlikte var olduğuna göre bu gizli ittifakların kökleri de ilk insanlara kadar gider. Bu gizli antlaşmalar da kendi kendisine ve zamanla oluşmuştur (Ergin, 2007, s. 15). Dil fertlerin üzerinde bütün bir millet topluluğunu ilgilendirir. Tabi ki dil, bir millet dili hatta milletlerarası dil haline gelinceye kadar da pek çok unsuru etkiler ve pek çoğundan da etkilenir. Dolayısıyla dilin kültür, düşünce, beyin, eğitim gibi kavramlarla da ilişkisi vardır. Bu kavramlar dile çok şey verdiği gibi dil bu kavramlardan çok şey de almıştır (Yıldız, 2010, s. 14).

Ana Dili ve İkinci Dil

Ana dili kavramını kelime olarak tanımlamaya çalışırsak kurabileceğimiz kelime öbekleri, ananın dili, annenin konuştuğu dil, annenin anlaştığı dil gibi açılımlar olur. Çünkü bu dil türü adlandırılırken “ana” kavramından yola çıkılması nedensiz de değildir.

Çocuğun doğumundan okul evrenine kadar (hatta evlenip kendisine yönelik ayrı bir yaşam kurana kadar) her türlü ihtiyacıyla anne ilgilenir. Özellikle okul evresine kadar ona ninniler söyleyip uyutan, onunla konuşan, ona sevgisini veren varlık, yaşam boyunca kullanacağı dili de ona vermektedir (Yıldız, 2010, s. 45). İşte insanın küçükken önce annesinden ve sonra çevresindeki yetişkinleri taklit yoluyla edindiği dil ana dilidir. Birey, sonradan öğreneceği her şeyi bu ilk öğrendiği dilin üzerine kurup geliştirir. Aksan (1975, s. 285)’a göre, ana dili, “İlk önce anneden, daha sonraları ise aşama aşama ailenin diğer fertleri, yakın çevre ve çocuğun içerisinde bulunduğu ortamda kavradığı, bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir”. Vardar (2002)’a göre de “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Bunun yanında kişinin doğal şekilde aile ortamında edindiği anadili veya ilk dili dışında kalan ve ilk dilden sonra öğrenilen dil ise ikinci dil olarak adlandırılır (Ergül, 2012, s. 20). Şüphesiz ki anadilinin

de ikinci bir dilin edinilmesi de birçok ortak nokta içerir. Ancak unutulmaması gereken bir nokta da kişi ikinci dil edinmekle anadilini de bırakmış olmaz. Örneğin bir ikinci dilde ne kadar akıcı konuşursa konuşsun matematiksel hesaplar yaparken kişi anadilini kullanmayı sürdürür (Ergül, 2012, s.22).

Yabancı Dil

Yabancı dil kavramını kısa olarak bireyin anadilinden sonra öğrendiği, edindiği bütün diller olarak tanımlayabiliriz. Başkan (2006), yabancı dilin, *“bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsadığını”* ifade etmektedir. Bu durumdan da anlaşılacağı gibi yabancı dil edinimi, anadil ile aynı zamanda gerçekleşen bir süreç değildir. Yabancı dil, anadil edinimi sonrasında başlar ve yabancı dil öğrenmeye başlayan birey anadilinde iletişim kurabilecek seviyeye de gelmiştir. Bu açıdan kişi için büsbütün yabancı olan sonradan öğrendiği ve kaldığı çevrede fonksiyonel olarak iletişimde kullanılma imkânı bulunmayan, belli hedefler istikametinde öğrenilen, edinilen dil yabancı dil olarak tanımlanır (Şahin, 2013, s. 14) . Kişi, yabancı dilde sınırlı söz varlığına sahiptir ve kuracağı yaratıcı ifadeler bakımından anadile kıyasla oldukça fakirdir. Çoğu zaman düşüncelerini dile getirmede ilk edindiği dilin, anadilinin etkisi altındadır. Tabi ki kişi zamana ve mekâna göre planlanmış eğitim programlarıyla yabancı dil öğrenimini, iletişim yoğunluğuna bağlı olarak da yabancı dil edinimini geliştirebilir.

Yabancı Dil Öğrenimi

Yabancı dil öğrenimi, kişinin anadili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir (Güzel ve Barın, 2013, s. 235). Binlerce yıldan beri insanlar başkalarının dillerini öğrenirler ve bunu da çok değişik yollarla yaparlar. En kestirme ve doğal yol, yabancı dilin konuşulduğu ortama girmek ve yabancı dili konuşan insanlarla doğrudan ilişkiye girmeye çalışmaktır. Bu yolla dil öğrenen kimse yabancı dili, tıpkı anadilini edindiği gibi deneme yanılma yoluyla dili kullanarak öğrenir. Diğer bir yol, dilin konuşulduğu ülkeden uzakta,

genellikle öğrettiği dil kendisi için de yabancı dil olan bir öğretmen denetiminde dil kursları yoluyla gerçekleşir. Yapay bir kurs ortamında, bireye ileride gereksinim duyabileceği düşünülen bilgi ve beceriler öğretilir. Bir başka yol da bireyin kendi evinde, bir bilgisayar başında, kendi öğrenme hızına göre yabancı bir dili öğrendiği otonom öğrenme programları da olabilir. Bütün bunlar ışığında birey açısından bakıldığında, öğrenme koşulları, öğrenme yerleri gibi öğrenme metotları da oldukça farklılık gösterir (Şahin, 2013, s. 16). Bu yüzden hala da en yeni öğrenme ortamları ve öğrenme yöntemleri yaratılsa da yabancı dil öğrenimi basit bir iş değildir ve bu yüzden birçok birey yabancı dil edinirken her şeyden önce kendine psikolojik bir duvar örer ve ara ara da bu hedef dili öğrenemeyeceğini tefekkür etmeye başlar. Bu nedenle yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan kaçınılmalıdır (Güzel ve Barın, 2013, s.235). Birey; yabancı dili öğrenmede ona zorluklar çıkaracak, onu yıldıracak, hedeflerine ulaşmasında yolundan saptıracak bu psikolojik duvarı yıkmadan amaçlarına ulaşamayacaktır. Yabancı dil öğreniminde bunu başarabilmek oldukça önemlidir. Bunun için de kişi, yeni öğreneceği yabancı dil için başaramayacağını düşündüğü ön yargılarından ve endişelerinden uzak olmalı, başarabileceğini düşünerek öz yeterliliğinin farkında olmalı, öz güvenini yüksek, kaygılarını ise kontrol edebileceği bir düzeyde tutmalıdır.

Dil Bilgisi

Dil, bir sistemler birliğidir. Bu sistemde işlevi olan pek çok öge vardır. Bu öğelerin birlikteliklerini düzenleyen ve bunları bir sistem içerisinde anlamlı birer birim haline getiren dil bilgisidir (Özbay, 2012, s. 233). Yani dil bilgisi işte dildeki bu sistemi açığa çıkarmayı amaçlayan bir çalışma alanıdır. Dil bilgisinin garp dillerindeki karşılığı kabul edilen gramer kelimesi, Yunancada “yazı” demek olan “gramma” yazmak köküne dayanır. Bundan da yunanca “grammatike”, Latince “grammatica”, Fransızca “grammaire”, İngilizce “grammar”, Almanca “grammatik” kelimeleri türemiştir. Dil bilgisi yani gramer geniş manada şöyle ifade edilebilir: Dilin kullanımında yerleşmiş ilkelere göre, dili oluşturan sesleri, şekilleri,

kelimeleri, yapı ve düzen işlem ve yollarını, metotlarını, kelime sınıflarını, çekimlerini, tümcedeki görev ve bağıntılarını sistemli olarak tetkik eden bilim (Özbay, 2012, s. 231). Dil bilgisi, bir dili, ses, şekil ve tümce yapıları ile dilin çeşitli unsurları arasındaki mana ilişkileri bakımından araştırarak bunlarla ilgili ilkeleri ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi dil bilgisinin önde gelen bölümleridir (Korkmaz, 1992, s.75).

Dil Bilgisi Öğretimi

Eğitimin özünde, ana dilin iyi öğretilmesi yatar. Bu nedenle eğitimin her basamağında bütün imkânlardan yararlanmak suretiyle temel dilin öğretilmesi gerçekleştirilmelidir (Tural, 1982, s. 22). Dil bilgisi öğretimi de ana dili eğitiminin amaçlarından birisidir. İnsan ana dilini anlamaya, algılamaya ve anlatmaya başladıktan sonra dilin dil bilgisi yapısını da algılamaya başlar. Kişinin ana dilini öğrenmesi o dili oluşturan dil sistemlerinden haberdar olmasıyla mümkün olabilir. Bir dili meydana getiren yapısal ve işlevsel yasalar bütünü, onun dil bilgisi yapısında saklıdır. Bu sebeptir ki bireyin ana diline hâkimiyeti, onun dil bilgisi yapısına egemen olmasıyla mümkündür. Ancak bir insanın eksiksiz olarak ana diline egemen olması için o dilin gramer kurallarını da özümsemesi gerekir (Özbay, 2012, s. 234) . Dil bilgisi öğretimi eğitimimizde önemi tartışmasız kabul edilen ancak hiç de bu öneme yakışmayan uygulamalarla geçiştirilen bir konudur. Bu bilgi alanının önemi tartışmasız kabul edilirken dil bilgisinin niçin öğretilmesi gerektiğinin bilinmesi de şarttır (Sağır, 2002, s. 19). Türkçe derslerinde öğrenci dil bilgisi yoluyla dilin kurallarını ve özelliklerini fark eder, bunların insanlarla iletişim kurma sırasında kendisine yardımcı olduğunu sezer ve böylece dilin özelliklerini bilen, yanlış kullanımları en aza indirmeye çalışan bir dil bilincine ve dil sevgisine ulaşır. Dil bilgisi öğretiminin gayesi, Türkçe derslerinin temel ürünü olan dilin kurallarını ve özelliklerini öğrenciye tanıtarak onların bilinçli bir biçimde Türkçenin ana becerilerini kazanmalarını temin etmektir. Dil bilgisi konuları bu aşamada dil becerilerini

destekleyen bir öge olarak dil öğretimindeki konumunu edinir (Özbay, 2012, s. 131). Bu yüzden ki dil bilgisinden faydalanılmadan fikirlerin, duyguların daha doğru ve tam olarak anlatılması, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimlerinin daha etkili verilmesi mümkün değildir. Çünkü doğru anlama, eksiksiz anlatma, okuma ve yazmanın özünde dil bilgisi nizamlarının doğru öğrenilmiş olması yatmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin önemi ve gerekliliği, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir husustur.

Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri

21. yüzyılın başında çağın gerektirdiği donanıma sahip, yetişmiş insan gücünü elde etmenin yolu eğitimden geçmektedir. Düşünen, düşündüklerini doğru bir biçimde ifade edebilen, öğrendiklerini özümseyerek kalıcı ve kullanılabilir bilgi haline getirebilen bireylerin yetiştirilmesinde, anlama ve anlatma etkinliklerinin önemi yadsınamaz. Öğrenme-öğretme ortamlarında, bütün derslerin anlamaya ve anlatmaya dayalı olduğu, bunun yolunun da kurallarına göre öğrenilmiş sağlam bir dil becerisinden geçtiği bilinen bir olgudur (Yaman, 2006, s. 47). Anlama ve anlatma dil becerilerini oluşturan dildeki koordinasyonu sağlayan temel araç o dilin dil bilgisidir. Bu yüzden hiçbir millet, çocuklarının sadece çevresinde edindiği günlük dille yetinmez. Her millet onları ayrıca kendi okullarında kendi milli dilinin yapısını gereği gibi öğreten bir gramer öğretiminden de geçirir. Ancak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan dil bilgisi sorunları olduğu gibi dünyadaki dil bilgisi sorunlarına da değinmekte yarar var.

Tompkins 'e göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenler, öğrenci ebeveynleri ve alanla ilgili akademisyenler, dil bilgisinin ne zaman ve nasıl öğretilmesi hususunda bir düşünce birliği içinde birleşmemişlerdir. Kimileri ilköğretimde dil bilgisi öğretimini gereksiz görürken kimileri de onun dil becerileri öğretiminde yadsınamaz bir yere sahip olduğunu düşünür. Türkiye'de olduğu gibi dünyada da yaklaşım ve görüş farklılıkları vardır (Tompkins, 1998'den akt. Özbay, 2012).

1988-1992 yılları içinde Ulusal Müfredat Dil Projesiyle, gramer öğretimine daha hassasiyetle yaklaşılması hususunda çeşitli girişimlerde bulunulmuşsa da bu girişimler hedeflenen neticelere ulaşamadığından, varılan sonuçlar resmiyette ehemmiyet kazanmamıştır. 1998 yılında devlet tarafından yayınlanan bir yazıda gramer öğretimini destekleyen bir kanıt olmadığı fikri çürütülmüştür. Paylaşılan yazıda herhangi bir isim kullanılmamışsa da dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kanıt olduğu savunulmuştur. Buradan dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerini destekleyip desteklemediği konusunda tereddütler yaşandığı görülmektedir. Bir diğer dil becerisi olan okuma becerisinde de Cajkler ve Dymoke'un çalışmasında açıkladığı gibi dil bilgisinin okuma dil becerisi ile alakası üzerine çok az sayıda çalışma vardır (Cajkler ve Dymoke, 2005'ten akt. Özbay, 2012). Hedeflenen seviyede okuma için yeterli dil bilgisi düzeyine gereksinim vardır. Sözü edilen bilginin ne kadar ve nasıl olması gerektiği konusunda hâlihazırda bilgi mevcut değildir. Okuma dil becerisi için dil bilgisine niçin ihtiyaç duyulduğuna dair şu sebepler sunulmuştur:

1. Okuma için dil bilgisi yazma becerisi on basamaklı bölümün önemli parçalarından biridir.
2. Dil bilgisini anlayabilmek metinleri yapılandırma yollarına yönelmeyi gerektirir.
3. Bazı testleri cevaplamak için dil bilgisine ihtiyaç vardır (Özbay, 2012, s. 52).

Dil bilgisi öğretiminden daha enteresan ve daha çekici çok az şey olmasına rağmen eğitimciler, lisans düzeyinde bile öğrencilerin tümce kurma ya da adıkları, atıflarıyla kullanma becerisine sahip olmadıklarını görmektedirler (Oldenburg, 2006'dan akt; Aytaş ve Çeçen, 2010, s. 82).

Dünyadaki dil bilgisi sorunlarının bir kısmı Türkiye'deki sorunlarla ortak olmakla birlikte Türkiye'nin daha kötü durumda olduğu bir gerçektir. İngiltere gibi ülkeler imla bilgisini öğrencilere rahatlıkla öğretebilirken biz ise henüz bunun nasıl ve ne şekilde

yapılacağını tespit dahi edemedik. Ana dilini iyi bir şekilde öğrenmeden öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmeleri de oldukça zordur. Türkiye'de dil bilgisi ile ilgili çözüme ulaştırılamamış pek çok sorun karşımıza çıkmaktadır (Özbay, 2012, s. 53). Sınıf Öğretmenliği ya da Türkçe Eğitimi bölümlerine gelen öğrenciler, yüksek bir oranda dil bilgisinin temel yeti ve davranışlarını edinmiş olarak yükseköğrenime gelememektedir. Öğrenciler; ilköğretim yılları boyunca görüp öğrendiklerini de ortaöğretim döneminde unutarak, kaybederek yükseköğrenime başlamaktadırlar (Sağır, 2002, s. 29). Bugünkü dil bilgisi öğretimi, belirli tanımları, kavramları, terimleri, ilkeleri, sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları ön plana alınarak bu eğitimle kâfi düzeyde ve tesirli bir biçimde anlaşmanın, sözleşmenin gayesi unutulmakta öğrencilere istenen davranış ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezber yoluyla kazandırılmaktadır (Sağır, 2002, s. 30).

Türkçe dersi sınavlarında yer alan dil bilgisi soruları, öğrencilerin Türkçeye ait, dilin kullanımı ile ilgili kazanımları ölçmekten çok uzak bir tarzda hazırlanmaktadır. Dolayısıyla kavramların ezberlenip ezberlenmediği yoklanıp kuralların sıralanması istenerek ders bireye faydalı olmaktan çıkmakta, öğrencileri de dil bilgisinden soğutmaktadır (Sağır, 2002, s. 31).

Yabancı Dil Olarak Dil Bilgisi Öğretimi ve Önemi

İkinci dil veya yabancı dil edinme kısaca o hedef dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak adlandırılabilir. Yabancı dilin gerekli temel becerilerini kazanmada dil bilgisi öğretiminin de destekleyici etkisi artık bilinen bir gerçektir. Dil bilgisi, dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesinde öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Zaten dil bilgisi öğretiminin amaçlarından biri de sadece dilin kurallarını aşılacak değil, ait olunan dilin, dil becerilerinin geliştirilmesine destek olmasını sağlamaktır. Temel dil becerilerinden ayrı bir dil bilgisi öğretimi, ezbere iteceğinden hedeflenen sonuca ulaştırmayacaktır (Özbay, 2012, s. 234). Yabancı dil olarak Türkçemizi öğretirken de bu

anlayış doğrultusunda hareket etmek gerekir. Çünkü önceki zamanlarda dil bilgisi dendiğinde akla dille ilgili kurallar geliyor ve öğrencilere de çok sayıdaki bu kurallar öğretiliyordu ancak şimdiki zamanlar da bu anlayış ve uygulama farklılaşmıştır. Günümüzde dil bilgisi, kişinin dili iyi kavraması, bildirişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir. Dil bilgisi yalnız bir iletişim aracı değil bununla birlikte dili anlama ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dili doğru, etkili kullanmak ve geliştirmek için dil bilgisi gereklidir (Güneş, 2014, s. 281).

Dil Bilgisi Öğretiminin Temel İlkeleri

Bütün öğretim alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminin de bazı temel ilkeler göz önünde bulundurularak işlenmesi, öğretilmesi gerekmektedir. İlke, doğruluğu genel kabul görmüş, artık tartışılmayan temel fikir, kural olarak tarif edilebilir. Öğretimde, içeriğin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç için faydalanılacak ilkeler, öğretmenin gerekli etkinlikleri uygulamasına, öğrencinin de derse daha istekli ve motive olmasına katkıda bulunacaktır (Özbay, 2012, s. 75). Bu başlık altında da dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken ilkeler maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Dil bilgisi, MEB'in (2006), Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda "Bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü." olarak ifade edilmiştir. Bu açıdan dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerilerinden bağımsız olarak işlenmesi düşünülmemelidir. Öğrenciye göre Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş ilkelerini açıklayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da mühim olan bu yapı ve ilkelerin temel dil becerileriyle ve bunların etkinlikleriyle birlikte ele alınması, uygulanmasıdır.

2. Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemez (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 127). Çünkü böyle bir öğretim öğrencilere dil kurallarını

ezberletmeye alıştıır. Uygulamada yetersiz kalmalarına sebep olur. Kurallar ile ilgili örnekler günlük konuşmalardan, okuma parçalarından alınmalıdır.

3. Dil bilgisi kurallarının öğretiminin kendi başına yetersiz olduğu artık kabul edilen bir gerçektir. Bunların öğrencide birer davranış ve kazanım durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır. Öğrencilerin kendini ifade etme amacıyla yapacağı araştırmalarda, yazma ödevlerinde, başka etkinliklerinde bu kurallara ne derece uyduğu öğretmen tarafından izlenmelidir.

4. Dil bilgisi öğretiminde de diğer öğretim alanlarında olduğu gibi öncelikle öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde tutulması gerekir. Ayrıca Demirel (2006, s. 128), öğretimde çıkış noktasının öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olması gerektiğini söyler. Yani öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa bunun ders konusu olması gerekir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine cevap verilmiş olur derse yönelik ilgileri de artar.

5. Dil bilgisi, anlama ve anlatmanın eksiksiz ve kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır. Ancak dil bilgisinin diğer temel dil becerilerinin merkezinde yer aldığı gerçeği de unutulmamalıdır. Burada ders olarak Özbay (2007, s. 153)'a göre, “*Dil bilgisi ayrı bir ders saatinde değil konuşma, dinleme, okuma ve yazma çalışmaları içerisinde işlevsel olarak yer almalıdır.*”

6. Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilecek en önemli ilkelerden biri, dil bilgisi sorunlarının yalın değil cümle yani bağlam içinde ele alınması gerektiğidir. Çünkü düşüncelerimiz cümle olarak anlatılır, cümle olarak biçimlenir, şekillenir. Kendimizi en iyi cümlelerle ifade ederiz. Dolayısıyla üzerinde çalışılacak olan dil konuları, her zaman cümle içinde ve cümlenin yer aldığı metnin anlam bütünlüğü içinde düşünölmelidir.

7. Dil bilgisi öğretiminde hazır soyut bilgilerden kaçınılmalı, bilgiler öğrencilerin yaşantılarından hareketle verilerek somutlaştırılmalıdır (Özbay, 2007. s. 153). Bu ilke, Türkçe öğretiminin temel ilkelerinden biri olan yakından uzağa ilkesi ile ilgili olup öğrencilere dil

bilgisi konuları ile ilgili verilecek örneklerin de onların ortak ilgi ve yaşantılarından hareketle seçilmesi gerektiğini ifade eder.

8. Dil bilgisi dersi, diğer ana dili etkinliklerine bağlı olarak işlenmelidir. *“Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanılmasını düzenler. Bu niteliği ile dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır.”* (Demirel, ve Şahinel, 2006, s. 129).

9. Dil bilgisi gözlemleri, alıştırmaları örnekler üzerinde yaptırılmalı, bu örneklerin seçiminde, güzide yazarların eserlerinden seçilen örnek bölümler, konuşmalarda yer alan sözler incelenerek kullanılmalıdır. Çünkü dil bilgisi teoride kalmamalı, pratik hale getirilerek bir beceriye, davranışa dönüştürülmelidir.

10. Dil bilgisi konuları birbirinden bağımsız olarak değil, tıpkı bir zincirin halkaları gibi birbirine dayandırılarak birbirinin anlamını tamamlayacak şekilde işlenmelidir. Bu yapılırken öğrencilerin öğrenilen kurallar arasında mantıksal ilişkiler kurabilmelerine yardımcı olunması gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler karşılıklı etkileşimle dil konularını zihinlerinde yapılandırmış olur.

11. Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin hazırlanmasında dil biliminin verilerinden faydalanılmalıdır. Hazırlanan etkinlikler aynı zamanda belirlenmiş olan kazanımlara uygun olmalıdır.

12. Dil bilgisi öğretiminde, öğretim programlarında belirtilen en yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmalı ve uygulanmalıdır.

13. Dil bilgisi öğretiminde de tek bir yöntemden hareket edilmemeli, öğrenci ihtiyaçları, dersin kazanımları ve konulara göre farklı yöntem ve teknikler kullanılarak ders eğlenceli hale getirilmelidir.

14. Dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kazanımlarına ve işlenecek konulara uygun olarak çeşitli görsel ve işitsel araçlardan, materyallerden yararlanılmalı, öğrencilerin derse ve konulara karşı ilgisi canlı tutulmalıdır.

Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Günümüze gelene kadar özellikle 1900'lü yıllardan bu yana farklı dil bilgisi öğretim yaklaşımları uygulanmıştır. Bunların amaç, ilke ve yöntem açısından birbirinden ayrı nitelikler taşıdığı ve zaman içinde bazı önemli değişiklikler geçirdiği de görülmektedir. Bu yaklaşımlar; geleneksel yaklaşımlar, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere dört başlık altında ele alınabilir.

Geleneksel yaklaşımlar. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan en eski yaklaşımlardır. Bunlar da dil bilgisi yaklaşımı ve kelime yaklaşımı olarak açıklanmaktadır.

Dil bilgisi yaklaşımı. Bu yaklaşıma türüne göre dil kurallardan oluşur ve dilin kurallarını öğrenen kişi dili iyi kullanır. Bu kurallar da öğrencilere öğretilirken ezber yoluna gidilir. Bununla birlikte derste öncelik daima dil bilgisi öğretimine verilir. Dil bilgisi konuları aşamalı olarak belli bir sıra dahilinde verilir. Öğretim süreci içinde dilin temel kuralları, terimleri, sözcük ve cümle yapıları üzerinde hassasiyetle durulmakla birlikte karışık ve zor dil bilgisi kurallarının detaylarına kadar değinilir. Ders kitapları özellikle dil bilgisi ağırlıklı hazırlanır. Ders kitaplarında bölümlerin ismi dahi dil bilgisi konularıyla oluşturulur. Mesela; isimler, özel isimler, fiiller, sıfatlar gibi... Orta çağdan günümüze değin gelen bu yaklaşım Avrupa ülkelerinde 1950'li yıllara kadar uygulanmıştır. Ülkemizde de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim de uzun yıllar uygulana gelmiştir.

Kelime yaklaşımı. Bu yaklaşım 1980'li yıllarda bir tepki olarak dil bilgisi yaklaşımı ile dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı doğmuştur. Dil öğretiminde öğrencilere öğretilecek ilk şeyin dilin öğelerinin yani kelimelerin olması gerektiği fikri yaygın olduğu için bu yaklaşımda önceden uygulanan dil bilgisi öğretiminden ziyade sözcük öğretimine ağırlık verilmiştir. Ders

kitaplarında ise kullanılacak ve öğretilcek sözcüklerin, öğrencilerin alakalarına uygun olmasına ve yakın çevreden kullandıklarından seçilmelerine önem gösterilmiştir. Böylece öğrenilen dil ile günlük dil arasında ilişki kurulmuştur. Kelime yaklaşımıyla hazırlanan ders kitaplarında bölümlerin adı “Evde”, “Sınıfta”, “Bahçede”, “Pazarda”, “Parkta” gibi belirlenmiştir. Süreç boyunca ise somut kelimelere öncelik verip sonra soyut kelimelere geçilmiştir. Kelime öğretirken ihtiyaç duyulduğunda türlü görsel araçlardan da yararlanılmıştır. Kelime yaklaşımı da uzun yıllar uygulanmıştır.

Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı

Bu dil öğretim yaklaşımı, adından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin davranışlarını değiştirip istenilen davranışları öğretmek amacıyla dil bilgisi öğretimi de davranışçı bir anlayışla ele almaktadır. Kazandırılmak istenen davranış veya bilgi kişide alışkanlık haline gelinceye kadar yinelenir. Tıpkı davranışçı kuramlarda olduğu gibi kişi olumlu davranışlar gösterdiği takdirde bu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Davranışçı kuramcılardan olan Skinner'e göre “Dil, bir davranıştır. Diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve taklitlerle öğretilir.” (Güneş, 2014, s. 284). Dil bilgisi öğretimi için uzun yıllar öğrencilere kurallar ezberletilmeye çalışılarak öğretilmiştir. Öğrenciler pasif birer alıcı konumundadır. Bu şekilde sürdürülen dil bilgisi öğretimi yaklaşımı, kullanılan ve yaşayan dilin bir bölümünü öğrettiği, anlamayı arka planda bıraktığı, öğrenciyi yeteri kadar etkin tutamadığı, onların dil ve zihinsel becerilerini geliştiremediği ve onları şartlandığı gibi gerekçelerden dolayı da yoğun olarak eleştiriler almış ve zamanla terk edilmiştir. Ancak bütün bu olumsuz yanlarına rağmen bu yaklaşımın da ülkemizdeki dil bilgisi öğretiminde uzun yıllar kullanıldığını görüyoruz (Özbay, 2012, s. 106).

Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı

Bilişsel dil öğretimi yaklaşımı denince akla gelen isim Noam Chomsky'dir ve Chomsky'e göre dil edinilmektedir. Yani dil öğrenilmez, edinilir. Dil edinim süreci de insanda

zaten var olan genetik bir donanımla gerçekleşir. Chomsky'e göre çocuklar dil edinmek için tıpkı bir bilgisayar gibi özel olarak programlanmıştır. Çocukların öğrenilecek dili bilinçli olarak anlama yerine sosyal şartlara bağlı olarak edindiğini savunur, bu yüzden de çocukların dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden tamamen bağımsız gerçekleştiğini söyler.

Güneş (2014, s. 285)'e göre “*Chomsky ve öğrencileri 1960'larda dil konusunda ortaya atılan bazı düşüncelere karşı çıkmışlardır. Onlara göre dili oluşturan öğeler, yani söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi vb. bilgiler beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunmaktadır. Birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır.*” Ancak Chomsky ve öğrencilerinin görüşleri de dil ediniminin tamamen bilişsel ve sosyal gelişimden soyutlanarak basit bir söz dizimi edinimine ve sadece genetik olarak programlanmış bir dile indirgenemeyeceği tezleri savunularak dilbilimciler, psikodilbilimciler, psikologlar, gelişim psikologları, ve biyologlar tarafından da eleştirilmiştir. Güneş (2014)'e göre iletişimsel yaklaşım ve kavramsal-işlevsel yaklaşımlar da bilişsel yaklaşımın türleri olarak değerlendirilir.

İletişimsel yaklaşım. Bu yaklaşım, dilin kurallarını değil, kullanımını esas alan dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımına iletişim boyutunun ilave edilmesiyle oluşan yaklaşımdır. İletişim kavramı, bu yaklaşımda en temel kavramdır çünkü dil, bir iletişim aracıdır. İletişimsel yaklaşımda dört temel dil becerileri dediğimiz dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Bunların hepsi de öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Öğrenciler aktif rodedir ve anlama, kavramaya yönlendirilir aynı zamanda öğretim sürecinde de çeşitli görsel-işitsel materyallerden de yararlanır. Dilin kurallarını tanımak yeterli kabul edilmez, kullanım kurallarının öğrencilere öğretilmesi esas alınır. Bu yaklaşıma uygun olarak tasarlanan ders kitaplarının konu başlıkları “Evde”, “Ailede”, “Sokakta”, “Postanede”, “Kahvede” gibi seçilir. Tıpkı kelime yaklaşımına benzeyen bu tür başlıklarda, gerekli olan kelimeler ile iletişim biçimleri verilir, zaman üzerinde durulur, şahıs-

konu-zaman içerikli diyaloglar sunulur. Bunlar daha çok basit cümleler olarak verilir ve farklı iletişim türlerini içerir. Ancak senelerce uygulanan bu yaklaşım da bazı iletişim uygulamaları, hazır kalıp cümlelerin, ifadelerin öğrenci ve öğretmen de usançlık getirmesi, bazılarının somut hiçbir durumu kapsamaması gibi nedenlerle eleştirilmiştir.

Kavramsal-işlevsel yaklaşımlar. Bu yaklaşım, dil öğretimi dil bilgisi ve kelime bilgisi kavramları ile açıklamak yerine iletişimde kullanmanın temeli olan anlam üzerinde durarak açıklar. David Arthur Wilkins'in temsilcisi olduğu bu yaklaşım, dil öğretiminde içerik seçiminin öneminin, öğretilecek sözcüklerin, dil öğelerinin sunumunun, öğretim ilkelerinin, öğretim modellerinin üzerinde önemle durulması gerektiğini vurgular. Yine öğrenciler aktif rolde, öğretimin merkezindedir. Bu yaklaşım, dil öğretim amaçlarının belirlenmesine ve tanınmasına önemle eğilmiş, hedeflerin ise öğrencilerin gözle görülebilir kazanımları olarak belirlemeyi, amaçları gerçekleştirme koşullarını iyi tanımlamayı, ulaşılabilecek en alt performans seviyesini belirlemeyi ilke kabul ederek tıpkı davranışçı yaklaşımda yer alan programlı eğitim anlayışının dil öğretimine uygulanması olarak değerlendirilmiştir.

Yapılandırmacı Yaklaşım

Ülkemizde şu anda uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programında temel alınan dil öğretim yaklaşımı, yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temsilcileri Jean Piaget, L.S. Vygotsky ve J. S. Bruner'dir. Buna göre öğrenme, kişinin aktif gayretleriyle ortaya çıkmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Birey, ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturur ve bunu da zihninde yapılandırarak aktif bir süreç içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu öğrenme sürecinde birey, hem yeni bilgileri zihne yerleştirmekte hem de zihinsel yapısında düzenlemeler yapmaktadır. Dil öğrenmenin de böyle olduğu savunulur. Jean Piaget, dilin zihinsel işlemlerle alakalı olduğunu vurgular, bu bakımdan bilişsel kuramın en önemli temsilcisi olan Chomsky ile aynı görüşte olmadığı da buradan ortaya çıkar. Yapılandırmacı yaklaşımda, dil bilgisi öğretimi detaylı olarak ele

alınmış, hedefleri, içeriği ve süreçleri tekrar belirlenmiştir. Bu sayede yeni dil bilgisi yaklaşımı gelişerek ortaya çıkmıştır (Güneş, 2014, s. 286). Bu yeni yaklaşımda, dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşılr. Dil öğrenme, zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilendirilir. Dil becerileri ile zihinsel beceriler birbirini etkiler, destekler ve geliştirir. Hatta türlü zihinsel beceriler gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının öğretilmemesi gerektiği, dil bilgisinin öğretilmesinde bu ilkeye de dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

Güneş (2014, s. 287)'e göre *“Yapılandırıcı yaklaşımda yeni dil bilgisi benimsendiğinden dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından tanımlanan dil bilgisi öğretilmektedir.”* Dil öğretim sürecinde dilin kullanım boyutuna ağırlık verilerek dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretilmektedir. Ders kitaplarındaki gramer terimlerinin sayısına dikkat edilmekte, bütün gramer terimlerini işlemek yerine gerekli görülen sayıda terim öğretmek yeterli görülmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımda, sezdirme yöntemi kullanılarak öğrencilerin dilin mantığını keşfetmelerine olanak tanınmakta, dil bilgisinin etkili olmasına çalışılmaktadır.

Eğitim süresi boyunca öğrencilerin dil bilgisini etkili öğrenmelerini sağlamak için seviyelerine uygun farklı etkinlik uygulamaları verilmelidir. Artık etkinlik yaklaşımının son yıllarda dil bilgisi öğretim kitaplarında uygulanmaya başladığı da görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilere çeşitli projeler de verilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin gayesi, dil becerileri, zihinsel beceriler, iletişim, etkileşim, işlevsellik, anlama ve kavram geliştirme olarak ele alınmaktadır. Bu anlayışta dil bilgisi öğretimi bir amaç olmaktan ziyade bu becerileri geliştirmek için bir araç olarak görülmektedir. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi, saf, katı kuralları içermemektedir. Dil bilgisinin faydalı, açık ve işlevsel olmasıyla, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde de durulmaktadır (Güneş, 2014, s. 287-288).

Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dünyamızda geçmişten günümüze değin baktığımızda dil bilgisi öğretiminde kullanılan birçok yöntem vardır. Ancak bu yöntemler, hiçbir zaman tek başına yeterli görülmemiş, zamanla da kullanılan yöntemler ve teknikler hep eleştiri konusu olmuştur. Her devre, dile ve yaklaşıma göre ayrı yöntemlerin uygulandığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlerin seçiminde, dil bilgisi öğretiminin temel amaçlarının, ilkelerinin ve temel becerilerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Yöntem konusunda Prof. Dr. Özcan Demirel, dil bilgisi öğretimini, kuramsal bilgiyi değil, öğrencilerin Türkçeyi kavrama ve anlatma güçlüklerine muavenet etmek, uygulama gücü edinmek olarak saptayıp programı da buna göre düzenleyince, öğretim yöntemlerinin de bu becerileri edindirmeye dönük olması gerektiğini ifade eder (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 127). Bu başlık altında, dil bilgisi öğretiminde kullanılan veya uygulanmasında yarar görülen bazı yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Anlatma yöntemi. Öğretmenlerin öğretim sürecinde en çok kullandıkları yöntemlerden biridir. Bazı kaynaklarda takrir, anlatım ve düz anlatım diye de adlandırılmaktadır. Anlatma yöntemi, daha çok öğretmenin aktif olduğu geleneksel bir yöntemdir. Bu yöntemde, dersle ilgili herhangi bir konu öğretmenin sözlü anlatımıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralların aktarımında kullanılan anlatma yöntemi ayrıca anlatılacak konuya girişte, temel konuların verilmesinde, öğrencilerin kendi başlarına kavramakta zorlanacakları konularda, işlenen konularla ilgili ders sonunda yapılan toplu değerlendirmelerde kullanılabilir (Özbay, 2006, s. 135). Ayrıca kavram haritalarının temel alındığı bir dil bilgisi öğretiminde öğretmen, kavramlar arasındaki ilişkileri açıklarken ve örnek verirken anlatma yönteminden faydalanabilir (Yaman, 2009, s.18). Bütün bunların yanında uygulaması kolay olan, bilgileri kalabalık gruplara iletmede ve zamandan tasarruf sağlamada ekonomik bir yöntemdir. Ancak öğretmenin dersin tamamını bu yönteme

dayandırması bir süre sonra öğrencinin motivasyonunu düşürebilir. Uzun ve sık sık tekrar edilen bir anlatım kolayca sıkıcı hale gelebilir. Bu yöntemde öğretmen aktif, öğrenci pasif dinleyici konumunda olduğu için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek de oldukça güçtür. Bu yüzden anlatım yönteminin uygulanacağı bir sınıfta, öğrenci merkezli diğer yöntem ve tekniklerle desteklenmiş bir dersin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye daha çok yardım edeceği düşünülebilir. Öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye katılmadığı için yüksek seviyeli bilişsel öğrenmelerin gerçekleşmemesi, bunun yanında duygusal ve psikomotor öğrenmenin de çok ender olması nedeniyle eleştirilse de anlatma yönteminin dil bilgisi öğretiminde en çok başvurulan yöntemlerden biri olması ondan bir türlü vazgeçilemediğinin göstergesidir. Bir takım sınırlılıkları bulunsa da hiçbir zaman kullanımdan düşmeyen ve düşmeyecek olan bir yöntemdir (Özbay, 2006, s. 129).

Soru - cevap yöntemi. Öğretmenlerin hazırladığı soruların öğrencilerin sözlü olarak cevaplamalarına dayanan bir yöntem olan soru-cevap yöntemi de anlatma yöntemi gibi en çok tercih edilen öğretim yöntemlerinden biri olmuştur. Soru her zaman öğretimdeki temel iletişim araçlarından biri olmuştur. Bu yöntem, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşiminin yüksek seviyede olmasını gerektirir. Öğretmen sorduğu sorularla öğrencilerin sadece bir takım ön bilgilerini hatırlamalarını değil onların düşüncelerini de sağlama yoluna gitmelidir. Çünkü iyi bir öğretmen neyi ne zaman soracağını bilen, öğrencileri de anlatılmak istenenden uzak olmadan konunun sınırları içerisinde tutmayı başarabilen bir öğretmendir. Ayrıca öğretmenin sorduğu sualler, öğrencilerin kognitif becerilerini kullanmalarına imkân tanmalıdır (Küçükahmet, 2002, s.57).

Tartışma. Dil Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de tartışma yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin, bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler ortaya çıkararak o konu ile ilgili şümulü ve detaylı olarak düşünme, düşünce alışverişinde bulunma gibi aktiviteler yapmalarınıdır. Tartışma öğrenciyi aktif hale getirir. Bu

açından Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde zaman zaman uygulanacak bir yöntemdir (Özbay, 2012, s. 120).

Sınıfın bütün üyeleri veya tamamına yakını tartışma konusu ile ilgili bilgilere sahip olduğu zaman bu yöntemden faydalanılır. Aksi halde bu yöntemin dil bilgisi öğretimine bir kazancı olmaz. Çünkü tartışma öğrencilerin katılarak öğrendikleri ve öğrendiklerini hatırladıkları bir yöntemdir. Bu yüzden tartışmaya katılacak öğrencilerin tartışma konusuyla ilgili olarak önceden araştırma yapmaları ve önceki bilgilerini hatırlamaları gerekir.

Dil bilgisi-çeviri yöntemi. Bu dil bilgisi öğretim yöntemi, Latince öğretiminin etkisiyle zenginleştirilmiş ve günümüze değin gelmiş bir yöntemdir. Geçmişte dil eğitimi tartışmaları, dilin analizi ile dilin kullanımı arasında gidip gelen tartışmalar çerçevesinde şekillenmiştir. Dilin çözümlenmesi, incelenmesi yani gramer kurallarının temel eksen olarak dil öğretiminde ele alınması dendiğinde akla gelen ilk yöntem dil bilgisi-çeviri yöntemidir (Yaylı ve Bayyurt, 2011, s. 10).

Bu yönteme göre bir dili çalışmanın amacı o dilin dil bilgisi kurallarını çalışmak ve bu yolla o dilin edebiyatını izleyebilmektir. Dilin kurallarını öğretmek esastır. Dil bilgisi kurallarının ayrıntılı analizi sayesinde metinlerin çevirisinin yapılabileceğini öngörür. Burada dil bilgisi öğretiminde önce kural sunulur, açıklanır ve ardından örnekler içinde gösterilir. Öğrencilere sunulan örnek cümleler çoğunlukla dil bilgisi kurallarını kavratmak için kurulmuş kalıp cümlelerdir ve bunlar metinden bağımsız verilir (Güneş, 2014, s. 292). Öğretim daha ziyade ana dilin kullanımı ile yapılır. Öğrencilerin sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemli görülür ve konuya göre bazı sözcükler liste haline getirilip öğrencilerden ezberlemeleri istenir. Öğrencilerin kelime hazinelerini bu şekilde genişletilmeye çalışılır.

Bu yöntemde dil bilgisi, kelimeleri bir arada düzenli olarak kullanmayı ve anlamlı örnek ifadeler kurmanın yasalarını ortaya koyar. Çeviri ise okuma işleminden sonra yapılır. Önceleri daha kolay klasik eserlerin çevrilmesi yolu ile çeviriye başlanır daha sonra dil

bilgisinin verilmesiyle daha güç ve komplike yapıtların çevirilerine geçilir. Söyleyişe de pek önem verilmez hiç ya da çok az dikkat edilir (Demirel, 2011, s. 37).

Yöntem, uzun dil bilgisi kurallarının ezber, taklit ve tekrar yoluyla öğrencileri çalışmaya zorlayarak sıkılmalarına neden olduğu için ve işe yaramaz sözcük listeleri ile başa bıraktığı için yoğun bir şekilde tartışılan bir yöntem olmuştur.

Doğrudan öğretim yöntemi. Bu dil bilgisi öğretim yöntemi ise Güneş (2014, s. 292)'e göre “*dil bilgisi-çeviri yöntemiyle doğal yöntemin birleştirilmiş ve biraz daha geliştirilmiş halidir. Dil bilgisi konuşma ve okumayı tamamlayıcı bir öge olarak ele alınır ve dolaylı olarak öğretilir.*”. Yani dil bilgisi bir amaç değil araçtır. Bu yöntemin genel olarak vurguladığı nokta dil öğretim sürecinde dil bilgisi kurallarının ayrıntılı olarak açıklanmadan örneklerden hareketle dolaylı olarak öğretilmeye çalışılmasıdır.

Aktif yöntem. Aktif yöntem de dil bilgisi-çeviri yöntemiyle doğrudan öğretim yöntemlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2014, s. 292). Bu yöntemde kültür yaklaşımı ana eksen olarak alınmış ve birlikte uygulanmıştır. Kullanımı denenen bazı süreç ve teknikler dil bilgisi-çeviri yöntemine aitken üzerinde durulan ve pratiğe dökülen eğitim ilkeleri ise doğrudan öğretim yöntemine uygundur denilebilir. Bu yöntem daha sonraki yıllarda uygulanacak olan seslerin resimlerle birlikte kullanıldığı bir dil öğretim yöntemi olan görsel-işitsel yöntemin hazırlayıcısı olmuştur.

İşitsel-sözel (dinle-konuş) yöntem. Bu dil bilgisi öğretim yöntemi II. Dünya Savaşı döneminde ortaya çıkmıştır. Amerikalı askerlerin İngilizce dışındaki diğer dilleri hızlıca öğrenmelerini başarmak, dil ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap vermek için geliştirilmiştir. Davranışçı yaklaşım ve yapısal dilbilim görüşlerinin birleştirilmesiyle oluşmuş bir yöntemdir. Güneş (2014, s. 292)'e göre “*Bu anlayışa göre dil bir insan davranışudur. Bu davranışlar uyarıcı-tepki ve pekiştirme bağlamında şartlandırılarak geliştirilir. Bir uyarıcıya verilen*

doğru cevaplar tepki olarak ele alınır. Uygun tepkileri almak için dil laboratuvarlarında yoğun tekrarlar yapılır. Bu tekrarlar öğrencilerin dil yapılarını ezberlemelerini ve otomatik tepkiler vermelerini kolaylaştırır.”. Dil bilgisi bu yöntemde öğretim sürecinin başlarında yer verilmeyen bir alandır. Ancak aşamalı aşamalı çeşitli konulara yerleştirilerek dil bilgisi öğretimi yapılır.

Çözümleme ve birleşim yöntemi. Çözümleme analiz, birleşim de sentez kavramlarının karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Birleşim yerine bazı kaynaklarda “bireşim” terimi de tercih edilmektedir. Çözümleme; bir bütünü parçalara ayırarak incelemedir (Demirel, 2010. s. 29). Kavcar ve ark. (1988), birleşim ise birbirleriyle bağlantısı bulunan unsurların, nesnelere, yargıların, hadiselerin genel bir neticeye, fikre ya da bütüne varmak için bir araya getirilmesi işlemidir.

Çözümleme ve birleşim, birbirini tamamlayan ve birlikte kullanıldığında verimli sonuç alınan yöntemlerdir. Çünkü varlık ve olaylardaki sebep-sonuç ilişkisinin açıklanması bu iki yöntemi birlikte kullanmayı gerektirir (Özbay, 2012, s. 114).

Çözümleme işlemi için şunlar söylenebilir: Derste işlenen bir metindeki olayları ve kişileri sırasıyla belirtmek, metnin serim-düğüm-çözüm bölümlerini, ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmak, metinde geçen eş ve zıt anlamlı kelimeleri tespit ettirmek, metindeki kelimeler üzerinde dil bilgisi çalışmaları yaptırmak mesela cümlede geçen sıfat, isim, fiil gibi kelimeleri buldurmak veya bir cümleyi öğelerine ayırmak gibi işlemleri birer çözümleme işlemidir. Ama öğrencilerin bunlar gibi çözümleme işlemleri sonucunda edinmiş oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik açık ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri de birleşim yöntemi kapsamındadır.

Tümevarım ve tümdengelim yöntemi. Tümdengelim, genel görüşlerden tekil ve özel neticelere varmaya götüren, bir düşünce biçimi olarak bütünden parçaya doğru ilerleyen bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem dil bilgisi öğretiminde de yıllardır benzer şekilde

kullanılmaktadır. Tümdengelimin doğruluk değeri mutlaktır. Çünkü parçalardan oluşan bütün doğru ise o parçalar da doğru olmak durumundadır (Güneş, 2014, s. 289). Tümdengelim bazı ilke ve kurallardan hareket ederek olayları, durumları açıklayıp bir probleme yanıt olmak ve bir işleyişin neticesini görmek için uygulanmaktadır. Mesela tümdengelim ile öğrenenler dille ilgili kuralları öğrenmeye başladıktan sonra yine kurallardan hareketle özel durumları açıklayabilecek hale gelmektedir.

Tümevarım, parçadan bütüne giden, düşünme biçimi olarak belleğimizin bir bir gerçeklerle ilgili hükümlerinden hareket ederek genel neticelere varması işlemlerini içeren öğretim yöntemidir. Tümevarımın doğruluk değeri muhtemeldir yani mutlak değildir. Bu görüş de dil bilgisi öğretiminde de yıllardır benzer biçimde kullanılmaktadır. Güneş (2014, s. 289) konu ile ilgili şunları söylemektedir: *“Bu modelde örnek olay, sorun ve özel durumlardan hareketle genel kurallara veya sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu süreçte bir örnek çeşitli yönlerden incelenmekte, gözlenmekte, başka örneklerle karşılaştırılmakta, benzer ve farklı yönleri araştırılmaktadır. Ardından örneklerin ortak noktalarından hareket edilerek genel kurallara ulaşılmaktadır.”* Bu öğretim yöntemiyle birlikte bu aşamalar öğrencilerde dil bilgisi mantığını kavramaya, anlamaya ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeye yarar sağlamaktadır.

Gözlem. Gözlem, olguları ve olayları doğal koşulları içerisinde planlı, sistemli ve uyanık bir şekilde izleme etkinlikleridir. Kavcar ve ark. (1988), *“Gözlem bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği iyi anlamak için bu olay, nesne ya da gerçeğin türlü belirti ve şartlarını izleme ve inceleme işidir.”* der. Öğrencilerin bilinçli bir şekilde yapacakları gözlem öğretim sürecinde oldukça önemlidir. Öğrenciler gözledikleri varlıklar ve olaylarla ilgili doğru algılar kazanmaya, doğrudan doğruya bilgi edinmeye başladıkları gibi gözlem sayesinde bilimsel inceleme ve araştırmayla ilgili birtakım temel beceriler kazanırlar. Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde gözlem yöntemi, anlatma, soru-cevap, çözümleme ve birleşim, dramatizasyon

(oyunlaştırma) gibi yöntemleri de birlikte kullanmayı gerektirir. Ancak bu takdirde gözlem, öğretimde verimli ve etkili bir yöntem haline getirilmiş olur (Özbay, 2012, s. 116). Dil bilgisi kuralları genel olarak öğrenciler tarafından soyut bulunur. Hesapçioğlu (2011)'na göre öğrenciler gözlem sayesinde soyut olarak öğrendikleriyle somut durumlar arasında ilişki kurarlar. Yine Özbay (2012)'ya göre de gözlem gücünün gelişmiş zenginleşmiş olması dil bilgisi öğretimi esnasında karşılaşılan zorlukların aşılmasında hem öğretmenlere ve hem de öğrencilere yarar sağlayan bir özelliktir. Aynı zamanda dil bilgisi kurallarının bilinmesi kadar bu kuralların sözlü ve yazılı anlatım uygulamalarında kullanılması da gerekmektedir. Gözlem becerisi gelişmiş, detayları ve farklılıkları görebilen bir öğrenci, öğrendiklerini davranışa dönüştürürken bu detaylara ve farklılıklara da dikkat edecek, hatalardan uzaklaşarak dilini de doğru kullanacaktır. Dil bilgisi öğretimi sürecinde kavram haritalarından, görsel öğelerden yararlanırken, bir konuşmacının konuşma esnasındaki dili kullanımı izlenirken, başka öğrencilerin derse katılımında kullandıkları dili ve varsa dil yanlışlıkları tespit edilirken yararlanılan gözlem de önemli bir yöntem olarak görülmektedir.

Dramatizasyon (Oyunlaştırma). Dramatizasyon, hareket, iş, eylem, konuşma, öykünme gibi unsurlardan faydalanarak tabiat ve toplum olaylarının eğitim-öğretim ortamında canlandırılması tekniğidir. Eğitimde öğrenilen konuya ilgi çekmek, öğrencileri tüm duyularıyla etkin kılmak, rahat ve demokratik bir ortamda zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla oldukça önemli bir tekniktir. Oyunlaştırma, öğrencilerin taklit güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Şüphesiz eğitim-öğretim hayatından önce de öğrenciler edindikleri bilgilerin büyük bir bölümünü bu yolla edinmişlerdir. Oyun, okul döneminde de öğrencilerin en çok başvurduğu etkinliklerin başında gelir, bu yolla yeni yaşantılar yeni tecrübeler kazanırlar. Dolayısıyla dramatizasyon çalışmalarına Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde de yer vermek gerekir.

Oyunlaştırma çalışmaları sırasında öğrencilerin çok sayıda duyu organı faaliyet halindedir, dersler ve konular doğal bir ortamda ve hayatın bir parçası olarak sunulduğu için öğrenmeler de kalıcı bir özellik gösterir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve tabii ki dil bilgisi öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamak ve aynı zamanda öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı kılmak ve bunları uygulayabilmek esastır.

Türkçe öğretiminde de dramatizasyon, rol oynama ve doğaçlama gibi farklı şekillerde kullanılabilir. Rol oynamada öğrenci bir metne bağlı olarak metindeki bir kahramanın rolünü oynar, doğaçlamada ise belli bir metne bağlı kalmadan, genellikle öğretmenin çizeceği çerçevede rolünü irticalen gerçekleştirir. Tüm bunları yaparken de çeşitli sözler ve beden işaretleri kullanarak oyundaki diğer öğrencilerle etkileşime girer. Bu da öğrencilerde zihinsel bir çaba ve yaratıcılık gerektirir. Bu uygulamalar da dil bilgisi öğretiminde öğrenilenlerin uygulanmasına imkân sağlar ve öğrencilerin dil yetilerini geliştirir.

Bu yöntem uygulanırken, ilk olarak dersin amaçlarına uygun olarak oyunun konusuyla ilgili bilgi verilmeli, sonra oyundaki kurallar ve roller açıklanmalıdır. Öğrencilere rol dağıtılması esnasında dikkatli olunmalı, öncelik özellikle ilk uygulamalar için gönüllü ve başarılı öğrencilere verilmelidir. Roller ve öğrenciler belirlendikten sonra sahne düzeni ve durumlar öğrencilere açıklanmalıdır. Rol yaparken öğrencilerin öğrendikleri diyalogda veya işlenen metinde geçen cümleleri aynen kullanmak yerine o durumda söylenmesi gerekenleri kendi cümlelerini kullanarak ifade etmeleri istenmelidir. Bu sayede öğrenciler öğrendikleri dil bilgisi kurallarını uygulama fırsatı bulurlar. Oyun oynanırken öğretmen mümkün olduğunca oyuna müdahale etmemelidir. Dramatizasyon çalışmalarının son aşamasını sahnelenen oyunun tartışılması oluşturur. Bu yöntemi kullanan bir Türkçe öğretmenin bu aşamaları sırasıyla uygulaması yöntemden verimli sonuç elde edilmesini sağlayacaktır.

Sezdirme yöntemi. Yapılandırmacı anlayış ve yeni dil bilgisiyle birlikte uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemde aslında keşfetme, uygulamanın temeli oluşturur. Sezdirme yönteminin amacı, öğrencileri dilin soyut kurallarını ezberlemekten uzaklaştırarak onların dil ve zihinsel becerilerini geliştirmektir. Böylelikle öğrencilerde dili yargılama, dille ilgili düşünme ve araştırma yapma anlayışı yerleştirilmeye çalışılır. Çünkü öğrenciler dil hakkında şuurulu olmalı ve dilini doğru ve etkili kullanma becerisini gösterebilmelidir.

Sezdirme yöntemi altı basamaklı işlemlerle gerçekleştirilir. İlk basamağında öğrencilere gereken açıklamalar, anlatımlar yapılır. Sonrasında dil olayı gözlenir, lüzumlu bilgiler toplanır. Gözlemlerden ilkeler oluşturulur, bölümlene yapılır, alıştırmalarla bellekte yapılandırılır ve pratiğe dökülür. Bu yöntem tümevarım yöntemiyle birlikte uygulanır. Bu yöntemin özellikleri somuttan soyuta, özelden genele, değişimden ilkeye ve karmaşıklıktan açıklığa şeklinde ilerlemektedir. Güneş (2014, s. 293)'e göre *“Bu yöntemle sınıfta doğal bir iletişim kurulmakta ve dil üzerinde tartışılmaktadır. Öğrencilerin birlikte gözlem yapmaları, gerekli bilgileri toplamaları ve kuralları keşfetmeleri istenmektedir. Keşfetme sürecinde öğrencilerin bilgiyi genişletme, benzer ve farklılıkları bulma, sınıflama, gruplama, karşılaştırma yapma gibi zihinsel işlemlere yer verilmektedir. Bilgileri ve süreçleri kesinleştirmek için sık ve kısa süreli alıştırmalar, etkinlikler, uygulamalar yapılmaktadır. Böylece dil bilgisi kuralları ile öğrenilenler zihne yerleştirilmekte ve uygun durumlarda tekrar kullanmak için zihinde yapılandırılmaktadır.”*

Bütün bunlardan hareketle sezdirme yöntemiyle dil bilgisi, öğrenenlerce aktif olarak kazanılmakta ve aynı zamanda da bellekte yapılandırılmaktadır. Bu yönüyle de yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde bu yöntemden yararlanılmaktadır.

Dil Bilgisi Öğretiminin Dil Becerileriyle İlişkisi

Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi. Dil bilgisi, bir dili meydana getiren ses, şekil ve cümle yapıları ile o dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini oluşturan

kurallar bütünü olduğuna göre temel dil becerilerinin edinimi ve gelişimi sürecinde de oldukça önemli rol oynar. Bu rol, anlatma becerileri olan konuşma ve yazma eğitiminde kendini gösterdiği gibi anlama becerileri olan dinleme ve okuma eğitiminde de önem arz eder. Zira dil bilgisi, bütün temel dil becerilerini destekleyen, onların öğretiminde merkezde yer alan kurallar bütünüdür. Özbay (2012, s. 197), *“Dinlediğini ve okuduğunu anlama, çözümleme ve değerlendirme, alıcı yönde söz varlığını zenginleştirme ve bunu üretici kanala transfer etme, dinleme ve okuma alışkanlığı kazanma iyi bir dil bilgisine sahip olmayı gerektirir. Bu gereklilik de bir dilin ses ve şekil özellikleri, temel cümle bilgisi ve anlam bilgisini öğrenmeyle ilişkilidir.”* diyerek dil bilgisi öğretiminin, dinleme ve okuma eğitimi açısından da ne derece önemli olduğunu belirtmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında da dinleme/izleme ve okuma dil becerilerine ait kazanımlar belirlenirken bu kazanımların içinde de dil bilgisi ile bağlantılı etkinlikler ve öğrenci kazanımları yer almıştır. Türkçe Dersi Öğretim programında (6-8. Sınıflar), okuma becerisine yönelik amaç ve kazanımlar adı altında beş temel amaç ve bu amaçlar altında da toplam elli bir kazanım verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisi dinleme/izleme şeklinde adlandırılmıştır. Bu öğrenme alanına yönelik beş amaç ve altında da toplam kırk iki kazanım verilmiştir. Bu okuma ve dinleme/izleme kazanımları içerisinde de dil bilgisi ile bağlantılı olan kazanımlar programda açıkça yer almaktadır (Özbay, 2012, s. 199).

Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi. Konuşma eğitimi, konuşma unsurlarının iyi kavratılmasıyla mümkün olur ve konuşmayı oluşturan unsurların eğitiminde de dil bilgisinin ortaya koyduğu dil yapılarının etkisi yadsınmaz bir gerçektir. Çünkü konuşma beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların işbirliği ile oluşan bir süreçtir ve bu işbirliğiyle birlikte konuşma da seslerin telaffuzu ile başlar. Karşı tarafla iletişimde aktarılmak istenen anlam ile ilgili iki önemli

unsur; konu ve seslendirmedir. Konuşma bir süreçtir ve bu süreç konuşmacının ezgi üretmesini ve dinleyicinin etkilenmesini ifade eder. Bu da ezgi sayesinde gerçekleşir. Ezginin oluşması için tonlama, sınır, durak vurgu ve telaffuz önemlidir. Konuşma dilinin kelime dağarcığı, söz dizimi, fonetik ve ritim gibi birçok yönü vardır (Coşkun, 2008, s. 242). Doğru ezgi yapabilmek için bütün içinde anlamlı birimleri oluşturan kelimelerin söyleyiş sürelerini de iyi ayarlamak, bunun için öncelikle dilin ünlü ve ünsüzlerini haklarını vererek telaffuz edebilmek gerekir (Coşkun, 2008, s. 252). Ünlü ve ünsüzleri iyi telaffuz edebilmek konuşmada görev alan bütün organların ahenkli bir şekilde görevlerini yapmasıyla mümkün olur. Konuşmada görev alan organların işlevleri ve eğitimi ne kadar önemli ise bunların dil bilgisi açısından görev ve fonksiyonlarını bilmek de öğrenci açısından o kadar önemlidir. Aslında her iki husus da yani konuşmanın dil bilgisi öğretimine, dil bilgisinin de konuşma eğitimine katkısı inkâr edilemez. Birisi eksik olduğunda eğitim tamamlanamaz (Özbay, 2012, s. 257).

Yukarıdaki bölümde de izah edildiği gibi ünlülerin ve ünsüzlerin boğumlanması aynı zamanda seslerin tasnifi ve tasnifin sebepleri de konuşma ile ilişkilendirilebildiği gibi dil bilgisinin de konusudur. Boğumlama, konuşmanın bir konusu olduğundan ve seslerin çıkarılmasında seslerin çıkış yerlerine göre tasnifini dil bilgisi yaptığından dil bilgisi ile konuşma birlikte öğretilir. Bu yüzden dil bilgisi konularının öğretilmesi sürecinde konuşma etkinlikleriyle ilişkilendirilerek verilmesi öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Günümüzde öğrencilerin ve onların gelecekte öğretmeni olarak görev alacak, öğretmenlik bölümlerinde eğitim-öğretim hayatını sürdüren öğretmen adaylarının konuşma bozukluğu olarak en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olarak yerel ağız kullanımını söyleyebiliriz. Özbay (2012, s. 258)'a göre yerel ağızla yapılan yanlışlıkların dil bilgisinin fonetik, morfoloji ve semantik ile ilgili boyutları vardır. Özellikle boğazdan çıkarılan yerel

telaffuzların düzeltilmesinde dil bilgisinin fonetik olaylarının iyi kavratılmasıyla Türkçede boğazdan çıkarılan sesin olmadığı öğretilerek ve buna dair fonetik farkındalık oluşturularak bunların düzeltilmesi yoluna gidilmelidir. Yine yerel söyleyişlerde bazı eklerin yanlış telaffuzları bu eklerin doğru şekilleri öğretilerek ve özellikle yazılı metinlerden hareketle farkındalık yaratılarak düzeltilmesi lazımdır. Farkındalık oluşturulan öğrenciden daha sonraki aşamalarda konuşmalarında da standart telaffuzları istemek gerekir. Özellikle -yor ve -ecek eklerinin yerellerde çok farklı söylenişleri vardır. Bunların standart söylenişleri için dil bilgisine ihtiyaç vardır.

Durak da konuşmanın önemli unsurlarından biridir. Durak, söz noktalaması olarak da adlandırılabilen konuşma esnasında soluk kontrolünü sağlayan konuşma unsurlarından biridir. Durak yapmadan konuşulduğunda soluk kontrolü yapılamayacağından konuşma bozuklukları orta çıkacaktır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s. 121). Konuşma esnasında durak, kelime veya kelime gruplarından sonra yapılmaktadır. Anlam bütünlüğü sağlayacak kelime ve kelime gruplarının bir araya gelmesini de cümlenin öğeleri sağlamaktadır. Nasıl ki okumada noktalama işaretleri durak yapabileceğimiz yerleri işaret ediyorsa aynı durum konuşmada öğelerin bitiş yerlerini göstermektedir. Öyleyse cümlenin sentaktik yapısının bilinmesi, cümleyi duraklarına uyararak ve gerekirse anlam vurgusu da yaparak doğru telaffuz etmeyi beraberinde getirir. Öğrencilere duraklı ve gerekirse anlam vurgusu yaparak konuşmayı öğretmek konuşma eğitiminin kazanımlarından olduğu gibi bu cümlenin öğelerinin öğretilmesiyle mümkün olacaktır. Bu da dil bilgisi öğretiminin işlevsel olarak öğretilmesi sonucunu doğuracaktır.

Vurgu, kelimedeki bir hecenin, cümlede ise bir kelimenin veya kelime grubunun diğerlerinden daha baskın şekilde söylenmesine denir. Üç tür vurgu vardır: Kelime vurgusu, tamlama (öbek vurgusu) ve cümle vurgusu. Kelime vurgusunda vurgu genellikle son hecede olmakla beraber bazı ekler vurguyu kendinden önceki heceye aktarmaktadır (Temizyürek ve

ark. 2011, s. 113). Hangi eklerin vurgu değişikliğine sebep olduğunu öğretmek aynı zamanda dil bilgisinin alanına girmektedir. Biçim bilgisi, bu konuda konuşma eğitimine yardımcı olmaktadır. Yine cümle vurgusunda hangi kelime veya kelime gruplarının vurgulu söyleneceğini belirlemede dil bilgisine ihtiyaç vardır. Bu alanlarda konuşma ve dil bilgisi konuları iç içe girmiş bulunmaktadır. Bu yüzden standart konuşma diline sahip olmak aynı zamanda o dilin gramer yapısına hâkim olmakla da ilgilidir (Özbay, 2012, s. 259).

Öğrencilerin anlatımlarını hem konuşmada hem yazıda zenginleştirmek için dil bilgisinden istifade edilebilir. Farklı kelime türleri öğretilerek, farklı eklerle anlatımın farklılaşarak zenginlik kazandığı öğrencilere sezdirilerek dil bilgisi öğretilir. Mesela fiilimsi ekleri öğretilerek öğrencilerin anlatımlarına renklilik katması sağlanabilir. “Ali işten erken çıktı. Arabasına bindi. Evine gitti. Ailesiyle birlikte akşam yemeğini yedi.” Cümleleri fiilimsilerle daha farklı ve etkili bir biçime dönüştürülebilir: “Ali işten çıktıktan sonra arabasına binerek evini gidip ailesiyle birlikte akşam yemeğini yedi.” Bu şekilde öğrenci kendi dilinin ya da öğreneceği yeni yabancı dilinin anlatım olanaklarının farkına varacaktır. Aynı şekilde bağlaçlardan da faydalanarak anlatımları zenginleştirilebilir.

Yazma eğitimi açısından dil bilgisi. Dil bilgisinin işlevsel yönü, yazılı anlatımda uygulanabilmesi ve öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmesi yönüyle dil bilgisinin öğretimi oldukça önemlidir. Teoride, bilgi düzeyinde kalan bir dil bilgisi öğretimi değil, öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişimine katkı sağlayan bir dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin yazma eğitimindeki işlevi yönüyle nasıl yapılması gerektiği hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşler üç başlık altında şöyle ele alınabilir (Özbay, 2012, s. 263).

- a. Dil bilgisi öğretimi, yazma bağlamında ele alınmalıdır.
- b. Dil bilgisi, kurallar çerçevesinde öğretilmelidir.

c. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları dil bilgisi hataları esas alınarak yapılmalıdır.

Dil bilgisi kurallarını yazma bağlamında değerlendirirsek dil bilgisi kuralları dilin kullanımından ayrı olarak bir kurallar bütünü şeklinde öğretilmemelidir. Edebi metinlerden örneklerle açıklamalarda bulunmak, kuralların doğru kullanılması açısından faydalı olabilir ancak bu yapılırken öğrencilerin kendi kullanımlarını esas almak daha doğru olacaktır. Banguoğlu (1990, s. 19)'na göre, “*Dil bilgisi, bir dilin doğru yazılıp okunması ve doğru konuşulması usullerini gösteren pratik bir bilgi koludur.*” Dil, sözde ve yazıda görünür olduğuna göre dil bilgisi öğretimi de bu örgü doğrultusunda incelenmelidir.

Dil bilgisi öğretimi yazma eğitimi açısından ele alındığında dil bilgisinin uygulamalı işlevsel yönü akla gelmelidir. Öğrenciler oluşturdukları metinlere, verdikleri örneklere dil bilgisini en doğru biçimde yansıtabilmelidir. Dil yönünden yanlışsız metinler oluşturabilmelidir. Çünkü öğrenciler dil bilgisi konularında kazandıkları becerileri davranışlara dönüştürebildikleri, kullanabildikleri ölçüde başarılı olmaktadır.

Akyol (2006, s. 100)'a göre dil bilgisi, yazma sürecinde daha etkili bir şekilde öğrenilmektedir. Ayrıca dil bilgisini metinden ayrı bir şekilde belirli alıştırmalarla kavratmaya çalışmak yararlı değildir. Göğüş (1978)'e göre Türkçemizin dil bilgisi, daha çok bir söz dizimi başka deyişle cümle kurma bilgisidir. Karahan da dil bilgisi öğretimine cümleden başlanması gerektiğini ifade etmektedir (Karahan 2009'dan akt. Özbay, 2012). Yani “cümle”, dil bilgisi öğretimde eğer bir sıra olarak bakacak olursak öncelikli olmalıdır. Öğretim sürecinde sistemli ve aşamalı olarak daha sonra cümlenin başka cümlelerle birlikte kurduğu “bütün”e yani “cümle üstü birimler”e geçilmeli, bunu cümlenin yapısında yer alan sözcük ve sözcük grupları ile bunların yapı ve görev özellikleri izlemelidir. Dil bilgisi öğretiminin özellikle söz dizimi konusu çerçevesinde ve kural öğreterek yapılmasının öğrencilerin hatasız düzgün cümle yazma becerilerini geliştireceği öngörülmüştür.

Dil bilgisi, belli bir seviyeden sonra kurallar çerçevesinde öğretilbilir ancak kurallar çerçevesinde ve ayrı bir alan olarak öğretilse dahi dil bilgisinin işlevsel olabilmesi için yazılı anlatım bağlamında da ele alınması gerekir. Başkan (2006, s. 153)'a göre “*Yazı dilinde yapılması olanaklı uzun ve karmaşık cümlelerde, sözcükler arasındaki bağlantıların iyice belirtilmeyişi sonucunda ortaya çıkacak cümle düşüklüklerini yakalama bakımından belli bir duyarlılık, gözlem verebileceği için dil bilgisinden yararlanılabilir*”. Bu şekilde yapılacak dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları dil bilgisi hatalarının belirlenmesi ve bu hatalarla ilgili dil bilgisi kurallarını içeren ders içerikleri ve etkinliklerle bu hataların düzeltilmesi şeklinde yapılabilir.

Yazılı anlatım açısından dil bilgisi, yazma becerisini geliştirdiği ölçüde kıymetlidir. Dil bilgisinin yazma becerisini geliştirmesi de yazılı anlatımdaki öğrencilerin düşebileceği dil bilgisi hatalarının en aza indirilmesi biçiminde olabilir. Öğrenciler öğrendikleri kuralları tam anlamıyla yazılı anlatımlarına uygulayamayabilir. Burada öğretmenlerin dil bilgisi kuralları öğretilse dahi bu kuralların yazılı anlatımda ne kadar uygulandığının takibini yapmaları ve yazılı anlatım çerçevesinde yeniden ele almaları gerekmektedir.

Kaygı Kavramı

Kaygı (anksiyete=anxiety) sözcüğünün kökü eski Yunanca'da *anxietas*, endişe, korku, merak anlamına gelir. Doğal olarak kaygı kavramını açıklamaya kalktığımızda bu sözcüklere tanımımızda yer veririz. Hatta Köknel (2014)'a göre yabancı dillerde kaygıyla eş anlamlı olarak *distress*, *stres* terimleri de önerilmiştir. Ancak elbette kaygının bu terimlerden ayrıldığı yönleri de vardır. Cicero (M.Ö. 106) kaygıyı, kalıcı sürekli bir endişe eğilimi ve yatkınlığı” anlamında kullanmıştır. *Anxietas* kaygı (kalıcı, sürekli endişe) ile *angor* (baskı, boğulma, geçici endişe) kavramları arasında ayırım yapmıştır. Özcan (2011) da kaygı ile korkunun günlük dilde birbirine karıştırılan kavramlar olduğunu ancak eş anlamlı olmadığını söyler. Kaygı, temeli belli olmayan korkudur. Korku ise insanın çeşitli yönleriyle varlığının tehdit

edildiği durumlarda ortaya çıkan, bedensel belirtilerin de refakat ettiği duygusal bir karşı etkidir. Örneğin yırtıcı bir hayvandan korkulur ama kaygılanılmaz. Ancak ölçme sınavlarından, yetenek testlerinden, iş görüşmelerinden de korkulmaz, kaygılanılır (Özcan, 2011, s. 57). TDK Türkçe Sözlük de ise kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa ve genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanır.

Kaygı, üzücü bir şey olacak korkusundan doğan olumsuz bir durumdur ve diğer duygu halleri gibi inanışın bir ürünüdür. Mesela bir kişinin yetersiz bir performansı onun yetersiz olduğu anlamına gelmemeli. Öyle olduğu kabul ediliyorsa da bu bir zandır. Ancak kaygı dili bu zannı kullanır ve bireyi yetersiz ilan eder (Özcan, 2011, s. 56). Jean-Paul Sartre (1905-1980) de kaygıyı insanın varoluşunun doğasında, temelinde bulunan bir parça olarak kabul eder (Köknel, 2014, s. 18). Kaygı, bireyin iç ve dış dünyadan gelecek bir tehlike olasılığı ya da birey tarafından tehlikeli olarak idrak edilip yorumlanan herhangi bir hal karşısında yaşanan bir duygudur. Nedeni açık olmayan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntıdır (Kurt, 2011, s. 17). Karen Horney (1813-1855) 'de kaygıyı tehlike karşısında gelişen duygusal tepki olarak tanımlamıştır. Erich Fromm (1900-1980) kaygıyı insanın yalnız kalma korkusu, çaresizliği ve çevreye yabancılaşmasına bağlamış, kaygının kültür olayı olduğunu ileri sürmüş, bireycilik, özgürlük, yabancılaşma ve yalnızlığın kaygı düzeyini yükselttiğini savunmuştur. Otto Rank (1884-1939) da Fromm'un görüşlerine uygun olarak kaygıyı ayrılma, kopma sonucu ortaya çıkan bir duygulanım olarak değerlendirmiştir (Köknel, 2014, s. 19).

Kaygı ile ilgili Yapılan Yurt-İçi ve Yurt-Dışı Araştırmalar

Kaygı ile ilgili araştırmalara bakıldığında önceki yıllarda kaygının genel olarak bir kavram olarak ele alındığı, bir kaygı çeşidi olan sürekli kaygı ve özellikle de sınav kaygısı üzerinde durulduğu, yabancı dil kaygısının ise daha çok son yıllarda üzerinde çalışılan bir alan olduğu görülmektedir.

Başarır (1990), ortaokul öğrencilerine yönelik sınav kaygısı düzeyi, durumluk kaygı düzeyi, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri çok boyutlu bir yaklaşımla incelemeyi amaçladığı çalışmasında sınav başarısının akademik başarıyla ve sınav kaygı düzeyinin de durumluk kaygı düzeyi ile olumlu yönde ilişki ancak sınav başarısı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı; akademik başarı ile yine durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygısı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Çalışmanın gerçekleştiği her üç grupta düşük sınav kaygısı düzeyi olan öğrencilerin giriş sınavında ortalama olarak yüksek kaygı düzeyinde olan öğrencilere oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Suner (2000), ayrı ayrı liselerdeki öğrencilerin benlik saygısı, akademik başarısı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin benlik saygısının ve sürekli kaygı düzeylerinin yüksek, akademik başarılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ile sürekli kaygı düzeylerinin ve akademik başarıları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçların literatürdeki bulgular ile paralellik göstermediği de araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Bu araştırmaya benzer bir çalışma olarak öğrencilerin hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na girecek öğrenciler üzerinde araştırma yapan Pelti (2012) ise lise son sınıfı bitirmekte olan öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı seviyelerin üniversiteye giriş sınavlarının birinci basamağı olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı öncesi ve sonrasında karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınavdan önceki benlik saygısının yine sınavdan önceki genel sınav kaygısı ve alt boyutları olan kuruntu ve duyusallıkla zıt yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınav öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Durumluk kaygı düzeylerinin sınav öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmede sınav sonrasında düşüş gösterdiği ancak

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Nihayetinde benlik saygısı düşük olan öğrencilerin sınav öncesinde genel sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu, kuruntuya bağlı kaygı düzeylerinin sınav öncesinde yüksek ise sınav sonrasında da yüksek olduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Yine benzer bir çalışmada Tokgöz (2017), lise sınavlarına hazırlanan çocuklarda; cinsiyetler arasında kaygı düzeyi, yaşam kalitesi ve ebeveyn tutumları açısından farklılıkların araştırılması amaçlanmıştır. Buna göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı puanları kız çocuklarında erkek çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin lise sınavı puanı ile sürekli kaygı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuş, oysa durumluk kaygı düzeyi arasında ilişki saptanmamıştır. Dolayısıyla sürekli kaygının öğrencilerde sınav başarısını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu yüzden de önlemler alınması gerektiği önemli bir husustur.

Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı

Kaygı kavramıyla ilgili günümüze kadar oldukça çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmışken yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin yaşayabileceği kaygı durumları, kaygılarının nedenleri, kaygı düzeyleri, kaygıyı etkileyen faktörler, sınav kaygısı, kaygının akademik başarıya etkileri, dil becerileri üzerinde etkileri gibi konularda da son yıllarda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Özellikle bu alanda yapılmış olan akademik çalışmalara, 1986 yılında hazırlanmış oldukları ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)’ isimli ölçekle öncülük eden Horwitz ve Horwitz ve Cope (1986), dil öğrenme gelişiminin farklılığından, eşsizliğinden yola çıkarak yabancı dil kaygısının, dil öğrenimi ile ilgili farklı benlik algıları, inanç, hisler ve davranışlar olduğunu belirtirler. Bu yüzden çalışmalarında yabancı dil kaygısının, diğer kaygı türlerinden farklı yönlerinin bulunduğunu söyleyerek özel bir kaygı türü olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ile İlgili Çalışmalar

Yabancı dil öğreniminde kaygı, son yıllarda üzerinde çalışmaların arttığı alanlardan biri olmuştur. Sertçetin (2006), Bursa ilinde ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin sınıf içi yabancı dil kaygısını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca yine cinsiyet faktörünün kaygının çeşidine ve seviyesine etkisi incelenmiştir. Buna göre çocuklarla ergenlerin karşılaştırılmasında sınav kaygısı, iletişim kurma endişesi ve olumsuz yargılanma korkusu gibi birçok değişken dâhil olmak üzere çocukların ergenlerden daha yüksek kaygı düzeyi puanına sahip oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda kızların erkeklere oranla daha çok kaygılandıkları ve olumsuz yargılanma korkusuna sahip olmaya daha çok eğilimli olduğu görülmektedir. Ancak sınav kaygısı ve yabancı dile karşı tutumda durum tam tersi olarak tespit edilmiştir. Erkekler İngilizceye karşı daha çok olumsuz tutum ve daha çok sınav kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırma çocukların da yabancı dil kaygısı yaşayabileceğini göstermektedir.

Şakrak (2009) ise duygusal zekâ ile yabancı dil kaygısı üzerinde durmuş ve Türkiye'deki hazırlık sınıfındaki öğrenciler üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında ayrıca cinsiyet ve başarı seviyesinin duygusal zekâ ve dil kaygısı üzerindeki etkilerini de araştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen veriler sonucunda duygusal zekâ ve yabancı dil kaygısının cinsiyete göre değişiklik göstermediğini ancak başarı düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme kaygılarında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ve yabancı dil kaygıları arasında negatif bir korelasyon tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın bütün alt öğeleri de dil öğrenme kaygısıyla negatif bir ilişki içerisindedir. Duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin yabancı dil kaygısı düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın sosyal gelişim kuramına dayandığı için bu kavram ile ilgili tanımları incelediğimizde açıklamaların özünün genel olarak Bandura'nın tanımı temel alınarak yapıldığını söylenebilir. Bandura (1997, s. 17) öz yeterliği; kişinin belli bir işi, eylemi emeği göstermek için gerekli aktiviteleri planlayıp yeterli olarak başarıma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişinin ilerleyen zamanlarda karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne aşama muvaffakiyet göstereceğine ilişkin kendi hakkında yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2013, s. 234). Kotaman'a (2008) göre de öz yeterlik bir itikattir ve bu sebeple kişi, bir vazifeyi ifa etmek adına sahip olunması gerekenden daha çok ya da daha az kapasiteye sahip olduğuna inanabilir. Dolayısıyla öz yeterlik kişinin maharetlerinin bir fonksiyonu değil, maharetini kullanarak yapabildiklerine ilişkin hükümlerinin bir eseridir (Senemoğlu, 2013, s. 234).

Öz Yeterliğin Kaynakları

Bandura, bir bireyin kendisi hakkında neyi yapmaya yeterli gördüğünün inancı olarak tarif ettiği öz yeterliği, birbirleriyle ilişkili dört kaynağa bağlı olarak incelemektedir.

Performans (Başarı) deneyimleri. Kişi, kendi yaşantısında kendi yaptığı işlerde başarı gösterdiğinde bu onda ödül etkisi oluşturmakta ve gelecekte de yapacağı işleri etkilemektedir. Öz yeterlik gelişimi üzerinde en etkili olan kaynak başarılı deneyimlerdir. Bir görevle ilgili tekrar eden başarılar, kişinin o göreve ilişkin öz yeterlik inancının güçlenmesini sağlar (Tuğran, 2015, s. 47).

Fizyolojik ve duygusal durum. Kişinin bedensel ve psikolojik yönden sağlıklı olması onun yeni davranışlara girişimde bulunma olasılığını artırır. Burada bireyin kendi durumunu nasıl algıladığı da önemlidir. Örneğin, ekseriyetle önemli bir durum karşısında kişinin ellerinin titremesini, kişi heyecan yüzünden olduğunu düşünürse öz yeterlik inancı azalır

ancak dışarıdan bir uyarıcı yüzünden mesela soğuktan kaynaklandığını düşünürse öz yeterlik inancı etkilenmez.

Dolaylı yaşantılar. Sosyal öğrenme kuramında asıl olan bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birey model aldığı kişinin başarıya ulaştığını gördüğünde bu davranışlarını alır. Dolaylı yaşantılarda da kişilerin zaferlerini görmek kişinin kendisinin de zafer kazanacağı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ifade eder. Canlı modelleme ve sözel modelleme dolaylı yaşantıların iki ayrı kaynağını oluşturmaktadır (Schunk, 2003. akt. Tuğran, 2015).

Sözel ikna. Sözel iknada, dıştan destek söz konusudur. Başkaları tarafından edilen sözlerin, verilen öğütlerin, nasihatlerin bireyi başarıya ulaştıracak davranışlara doğru cesaretlendirdiği ve öz yeterlik yargısını etkilediği vurgulanmaktadır.

Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelediğinde bu çalışmaların öğrenciler üzerinde değil, daha çok öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Ekici (2008), öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi araştırmıştır. Araştırma sonunda sınıf yönetimi dersinin öğretmen adayları üzerinde öğretmen öz yeterliğini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun oldukları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), de ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterip göstermediğini alt amaçlar olarak ele

almıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sadece görev yapılan okul türü açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve Fen liselerinde mesleğini sürdüren öğretmenlerin, kendilerini öteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha başarılı olarak değerlendirdiklerini belirlemiştir.

Yine benzer bir çalışma olarak Gençtürk ve Memiş (2010), ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik etmenler bakımından incelenmesini amaçladığı çalışmalarında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmazken; branş ve kıdem bakımından anlamlı bir fark gözlemlendiği sonucuna varıldığı görülmektedir.

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise Kutluca ve Ekici (2010), öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime (BDE), ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının olumlu, öz yeterlik algılarının iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca BDE'yi gerçekleştirme konusunda tutum ve öz yeterlik algısı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer (2010) de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip aralarındaki ilişkiyi tespit ederek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi için yapılabilecek çalışmalara bilimsel bir katkı sağlamayı da hedeflemiştir. Araştırma sonunda ise elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiye dikkat çeken bir diğer çalışmada ise Nakip (2015), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile

öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetleri, spor yapma durumları, anne ve babalarının eğitim durumları, öğrenim gördükleri üniversite ve akademik ortalamalarının, mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında önemli bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Öz yeterlik ile tutum arasında ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Yine öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının ve öz yeterliklerinin incelenmesine yönelik benzer bir çalışmada Karakuş (2017), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, öz yeterliğin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıp yordamadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda varılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yeterli seviyede, mesleğe yönelik tutumlarının ise “Biraz katılıyorum.” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara sınıf seviyesine göre bakıldığında ikinci sınıfların birinci sınıflara karşı lehine yönünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Branş değişkenine göre bakıldığında Matematik ve PDR bölümünde okuyanlar ve Matematik ile Türkçe bölümünde okuyanlar arasında Matematik bölümünde okuyanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenlere göre anlamlı fark belirlenmemiştir. Adayların öz yeterlik inançları irdelendiğinde ise sadece sınıf düzeyi değişkenine göre birinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında üçüncü sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının tutum düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Öz yeterlikleri artan öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Literatür taraması yapıldığında öğrenciler üzerinde öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalara aşağıda yer verilmektedir:

Duman (2007), lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı seviyelere göre İngilizce başarısını yordama gücünü incelemeyi amaçladığı çalışmasında lise öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısını yordadığı sonucuna varmıştır. Cinsiyet durumuna göre incelendiğinde her iki cinsiyet için de öğrenci öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin öz yeterlik algısının başarıyı yordama oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Türkçe-Matematik öğrencilerinin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada Fen-Matematik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Koçer (2014) ise ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlik düzeyleri ilişkisi bazı sosyo demografik özelliklere göre incelediği araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerin kardeş sayıları dışında; yaşına, sınıf seviyesine, çalışma odası olup olmamasına, algıladıkları anne, baba ve öğretmen tutumlarına, sosyo-ekonomik düzeye, okul başarısına, öğretmenin başarı ya da başarısızlığındaki etkisine anne ve baba eğitim düzeyine göre benlik algısı ve akademik öz yeterlik toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı Dil Öğreniminde Öz Yeterlik

Ana dili öğreniminde olduğu gibi yeni edinilecek yabancı dilin öğreniminde de öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal özelliklerinin de öğrenim sürecinde etkili olduğu düşünüldüğünde öz yeterlik algılarının tespitinin, sorunların çözümünde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öz yeterlik algısı, bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini kuvvetli bir biçimde etkilemektedir (Aşkar ve Işıksal, 2003, s. 109). Schunk (1989), öz yeterlik ve başarı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapmış olduğu bir çalışmada; bir işte muvaffak olmada öz yeterlik

algısı yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha çok çabaladıklarını ve daha uzun süre çalıştıklarını gözlemiştir. Öyleyse algılanan öz yeterliği yüksek olan kişi herhangi bir işte başarılı olmak için daha çok üsteleyen, sebatkâr ve azimlidir. Ayrıca algılanan öz yeterliği yüksek olan kişi herhangi bir şeyi tecrübe etmekten, yaşantı geçirmekten düşük olana göre daha az çekinir. Bu insanlar çevreyi daha çok kolaçan edeceğinden olayların üstesinden başarıyla gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri tecrübe etmekten de çekinmezler (Bandura, 1980'den akt. Senemoğlu, 2015). Yabancı dil başarısı ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada Mohammadi Behjoo (2013), İngilizce öğretmen adaylarının, öz yeterlik, akademik öz yeterlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki olası ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda akademik öz yeterlik inançları ile yabancı dil başarısı açısından erkek ve kadın grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmanın bulguları, yabancı dil başarısının üç değişken ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine sonuçlara göre yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılı öğrenciler arasında öz yeterlik, akademik öz yeterlik inancı ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kaygı ve Öz Yeterlik İlişkisi ile İlgili Araştırmalar

Kaygı ile öz yeterliğin birlikte kullanıldığı araştırmalar da genel olarak öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaşmıştır. Bununla ilgili Yılmaz (2014), öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesini amaçladığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini genel olarak orta düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna varmıştır ve öz yeterlik puan ortalamalarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği de görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanırken çoğunun ara sıra kaygı duyduğu ortaya çıkmıştır. Yine cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre

öğretmenlerin kaygı düzeylerinin anlamlı farklılıklar göstermediği ancak yaş ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre kaygı düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Bir diğer çalışmada ise Altun (2015), Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına (PFESP) katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları, tutumları ve kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerine bakıldığında yüksek düzeyde öz yeterlik inançlarına sahip oldukları, cinsiyet ve yaş faktörlerinin öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu ancak öğrenim görülen/mezun olunan fakülte/yüksekokul değişkeninin herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına varılmıştır. Kaygı düzeyine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise adayların mesleğe yönelik kaygılarının düşük olduğu ve tüm değişkenlerin kaygı düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz yeterlik inançları ve tutumlarının arttığı durumlarda kaygı faktörünün de azaldığı tespit edilmiştir.

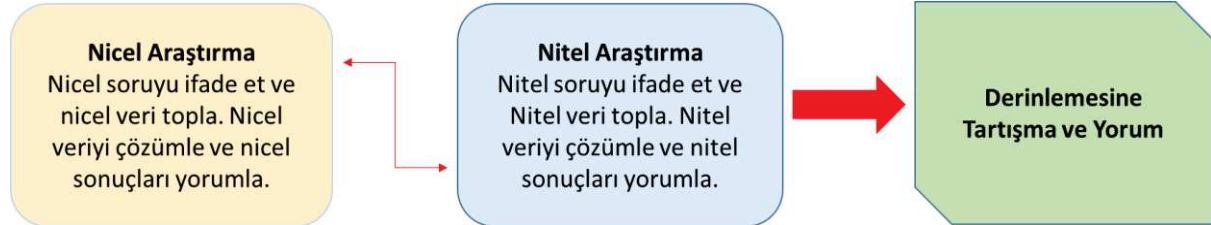
Gönüldaş (2017), özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelemeyi hedeflediği araştırmasında, yeterlik, kaygı ve tükenmişlik puan ortalamalarının ilişkisel olarak analizine bakıldığında değişkenler arasında negatif yönde bir ilişkinin varlığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yeterlik puan ortalamasına göre eğitim durumu, lisans programı ve okul türünün; kaygı düzeyi puan ortalamasına göre cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisans programı, meslekte geçen yıl ve okul türünün; tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarına göre de cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Bölüm II: Yöntem

Yöntem bölümünde, araştırmaya konu olan problem durumunun bilimsel yollarla uygulandığı evren ve örneklem üzerinde geçirdiği tüm süreç boyunca kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen bu verilerin istatistiksel analizleri için veri analiz teknikleri tüm yönleriyle ifade edilecektir.

Araştırma Modeli

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2015, s.11)'e göre “*Araştırma, gerçek durumlarda ortaya çıkan sorunlara güvenilir çözüm yolları aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir*”. Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye göre, nicel (quantitative) araştırmalar ve nitel (qualitative) araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Kaynaklarda ise bunların yanında nicel ve nitel araştırmaların harmanlanmasıyla oluşan karma araştırmalardan da söz edilir. Karma yöntem araştırması tanımına karşılık gelen karma yöntem çalışmaları, en az bir nicel ve bir nitel aşama içerir (Dede ve Demir, 2014, s. 72).



Şekil 1. Karma yöntem araştırmasında nicel ve nitel aşama örneği

Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırmacılar problem durumlarına çözüm bulmak amacıyla nicel ve nitel aşamalarla veriler elde edip bu verilerin bulguları doğrultusunda kapsamlı tartışma ve yorumlama yoluna gidebilirler. Nicel araştırma, standartlaştırılmış ölçme araçlarından faydalanılarak sayısal veriler ve puanlarla açıklanan analizler sonucunda değişkenler arasındaki ilişkileri irdeleyen yaklaşımdır. Nitel araştırma ise geniş açık uçlu

sorular kullanılarak kelimeler ve resimlerle ifade edilen anlatı veya metin verilerini inceleyip analiz ederek araştırılmak istenen konuya ilişkin katılımcıların deneyimlerini keşfetmeye odaklanan yaklaşımdır. Karma yöntemler araştırması, farklı tonların iç içe geçtiği kesikli, gölgeli alanlarla betimlenmekte ve nicel ve nitel aşamaların birbirine geçtiği, birleştiği alanı ifade edebilmek için merkezde konumlandırılmaktadır (Bükeoğlu, 2018, s. 9). Creswell de karma yöntemi, nicel ve nitel yaklaşımların yanı sıra üçüncü bir yaklaşım olarak vermektedir (Creswell, 2003. akt. Baki ve Gökçek, 2012). Ancak karma yöntemler araştırma alanında, çok sayıda ve türde karma yöntemler deseni bulunması, özellikle alanı anlamayı karmaşık hale getirmektedir. Karma yöntemler desenlerinin adları ve türlerinin yıllar içinde çoğaldığı belirtilmektedir (Creswell, 2005'ten akt. Bükeoğlu, 2018). Bükeoğlu, araştırmalarının sonucunda karma yöntem desenlerinin ilk örneklerinin şekil 2'deki gibi açıklandığını ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011'den akt. Bükeoğlu, 2018).



Şekil 2. Karma yöntem araştırmaları desenleri

Bu araştırmada da araştırma problemi ve alt problemlerini anlamak, olası çözüm yollarını doğru bir biçimde sunmak için araştırmanın amaçlarına, kapsamına bağlı olarak hem

nicel veriler hem de nitel veriler elde edilmiştir. İki farklı veri tekniğiyle bulgular elde edilmiştir.

Bu yönüyle araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan “Gömülü Karma Yöntemler Deseni” kullanılmıştır. Gömülü karma yöntemler deseni, eşzamanlı veya sıralı olarak yapılabilen önceliği eşit olmayan, geleneksel nicel veya nitel araştırma desenlerine yer veren bir karma yöntemler desendir. Bu araştırma deseninin üzerinde durulması gereken niteliği, ağırlık nicel veya nitel hangi aşamaya verilirse verilsin diğer aşamanın destekleyici rol almasıdır.

Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy (2014) da araştırmalarında gömülü karma yöntemler desenini, verilerin eş zamanlı olarak toplandığı özellikle de bir veri biçiminin destekleyici rol oynadığı karma yöntem araştırması modeli olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada da gömülü karma yöntem deseninin bir gereği olarak asıl ölçme araçlarıyla nicel veriler elde edilirken aynı zamanda yabancı öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilip nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler elde edilmiştir.

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hem kaygı düzeylerini hem de öz yeterlik algılarını ölçmek için anket tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için anket tekniğiyle elde edilen verileri daha derinlemesine keşfetmek ve araştırma sonuçlarını daha da geçerli kılmak için seçilen 4 yabancı öğrenci ile nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda ses kayıt cihazıyla görüşmeler de kayda alınmıştır. Böylelikle de elde edilen verileri anlamlı hale getirmek için kodlamalar ve temalardan yararlanılmıştır. Verileri somut bir biçimde ortaya koymak ve daha çarpıcı hale getirebilmek üzere araştırmaya katılan öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Araştırmanın hem nicel hem nitel verileri incelenirken betimsel analiz ve içerik analizi de kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada evren ve örneklem, karma yöntem araştırmalarına uygun olarak nicel araştırma için ayrı nitel araştırma için ayrı olarak değerlendirilmiştir. Nicel araştırma için evren ve örneklem, seçkisiz (random) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Büyüköztürk, vd. (2015, s. 85)'ye göre “Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır”. Bu çalışmada da uygulama yapılacak örneklemin eşit olduğu ve birbirine benzer özellikler gösterdiği kabul edilerek seçkisiz yani yansız örnekleme tercih edilmiştir. Buna bağlı olarak İstanbul ilinde Göztepe yerleşkesinde bulunan Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yer alan TÖMER’de öğrenim gören ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de bulunan toplam 109 yabancı öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın katılan 109 yabancı öğrencinin demografik özelliklerine ilişkin istatistiksel veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyeti

	f	%
Kadın	37	33.9
Erkek	72	66.1
Toplam	109	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 72'si erkek, 37'si kadın olmak üzere toplam 109 yabancı öğrenci katılmıştır. Erkek öğrencilerin yüzdesi %66.1 iken kadın öğrencilerin yüzdesi %33.9 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaşı

	f	%
18-25	82	75.2
26-35	24	22.0
36-45	3	2.8
Toplam	109	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin en düşük yaş aralığı 18-25 en yüksek yaş aralığı ise 36-45 grubunda olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya en çok 18-25 yaş aralığındaki yabancı öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. En az ise 36-45 yaş aralığındaki öğrenciler katılmıştır.

Tablo 3

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Uyruğu

	f	%
Afganistan	4	3.7
Almanya	1	.9
Amerika	1	.9
Arnavutluk	7	6.4
Azerbaycan	1	.9
Bosna Hersek	3	2.8
Burkina Faso	1	.9
Cezayir	2	1.8
Cibuti	2	1.8
Doğu Türkistan	4	3.7
Dubai	1	.9
Filistin	3	2.8
Irak	1	.9
İsrail	1	.9
Karadağ	1	.9

Tablo 3'ün devamı

	f	%
Kazakistan	2	1.8
Kırım	2	1.8
Komor Adaları	1	.9
Kosova	3	2.8
Lübnan	1	.9
Malezya	2	1.8
Mısır	6	5.5
Özbekistan	2	1.8
Rusya	2	1.8
Somali	5	4.6
Sudan	2	1.8
Suriye	18	16.5
Tanzanya	1	.9
Türkmenistan	9	8.3
Uganda	2	1.8
Uygur	14	12.8
Ürdün	1	.9
Yemen	2	1.8
Yunanistan	1	.9
Toplam	109	100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin en çok %16.5 ile Suriyeli öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada %12.8 ile Uygur Türkleri, üçüncü sırada ise %8.3 ile Türkmenistanlı öğrenciler yer almaktadır.

Tablo 4

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Eğitim Seviyesi

	f	%
Orta Öğretim	2	1.8
Lise	31	28.4
Ön lisans/Lisans	55	50.5
Lisansüstü	21	19.3

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin en düşük eğitim düzeyinin ortaöğretim olduğu en yüksek eğitim düzeyinin ise lisansüstü öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Yabancı öğrenciler arasından araştırmaya katılanlardan %50.5 yüzdeline sahip olan Ön lisans/Lisans öğrencileri en yüksek katılımı gerçekleştiren eğitim düzeyi grubu olmuştur. En az katılımı ise %1.8 ile yabancı ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur.

Tablo 5

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye'de Yaşama Süresi

	f	%
1 yıldan az	53	48.6
1 ile 2 yıl	25	22.9
3 ile 4 yıl	14	12.8
4 yıl ve üzeri	17	15.6
Toplam	109	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %48.6 gibi yarısına yakınının 1 yıldan az bir sürede Türkiye'de buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna en yakın yüzdenin de %22.9 ile 1 ile 2 yıl aralığında Türkiye'de bulunan yabancı öğrencilerin yüzdesi olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin ülkemizde henüz yeni oldukları sonucu rahatlıkla söylenebilmektedir.

Tablo 6

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Medeni Durumu

	f	%
Evli	10	9.2
Bekar	99	90.8
Toplam	109	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 109 yabancı öğrencinin 99'u bekar ve 10 'u ise evlidir.

Tablo 7

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyleri

	f	%
B1	18	16.5
B2	66	60.6
C1	22	20.2
C2	3	2.8
Toplam	109	100.0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin en düşük B1 ve en yüksek C2 Türkçe dil seviyesine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam 109 yabancı öğrenciden %60.6 ile en yüksek katılım B2 (bağımsız) kur düzeyindedir. B2 dil düzeyindeki öğrencileri %20.2 ile C1 yani ileri dil seviyesindeki yabancı öğrenciler takip etmektedir. En az katılımın ise %2.8 ile C2 dil seviyesindeki yabancı öğrenciler izlemektedir.

Tablo 8

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İngilizce Dil Düzeyleri

	f	%
A1	18	16.5
A2	8	7.3
B1	29	26.6
B2	25	22.9
C1	18	16.5
C2	11	10.1
Toplam	109	100.0

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin sırasıyla %26.6 ve %22.9 ile toplamda % 49.5 ile yaklaşık olarak yarısının B1 ve B2 (bağımsız) düzeyinde İngilizce diline hakim oldukları görülmektedir. Yine sırasıyla %16.5 ve %10.1 ile toplamda %26.6 ile C1 ve C2 (ileri) düzeyde İngilizce bilen yabancı öğrenciler araştırmaya katılmışlardır. Frekans olarak en az katılımı ise %7.3 ile A2 İngilizce dil düzeyine sahip öğrenciler oluşturmuştur.

Tablo 9

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

	f	%
Afganistan	4	3.7
Almanya	1	.9
Amerika	1	.9
Arnavutluk	6	5.5
Azerbaycan	1	.9
Bosna Hersek	3	2.8
Burkina Faso	1	.9
Cezayir	2	1.8
Cibuti	2	1.8

Tablo 9'un devamı

	f	%
Çin	11	10.1
Doğu Türkistan	7	6.4
Dubai	1	.9
Filistin	3	2.8
Irak	1	.9
İsrail	1	.9
Karadağ	1	.9
Kazakistan	2	1.8
Komor Adaları	1	.9
Kosova	4	3.7
Lübnan	1	.9
Malezya	2	1.8
Mısır	5	4.6
Özbekistan	2	1.8
Rusya	1	.9
Somali	5	4.6
Sudan	2	1.8
Suriye	18	16.5
Suudi Arabistan	2	1.8
Tanzanya	1	.9
Türkmenistan	9	8.3
Uganda	2	1.8
Ukrayna	2	1.8
Ürdün-Suriye	1	.9
Yemen	2	1.8
Yunanistan	1	.9
Toplam	109	100.0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %16.5 ile en çok Suriye'den geldikleri saptanmıştır. Suriye'yi %10.1 ile Çin takip etmektedir. Üçüncü ülke ise %8.3 ile Türkmenistan olmuştur.

Tablo 10

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dilleri

	f	%
Almanca	1	.9
Arapça	38	34.9
Arnavutça	10	9.2
Azerice	1	.9
Boşnakça	3	2.8
Farsça	1	.9
Fransızca	2	1.8
İbranice	1	.9
İngilizce	1	.9
Karadağca	1	.9
Kazakça	2	1.8
Komorca	1	.9
Malayca	2	1.8
Özbekçe	2	1.8
Peştuca	1	.9
Rusça	1	.9
Somalice	5	4.6
Svahılı	3	2.8
Tatarca	2	1.8
Türkmen Türkçesi	1	.9
Türkmence	11	10.1
Uygurca	18	16.5
Yunanca	1	.9
Toplam	109	100.0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan 109 yabancı öğrencinin 23'ünün farklı bir ana diline sahip olduğu belirlenmiştir. Yabancı öğrenciler içerisinde en çok ana dili Arapça %34.9 olan yabancı öğrenciler çalışmaya katılım göstermiştir. Ana dili Arapça olan yabancı

öğrencileri ikinci olarak %16.5 ile Uygurca, üçüncü olarak %9.2 ile Arnavutça ana dillerini konuşan öğrenciler takip etmektedir.

Araştırmada nitel çalışma grubunu küçük bir örneklem oluşturduğundan dolayı maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2015), maksimum çeşitlilik örneklemede evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek araştırmaların bu durumlar üzerine yoğunlaşması olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini açıklar. Dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacının göz önüne alınarak karara varılmasıdır. Burada temel amaç araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkarılması ve bununla da problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre de maksimum çeşitlilik yönteminde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak, bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Çalışmada nitel araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören 4 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Nitel araştırma çalışma grubuna katılan öğrencilerin milliyetleri ve dil seviyeleri incelendiğinde bu öğrencilerden 3'ü Somali vatandaşı 1'i ise Türkmenistan vatandaşıdır. Öğrencilerin hepsinin de Türkçe dil seviyeleri C1 (ileri düzey) düzeyindedir.

Nitel araştırma çalışma grubuna katılan öğrencilerin cinsiyeti ve en büyük ile en küçük yaş aralığına baktığımızda öğrencilerin hepsinin erkek, en küçük öğrencinin 22 yaşında en büyüğü ise 25 yaşında olan öğrencilerden oluşmuştur.

Nitel araştırma çalışma grubuna katılan öğrencilerin eğitim durumlarına bakıldığında lisans düzeyinde 2 yabancı öğrenci, yüksek lisans düzeyinde de 2 yabancı öğrenci bulunmaktadır.

Nitel araştırma çalışma grubuna katılan öğrencilerin ana dilleri ve ana dilleri dışında başka bildiği diğer diller olarak gruplandırıldığında 3 öğrencinin ana dillerinin Somalice, 1 öğrencinin ise Türkmençe olduğu, 2 dil bilen 2 yabancı öğrenci sayısı, 3 dil bilen de 2 yabancı öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, Baş (2013) tarafından geliştirilen, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olan ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği*” kullanılmıştır. Yine yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek adına Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan B1 dil düzeyindeki Dil Bilgisi Kazanımları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği” nde kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan tüm ölçme araçlarında olduğu gibi anket sonuçlarının da geçerli ve güvenilir olması beklenir. Anketlerde geçerlik, araştırılan konuya ve soruya uygun cevaplar alabilme gücünü; güvenilirlik ise uygulama aynı yollarla tekrarlandığında benzer sonuçlar verme gücünü gösterir (Büyüköztürk vd. 2015, s. 125.). Büyüköztürk (2015), anket geliştirme sürecini şu şekilde 4 aşamada açıklar.



Şekil 3. Anket geliştirme süreci

Problemi tanımlama. Bu aşamada problemi açıklayabilecek, amaçlarını iyi bir biçimde ortaya koyabilecek, geçerli bir anket geliştirmek için öncelikle problem durumunun etkili tanımlanabilmesi gerekir. Araştırmacı da yabancı öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili kaygı durumlarını görebilmek adına yaptığı araştırmalarda 4 temel dil becerisi olan dinleme,

konuşma, okuma ve yazma ile ilgili kaygı durum çalışmalarının yapıldığını tespit etmiştir. Türkçemizin bu 4 temel dil becerisi içerisinde aslında tam merkezinde yer alan, temel becerilerin ona göre şekillendiği ve ana dili Türkçe olan öğrencilerimizin bile zorlandığı zaman zaman kaygı duyduğu, dilin yapısı yani dil bilgisi ile ilgili kaygı durumlarının tespiti ile ilgili çalışmaların yapılmadığı problem durumu olarak görülmüştür. Problem durumu tanımlandığından sonraki işlem anket maddelerinin yazımı aşamasıdır.

Madde yazma. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015, s. 126) göre “*Araştırmacı, alt problemlerde (amaçlarda) yer alan değişkenlerden yola çıkarak ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına yönelik maddeleri yazar. Madde yazımı (madde havuzu oluşturma), konuya ilişkin literatürün taranmasını gerektirir.*” Araştırmacı, bu doğrultuda anket maddelerini oluşturmak amacıyla konu ile ilgili literatür taramasıyla birlikte geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan benzer kaynaklardaki verilerinden de yararlanmıştır. Ölçek maddeleri ile ilgili faktör analizleri ve diğer analizler de gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma. Anketin kapsam geçerliği için önemli olan bu aşamada geçerliğe yanıt bulmak için uzmanlara başvurulmuştur. Taslak formu oluşturulduktan sonra danışman öğretim üyesi, Türkçe Eğitimi Bölümü’nde alan uzmanı iki öğretim üyesi birlikte geri dönütler alınarak taslağa son şekli verilmesiyle birlikte analizler de gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama ve ankete son şeklini verme. Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşamadır (Büyüköztürk, vd., 2015. s. 134). Ön uygulama yapılmış olmakla birlikte ölçme aracındaki maddelere açıklayıcı faktör analizi yapılmış bununla da ölçeğe son şekli verilmiştir.

YDOT dil bilgisi kaygı ölçeği ile öz yeterlik ölçeği 20’şer maddeden oluşmuştur. Ölçekteki maddeler, hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve her zaman şeklinde belirtilen beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler için en olumsuz (hiçbir zaman)

için 1, en olumlu (her zaman) için 5 olmak üzere veriler düzenlenmiştir. Oluşturulan ölçek araştırmaya katılan yabancı öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 11

YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçme Aracındaki Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler					
	Faktör 1 Başarısız Olma Kaygısı	Faktör 2 Öğrenememe Kaygısı	Faktör 3 Anlamama Kaygısı	Faktör 4 Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	Faktör 5 Kendine Güvenmeme Kaygısı	Faktör 6 Hata Yapma Kaygısı
M.14	.665					
M.12	.654					
M.13	.623					
M.8	.600					
M.16	.595					
M.10	.458					
M.19		.830				
M.20		.738				
M.15		.508				
M.1			.766			
M.17			.497			
M.9				.784		
M.18				.722		
M.4					.841	
M.5					.616	
M.2						.685
M.7						.594

Açıklanan Varyans:

Başarısız Olma Kaygısı: %14.69

Öğrenememe Kaygısı: %12.863

Anlamama Kaygısı: %9.943

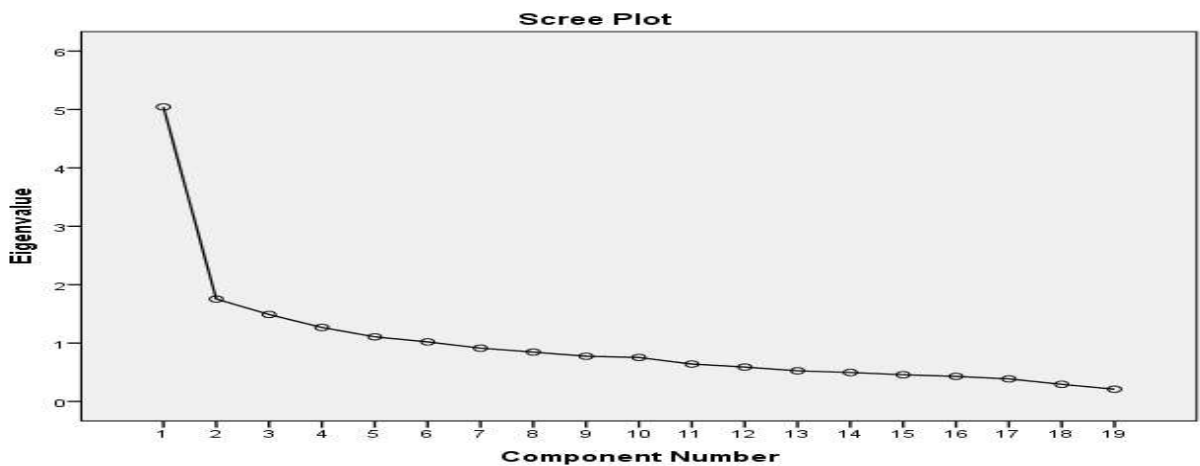
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı: %9.580

Kendine Güvenmeme Kaygısı: %7.900

Hata Yapma Kaygısı: %6.509

Toplam: %61.486

Tablo 11'deki bilgilere bakıldığında YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçeğindeki toplam 20 maddenin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde ettiği değerler görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerinin 0.40 ve üzerindeki değerler ölçekte bırakılmış ve 0.40 değerinin altında olan 3. Madde bu yüzden ölçekten çıkarılmıştır. Görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte 6 faktör oluşmuştur. Birinci faktördeki (başarısız olma kaygısı) madde faktör yük değerlerinin 0.665 ile 0.458. ikinci faktördeki (öğrenememe kaygısı) 0.830 ile 0.508, üçüncü faktördeki (anlamama kaygısı) 0.766 ile 0.497, dördüncü faktördeki (dil yapısını öğrenememe kaygısı) 0.784 ile 0.722, beşinci faktördeki (kendine güvenmeme kaygısı) 0.841 ile 0.616 ve son faktör olan altıncı faktördeki (hata yapma kaygısı) madde faktör yük değerlerinin 0.685 ile 0.594 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %14.690, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %12.863, üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %9.943, dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %9.580, beşinci faktörün açıkladığı varyans oranı %7.900 ve altıncı faktörün açıkladığı varyans oranı %6.590 olarak bulunmuştur. Bütün faktörlerin açıkladığı varyans oranlarına baktığımızda mevcut 6 faktörün ölçeğin toplam % 61.486 oranını açıkladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yukarıda belirtilen faktör yüklerine dair açımlayıcı faktör analizi grafiği aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 4. YDOT dil bilgisi kaygı ölçeği açımlayıcı faktör analizi grafiği

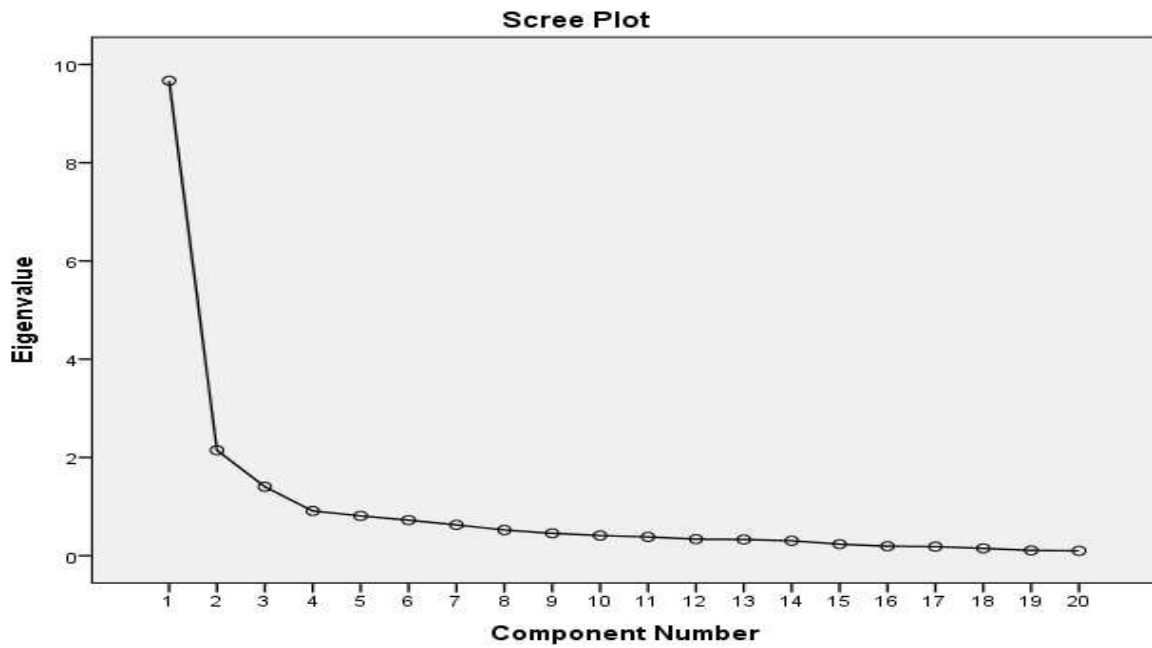
Tablo 12

YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçme Aracındaki Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	Kavrama	Uygulama	Değerlendirme
M.5	.815		
M.10	.810		
M.8	.810		
M.6	.799		
M.11	.788		
M.9	.776		
M.12	.740		
M.1	.705		
M.16	.692		
M.14	.680		
M.17	.658		
M.13	.652		
M.18	.575		
M.15	.556		
M.7	.448		
M.19		.819	
M.20		.625	
M.2			.820
M.4			.789
M.3			.752
Açıklanan Varyans			
Değerlendirme : %39.150			
Uygulama: %16.116			
Kavrama: %10.822			
Toplam : %66.088			

Tablo 12’de yer alan YADOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre testi oluşturan 20 maddenin de madde toplam korelasyon değeri 0.40 değerinin üzerinde olduğu için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Görüldüğü üzere 3 faktörün olduğu ölçekte birinci faktörde (Değerlendirme) yer alan maddelerin faktör yük

değerlerinin 0.815 ile 0.448, ikinci faktördeki (Uygulama) maddelerin faktör yük değerlerinin 0.820 ile 0.752 ve son faktörde (Kavrama) yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.819 ile 0.625 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %39.150, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %16.116 ve üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %10.822 değerlerinin çıkmasıyla ölçeği oluşturan bu üç faktörün ölçeğin toplamda %66.088 ini karşıladığı sonucuna varılmıştır. Yine yukarıda belirtilen faktör yüklerine dair açıklayıcı faktör analizi grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. YDOT dil bilgisi öz yeterlik ölçeği açıklayıcı faktör analizi grafiği

YDOT Dil Bilgisi Kaygı ve Öz Yeterlik Ölçeklerin KMO ve BARLETT Testleri

Tablo 13

YDOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.752
Approx. Chi-Square	558.341
Bartlett's Test of Sphericity	Sd
	171
	Sig
	.000

Tablo 14

YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği KMO ve Barlett Küresellik Testi

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.900
	Approx. Chi-Square	1570.166
Bartlett's Test of Sphericity	Sd	190
	Sig	.000

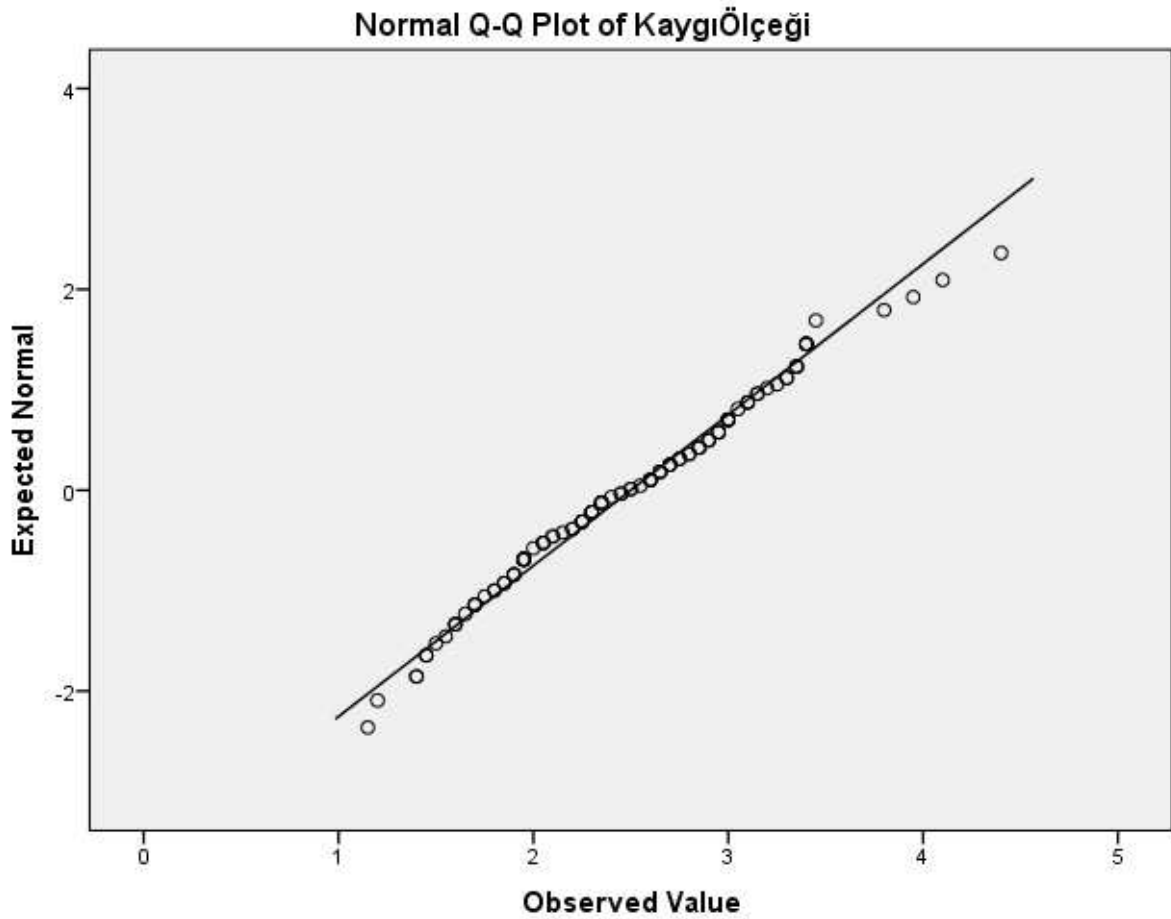
Tablo 13 ve tablo 14, kullanılan kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi sonuçlarını ortaya koymaktadır. Tablo 3’de yer alan kaygı ölçeği KMO değeri 0.752 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0.70 ve üzeri olması faktör analizinin geçerliliğini ortaya koymaktadır. Buna dayanarak kaygı ölçeğinin faktör analizi için geçerlidir, sonucuna ulaşabiliriz. Aynı zamanda kaygı ölçme aracındaki Barlett testine bakarak bunun da anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 4’deki verilere baktığımızda ise öz yeterlik ölçeğinin KMO değeri 0.900 bulunmuştur. Dolayısıyla öz yeterlik ölçeğinin faktör analizi için mükemmel düzeyde yeterlidir, sonucuna ulaşabiliriz. Yine öz yeterlik ölçeği için de Barlett testi sonuçları da anlamlı bulunmuştur. Bu tablolar yer alan veriler sonucunda YADOT Dil Bilgisi Kaygı ve Öz Yeterlik ölçeklerinin ikisinin de faktör analizi için yeterli olduğu, açımlayıcı faktör analizinin her iki ölçek için de uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 15

Kaygı ile Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi – Kolmogorov-Simirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Kaygı Ölçeği Ortalaması	.066	109	.200*	.952	109	.001
Öz Yeterlik Ölçeği Ortalaması	.084	109	.054	.971	109	.018

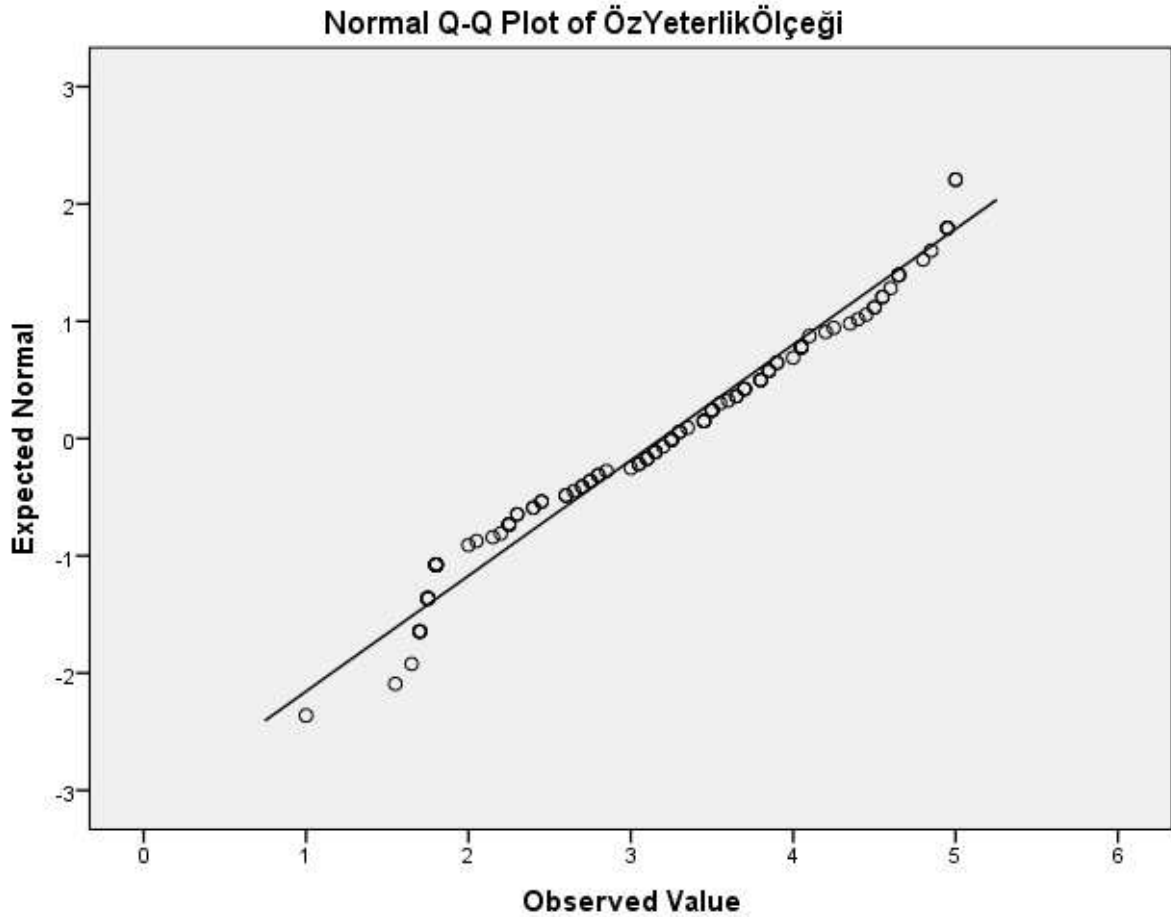
Tablo 15 incelendiğinde yabancı öğrencilere uygulanan Türkçe dil bilgisi dersi kaygı ile öz yeterlik ölçeklerinin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek adına Kolmogorov-Simirnov değeri; Kaygı ölçeği için $p=0.200$ ve öz yeterlik ölçeği için $p=0.054$ olarak bulunmuştur. $P>.05$ olduğundan dolayı uygulanan kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediği konusunda fikir alabileceğimiz Normal Q-Q grafiği her iki ölçek için de aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. YDOT dil bilgisi kaygı ölçeği normal Q-Q grafiği

Şekil 6 incelendiğinde YADOT Dil Bilgisi Kaygı Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Veriler 45 derecelik açıyı oluşturan doğrusal çizgiden uzaklaşmadan hemen

çevresinde şekillenmiştir. Normal Q-Q testinin verilerle doğrusal çizginin çevresinden kopmadan oluşturduğu bu şekil testin normal dağılım gösterdiği konusunda bize bilgi vermektedir.



Şekil 7. YDOT dil bilgisi öz yeterlik ölçeği normal Q-Q grafiği

Şekil 7 incelendiğinde YDOT Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeğindeki verilerin de doğrusal çizgiden fazla uzaklaşmadan çevresinde şekillendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu ölçeğin de dağılımının normal olduğu söylenebilir.

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Öz Yeterlik Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu, mülakat (görüşme) veri toplama yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Stewart ve Cash, görüşmeyi, önceden

belirlenmiş, planlanmış ve gerçek bir gaye için yapılan soru yöneltme ya da cevaplama tarzına dayalı, mütekabil ve interaktif bir iletişim süreci olarak tanımlamaktadır (Stewart ve Cash, 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yarı yapılandırılmış mülakat formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formu, gönüllülük esasına dayanılarak seçilen iki öğrenci ile “test-tekrar test” yöntemi uygulanarak sorular ilk sorulduğu şekliyle üzerinde hiçbir oynama yapılmadan iki hafta arayla tekrar aynı öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin önceki ifadelerine benzer yanıtlar verdikleri görülmüştür. Böylece “test-tekrar test yöntemiyle formun güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formu, alanında uzman olan aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe derslerine giren iki okutmana sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri onay doğrultusunda soruların “kapsam geçerliği” sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği” ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği” anket formlarının Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tömer ve İstanbul ilinde yer alan Aydın Üniversitesi Tömer ve Marmara Üniversitesi Tömer'den gerekli yasal izinler alınmıştır. Yasal izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından anketler güz dönemi Kasım ve Aralık aylarında B1-B2 (bağımsız düzey) ile C1-C2 (ileri düzey) Türkçe dil düzeylerine sahip 109 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için kullanılan Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Öz Yeterlik Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan C1 dil düzeyinde olan 4 öğrenciye yine güz dönemi Kasım ve Aralık aylarında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler elde etmek için kullanılan ölçek formlarının analizi için SPSS 21.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamasından oluşur.

Araştırmada nitel veriler elde etmek için kullanılan “Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Öz Yeterlik Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Mülakat formunun ön bölümünde formun uygulanacağı öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Burada yer alan kişisel bilgiler ile anket formlarında yer alan kişisel bilgiler benzerlik göstermektedir. Burada amaç, nicel bulguların sonuçlarının geçerliğini artırmak için eş değer sorular hazırlamaktır. Sorular öğrencilere yöneltilirken ses kayıt cihazı ile konuşulanlar kayıt altına alınmıştır.

Bölüm III: Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde süreç boyunca kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerden faydalanılarak ortaya çıkan bulgular; nicel ve nitel araştırmalarda bulgular konu başlıkları altında yorumlanacaktır. Karma çeşitleme deseninin doğasına uygun olarak önce nicel verilerden elde edilen bulgular yorumlanırken daha sonra nitel verilerden ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir.

Nicel Araştırma Bulguları

Nicel araştırmalarda bulgular kısmına ölçeklerin uygulandığı yabancı öğrencilerin demografik bilgileri göz önüne alınıp tablolar halinde yer verilerek başlanacaktır. Ardından bu tablolar hakkında yorumlarda bulunulacaktır.

Türkçe dil bilgisi dersi kaygı ölçeği maddelerinin cinsiyete göre Crosstab analizi ve chi-square sonuçları. Araştırmanın bu kısmında maddelerin Crosstab analizi verileriyle YDOT dil bilgisi kaygı ölçeğinde yer alan belirli her maddenin araştırmaya katılan kadın-erkek tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar ışığında tercih sayılarına ve yüzdelerine yer verilmiştir. Daha sonra kadın-erkek tüm katılımcıların madde ile ilgili görüşleriyle birlikte kendi aralarındaki benzerlik ya da farklılıklar hakkında da bilgi verilecektir. Son olarak Chi-Square testi sonuçlarıyla birlikte araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerinin kaygı durumunu ifade eden maddeyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın varlığı ya da yokluğu ile ilgili bilgi verilip yorumda bulunulmaya çalışılacaktır.

Tablo 16/a

“Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde dil bilgisi hataları yapmaktan korkuyorum.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde dil bilgisi hataları yapmaktan korkuyorum											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	3	21.4%	11	45.8%	15	31.9%	4	36.4%	4	30.8%	37	33.9%
Erkek	11	78.6%	13	54.2%	32	68.1%	7	63.6%	9	69.2%	72	66.1%
Toplam	14	12.8%	24	22.0%	47	43.1%	11	10.1%	13	11.9%	109	100%

Tablo 16/a 'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin %43.1 'i Türkçe derslerinde dil bilgisi hataları yapmaktan ara sıra kaygı durumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kadın ve erkek öğrenciler en çok katılım sayısı ile (n=47) bu seçeneği tercih kılmışlardır. Kadın öğrenciler (n=15) ile %31.9 olarak, erkek öğrenciler ise (n=32) ile %68.1 olarak bu tercih içerisinde dağılım göstermişlerdir. Bununla birlikte aşağıda Chi-Square testi tablosu yer almaktadır.

Tablo 16/b

“Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde dil bilgisi hataları yapmaktan korkuyorum.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	2.664 ^a	4	.615
Likelihood Ratio	2.679	4	.613
Linear-by-Linear Association	.000	1	.987
N	109		

Tablo 16/b'ye göre Chi-Square testi sonuçları da öğrencilerin cinsiyetlerinin Türkçe derslerinde dil bilgisi hataları yaparken yaşadıkları kaygı durumlarıyla ile arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. ($p>.05$). Dolayısıyla araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin bu maddeyle ilgili benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 17/a

“Akılda tutmam gereken çok kural var bu beni oldukça rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Akılda tutmam gereken çok kural var bu beni oldukça rahatsız ediyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	6	27.3%	14	53.8%	9	28.1%	6	40.0%	2	15.4%	37	33.9%
Erkek	16	72.7%	12	46.2%	24	71.9%	9	60.0%	11	84.6%	72	66.1%
Toplam	22	20.2%	26	23.9%	33	30.3%	15	13.8%	13	11.9%	109	100%

Tablo 17/a'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin en çok ($n=33$; %30.3) ve ($n=26$; %23.9) ile birlikte %54.2'sinin yani yarıdan fazlasının Türkçe dil bilgisi ile ilgili akılda tutması gereken çok kural olduğunu ve bunun kendisini rahatsız ettiği konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin ara sıra ve seyrek yaşandığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sadece %11.9'nun “her zaman” tercihi ile genel olarak akılda tutulması gereken çok kural olmasının kendilerini kaygılandırmadığı görüşünde birleştikleri söylenebilir.

Tablo 17/b

“Akılda tutmam gereken çok kural var bu beni oldukça rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	6.094 ^a	4	.192
Likelihood Ratio	6.606	4	.158
Linear-by-Linear Association	.008	1	.928
N	109		

17/b'ye göre öğrencilerin cinsiyet değişkeninin madde ile ilgili anlamlı farklılık göstermediği (>.05) anlaşılmaktadır.

Tablo 18/a

“Öğretmen derste işlediğimiz dil bilgisi konusu ile ilgili örnek cümle istediğinde kendimden emin olamıyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Öğretmen derste işlediğimiz dil bilgisi konusu ile ilgili örnek cümle istediğinde kendimden emin olamıyorum												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	5	23.8%	14	40.0%	10	31.3%	5	41.7%	3	37.5%	37	33.9%
Erkek	16	76.2%	21	60.0%	23	68.8%	7	58.3%	5	62.5%	72	66.1%
Toplam	21	19.3%	35	32.1%	33	30.3%	12	11.0%	8	7.3%	109	100%

Tablo 18/a'ya katılımcı tüm öğrenciler en çok %32.1 ile öğretmenin derste işlenen dil bilgisi konusu ile ilgili örnek cümle istenildiğinde kendinden emin olamayarak kaygılanması durumunun nadir yaşandığını ifade etmişlerdir. Buna yakın olarak %30.3 ile bu durumun kendilerinde bazen kaygı oluşturduğunu belirten öğrenci grubu da vardır. Ancak

genel olarak bakıldığında öğrencilerin sadece %7.3'ü bunun kendilerinde kesinlikle kaygı oluşturduğunu söylemişlerdir.

Tablo 18/b

“Öğretmen derste işlediğimiz dil bilgisi konusu ile ilgili örnek cümle istediğinde kendimden emin olamıyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	2.516 ^a	5	.774
Likelihood Ratio	2.867	5	.720
Linear-by-Linear Association	.179	1	.672
N	109		

Tablo 18/b’de yer alan Chi-Square testiyle öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı maddesiyle ilgili anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($P>.05$). Dolayısıyla kadın ve erkek öğrencilerin görüşleri benzerlik taşımaktadır.

Tablo 19/a

“Derste dil bilgisine daha fazla yer ayrılması beni rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Derste dil bilgisine daha fazla yer ayrılması beni rahatsız ediyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	15	33.3%	7	46.7%	11	33.3%	2	20.0%	2	33.3%	37	33.9%
Erkek	30	66.7%	8	53.3%	22	66.7%	8	80.0%	4	66.7%	72	66.1%
Toplam	45	41.3%	15	13.8%	33	30.3%	10	9.2%	6	5.5%	109	100%

Tablo 19/a incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrenciler derste dil bilgisine daha fazla yer ayrılmasının kendilerinde hiçbir zaman kaygı oluşturmadığını belirtmişlerdir. Kadın öğrencilerin ve erkek öğrencilerin en fazla tercih sayılarıyla birlikte toplamda %41.3’ü derste

dil bilgisine yer ayrılmasının asla kendilerini rahatsız etmediği konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bu durum en az tercihin %5.5 ile “her zaman” seçeneğinde olmasıyla da görülmektedir.

Tablo 19/b

“Derste dil bilgisine daha fazla yer ayrılması beni rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	2.516 ^a	5	.774
Likelihood Ratio	2.867	5	.720
Linear-by-Linear Association	.179	1	.672
N	109		

Tablo 19/b'deki bilgilere göre de yabancı öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı maddesiyle ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadın ve erkek öğrenciler bilinen kaygı maddesiyle ilgili aynı düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20/a

“Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	16	50.0%	8	36.4%	9	25.7%	3	18.7%	1	25.0%	37	33.9%
Erkek	16	50.0%	14	63.6%	26	74.3%	13	81.3%	3	75.0%	72	66.1%
Toplam	32	29.4%	22	20.2%	35	32.1%	16	14.7%	4	3.7%	109	100%

Tablo 20/a'ya göre katılımcı tüm öğrencilerin %32.1'i Türkçe derslerinde öğretmenin yapılan hataları düzelttiğinde onu anlamamalarının kendilerinde bazen kaygı durumu yarattığını ifade etmişlerdir. Bu grubun içerisinde erkek öğrencilerin %74.3 ile daha fazla dağılım gösterdiği de net bir şekilde görülmektedir. Kadın öğrencilerin seçenek grubu içerisinde %50 ile en fazla dağılım gösterdiği seçenek bize gösteriyor ki öğretmenin derste hatalar ile ilgili düzeltmeler yaptığında bunu çözümleyememenin kadın öğrenciler içerisinde hiçbir zaman endişe oluşturmadığıdır. Tüm öğrenciler içerisinde yine en düşük oran %3.7 ile bu kaygı durumunun her zaman olduğu düşüncesinin olduğu görülmektedir.

Tablo 20/b

“Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	6.584 ^a	4	.160
Likelihood Ratio	6.619	4	.157
Linear-by-Linear Association	5.864	1	.015
N	109		

Tablo 20/b'de yer alan Chi-Square testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin bilinen kaygı maddesi ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Dolayısıyla kadın ve erkek öğrenciler arasında benzer görüşlerin ön planda olduğu görülmektedir.

Tablo 21/a

“Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisi hataları yaparsam sınıf arkadaşlarım tarafından alay edileceğimi düşünüyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisi hataları yaparsam sınıf arkadaşlarım tarafından alay edileceğimi düşünüyorum											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	16	33.3%	8	57.1%	9	32.1%	2	22.2%	2	20.0%	37	33.9%
Erkek	32	66.7%	6	42.9%	19	67.9%	7	77.8%	8	80.0%	72	66.1%
Toplam	48	44.0%	14	14.8%	28	25.7%	9	8.3%	10	9.2%	109	100%

Tablo 21/a’da yer alan verilere göre araştırmaya katılan kadın ve erkek bütün öğrencilerin hem kendi cinsiyet grubu hem de toplam öğrenci grubu içerisinde Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisi hataları yaptığında sınıf arkadaşları tarafından alay edilmekten hiçbir zaman endişe ya da korku duymadıkları konusunda görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Bütün öğrencilerin %44’ü bunun kendilerinde kaygı oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 21/b

“Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisi hataları yaparsam sınıf arkadaşlarım tarafından alay edileceğimi düşünüyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	4.827 ^a	4	.305
Likelihood Ratio	4.732	4	.316
Linear-by-Linear Association	.960	1	.327
N	109		

Tablo 21/b'ye göre de öğrencilerin cinsiyetlerinin bilinen kaygı durumu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bununla birlikte öğrencilerin bezer görüş ve düşüncede olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 22/a

“Yabancı dil sınavlarında dil bilgisine iyi hazırlansam bile kaygı duyuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Yabancı dil sınavlarında dil bilgisine iyi hazırlansam bile kaygı duyuyorum											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	10	38.5%	9	39.1%	12	38.7%	4	23.5%	2	16.7%	37	33.9%
Erkek	16	61.5%	14	60.9%	19	61.3%	13	74.5%	10	83.3%	72	66.1%
Toplam	26	23.9%	23	21.1%	31	28.4%	17	15.6%	12	11.0%	109	100%

Tablo 22/a'ya göre öğrencilerin hem kendi cinsiyet grupları hem de bütün öğrenciler içerisinde seçeneklere benzer oranlarda yaklaşım gösterdikleri görülmektedir. Yabancı kadın ve erkek öğrencilerin %28.4'ü yabancı dil sınavlarında dil bilgisine iyi hazırlansalar bile bazen kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin %23.9'u hiçbir zaman kaygı duymadıklarını. %21.1'i de nadiren kaygı durumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 22/b

“Yabancı dil sınavlarında dil bilgisine iyi hazırlansam bile kaygı duyuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	3.246 ^a	4	.517
Likelihood Ratio	3.486	4	.480
Linear-by-Linear Association	2.179	1	.140
N	109		

Tablo 22/b’de yer alan Chi-Square testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin bilinen kaygı maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin görüşleri birbirine yakındır.

Tablo 23/a

“Türkçenin dil bilgisi yapıları ana dilindeki yapılara uymadığından bu kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Türkçenin dil bilgisi yapıları ana dilindeki yapılara uymadığından bu kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	10	50.0%	9	36.0%	10	37.0%	4	20.0%	4	23.5%	37	33.9%
Erkek	10	50.0%	16	64.0%	17	63.0%	16	80.0%	13	76.5%	72	66.1%
Toplam	20	18.3%	25	22.9%	27	24.8%	20	18.3%	17	15.6%	109	100%

Tablo 23/a incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin tüm seçeneklere yine benzer yanıtlar verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan yapılan öğrencilerin %27.8’i Türkçenin dil bilgisi yapısının kendi ana dilindeki yapıdan farklı olduğu için bunun kendinde kaygıya sebep olacağı durumun bazen olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde %22.9 ile bu durumun düşük düzeyde kaygı yaratabileceğini düşünen öğrenci grubu vardır. Ancak dil yapısındaki bu farklılığın kendilerinde kaygı oluşturduğu konusunda görüş bildiren toplamda %33.9 öğrenci grubunun varlığı da tabloda yer almıştır.

Tablo 23/b

“Türkçenin dil bilgisi yapıları ana dilimdeki yapılara uymadığından bu kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	5.018 ^a	4	.285
Likelihood Ratio	5.109	4	.276
Linear-by-Linear Association	4.053	1	.044
N	109		

Aşağıda yer alan tablo 23/b’ye göre öğrencilerin cinsiyetlerinin bilinen kaygı maddesi ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin benzerliği burada da vurgulanmıştır.

Tablo 24/a

“Dil bilgisi kuralları yüzünden Türkçe dersi sonunda başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Dil bilgisi kuralları yüzünden Türkçe dersi sonunda başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	13	35.1%	7	36.8%	11	37.9%	3	27.3%	3	23.1%	37	33.9%
Erkek	24	64.9%	12	63.2%	18	62.1%	8	72.7%	10	76.9%	72	66.1%
Toplam	37	33.9%	19	17.4%	29	26.6%	11	10.1%	13	11.9%	109	100%

Tablo 24/a’ya göre katılımcı yabancı öğrencilerin %33.9’u dil bilgisi kuralları yüzünden Türkçe dersi sonunda başarısız olmalarının kendilerinde huzursuzluk yaratmayacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla bunun kendilerine bir kaygı durumu oluşturmayacağını ifade etmektedirler. Kadın ve erkek öğrencilerin kendi cinsiyet grupları

içerisinde (n=13) ve (n=24) en fazla frekans oluşturduğu seçeneğin de öğrencilerin bu kaygı maddesi ile ilgili hiçbir zaman kaygı duymamasının ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Tablo 24/b

“Dil bilgisi kuralları yüzünden Türkçe dersi sonunda başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	1.203 ^a	4	.878
Likelihood Ratio	1.253	4	.869
Linear-by-Linear Association	.547	1	.460
N	109		

Tablo 24/b’de yer alan Chi-Square testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin “dil bilgisi kuralları yüzünden Türkçe dersi sonunda başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor” maddesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dolayısıyla öğrenci görüş ve düşünceleri genel olarak birbirinden uzak değildir.

Tablo 25/a

“Dil bilgisi konularına çalışsam da kısa sürede unutuyorum. Bu da beni rahatsız ediyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Dil bilgisi konularına çalışsam da kısa sürede unutuyorum. Bu da beni rahatsız ediyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	15	44.1%	10	40.0%	10	29.4%	1	12.5%	1	12.5%	37	33.9%
Erkek	19	55.9%	15	60.0%	24	70.6%	7	87.5%	7	87.5%	72	66.1%
Toplam	34	31.2%	25	22.8%	34	31.2%	8	7.3%	8	7.3%	109	100%

Tablo 25/a incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bütününün aynı oranlarda en çok olarak %31.2 ile dil bilgisi konularına çalışsa bile kısa sürede unutmalarının

kendilerinde bazen kaygı oluşturduğunu ve hiçbir zaman kaygı oluşturmadığını; en az olarak da %7.3 ile sıklıkla ve her zaman kaygı oluşturduğunu belirten öğrenci grupları vardır. Aynı bir grup olarak öğrencilerin %22.8'i bu durumun kendilerinde nadiren kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu verilere bakarak araştırmaya katılan kadın ve erkek yabancı öğrencilerin dil bilgisi konularına çalışsalar bile kısa sürede unutmalarının onlarda kaygı durumlarına neden olmadığını görülmektedir.

Tablo 25/b

“Dil bilgisi konularına çalışsam da kısa sürede unutuyorum. Bu da beni rahatsız ediyor.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	5.571 ^a	4	.234
Likelihood Ratio	6.102	4	.192
Linear-by-Linear Association	5.178	1	.023
N	109		

Tablo 25/b'ye göre öğrencilerin cinsiyetlerinin bilinen kaygı maddesi arasında anlamlı bir farklılığının bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bu da öğrenci görüşlerinin birbirine paralel olduğunu göstermektedir.

Tablo 26/a

“Tüm dil bilgisi konularını öğrenme konusunda üzerimde bir baskı hissediyorum.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Tüm dil bilgisi konularını öğrenme konusunda üzerimde bir baskı hissediyorum											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	9	28.1%	10	35.7%	12	42.9%	3	30.0%	3	27.3%	37	33.9%
Erkek	23	71.9%	18	64.3%	16	57.1%	7	70.0%	8	72.7%	72	66.1%
Toplam	32	29.4%	28	25.7%	28	25.7%	10	9.2%	11	10.1%	109	100%

Tablo 26/a incelendiğinde katılımcı yabancı öğrencilerin %29.4'ünün dil bilgisi konularının hepsinin öğrenilmesi gerektiği hususunda üstlerinde baskı hissetmesinin hiçbir zaman kaygı durumu oluşturmadığı görüşündedirler. Bu birimin dağılımını da %71.9 ile en fazla erkek öğrenciler oluşturmuştur. Ayrıca aynı orana sahip iki seçenekte de öğrencilerin %25.7'si üstlerindeki bu baskının ya seyrek ya da ara sıra olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla bu madde daha çok öğrencilerde kaygı durumu yaratmamaktadır.

Tablo 26/b

“Tüm dil bilgisi konularını öğrenme konusunda üzerimde bir baskı hissediyorum.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	1.802 ^a	4	.772
Likelihood Ratio	1.792	4	.774
Linear-by-Linear Association	.047	1	.829
N	109		

Aşağıda yer alan tablo 26/b'deki Chi-Square testi sonuçlarına göre öğrencilerin verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında öğrencilerin cinsiyetlerinin “tüm dil bilgisi konularını öğrenme konusunda üzerimde bir baskı hissediyorum” maddesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 27/a

“Türkçe bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabildim mi diye endişe duyuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Türkçe bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabildim mi diye endişe duyuyorum												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	3	30.0%	12	37.5%	9	39.1%	7	30.4%	6	28.6%	37	33.9%
Erkek	7	70.0%	20	62.5%	14	60.9%	16	69.6%	15	71.4%	72	66.1%
Toplam	10	9.2%	32	29.4%	23	21.1%	23	21.1%	23	21.1%	109	100%

Tablo 27/a incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %29.4’ü Türkçe bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabildim mi diye endişe duymalarının kendilerinde nadiren kaygı yarattığı görüşündedirler. Ancak tablodaki verilere göre üç seçenek için öğrencilerin %21.1’inin yazım esnasında öğrencilerin yapacakları hataların ara sıra, sık sık ve daima kaygı oluşturdukları görülmektedir. Toplamda bütün öğrencilerin %42.2 ile yazarken hatalarından dolayı kaygı durumu yaşadıkları görülmektedir

Tablo 27/b

“Türkçe bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabildim mi diye endişe duyuyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	0.922 ^a	4	.921
Likelihood Ratio	.925	4	.921
Linear-by-Linear Association	.290	1	.590
N	109		

Tablo 27/b’de öğrenci cinsiyetlerinin bilinen madde ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturmadığı Chi-Square testi sonuçlarıyla gösterilmiştir. Öğrenci görüş ve düşünceleri benzer yapıdadır.

Tablo 28/a

“Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığı beni hep endişelendiriyor.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığı beni hep endişelendiriyor												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	9	39.1%	9	32.1%	9	39.1%	4	33.3%	6	26.1%	37	33.9%
Erkek	14	60.9%	19	67.9%	14	60.9%	8	66.7%	17	73.9%	72	66.1%
Toplam	23	21.1%	28	25.7%	23	21.1%	12	11.0%	23	21.1%	109	100%

Tablo 28/a’ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin tüm seçeneklere benzer oranlarda yaklaştığı görülmektedir. Bu görüşler içerisinde öğrencilerin en çok %25.7 ile Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığının onları nadir endişelendirdiği görülmektedir. Yine üç seçenekte öğrencilerin %21.1’i kaygı durumlarını her zaman, bazen ve hiçbir zaman diyerek aynı oranda görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 28/b

“Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığı beni hep endişelendiriyor.”

Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	1.228 ^a	4	.874
Likelihood Ratio	1.244	4	.871
Linear-by-Linear Association	.618	1	.432
N	109		

Tablo 28/b'ye göre Chi-Square testiyle katılımcı yabancı öğrencilerin cinsiyetlerinin “Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığı beni hep endişelendiriyor” maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 29/a

“Türkçenin dil bilgisini çok zor buluyorum ve öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Bu durum beni çok kaygılandırıyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Türkçenin dil bilgisini çok zor buluyorum ve öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Bu durum beni çok kaygılandırıyor												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	18	34.6%	5	20.8%	9	42.9%	3	37.5%	2	50.0%	37	33.9%
Erkek	34	65.4%	19	79.2%	12	57.1%	5	62.5%	8	50.0%	72	66.1%
Toplam	52	47.7%	24	22.0%	21	19.3%	8	7.3%	4	3.7%	109	100%

Tablo 29/a incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin en çok %47.7'lik kısmı Türkçenin dil bilgisini çok zor bulup öğrenemeyeceğini düşünmesinin kendisinde hiçbir zaman bir kaygıya neden olmadığı görüşündedirler. Yine kadın ve erkek öğrenciler en az olarak %3.7 ile bu durumun kaygıya her zaman sebep olduğunu düşünseler bile tablodaki verilere göre öğrencilerin görüşleri bu durumun kaygıya neden olmadığını göstermektedir.

Tablo 29/b

“Türkçenin dil bilgisini çok zor buluyorum ve öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Bu durum beni çok kaygılandırıyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	3.099 ^a	4	.541
Likelihood Ratio	3.207	4	.524
Linear-by-Linear Association	.506	1	.477
N	109		

Tablo 29/b'deki Chi-Square testiyle öğrencilerin cinsiyetlerinin bilinen madde ile ilgili arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Görüş ve düşünceler benzer yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 30/a

“Sınıfta arkadaşlarımın dil bilgisini daha iyi bildiğini bu yüzden yabancı dilde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Sınıfta arkadaşlarımın dil bilgisini daha iyi bildiğini bu yüzden yabancı dilde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	14	32.6%	8	26.7%	9	56.3%	3	33.3%	3	27.3%	37	33.9%
Erkek	29	67.4%	22	73.3%	7	43.7%	6	66.7%	8	72.7%	72	66.1%
Toplam	43	39.4%	30	27.5%	16	14.7%	9	8.3%	11	10.1%	109	100%

Tablo 30/a'ya göre araştırmaya katılım gösteren tüm öğrencilerin % 39.4'ü sınıfta arkadaşlarının hedef dilin dil bilgisini daha iyi bilmesinin kendilerinde bir baskı oluşturmayacağını onların daha iyi olmalarının hiçbir zaman kaygı yaratmayacağını belirtmektedirler. Aynı seçenek dağılımı içerisinde erkeklerin görüşlerinin %67.4 ile daha baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 30/b

“Sınıfta arkadaşlarımın dil bilgisini daha iyi bildiğini bu yüzden yabancı dilde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	4.516 ^a	4	.341
Likelihood Ratio	4.326	4	.364
Linear-by-Linear Association	.080	1	.777
N	109		

Tablo 30/b'ye bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerinin konu maddesiyle arasında anlamlı bir farklılığının bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 31/a

“Dil bilgisi konularına ne kadar çok çalışsam kafamın daha çok karıştığını düşünüyorum, bu da sıkılmama sebep oluyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil bilgisi konularına ne kadar çok çalışsam kafamın daha çok karıştığını düşünüyorum. Bu da sıkılmama sebep oluyor												
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	11	28.9%	9	33.3%	8	42.1%	6	40.0%	3	30.0%	37	33.9%
Erkek	27	71.1%	18	66.7%	11	57.9%	9	60.0%	7	70.0%	72	66.1%
Toplam	38	34.9%	27	24.8%	15	17.4%	15	13.8%	10	9.2%	109	100%

Tablo 31/a incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkek tüm öğrencilerin hem frekans hem yüzde olarak çoğunluğu dil bilgisi konularına çalışmanın daha çok kafa karışıklığına sebep olmadığı dolayısıyla kaygı hiçbir zaman yaratmadığı görüşündedirler. Öğrencilerin %34.9'u bu durumun hiçbir zaman endişelendirmediğini düşünmektedirler. Öğrencilerin %24.8'i de az sayıda kaygı yarattığı görüşündedirler.

Tablo 31/b

“Dil bilgisi konularına ne kadar çok çalışsam kafamın daha çok karıştığını düşünüyorum, bu da sıkılmama sebep oluyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	1.307 ^a	4	.860
Likelihood Ratio	1.295	4	.862
Linear-by-Linear Association	.384	1	.535
N	109		

Tablo 31/b'ye göre öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı maddesiyle arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Tablo 32/a

“Yabancı dil olarak Türkçe dersinde dil bilgisi konuları işlenecekse derse kendimi çok iyi hazırlayıp öyle gitmek zorunda hissediyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Yabancı dil olarak Türkçe dersinde dil bilgisi konuları işlenecekse derse kendimi çok iyi hazırlayıp öyle gitmek zorunda hissediyorum													
Cinsiyet	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Kadın	10	38.5%	8	44.4%	9	27.3%	7	41.2%	3	20.0%	37	33.9%	
Erkek	16	61.5%	10	55.6%	24	72.7%	10	58.8%	12	80.0%	72	66.1%	
Toplam	26	23.9%	18	16.5%	33	30.3%	17	15.6%	15	13.8%	109	100%	

Tablo 32/a incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %30.3'ü Türkçe dersinde dil bilgisi konusu işlenecekse daha iyi hazırlanıp gitmesi gerektiğinin üzerinde bazen kaygı oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bu birimin içerisinde en yüksek dağılımı da %72.7 ile erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla erkek öğrencilerin ara sıra kaygı yaşadığı bu durum kadın öğrencilerden fazladır. Ayrıca öğrencilerin sadece %13.8'i bu durumun her zaman kaygı yarattığını düşünseler de karşıt görüş olarak öğrencilerin %23.9'u da bu durumun herhangi bir kaygı durumu yaşatmadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Tablo 32/b

“Yabancı dil olarak Türkçe dersinde dil bilgisi konuları işlenecekse derse kendimi çok iyi hazırlayıp öyle gitmek zorunda hissediyorum.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	3.474 ^a	4	.482
Likelihood Ratio	3.569	4	.467
Linear-by-Linear Association	1.178	1	.278
N	109		

Tablo 32/b ile öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı ölçeği maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 33/a

“Dil bilgisi konularının fazlalığı öğrenme isteğimi azaltıyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Dil bilgisi konularının fazlalığı öğrenme isteğimi azaltıyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	12	26.1%	9	42.9%	10	34.5%	4	50.0%	2	40.0%	37	33.9%
Erkek	34	73.9%	12	57.1%	19	65.5%	4	50.0%	3	60.0%	72	66.1%
Toplam	46	42.2%	21	19.3%	29	26.6%	8	7.3%	5	4.6%	109	100%

Tablo 33/a incelendiğinde öğrencilerin %42.2 ile büyük çoğunluğu dil bilgisi konularının fazlalığının öğrenme isteğini azaltmadığı görüşündedirler. Ayrıca bu görüşe karşıt görüş olarak öğrencilerin sadece %4.6’sı bu durumun kesinlikle kaygı yarattığını düşünmektedirler. Konu fazlalığının bazen kaygı durumları oluşturduğunu ifade eden kesim öğrencilerin %26.6’sını oluşturmaktadır.

Tablo 33/b

“Dil bilgisi konularının fazlalığı öğrenme isteğimi azaltıyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	3.016	4	.555
Likelihood Ratio	2.996	4	.559
Linear-by-Linear Association	1.545	1	.214
N	109		

Tablo 33/b’de yer alan Chi-Square testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet değişkeninin kaygı maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci görüşleri birbirine yakın değerdedir.

Tablo 34/a

“Dil Bilgisi olarak istediğim seviyede olmadığını düşünüyorum. Bu da yabancı dile yönelik motivasyonumu düşürüyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Dil bilgisi olarak istediğim seviyede olmadığını düşünüyorum. Bu da yabancı dile yönelik motivasyonumu düşürüyor											
	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	16	42.1%	6	28.6%	12	37.5%	3	30.0%	0	0.0%	37	33.9%
Erkek	22	57.9%	15	71.4%	20	62.5%	7	70.0%	8	100.0%	72	66.1%
Toplam	38	34.9%	21	19.3%	32	29.4%	10	9.2%	8	7.3%	109	100%

Tablo 34/a’ye göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %34.9’u Dil bilgisi olarak istediği seviyede olmadığını düşünmelerinin motivasyonlarını hiçbir zaman düşürmeyeceğini belirtmişlerdir. Buna karşıt görüş olarak öğrencilerin sadece % 7.3’ü bu durumun her zaman motivasyon düşüklüğüne sebep olup kaygılandırıldığını ifade etmişlerdir. Orta düzeyde olarak

bu durumun bazen kaygı yarattığını düşünenlerin oranı a %29.4'tür. Tüm bunlarla birlikte öğrencilerin dil bilgisi olarak arzuladıkları düzeylere gelemememin henüz motivasyon düşüklüğüne neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 34/b

“Dil bilgisi olarak istediğim seviyede olmadığını düşünüyorum. Bu da yabancı dile yönelik motivasyonumu düşürüyor.” Maddesinin Cinsiyete Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	5.760	4	.218
Likelihood Ratio	8.253	4	.083
Linear-by-Linear Association	3.111	1	.078
N	109		

Tablo 34/b'de yer alan Chi-Square testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı maddesiyle arasında anlamlı bir farklılığının bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu da kadın ve erkek öğrencilerin madde ile ilgili görüş ve düşüncelerinin benzer yapıda olduğunu göstermektedir.

Tablo 35

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Başarısız Olma Kaygısı	Gruplar Arası	2.608	2	1.30	1.76	.177
	Gruplar İçi	78.419	106	.740		
	Toplam	81.027	108			
Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	.894	2	.447	.507	.604
	Gruplar İçi	93.436	106	.881		
	Toplam	94.330	108			
Anlamama Kaygısı	Gruplar Arası	4.533	2	2.26	3.18	.045
	Gruplar İçi	75.480	106	.712		
	Toplam	80.012	108			

Tablo 35'in devamı

Değişken		Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	5.300	2	2.65	2.22	.114
	Gruplar İçi	126.549	106	1.19		
	Toplam	131.849	108			
Kendine Güvenmeme Kaygısı	Gruplar Arası	10.560	2	5.28	1.58	.210
	Gruplar İçi	353.577	106	3.33		
	Toplam	364.138	108			
Hata Yapma Kaygısı	Gruplar Arası	.569	2	.285	.043	.958
	Gruplar İçi	706.674	106	6.66		
	Toplam	707.243	108			

Tablo 35 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerinin bütün alt boyutlarıyla incelendiğinde başarısız olma kaygısı ($F=1.763$; $p>.05$), öğrenememe kaygısı ($F=0.507$; $p>.05$), dil yapısını öğrenememe kaygısı ($F=2.220$; $p>.05$), kendine güvenmeme kaygısı ($F=1.583$; $p>.05$) ve hata yapma kaygısı ($F=0.043$; $p>.05$) alt boyutlarında öğrencilerin yaşları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Ancak anlamama kaygısı alt boyutu incelendiğinde ($F=3.183$; $p<.05$) olarak görüldüğünden bu kaygı faktörünün öğrencilerin yaşları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu söylenebilir. Bu farklılığın hangi birimler arasında gerçekleştiğini anlamamız için yapılan Tukey testi sonucuna göre 18-25 yaş grubu öğrencilerin ($X=2.45$), 26-35 yaş grubu öğrencilerin ($X=2.79$) ile 36-45 yaş grubu öğrencilerin ($X=3.44$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözükmemektedir. Kaygı ölçeğinin anlamama kaygısı alt boyutunda 36-45 yaş grubu aralığındaki öğrencilerin diğer yaş grubu aralığındaki öğrencilere göre farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 36

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Başarısız Olma Kaygısı	Gruplar Arası	1.004	3	.335	.439	.725
	Gruplar İçi	80.023	105	.762		
	Toplam	81.027	108			
Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	.482	3	.161	.180	.910
	Gruplar İçi	93.848	105	.894		
	Toplam	94.330	108			
Anlamama Kaygısı	Gruplar Arası	1.192	3	.397	.529	.663
	Gruplar İçi	78.820	105	.751		
	Toplam	80.012	108			
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	2.369	3	.790	.640	.591
	Gruplar İçi	129.480	105	1.23		
	Toplam	131.849	108			
Kendine Güvenmeme Kaygısı	Gruplar Arası	13.875	3	4.62	1.38	.251
	Gruplar İçi	350.263	105	3.33		
	Toplam	364.138	108			
Hata Yapma Kaygısı	Gruplar Arası	5.800	3	1.93	.289	.833
	Gruplar İçi	701.443	105	6.68		
	Toplam	707.243	108			

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerinin başarısız olma kaygısı alt boyutu ($F=0.439$; $p>.05$), öğrenememe kaygısı ($F=0.180$; $p>.05$), anlamama kaygısı ($F=0.529$; $p>.05$), dil yapısını öğrenememe kaygısı ($F=0.640$; $p>.05$), kendine güvenmeme kaygısı ($F=1.386$; $p>.05$) ve hata yapma kaygısı ($F=0,289$; $p>.05$) olarak bulunmuştur. Bütün faktörleriyle birlikte bakıldığında yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerinin öğrencilerin eğitim seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim seviyelerinin öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı durumlarına dair görüşlerini etkilememektedir.

Tablo 37

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Türkiye'de Yaşanılan Yıllara Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Başarısız Olma Kaygısı	Gruplar Arası	2.146	3	.715	.952	.418
	Gruplar İçi	78.881	105	.751		
	Toplam	81.027	108			
Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	1.492	3	.497	.562	.641
	Gruplar İçi	92.839	105	.884		
	Toplam	94.330	108			
Anlamama Kaygısı	Gruplar Arası	4.798	3	1.59	2.23	.089
	Gruplar İçi	75.214	105	.716		
	Toplam	80.012	108			
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	5.205	3	1.73	1.43	.236
	Gruplar İçi	126.644	105	1.20		
	Toplam	131.849	108			
Kendine Güvenmeme Kaygısı	Gruplar Arası	30.706	3	10.235	3.223	.026
	Gruplar İçi	333.431	105	3.176		
	Toplam	364.138	108			
Hata Yapma Kaygısı	Gruplar Arası	56.754	3	18.918	3.054	.032
	Gruplar İçi	650.489	105	6.195		
	Toplam	707.243	108			

Tablo 37 incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerinin Türkiye'de yaşama sürelerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını görmemiz için yapılan Anova testinde başarısız olma kaygısı ($F=0.952$; $p>.05$), öğrenememe kaygısı ($F=0.562$; $p>.05$), anlamama kaygısı ($F=2.233$; $p>.05$) ve dil yapısını öğrenememe kaygısı ($F=1.438$; $p>.05$) alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının

bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak kendine güvenmeme kaygısı ($F=3.223$; $p<.05$) ile hata yapma kaygısı ($F=3.054$; $p<.05$) alt boyutlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bunun için yapılan Tukey testinde, kendine güvenmeme kaygısı Türkiye’de yaşama süresi 1 yıldan az öğrenciler için ($X=2.27$), 1-2 yıl ($X=2.50$) ile 4 yıl ve üzeri ($X=2.26$) değerleri çıkmış olmasına rağmen 3-4 yıl arasında kalma süresine sahip öğrenciler için ($X=3.89$) bulunmuştur. Aynı şekilde hata yapma kaygısı alt boyutu Tukey testi sonuçlarına baktığımızda 1 yıldan az ($X=2.29$), 1-2 yıl ($X=2.78$) ve 4 yıl ve üzeri ($X=2.50$) bulunmuş olmasına rağmen 3-4 yıl için ($X=4.53$) olarak görülmüştür. Dolayısıyla istatistiksel farklılığı oluşturan grup her iki faktör için de 3-4 yıl Türkiye’de yaşama süresine sahip yabancı öğrencilerdir. Bu gruptaki öğrenciler diğer grupları oluşturan öğrencilerden daha farklı görüşlere sahiptirler.

Tablo 38

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	X	ss	sd	t	p
Başarısız Olma Kaygısı	Evli	10	2.50	.500	107	.373	.710
	Bekar	99	2.60	.895			
Öğrenememe Kaygısı	Evli	10	2.10	.802	107	.176	.860
	Bekar	99	2.15	.950			
Anlamama Kaygısı	Evli	10	2.76	1.03	107	.809	.421
	Bekar	99	2.53	.844			
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	Evli	10	3.00	1.24	107	.467	.642
	Bekar	99	2.82	1.09			
Kendine Güvenmeme Kaygısı	Evli	10	3.80	5.23	107	2.33	.021
	Bekar	99	2.40	1.00			
Hata Yapma Kaygısı	Evli	10	2.55	1.11	107	.226	.822
	Bekar	99	2.74	2.66			

Tablo 38'e bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi sırasında yaşadıkları kaygı düzeylerinin başarısız olma kaygısı alt boyutu ($t_{(107)}=0.373$; $p>.05$), öğrenememe kaygısı ($t_{(107)}=0.176$; $p>.05$), anlamama kaygısı ($t_{(107)}=0.809$; $p>.05$), dil yapısını öğrenememe kaygısı ($t_{(107)}=0.467$; $p>.05$) ve hata yapma kaygısı ($t_{(107)}= 0.226$; $p>.05$) alt boyutlarında katılımcıların medeni durumlarıyla arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak katılımcıların medeni durumlarının kendine güvenmeme kaygısı ($t_{(107)}=2.33$; $p<.05$) faktörüyle arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu kaygı faktörü için yapılan Tukey testinde, evli olan katılımcıların görüşleri ($X= 3.80$), bekar olan katılımcıların görüşlerinden ($X=2.40$) farklıdır. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin medeni durumlarının, kendine güvenmeme kaygısı faktörü dışındaki diğer bütün faktörler olan başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 39

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeğinin Türkçe Dil Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Başarısız Olma Kaygısı	Gruplar Arası	.768	3	.256	.335	.800
	Gruplar İçi	80.259	105	.764		
	Toplam	81.027	108			
Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	5.097	3	1.69	1.99	.119
	Gruplar İçi	89.233	105	.850		
	Toplam	94.330	108			
Anlamama Kaygısı	Gruplar Arası	.382	3	.127	.168	.918
	Gruplar İçi	79.630	105	.758		
	Toplam	80.012	108			

Tablo 39'un devamı

Değişken		Kareler	sd	Kareler	f	p
		Toplamı		Ortalaması		
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	Gruplar Arası	7.173	3	2.39	2.01	.117
	Gruplar İçi	124.676	105	1.18		
	Toplam	131.849	108			
Kendine Güvenmeme Kaygısı	Gruplar Arası	7.712	3	2.57	.757	.521
	Gruplar İçi	356.426	105	3.39		
	Toplam	364.138	108			
Hata Yapma Kaygısı	Gruplar Arası	6.018	3	2.00	.300	.825
	Gruplar İçi	701.225	105	6.67		
	Toplam	707.243	108			

Tablo 39 incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik kaygı düzeylerinin Türkçe dil seviyelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı alt boyutlar olan başarısız olma kaygısı ($F=0.335$ $p>.05$), öğrenememe kaygısı ($F=1.99$; $p>.05$), anlamama kaygısı ($F=0.168$; $p>.05$), dil yapısını öğrenememe kaygısı ($F=2.01$; $p>.05$), kendine güvenmeme kaygısı ($F=0.757$; $p>.05$) ve son faktör olan hata yapma kaygısı ($F=0.300$; $p>.05$) olarak bulunduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yeni edindikleri yabancı dilin dil seviyelerinin dil bilgisi öğrenimindeki yaşadıkları kaygı düzeylerine dair görüşlerini etkilemediği tespit edilmiştir.

Tablo 40

Kaygı Ölçeğinden Alınan Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	X	ss
Başarısız Olma Kaygısı	109	2.59	.866
Öğrenememe Kaygısı	109	2.14	.934
Anlamama Kaygısı	109	2.55	.860
Dil Yapısını Öğrenememe Kaygısı	109	2.84	1.10

Tablo 40'nın devamı

Değişkenler	N	X	ss
Kendine Güvenmeme Kaygısı	109	2.53	1.83
Hata Yapma Kaygısı	109	2.72	2.55

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan 109 yabancı öğrencinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Kaygı Ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlara göre ölçeğimizin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları; başarısız olma kaygısı ($X=2.59$), öğrenememe kaygısı ($X=2.14$), anlamama kaygısı ($X=2.55$), dil yapısını öğreneme kaygısı ($X=2.84$), kendine güvenmeme kaygısı ($X=2.53$) ve hata yapma kaygısı için ($X=2.72$) olarak bulunmuştur. Bütün alt boyutlarıyla birlikte aritmetik ortalama değerleri düşünüldüğünde yabancı öğrencilerin Türkçe derslerinde dil bilgisi öğrenimine yönelik nadiren kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 41

Türkçe Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Değerlendirme	Kadın	37	3.29	1.20	107	1.37	0.17
	Erkek	72	2.95	1.25			
Uygulama	Kadın	37	3.91	0.87	107	0.67	0.50
	Erkek	72	3.78	1.06			
Kavrama	Kadın	37	3.47	1.23	107	1.16	0.24
	Erkek	72	3.17	1.28			

Tablo 41 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öz yeterlik ölçeğinin; değerlendirme alt boyutunda ($t(107)=1.37$; $p>.05$), uygulama alt boyutunda ($t(107)=0.67$; $p>.05$) ve son olarak kavrama alt boyutunda ($t(107)=1.16$; $p>.05$) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla yabancı öğrencilerin cinsiyetlerinin Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri arasında bütün faktörleriyle birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerinin Türkçe dil bilgisi öz yeterlik algılarına ait görüş ve düşüncelerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 42

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler	df	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Değerlendirme	Gruplar Arası	5.015	2	2.50	1.64	.198
	Gruplar İçi	161.795	106	1.52		
	Toplam	166.810	108			
Uygulama	Gruplar Arası	1.768	2	.884	.881	.417
	Gruplar İçi	106.368	106	1.00		
	Toplam	108.137	108			
Kavrama	Gruplar Arası	.111	2	.056	.034	.967
	Gruplar İçi	174.632	106	1.64		
	Toplam	174.743	108			

Tablo 42'de Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik ölçeğinin araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin görüşlerinin bu öğrencilerin yaşları ile arasında istatistiksel olarak benzerlik ya da farklılığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA testi verileri yer almaktadır. Buna göre değerlendirme alt boyutu ($F=1.64$; $p>.05$), uygulama alt boyutu ($F=0.881$; $p>.05$) ve kavrama alt boyutu ($F=0.34$; $p>.05$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin öz yeterlik algılarının tüm faktörleriyle birlikte öğrencilerin yaşları ile arasında anlamlı bir farklılığının bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların yaşlarının Türkçe dil bilgisine yönelik öz yeterliklerine ait görüş ve ifadelerini etkilemediği belirlenmiştir.

Tablo 43

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Eğitim Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	p
Değerlendirme	Gruplar Arası	6.602	3	2.20	1.44	.235
	Gruplar İçi	160.208	105	1.52		
	Toplam	166.810	108			
Uygulama	Gruplar Arası	3.683	3	1.22	1.23	.301
	Gruplar İçi	104.453	105	.995		
	Toplam	108.137	108			
Kavrama	Gruplar Arası	4.328	3	1.44	.889	.450
	Gruplar İçi	170.415	105	1.62		
	Toplam	174.743	108			

Tablo 43 incelendiğinde Türkçe dersi öz yeterlik ölçeğinin; değerlendirme alt boyutu için ($F=1.44$; $p>.05$), uygulama alt boyutu için ($F=1.23$; $p>.05$) ve kavrama alt boyutu için ($F=0.889$; $p>.05$) olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin eğitim seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin eğitim seviyelerinin onların Türkçe öz yeterlik durumlarına dair görüş ve ifadelerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 44

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkiye'de Yaşama Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	p
Değerlendirme	Gruplar Arası	9.847	3	3.28	2.19	.093
	Gruplar İçi	156.963	105	1.49		
	Toplam	166.810	108			
Uygulama	Gruplar Arası	1.485	3	.495	.487	.692
	Gruplar İçi	106.651	105	1.01		

Tablo 44'ün devamı

Değişken		Kareler	df	Kareler	f	p
		Toplamı		Ortalaması		
Kavrama	Gruplar Arası	4.971	3	1.65	1.02	.385
	Gruplar İçi	169.772	105	1.61		
	Toplam	174.743	108			

Tablo 44 incelendiğinde öz yeterlik ölçeğinin araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerine göre ilişkisi açısından değerlendirme alt boyutu ($F=2.19$; $p>.05$), uygulama alt boyutu ($F=0.487$; $p>.05$) ve kavrama alt boyutu ($F=1.02$; $p>.05$) olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik ölçeğinin öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu tabloya göre yabancı öğrencilerin Türkiye'de kalma sürelerinin onların Türkçe dil bilgisi öz yeterliğine dair ifadelerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 45

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeğinin Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	X	ss	sd	T	p
Değerlendirme	Evli	10	3.22	1.89	107	0.39	0.69
	Bekar	99	3.05	1.17			
Uygulama	Evli	10	4.30	0.72	107	1.57	0.11
	Bekar	99	3.78	1.01			
Kavrama	Evli	10	3.60	0.65	107	0.84	0.39
	Bekar	99	3.24	1.31			

Tablo 45'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin medeni durumlarının öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerine göre t ve p değerleri; değerlendirme alt boyutu ($t_{(107)}=0.39$; $p>.05$), uygulama alt boyutu ($t_{(107)}=1.57$; $p>.05$) ve son

olarak kavrama alt boyutu için ($t_{(107)}=0.84$; $p>.05$) olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin medeni durumlarının Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin medeni durumları öz yeterlik algılarına dair görüşlerini etkilememektedir.

Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik ölçeği maddelerinin öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine göre Crosstab analizi ve chi-square testi sonuçları. Çalışmanın bu bölümünde YDOT öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterliklerini ölçmeye yarayan ölçeğin öğrencilerin buldukları hedef dilin dil seviyelerine göre Crosstab analizi ve Chi-Square testi sonuçları verilmiştir. Daha sonra bu sonuçlara göre ortaya çıkan veriler tablolar ile birlikte yorumlanacaktır.

Tablo 46/a

“Bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili dileği belirtirim (Dilek kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili dileği belirtirim											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	10	9.2%	0	0.0%	0	0.0%	5	4.6%	3	2.8%	18	16.5%
B2	14	12.8%	7	6.4%	14	12.8%	13	11.9%	18	16.5%	66	60.6%
C1	0	0.0%	2	1.8%	3	2.8%	6	5.5%	11	10.1	22	20.2%
C2	0	0.0%	1	0.9%	1	0.9%	0	0.0%	1	0.9	3	2.8%
Toplam	24	22.0%	10	9.2%	18	16.5%	24	22.0%	33	30.3%	109	100%

Tablo 46/a'ya göre araştırmaya katılan YDOT öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu %30.3'ü bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili bir isteği kesinlikle belirttikleri görüşünde birleşmişlerdir. Bu grup içerisinde ise dağılımın en yüksek olduğu dil düzeyi B2 dil

seviyesindeki öğrencilerdir (n=18). Ayrıca öğrencilerin %22'si herhangi bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili bir dileği Türkçe ifade edebilecekleri konusunda hem katılım göstermekte hem de bunu kesinlikle yapamayacağı noktasında görüş belirtmişlerdir. Ancak buradan hareketle tablo genel olarak yorumlandığında, katılım gösteren bu dil seviyelerindeki yabancı öğrencilerin %52.5'i yani yarıdan fazlası dilek kipini kullanabildiklerini görülmektedir.

Tablo 46/b

“Bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili dileği belirtirim (Dilek kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	28.409 ^a	12	.005
Likelihood Ratio	35.190	12	.000
Linear-by-Linear Association	9.712	1	.002
N	109		

Tablo 46/b'ye göre YDOT öğrenen öğrencilerin dil seviyeleri ile ölçek maddesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Dolayısıyla bilinen ölçek maddesi öğrenci dil seviyeleri grupları arasında homojen dağılım göstermemiştir. Buna göre farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili bir dileği belirtmede, bunu cümle içerisinde kullanmada farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 47/a

“Yan cümlelerde zarf-fiil yapısını kullanarak eylemin yapılaş tarzını ve sıklığını belirtirim (-(y)arak, -(y)a..).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Yan cümlelerde zarf-fiil yapısını kullanarak eylemin yapılaş tarzını ve sıklığını belirtirim												
Dil Seviyeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	1	0.9%	0	0.0%	3	2.7%	4	3.7%	10	9.2%	18	16.5%
B2	5	4.6%	12	11.0%	18	16.5%	17	15.6%	14	12.8%	66	60.6%
C1	1	0.9%	1	0.9%	6	5.5%	4	3.7%	10	9.2%	22	20.2%
C2	1	0.9%	0	0.0%	1	0.9%	1	0.9%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	8	7.3%	13	11.9%	28	25.7%	26	23.9%	34	31.2%	109	100%

Tablo 47/a'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %31.2'si cümleler içerisinde zarf-fiil yapısını kullanarak bir eylemin yapılaş tarzını ve sıklığını kesinlikle belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu grubun içerisinde en yüksek dağılıma sahip dil seviyesi (n=14; %12.8) B2'dir. Ayrıca karşıt görüş olarak öğrencilerin sadece %7.3'ü bu yeterliğe kesinlikle sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe bir eylemin zarf-fiil yapısını kullanarak yapılaş tarzını ve sıklığını kullanabilen öğrenci grubu toplam da %55.2 olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin daha çok bilinen madde ile ilgili yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 47/b

“Yan cümlelerde zarf-fiil yapısını kullanarak eylemin yapılış tarzını ve sıklığını belirtirim (-(y)arak, -(y)a..).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	17,912 ^a	12	.118
Likelihood Ratio	19.637	12	.074
Linear-by-Linear Association	1.010	1	.315
N	109		

Tablo 47/b incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin bilinen ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla farklı dil seviyelerine sahip olan öğrencilerin cümlelerde zarf-fiil yapısını kullanarak eylemin yapılış tarzını ve sıklığını belirttiklerine dair görüşleri benzerlikler göstermektedir.

Tablo 48/a

“Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikayesini kullanırım(-(t)yordu).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikayesini kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	1	0.9%	1	0.9%	2	1.8%	5	4.6%	9	8.3%	18	16.5%
B2	4	3.7%	6	5.5%	10	9.2%	15	13.8%	31	28.4%	66	60.6%
C1	3	2.8%	1	0.9%	2	1.8%	3	2.8%	13	11.9%	22	20.2%
C2	0	0.0%	1	0.9%	0	0.0%	1	0.9%	1	0.9%	3	2.8%
Toplam	8	7.3%	9	8.3%	14	12.8%	24	22.0%	54	49.5%	109	100%

Tablo 48/a'ya göre yabancı öğrencilerin %49.5 ile büyük çoğunluğu geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikâyesini kesinlikle kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda ikinci olarak en yüksek yoğunluk ile yabancı öğrencilerin %22'sinin de bu yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Karşıt görüş olarak bunu kesinlikle yapamayacaklarının ifade eden grup ise toplamda tüm öğrencilerin sadece %7.3'üdür. Dil seviyeleri açısından en yüksek yoğunluk ise yine B2 dil düzeyindeki öğrencilere aittir. Bunda tüm öğrenciler içerisinde en yüksek grubu oluşturan öğrenci dil seviyesinin B2 olmasının da katkısı olduğu düşünülebilir.

Tablo 48/b

“Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikâyesini kullanırım(-ı) yordu.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	7.258	12	.840
Likelihood Ratio	6.810	12	.870
Linear-by-Linear Association	.175	1	.676
N	109		

Tablo 48/b'ye göre ölçek maddesinin öğrenci dil seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre yabancı öğrenciler farklı dil seviyelerinde bulunsalar dahi geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikâyesini kullanmaya dair yeterlikleri konusunda benzer görüşlere sahip olmuşlardır.

Tablo 49/a

“Yeterli olma olasılık belirten eylem yapılarını kullanırım (Yeterlik fiili).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Yeterli olma olasılık belirten eylem yapılarını kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	2	1.8%	0	0.0%	2	1.8%	5	4.6%	9	8.3%	18	16.5%
B2	2	1.8%	8	7.3%	12	11.0%	17	15.6%	27	24.8%	66	60.6%
C1	2	1.8%	1	0.9%	4	3.7%	4	3.7%	11	11.9%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	3	2.8%	0	0.0%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	6	5.5%	9	8.3%	21	19.3%	26	23.9%	47	43.1%	109	100%

Tablo 49/a’ya göre katılımcı yabancı öğrencilerin %43.1’i yeterlik bildiren cümleleri kesinlikle kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna en yakın grup olarak yabancı öğrencilerin %23.9’u da yine bu yeterliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yine karşıt görüş olarak katılımcı öğrencilerin sadece %5.5’i “kesinlikle katılmıyorum” olarak görüş belirtmişlerdir. Dil seviyeleri içerisinde en yüksek dağılıma sahip olan grubu %24.8 ile yeterliğe kesinlikle sahip olduğunu belirten B2 dil düzeyindeki öğrenciler oluşturmuştur.

Tablo 49/b

“Yeterli olma olasılık belirten eylem yapılarını kullanırım (Yeterlik fiili).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	19.596	12	.075
Likelihood Ratio	18.247	12	.108
Linear-by-Linear Association	.675	1	.411
N	109		

Tablo 49/b incelendiğinde öğrencilerin dil seviyelerinin bilinen madde ölçeğiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre ölçek maddesinin farklı dil seviyelerindeki öğrencilere dağılımı homojendir.

Tablo 50/a

“Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlarım (Bağlama edatları).”

Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlarım										Toplam	
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	10	9.2%	3	2.8%	1	0.9%	3	2.8%	1	0.9%	18	16.5%
B2	12	11.0%	11	11.9%	12	11.0%	10	9.2%	21	19.3%	66	60.6%
C1	2	1.8%	2	1.8%	4	3.7%	8	7.3%	6	5.5%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	24	22.0%	16	14.7%	18	16.5%	23	21.1%	28	25.7%	109	100%

Tablo 50/a'ya göre araştırmaya katılan farklı dil düzeyindeki yabancı öğrencilerin sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlama yeterliğine dair görüşleri oransal olarak birbirine yakındır. Öğrencilerin % 25.7'si bağlama edatlarını kesinlikle kullandıklarını ifade ederken öğrencilerin %21.1'i de bu yeterliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Karşıt görüş olarak da öğrencilerin %22'si bu yeterliğe kesinlikle sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Dil düzeyleri içerisinde en yüksek dağılım oranını ise %19.3 ile yeterliğe kesinlikle sahip olduğunu belirten B2 dil düzeyindeki öğrenciler oluşturmuştur.

Tablo 50/b

“Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlarım (Bağlama edatları).”

Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	26.325	12	.010
Likelihood Ratio	26.236	12	.010
Linear-by-Linear Association	10.348	1	.001
N	109		

Tablo 50/b’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin dil seviyelerinin bilinen ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Dolayısıyla öğrencilerin farklı dil seviyelerinde görüşleri bilinen ölçek maddesine göre de farklılıklar göstermektedir.

Tablo 51/a

“Zorunluluk ya da tavsiye belirtmek için gereklilik yapısını kullanırım (Gereklilik kipi).”

Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Zorunluluk ya da tavsiye belirtmek için gereklilik yapısını kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	9	8.3%	1	0.9%	1	0.9%	5	4.6%	2	1.8%	18	16.5%
B2	10	9.2%	13	11.9%	12	11.0%	16	14.7%	15	13.8%	66	60.6%
C1	0	0.0%	1	0.9%	3	2.8%	5	4.6%	13	11.9%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	3	2.8%	0	0.0%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	19	17.4%	15	13.8%	19	17.4%	26	23.9%	30	27.5%	109	100%

Tablo 51/a’ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %27.5’i zorunluluk ya da tavsiye durumlarında gereklilik kipini kesinlikle kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla

birlikte yine öğrencilerin %23.9'unun da bu yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Karşıt görüş olarak öğrencilerin %13.8'i de cümle içerisinde gereklilik yapısını kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm öğrenciler içerisinde dağılımın en yüksek oranını yine B2 dil düzeyinde öğrenciler %14.7 ve %13.8 ile olumlu görüş bildirerek oluşturmuşlardır.

Tablo 51/b

“Zorunluluk ya da tavsiye belirtmek için gereklilik yapısını kullanırım (Gereklilik kipi)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	45.194	12	.005
Likelihood Ratio	41.243	12	.001
Linear-by-Linear Association	12.731	1	.001
N	109		

Tablo 51/b'ye göre yabancı öğrencilerin dil düzeylerinin bilinen yeterlik maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre farklı dil seviyelerdeki öğrencilerin gereklilik kipini cümle içerisinde kullanmakla ilgili yeterlikleri gruplara homojen dağılmamıştır.

Tablo 52/a

“Ana cümledeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şartı belirtirim (Şart kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Ana cümledeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şartı belirtirim											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	9	8.3%	2	1.8%	2	1.8%	2	1.8%	3	2.8%	18	16.5%
B2	12	11.0%	5	4.6%	14	12.8%	13	11.9%	22	20.2%	66	60.6%
C1	1	0.9%	3	2.8%	2	1.8%	4	4.6%	12	11.0%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	2	1.8%	1	0.9%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	22	20.2%	10	9.2%	20	18.3%	20	23.9%	37	33.9%	109	100%

Tablo 52/a'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %33.9 büyük oranı cümledeki eylemin gerçekleşmesiyle ilgili şartı kesinlikle belirttikleri görülmektedir. Yine yabancı öğrencilerin %23.9'u da şart kipini kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en az oran olarak %9.2'si de madde ile ilgili yeterliğe olumsuz geri dönüt vermişlerdir. Dil seviyeleri içerisinde B2 dil düzeyindeki öğrencilerin %20.2 ile eylemin gerçekleşmesiyle ilgili şartı kesinlikle belirttikleri görülmektedir.

Tablo 52/b

“Ana cümledeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şartı belirtirim (Şart kipi).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	24.300	12	.019
Likelihood Ratio	23.749	12	.022
Linear-by-Linear Association	9.345	1	.002
N	109		

Tablo 52/b'ye göre yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin cümledeki eylemin gerçekleşmesiyle ilgili şartı belirttikleri ile ilgili yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Öğrencilerin görüşleri farklılıklar göstermektedir.

Tablo 53/a

“Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanım (Edilgen çatı).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	9	8.3%	1	0.9%	3	2.8%	2	1.8%	3	2.8%	18	16.5%
B2	16	14.7%	10	9.2%	15	13.8%	14	11.9%	11	10.1%	66	60.6%
C1	0	0.0%	2	1.8%	5	4.6%	5	4.6%	10	9.2%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	2	1.8%	0	0.0%	1	0.9%	3	2.8%
Toplam	25	22.9%	13	11.9%	25	22.9%	21	19.3%	25	22.9%	109	100%

Tablo 53/a’ya göre katılımcı yabancı öğrencilerin edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanma yeterliğine sahip görüşleri oransal olarak benzerlikler göstermektedir. Farklı dil seviyelerindeki öğrenciler %22.9 ile hem olumlu görüş bildirerek edilgen eylemleri kullanma yeterliğine kesinlikle sahip olduklarını söylemekte hem olumsuz görüş bildirerek kesinlikle kullanamadıklarını ifade etmekte hem de bu yeterliğe dair ortada görüş bildirmektedirler. Tüm bunlardan hareketle Chi-Square testinin anlamlılık değerinin beklenen değer altında çıkabileceği görüşünde bulunulabilir.

Tablo 53/b

“Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanım (Edilgen çatı).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	23.948	12	.021
Likelihood Ratio	27.593	12	.006
Linear-by-Linear Association	12.579	1	.000
N	109		

Tablo 53/b'de de görüldüğü gibi Chi-Square testi sonuçlarına göre yabancı öğrencilerin dil seviyeleri ile ölçek maddesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<.05$). Buna göre farklı dil seviyelerine sahip öğrenciler edilgen eylemleri uygun bir şekilde kullanma yeterliğine dair de farklı görüşlere sahiptirler.

Tablo 54/a

“Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (Ettirgen çatı).”

Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım													
	Kesinlikle Katılmıyorum			Katılmıyorum			Kararsızım			Katılıyorum			Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
B1	10	9.2%	3	2.8%	0	0.0%	2	1.8%	3	2.8%	18	16.5%		
B2	18	16.5%	14	12.8%	19	17.4%	6	5.5%	9	8.3%	66	60.6%		
C1	3	2.8%	0	0.0%	5	4.6%	4	3.7%	10	9.2%	22	20.2%		
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	0	0.0%	3	2.8%		
Toplam	31	28.4%	17	15.6%	25	22.9%	14	12.8%	22	20.2%	109	100%		

Tablo 54/a'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %28.4'ü ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kesinlikle kullanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin %22.9'u yeterli maddesiyle ilgili ne olumlu ne olumsuz olarak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %20.2'si ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine göre kesinlikle kullandıklarını ifade etseler dahi genel olarak farklı dil düzeyindeki öğrencilerin %44 ile en yüksek oranda konu ile ilgili yeterliğe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 54/b

“Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (Ettirgen çatı).”

Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	34.835	12	.001
Likelihood Ratio	38.444	12	.000
Linear/by-Linear Association	13.407	1	.000
N	109		

Tablo 54/b'ye göre farklı Türkçe dil seviyelerine sahip öğrencilerin ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanma yeterliğine dair ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre öğrencilerin görüş ve düşünceleri konu ile ilgili benzer özellikler göstermemektedir.

Tablo 55/a

“Eylem kök ya da gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirerek kullanırım.” Maddesinin

Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Eylem kök ya da gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirerek kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	10	9.2%	0	0.0%	4	3.7%	3	2.8%	1	0.9%	18	16.5%
B2	21	19.3%	8	7.3%	16	14.7%	8	7.3%	13	11.9%	66	60.6%
C1	0	0.0%	3	2.8%	4	3.7%	6	5.5%	9	8.3%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	31	28.4%	11	10.1%	25	22.9%	19	17.4%	23	21.1%	109	100%

Tablo 55/a'ya göre araştırmaya katılan YDOT öğrenen öğrencilerin eylem kök ve gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirerek kullanma yeterliğini ölçmeye yarayan maddeye

verdikleri yanıtlar birbirine yakın sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Yabancı öğrencilerin % 28.4'ü bu yeterliğe kesinlikle sahip olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. %22.9'u ise orta düzeyde katılım göstermiştir. Bununla birlikte yabancı öğrencilerin %21.1'i de eylem kök veya gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm dil düzeyleri içerisinde B2 düzeyinde olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranı %26.6 ile en yüksek orana sahiptir.

Tablo 55-b

“Eylem kök ya da gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirerek kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	28.417	12	.005
Likelihood Ratio	35.365	12	.000
Linear-by-Linear Association	14.294	1	.000
N	109		

Tablo 55/b incelendiğinde YDOT öğrenen öğrencilerin dil seviyelerinin ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre farklı dil düzeyinde öğrencilerin ölçek maddesiyle ilişkili görüşleri de farklılık göstermektedir. Grup dağılımları bu tabloya göre heterojen ve birbirinden bağımsızdır.

Tablo 56/a

“Adlaştırma eklerini doğru olarak kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Adlaştırma eklerini doğru olarak kullanırım													
	Kesinlikle Katılmıyorum			Katılmıyorum			Kararsızım			Katılıyorum			Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%		
B1	9	8.3%	1	0.9%	3	2.8%	1	0.9%	4	3.7%	18	16.5%		
B2	21	19.3%	4	3.7%	16	14.7%	15	13.8%	10	9.2%	66	60.6%		
C1	1	0.9%	0	0.0%	7	6.4%	5	4.6%	9	8.3%	22	20.2%		
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	0	0.0%	3	2.8%		
Toplam	31	28.4%	5	4.6%	27	24.8%	23	21.1%	23	21.1%	109	100%		

Tablo 56/a'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin adlaştırma eklerini doğru kullanmayla ilgili görüşleri oransal olarak guruplara yakın sonuçlar vermiştir. Yabancı öğrencilerin en çok %28.4 ile adlaştırma eklerini kesinlikle kullanmadıkları sonucuna ulaşılsa da tüm katılımcı öğrencilerin %21.1'ini oluşturan iki grup yabancı öğrenci ise adlaştırma eklerini kullandıkları konusunda görüş belirtmişleridir. Ait olduğu birime göre dağılımın en yüksek olduğu dil seviyesi %19.3 ile kesinlikle olumsuz görüş belirten B2 dil seviyesidir. Yabancı öğrencilerin %24.8'i ise orta düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 56/b

“Adlaştırma eklerini doğru olarak kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	21.952	12	.038
Likelihood Ratio	25.454	12	.013
Linear-by-Linear Association	10.505	1	.001
N	109		

Tablo 56/b'ye göre yabancı öğrencilerin Türkçe dil düzeyleri ile adlaştırma eklerini doğru olarak kullanma yeterliğini ölçen madde ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Buna göre öğrencilerin adlaştırma konusu ile ilgili görüşleri dil düzeyleri bakımından heterojen yapıdadır. Farklı dil düzeyindeki öğrenciler farklı görüşlerle düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 57/a

“Cümleleri dolaylı anlatıma çeviririm.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Cümleleri dolaylı anlatıma çeviririm										Toplam	
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	9	8.3%	1	0.9%	2	1.8%	4	3.7%	2	1.8%	18	16.5%
B2	14	12.8%	6	5.5%	18	16.5%	15	13.8%	13	11.9%	66	60.6%
C1	0	0.0%	2	1.8%	3	2.8%	8	7.3%	9	8.3%	22	20.2%
C2	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	0	0.0%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	31	28.4%	5	4.6%	27	24.8%	23	21.1%	23	21.1%	109	100%

Tablo 57/a incelendiğinde YDOT öğrenen öğrencilerin cümleleri dolaylı anlatıma çevirme de dil düzeyleri açısından oransal olarak yine birbirlerine yakın yanıtlar verdikleri görülmektedir. Yabancı öğrencilerin %28.4'ü cümleleri dolaylı anlatıma çeviremedikleri yönünde görüş bildirse de %21.1'i bu yeterliğe olumlu yanıt vermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin %24.8'i de orta düzeyde yaklaşım göstermiştir. Birimler içerisinde en yüksek dağılım gösteren grup ise %16.5 ile orta düzeyde yaklaşım gösteren B2 dil düzeyindeki öğrencilerdir.

Tablo 57/b

“Cümleleri dolaylı anlatıma çeviririm.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre

Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	26.991	12	.008
Likelihood Ratio	29.800	12	.003
Linear-by-Linear Association	9.318	1	.002
N	109		

Tablo 57/b'ye göre YDOT öğrenen öğrencilerin Türkçe dil düzeylerinin cümleleri dolaylı anlatıma çevirme yeterliğini ölçen ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre öğrencilerin görüşleri de farklılıklar göstermiştir.

Tablo 58/a

“İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (İşteş çatı, işteşlik zamiri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	10	9.2%	3	2.8%	1	0.9%	2	1.8%	2	1.8%	18	16.5%
B2	18	16.5%	10	9.2%	18	16.5%	11	10.1%	9	8.3%	66	60.6%
C1	1	0.9%	4	3.7%	1	0.9%	4	3.7%	12	11.0%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	2	1.8%	1	0.9%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	29	26.6%	17	15.6%	22	20.2%	18	16.5%	23	21.1%	109	100%

Tablo 58/a'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %26.6'sı işteş eylemleri kullanım özelliklerine göre kullanamadıklarını belirtmiştir. Karşıt görüş olarak öğrencilerin

%21.1’i işteş eylemleri kullanım özelliklerine göre kullandıkları yönünde yeterliklerini ifade etmişlerdir. Yine tabloya bakıldığında öğrencilerin %20.2’si ise olumlu veya olumsuz anlamda görüş belirtmemişlerdir. Birim içerisinde dağılımın en yüksek olduğu grup ise “kesinlikle katılmıyorum” yönünde tercihlerini belirten %16.5 ile B2 dil düzeyindeki öğrencilerdir.

Tablo 58/b

“İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (İşteş çatı. işteşlik zamiri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	36.275	12	.000
Likelihood Ratio	36.346	12	.000
Linear-by-Linear Association	15.425	1	.000
N	109		

Tablo 58/b’ye göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($p < .05$). Buna göre araştırmaya katılan farklı dil düzeyindeki yabancı öğrencilerin işteş eylemleri uygun bir biçimde kullanma yeterliği konusunda grup içerisinde farklı görüşlere sahiptirler.

Tablo 59/a

“DönüŖlülük eylemleri ve dönüŖlülük zamirini kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (DönüŖlü çatı. DönüŖlülük zamiri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	DönüŖlülük eylemleri ve dönüŖlülük zamirini kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
B1	9	8.3%	1	0.9%	3	2.8%	4	3.7%	1	0.9%	18	16.5%
B2	18	16.5%	11	10.1%	16	14.7%	13	11.9%	8	7.3%	66	60.6%
C1	0	0.0%	2	1.8%	5	4.6%	6	5.5%	9	8.3%	22	20.2%
C2	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	0	0.0%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	27	24.8%	15	13.8%	26	23.9%	23	21.1%	18	16.5%	109	100%

Tablo 59/a incelendiğinde YDOT öğrenen öğrencilerin %24.8’inin cümle içerisinde dönüŖlülük eylemlerinin ve zamirinin kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanmada sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aynı zamanda yabancı öğrencilerin %23.9’u da olumlu veya olumsuz yönde görüş belirtmemişlerdir. Birimler içerisinde dağılımın en yüksek olduğu grup B2 dil düzeyinde olumsuz görüş bildiren öğrencilerdir.

Tablo 59/b

“DönüŖlülük eylemleri ve dönüŖlülük zamirini kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (DönüŖlü çatı. DönüŖlülük zamiri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	27.772	12	.006
Likelihood Ratio	31.517	12	.002
Linear-by-Linear Association	11.204	1	.001
N	109		

Tablo 59/b'ye göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin dil seviyelerinin ilgili ölçek maddesi ile arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<.05$). Grup dağılımları heterojen özelliktedir.

Tablo 60/a

“Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (neden, sonuç, gerekçe vb.) bir şekilde bağlarım (ise, yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, hiç değilse vb.)” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (neden, sonuç, gerekçe vb.) bir şekilde bağlarım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	10	9.2%	1	0.9%	1	0.9%	4	3.7%	2	1.8%	18	16.5%
B2	17	15.6%	9	8.3%	12	11.0%	14	12.8%	14	12.8%	66	60.6%
C1	4	3.7%	2	1.8%	3	2.8%	7	6.4%	6	5.5%	22	20.2%
C2	0	0.0%	1	0.9%	0	0.0%	2	1.8%	0	0.0%	3	2.8%
Toplam	31	28.4%	13	11.9%	16	14.7%	27	24.8%	22	20.2%	109	100%

Tablo 60/a'ya göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %28.4'ü sözcük ve sözcük gruplarını birbirine bağlama konusunda yeterliklerinin olmadığı konusunda görüş belirtmiştir. Ancak karşıt görüş olarak bütün öğrencilerin %24.8'i ve %20.2'si de ölçek maddesi ile ilgili olumlu geri dönütler de bulunmuştur. B2 dil seviyesindeki öğrencilerden tüm dil seviyesindeki öğrencilerin %15.6'sı ile en yüksek oranda olumsuz görüş bildiren dil seviyesindeki öğrenci grubu olmuştur.

Tablo 60/b

“Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (neden, sonuç, gerekçe vb.) bir şekilde bağlarım (ise, yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, hiç değilse vb.).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	P
Pearson Chi-Square	15.466	12	.217
Likelihood Ratio	15.919	12	.195
Linear-by-Linear Association	4.984	1	.026
N	109		

Tablo 60/b incelendiğinde YDOT öğrenen öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin anlamlılık değeri göz önüne alındığında ilgili ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Buna göre farklı dil düzeyindeki öğrencilerin sözcükleri ve sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlama yeterliği ile ilgili görüşleri birbirine benzer özellikler göstermektedir.

Tablo 61/a

“Belirli bir süre boyunca gerçekleşmekte olan eylemleri anlatırken kullanım (-dığından beri, -(y)alı/-dı...-(y)alı, Zarf-fülleri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Belirli bir süre boyunca gerçekleşmekte olan eylemleri anlatırken kullanım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	11	10.1%	1	0.9%	1	0.9%	3	2.8%	2	1.8%	18	16.5%
B2	12	11.0%	12	11.0%	15	13.8%	14	12.8%	13	11.9%	66	60.6%
C1	2	1.8%	2	1.8%	4	3.7%	5	4.6%	9	8.3%	22	20.2%
C2	0	0.0%	1	0.9%	0	0.0%	0	0.0%	2	1.8%	3	2.8%
Toplam	25	22.9%	16	14.7%	20	18.3%	22	20.2%	26	23.9%	109	100%

Tablo 61/a incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin belirli bir süre gerçekleşmekte olan eylemleri anlatırken zarf-fiilleri kullanma yeterliği için görüşlerinin benzer oranlarda gruplara dağıldığı görülmektedir. Yabancı öğrencilerin %44.1'i ölçek maddesi hakkında olumlu görüş belirtmişken %37.6'sı ise konu ile ilgili yeterliğe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %18.3'ü de olumlu ya da olumsuz görüş belirtmemişlerdir. B2 dil düzeyindeki öğrencilerin de her birim ile ilgili oranlarının benzerlik gösterdiği de görülmektedir. B1 dil düzeyindeki öğrenciler tüm dil seviyesindeki öğrenci grupları içerisinde %10 olsa da kendi dil düzeyindeki öğrenciler içerisinde yüksek oranda net olumsuz görüş bildirmişlerdir. C1 düzeyindeki öğrencilerin dağılımına bakıldığında da daha çok olumlu görüş bildiren yönde olduğu görülmektedir (n=14).

Tablo 61/b

“Belirli bir süre boyunca gerçekleşmekte olan eylemleri anlatırken kullanım (-dığından beri, -(y)alı/-di...-(y)alı, Zarf-fiilleri).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crhi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	P
Pearson Chi-Square	27.724	12	.006
Likelihood Ratio	26.375	12	.009
Linear-by-Linear Association	12.824	1	.000
N	109		

Tablo 61/b'ye bakıldığında araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin ilgili ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Dolayısıyla farklı dil düzeyindeki öğrencilerin görüşleri ilgili ölçek maddesi üzerinde farklı görüşler oluşturmuştur.

Tablo 62/a

“Cümlede olayın gerçekleştiği anı nitelemek için zarf-fiilleri kullanırım *(-)(y)acağı zaman, (y)acağı sırada*).”Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Cümlede olayın gerçekleştiği anı nitelemek için zarf-fiilleri kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	11	10.1%	1	0.9%	1	0.9%	4	3.7%	1	0.9%	18	16.5%
B2	17	15.6%	14	12.8%	12	11.0%	12	11.0%	11	10.1%	66	60.6%
C1	2	1.8%	3	2.8%	4	3.7%	5	4.6%	8	7.3%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	2	1.8%	3	2.8%
Toplam	30	27.5%	18	16.5%	17	15.6%	22	20.2%	22	20.2%	109	100%

Tablo 62/a'ya göre katılımcı yabancı öğrencilerin cümlelerde olayın gerçekleştiği anı nitelemek için zarf-fiilleri kullanma konusunda gruplara benzer oranlarda dağılım göstermişlerdir. Öğrencilerin %44'ü olumsuz görüş belirtirken yine benzer olarak %40.4'ü de olumlu görüş belirtmişlerdir. B1 dil düzeyindeki öğrenciler kendi içerisinde yüksek oranda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte B2 dil düzeyindeki öğrencilerin olumlu ve olumsuz benzer oranlarda tercih yaptıkları görülmektedir. C2 dil düzeyindeki öğrencilerin ise tamamı olumlu görüş belirtmiştir.

Tablo 62/b

“Cümlede olayın gerçekleştiği anı nitelemek için zarf-fiilleri kullanırım *(-)(y)acağı zaman, (y)acağı sırada*).”Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	P
Pearson Chi-Square	24.673	12	.016
Likelihood Ratio	25.251	12	.014
Linear-by-Linear Association	12.824	1	.000
N	109		

Tablo 62/b' ye göre yabancı öğrencilerin dil seviyelerinin ilgili madde ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Chi-Square testi öğrencilerin farklı görüşlerde dağıldığını tespit etmiştir.

Tablo 63/a

“-Ir.....-maz zarf-fiilin işlevini ayırt ederim.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Ir.....-maz zarf-fiilin işlevini ayırt ederim											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	9	8.3%	0	0.0%	4	3.7%	3	2.8%	2	1.8%	18	16.5%
B2	26	23.9%	10	9.2%	11	10.1%	5	4.6%	14	12.8%	66	60.6%
C1	2	1.8%	1	0.9%	2	1.8%	5	4.6%	12	11.0%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	1	0.9%	1	0.9%	3	2.8%
Toplam	37	33.9%	11	10.1%	18	16.5%	14	12.8%	29	26.6%	109	100%

Tablo 63/a incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin %33.9'u ilgili ölçek maddesi hakkında olumsuz görüşlere sahiptir. Daha sonra yabancı öğrencilerin %26.6'sı da karşıt görüşte olup ilgili ölçek maddesinin yeterliğine kesinlikle sahip olduklarını belirtmektedirler. B1 ve B2 dil düzeyinde öğrencilerin çoğunluğunun %33.1, olumsuz görüşte olduğu C1 ve C2 düzeyindeki öğrencilerin de çoğunluğunun %17.4, ilgili madde ile ilgili yeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 63/b

“-Ir.....-maz zarf-fülin işlevini ayırt ederim.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	P
Pearson Chi-Square	26.171	12	.010
Likelihood Ratio	29.313	12	.004
Linear-by-Linear Association	13.894	1	.000
N	109		

Tablo 63/b’ ye göre yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin ilgili ölçek maddesi ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Farklı dil seviyelerinde öğrenciler farklı görüşlerle gruplar içerisinde heterojen dağılım göstermişlerdir.

Tablo 64/a

“Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan edat yapılarını kullanırım (dolayı, nedeniyle, yüzünden vb.).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan edat yapılarını kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	2	1.8%	3	2.8%	3	2.8%	3	2.8%	7	6.4%	18	16.5%
B2	12	11.0%	7	6.4%	11	10.1%	20	18.3%	16	14.7%	66	60.6%
C1	1	0.9%	3	2.8%	3	2.8%	5	4.6%	10	9.2%	22	20.2%
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	1	0.9%	1	0.9%	3	2.8%
Toplam	15	13.8%	13	11.9%	18	16.5%	29	26.6%	34	31.2%	109	100%

Tablo 64/a incelendiğinde YDOT öğrenen öğrencilerin en çok %31.2 ile gerekçe anlatmak için kurulan cümlelerde nedenleştirme anlatan edat yapılarını kullanma yeterliği kazandıkları görülmektedir. Buna en yakın değer olarak yine öğrencilerin %26.6’sı da ilgili

ölçek maddesi hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir. B1,B2,C1 ve C2 dil seviyelerinin tamamında olumlu görüş bildiren öğrencilerin olumsuz görüş bildirenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da genel olarak bu yeterliği öğrencilerin kazanmış olduklarını göstermektedir.

Tablo 64/b

“Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan edat yapılarını kullanırım (dolayı, nedeniyle, yüzünden vb.).” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	8.258	12	.765
Likelihood Ratio	9.255	12	.681
Linear-by-Linear Association	1.221	1	.269
N	109		

Tablo 64/b incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin dil seviyelerinin ilgili ölçek maddesiyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Dolayısıyla farklı dil seviyesindeki öğrenci görüş ve düşüncelerinin madde ile ilgili benzerlikler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 65/a

“İsim cümlelerinde şart ekini kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Crosstab Analizi Sonuçları

Dil Seviyeleri	İsim cümlelerinde şart ekini kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B1	10	9.2%	0	0.0%	2	1.8%	4	3.7%	2	1.8%	18	16.5%
B2	21	19.3%	9	8.3%	7	6.4%	12	11.0%	17	15.6%	66	60.6%
C1	2	1.8%	2	1.8%	2	1.8%	6	5.5%	10	9.2%	22	20.2%

Tablo 65/a'nın devamı

Dil Seviyeleri	İsim cümlelerinde şart ekini kullanırım											
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
C2	0	0.0%	0	0.0%	1	0.9%	1	0.9%	1	0.9%	3	2.8%
Toplam	33	30.3%	11	10.1%	12	11.0%	23	21.1%	30	27.5%	109	100%

Tablo 65/a incelendiğinde YDOT öğrenen öğrencilerin %30.3'ü isim cümlelerinde şart ekini kullanma yeterliğiyle ilgili tamamen olumsuz görüşlere sahiptir. Öğrencilerim %27.5 isim cümlelerinde şart ekini kullanan bu yeterliğe sahip öğrenciler olarak görülmektedir. Ayrıca bir de %21.1 ile yeterlik hakkında, konu ile ilgili olumlu geri dönütler veren öğrenciler de vardır. B1 ve B2 dil düzeyindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu yeterlik konusunda olumsuz görüşlere sahiptirler. Aynı zamanda farklı görüşü olarak C1 ve C2 düzeyindeki öğrenciler de daha çok olumlu geri dönütler vermişlerdir.

Tablo 65/b

“İsim cümlelerinde şart ekini kullanırım.” Maddesinin Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Chi-Square Testi Sonuçları

	Değer	sd	p
Pearson Chi-Square	17.756	12	.123
Likelihood Ratio	20.751	12	.054
Linear-by-Linear Association	10.380	1	.001
N	109		

Tablo 65/b'deki anlamlılık değerine göre araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile ilgili ölçek maddesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmaktadır ($p>.05$). Buna göre ayrı dil düzeyindeki öğrencilerin aynı ölçek maddesiyle ilgili bezer görüşlere sahiptirler.

Tablo 66

Öz Yeterlik Ölçeğinden Alınan Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	X	ss
Değerlendirme	109	3.07	1.24
Uygulama	109	3.82	1.00
Kavrama	109	3.27	1.27

Tablo 66 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öz Yeterlik Ölçeğinde yer alan tüm sorulara verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında öz yeterlik alt boyutlarının aritmetik ortalamaları; değerlendirme($X=3.07$). uygulama ($X=3.82$) kavrama boyutunda ise ($X=3.27$) olarak bulunmuştur. Bu verilere dayanılarak yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi derslerinde alt boyutlarıyla birlikte öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeği ile Öz Yeterlik Ölçeği Arasındaki İlişkisi

Tablo 67

Türkçe Dil Bilgisi Dersi Kaygı Ölçeği ile Öz Yeterlik Ölçeği Pearson Momentler Korelasyonu Korelasyon

		Kaygı Ortalama	Öz Yeterlik Ortalama
Kaygı Ortalama	Pearson Correlation	1	-.259**
	Sig. (2-tailed)		.007
	N	109	109
Öz Yeterlik Ortalama	Pearson Correlation	-.259**	1
	Sig. (2-tailed)	.007	
	N	109	109

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir (2-tailed).

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Pearson Momentler korelasyon katsayı değerinin $r = -0.259$ olduğu görülmektedir. Pearson momentler çarpımı korelasyonu sosyal bilimlerde en çok kullanılan basit doğrusal korelasyon tekniğidir (Tan, 2011, s. 91.) . Bu korelasyon değeri -1 ile +1 arasında bir değer alır. Ve -1 ile +1 değerlerine yakın değerler iki değişken arasındaki ilişkinin kuvvetli olmasını gösterirken korelasyon değerinin sıfır değerine yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu gösterir. Ayrıca çıkan korelasyon değerinin - ya da + olması da ilişkinin yönünü belirler ve yukarıdaki tabloda da olduğu gibi değer üzerindeki çift yıldızların varlığı da ilişkinin anlamlı olduğu konusunda bize bilgi verir. Tüm bu verilere dayanılarak araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dersi kaygı düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin birbirleriyle anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin öz yeterlik algıları yükselirken kaygı düzeylerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Durumları ve Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel verileri nicel verileri doğrulamak amaçlı yarı yapılandırılmış mülakat formuyla elde edilmiştir. Mülakat formunda kullanılan sorular nicel veriler elde etmek için kullanılan ölçek formlarına benzer sorularla onları da destekleyici tarzda hazırlanmıştır. Aşağıda ise elde edilen nitel bulgular araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

YDOT öğrenen öğrencilerin dil bilgisine öğrenimine yönelik kaygı durumlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum. Çalışmanın bu kısmında, yabancı öğrencilerin Türkçenin dil bilgisi ile alakalı yaşadıkları kaygı durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu amaçla mülakat formunun kaygı ile ilgili bu kısmına genel bir soru niteliğinde *“Türkçe dersinde genel olarak nasıl hissediyorsunuz? Gergin ve stresliyseniz sizce nedenleri neler olabilir?”* şeklinde soruyla başlanmıştır. Bununla aynı zamanda araştırmanın alt

problemlerinden olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik yaşadıkları kaygılara neden olan faktörler nelerdir?” sorusuna da yanıt aranmıştır. Öğrencilerin çoğu kaygı durumunu ilk başlarda yaşadıklarını, daha sonra zaman geçtikçe daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 68

Örneklem Grubunun Derste Yaşadıkları Kaygı Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Kaygı Faktörü	f
Hata Yapma Korkusu	2
İletişim Kaygısı	2

Tablo 68 incelendiğinde yabancı öğrencilerin yeni bir dil olarak Türkçe dersine girerken başlarda çeşitli kaygılar taşıdıkları görülmektedir. Özellikle yeni bir dil olması ve sınıflarda ilk kez bulunmaları sebebiyle derse girecek olan öğretmenin söyleyeceklerini anlayamama bundan dolayı da iletişim kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dili henüz bilememelerinin öğretmenin soracağı sorularda kendilerini hataya düşüreceklerinden endişe ettikleri için hata yapma korkusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan örneklem grubunun görüşleri ise şu şekildedir:

“İlk başlarda gerginlik yaşadım. Öğretmen sınıfta soru sorarsa yanlış cevap vereceğimden korkuyordum.” (K1, hata yapma korkusu)

“Bulduğunuz ortam, hocalarımız, sınıfımız, arkadaş ortamı, kaldığımız yurt buralarda hataların düzeltilmesi önemli. Bu motivasyonu artırır. Böyle ortamlardan uzak dil öğrenilemez.” (K2, hata yapma korkusu)

“Başlarda kaygı yaşadım. Mesela 2 tane hoca vardı. Bir tanesi gülyüzlüydü ve birbirimizi anlamadığımızda ellerini kullanırdı. Daha rahat olurdum.” (K3, iletişim kaygısı)

“İlk geldiğimde endişe yaşıyordum, çünkü bilmiyordum.” (K4 iletişim kaygısı).

Kaygı ile ilgili mülakat sorularına öğrencilerin derste yaşadıkları kaygı durumlarının neler olabileceğinin tespiti amacıyla “*Türkçe derslerinde dil bilgisi(gramer) ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlar sizde endişe yaratıyor mu?*” sorusu sorularak

devam edilmiştir. Bununla da araştırmanın alt problemlerinden “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?*” sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır.

Tablo 69

Örneklem Grubunun Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi ile İlgili Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kaygı Faktörü	f
Sosyal Kaygı	2
Çeviri Kaygısı	1
Unutma Korkusu	1

Tablo 69 incelendiğinde yabancı öğrencilerin dil bilgisi dersi ile ilgisi daha çok çevresindeki arkadaşlarının verecekleri yanlış cevaba gülmesi ya da kendisinden daha ileride olmaları durumunda onlardan geri kalacağı endişesiyle moralinin bozulması gibi nedenlerde sosyal kaygı yaşadıkları görülmektedir. Yabancı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri de şöyledir:

“Diğer öğrencilerin dilde ilerleme seviyesinin farklı olması endişe yaratıyordu. Derste arkadaşlarıma soru sorduklarında cevaplıyorlarsa ben cevaplamadığımda moralim bozuluyor, korkuyordum.” (K3 Sosyal kaygı)

“Sınıfta arkadaşlarım verdiğim yanlış cevaba gülünce utanırdım.” (K1, Sosyal kaygı)

“Gramer ile ilgili sorunlar yaşadım. Mesela zaman konusu Türkçe de geçmiş, gelecek, geniş ve şimdiki zaman vardır. Ama İngilizcede bile bu böyle değil. Bunu çevirirken sorun yaşıyordum. Mesela Ali gelmiş, bunu anlıyordum ama Ali dün gelmişti, denirse anlamıyordum. Endişe yaratıyordu.” (K2, Çeviri kaygısı)

“Derste dil bilgisini, konuyu unuttuğumda korkuyordum.” (K4, Unutma korkusu)

Mülakat formunda yer alan “*Kendi ana dilinizdeki yapı özellikleriyle yabancı dil olarak öğrendiğiniz Türkçenin yapı özelliklerinin farklı olması öğrenmede zorluklar yaşamanıza neden oluyor mu? Bu durum sizi kaygılandırıyor mu?*” sorusu ile yine araştırmanın alt problemlerinden olan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil*

bilgisi öğrenimine yönelik yaşadıkları kaygılara neden olan faktörler nelerdir?” problem durumuna cevap aranmıştır.

“Türkçenin yapısı anadilimden farklı bu endişe yaratıyor. Çeviri kısmında da sorunlar yaşadım.” (K1, Yapı farklılığı kaygısı)

“Ana dilimle Türkçenin dil yapıları farklı. Düşünüyordum ama düşündüğümü tam olarak Türkçeye çeviremiyordum. Bazı kelimelerin eş anlamlısı vardır ama bizim dilde tam anlamlısı yoktur. Bunlar endişe yarattı.” (K2, Yapı farklılığı kaygısı)

“Anadilimden farklılıklar zorluk yaşıyordum.” (K4, yapı farklılığı kaygısı)

Yukarıda öğrencilerin yanıtları göz önüne alındığında öğrencilerin ana dillerindeki yapı ile Türkçenin yani hedef dildeki yapı özelliklerinin birbirinden farklı olması genel olarak öğrenciler de sorunlar ve endişe yarattığı bunun da kaygıya neden olduğu görülmektedir.

Mülakat formunda yer alan *“Sınavlarda ya da Türkçeyi kullanırken dil bilgisi hataları yapmaktan korkuyor musunuz?”* sorusu ile öğrencilerin verdikleri yanıtlar ışığında araştırmanın alt problemlerinden olan *“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik yaşadıkları kaygılara neden olan faktörler nelerdir?”* sorusuna yanıtlar aranmıştır.

Tablo 70

Örneklem Grubunun Sınavlarda ya da Türkçeyi Kullanırken Kaygı ile İlgili Görüşleri

Kaygı Faktörü	f
Sınav Kaygısı	4

Yabancı öğrencilerin üçü sınavlardan dolayı kaygı yaşadıkları yönünde görüş belirtirken bir öğrenci de bu durumun kendisinde kaygıya sebep olmadığını ifade etmiştir.

Yabancı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Dil bilgisi hataları yapacağım diye korkum oluyordu. Mesela sınavda 10 tane soru var ben 8 tane doğru yaptığımı düşünüyordum. Ancak hocam 5 tanesini doğru yapınca verilen puanı bana veriyordu. O, 3 tanesiyle ilgili tam olarak istediğimi vermiyorsun diyordu. Bu yüzden endişeleniyordum.” (K2, Sınav kaygısı)

“Sınavlarda diğer soruları tahmin ederek kafayı kullandığında bir şekilde yorumlarsın. Ancak dil bilgisini ezbere bilmeden yapamazsın. Bu insanı korkuya sokuyor.” (K3, Sınav kaygısı)

“Sınavda dil bilgisi hataları yapmaktan korkuyordum.” (K4, Sınav kaygısı)

“Sınavlarda ya da Türkçeyi kullanırken hata yapmaktan korkmuyorum.” (K1).

YDOT öğrenen öğrencilerin dil bilgisine öğrenimine yönelik öz yeterlik algılarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum. Mülakat formunun öz yeterlik ile ilgili kısmına, bu çalışmanın asıl konusunu oluşturan Türkçenin dört temel dil becerilerinin merkezinde yer alan ve dilin bu temel becerilerin edinilmesinde rolü büyük olan dil bilgisinin önemi ve gerekliliği konusunda yabancı öğrencilerin görüşlerinin alınmasıyla başlanmıştır. Bu yüzden öğrencilere “Size göre Türkçe bil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilişkisi bakımından dil bilgisi öğreniminin yeri nedir, önemli buluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Böylelikle araştırmanın alt problemlerinden olan “Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin önemi ve gerekliliği konusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşleri ne yöndedir?” sorusuna da cevap aranmıştır.

Tablo 71

Örneklem Grubunun Türkçe Dil Bilgisinin Önemi ve Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Dil Bilgisi Önemlidir, Gereklidir	f
Evet, önemlidir, dilin temelidir	3
Dil Bilgisi Önemli Değildir	f
Evet, öncelikli değildir, Konuşma eğitimi daha önemlidir.	1

Tablo 71’e göre katılımcıların 3’ü Türkçenin dil bilgisinin önemli ve gerekliliği konusunda görüş belirtmişlerdir. 1 öğrenci ise konuşma eğitimini daha çok ön plana çıkarıp dil bilgisinin konuşmadan sonra geldiğini savunmuştur. Yabancı öğrencilerin görüşleri şu yöndedir:

“Türkçenin dil bilgisi önemlidir çünkü gramer dilin temelidir.” (K1, Dilin temeli)

“Dil bilgisi önemli özellikle de yazma ve okuma da önemli. Çünkü yazacağımı birileri okuyacak, anlam çıkması lazım bu yüzden dil bilgisi kurallarıyla önemli.” (K2, Dilin temeli)

“Dili öğrenmek için dil bilgisini öğrenmek gerekiyor.” (K3, Dilin Temeli)

“Dil bilgisinden önce dili bilmek lazım önce konuşma dilini bilersen gramer daha kolay olur, dil bilgisi sonra gelir” (K4, Konuşma eğitimi)

Öğrencilerin, dil bilgisine yönelik öz yeterlik algılarının tespiti amacıyla “*Türkçe dil bilgisi açısından kendinizi başarılı buluyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiş bununla da araştırmanın problem durumlarından olan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nedir?*” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 72

Örneklem Grubunun Türkçe Dil Bilgisindeki Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri

Başarı Durumu	f
Dil bilgisinde başarılıyım	2
Dil bilgisinde başarılı değilim	2

Tablo 72 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yarısının kendilerini dil bilgisinde başarılı bulduklarını yarısı da başarılı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden ikisi, kendilerini orta düzeyde yeterli sayılabilir derece de başarılı bulduklarını düşünseler de iki öğrenci de başarılı olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“*Türkçe dil bilgisinde kendimi orta düzeyde başarılı buluyorum.*” (K1, Başarılı)

“*Dil bilgisinde okul döneminde de başarılıydım. Zaman geçtikçe konular unutulabilir ama.*” (K2, Başarılı)

“*Dil bilgisinde başarılı değilim. Hocalar yol gösterici ama materyal ve anlatım yetersiz. Ben gramerde geri kaldım.*” (K3, Başarısız)

“*Kendimi başarılı bulmuyorum. Önceden iyiydim ama şimdi unuttum.*” (K4, Başarısız)

Öğrencilerin dil bilgisine karşı yaklaşımlarını öğrenmek aynı zamanda yine öz yeterliklerine dair çıkarımlarda bulunmak amacıyla *“Türkçe dil bilgisi kurallarının zor ve karışık olduğunu düşünüyor musunuz?”* şeklinde soru yöneltilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın alt problemlerinden olan *“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe gramer yapılarına ilişkin görüşleri nelerdir?”* şeklindeki soruya da yanıt aranmıştır.

Tablo 73

Örneklem Grubunun Dil Bilgisi Kurallarının Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Nitelik	f
Kuralların Fazlalığı	2
Dil Yapısındaki Farklılıklar	2

Tablo 73 incelendiğinde öğrencilerin yarısı dil bilgisi kurallarının sayıca fazla olması nedeniyle zor ve karışık olduğu yönünde görüşler belirtirken, diğer yarısı ise dil yapılarındaki farklılığa özellikle dikkat çekerek, zor olduğunu ancak çalıştıkça bunu aştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şu yöndedir:

“Başta karışık ve zor buluyordum. Ama zaman geçtikten sonra öğrendim ve kurallar çok ama okudukça kendimi geliştirdim.” (K2, Kuralların fazlalığı)

“Türkçenin gramer kurallarını hem sayı olarak fazla hem de karışık. Mesela kurallar oluyor ancak bu kuralların yanında istisnaları da var bunlar zor oluyor.” (K3, Kuralların fazlalığı)

“Şimdi zor ve karışık bulmuyorum, başta zordu. Çünkü Türkçe sondan eklemeli bir dil benimkinden farklı.” (K1, Dil yapısı farklılığı)

“Benim ana dilimden farklı, kurallar fazla, konuşma dili, yazı dili farklı.” (K4, Dil yapısı farklılığı-Kuralların fazlalığı)

Öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili yeterliklerini geliştirme konusunda derslerde yapılabileceklere ilişkin görüşlerini almak için *“Türkçe derslerinde dil bilgisi öğreniminin daha verimli hale gelebilmesi için neler yapılabilir?”* sorusu sorulmuştur. Bununla da aynı zamanda öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Derse fazla zaman ayrılması lazım. Fazla Türkçe ile ilgili sorular çözmemiz gerekir. Öğretmen çok önemlidir, merkezde olmalı. Farklı yöntemler denenmeli çünkü insanlar aynı şeyi anlamayabilir.” (K1)

“Daha çok örnekler verilmeli. Cümlenin farklı kuruluşları anlatılırsa daha güzel olur. Sadece dil bilgisi varsa bu cebinde kullanamadığın para gibi bir şey olur.” (K3)

“Öğretmenin sınıfa göre ders anlatması önemli mesela 6 kitadan gelmişlerdir hepsinin gramer yapıları farklı, çoğunluk neyse ona göre ders anlatması önemli. Öğretmen sadece ben anlattım hadi sizde anlayın değil, Türkçeyi sevdirerek ona göre anlatmalı.” (K2)

Örnekleme grubunun oluşturan yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersinin daha verimli hale gelmesi için görüşleri dikkate alındığında özellikle derse daha fazla zaman ayrılması gerektiği, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin niteliklerini göz önüne alarak herkese hitap edebilecek şekilde dersi anlatması ve konu ile ilgili örnekleri daha fazla vermesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları ile ilgili yukarıda elde edilen nicel ve nitel bulgulardan hareketle sonuçlar ifade edilecek olup bu sonuçlar araştırmanın belirlenmiş alt problemleriyle birlikte tartışılacaktır. Tartışmanın sonunda ise yabancı dil olarak Türkçe derslerine giren öğretmenlere ve konu ile ilgili çalışmalar yapacak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmaya katılan YDOT öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algılarının öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim düzeylerine, Türkiye’de yaşama sürelerine, medeni durumlarına ve Türkçe dil seviyelerine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerinin başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı, kendine güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yabancı öğrencilerin cinsiyetlerinin bütün alt boyutlarıyla birlikte öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ilgili görüşlerini etkilemediği görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerinin öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre kaygı düzeylerinin başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı, kendine güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla öğrencilerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşlarının sözü edilen alt boyutlar üzerinde görüşlerini etkilemediği anlaşılmaktadır. Ancak anlamama kaygısı alt boyutuyla öğrencilerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan

Tukey testi sonuçlarına göre de öğrenciler içerisinde 36-45 yaş grubu aralığındaki öğrencilerin diğer yaş grubu aralığındaki öğrencilere göre farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaş grubu aralığındaki öğrencilerin anlamama kaygısı alt boyutundaki kaygı düzeyleri daha küçük yaş grubu aralığındaki öğrencilere göre da yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla anlamama kaygısı boyutunda bazı kaygı durumlarının yaşı büyük olan öğrencilerde daha küçük yaşlardaki öğrencilere göre fazla sorunlar yarattığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin eğitim düzeylerinin; başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı, kendine güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı eğitim düzeylerinde olması onların bütün alt faktörleriyle birlikte kaygı düzeyleri ile ilgili görüşlerini etkilemediği anlaşılmaktadır.

Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken Türkiye’de geçirdikleri zamanın yani Türkiye’de yaşama sürelerinin öğrencilerin kaygı düzeyleri ile arasında başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı alt boyutlarıyla arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin kendine güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Yapılan Tukey testiyle birlikte yabancı öğrencilerin hem kendine güvenmeme alt boyutu hem de hata yapma alt boyutunda Türkiye’de kalma süresi 3-4 yıl aralığındaki öğrencilerin 1 yıldan az, 1-2 yıl ve 4 yıl ve üzeri öğrenci gruplarından farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Türkiye’de yaşama süresi 3-4 yıl aralığındaki öğrencilerin kaygı düzeyleri ortalamasının daha yüksek bulunması diğer yaşama süresi aralığındaki öğrencilere göre farklı görüşlere sahip olmasına neden olan temel durum olarak ortaya çıkmıştır. Bu zaman aralığındaki öğrencilerin kendine

güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarındaki kaygı durumlarını daha çok yaşadıkları görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin medeni durumlarının öğrencilerin kaygı düzeyleriyle arasında anlamlı farklılığın tespit edilmesi amacıyla yapılan T-testi sonuçlarına göre yabancı öğrencilerin başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı ve hata yapma kaygısı alt boyutlarıyla öğrencilerin medeni durumlarıyla arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak kendine güvenmeme alt boyutuyla öğrencilerin medeni durumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Evli olan yabancı öğrencilerin bekar yabancı öğrencilere göre kendine güvenmeme kaygısı alt boyutunda kaygı durumlarıyla ilgili görüşleri farklılık göstermiştir. Evli olan yabancı öğrencilerin bu faktörde daha kaygılı oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin B1 kur düzeyinden başlayarak farklı Türkçe dil seviyelerinde oldukları görülmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin kaygı düzeyleriyle arasında başarısız olma kaygısı, öğrenememe kaygısı, anlamama kaygısı, dil yapısını öğrenememe kaygısı, kendine güvenmeme kaygısı ve hata yapma kaygısıyla birlikte tüm alt boyutlarıyla ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yapılan ANOVA testiyle tespit edilmiştir. Buna göre yabancı öğrenciler farklı Türkçe dil seviyelerine sahip olsalar da Türkçe dil bilgisi dersi kaygı durumlarına karşı görüşleri farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik algılarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin cinsiyetlerinin kavrama, uygulama, değerlendirme alt boyutlarıyla birlikte dil bilgisi dersi öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini etkilemediği tespit edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin yaşlarına göre Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin yaşlarının dil bilgisi dersine ilişkin

kavrama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarıyla birlikte öz yeterlik algılarına dair görüşlerini etkilememektedir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin eğitim düzeylerinin dil bilgisi dersi öz yeterlik algılarıyla arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin ilköğretim, ortaöğretim, lise, önlisans/lisans hatta yüksek lisans mezunu olmalarının Türkçe dil bilgisi dersinde kavrama, uygulama, değerlendirme alt boyutlarıyla da birlikte öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Yabancı öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleriyle öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre yabancı öğrencilerin ülkemizde az ya da çok uzun süre kalmalarının kavrama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarıyla birlikte öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin medeni durumlarının öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öz yeterlik algılarıyla arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin evli ya da bekar olmasının kavrama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarıyla birlikte dil bilgisi dersi öz yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik algılarıyla arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin B1,B2,C1 ve C2 dil seviyelerinin kavrama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarıyla birlikte Türkçe dil bilgisi dersi öz yeterlik algılarına dair görüşlerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi dersinde yaşadıkları kaygı düzeyleri ile ilgili hem nicel hem de nitel verilerden yola çıkarak öğrencilerin derse yönelik çeşitli kaygı durumları yaşadığı bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya örneklem grubu olarak katılan

yabancı öğrencilerle yapılan görüşme sonrasında öğrencilerin çoğu özellikle dil bilgisi dersine ilk girdiklerinde kaygı durumu yaşadıkları görüşünde birleşmişlerdir. Derse gergin ve stresli olarak başladıklarını ifade eden öğrencilerin buldukları ortamın da bunda önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin öğretmeni merkeze alarak dil bilgisi öğreniminde kaygı yaşama durumlarının ayarlanabileceği yönünde görüşleri önemlidir. Öğretmenin derste rahat tavırlarının, sadece sözel olarak değil, ellerini ve vücut hareketlerini kullanarak dersi anlatmasının kendilerini de rahatlattıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenin yüzündeki gülümsemenin de derste kendilerini rahatlattıklarını belirten öğrenci görüşleri de vardır. Öğrencilerin görüşmede en çok vurguladıkları konulardan biri de derste dil bilgisi ile ilgili bir soruyla karşı karşıya kaldıklarında bunu yapamaması durumunda ya da yanlış ifadelerle karşılık vermesi durumunda karşılaştığı utanç ve korku durumudur. Dil bilgisi ile ilgili hatalı cümle kuruluşlarının derste arkadaşları tarafından alay edileceği yönünde görüşler de öğrencilerin yaşadıkları sosyal kaygı ile ilgili olduğu düşünülebilir. Buna sebebiyet veren dil bilgisi konularının fazlalığı ve zorluğu da öğrencileri endişelendiren kaygı durumlarından biridir.

Nicel verilere dayanılarak araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerinin nadiren olduğu görülmektedir. Kaygı durumu alt faktörleriyle birlikte; başarısız olma kaygısı ($X=2,59$), öğrenememe kaygısı ($X=2,14$), anlamama kaygısı ($X=2,55$), dil yapısını öğreneme kaygısı ($X=2,84$), kendine güvenmeme kaygısı ($X=2,53$) ve hata yapma kaygısı için ($X=2,72$) olarak bulunmuştur. Kaygı düzeyi alt faktörlerinin orta düzeyinde altında oldukları görülmektedir. Öğrencilerin nicel verilerinden elde edilen bu ortalamaları, nitel verilerdeki görüşlerden yola çıkarak ve öğrenci seviyelerinin de en az B1 düzeyinde başladığı göz önüne alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi dersinin başlarında yaşadıkları kaygı durumlarının zaman geçtikçe azaldığı sonucuna varabiliriz. Bunda öğrencilerin zamanla öz yeterliklerini

geliştirerek ve öz güvenlerini yükselterek bunu azalttığını da düşünebiliriz. Zaten araştırmamızda yer alan yabancı öğrencilerin dil bilgisi öz yeterliklerine dair verileri de kaygı durumunu zamanla azalttığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonunda kaygı durumu ve öz yeterlikteki korelasyonun negatif yönde çıkması da bunu açıklayacak niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik yaşadıkları kaygılara neden olan faktörler nelerdir?” sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin görüşlerine göre kaygıya en çok neden olan durumlardan birinin Türkçenin dil yapısının mensubu buldukları ülkelerindeki anadil yapısından farklı olması gerçeğidir. Yabancı öğrencilerin çoğu Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının kendilerini alışkın olmadıkları için başlarda zorladığını özellikle çeviri kısmında sorunlar yaşadıklarını bunun da endişeye neden olduğunu belirttiler. Öğrencilerin aynı zamanda buldukları ortamın da çevrelerinin de kaygı durumuna neden oldukları yönünde görüşleri de vardır. Dil bilgisi dersinde konu işlenirken arkadaşlarının hatalarına gülmesinin veya kendisinden daha ileri düzeyde bilgisi olan arkadaşlarının soru geldiğinde bildikleri halde kendisinin bilemediği durumlarda motivasyon kaybıyla birlikte moralinin bozulduğu zamanların da kaygıya neden oldukları öğrenci görüşleriyle ortaya çıkmaktadır.

Dil bilgisi kurallarının zor ve karmaşık olması da öğrencilerin kaygı yaşamalarına neden olan etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çok kuralın bulunması unutmayı kolaylaştırdığı için unutmanın da en gerekli anlarda sorulara cevap verememeye dolayısıyla endişe ve kaygı durumuna neden olmaktadır. Öğrencilerin en çok üzerinde durdukları bir diğer kaygıya neden olan etmen de sınav kaygısıdır. Sınavda dil bilgisi konularının varlığı da bazı öğrencilere göre kaygı durumlarından biridir. Çünkü öğrenciler okuduklarını anlayabilecek ve yorumda bulunabileceklerine göre öz güvenleri yüksektir ancak

dil bilgisinde tam olarak konuyu bilmedikleri durumunda yorum yapamayacaklarını bildikleri için dil bilgisinin kesin bilgilerden oluştuğunu düşündükleri için bunun da kaygıya sebebiyet verdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde dördüncü alt problem durumu olan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nedir?*” sorusu ile ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçenin dil bilgisine yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan öz yeterlik ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin orta düzeyde yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Öz yeterlik alt boyutlarıyla incelendiğinde değerlendirme ($X=3.07$), uygulama ($X=3.82$) ve kavrama boyutu ise ($X=3.27$) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna nitel örneklem grubundaki öğrencilerin görüşlerinin de destek verdiği tespit edilmiştir. Nitel örneklem grubundaki öğrencilerin de yarısı dil bilgisinde kendilerini başarılı buldukları halde diğer yarısı da başarılı olmadıklarının ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dil yapısındaki farklılıkların ve kuralların fazlalığının da kendilerini zorladıklarını bu yüzden dil bilgisini karmaşık bulduklarını ifade etmişlerdir. Dil bilgisi dersindeki öz yeterliklerini belirleyen faktörlerden birinin de öğretmenler olduğu görüşü de yabancı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenin anlatımı çeşitlendirmesi ve farklı materyaller kullanması dil bilgisini daha iyi anlamalarını sağlayarak öz yeterliklerini yükseltecekleri yönünde görüşlerini de ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç Araştırmanın bu bölümünde beşinci alt problem durumu olan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe gramer yapılarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” sorusu ile ilgili elde edilen sonuçlar yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçenin gramer yapılarına ilişkin görüşleri genel olarak kendi anadillerindeki yapıyla kıyaslama yoluyla düşüncelerini ifade etmesinden anlaşılmaktadır. Türkçenin anadillerinden farklı bir yapıya sahip olduğunu belirten öğrenciler bunun dil bilgisi öğreniminin başlarında kendilerini zorladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazılarına göre dil yapısındaki farklılık, bir konuyu düşündüğünde düşündüğünü tam olarak Türkçeye çevirememesine neden olmuştur. Bu yüzden çeviri problemleri yaşadıklarını düşüncelerini başlarda tam olarak ifade edemediklerini ancak sonra bu konuları aştıklarını ifade etmişlerdir. Hala bazı edebi eserlerde ve şiirlerde cümleyi tam olarak anlayamadıklarını ifade eden görüşler de vardır. Burada kelimelerin bir edebi eserde kullanılmasından ötürü farklı anlamlar ihtiva ettiği ve yeni öğrenilecek dilde bunu kavrayabilmenin oldukça güç olduğu gerçeği de düşünülmelidir.

Yabancı öğrencilerin kendi anadilindeki yapıdan dolayı cümle kuruluşları gereği yüklem başta olduğunu ancak Türkçede yüklem sonda yer alarak cümle kurulduğunu, bu farklılığında başta onları zorladıklarına ilişkin görüşleri de vardır. Ancak dilimizde de yüklem sadece cümlenin sonunda yer almadığı, cümlede belirtilmek istenen ya da vurgulanmak istenen ifadelere göre cümlelerin başlarında ya da ortalarında da yer alabilecekleri de bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte dil bilgisi kurallarının sayısının fazlalığı da yabancı öğrencilerin dil bilgisine bakış açılarını gösteren görüşlerinden biridir. Kuralların öğretmenler tarafından anlatıldıktan sonra bir de o kurallara ait bazı istisnaların var olması da yabancı öğrencilerin zorlandıkları konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır öğrenciler bu konuda da görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde altıncı alt problem durumu olan “*Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin önemi ve gerekliliği konusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşleri ne yöndedir?*” sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

Araştırmaya katılan yabancı öğrenciler görüşlerinde Türkçenin öğretilmesinde dil bilgisi öğreniminin büyük oranda önemli ve gerekli olduğu konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. “*Türkçenin dil bilgisi önemlidir çünkü gramer dilin temelidir.*” ile K1 ve “*Dil öğrenmek için dil bilgisini öğrenmek gerekir*” diye görüşlerini bildiren K3’ün ifadeleri doğrultusunda öğrencilerin Türkçenin dil bilgisine ne kadar önem verdikleri görülmektedir. Dilin kaynağı olarak gördükleri dil bilgisinin olmadan dilin öğrenilemeyeceği savunan bu ve buna benzer görüşler dil bilgisinin tüm dil becerilerinin merkezinde yer aldığını, diğer dil becerilerinin de dil bilgisine göre şekillendiğini daha net ortaya çıkarmıştır. Çünkü dilin kaynağı bu yapılarla oluşmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde yedinci alt problem durumu olan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki nasıldır?*” sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre kaygı ile öz yeterlik arasındaki korelasyon değeri ($r = -.259$) olarak bulunmuştur. Buna göre, bu korelasyon değeri -1 ile +1 arasında bir değer alır. Ve -1 ile +1 değerlerine yakın değerler iki değişken arasındaki ilişkinin kuvvetli olmasını gösterirken korelasyon değerinin sıfır değerine yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu gösterir. Ayrıca çıkan korelasyon değerinin – ya da + olması da ilişkinin yönünü belirler. Tüm bu verilere dayanılarak araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçe dersi kaygı düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin birbirleriyle anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan hareketle öğrencilerin öz yeterlik algıları yükselirken kaygı düzeylerinin azaldığı ya da kaygı düzeyleri arttığında öz yeterliklerinin azalacağı şeklinde yorumlarda bulunabiliriz.

Öneriler

1. Bu zamana kadar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı durumlarına ilişkin yapılan araştırmalar dört temel dil becerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Tüm bu temel becerilerin merkezinde yer alan ve tüm dil becerilerinin ona göre şekillenmesi gerektiği dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapılmamıştır. Bu alandaki eksikliğin giderilmesine yönelik bu çalışmayla birlikte bundan sonra da dil bilgisi öğrenimine yönelik çeşitli türleriyle de birlikte kaygı üzerinde çalışmalara ağırlık verilebilir.

2. Bu araştırmada nicel verilerin örneklem grubu 39'u kadın 72'i erkek toplam 109 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin hem öz yeterlik hem de kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak örneklem grubunun sayı olarak fazlalığının ve eşit sayıda kadın ve erkek katılımcılar sağlanarak elde edilen bulguların daha sağlıklı sonuçlar ve kıyaslamalar verebileceği bilinmelidir. Bu yüzden örneklem grubunun artırılması önerilebilir.

3. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe dersine giren öğretmenlerin hem dil bilgisi hem de diğer becerilerinin edinilmesinde dersi tek düze anlatmaktan kurtararak çeşitli materyallerle zenginleştirmeli, bir yönetime bağlı kalmaksızın farklı dil öğretim yöntemleri kullanılmalı, hoşgörülü tavır ve yaklaşımlarıyla derste her şeyi kontrol altında tutan ve yöneten bir lider olarak eğitim süreçlerini devam ettirmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, 285, 423-434.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altun, T. (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Aytaş, G. ve Çeçen, A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 77-89.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 42, 001-021.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy the exercise of control*. New York: W.H. Freeman And Company.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Bükeoğlu, Ö. Ç. (Ed.) (2018). *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir kılavuz*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, M. V. (2008). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Iq Kültür Sanat Yayıncılık.
- Dede, Y. ve Demir, S., B. (Ed). (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. Ankara: Anı.
- Demir, T. (2004). *Türkçe dil bilgisi*. Ankara: Kurmay Yayınevi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 98-100.
- Ergin, M. (2007). *Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergül, E. (2012). *Etkili ikinci dil edinme ve kullanma*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A., (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 72, 65-86.
- Gençtürk, A., Memiş, A. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3). 1037-1054.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Gönüldaş, H. (2015). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Horwitz, B. M., Horwitz, K. E. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Kavcar, C. Vd. (1998). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grmer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-133.
- Köknel, Ö. (2014). *Kaygıdan korkuya*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kurt, İ. (2011). *Sınav kaygısının aşmanın yolları*. İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.

- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meb. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mohammadi Behjoo, B. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (Ed.) (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pelti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk- sürekli kaygı düzeyleri*. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173.20.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sertçetin, A. (2006). *Türk ilköğretim okulu öğrencileri arasında sınıf içi yabancı dil kaygısı (anksiyete)*. Uludağ Üniversitesi. Bursa.

- Suner, F. E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Şahin Y. (Ed.). (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya. Eğitim Yayınevi.
- Şakrak, G. (2009). *Türkiye'deki hazırlık sınıfı öğrencilerinin duygusal zeka ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki*. Bilkent Üniversitesi. Ankara.
- Tan, Ş., (2011). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokgöz, Ö. (2017). *Lise sınavlarına hazırlanan çocuklarda kaygı düzeyi, yaşam kalitesi ve ebeveyn tutumları açısından cinsiyetler arasındaki farkların incelenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul.
- Tuğran, Z. (2015). *İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algısı ve başarısı üzerindeki etkileri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Tural, S. (1982). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, H. (2009). *Kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (Ed.). (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, G. D. (2014). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz-yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği*. Gazi Üniversitesi. Ankara.



Ekler

Ek A - Kaygı Anket Ölçeği

Değerli Katılımcılar,

Bu anket formları “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları**” konulu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde yürütülen yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Çalışmanın başarısı büyük ölçüde sizin değerli katkılarınıza bağlı olacaktır. Bu nedenle soruların dikkatle cevaplanması, sonuçların geçerliliği ve anlamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu formlardan elde edilecek bilgiler sadece araştırmanın amacına uygun olarak toplu bir şekilde değerlendirilecektir. **Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak, sadece tez çalışmamda araştırma sonuçları olarak kullanılacak ve hiç kimse ile paylaşılmayacaktır.** Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet	Yaşınız	Uyruğunuz	Eğitim	Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?	Medeni Durumunuz
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> 18- 25		<input type="checkbox"/> İlköğretim	<input type="checkbox"/> 1 yıldan az	<input type="checkbox"/> Evli
	<input type="checkbox"/> 26- 35		<input type="checkbox"/> Orta Öğretim	<input type="checkbox"/> 1 ile 2 yıl	<input type="checkbox"/> Bekar
<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> 36- 45		<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> 3 ile 4 yıl	
	<input type="checkbox"/> 46 ve üstü		<input type="checkbox"/> Önlisans/Lisans	<input type="checkbox"/> 4 yıl ve üzeri	
			<input type="checkbox"/> Lisansüstü		

Türkçe Dil Seviyeniz	İngilizce Dil Seviyeniz	Geldiğiniz Ülke	Anadiliniz
<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> C1		
<input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C2	<input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C2		
Bildiğiniz Diğer Diller			

Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği

1 = hiçbir zaman; 2 = nadiren; 3= bazen; 4= sıklıkla; 5 = her zaman.

		1	2	3	4	5
1	Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde dilbilgisi hataları yapmaktan korkuyorum.					
2	Akılda tutmam gereken çok kural var ve bu beni oldukça rahatsız ediyor.					
3	Türkçe dil bilgisi ödevlerini yaparken tedirgin oluyorum.					
4	Öğretmen derste işlediğimiz dil bilgisi konusu ile ilgili örnek cümle istediğinde kendimden emin olamıyorum.					
5	Derste dilbilgisine daha fazla yer ayrılması beni rahatsız ediyor.					
6	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.					
7	Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisi hataları yaparsam sınıf arkadaşlarım tarafından alay edileceğimi düşünüyorum.					
8	Yabancı dil sınavlarında dil bilgisine iyi hazırlansam bile kaygı duyuyorum.					
9	Türkçenin dil bilgisi yapıları ana dilimdeki yapılarla uymadığından bu kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.					
10	Dil bilgisi kuralları yüzünden Türkçe dersi sonunda başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor.					
11	Dil bilgisi konularına çalışsam da kısa sürede unutuyorum. Bu da beni rahatsız ediyor.					
12	Tüm dil bilgisi konularımı öğrenme konusunda üzerimde bir baskı hissediyorum.					
13	Türkçe bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarımı doğru kullanabildim mi diye endişe duyuyorum.					
14	Yabancı dil sınavlarında dil bilgisi sorularının varlığı beni hep endişelendiriyor.					
15	Türkçenin dil bilgisini çok zor buluyorum ve öğrenemeyeceğimi düşünüyorum. Bu durum beni çok kaygılandırıyor.					
16	Sınıfta arkadaşlarımın dil bilgisini daha iyi bildiğini bu yüzden yabancı dilde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.					
17	Dil bilgisi konularına ne kadar çok çalışsam kafamın daha çok karıştığını düşünüyorum, bu da sıkılmama sebep oluyor.					
18	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde dil bilgisi konuları işlenecekse derse kendimi çok iyi hazırlayıp öyle gitmek zorunda hissediyorum.					
19	Dil Bilgisi konularının fazlalığı öğrenme isteğimi azaltıyor.					
20	Dil Bilgisi olarak istediğim seviyede olmadığını düşünüyorum. Bu da yabancı dile yönelik motivasyonumu düşürüyor.					

Ek B- Öz Yeterlik Anket Ölçeği

Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öz Yeterlik Ölçeği

1 = kesinlikle katılmıyorum; 2 = katılmıyorum; 3= kararsızım; 4= katılıyorum; 5 = kesinlikle katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Bir eylemin gerçekleşmesiyle ilgili dileği belirtirim (Dilek kipi).					
2	Yan cümlelerde zarf-fiil yapısını kullanarak eylemin yapılış tarzını ve sıklığını belirtirim (-(y)arak, -(y)a...).					
3	Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikayesini kullanırım (-(ı) yordu).					
4	Yeterli olma olasılık belirten eylem yapılarını kullanırım (Yeterlik fiili).					
5	Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlarım (Bağlama edatları).					
6	Zorunluluk ya da tavsiye belirtmek için gereklilik yapısını kullanırım (Gereklilik kipi).					
7	Ana cümledeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şartı belirtirim (Şart kipi).					
8	Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (Edilgen çatı).					
9	Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (Ettirgen çatı).					
10	Eylem kök ya da gövdelerine uygun sıfat-fiil eklerini getirerek kullanırım.					
11	Adlaştırma eklerini doğru olarak kullanırım.					
12	Cümleleri dolaylı anlatıma çeviririm.					
13	İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (İşteş çatı, işteşlik zamiri).					
14	Dönüşlülük eylemleri ve dönüşlülük zamirini kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanırım (Dönüşlü çatı, Dönüşlülük zamiri).					
15	Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı (neden, sonuç, gerekçe vb.) bir şekilde bağlarım (ise, yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, hiç değilse vb.).					
16	Belirli bir süre boyunca gerçekleşmekte olan eylemleri anlatırken kullanırım (-dığından beri, -(y)alı/-dı...-(y)alı, Zarf-fiilleri).					
17	Cümlede olayın gerçekleştiği anı nitelemek için zarf-fiilleri kullanırım (-(y)acağı zaman, -(y)acağı sırada).					
18	-Ir.....-maz zarf-fiilin işlevini ayırt ederim.					
19	Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan edat yapılarını kullanırım (dolayı, nedeniyle, yüzünden vb.).					
20	İsim cümlelerinde şart ekini kullanırım.					

Ek C- Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Öz Yeterlik Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

Sevgili Öğrenciler,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında “ Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi (Gramer) Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlik Algıları” konulu yüksek lisans çalışmamı Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA danışmanlığında yürütmekteyim. Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı seviyelerdeki Tömer öğrencilerinin Türkçenin gramer yapılarını öğrenmede yaşadıkları kaygı düzeylerini ve dil bilgisi öğrenimindeki öz yeterliklerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kendilerine ait bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle “Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Öz Yeterlik Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu” hazırlanmıştır. Bu Formda yer alan her bir soru ya da maddeyi dikkatlice okuyunuz. Araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından **lütfen hiçbir soru ya da maddeyi boş bırakmayınız**. Soru ya da maddelerin doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır.

Bu formdan elde edilecek bilgiler sadece araştırmanın amacına uygun olarak toplu bir şekilde değerlendirilecektir. **Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak, sadece tez çalışmamda araştırma sonuçları olarak kullanılacak ve hiç kimse ile paylaşılmayacaktır**. Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve katkılarımız için teşekkür ederim.

Sefa Ayhan
Çanakkale Onsekiz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Öz yeterlik ile ilgili:

1) Size göre Türkçe dil becerileri “Dinleme, konuşma, okuma, yazma” ile ilişkisi bakımından dil bilgisi(gramer) öğreniminin yeri nedir?

Önemlidir. Çünkü

Önemli değildir. Çünkü.....

2) Türkçe dil bilgisi öğreniminde kendinizi başarılı buluyor musunuz?

Başarılıyım.

Başarısızım. Nedenleri.....

3) Türkçe gramer kurallarının zor ve karışık olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet. Kurallar sayı olarak çok ve karışık zorlanıyorum.....

Hayır. Zorlanmıyorum.....

4) Türkçe derslerinde dil bilgisi öğreniminin daha verimli hale gelebilmesi için neler yapılabilir?

Aşağıdaki görüşlere ek olarak neler söyleyebilirsiniz?

Derste dil bilgisi konuları için video, müzik, şarkı vb. gibi kullanılması iyi olur

Dil bilgisi sadece tahta üzerinde anlatılmamalı, bilgisayar, internet, e öğrenme etkin kullanılmalı.....

Dil bilgisi öğretiminde belli bir öğretim yönteminde ısrar etmemeli farklı öğretim yöntemleriyle ders zenginleştirilmeli.....

Kaygı ile ilgili:

- 1) Türkçe dersinde genel olarak nasıl hissediyorsunuz? Gergin ve stresliyseniz sizce nedenleri neler olabilir?
- 2) Türkçe derslerinde dil bilgisi(gramer) ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlar sizde endişe yaratıyor mu?
- 3) Kendi ana dilinizdeki yapı özellikleriyle yabancı dil olarak öğrendiğiniz Türkçenin yapı özelliklerinin farklı olması öğrenmede zorluklar yaşamanıza neden oluyor mu? Bu durum sizi kaygılandırıyor mu?
- 4) Sınavlarda ya da Türkçeyi kullanırken dil bilgisi hataları yapmaktan korkuyor musunuz?



Ek D- İzin Onayı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 49236587-300-1700220200
Konu : Sefa AYHAN'ın Anket İzi

20.07.2017

REKTÖRLÜK'E
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.07.2017 tarihli ve 16110545-300-1700204114 sayılı belge.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi Sefa AYHAN'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Algıları" başlıklı tez çalışmasını Yüksekokulumuzda 15 Ekim 2017 tarihinden sonra yapması uygun görülmektedir.

Gereği için bilgilerimize arz ederim.

Prof. Dr. Leyla COŞAN
Müdür Vekili



Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi Sefa AYHAN'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Algıları" başlıklı tez çalışmasını Yüksekokulumuzda 15 Ekim 2017 tarihinden sonra yapması uygun görülmektedir.

Ayhan, Leyla
Müdür Vekili



Bu belge, 8070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Leyla COŞAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/07R6D4FC1CD54CBE>



T.C.
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü


Sayı : 55953653-044-E.77434
 Konu : Anket Çalışması (Sefa AYHAN)

29.06.2017

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BASKANLIĞINA

İlgi : 23.06.2017 tarihli ve 93130991-044-E.75381 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Anket Çalışmasını, Sefa AYHAN'ın, ÇOMÜ TÖMER bünyesinde uygulaması isteği Müdürlüğümüz tarafından uygun bulunmuştur.
 Gereğini bilgilerinize arz ederim.

 e-İmzalıdır

Prof.Dr. Bünyamin BACAK
 Müdür V.

No : 5379 sayılı eylem planı ile yazılı olarak gereği belirlenen belgelerin e-izni ile sunulması

Tercihli Kuruluş: Kısaldı İdari Binalar - 1. kat İKİTİS Oda No :
 114
 2862150018

Bilgi için: Nevra Necmiye BAŞAR
 Memur

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Sefa AYHAN

Doğum Yeri : ERCİŞ

Doğum Tarihi : 08/01/1990

EĞİTİM DURUMU

Lise : Ezine Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

Lisans Eğitimi : Amasya Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Eğitimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (B-2 Düzey)

İŞ DENEYİMİ

2014-2015 : Gökçeada Eğitim ve Yaşam Koçluğu Merkezi

Türkçe Öğretmeni

2018-..... : Çanakkale İl Emniyet Müdürlüğü

Bölge Trafik Düzenleme ve Denetleme Şube Müdürlüğü

Polis Memuru

İLETİŞİM

E-posta Adresi : sefayhan@gmail.com