

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI VE
BAŞARISIZLIKLARINI DEĞERLENDİRMEDEKİ ATFETME FARKLILIKLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Aliye YÖRDEM

Çanakkale

Ağustos, 2015

T.C.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Başarı ve
Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları**

Aliye YÖRDEM

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Kemal YÜCE

ÇANAKKALE

Ağustos, 2015

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

İmza



12/08/2015

Aliye YÖRDEM

ONAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalı Türkçe Eğitimi Bilim dalı öğrencisi Aliye YÖRDEM tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları konulu bu çalışma, jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Kemal YÜCE

Üye

Yrd. Doç. Dr. Talat AYTAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA

Tez No : 10086519
Tez Savunma Tarihi : 13.08.2015

Onay

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

..11.1.09/...2015

ONAY



Canım Aileme...

ÖNSÖZ

Son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi büyük önem kazanmıştır. Birçok dünya devletinden çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci Türkiye'ye gelip dilimizi öğrenmektedirler. Dilimizi öğrenen yabancı uyruklu öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın sahibi olarak benim de bir üyesi olduğum Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Türkçemizi öğreten TÖMER Dil kursları açılmıştır.

Eğitim görmek amacıyla ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrenciler TÖMER dil kurslarında Türkçeyi öğrenmektedirler. Bu çalışmanın hazırlık aşamasında görüşme fırsatını bulduğumuz TÖMER dil kursları yönetici ve öğretim kadrosu, Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede büyük başarı sağladıklarını belirtmiş; bununla beraber az sayıda öğrencinin de çeşitli nedenlerden dolayı başarısız olabildiklerini ifade etmişlerdir. Bizler de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede başarılı olup olmadıklarını kendilerine sorup kendi algılarına göre başarılı olduklarını düşünüyorlarsa bunun etkenlerini, eğer başarısız olduklarını düşünüyorlarsa bu başarısızlığa neden olan faktörlerin neler olduğunu araştırmayı amaçladık.

Bu konuyla ilgili yapılmış olan birçok yerli ve yabancı çalışmalar gözden geçirilmiş ortaya çıkan sonuçlar yorumlanmış ve alan yazın bölümünde tartışılmıştır. Yapılan bu çalışmaların Yabancılara Türkçe Öğretimi alanına katkı sağlayacağını umarak bu çalışmanın her aşamasında yanımda olup bilimsel ve manevi desteğini benden esirgemeyen çok değerli büyüğüm, danışmanım, hocam Prof. Dr. Kemal YÜCE'ye, değerli fikirleriyle ufkumu genişleten çok kıymetli hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a, parlak fikirleriyle çalışmalarına ışık tutan hocam Yrd .Doç. Dr. Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN'e, İstatistik alanında tüm sorularıma içtenlikle cevap veren değerli bilim adamı Yrd. Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'a,

düşüncelerini içtenlikle benimle paylaşan değerli öğrencilere ve okutman arkadaşlara sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Ayrıca Yüksek Lisans serüvenim boyunca karanlıklarımı aydınlatan çok sevgili çocuklarım Tarık ve Rüveyda'ya ve elbette bütün çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen, moral ve motivasyon kaynağım çok değerli eşime de teşekkür ederim.

Sizler olmasaydınız bu çalışma da olmazdı...



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN BAŞARI VE BAŞARISIZLIKLARINI DEĞERLENDİRMEDEKİ ATFETME FARKLILIKLARI

Aliye YÖRDEM

Özet

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek amacıyla Türkiye'deki üniversitelere her yıl binlerce yabancı uyruklu öğrenci gelmektedir. Bu öğrenciler Türkçeyi öğrenmede birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bazı öğrenciler Türkçeyi bütün becerileriyle başarılı bir şekilde öğrenirken, bazıları ise bütün becerileri gözönünde bulundurduğumuzda aynı seviyede başarı gösteremiyorlar. Öğrencilerin gösterdikleri başarı ve başarısızlık durumları için ileri sürdükleri nedenler vardır. Başarılı olanların başarılarını hangi nedenlere, başarısız olanların ise başarısızlıklarını hangi nedenlere atfettiklerini öğrencilere sorduğumuzda çok farklı nedensel yüklemelerle karşılaşırız. Türkçeyi öğretmede maksimum başarılı bir sonuç elde etmek için bu nedensel yüklemelerin irdelenmesi ve çıkan sonuçlara göre adımlar atılması alana büyük katkılar sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışma 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Türkiye'de bulunan 2 üniversitemizin bünyesindeki Türkçe Araştırma ve Öğretim Merkezleri'nde (TÖMER) Türkçe Eğitimi alan 143 yabancı uyruklu öğrencimizin katılımıyla üç aşamalı bir şekilde veri toplayarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma , Türkçe Eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını ne gibi nedenlere atfettiklerini ortaya çıkarma amaçlıdır.

Çalışmanın birinci bölümünde atıf teorisi, atfetme süreci, atıf teorisinin boyutları , motivasyon ve atıf teorisinin arasındaki ilişki vb. kavramlar açıklanarak kavramsal çerçeveler

oluşturulmuştur. Bununla beraber Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve tarihsel süreci kısaca ele alınmıştır. Atıf teorisi alanında yapılmış olan çalışmalar irdelenmiş, çıkan sonuçlar alan taraması başlığı altında özetlenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise çalışmanın deseni olan karma metod (mixed method) açıklanmış, araştırmanın katılımcıları hakkında bilgiler verilmiş, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar sıralanmıştır.

Çalışmada kullanılan veriler üç farklı araçla toplanmıştır. İlk olarak 2 öğrenci grubumuzla ve 1 öğretmen grubumuzla odak grup görüşmesi yapılmıştır. İlk grupta 5 öğrenci, ikinci grupta ise 6 öğrenciyle yaklaşık 60'ar dakikalık odak grup görüşmesi yapılmış, öğrencilerle başarıları ve başarısızlıkları hakkında konuşulmuş, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarının arkasında yatan nedensel yüklemeleri bizimle paylaşmaları istenmiştir. İkinci aşamada 27 öğrenciye demografik veriler ve iki açık uçlu sorunun bulunduğu bir anket çalışması uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise, görüşmelerden ve açık uçlu anketlerden elde edilen verilerle oluşturulan likert ölçekli anket toplamda 143 öğrenciye uygulanmıştır.

Nicel olarak toplanan veriler SPSS bilgisayar programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizi için uygunluk testleri olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlette Sphericity testleri uygulanmıştır. Büyüköztürk (2006), KMO değerinin 0.60'tan büyük olması durumunda verilerin analiz için uygun olduğunu bildirmiştir. Yapılan analizde KMO değerleri "0,739" ve "0,841" olarak çıkmıştır. Sonrasında faktör analizi uygulanmış, analiz sonuçlarına göre başarısızlık anketinden 8 madde çıkartılmıştır. Geri kalan maddeler 4 faktör altında toplanmıştır. Başarı anketinden ise 17 madde çıkartılmış, geri kalan maddeler ise 4 faktör altında toplanmıştır.

Abstract

Thousands of foreign students enroll in the Turkish Universities every year in order to learn Turkish as a second language. These students face a number problems when learning Turkish. While some of the learners master the language with all its skills, others encounter problems and difficulties. Learners attribute their success and failure to various reasons. When we ask the learners about their attributions for their success and attributions for their failure, they enumerate quite different causal attributions. In order to get a maximum success in learning Turkish these attributions have to be investigated and analyzed.

This study was conducted in the educational year 2013-2014 in spring term in the Turkish Researching and Teaching Centers (TÖMER) in two Turkish state universities . 143 learners participated in the study which was conducted in three phases. This study aims to investigate learners' success and failure attributions while learning Turkish language. Instructors also were interviewed in order to be able to compare both learners' and instructors' views.

In the first part of the study attribution theory, attributional process, attributional dimensions, motivation and attribution will be explained. In addition to that learning Turkish as a foreign language and the historical process are mentioned. A review of literature is done and the studies in this field are summarised. In the second part of the study methodology of the study is investigated. Mixed method research design which is the design of the study is investigated.

The data for the study is collected with three collection procedures. Firstly two groups of learners and one group of teachers are focus group interviewed. The first group consisted 5, second group consisted 6 students. In the second phase 27 learners were given an open ended survey which consisted a demographic part and two open ended questions. In the third phase,

a questionnaire which was built with the data collected from previous two phases were conducted to 143 students.

Quantitatively collected data were analysed through the SPSS software programme. Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) and Barlette Sphericity tests were conducted in order to learn suitability for factor analysis. After the analysis KMO numbers were found “0.739” and “0.841”. Consequently, a factor analysis was conducted and 8 items were removed from the failure questionnaire. Remaining items were grouped under four factors. 17 items were removed from the success questionnaire, and the remaining items were grouped under four factors.

İçindekiler

Dış kapak.....	i
İç kapak.....	ii
Taahhütname.....	iii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	iv
Önsöz.....	vi
Özet.....	vii
Abstract.....	x
Tablolar.....	xiv
Bölüm I.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar.....	5
Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
Alanyazın Taraması.....	7
Motivasyon ve Atıf Teorisi.....	7
Nedensel Atıflar ve Atıf Boyutları.....	8
Öğrenilmiş Çaresizlik.....	12

Öğrenilmiş Çaresizliğe Karşı Yeniden Eğitim.....	14
Atıf Teorisi ve Alanyazını.....	15
Yabancı Dil Öğrenme Nedenleri.....	21
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	22
Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenleri.....	24
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmenin ve Bilmenin Faydaları.....	25
Bölüm II: Yöntem.....	27
Karma Araştırma Yöntemi.....	27
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	28
Veri Toplama Araçları.....	32
Görüşme.....	32
Odak Grup Görüşmesi.....	33
Anket Geliştirme Süreci.....	35
Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği.....	36
Faktör Analizi.....	37
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar.....	41
Bulgular ve Yorumlar.....	41
Araştırma Soruları.....	41
Araştırma Sorusu1 ve Bulgular.....	41

Araştırma Sorusu2 ve Bulgular.....	69
Araştırma Sorusu3 ve Bulgular.....	82
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	88
Tartışma.....	88
Sonuç.....	90
Öneriler.....	90
Kaynakça.....	93
Ekler.....	102

Tablolar Dizini

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Weiner'in Atıf Teorisi Başarısızlık Sebepleri Boyut Örnekleri.....	11
2	Weiner'in Atıf Teorisi Başarı Sebepleri Boyut Örnekleri.....	11
3	Öğrenilmiş Çaresizlik Durumları.....	13
4	Katılımcı Cinsiyet Tablosu.....	29
5	Katılımcı Yaş Tablosu.....	29
6	Katılımcıların Anadili Tablosu.....	30
7	Katılımcıların Kendi Başarı Algıları	31
8	1. Odak Grup Katılımcıları (Öğrenci)	33
9	2. Odak Grup Katılımcıları (Öğrenci)	34
10	3. Odak Grup Katılımcıları (Öğretmenler)	34
11	Başarı Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi.....	36
12	Başarısızlık Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi.....	36
13	Başarısızlık Ölçeği Faktör Analizi.....	37
14	Başarı Ölçeği Faktör Analizi.....	39
15	Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarılı Olma Nedenleri.....	42
16	Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarılı Olma Nedenleri Ortalama Değerleri.....	44

17	Hocalar Dersleri İyi Anlattılar.....	47
18	Türkçeyi Seviyorum.	50
19	İleride Ülkeme Faydalı Olmak İstiyorum.	50
20	Dil Öğrenmeyi Seviyorum.	51
21	Gelecek İçin Planlarım Vardı.	52
22	Türkçe Öğretim Metodları Çok İyiydi.	52
23	Derslerime Çalıştım.	53
24	Türkçeyi Türkiye’de Öğrenmem Etkili Oldu.	54
25	Ödevlerimi Yaptım.	55
26	Türkçe Öğrenmeye İstekliydim.	56
27	Arkadaşlarım Yardım Etti.	57
28	Derslere İyi Konsantre Oldum.	58
29	Türkçe Müzik Dinledim.	60
30	Türkçe Film ve Dizi İzledim.	61
31	Türkçe Pratik Yaptım.	62
32	Türk Kültürünü Merak Eттіm.	63
33	Gelecek Yıllarda Türkçe İşime Çok Yarayacak.	64
34	Türkçe Kitap ve Gazete Okudum.	65
35	Türkçe Çok Kolay.	66

36	Sosyal Medyada Türkçe Kullandım.	67
37	Ana Dilimle Türkçe Arasında Benzer Çok Kelime Var.....	68
38	Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarısız Olma Nedenleri Yüzdelik Frekansları.....	70
39	Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarısız Olma Nedenleri Ortalama Değerleri.....	71
40	Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarısız Olma Nedenleri Atıf Boyutları.....	72
41	Daha Önce Türkçe Bilmiyordum.	74
42	Türkçenin Dil Bilgisi Anadilimin Dil Bilgisinden Çok Farklı.	75
43	Tekrar Yapmadım.	76
44	İnsanlar Çok Hızlı Konuşuyor Anlamıyorum.	77
45	Türkçe Zor Bir Dil.	78
46	Ortama Uyum Sağlayamadım.	79
47	Çalışacak Vaktim Yoktu.	80
48	Türkçe Öğrenmeye Önem Vermedim.	81
49	Ailevi Sıkıntıları Var.	81
50	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarısızlık Atıflarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	82

51	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarısızlık Atıflarının Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	83
52	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarısızlık Atıflarının Başarı Algısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	84
53	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarı Atıflarının Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	85
54	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarı Atıflarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	86
55	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarı Atıflarının Başarı Algısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları.....	87

BÖLÜM I

Çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu, ilgili tanımlamalar, çalışmanın önemi, kapsam ve sınırlılıklarına ilişkin gerekli bilgilere yer verilecektir.

Problem Durumu

İnsan sosyal yaşamdaki olay, olgu, başarı ve başarısızlık gibi durumları kendi gerçekliğine, algılayışına, tutumuna, değerlerine, düşüncelerine ve davranışlarına göre yüklemeler, atıflar yaparak değerlendirir. Karşılaştığımız insan, nesne, olay ve olgular hakkındaki algılarımızın, tutumlarımızın, düşüncelerimizin, davranışlarımızın ne zaman doğru ve ne zaman yanlış olduğunu yüklemelerin bize yansımaları sonucunda öğreniriz. İnsanın kendisini ve çevresini algılama ve anlama ihtiyacı, onu toplumsal yaşamında nedensel yükleme sürecini kullanmaya yöneltmektedir. İnsanlar sosyal yaşamlarında yalnızca diğer insanların davranışlarını gözlemlemekle kalmaz, aynı zamanda bu davranışı anlamaya ve bu davranışın gelecekte tekrar edip etmeyeceğini tahmin etmeye çalışır. Nedensel anlam yükleme süreci davranışsal öğelere bağlı olarak birbirini izleyen davranışın gözlemlenmesi, gözlenen bu kasıtlı olan davranışların tanımlanması, davranışın içsel veya dışsal, değiştirilebilir veya değiştirilemez, kontrol edilebilir veya kontrol edilemez nedenlere atfedilmesi basamaklarından oluşmaktadır. Başkalarının davranışını gözlemenin yanında birey, aynı zamanda kendi davranışlarını da gözlemler, bu gözlemler de bireyin kendi hakkında yapacağı yüklemelere temel teşkil eder (Duman, 2004).

Yükleme teorisi, bizim önce nedenleri tayin etmek, çıkarmak üzere güdülendiğimizi; ikinci olarak bundan sonraki davranışlarımızı, çıkardığımız bu sebepler üzerine dayandırdığımızı ve üçüncü olarak da bütün bu süreçleri yönlendiren genel prensip ve

kuralların olduğunu ileri sürmektedir. Seçer (2012) ise bu süreci temelde “araştırmacıların davranışı anlamayı kolaylaştırmak ve gelecekteki davranışı biçimlendirmek için nedensel açıklamalar bulmaya çalışmaları ile ilgilidir” şeklinde tanımlar. Teoriye göre bu süreçler gelişigüzel, karışık ve tahmin edilemez değillerdir. Anlayabileceğimiz bir şekilde kanunsal ve düzenlidirler.

Yükleme teorisi, bireylerin başarı ve başarısızlık yaşantılarını bireysel olarak nasıl değerlendirdikleri konusuna açıklık getirmektedir. Yükleme teorisine göre, insanlar gözdikleri her olayın (eğer kendileri için geçerli bir nedeni yoksa veya davranışın nedenini bilmiyorsa) nedenini ararlar ve bu arama süreci kendilerince geçerli bir neden buluncaya kadar devam eder. Yükleme kuramı Heider tarafından geliştirilmiştir. Heider’ e göre insanlar, içinde yaşadıkları dünyayı anlaşılabilir ve yordanabilir bir şekilde yapılandırmak için güdüdürler. Bunun için de diğer insanların davranışlarını neden sonuç ilişkisi içinde görürler. Heider’ in (1958) yükeme kuramı 1960’lı yıllarda Kelley ve 1970’li yıllar ve sonrasında ise Weiner tarafından geliştirilmiş ve Weiner’in adıyla anılmaya başlanmıştır. Yükeme teorisine göre, öğrencinin güdülenme davranışı öğrencinin durumları veya olayları nasıl yorumladığı ile ilgilidir (Duman, 2004).

Atfetme süreci, özellikle motivasyonda teşvik araçları ile bireylerin verimliliğinin sağlanması ve istenilen davranışların sergilenmesi konusunda önemli bir hususu oluşturur. Ayrıca atfetme, örgütsel amaçlara erişmenin ne tür örgütsel ve çevresel düzenlemelerle ilgili olduğunun anlaşılması ve algılanmasını sağlayacaktır. Kısaca atfetme süreci ile şu hususlarda algısal yorumlar yapılabilmektedir:

- Belirli bir olayın nedenlerine inme ve anlama
- Meydana gelen bir başarı veya başarısızlığın kaynağını öğrenme
- Olayın sonuçları için sorumluların kimler olduğunu ortaya çıkarma

- İnsanların davranışlarının nedenlerine inme ve bunları ortaya çıkaran kişisel özellikleri belirleme (Kızgın, Dalgın, 2012).

Tüm davranışlarımızı başarı ve başarısızlıkla etkileyen motivasyon, yeterlilik, içsel ve dışsal nedensel yüklemeler, çaba, performans, sorumluluk, odaklanma ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde bu değişkenler arasındaki ilişkiler bütünü disiplinlerarası bir okumayla gerçekleştirilmediği takdirde öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliklere neden olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlikle başedebilmek için öncelikle kişinin kendini nasıl algıladığının, benlik saygısının ne olduğunun bilinmesi gereklidir. İç denetim odağının başka bir söylemle içsel motivasyonun nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmalıdır. Motivasyonu ve benlik saygısını artırmayı sağlayacak yollar nelerdir (Duman, 2004)?

Bu çalışmada, öncelikli olarak Atıf Teorisi kavramsal olarak ayrıntılarıyla anlatılacaktır. Atıf Teorisinin tarihsel süreci, öğrenci motivasyonuna etkisi, öğrenci başarısı ve başarısızlığıyla karşılıklı etkileşimi incelenecektir. Nedensel atıf faktörleri, örnekleriyle açıklanacak ve bu faktörler boyutlarına göre gruplanacaktır. Hangi tür faktörlerin ve hangi boyuttaki faktörlerin öğrenci başarısına nasıl etki ettiği nedenleriyle açıklanacak gerektiği yerlerde bu aşamalar örneklendirilecektir. Özellikle çalışmamızda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarı ve başarısızlık durumları irdelenecek ve bu durumlarda öğrencilerin ne tür nedensel atıflar geliştirdikleri üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, Türkiye üniversiteleri bünyesinde bulunan TÖMER dil eğitim merkezlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi

öğrenmede yaşadıkları başarı veya başarısızlıkları hangi nedenlere atfettiklerini araştırmaktır.

Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

Araştırma Sorusu1: Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarılı oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?

Araştırma Sorusu2: Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarısız oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?

Araştırma Sorusu3: Başarı ve başarısızlık atıflarında algısal başarı, yaş ve cinsiyete göre önemli farklılıklar gözlenmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Atıf teorisi farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Heider (1958), bir olayı sebepleriyle ilişkilendirme olarak, Harvey vd. (2009), belirli bir olayın neden meydana geldiğini ve sebepsel durumları olarak, Weiner vd. (1972) ise bireylerin başarı ve başarısızlıklarını atfettikleri nedenler olarak tanımlamışlardır. Alderman (2004), atıf sürecinin insanların her gün başvurduğu bir olay olduğunu belirtir. Atıf teorisinin bilişsel bir teori olduğunu, kişilerin meydana gelen olayların sebepleri hakkındaki inanışları ve bu inanışların kişinin davranışlarını ve beklentilerini nasıl etkilediğini ele aldığını belirtir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek amacıyla Türkiye'deki üniversitelere her yıl binlerce yabancı uyruklu öğrenci gelmektedir. Bu öğrenciler Türkçeyi öğrenmede birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bazı öğrenciler Türkçeyi sorunsuz, başarılı bir şekilde öğrenirken; bazıları ise aynı seviyede başarı gösteremiyorlar. Başarılı olanların başarılarını hangi nedenlere, başarısız olanların ise başarısızlıklarını hangi nedenlere atfettiklerini öğrencilere sorduğumuzda çok farklı nedensel yüklemelerle karşılaşılıyor. Türkçeyi

öğretmede maksimum başarılı bir sonuç elde etmek için bu nedensel yüklemelerin irdelenmesi ve çıkan sonuçlara göre adımlar atılması zorunludur. Yapılan bu çalışma da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme bağlamında alana ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlar ışığında yapılmıştır:

1. Katılımcıların, veri toplama aşamasında, kullanılan kişisel bilgi formuna ve odak grup görüşmeleri esnasında yöneltilen sorulara hiçbir etki altında kalmadan içtenlikle ve objektif bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılan öğrenciler TÖMER’de bir yıl boyunca eğitim görmüş, bu nedenle öğrencilerin Türkçe seviyelerinin B1 veya B2 düzeyine gelmiş olduğu kabul edilmiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırmanın, birçok araştırmada olduğu gibi bazı sınırlılıkları vardır.

1. Araştırmanın örnekleme 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında iki devlet üniversitesinin TÖMER dil kurslarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın örnekleme 143 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenlerini aktarmaları bir defayla sınırlandırılmıştır.

4. Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, alanyazın tarama ve literatür araştırmasında elde edilen bilgilerle sınırlıdır.



Alanyazın Taraması

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemine ilişkin tanımlar ve açıklamalar, çalışmanın önemi, son olarak da çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları hakkında bilgilere yer verilecektir.

Motivasyon ve Atıf Teorisi

Ryan ve Deci (2000) motivasyonu, bir şey yapmak için etkilenmiş olmak şeklinde tanımlarlar. Aynı zamanda bir şey yapmak için bir dürtü hissetmeyen bir kişi motivasyonsuz olarak tanımlanır. Dörnyei ve Skehan (2003), genel anlamda motivasyonun insan davranışını belirlemede, yönlendirmede, ve aktive etmekte sorumlu olduğunu söylerler. Good ve Brophy (1986), benzer bir şekilde bir davranışın başlatılmasını, yönlendirilmesini, yoğunluğunu ve sürekliliğini sağlayan varsayıma dayalı bir yapı olduğunu söylerler.

Yabancı Dil Öğretimi alanında yapılmış birçok motivasyon çalışması vardır. Bu alanda yapılan ilk çalışma Robert Gardner ve Wallace Lambert'tir. Dörnyei (1998), motivasyonun yabancı dil öğreniminde önemli bir konuma sahip olduğunu belirtir. Öğrenci başarısının yeterli miktarda motivasyonun varlığına bağlı olduğunu söyler. Motivasyonun dört farklı yaklaşım türünden bahsedilmektedir. Slavin (2003), bu yaklaşım türlerini şu şekilde sıralar:

1. Davranışsal motivasyon yaklaşımı
2. İnsancıl motivasyon yaklaşımı
3. Bilişsel motivasyon yaklaşımı
4. Sosyokültürel motivasyon yaklaşımı

Bu yaklaşım türleri farklı öğrenim teorilerinden kaynaklanmaktadır.

Woolfolk vd. (2011), motivasyonu ödülleri ve teşvik edici şeylerle açıklar. Davranışsal motivasyonu birçok yazar eleştirmiştir. Ödüllerle ve cezalarla kişinin motivasyonunun sürekli olamayacağını belirtmişlerdir.

Sonraki yıllarda insancıl psikoloji anlayışı yaygınlaşmaya başlamıştır. Maslow (1968) bu akımı geliştirenlerden birisidir. Woolfolk vd.'nin (2011) aktardığına göre insancıl motivasyon teorileri, insanların içsel nedenlerden dolayı motive olduklarını belirtir.

Sosyokültürel motivasyon yaklaşımı da kişilerin bir topluluk içerisinde birbirlerinden etkilenecek şekilde motive olduklarını ve öğrendiklerini savunur. Bireylerin gözlem yaparak, taklit ederek ve yaşayarak öğrendiklerini savunan bir yaklaşımdır (Woolfolk vd., 2011).

Bilişsel motivasyon yaklaşımına göre insanlar, çevresinde olan biten olaylara doğrudan tepki vermezler. Bu olayların kendilerince yorumlayarak bir tepki geliştirdiklerini söylerler (Woolfolk vd., 2011).

Atıf teorisi, motivasyonun bilişsel yaklaşımı alanında gelişmiş ve kendine yer edinmiş bir teoridir. Çünkü bireyler kendi başarı ve başarısızlıklarına sebep olan olayları, çevresindeki olayları yorumlayarak anlamlandırır (Weiner vd., 1972).

Nedensel Atıflar ve Atıf Boyutları

(Causal Attributions and Attributional Dimensions)

Weiner (1974) kişilerin, başarı ve başarısızlık durumlarında en çok şu dört nedensel faktöre atıfta bulduklarını belirtir:

1. Yetenek (Ability)
2. Çaba (Effort)

3. Ödevin zorluğu (Task difficulty)
4. Şans (Luck)

Bu nedensel faktörleri kısaca tanımlamamız gerekirse (Weiner, 1974):

1. **Yetenek faktörü:** Tekrarlanmış başarı veya başarısızlık, kişinin yetenekli veya yeteneksiz olduğunu gösterir. Örneğin yüksek notlar öğrencinin zeki olduğunun göstergesi olarak kabul edilir.
2. **Çaba faktörü:** Bir amaca ulaşabilmek için ne kadar çok çalıştığımızın göstergesidir. Genel bir kanı olarak başarılı olan insanların başarısız olan insanlara göre daha çok çaba harcadığı kabul edilir.
3. **Ödevin zorluğu faktörü:** Ödevin ne kadar zor veya kolay olduğu hakkındaki inanışımızdır.
4. **Şans faktörü:** Bir sonuç üzerindeki kişinin kontrolünün bulunmayışı olarak tanımlanabilir. Atılan bir zarın herhangi bir sayı olarak gelmesi şansa bağlanır.

Weiner'in (1972, 1974, 1979) atıf teorisine göre kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel atıflar üç boyuta göre sınıflandırılabilir. Bu üç boyut:

1. Nedenselliğin Kaynağı (Locus of Causality)
2. Devamlılık (Stability)
3. Kontrol Edilebilirlik (Controllability)

Atıf teorisine göre bireylerin başarı ve başarısızlıklarının sebepleri bu üç boyuta göre sınıflandırılır. Adı geçen bu üç boyut kısaca şöyle tanımlanabilir (Stipek, 1998; Weiner, 2000):

1. **Nedenselliğin Kaynağı Boyutu (The Locus of Causality Dimension):**
Nedenselliğin kaynağı içsel (internal) veya dışsal (external) olabilir. 'İçsellik' veya

'dışsallık' başarı veya başarısızlık durumlarına yapılan atıfların kişinin kendisinden mi yoksa dışsal bir nedenden mi kaynaklandığını belirtir. İçsel nedenler yetenek, çaba, veya ruh hali gibi kişinin kendisinden kaynaklanan sebeplerdir. Dışsal sebepler ise çalışmanın zorluğu, öğretmen ya da çevre gibi kişinin dışında kaynaklanan nedenlerdir.

2. Devamlılık Boyutu (The Stability Dimension):

İkinci boyut başarı veya başarısızlığa yapılan nedensel atıfların kalıcı (stable) veya geçici (unstable), değişir veya değişmez olduğunu belirtir. Bu boyut, nedensel atıfların zaman içerisinde değişip değişmeyeceğini belirtir. Örneğin 'yeteneksiz olma' kalıcı, 'çaba harcamamış olma' ise geçici bir durumdur.

3. Kontrol Edilebilirlik Boyutu (The Controllability Dimension):

Üçüncü boyut olan kontrol edilebilirlik boyutu başarı ve başarısızlığa atfedilen nedenlerin kişi tarafından kontrol edilebilir (controllable) veya kontrol edilemez (uncontrollable) olduğunu gösteren boyuttur. Örneğin 'çaba' ve 'strateji kullanımı' kişi tarafından kontrol edilebilir, diğer taraftan 'şans' ve 'yetenek' kişi tarafından kontrol edilemeyen nedensel faktörlerdir.

Tablo 1

Weiner'in Atıf Teorisi Başarısızlık Sebepleri Boyut Örnekleri

Boyut Sınıflaması	Başarısızlık Sebepleri
İçsel- Kalıcı- Kontrol edilemez	Yeteneksiz olma
İçsel- Geçici- Kontrol edilebilir	Ders çalışmama
İçsel- Geçici- Kontrol edilemez	Sınav günü hasta olma
İçsel- Geçici- Kontrol edilebilir	Sınava iyi hazırlanmama
Dışsal- Kalıcı- Kontrol edilemez	Okul şartlarının zorlayıcı olması
Dışsal- Kalıcı- Kontrol edilemez	Öğretmenin önyargılı olması
Dışsal- Geçici- Kontrol edilemez	Kötü şans
Dışsal- Geçici- Kontrol edilemez	Çevreden gerekli yardımı alamama

Tablo 2

Weiner'in Atıf Teorisi Başarı Sebepleri Boyut Örnekleri

Boyut Sınıflaması	Başarı Sebepleri
İçsel- Kalıcı- Kontrol edilemez	Yetenekli olma
İçsel- Geçici- Kontrol edilebilir	Ders çalışma
İçsel- Geçici- Kontrol edilemez	Sınav günü yüksek moralli olma
İçsel- Geçici- Kontrol edilebilir	Sınava iyi hazırlanma
Dışsal- Kalıcı- Kontrol edilemez	Okul şartlarının iyi olması
Dışsal- Kalıcı- Kontrol edilemez	Öğretmenin yardımsever olması
Dışsal- Geçici- Kontrol edilemez	Şanslı günde olma
Dışsal- Geçici- Kontrol edilemez	Çevreden yeterli yardım alma

Tablo1 ve Tablo2’de başarısızlık ve başarı atf örnekleri ve onların boyutları örneklendirilmiştir. Bu boyutlardan içsel, geçici ve kontrol edilebilir olma durumu öğrencilerin başarılı olmaları açısından tercih edilen boyutlardır. Örneğin bireyler başarısız olmalarını kontrol edilemeyen etkenlere atfediyorlarsa bu, onların gelecekte başarılı olmalarını zorlaştıran bir faktördür. Alderman (2004), bu boyutların öğretmenler tarafından çok iyi bilinmesini önermiştir. Araştırmalar yetenek ve ödev zorluğunun öğrenciler tarafından kalıcı olarak görüldüğünü göstermiştir. Öğretmenler olarak, öğrencilerimizin “yeteneği” öğrenilebilir olduğunu bilmelerini isteriz. Örneğin yazma yeteneği kötü olan bir öğrenci, yazmanın “kalıcı bir yetenek” olduğuna inanıyorsa hatta bunun “dışsal” olduğuna inanıyorsa bu konuda yardım ve destek almak için çaba sarf etmez.

Öğrenilmiş Çaresizlik

Alderman (2004), Eğitim Psikolojisi adlı eserinde kişinin başarı ve başarısızlıklarına atfettiği nedenlerin onun gelecekteki beklenti ve davranışlarına öğrenilmiş çaresizlik formatında etki ettiğini belirtmiştir.

Weiner (1972) ‘öğrenilmiş çaresizliği’ düşük başarı sendromu olarak tanımlamıştır. Alderman (2004), Harvey vd.’ne (2009) göre başarısızlık geçmişi olan bir öğrenci, bu başarısızlığını içsel ve değişmeyen bir faktör olan ‘yeteneğine’ atfediyorsa bu öğrenilmiş çaresizliğin tipik bir örneğidir. Bu tip bireyler kendi çabalarının gelecek başarılarına etki edeceğini düşünmezler ve pes ederler.

Stipek (1998), öğrenilmiş çaresizliğin başarısızlık durumlarında bireyin sonucu değiştirmek için kendi yapabileceği bir şeyin olmadığına inandığında ortaya çıkacağını belirtir. Dolayısıyla bu tip öğrenciler az çaba harcarlar ve zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes ederler. Alderman (2004) ise öğrenilmiş çaresizliğin bireylerin çabalarıyla ortaya

çıkan başarı veya başarısızlık durumları arasında bir ilişki olmadığını düşündüklerinde ortaya çıkacağını belirtir. Tablo3’de öğrenilmiş çaresizlik durumlarına örnekler verilmiştir:

Tablo 3

Öğrenilmiş Çaresizlik Durumları

Öğrenilmiş Çaresizlik Durumlarına Örnekler	
1	“Ben bunun üstesinden gelemem” derler.
2	Öğretmenin söylediklerine ilgi göstermezler.
3	Yardım gerektiğinde yardım için kimseye başvuramazlar.
4	Hiçbir şey yapmadan boş boş otururlar.
5	Başarı durumunda gururlanmazlar.
6	İlgisiz dururlar, çabuk sıkılırlar.
7	Başarmak için çaba sarf etmezler.
8	Motivasyonları kolayca dağılır.
9	Öğretmenin sorularına gönüllü cevap vermek istemezler.
10	Sınıf arkadaşlarıyla sosyal ilişki kuramazlar.

Öğretmenlerin bu konuda dikkat etmeleri gereken en önemli nokta, öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik içine düşmelerine izin vermemektir. Eğer bu tarz bir eğilim gösteriyorlarsa, onların öğrenilmiş çaresizlik örneği olan atıflarını düzeltmeleri için öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilere bu bağlamda atıf düzeltme eğitimi (attribution retraining) vererek yardımcı olabilirler. Williams ve Burden (2004), öğrencilerin başarı veya başarısızlıkları için ne tür atıf geliştirdikleri değil, geliştirilen bu atıfların ne tür boyutlarda olduklarına inandıklarının önemli olduğunu söylerler. Dolayısıyla bu faktörlerin

kaynağının içsel veya dışsal mı, kontrol edilebilir veya edilemez mi, son olarak değiştirilebilir veya değiştirilemez mi olduğuna olan inançları önemlidir. Eğer öğrenci dışsal, kontrol edilemez ve değiştirilemez atıflar geliştiriyorsa bu durum onun kendi başarısızlığı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığına inandığını gösterir. Bu tür atıflar üreten öğrenciler ise başarmak için çaba harcama yoluna gitmez ve öğrenilmiş çaresizliğe düşerler. Bunu bir örnekle açıklayacak olursak, başarısız olan bir öğrenci bu başarısızlığını öğretmenin kendisine karşı gösterdiği ön yargıdan kaynaklandığını düşünüyorsa bu öğrenci sonraki durumlarda başarmak için herhangi bir çaba harcamayacaktır.

Öğrenilmiş Çaresizliğe Karşı Yeniden Eğitim

Öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlık durumlarında sıkça görülen kısır döngüsel bir olgudur. Eğitimcilere düşen görev ise öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin özel bir eğitimle bu durumu aşmalarını sağlamaktır. ‘Öğrenilmiş Çaresizliğe Karşı Eğitimi’ Palmer ve Guerra (1987) şöyle tanımlamıştır: Öğrencilerin akademik performansını etkileyen sebeplerle ilgili algılarını etkileyebilecek sistematik bir dizi prosedürdür.

Haynes ve arkadaşları (2009), öğrenilmiş çaresizliğe karşı yeniden eğitimin, bireylerin yaşamlarındaki başarısızlık durumlarına atfettikleri nedenleri yeniden oluşturmak ve düzenlemek için yapılan tedavi yöntemleri olduğunu ileri sürerler. Öğrenciler daha çok çaba harcamanın başarılı sonuçlar getirebileceklerini algıladıklarında sebat ederler, bu da onların başarılarının artmasını sağlar. Bunun aksine öğrenme sorunları olan öğrenciler çoğunlukla başarısızlıklarını yeteneksiz olduklarına atfederler; bu da onların akademik çalışmalarda ısrarcı olmalarına sebep olur ve dolayısıyla başarısız olurlar.

Öğrenilmiş Çaresizliğe Karşı Yeniden Eğitim yöntemleri, öğrencilerin nedensel atıflarını değiştirmelerini amaçlar. Özellikle başarısız durumlarda öne çıkardıkları yapıcı

olmayan nedenleri terk edip onların yerine daha çok yapıcı olan nedenleri kullanmayı amaçlar. Örneğin öğrencilere başarısız akademik durumlarda içsel, kalıcı olmayan, kontrol edilebilir çaba ve strateji kullanımı gibi faktörlerin kullanımı tavsiye edilir.

Bu yolla öğrenilmiş çaresizliğe karşı yeniden eğitim, başarıyla ilgili durumların artırılması için öğrencilerin başarısızlık neden algılarını değiştirmeyi amaçlar.

Atıf Teorisi ve Alanyazın

Bireylerin başarı ve başarısızlık durumlarında ortaya attıkları çok çeşitli nedensel faktörler vardır. Bu nedensel faktörlerin çeşitlilik göstermesinin birçok farklı sebebi olabilir. Weiner (1972), bu sebeplerin bazılarını şöyle sıralamıştır:

1. Başarısızlık deneyimleri
2. Çalışma tekniği
3. Sosyal normlar
4. Görevi yapmak için harcanan süre
5. Bireyin kişisel özellikleri
6. Daha önceki başarı deneyimleri

Bireylerin akademik çalışma durumlarında ortaya attıkları çok farklı nedensel faktörler birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve çeşitli çalışmalar ortaya konmuştur.

Başarı ve başarısızlık durumlarında gösterilen nedensel faktörler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Örneğin; Williams vd.(2004), Peacock (2009), dil öğrenimi alanında çalışmalar yapmışlardır. Swinton vd.(2011), Mahasneh vd.(2013), Newman ve Stevenson (1990) okul dersleri ve nedensellik ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Mori (2009), McClure

(2010), Erten ve Burden (2010), Yılmaz (2012), ŞahinKarakaş (2011), Shores (2011), Han (2012) ise akademik başarı ve nedensel faktörler ilişkisini incelemiştir.

Ayrıca birçok araştırmacı da öğrencilerin kendi başarı algıları ile başarı ve başarısızlık durumlarında ortaya attıkları nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güleç (2013), Hsieh ve Kang (2010), Ishikawa vd. (2011), Besimoğlu vd. (2010), Burden (2003) ve Tse (2000) bu bağlamda yapılan çalışmalara örnektir.

Birtakım araştırmacılar ise nedensel faktörler ile öğrencilerin yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek için bilimsel çalışmalar yapmışlardır. Örneğin Lei (2009), Mok vd. (2011), Boruchovitch (2004) ve Pansi vd. (2004) bu ilişkiyi araştırmak için yapılan çalışmalardır. Son olarak nedensel yüklemeler alanında yapılan akademik çalışmaların gözle görülür büyük bir bölümü bireylerin cinsiyetleri ve nedensel yüklemeler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Okul derslerine göre nedensel yüklemelerde bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar göstermiştir ki özellikle sayısal ve sözel sınıf öğrencilerinin, Peacock (2009) ve farklı diller öğrenen öğrencilerin, Williams vd. (2004), birbirlerinden farklı nedensel atıflar geliştirdikleri gözlenmiştir. Peacock'un (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre sayısal ve sözel alan öğrencilerinin geliştirdikleri nedensel yüklemeler birbirinden farklılıklar göstermiş, özellikle sözel öğrencilerin daha pozitif atıflar geliştirdikleri gözlenmiştir. Sayısal alan öğrencilerinin ise yapılan analizlerden çıkan sonuçlara göre daha negatif nedensel yüklemeler ortaya koydukları görülmüştür.

Yabancı dil öğrenimi alanında yapılan iki çalışma olan Peacock (2009) ve Williams vd. (2004) benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Williams vd. (2004), üç farklı yabancı dil öğrenen öğrencilerin (İngilizce, Fransızca, Almanca) çoğunlukla farklı nedensel yüklemeler geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Örneğin İspanyolca öğrenen öğrenciler, öğrenilen

konunun başarıda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Fransızca öğrenen öğrenciler ise öğretmen etkisinin ve yeteneğin başarıya daha çok katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan Almanca öğrenen öğrenciler ise strateji kullanımının başarıyı en çok etkileyen faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Genel okul başarısı ve nedensel yüklemeler ile ilgili yapılan çalışmalarda ise okulda farklı genel başarılarla sahip öğrencilerin öne sürdükleri nedensel yüklemelerde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu alanda Mori (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin başarısızlık durumlarında daha çok içsel faktörler öne sürdükleri gözlenmiştir. Bu sonuç Erten ve Burden (2014), yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mori vd. (2011) de buna benzer sonuçlar bulmuşlardır.

McClure vd. (2011), ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada başarılı ve başarısız öğrencilerin farklı türden nedensel yüklemeler ileri sürdükleri gözlenmiştir. 5333 öğrenci üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre çaba, başarıyı getiren en önemli faktör olarak gözlenmiştir. Yine benzer şekilde Pishgadan ve Zabihi (2011) çalışmasının sonuçlarına göre yetenek, moral durumu, şans ve öğretmen faktörünün de başarıyı etkileyen nedenler arasında gösterildiği görülmüştür.

Thepsiri ve Pojanapunya (2010), İngilizce öğreniminde başarı ve başarısızlık durumları için yapılan nedensel atıfları incelemişlerdir. Araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sonuçlarına göre çaba, not durumları ve öğretmen faktörünün başarıyı etkileyen en etkili faktörlerden oldukları belirtilmiştir. Başarısızlık durumlarında ise öğrenciler yetersiz strateji kullanımı ve yeteri kadar çaba harcamamaya atfetmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları Shaukat vd. (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yani başarılı

öğrenciler, başarılarını çaba harcamaya; başarısız öğrenciler ise başarısızlıklarını yeteri kadar çaba harcamamaya bağlamışlardır.

Öğrencilerin algısal başarıları ve nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Güleç (2013), beş akademik personelin katılımıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının bulduğu sonuçlar Hsieh ve Kang'ın (2010) bulduğu sonuçlarla örtüşmektedir. Araştırmacı, çaba ve yeteneği başarı durumlarında en çok anılan nedensel faktörler olarak bulmuştur. Aynı şekilde Mori (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de yetenek ve çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir faktörler başarı durumları için gösterilmiş nedensel yüklemeler olmuşlardır.

Isikawa vd. (2011) üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, başarı ve başarısızlık durumları için öğrencilerin gösterdiği nedensel yüklemeleri araştırmayı hedeflemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre çaba ve ilgi, başarı durumları için gösterilen nedensel yüklemeler olmuştur. Benzer bir şekilde Besimoğlu vd. (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ise yetersiz çabanın başarısızlığa götüren nedensel yüklemeye olduğu kaydedilmiştir.

Öğrencilerin yaşı ve nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Williams ve Burden (1999) tarafından 10 yaşından 15 yaşına kadar olan öğrenci gruplarıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda dil öğrenimi alanında yapılmış ilk nedensel yüklemeye çalışması olarak kaydedilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre farklı yaş gruplarının farklı nedensel yüklemeler yaptıkları gözlenmiştir. Aynı araştırmacıların Williams ve Burden (2004) yılında yaptıkları çalışma da benzer sonuçlar vermiştir. Yaşı küçük öğrenciler dinleme ve yoğunlaşmanın başarıda etkili olduğunu belirtirken yaşı daha büyük olan öğrencilerin yetenek, çalışmanın türü, içinde bulunulan şartlar, ve çevre etkisi gibi daha çeşitli nedensel yüklemeleri başarıyı etkileyen faktörler olarak sıralamışlardır.

Benzer şekilde Lei(2009) ve Mok, Kennedy ve Moore(2011) tarafından yapılan akademik çalışmalarda yaş etkeni, başarı ve başarısızlık durumları için verilen nedensel yüklemeler arasında önemli farklar olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmalara göre yaşça daha büyük olan öğrencilerin, başarılarını çaba ve strateji kullanımına atfettikleri görülmüştür. Aynı şekilde Hassaskhah ve Vahabi (2010) tarafından İngilizce eğitimi alan 90 öğrenci üzerinde yapılan çalışma da benzer sonuçlar vermiş, başarı ve başarısızlık durumları için çaba veya çaba eksikliği faktörlerini göstermelerine rağmen yaş gruplarına göre bu faktörlerin yüzdeleri değişiklik göstermiştir.

Nedensel yüklemelerin cinsiyetle olan ilişkilerini araştırmak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu; (Kızgın ve Dalgın (2012), Mori (2011), Peacock (2009), Siann vd. (1996), Williams vd. (2004), Besimoğlu vd. (2010), Beyer (1999), Tulu (2013), Painsi vd. (2004), Farid vd. (2012), Yılmaz (2012), Bar-Tal vd. (1979), McClure vd. (2010), Yeo vd. (2012), Mok vd. (2011), Newman ve Stevenson (1990), Pishghadam ve Modaressi (2008) ve Asmus (1986)) nedensel yüklemelerin cinsiyete göre farklılıklar gösterdiğini bulmakla beraber diğer bazı çalışmalar ise; ((Lei (2009), Lian (2012), Pishghadam vd. (2012), Boruchovich (2004), Ghonsooly (2014), Masahneh vd. (2013), Cochran vd. (2010)) nedensel yüklemelerin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Nedensel yüklemeler ve cinsiyet ilişkisini ilk olarak inceleyen çalışmalardan bir tanesi Bartal ve Darom'dur (1979). Bu araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sonucuna göre kız öğrencilerin evde yapılan ön hazırlık çalışmalarının başarıya etki ettiğini erkeklere oranla daha çok dile getirdikleri gözlenmiştir. Bu nedensel faktör içsel bir boyuttur. Buna benzer olarak Mok vd. (2011) de kız öğrencilerin başarılarını etkileyen nedensel faktör olarak içsel boyuttaki faktörleri öne sürdükleri görülmüştür.

Türkiye’de yapılan bir çalışma olan Besimoğlu, Serdar ve Yavuz (2010) üniversitede İngilizce eğitimi alan öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarında öne sürdükleri nedensel yüklemelerin cinsiyete göre değiştiğini bulmuşlardır. Bu araştırmacıların buldukları sonuçlara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem başarı hem de başarısızlık durumlarında içsel nedensel faktörleri ileri sürdükleri gözlenmiştir. Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre de erkek öğrencilerin öğretmen faktörü gibi dışsal ve kalıcı olan bir faktörü, başarısızlıkları için öne sürdükleri nedensel bir yüklemeye olmuştur. Bu çalışmaların aksine Tulu (2013), başarısızlık durumlarında erkek öğrencilerin içsel nedensel faktör ileri sürdükleri gözlenmiştir.

Dil öğrenimi dışında matematik öğrenimi alanında da bazı çalışmalar yapılmış ve çeşitli sonuçlar bulunmuştur. Newman ve Stevenson (1990), kız öğrencilerin başarı durumları için özel yeteneklere sahip olmak gerektiğini vurgulamışlardır. Boruchovich (2004) ise cinsiyet ile nedensel yüklemeler arasında kaydedeğer bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Weiner (1976), çeşitli kültür temellerine dayanan deneyimlerin kişilerin farklı nedensel yüklemeler üretmelerine sebep olacağını söyler. Williams vd. (2001) de bu bağlamda Weiner’a (1976) paralel olarak yaş, cinsiyet, aile etkisi, öğretmen etkisi, çevre etkisi dışında kişinin içinde yetiştiği kültürün de öne sürülecek nedensel yüklemeleri etkileyeceğini belirtirler. Mok ve Kennedy (2011), bahsedilen yazarları destekleyici tarzda nedensel yüklemeye inanışlarının kültür ve sosyal çevre tarafından etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Taylan, Malezya ve Japon öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada Gobel vd. (2011), farklı kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarında birbirinden farklı nedensel yüklemeler yaptıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Son olarak yapılan bütün bu çalışmalardan bir sonuç çıkarmak gerekirse, öğretmenler öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarında ileri sürdükleri nedensel yüklemeleri ortaya

çıkartıp analizini yapıp özellikle dışsal, değiştirilemez nedensel faktörleri pozitif yönde kanalize edip öğrencilerin başarılı olmalarını ve başarıda sebat etmelerini sağlayabilirler.

Yabancı Dil Öğrenme Nedenleri

Çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişimler, yeryüzündeki bütün toplumların dışa açılmasını ve toplumlararası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Gerek toplumların dışa açılmasında gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların kendi ana dilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır (Barın, 2013).

Yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü geliştirme.
- Kültürel gelişmelerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Yüksek öğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.

- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip üst düzey çalışma ortamına katılabilmek.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma (İşcan, 2011).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkiye'nin giderek artan uluslararası konumu ve gücünden dolayı, Türkiye'yi, Türkleri, dolayısıyla Türk kültürünü tanımak ve Türklerle daha etkili iletişim kurabilmek için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu isteğin karşılanması ve Türkiye'nin tüm yönleriyle uluslararası arenada tanıtımının yapılması için yabancılara Türkçe öğretimi konusu titizlikle ele alınmaktadır (İşcan, 2011).

Toplumlar arası iletişimi sağlayan etkenler arttıkça, özellikle bilim, ticaret ve sanayi alanında yenilikler birbiri ardı sıra ortaya çıkmaya başlayınca yabancıların öğrenmek istedikleri diller de çeşitlenmeye başlamış ve Türkçe de yavaş yavaş bu diller arasına girmiştir. Yeniçağın ilk evresinde dünyanın en önemli ticaret yolları olan İpek ve Baharat Yolları'nı elinde bulunduran Osmanlı İmparatorluğu özellikle Avrupalıların Türkçe öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Avrupalıların Türkçe öğrenme süreçleri Osmanlı ile kurdukları ticari ve siyasi ilişkiler ile birlikte başlamış ve Avrupa'da bazı üniversitelerde Türkoloji bölümleri açılmıştır (Demircan, 1988).

Türkçe öğretimi; Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi olmak üzere iki ana başlık altında ele alınabilir. Günümüzde Türkçenin anadili olarak öğretiminde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlarla ilgili tartışmalar, dilin doğru kullanımını ve gelişimini

etkileyeceğinden çok önemlidir. Anadili öğretimindeki sorunlar, çok konuşulup tartışılırken Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin sorunların tartışılması ikincil veya daha az önemli bir sorun gibi görülebilir. Ancak bir dilin gelişmiş olması, zengin olması; sadece anadili olarak etkin bir biçimde öğretiliyor olmasına veya o dildeki sözcük sayısına, o dille üretilmiş yapıtlara, o dilin düzgün ve kurallarına uygun biçimde toplumda kullanılıyor olmasına bağlı değildir. Bugün dünyada yaygın biçimde benimsenmiş; sanatta, teknolojiye, uluslararası iletişimde en çok kullanılan diller, yabancı dil olarak öğretimi gelişmiş dillerdir. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi; o dilin sadece kendi sınırları içinde kalmayıp diğer uluslar ve kültürlerle iletişime girmesi, tanınması ve sağlıklı biçimde öğretilmesi için o dilin; daha çok gelişmesi, o dil üzerine ve öğretimine ilişkin daha çok çalışma yapılması anlamına da gelir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça öğretim materyalleri ve öğretim ortamları çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Bu gelişime ayak uydurma ve çağdaş öğretim yöntemlerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama çabaları sürerken çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır (Karababa, 2009).

Günümüzde dünyadaki yabancı dil öğretimiyle ilgili gelişmeler bizi çok farklı noktalara götürmüştür. Pek çok devlet ve dilin XX. yüzyılda tarih sahnesindeki yerini aldığını görüyoruz. Fransız dilci Quere: "1900 ile 1937 yılları arasında, son bin yıldakine yakın ölçüde yeni yazı dillerinin ortaya çıktığını" belirtmektedir. Bazı dil bilimcilerin iki bin yedi yüz, bir kısmının üç bin, bir kısmının da dört bine kadar vardığı dünyadaki mevcut dillerin yazı dili hâline dönüşümü ve bunların öğretimi konusu siyasetçiler arasında olduğu kadar dilbilimciler arasında da tartışılmaya devam etmektedir. Fransa'daki misyonerlik çalışmaları için XVI. yüzyılda Antoine Gallad ile başlayan Türkçeye ilgi Batıda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusundaki dikkatimizi çeken ilk çalışmaların örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan, 2005).

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenleri

Türkçe, günümüzde pek çok bölgede kalabalık bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmesi doğal bir hadisedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem, 2009).

Vahapoğlu (2009) ise diğer bazı nedenleri ve faydaları şöyle sıralamaktadır:

- Yurt dışında eğitim alabilmek
- Yaşadığımız ülkeyi daha yaşanabilir bir hâle getirebilmek için gelişmiş ülkelerden haberdar olmak
- Yurt dışına yapacağımız seyahatlerde kolaylık yaşamak
- Yabancı dildeki yayınları okuyabilmek ve yenilikleri izlemek
- Akademik kariyer yapabilmek
- Anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmek
- Kendimize olan güvenimizi ve özsaygımızı yükseltmek
- Bazı seçkin uluslararası dernek, vakıf vb. yerlere üye olabilmek
- Kendi ana dilimizi daha iyi öğrenebilmek
- Daha hoşgörülü ve esnek bir insan olabilmek
- Teknolojiden yararlanmak
- Kendimizi daha iyi ifade edebilmek
- İş hayatındaki rakiplerimize üstünlük sağlamak
- Başarılı bir iş görüşmesi, eğitim semineri konuşması vb. yapabilmek
- Kendi kültürümüzü tanıtmak ve temsil edebilmek

- Dil sınavlarını geçmek ya da bunlardan yüksek not almak
- Yurt dışında çalışmak
- İlgili alanımızı genişletmek ve can sıkıntımızı gidermek
- Arkadaş edinmek
- Sanatsal ve edebi faaliyetleri takip etmek
- Başka derslerde başarılı olmak
- Yabancı dil bilen kişilerin yapabileceği meslekleri yapabilmek.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmenin ve Bilmenin Faydaları

1. Türkçe bilmek iş hayatı bakımından avantaj sağlar : Türkçeyi hem yazışma hem de konuşma dili olarak başarılı biçimde kullanabilen eleman bulabilme zorluğu, iş çevrelerinde sık sık dile getirilmektedir. Avrupa'daki Türk tüketici kitlesine hitap etmek isteyen birçok firma ve serbest meslek gurubunun bu yöndeki talepleri giderek artmaktadır. Avrupadaki birçok Türk işletmesi de Türkçeyi iyi derecede bilen elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Özellikle Türkçeyi bir meslek ve yazışma dili olarak kullanabilecek eleman yokluğu yoğun biçimde hissedilmektedir. O nedenle Türkçeyi ileri derecede öğrenecek gençlerin hem Avrupa'da hem de Türkiye'de iş bulma şansı yüksektir.

2. Türkçenin önemi ve geçerliliği her geçen gün artmaktadır : Türkçe dünyada en çok konuşulan yedi dilden biridir. Birçok Türk firması Avrupa ve Asya ülkelerinde faaliyet göstermekte, aynı şekilde birçok Avrupa ve Asya firması Türkiye'de yatırım yapmaktadır. Öte yandan Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyeliği söz konusudur. Tüm bu siyasal, sosyal, ekonomik ilişkiler ve gelişmeler Türkiye'nin ve Türkçenin önemini artırmaktadır.

3. Çok dillilik çağın gereğidir: Bugün Avrupa Birliği'nin ve pek çok gelişmiş ülkenin eğitim alanındaki en önemli hedeflerinden biri de geleceğin gençlerini çok dilli yetiştirmektir.

Türkçemizde çok dillilik “Bir dil, bir insan; iki dil, iki insan.” sözüyle övülmüş, üstün tutulmuştur. Yabancı dil bilmenin farkını bundan daha güzel anlatan başka bir söz var mıdır?

4. Türkçe pek çok dile göre daha kolay öğrenilebilen bir dildir: Son yıllarda yabancı dil eğitim uzmanları, dil ve beyin üzerine yürütülen araştırmalara yönelmiştir. “Beyin araştırmalarına göre Türkçe bazı üstünlüklere sahiptir. Bu araştırmalar Türkçenin beyin işleyişine uygun olduğunu ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle ses zenginliği, ses-şekil ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme gibi özellikler eğitim ve öğretimde kolaylık sağlamaktadır (İşcan, 2011).



BÖLÜM II

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama yöntemleri hakkında bilgi verilecektir. Veri toplama aşamasında analiz ve yorumlaması sırasında hem nicel hem de nitel yöntemler kullanıldığından karma araştırma deseninden de söz edilecektir.

Karma Araştırma Yöntemi

Creswell (2003), bilimsel araştırmalarda kullanılan 3 farklı yaklaşımdan bahseder. Bunlar:

1. Nitel araştırma yöntemi
2. Nicel araştırma yöntemi
3. Karma araştırma yöntemi

Karma araştırma deseni kullanılan çalışmalarda araştırma sorularına tam ve kapsamlı cevaplar verebilmek için hem nicel hem de nitel veriler kullanılır. Bu şekilde her iki araştırma metodunun eksikleri tamamlanmış olur.

Tek bir paradigmanın cevaplayamadığı araştırma sorularını cevaplandırmak için karma yöntem araştırmaları kullanılmaktadır (Fırat, Yurdakul, Ersoy, 2014). Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

1. Ölçek, anket formu ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,
2. Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
3. Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
4. Aynı konuların farklı yönleriyle incelenmesinde,

5. Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve
6. Tek bir yöntemle elde edilen bulguların araştırılması veya test edilmesinde (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Karma araştırmaları kullanmanın nedenleri olarak Tashakkori ve Teddlie (1998) ise aşağıdaki 5 faktörden bahsetmektedir:

1. Çeşitleme
2. Sağlama
3. Gelişme
4. Ateşleme
5. Genişleme

Çeşitleme yaparak çalışmanın geçerliliği artırılır. Sağlama ile sonuçların daha net bir şekilde sunumu sağlanır. Gelişme ile kullanılacak yöntem daha sonra kullanılacak yönteme yol gösterici olur. Yani ilk yöntemin sonuçları ikinci yöntemin geliştirilmesini sağlar.

Ateşleme, elde edilen bulguların yeni araştırmaların ateşleyicisi olabilir. Yani cevaplandırılacak yeni sorular ortaya çıkabilir. Genişleme ise elde edilen bulgularla yeni araştırma problemleri geliştirilebilir. Çalışmada gömülü karma yöntem kullanılmıştır. Bu şekilde veriler birbirlerini destekleyici rol üstlenmiştir (Fırat vd., 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma Türkiye’de yer alan iki devlet üniversitesinin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÖMER dil kursunda Türkçe öğrenen 143 yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 54 kadın ve 89 erkek öğrenci katılmıştır. Tablo4’de cinsiyet bilgileri verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Cinsiyet Tablosu

	f	%
Kadın	54	%38
Erkek	89	%62
Toplam	143	%100

Katılımcıların büyük çoğunluğu 20 yaş ve altıdır. Katılımcıların yaş yüzdeleri aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir. Tablo5’de katılımcı yaş bilgileri verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcı Yaş Tablosu

Yaş	f	%
18	20	%14
19	39	%27
20	29	%20
21	15	%11
22	13	%9
23	4	%3
24 ve üzeri	20	%14
Toplam	143	%100

Katılımcılar 16 farklı anadiline sahiptirler. Katılımcıların anadili tablosu aşağıda gösterilmiştir. Tablo6’da katılımcıların anadili bilgisi verilmiştir:

Tablo 6

Katılımcıların Anadili Tablosu

	f	%
Arapça	51	%36
Gürcüce	23	%16
Boşnakça	15	%11
İngilizce	11	%8
Kürtçe	7	%5
Çince	5	%4
Rusça	5	%4
Arnavutça	5	%4
Fransızca	4	%3
Ugandaca	4	%3
Türkmençe	3	%2
Özbekçe	2	%1
Japonca	2	%1
Karadağca	1	%1
Korece	1	%1
Portekizce	1	%1
Toplam	143	%100

Tablo 7

Katılımcıların Kendi Başarı Algıları

	f	%
Çok Başarılı	44	%30,8
Başarılı	87	%60,8
Başarısız	8	%5,6
Çok Başarısız	4	%2,8
Toplam	143	100,0

Tablo7’de katılımcıların kendi başarı algıları verilmiştir. Katılımcılara kendilerini ne derece başarılı oldukları soruldu. Katılımcıların %31’i kendilerini çok başarılı görüyorlar, %61’i ise başarılı olduklarını düşünüyorlar, sadece %2,8’lik bir bölümü ise kendilerini çok başarısız gördüler.

Araştırmaya katılan öğrenciler Türkiye’de ilk yılı olan ve TÖMER dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler arasından gönüllülük esasına bağlı olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin belirlenmesi, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme göre yapılmıştır.

Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla katılımcıların:

1. Yabancı uyruklu olması
2. Türkçe iletişim kuruyor olabilmesi
3. En az B1 seviyesinde Türkçe biliyor olması

4. TÖMER dil kuslarında öğrenim görüyor olması, ölçütleri göz önünde bulundurularak katılımcılar belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme:

Sosyal gerçekliğin öznesi olan insanların herhangi bir konuda sahip oldukları düşünce, duygu ve tutumlarını öğrenmek için çeşitli araştırma teknikleri kullanılmaktadır. Görüşme tekniği bunlardan bir tanesidir. Görüşme tekniği birçok insanın kendini rahat hissettiği çok farklı konularda ve durumlarda kullanılan sosyal olarak kabul görmüş bir veri toplama tekniğidir (Dörnyei, 2007).

Farklı görüşme teknikleri vardır. Bunlar:

1. Yapılandırılmış Görüşme,
2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme,
3. Yapılandırılmamış Görüşme,
4. Etnografik Görüşme ve
5. Odak Grup Görüşmeleridir.

Çalışmamızın ilk aşamasında 11 yabancı uyruklu öğrenci ve 3 öğretmenle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmeleri belirli bir konuyla ilgili katılımcıların ayrıntılı görüşlerini almak için organize edilmiş grup görüşmeleridir. Odak grup görüşmelerinin diğer görüşme tekniklerinden ayırt edici özelliği grup halinde yapılmasıdır (Kitzinger, 1994). Bu araştırmaya, üç farklı grupta odak grup görüşmesi yapılarak başlanmıştır. Görüşmelere 11 öğrenci ve 3 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemine göre gönüllülük esasına göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Önceden hazırlanan sorularla yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmede başarılı olmalarının sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere başarılı olmanın ve başarısız olmanın ne anlama geldiği anlatılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğrencinin kendi algısının önemli olduğu anlatılmıştır. Alınan notlarla başarı algısının birbirinden bağımsız olduğu söylenmiştir. Örneğin notu yüksek olan bir öğrencinin her şeye rağmen kendisini başarısız görebileceği, notu düşük olan bir öğrencinin ise kendisini başarılı olmuş hissedebileceği anlatılmıştır. Öğrenci istediği bir seviyeye geldiye kendisini başarılı görebileceği, yok eğer istediği seviyeye gelemeyise kendisini başarısız görebileceği söylenmiştir. Odak grup görüşmeleri yapılan görüşmelerden artık çok az bilgi elde edilmeye başlandığı ana kadar devam etmiştir.

Tablo 8

1. Odak Grup Katılımcıları (Öğrenci)

Katılımcılar	Cinsiyet	Ülke	Uyruk
Katılımcı 1	Erkek	Afganistan	Özbek
Katılımcı 2	Kadın	Arnavutluk	Arnavut
Katılımcı 3	Kadın	Namibya	Namib
Katılımcı 4	Erkek	Irak	Irak Kürdü
Katılımcı 5	Erkek	Suudi Arabistan	Suriyeli

Tablo 9

2. Odak Grup Katılımcıları (Öğrenci)

Katılımcılar	Cinsiyet	Ülke	Uyruk
Katılımcı 1	Erkek	Fildişi Sahilleri	Fildişi
Katılımcı 2	Erkek	Ginebisol	Gineli
Katılımcı 3	Erkek	Uganda	Ugandalı
Katılımcı 4	Kadın	Arnavutluk	Arnavut
Katılımcı 5	Kadın	Arnavutluk	Arnavut
Katılımcı 6	Kadın	Arnavutluk	Arnavut

Tablo 10

3. Odak Grup Katılımcıları (Öğretmenler)

Katılımcılar	Cinsiyet	Eğitim Tecrübesi Yılı
Katılımcı 1	Erkek	15 yıl
Katılımcı 2	Erkek	5 yıl
Katılımcı 3	Erkek	3 yıl

Görüşmeler sırasında katılımcıların da izinleri alınarak görüşmeler sesli olarak kaydedilmiştir. Sonrasında alınan ses kayıtları çözümlenerek analiz edilmiştir. Odak grup katılımcılarının demografik bilgileri tablo 8, 9 ve 10'da verilmiştir.

Anket Geliştirme Süreci

Anket geliştirilmeden önce başarı ve başarısızlık atıf çalışmaları incelenmiş, bu çalışmalar (Weiner, 1985; Williams vd., 2004; ve Peacock, 2009) geliştirilecek ölçek için örnek alınmıştır. Anket maddelerini oluşturabilmek için öncelikle açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Açık uçlu ankete 18 erkek, 9 kadın olmak üzere toplam 27 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 20 farklı ülkenin vatandaşlarıdır ve katılımcı yaş ortalaması 20,03 olarak çıkmıştır. Öğrencilere şu iki açık uçlu sorular soruldu:

- Kendinizi Türkçe öğrenmede başarılı gördüğünüz durumlarda, başarınızı hangi nedenlere atfediyorsunuz?
- Kendinizi Türkçe öğrenmede başarısız gördüğünüz durumlarda, başarısızlığınızı hangi nedenlere atfediyorsunuz?

Bu aşamada açık uçlu bir anket uygulanmasının nedeni çıkacak sonuçların önceden belirlenmiş kategori ve maddelerden etkilenmemesini sağlamaktır. Öğrencilerin kendi başarı algılarını baz almamızın nedeni ise Atıf teorisinin kendisinin öğrenci algılarından oluşmasındandır (Williams vd., 2004). Bu çalışmaya ek olarak 3 farklı grupta odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerle 23 maddelik bir başarısızlık anketi ve 33 maddelik likert ölçekli başarı anketi oluşturulmuştur. Veri toplama aracını yanıtlayan öğrencilerden, “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5 dereceden kendilerine en uygun olanını seçmeleri istenmiş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin kendi başarı algılarına ilişkin görüşleri elde edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Dörnyei (2007), bir ölçeğin geçerliliğini şu cümleyle özetlemiştir: Bir ölçek, ölçmesi gereken şeyi ölçüyorsa geçerlidir. Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliğini artırmak amacıyla öncelikle nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının temel unsurlarından biri olan veri toplama araçları zenginleştirilmiştir. Çalışmada, anket formu, açık uçlu anket ve odak grup görüşmeleri yapılması suretiyle verilerin toplanması ve analizinin güvenilir bir şekilde yapılması amaçlanmıştır. Odak grup görüşmelerinin geçerlik ve güvenirliliğini artırmak için alanda uzman olan kişilerden yardım alınmıştır. Katılımcılara sorulacak sorular uzmanlarla belirlenmiş ve test edilmiştir.

Tablo 11

Başarı Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi

	Sonuç
KMO	0,841
Approx. Chi-Square	676,114
df	120
Sig.	0,000

Tablo 12

Başarısızlık Ölçeği İçin KMO ve Bartlett Testi

	Sonuç
KMO	0,739
Approx. Chi-Square	427,995
df	105
Sig.	0,000

Nicel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla SPSS veri analiz programı kullanılmış, KMO Barlette testi yapılmış (Büyüköztürk, 2006) ve güvenilirlik katsayıları uygun bulunmuştur (0.841 ve 0.739 > 0.50). Tablo11 ve 12’de KMO Barlette testi sonuçları verilmiştir.

Faktör Analizi

Katılımcıların başarısızlık durumları için öne sürdükleri nedensel atıflardan 23 maddelik bir anket oluşturulup faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda sekiz madde silinmiş ve kalan maddeler dört faktörde toplanmıştır. Ölçekten çıkartılan maddeler: 2,3,4,5,8,10, 14,20.

Tablo 13

Başarısızlık Ölçeği Faktör Analizi

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
C18-Kitap veya gazete okumadım.	,718			
C16-Vaktimi boşa harcadım.	,682			
C17-Yeteri kadar pratik yapmadım.	,681			
C19-Türkçe öğrenmeye önem vermedim.	,565			
C12-Dersler ve sınavlar farklı oluyor.		,724		
C11-Derslerden sıkıldım.		,694		
C21-Bazı hocalar dersleri iyi anlatamadı.		,661		
C6-Sınavlar zordu.		,617		

Tablo 13'ün devamı

C13-Ailevi sıkıntılarım var.	,748
C23-Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok.	,631
C7-Çalışacak vaktim yoktu.	,589
C15-Gelecekle ilgili planlarım yok.	,537
C1-Dil öğrenmek benim için zordu	,760
C9-Dil bilgisi çok zordu.	,746
C22-Türkçe zor bir dil.	,573

Çıkan faktör grupları isimlendirilmiştir. Faktör1: Çaba eksikliği, Faktör2: Ders durumu, Faktör3: Derse ilgi eksikliği ve Faktör4: Zorluk. Faktörler altında toplanan maddeler ise aşağıdaki gibi olup tablo13'de tablolaştırılmıştır.

Faktör1: 18, 16, 17, 19- Cronbach's Alpha: 0,658

Faktör2: 12, 11, 21, 6- Cronbach's Alpha: 0,665

Faktör3: 13, 23, 7, 15- Cronbach's Alpha: 0,606

Faktör4: 1, 9, 22- Cronbach's Alpha: 0,617

Katılımcıların başarı durumları için öne sürdükleri nedensel atıflardan 33 maddelik bir anket oluşturulup faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda on yedi madde silinmiş ve kalan maddeler dört faktörde toplanmıştır. Ölçekten çıkartılan maddeler: 5, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32 ve 33. Çıkan faktör grupları isimlendirilmiştir. Faktör1: Çaba, Faktör2: İstek, Faktör3: Dilin Özellikleri ve Faktör4: Strateji. Faktörler altında toplanan maddeler aşağıdaki gibi olup tablo14 de tablolaştırılmıştır.

Faktör1: 21, 31, 13, 1, 17, 2 - Cronbach's Alpha: 0,824

Faktör2: 23, 14, 7, 12 - Cronbach's Alpha: 0,718

Faktör3: 29, 18, 30 - Cronbach's Alpha: 0,535

Faktör4: 4, 11, 3 - Cronbach's Alpha: 0,527

Tablo 14

Başarı Ölçeği Faktör Analizi

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
D21-Düzenli tekrar yaptım.	,783			
D31-Çok çalışkanım.	,771			
D13-Ödevlerimi yaptım.	,736			
D1-Derslerime çalıştım.	,693			
D17-Derslere iyi konsantre oldum.	,576			
D2-Türkçe pratik yaptım.	,524			
D23-Gelecek için planlarım vardı.		,722		
D14-Türkçe öğrenmeye istekliydim.		,683		
D7-İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum.		,669		
D12-Türkçeyi seviyorum.		,543		
D29-Ana dilimle Türkçe arasında benzer çok kelime var.			,775	
D18-Türkçe müzik dinledim.			,618	
D30Gelecek yıllardaTürkçe işime çok yarayacak.			,583	
D4-Türkçe film ve dizi izledim.				,667

Tablo 14'ün devamı

D11-Türkçeyi Türkiye'de öğrenmem etkili oldu.	,663
D3-Türkçe kitap ve gazete okudum.	,568



BÖLÜM III

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın sonuçları sunulacaktır. Araştırma soruları araştırma sonuçlarına göre ele alınacaktır. Nicel araştırmanın bulguları verilecek, çıkan sonuçlar nitel olarak odak grup görüşmelerinde toplanan verilerle desteklenecektir.

Araştırma Soruları

Araştırma Sorusu1: Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarılı oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?

Araştırma Sorusu2: Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarısız oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?

Araştırma Sorusu3: Başarı ve başarısızlık atıflarında algısal başarı, yaş ve cinsiyete göre önemli farklılıklar gözlenmekte midir?

Araştırma Sorusu1 ve Bulgular

Araştırma Sorusu1: Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarılı oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarılı oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre yüzdeler ve ortalama değerler aşağıdaki tablolarda ifade edilmiştir.

Tablo 15

Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarılı Olma Nedenleri

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
D1	Derslerime çalıştım.	%4	6%	17%	22%	51%
D2	Türkçe pratik yaptım.	2%	13%	18%	32%	36%
D3	Türkçe kitap ve gazete okudum.	8%	15%	22%	23%	32%
D4	Türkçe film ve dizi izledim.	5%	11%	17%	30%	38%
D5	Türkçe ileride işime yarayacak.	6%	9%	31%	20%	34%
D6	Annem ve babam beni motive ettiler.	13%	6%	15%	22%	43%
D7	İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum.	5%	4%	12%	13%	66%
D8	Arkadaşlarım yardım etti.	4%	7%	18%	27%	42%
D9	Sosyal medyada Türkçe kullandım.	13%	13%	25%	25%	25%
D10	Çok kelime ezberledim.	4%	12%	25%	33%	27%
D11	Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem etkili oldu.	4%	5%	16%	25%	50%
D12	Türkçeyi seviyorum.	4%	5%	6%	22%	64%
D13	Ödevlerimi yaptım.	3%	11%	16%	29%	42%
D14	Türkçe öğrenmeye istekliydim.	4%	4%	25%	29%	39%
D15	Hocalar dersleri iyi anlattılar.	4%	1%	9%	25%	61%
D16	Derslerde not aldım.	6%	8%	21%	22%	44%
D17	Derslere iyi konsantre oldum.	1%	7%	27%	29%	36%
D18	Türkçe müzik dinledim.	6%	13%	13%	20%	48%

Tablo15'in devamı

D19	Bilmediğim konuları araştırdım.	4%	8%	29%	31%	29%
D20	Zekiyim, hızlı öğreniyorum.	6%	7%	31%	32%	25%
D21	Düzenli tekrar yaptım.	6%	10%	27%	27%	29%
D22	Türk kültürünü merak ettim.	8%	11%	18%	26%	36%
D23	Gelecek için planlarım vardı.	2%	4%	15%	22%	57%
D24	Türkçe öğretim metodları çok iyiydi.	1%	4%	20%	34%	41%
D25	Devamsızlık yapmadım.	11%	13%	26%	21%	30%
D26	Ders kitaplarımız eğlenceli ve ilgi çekiciydi.	7%	4%	31%	30%	28%
D27	Dil öğrenmeyi seviyorum.	1%	8%	11%	23%	58%
D28	Türkçe çok kolay.	8%	15%	26%	29%	21%
D29	Ana dilimle Türkçe arasında benzer çok kelime var.	19%	13%	16%	22%	30%
D30	Gelecek yıllarda Türkçe işime çok yarayacak.	6%	12%	32%	16%	34%
D31	Çok çalışkanım.	6%	11%	27%	27%	31%
D32	Meraklıyım.	6%	7%	24%	25%	39%
D33	Türk arkadaşlarımla aynı evde kaldım.	14%	11%	11%	11%	53%

Tablo 15'de Türkçe öğrenmede öğrencilerin başarılı olma nedenlerinin yüzdelerik değerleri verilmiştir. Bu tabloda herhangi bir sıralama yapılmamış olup, gerekli sıralamalar ve yorumlar aşağıda madde madde yapılacaktır.

Tablo 16

Türkçe öğrenmede öğrencilerin başarılı olma nedenleri ortalama değerleri

	Türkçe öğrenmede Başarılı olma nedenleri	Ortalama
1	D15 Hocalar dersleri iyi anlattılar.	4,38
2	D12 Türkçeyi seviyorum.	4,35
3	D7 İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum.	4,31
4	D27 Dil öğrenmeyi seviyorum.	4,31
5	D23 Gelecek için planlarım vardı.	4,27
6	D24 Türkçe öğretim metodları çok iyiydi.	4,12
7	D1 Derslerime çalıştım.	4,11
8	D11 Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem etkili oldu.	4,11
9	D13 Ödevlerimi yaptım.	3,96
10	D14 Türkçe öğrenmeye istekliydim.	3,95
11	D8 Arkadaşlarım yardım etti.	3,95
12	D17 Derslere iyi konsantre oldum.	3,93
13	D18 Türkçe müzik dinledim.	3,90
14	D16 Derslerde not aldım.	3,90
15	D4 Türkçe film ve dizi izledim.	3,87
16	D2 Türkçe pratik yaptım.	3,87
17	D32 Meraklıyım.	3,85
18	D33 Türk arkadaşarımla aynı evde kaldım.	3,78
19	D6 Annem ve babam beni motive ettiler.	3,75
20	D19 Bilmediğim konuları araştırdım.	3,72
21	D22 Türk kültürünü merak ettim.	3,70

Tablo 16'nın devamı

22	D31	Çok çalışkanım.	3,68
23	D26	Ders kitaplarımız eğlenceli ve ilgi çekiciydi.	3,68
24	D5	Türkçe ileride işime yarayacak.	3,67
25	D10	Çok kelime ezberledim.	3,65
26	D20	Zekiyim, hızlı öğreniyorum.	3,63
27	D21	Düzenli tekrar yaptım.	3,63
28	D30	Gelecek yıllarda Türkçe işime çok yarayacak.	3,61
29	D3	Türkçe kitap ve gazete okudum.	3,58
30	D25	Devamsızlık yapmadım.	3,46
31	D28	Türkçe çok kolay.	3,38
32	D9	Sosyal medyada Türkçe kullandım.	3,37
33	D29	Ana dilimle Türkçe arasında benzer çok kelime var.	3,31

Tablo 16'da Türkçe öğrenmede öğrencilerin başarılı olma nedenlerinin ortalama değerleri verilmiştir. Bu tabloda ortalama değerlere göre maddelerin sıralamaları yapılmış olup gerekli yorumlar ise aşağıda belirtilecektir.

Odak grup görüşmeleri yapılırken katılımcılara ilk olarak Türkçede başarılı olup olmadıkları soruldu. Katılımcılar bazı becerilerde başarılı olduklarını, bazılarında ise başarısız olduklarını belirttiler. Genel olarak ise çok şey öğrendiklerini ama kendilerini yeterli görmediklerini belirttiler. Katılımcıların kendi başarı algılarını aktarırken kendilerine eleştirel yaklaştıkları görülmüştür. Kendilerini ideal olan seviyeden uzak görmekle beraber çok

çalıştıklarını ve istedikleri seviyeye ulaşacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplar şöyle oldu:

Katılımcı 1B: *Biraz başarılı oldum.*

Katılımcı 2B: *Biraz başarılı oldum. Eskiye göre çok şey biliyorum. Çok şey öğrendim ama olmam gereken seviyede değilim. Öğrenmem gereken daha çok şey var. Hedefim bir Türk gibi konuşmak.*

Katılımcı 3B: *Benimki biraz karışık. Başarılı olmak sadece dili konuşmak, anlamak değil bana göre. Ben başarılı olmaya çalışıyorum ama hala bu yoldayım. Başarıya ulaştım diyemem.*

Katılımcı 4B: *Ben de tam başarılı değilim yani. Kendimi öyle hissetmiyorum. Ama önceki durumumdan daha başarılıyım. Öncesinde hiç bilmiyordum ama şimdi konuşabiliyorum, anlayabiliyorum, yazabiliyorum.*

Katılımcı 5B: *Ben de ilk geldiğimde hiçbir şey bilmiyordum, şimdi konuşabiliyorum, anlayabiliyorum. Türkler gibi değil ama yine de belirli bir seviyedeyim. Bazı konularda kendimi başarılı görüyorum, bazı konularda ise başarısız görüyorum.*

Katılımcı 1A: *Bence Türkçe çok kolay. Ben aslında Özbek Türklerindenim. Konuşma kolay ama yazmada zorlanıyorum. Konuşmada başarılı oldum ama yazmada başarılı olamadığımı düşünüyorum.*

Katılımcı 2A: *Bana göre Türkçe zor. Türkçe konuşmak kolay ama dil bilgisi zor. Konuşmada başarılıyım ama dil bilgisinde başarısızım.*

Katılımcı 3A: *Türkçe zor, özellikle dil bilgisi daha zor. Anlıyorum ama çoğu zaman konuşamıyorum. Başarısız olduğumu düşünüyorum. Daha iyi olabilirdi.*

Katılımcı 4A: *Zaten Arabım. Türkçeye sıfırdan başladım. Şimdiye kadar hem konuşmada hem yazmada hem de dil bilgisinde başarılıyım. Çanakkale'ye geldiğimde hiç konuşamıyordum. Otobüste falan konuşulanları hiç anlamıyordum. Ama şimdi her şeyi anlayabiliyorum. Başarılı olduğumu düşünüyorum.*

Katılımcı 5A: *Tam finale ulaşamadım. Daha da iyi olabilirim. Bence biraz kötü. Yani başarılı değilim.*

Öğrenciler kendilerine verilen ankette başarılarına etki eden nedensel faktörleri 5'li likert ölçeğine göre derecelendirdiler. Çıkan sonuçlarda yabancı uyruklu öğrenciler başarılarını en çok öğretmen faktörüne atfettiler. Sonuçlara göre “*Hocalar dersleri iyi anlattılar.*” faktörünün ortalaması (4,38) idi. Bu faktör için öğrenciler yaklaşık %61 oranında “tamamen katılıyorum” cevabı verdiler. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo17’de sunulmuştur.

Tablo 17

D15-Hocalar Dersleri İyi Anlattılar.

	f	%
Hiç katılmıyorum	5	3,5
Katılmıyorum	2	1,4
Kısmen katılıyorum	13	9,1
Katılıyorum	36	25,2
Tamamen katılıyorum	87	60,8

Yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerin sözleri ise çıkan bu sonucu destekler niteliktedir. Bazı katılımcıların “öğretmen” faktörü ile söyledikleri sözler aşağıda alıntılanmıştır.

Katılımcı 4B: Ben bazı konularda başarılı oldum, bazılarında ise olamadım. Başarılı olduğum konularda öğretmenlerimizin yardımını çok gördüm. Okulda sadece ders yapmıyoruz. Kendi aramızda konuşuyoruz. Geziler düzenliyoruz, her zaman Türkçe konuşuyoruz. Bu benim için çok önemli Türkçem çok geliyor. Türk arkadaşlarım var. Onlar da bana çok yardım ediyorlar. Diziler, filmler izliyorum, müzik dinliyorum. Başarımızdaki en önemli etken bence okulda aldığımız Türkçe eğitimi. Aldığımız dersleri çok beğeniyorum. Çok şey öğreniyorum. Burada öğrendiklerimizi unutmuyorum, hep hatırlıyorum. Başarıma katkı sağlayan en önemli faktör okul ve hocalarımız.

Katılımcı 5A: Mesela yanlışlarımızı hemen düzeltiyorlar. Anlamamız için çok yavaş konuşuyorlar. Tavsiyede bulunuyorlar. Genellikle geziler yapıyoruz. Bursa, Gelibolu, Dardanos gibi. Bazen yüzmeye gidiyoruz bazen hocanın evine gidiyoruz bize Türk yemekleri yediriyorlar.

Katılımcı 4A: Burada öğretmenlerimiz çok yardımcı oluyor. Burada öğretmen öğrenci ilişkileri çok samimi, ülkemizdeki gibi değil. Burada çok yakınlık gösteriyorlar bize. Bizimle ilgileniyorlar, yardımseverler. Ben onları çok seviyorum ve onlara teşekkür ediyorum. Kahvaltıya bile gidiyoruz öğretmenlerimizle. İstanbul'a da gideceğiz.

Katılımcı 2A: Öğretmenimiz yemeğe davet etti bizi. Türk yemekleri yedirdi bize.

Katılımcı 3A: Bize her konuda yardımcı oldular. Türkçe öğrenmemiz için her şeyi yaptılar. Çok misafirperverler, çok yardımseverler. Çiğ köfte yedik, sarma yedik. Afrika da inek eti çok var. Tavuk da çok. Ben eti çok seviyorum. Afrika'da inek eti, tavuktan daha ucuz.

Katılımcı 2A: Hocalarımız çok sabırlı bence. Aynı soruyu tekrar tekrar sorsak da hiç kızdırmıyorlar, sabırlılar. Şahsi bir problemimiz olduğu zaman hemen çözüyorlar.

Katılımcı 1A: *Derste öğretmen ama dışarıda arkadaş gibiler. Bu çok güzel, samimiler. Çok iyiler. Bence her öğretmen böyle olmalı.*

Okutman1: *Öğretmeni seviyorsa dersi de seviyor öğrenci. Hocanın da öğretme stratejilerini iyi bilmesi gerekiyor. Hoca aşamalı olarak anlatırsa, tecrübesi varsa bu konu hakkında daha kolay oluyor öğrenmeleri. Hocanın dersteki tutumu önemli. Hocayla şakalaşmak için bile derse gelebiliyor öğrenci. Her türlü teknolojiden faydalanmalı hoca. Gençlerin seviyesine inip onların dilinden anlaması lazım. Hocanın kendi kültürüne çok iyi hakim olması gerekiyor. Hocanın en az birkaç dil bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela onların kültürüne ait bir şey bilip konuşmanız, iletişim kurmanız sizi sevmelerine ve dersi sevmelerine vesile oluyor. Bu düşünceye birçok arkadaşım katılmıyor ama ben tecrübelerimden yola çıkarak bu kaniya vardım. Ben Arapça, Çince ve İngilizce biliyorum. Dolayısıyla ilk dönemlerde hiçbir şey bilmeyen öğrenciyle çok iyi kontakt kurabiliyorum. Yani şunu biliyor öğrenci: Benim odama geldiğinde benimle anlaşmazlık yaşamayacak. Dolayısıyla rahat geliyor odama. Anlayabileceği seviyede Türkçe konuşuyorum, anlamadığında İngilizce veya Arapça konuşuyorum.*

Öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarılarını atfettikleri diğer önemli faktör (4,35) ortalamaıyla “Türkçeyi seviyorum” maddesidir. 12 numaralı bu faktöre katılımcıların yaklaşık % 64’ü “Tamamen katılıyorum” cevabı verdiler. Katılımcıları sadece %4’ü ise bu maddeye hiç katılmadıklarını belirttiler. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo18’de sunulmuştur.

Tablo 18

D12-Türkçeyi Seviyorum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	6	4,2
Katılmıyorum	7	4,9
Kısmen katılıyorum	8	5,6
Katılıyorum	31	21,7
Tamamen katılıyorum	91	63,6

Bir diğer başarıya etki eden önemli faktör (4,31) ortalama ile “İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum.” maddesidir. Katılımcıların yaklaşık %66’lık bir bölümü bu nedensel faktöre “Tamamen katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo19’de sunulmuştur. Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılardan bir tanesi aşağıda alıntı yapıldığı şekilde cevap vermiştir.

Tablo 19

D7-İleride Ülkeme Faydalı Olmak İstiyorum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	7	4,9
Katılmıyorum	6	4,2
Kısmen katılıyorum	17	11,9
Katılıyorum	18	12,6
Tamamen katılıyorum	95	66,4

Katılımcı 3B: *Uganda’da güzel şeyler yapmak istiyorum. Bu beni motive ediyor.*

Öğrencilerin büyük oranda başarılarına atıfta buldukları nedensel faktörlerden bir diğeri (4,31) ortalama ile “Dil öğrenmeyi seviyorum.” maddesidir. Katılımcıların %58’i bu madde için “tamamen katılıyorum” yanıtı vermişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

D27-Dil Öğrenmeyi Seviyorum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	1	,7
Katılmıyorum	11	7,7
Kısmen katılıyorum	15	10,5
Katılıyorum	33	23,1
Tamamen katılıyorum	83	58,0

(4,27) ortalama ile “Gelecek için planlarım vardı.” faktörü öğrencilerin başarılarına atfettikleri diğere nedensel faktör olmuştur. Katılımcıların %57’lik bir bölümü bu madde için “tamamen katılıyorum” demişlerdir. Sadece %2’lik bir bölüm ise hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo21’de sunulmuştur. Ugandalı olan bir katılımcı gelecekle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

Tablo 21

D23-Gelecek İçin Planlarım Vardı.

	f	%
Hiç katılmıyorum	3	2,1
Katılmıyorum	6	4,2
Kısmen katılıyorum	22	15,4
Katılıyorum	31	21,7
Tamamen katılıyorum	81	56,6

Katılımcı 3B: *Çünkü başarılı olmalıyım ve Türkçeyi öğrenmeliyim diyorum. Uganda'da güzel şeyler yapmak istiyorum. Bu beni motive ediyor.*

Öğrencilerin %41'i "Türkçe öğretim metodları çok iyiydi." faktörünü başarılarına etki eden neden olarak göstermişlerdir. Bu faktörün ortalama değeri ise (4,12) olmuştur. Yaklaşık %95'lik bir kısım ise bu maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 22'de sunulmuştur. Öğretim metodları ile ilgili katılımcıların görüşmelerde verdikleri cevaplar ise aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 22

D24-Türkçe Öğretim Metodları Çok İyiydi.

	f	%
Hiç katılmıyorum	1	,7
Katılmıyorum	5	3,5
Kısmen katılıyorum	29	20,3
Katılıyorum	49	34,3
Tamamen katılıyorum	59	41,3

Katılımcı 4B: Okulda sadece ders yapmıyoruz. Kendi aramızda konuşuyoruz. Geziler düzenliyoruz, her zaman Türkçe konuşuyoruz. Bu benim için çok önemli Türkçem çok geliyor. Türk arkadaşlarım var. Onlar da bana çok yardım ediyorlar.

Katılımcı 4A: Başarımızdaki en önemli etken bence okulda aldığımız Türkçe eğitimi. Aldığımız dersleri çok beğeniyorum. Çok şey öğreniyorum. Burada öğrendiklerimizi unutmuyorum hep hatırlıyorum. Başarıma katkı sağlayan en önemli faktör okul ve hocalarımız.

Öğrencilerin %90'ı başarılı olmalarında derslerine çalışmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu madde için katılımcıların %51'i "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu faktörün ortalama değeri ise (4,11) olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 23'de sunulmuştur. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevaplar anket sonuçlarını destekler niteliktedir:

Tablo 23

D1-Derslerime Çalıştım.

	f	%
Hiç katılmıyorum	6	4,2
Katılmıyorum	8	5,6
Kısmen katılıyorum	24	16,8
Katılıyorum	32	22,4
Tamamen katılıyorum	73	51,0

Katılımcı 5A: Çok çalıştım ben de. Arkadaşlarımla pratik yaptım.

Katılımcı 5B: Başarılı olmak için elimden gelen her şeyi yaptım.

Katılımcı 2B: *Hocalarımızın verdiği ödevleri yapıyorum. Verilen kelimeleri evde yazıyorum. Kelimeleri ezberlemek için çaba harcıyorum.*

Aynı şekilde öğrencilerin başarılarına etki eden nedensel faktörlerden diğer bir madde, “Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem etkili oldu.” maddesidir. Bu maddeye katılımcıların %49,7’si “tamamen katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Verilen cevapların ortalama değeri ise (4,11) olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 24’de sunulmuştur. Bunlara ek olarak aşağıda not edilen katılımcılardan birisinin görüşmelerde verdiği cevap da anket sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tablo 24

D11-Türkçeyi Türkiye’de Öğrenmem Etkili Oldu.

	f	%
Hiç katılmıyorum	6	4,2
Katılmıyorum	7	4,9
Kısmen katılıyorum	23	16,1
Katılıyorum	36	25,2
Tamamen katılıyorum	71	49,7

Katılımcı 4A: *Benim böyle samimi bir arkadaşım var. Çok yardımsever. Bazen facebooktan da soru soruyorum. Şu kelimeyi hangi zamanda kullanayım diye soruyorum. Bazen evine gidip konuşuyoruz, sohbet ediyoruz. Mesela herkese “canım” denmeyeceğini arkadaşşımdan öğrendim. Kelimeyi bilsem de hangi kelimenin nerede, ne zaman kullanacağını pratik yaparak öğreniyorum.*

“Ödevlerimi yaptım” nedensel faktörü de başarıya etki eden nedenlerden en çok işaretlenenlerden olmuştur. Öğrencilerin %42’si bu faktöre tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Cevapların ortalama değeri ise (3,96) olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 25’de sunulmuştur. Ayrıca bir katılımcının ödev yapmakla ilgili odak grup görüşmelerinde belirttikleri, çıkan sonuçları desteklemektedir.

Tablo 25

D13-Ödevlerimi Yaptım.

	f	%
Hiç katılmıyorum	4	2,8
Katılmıyorum	15	10,5
Kısmen katılıyorum	23	16,1
Katılıyorum	41	28,7
Tamamen katılıyorum	60	42,0

Katılımcı 2B: *Hocalarımızın verdiği ödevleri yapıyorum. Verilen kelimeleri evde yazıyorum. Kelimeleri ezberlemek için çaba harcıyorum. Yazarak ezberlemeye çalışıyorum. Bu şekilde daha kolay öğreniyorum. Bu nedenle yazma konusunda az sıkıntı çekiyorum. Tabiki Türkler gibi yazamıyorum. Bir yabancıya göre iyi yazıyorum.*

“Türkçe öğrenmeye istekliydim” nedensel faktörü de başarıya etki eden nedenlerden en çok altı çizilenlerden olmuştur. Öğrencilerin %39’u bu faktöre tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Cevapların ortalama değeri ise (3,95) olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 26’da sunulmuştur. Ayrıca bir katılımcının bu maddeyle ilgili odak grup görüşmelerinde belirttikleri, çıkan sonuçları desteklemektedir.

Tablo 26

D14-Türkçe Öğrenmeye İstekliydim.

	f	%
Hiç katılmıyorum	5	3,5
Katılmıyorum	6	4,2
Kısmen katılıyorum	35	24,5
Katılıyorum	41	28,7
Tamamen katılıyorum	56	39,2

***Katılımcı 4A:** Ben şimdiye kadar kendimi başarılı hissediyorum. 'Tıp' için çok iyi Türkçe bilmem lazım. Türkçede daha da gelişmem lazım. Arkadaşım vardı yurttta. Ona sordum ne yapmam lazım diye, bana tavsiyede bulundu. Türkçe filmler izledim, çizgi film gibi. Hikaye kitapları ve gazete okudum. Şarkı dinledim.*

***Okutman1:** Motivasyonu düşük öğrenciler sadece dersi dinlemekle yetiniyor, ekstra bir çalışma yapmıyor, dolayısıyla bu öğrencilerin öğrenmesi daha yavaş oluyor.*

Arkadaş yardımının başarıya etkisi odak grup görüşmelerinde en çok öne çıkan maddelerden birisi olmuştur. Bu konu ile ilgi çok fazla görüş belirtilmiş, arkadaş yardımının başarıda önemli yer edindiği ifade edilmiştir. Bu görüşlere aşağıda yer verilmiştir. Katılımcıların yaklaşık %90'ı arkadaş yardımının başarıda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu maddenin ortalama değeri ise (3,95) çıkmıştır. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

D8-Arkadaşlarım Yardım Etti.

	f	%
Hiç katılmıyorum	6	4,2
Katılmıyorum	10	7,0
Kısmen katılıyorum	28	19,6
Katılıyorum	39	27,3
Tamamen katılıyorum	60	42,0

Katılımcı 4A: *Ben Şimdiye kadar kendimi başarılı hissediyorum. 'Tıp' için çok iyi Türkçe bilmem lazım. Türkçede daha da gelişmem lazım. Arkadaşım vardı yurtta. Ona sordum ne yapmam lazım diye, bana tavsiyede bulundu. Türkçe filmler izledim çizgi film gibi. Hikaye kitapları ve gazete okudum. Şarkı dinledim. Çok fazla Şarkı dinliyorum.*

Katılımcı 2A: *Odamdaki arkadaşlarım Türk. Onlar bana çok yardımcı oldu. Onlarla pratik yaptım. Cumartesi- Pazar beraber ders çalıştık. Arkadaşım da Türkçe öğretmenliği okuyordu, bana yardım etti. Arkadaşlarım yaptığım hataları düzeltmeye çalışıyor.*

Katılımcı 2A: *Benim de Türk arkadaşlarım var. Her konuda bana yardım ediyorlar. Ödevlerde de yardım ediyorlar. Mesela yemekte de zorlanıyordum. İstedğim yemeğin adını bir kağıda yazıp aŐçıya veriyordum o da yemeği yapıyordu. En sevdiğim yemek 'karnıyarık' bir de döneri çok seviyorum. Yani ilk zamanlar ve sonrası kağıda yazarak anlaŐıyordum.*

Katılımcı 1A: Biz odada 3 kişi kalıyoruz. Bir arkadaşım Suriyeli, diğeri de Yunan Türklerinden. Bazen kompozisyon yazıyorum o da okuyor. Benim yanlışlarımı düzeltiyor bana yardımcı oluyor.

Okutman1: Arkadaş etkisi oluyor. Mesela kendisinden daha önce gelmiş arkadaşı varsa tecrübelerini aktarıyor, nasıl çalışması, neleri yapması, neleri yapmaması gerektiğini söylüyor ve onlar da vakit kaybetmemek için bu tecrübe aktarımından yararlanıyorlar. Bir de sınıfta aynı dili konuşan arkadaşı varsa ve Türkçeyle ilgili anlamadığı varsa o arkadaşıyla paylaşım yapıp anlamadığını öğrenmeye çalışıyor. Yani kendi diliyle anlatıyor ve onun anlamasını sağlıyor. Arkadaşı hemen alttan sufle veriyor ve anlamasını kolaylaştırıyor.

“Derslere iyi konsantre oldum.” maddesi (3,93) ortalama ile öğrenci başarısına etki eden nedensel faktörlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, yaklaşık %92, derslere konsantre olmanın önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 28’de sunulmuştur. Öğrenci görüşlerine de aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 28

D17-Derslere İyi Konsantre Oldum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	1	,7
Katılmıyorum	10	7,0
Kısmen katılıyorum	39	27,3
Katılıyorum	42	29,4
Tamamen katılıyorum	51	35,7

Katılımcı 3B: *Odaklanmak gerekiyor. Odaklanıyorsan öğreniyorsun. Örneğin film izlerken alt yazılı olarak izliyorum. Alt yazıyı okurken hem hızlı okumaya çalışıyorsunuz hem de anlamaya çalışıyorsunuz. Yaşlı insanlarla konuşmayı tercih ediyorum, daha anlaşılır oluyor. Ama önemli olan odaklanmak.*

Okutman1: *Motivasyon çok önemli. Mesela burada bir bölüm okuyacaksa Türkçe hazırlıkta başarılı oluyor, motivasyonu yüksek oluyor, bilinçli oluyor. Ama aile zoruyla gelen öğrenciler başarılı olmuyor, zaten bir hedefi de olmuyor. İkincisi tutum. Türkiye'ye bakış açısı, ekonomisi de önemli. Eğer Türkçenin kendisine faydalı olacağını düşünüyorlarsa daha çok öğrenmek istiyorlar. Mesela Uzakdoğu'dan gelenler Türkiye'yi bir Avrupa ülkesi olarak gördükleri için öğrenmek istiyorlar. Müslüman ülkeler de (Bangladeş, Afganistan, Endonezya gibi) Türkiye'yi kendilerine rol model olarak görüyorlar o yüzden Türkçe'yi öğrenmek istiyorlar. Rol modeli anlamak için.*

Türkçe müzik dinlemenin başarıya etkisine katılımcıların %48'i tamamen katıldıklarını, %20'si ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu maddenin ortalama değeri ise (3,90) gibi yüksek bir değer olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 22'de sunulmuştur. Odak grup görüşmelerinde öğrenciler anket sonuçlarını destekler nitelikte görüş belirtmişler, bu görüşlere de aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 29

D18-Türkçe Müzik Dinledim.

	f	%
Hiç katılmıyorum	9	6,3
Katılmıyorum	19	13,3
Kısmen katılıyorum	18	12,6
Katılıyorum	28	19,6
Tamamen katılıyorum	69	48,3

Katılımcı 4A: *Şarkı dinledim. Çok fazla şarkı dinliyorum. Çanakkale Türküsü gibi.*

Katılımcı 4B: *Diziler, filmler izliyorum, müzik dinliyorum.*

Katılımcı 5B: *Başarılı olmak için elimden gelen her şeyi yaptım. Çok kitap okuyorum.*

Müzik dinliyorum. Arkadaşlarla Türkçe konuşuyoruz.

Katılımcı 3A: *Çok fazla Türk arkadaşım var. Onlarla birlikte oluyorum, onları hep dinliyorum ama konuşamıyorum. Hep dinliyorum. Şarkı dinliyorum. Mustafa Sandal 'Onun Arabası Var', Barış Manço 'Arkadaşım Eşşek', 'Domates, Biber, Patlıcan' şarkıları. Hocamız bize izlenecek ve dinleneceklerin listesini verdi onları yapmaya çalıştık.*

Türkçe dizi ve film izlemenin Türkçe öğrenmedeki başarıya etkisine katılımcılar büyük oranda katıldıklarını belirttiler. Film izlemenin başarıya katkısına katılmayanların oranı %15'te kaldı. Çıkan bu sonuç da öğrencilerin Türkçe öğrenmek amacıyla çok sık olarak film izlediklerini ve bunun da yararını gördüklerini gösteriyor. Bu maddenin ortalama değeri (3,87) olarak ortaya çıktı. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 30'da sunulmuştur. Ayrıca yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenciler dizi ve film izlemeye çok sık bir şekilde atıfta bulunmaktadır. Öğrenciler çok sayıda film izlediklerini, öğretmenlerinin bu konuda

rehberlik yaptığını, izlenecek film listesi belirlediklerini ve bunu öğrencilere verdiklerini söylediler. Katılımcıların bu konuyla ilgili söyledikleri aşağıda alıntılanmıştır.

Tablo 30

D4-Türkçe Film ve Dizi İzledim.

	f	%
Hiç katılmıyorum	7	4,9
Katılmıyorum	15	10,5
Kısmen katılıyorum	24	16,8
Katılıyorum	43	30,1
Tamamen katılıyorum	54	37,8

Katılımcı 1A: *Fazla film izliyordum. Saat 5'e kadar film izliyordum kalkınca yine izliyordum. Konuşmayı böyle öğrendim ve başarılı oldum. Ama yazmada iyi değilim.*

Katılımcı 3A: *Çok fazla Türk arkadaşım var. Onlarla birlikte oluyorum onları hep dinliyorum ama konuşamıyorum. Hocamız bize izlenecek ve dinleneceklerin listesini verdi onları yapmaya çalıştık.*

Katılımcı 4A: *Türkçe filmler izledim çizgi film gibi Hikaye kitapları ve okudum.*

Katılımcı 1B: *Ben dinleme konusunda başarısız oldum. Diziler ve filmler seyrediyorum geliştirmek için. Gelecekte çok iyi konuşacağımı ümit ediyorum.*

Katılımcı 4B: *Türk arkadaşlarım var. Onlar da bana çok yardım ediyorlar. Diziler, filmler izliyorum, müzik dinliyorum.*

Katılımcı 3B: *Film izliyorum ve film izlerken alt yazılı olarak izliyorum. Alt yazıyı okurken hem hızlı okumaya çalışıyorsunuz hem de anlamaya çalışıyorsunuz.*

Katılımcıların %85'i Türkçe pratik yaptıklarını ve bunun başarılarına katkıda bulunduğunu belirttiler. Bu maddenin ortalama değeri ise (3,87) olarak ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 31'de sunulmuştur. Aşağıda katılımcıların bu konu ile ilgili söylediklerine yer verilmiştir. Çıkan sonuçlar ve odak grup görüşmelerinde söylenenler pratik yapmanın başarıya katkısını kanıtlamaktadır.

Tablo 31

D2-Türkçe Pratik Yaptım.

	f	%
Hiç katılmıyorum	3	2,1
Katılmıyorum	18	12,6
Kısmen katılıyorum	25	17,5
Katılıyorum	45	31,5
Tamamen katılıyorum	52	36,4

Katılımcı 5A: *Çok kitap okudum ama zorlandım. Baktım zor geliyor, Türk arkadaşım ile konuşarak pratik yapmaya başladım. Bu benim için daha iyi oldu.*

Katılımcı 3A: *Benim de Türk arkadaşım var samimi olduğum. Ben İngilizce konuşuyorum o Türkçeye çeviriyor. Ben de ondan öğreniyorum, pratik yapıyoruz.*

Katılımcı 1A: *Öğrendiğimiz kelimelerle mutlaka pratik yapmalıyız. Konuşma çok önemli. Kelime öğrenip, okuyup pratik yapmalıyız.*

Katılımcı 5A: Daha çok pratik yapmak, yani konuşmak birinci şey. Yazma, okuma ikinci planda. Konuşmayı bilerseniz yazma ve okuma da ayrı oluyor.

Katılımcı 2A: Odamdaki arkadaşlarım Türk. Onlar bana çok yardımcı oldu. Onlarla pratik yaptım. Cumartesi- Pazar beraber ders çalıştık. Arkadaşım da Türkçe öğretmenliği okuyordu, bana yardım etti. Arkadaşlarım yaptığım hataları düzeltmeye çalışıyor.

Katılımcıların %80'i Türk kültürünü merak etmelerinin başarılarına olumlu etki ettiği görüşündeler. Fakat %20'lik bir bölüm ise bunun başarılarına hiçbir katkısının olmadığı görüşündeler. Bu maddenin ortalama değeri ise (3,70) olarak çıktı. Bu etkene tamamen katıldığını söyleyenlerin oranı ise %36 ile nisbeten düşük bir oran olarak çıkmıştır. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 32'de sunulmuştur. Kültürün dil öğrenme başarısına etkisi ise okutman katılımcı tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Tablo 32

D22-Türk Kültürünü Merak Ettim.

	f	%
Hiç katılmıyorum	12	8,4
Katılmıyorum	16	11,2
Kısmen katılıyorum	26	18,2
Katılıyorum	37	25,9
Tamamen katılıyorum	52	36,4

Okutman1: Kültürün dil öğrenmeye etkisi kesinlikle oluyor. Örneğin bir Afgan, Anadolu kültürüyle Afgan kültürü arasında ortak noktaları fark ediyor ve dili

kendisine uzak görmüyor. Psikolojik yakınlık hissediyor ve motivasyonu artıyor, daha hızlı öğreniyor. Bir Afrikalı geldiğinde ise çok büyük farklar olduğunu gördüklerinde kendi kültürünü unutmama adına etraflarına bir bariyer örüyorlar. Ve birçok kültür unsurunu öğrenmemeye gayret ediyorlar. Bu aşamada öğretmen, aradaki benzer noktaları bulup öne çıkardığında aradaki buzlar eriyebiliyor. Örneğin Çince de afiyet olsun kavramı yok. Onlara bunu öğretirken onların kültüründe bu kavramın karşılığını, nerede ve nasıl kullandıklarını bilmeniz gerekir.

“Gelecek yıllarda Türkçe işime çok yarayacak.” maddesi kendisine başarı etkenleri içerisinde son sıralarda yer edinmiştir. Türkçenin gelecek yıllarda işine yarayacağını tamamen katılıyorum şeklinde ifade eden sadece %34'lük bir bölümdür. Ortalama değer olarak bu madde (3,61)'dir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 33'de sunulmuştur. Okutman katılımcı ise bu konuda aşağıdaki gibi cevap vermiştir:

Tablo 33

D30-Gelecek Yıllarda Türkçe İşime Çok Yarayacak.

	f	%
Hiç katılmıyorum	9	6,3
Katılmıyorum	17	11,9
Kısmen katılıyorum	45	31,5
Katılıyorum	23	16,1
Tamamen katılıyorum	49	34,3

Okutman2: *İyi bir Türkçe öğrenip bunu ticarete kullanmak için öğrenmek istiyorlar. Mesela Afrika, Kuzey Irak gibi ülkelerden gelenler Türkiye'yi ekonomik açıdan daha*

iyi gördükleri için ekonomi alanında daha iyi ticaret yapabileceklerini düşünüp öğrenmek istiyorlar ve burada kalmak istiyorlar.

Türkçe kitap ve gazete okuyarak Türkçedeki başarısını artırdığını düşünen katılımcıların sayısı ise %32'lik bir kesimdir. Bu sonuç çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için çok fazla kitap ve gazete okumadıklarını gösterir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 34'de sunulmuştur. Görüşmelere katılan öğrenciler kitap ve gazete okuma konusunda aşağıdaki bilgileri paylaşmışlardır:

Tablo 34

D3-Türkçe Kitap ve Gazete Okudum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	11	7,7
Katılmıyorum	21	14,7
Kısmen katılıyorum	32	22,4
Katılıyorum	33	23,1
Tamamen katılıyorum	46	32,2

Katılımcı 2A: *Ben de ilk defa buraya geldim. Kitap okuyorum, daha çok çocuk kitapları mesela "Pinokyo". Daha çok hikaye kitapları okudum. İlk okuduğumda hiçbir şey anlamıyordum. İkinci okuduğumda anlamaya başladım. Böylece okuma ile Türkçede başarılı oldum.*

Katılımcı 3A: *Ben de çocuk kitapları okudum. Çok resim, az yazı var bu kitaplarda. Bu kitapları okuyarak öğrendim.*

Katılımcı 2A: *Türkçeyi başarmak için kitap okumak çok önemli.*

Katılımcıların başarı atıfları konusunda en az katıldıkları maddelerden bir tanesi de “Türkçe çok kolay.” maddesidir. Ortalama listesinde sondan üçüncü sırada yer alan bu madde, Türkçe'nin yabancı öğrencilere çok fazla kolay gelmediğinin kanıtıdır. Bu sonucu şu şekilde de ifade edebiliriz: Katılımcıların başarılarına etki eden nedensel faktörlerden “Türkçe çok kolay” maddesi katılımcıların çok fazla katıldığı bir madde olmamıştır. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 35’de sunulmuştur. Türkçenin özellikle bazı öğrenciler için çok zor olduğu odak grup görüşmelerinde de ifade edilmiştir.

Tablo 35

D28-Türkçe Çok Kolay.

	f	%
Hiç katılmıyorum	12	8,4
Katılmıyorum	22	15,4
Kısmen katılıyorum	37	25,9
Katılıyorum	42	29,4
Tamamen katılıyorum	30	21,0

Katılımcı 1A: *Bence Türkçe çok kolay. Ben aslında Özbek Türküyüm. Konuşma kolay, ama yazmada zorlanıyorum. Konuşmada başarılı oldum ama yazmada başarılı olamadığımı düşünüyorum.*

Katılımcı 2A: *Bana göre Türkçe zor. Türkçe konuşmak kolay ama dil bilgisi zor. Konuşmada başarılıyım ama dil bilgisinde başarısızım.*

Katılımcı 3A: *Türkçe zor, özellikle dil bilgisi daha zor. Anlıyorum ama çoğu zaman konuşamıyorum. Başarısız olduğumu düşünüyorum. Daha iyi olabilirdi.*

Katılımcı 5B: *Türkçe zor bir dil. Daha çok çalışmam gerekiyordu ama çalışmadım. Bazı benzer kelimeler var ama okunuşları biraz farklı, ben ise bunları sürekli karıştırıyorum. Kendi anadilimde ve Türkçede benzer gibi görünen bazı kelimeleri hep karıştırıyorum.*

“Sosyal medyada Türkçe kullandım.” maddesi %25’lik “tamamen katılıyorum” oranıyla katılımcıların en az katıldıkları maddelerden birisi olmuştur. Çıkan bu sonuç öğrencilerin Türkçe’yi öğrenmede sosyal medyayı pek fazla kullanmadıklarının kanıtı olarak algılanabilir. Bu maddenin ortalaması ise (3,37) olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

D9-Sosyal Medyada Türkçe Kullandım.

	f	%
Hiç katılmıyorum	18	12,6
Katılmıyorum	18	12,6
Kısmen katılıyorum	36	25,2
Katılıyorum	35	24,5
Tamamen katılıyorum	36	25,2

Başarı atf listesinin en sonunda yer alan “Ana dilimle Türkçe arasında benzer çok kelime var” maddesinin ortalaması (3,31) olarak çıkmıştır. Çıkan bu sonuç öğrencilerin büyük bir kısmının ana dili ile Türkçe arasında çok fazla benzer kelime olmadığını gösterir. Yapılan görüşmelerde Asya Türki Cumhuriyetleri’nden gelen öğrencilerin buna katıldıkları,

diğerlerinin ise katılmadıkları görülmüştür. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

D29-Ana Dilimle Türkçe Arasında Benzer Çok Kelime Var

	f	%
Hiç katılmıyorum	27	18,9
Katılmıyorum	19	13,3
Kısmen katılıyorum	23	16,1
Katılıyorum	31	21,7
Tamamen katılıyorum	43	30,1

Katılımcı 1A: *Anlamaya başlayınca çalışmayı bıraktım. Ben biliyordum Özbekçeden dolayı. Çok zorlanmadım, ama okumam çok kötü.*

Katılımcı 1A: *Kazakistan ve Türkmenistan gibi ülkelerden gelenler biraz daha iyi biliyor.*

Okutman1: *Bazı dillerle bizim ortak kelitemiz çok fazla. Öğrenciler bunu fark edince daha çabuk öğreniyor. Mesela Arabistan’dan gelen öğrenciler bu aynı kelimeleri fark ediyorlar, aynı olduğu için daha iyi öğrenip kelime hazinesini geliştiriyor ve seviyelerini yükseltiyorlar. Kelime hazinesi 200 ise 500’e 700’e çıkıyor. Aslı Farsça olan Urduca olan Pakistan, Hindistan, Bangladeş, gibi ülkelerde de olanlarda Farsça dan Türkçeye geçen kelimeleri duyunca rahatlıkla kendi kendilerine çok hızlı bir şekilde kelime hazinelerini geliştirebiliyorlar. Orta Asya ülkelerinden de gelenlerde bir sorun yok. Belirli bir süre sonra dile alışıyorlar. Alıştıkları için kendi kelimelerini*

rahatlıkla seviyorlar. Kazak Türkçesini Anadolu Türkçesine rahatlıkla adapte edebiliyorlar. Balkanlar'dan gelenler de belki anne babalarından öğrenmese de dedelerinden, nenelerinden duydukları kelimeleri burada hatırlayabiliyorlar. Ben bunu biliyormuşum deyip motive oluyorlar. Milliyet ve ülke bu bağlamda fark ediyor. Bu saydığımız farklılıkları bir Amerikalı, Afrikalı veya İngiliz öğrencide göremiyoruz.

Araştırma Sorusu 2 ve Bulgular

Araştırma Sorusu2: Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarısız oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarısız oluşlarını hangi nedensel faktörlere atfediyorlar?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre yüzdeler ve ortalama değerler aşağıdaki tablolarda ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmede başarısız olma nedenleri yüzdeler frekansları Tablo38’de verilmiştir.

Tablo 38

Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarısız Olma Nedenleri Yüzdelerle Frekansları

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
C1	Dil öğrenmek benim için zordu.	%32	%23	%23	%12	%10
C2	Daha önce Türkçe bilmiyordum.	%20	%9	%7	%10	%55
C3	Tekrar yapmadım.	%22	%16	%22	%9	%31
C4	Türkçenin dil bilgisi ana diliminkinden çok farklı.	%6	%27	%20	%13	%34
C5	Düzenli ders çalışmadım.	%30	%19	%28	%15	%9
C6	Sınavlar zordu.	%21	%16	%27	%25	%11
C7	Çalışacak vaktim yoktu.	%39	%22	%17	%13	%8
C8	Az kelime öğrendim.	38%	20%	18%	16%	8%
C9	Dil bilgisi çok zordu.	25%	27%	25%	15%	8%
C10	İnsanlar çok hızlı konuşuyor anlamıyorum.	18%	20%	21%	23%	19%
C11	Derslerden sıkıldım.	34%	16%	22%	14%	14%
C12	Dersler ve sınavlar farklı oluyor.	23%	18%	22%	15%	21%
C13	Ailevi sıkıntılarım var.	55%	15%	18%	6%	7%
C14	Ekonomik sıkıntılarım var.	32%	18%	24%	15%	11%
C15	Gelecekle ilgili planlarım yok.	60%	9%	13%	8%	11%
C16	Vaktimi boşa harcadım.	35%	25%	19%	15%	6%
C17	Yeteri kadar pratik yapmadım.	20%	27%	27%	13%	13%
C18	Kitap veya gazete okumadım.	34%	23%	18%	17%	8%

Tablo 38'in devamı

C19	Türkçe öğrenmeye önem vermedim.	46%	18%	18%	11%	7%
C20	Ortama uyum sağlayamadım.	29%	19%	43%	6%	4%
C21	Bazı hocalar dersleri iyi anlatamadı.	45%	20%	15%	12%	9%
C22	Türkçe zor bir dil.	36%	16%	22%	17%	9%
C23	Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok.	43%	18%	21%	12%	6%

Tablo39

Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarısız Olma Nedenleri Ortalama Değerleri

Türkçe öğrenmede Başarısız olma nedenleriniz		Ortalama
1	C2-Daha önce Türkçe bilmiyordum.	3,71
2	C4-Türkçenin dil bilgisi ana diliminkinden çok farklı.	3,40
3	C3-Tekrar yapmadım.	3,10
4	C10-İnsanlar çok hızlı konuşuyor anlamıyorum.	3,06
5	C12-Dersler ve sınavlar farklı oluyor.	2,93
6	C6-Sınavlar zordu.	2,90
7	C17-Yeteri kadar pratik yapmadım.	2,73
8	C9-Dil bilgisi çok zordu.	2,57
9	C11-Derslerden sıkıldım.	2,57
10	C5-Düzenli ders çalışmadım.	2,55
11	C14-Ekonomik sıkıntılarım var.	2,54
12	C22-Türkçe zor bir dil.	2,46

Tablo 39'un devamı

13	C1-Dil öğrenmek benim için zordu.	2,44
14	C18-Kitap veya gazete okumadım.	2,42
15	C20-Ortama uyum sağlayamadım.	2,37
16	C8-Az kelime öğrendim.	2,36
17	C16-Vaktimi boşa harcadım.	2,32
18	C7-Çalışacak vaktim yoktu.	2,29
19	C21-Bazı hocalar dersleri iyi anlatamadı.	2,21
20	C19-Türkçe öğrenmeye önem vermedim.	2,14
21	C23-Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok.	2,18
22	C15-Gelecekle ilgili planlarım yok.	2,01
23	C13-Ailevi sıkıntılarım var.	1,95

Tablo39'da öğrencilerin Türkçe öğrenmede başarısız olma nedenleri ortalama değerleri verilmiştir. Maddeler ayrı ayrı analiz edilip çıkan sonuçlar aşağıda verilecektir. Tablo40'da ise atıf maddelerinin 3 farklı atıf boyutuna göre incelemesi yapılmıştır.

Tablo 40

Türkçe Öğrenmede Öğrencilerin Başarısız Olma Nedenleri Atıf Boyutları

		Boyutlar		
C. Türkçe öğrenmede Başarısız olma nedenleriniz				
1	Daha önce Türkçe bilmiyordum.	içsel	kalıcı	kontrol edilemez
2	Türkçenin dil bilgisi ana diliminkinden çok farklı.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez

Tablo 40'ın devamı

3	Tekrar yapmadım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
4	İnsanlar çok hızlı konuşuyor anlamıyorum.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
5	Dersler ve sınavlar farklı oluyor.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
6	Sınavlar zordu.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
7	Yeteri kadar pratik yapmadım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
8	Dil bilgisi çok zordu.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
9	Derslerden sıkıldım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
10	Düzenli ders çalışmadım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
11	Ekonomik sıkıntılarım var.	içsel	kalıcı	kontrol edilemez
12	Türkçe zor bir dil.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
13	Dil öğrenmek benim için zordu.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
14	Kitap veya gazete okumadım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
15	Ortama uyum sağlayamadım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
16	Az kelime öğrendim.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
17	Vaktimi boşa harcadım.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
18	Çalışacak vaktim yoktu.	içsel	geçici	kontrol edilemez
19	Bazı hocalar dersleri iyi anlatamadı.	dışsal	kalıcı	kontrol edilemez
20	Türkçe öğrenmeye önem vermedim.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
21	Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok.	içsel	kalıcı	kontrol edilemez
22	Gelecekle ilgili planlarım yok.	içsel	geçici	kontrol edilebilir
23	Ailevi sıkıntılarım var.	içsel	kalıcı	kontrol edilemez

Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler bazı konularda başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Başarısız olma nedenlerini çeşitli nedenlere atfetmişlerdir. Bu nedenler 23 madde altında toplanmıştır. Yapılan analizler sonucu nedensel atıfların frekansı ve ortalama değerleri belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından “Daha önce Türkçe bilmiyordum.” maddesi yaşanan başarısızlıklar için en sık atıfta bulunulan madde olmuştur. Öğrencilerin yaklaşık %71’i daha önce Türkçe bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu maddenin ortalama değeri ise (3,71) olarak belirlenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 41’de sunulmuştur. Bu maddeyle ilgili olarak bir katılımcının görüşmelerde anlattıklarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 41

C2-Daha Önce Türkçe Bilmiyordum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	28	19,6
Katılmıyorum	13	9,1
Kısmen katılıyorum	10	7,0
Katılıyorum	14	9,8
Tamamen katılıyorum	78	54,5

Katılımcı 4A: *Zaten Arabım. Türkçeye sıfırdan başladım. İlk ay Çanakkale’ye geldiğimde hiç konuşamıyordum. Otobüste falan konuşulanları hiç anlamıyordum.*

Başarısızlığı getiren en önemli ikinci faktör “Türkçenin dil bilgisi anadilimin dil bilgisinden çok farklı.” maddesi olmuştur. Katılımcıların yaklaşık %66’sı kendi anadillerinin dilbilgisinin, Türkçeninkinden çok farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etken de başarısızlıklarını getiren en önemli sebeplerden bir tanesi olmuştur. Bu maddeye verilen

yanıtlar tablo 42’de sunulmuştur. Bu sonucu destekler nitelikte katılımcılar yapılan görüşmelerde aşağıda alıntı yapıldığı şekliyle konuşmuşlardır:

Tablo 42

C4-Türkçenin Dil Bilgisi Anadilimin Dil Bilgisinden Çok Farklı.

	f	%
Hiç katılmıyorum	9	6,3
Katılmıyorum	39	27,3
Kısmen katılıyorum	29	20,3
Katılıyorum	18	12,6
Tamamen katılıyorum	48	33,6

Katılımcı 1B: *Türk Dili farklı olduğu için zorlanıyorum. Çok fazla da çalışamıyorum. Dinleme çalışmam lazım. Çok kelime öğrenmem lazım. Kelime eksikim var. Bunun için çok kitap okuyorum. Gazete okuyorum. Elime geçen her şeyi okumaya çalışıyorum.*

Katılımcı 4B: *Bazı konularda başarısız olduğumu düşünüyorum. Yedi aydır Türkçe öğreniyorum. Önce hiç bilmiyordum. Arnavutçada bazı Türkçe kelimeler var. Fakat dil bilgisi ve yazma benim anadilimden çok farklı. Yedi aydır dilbilgisine hala alışamadım, Arnavutçadan çok farklı. Bir İngilizce gibi değil Türkçe. Çünkü Türkçeyi ilk defa bu yıl öğrenmeye başladım. Bazı konularda başarısız olmamın nedeni anadilimden çok farklı olması. Örneğin Türkçede ekler var, bunları anlamada çok zorlanıyorum. Hangi eki nerede nasıl kullanacağımı bilemiyorum, hepsi birbirine giriyor. Cümle kurma şekli de çok farklı, bu yüzden biraz zorlanıyorum.*

Katılımcı 1B: *Türkler çok hızlı konuşuyorlar. Anlamak zor. Benim anadilimden çok farklı o yüzden zorlanıyorum. Diziler ve filmler seyrediyorum geliştirmek için. Kitap okuyorum ve Türk arkadaşlarla pratik yapıyorum.*

Katılımcı 2A: *Türkiye’de burs kazandım, bu yüzden burayı tercih ettim. Sadece adın ne sorusuna cevap verebildim. Soyadınız ne sorusuna bile cevap veremedim. Sıfırdım. Bardak Arnavutçada da bardak onu biliyordum mesela.*

“Tekrar yapmadım.” maddesi de başarısızlığı getiren diğer bir sıkça bahsedilen etkenlerden olmuştur. Bu nedensel faktörün ortalama değeri (3,10) olmuştur. Öğrencilerin %60’ı öğrendikleri konuları tekrar yapmadıklarını, bunun da başarısızlıklarını getiren etkenlerden olduğunu söylemişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo43

C3-Tekrar Yapmadım.

	f	%
Hiç katılmıyorum	32	22,4
Katılmıyorum	23	16,1
Kısmen katılıyorum	31	21,7
Katılıyorum	13	9,1
Tamamen katılıyorum	44	30,8

Özellikle dinleme konusunda başarısız olduğunu ifade eden katılımcılar bu başarısızlıklarına “İnsanlar çok hızlı konuşuyor anlamıyorum.” nedensel faktörüne atıfta bulunuyorlar. Öğrencilerin %63’ü bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu maddenin

ortalama değeri ise (3,06) olmuştur. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 44’de sunulmuştur. Görüşmelere katılan öğrencilerden bir tanesi aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir.

Tablo 44

C10-İnsanlar Çok Hızlı Konuşuyor Anlamıyorum.

	f	%
Hiç katılmıyorum	25	17,5
Katılmıyorum	28	19,6
Kısmen katılıyorum	30	21,0
Katılıyorum	33	23,1
Tamamen katılıyorum	27	18,9

Katılımcı 2B: *Türkçe öğrenirken her gün birçok yeni kelimeyle karşılaşırız. Bu kelimeleri ezberlemek biraz zor geliyor. Ama bana en zor gelen beceri dinleme .Çünkü çok hızlı konuşuyor insanlar. Ben anlamaya çalışıyorum ama oldukça zor geliyor. İnşallah gelecekte daha iyi olacak.*

Başarısızlık etkenlerinden sayılan “Türkçe zor bir dil.” faktörü öğrencilerin çoğu tarafından kabul edilmemiştir. Yaklaşık %53’lük bir bölüm Türkçenin zor olduğuna katılmamışlardır. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 45’de sunulmuştur. Yapılan odak grup görüşmelerinde de farklı fikirler ortaya atılmış, bazı öğrenciler Türkçenin zor olduğunu bazıları ise zor olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 45

C22-Türkçe Zor Bir Dil.

	f	%
Hiç katılmıyorum	52	36,4
Katılmıyorum	23	16,1
Kısmen katılıyorum	31	21,7
Katılıyorum	24	16,8
Tamamen katılıyorum	13	9,1

Katılımcı 5B: *Bazı konularda başarısız oldum. Türkçe zor bir dil. Daha çok çalışmam gerekiyordu ama çalışmadım. Bazı benzer kelimeler var ama okunuşları biraz farklı, ben ise bunları sürekli karıştırıyorum. Kendi anadilimde ve Türkçede benzer gibi görünen bazı kelimeleri hep karıştırıyorum.*

Okutman1: *Öncelikle Türkçe zor bir dil değil. Türkçenin grameri matematiksel olarak kurallara uygun ve kural dışı olanlar çok az. Türkçenin mantığını çözdükten sonra çok kolay olduğunu söylüyorlar. Yazıldığı gibi okunması bir avantaj. Telaffuz etmesi kolay. Örneğin birçok dilde erkeklik dişilik var ama Türkçede yok. Bu çok büyük bir avantaj.*

Katılımcı 2A: *Bana göre Türkçe zor. Türkçe konuşmak kolay ama dil bilgisi zor. Konuşmada başarılıyım ama dil bilgisinde başarısızım.*

Katılımcı 3A: *Türkçe zor, özellikle dil bilgisi daha zor. Anlıyorum ama çoğu zaman konuşamıyorum. Başarısız olduğumu düşünüyorum. Daha iyi olabilirdi.*

Ortama uyum sağlayamadığından dolayı başarısızlık yaşadığına tamamen katıldığını ifade eden katılımcıların oranı yaklaşık olarak %4. Bu sonuç öğrencilerin büyük oranda uyumsuzluk yaşamadığını gösteriyor. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

C20-Ortama Uyum Sağlayamadım.

	f	%
Hiç katılmıyorum	41	28,7
Katılmıyorum	27	18,9
Kısmen katılıyorum	61	42,7
Katılıyorum	9	6,3
Tamamen katılıyorum	5	3,5

Katılımcı 5A: Arkadaşlarım yanlış yapınca bazen güliyorlar, ona çok üzülüyorum. Onlar konuşuyor dedikodu yapıyorlar, ben onu anlamıyorum, tahmin ediyorum. Dedikodu yapmak yanlış bir şey. Türkçe öğrenmek için samimi bir arkadaş (kanka) lazım. Beni anlayacak, beni üzmeyecek ,sorularıma cevap verecek arkadaş lazım.

Okutman1: Ortam ve çevreye uyum sağlayanlarla sağlayamayanlar arasında fark oluyor. Bu bizimle de biraz alakalı. Örneğin çarşıda pazarda halk, öğrencinin diliyle veya rengiyle alay eder tarzda ilgileniyorlarsa öğrenci bir daha dışarı çıkmak istemiyor ve birçok şey kaybediyor. Öğrencileri motive etmek amaçlı onların konuşmalarını takdir etmek gerekir. Çevredekilerin, öğrencileri teşvik edici olması her hatasını yüzüne vurmaması gerekir. Pratik yapmak istediği insanların öğrencilerin motivasyonunu kırmaması gerekir.

Başarısızlık nedeni olarak “Çalışacak vaktim yoktu.” maddesine katılımcıların %8’i tamamen katıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %39’u zamanım yoktu maddesine hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

C7-Çalışacak Vaktim Yoktu.

	f	%
Hiç katılmıyorum	56	39,2
Katılmıyorum	32	22,4
Kısmen katılıyorum	24	16,8
Katılıyorum	19	13,3
Tamamen katılıyorum	12	8,4

Katılımcı 1B: *Türk Dili farklı olduğu için zorlanıyorum. Çok fazla da çalışamıyorum. Dinleme çalışmam lazım. Çok kelime öğrenmem lazım. Kelime eksikim var. Bunun için çok kitap okuyorum. Gazete okuyorum. Elime geçen her şeyi okumaya çalışıyorum.*

Başarısızlık nedensel faktörlerinin en altında yer alan maddelerden bir tanesi “Türkçe öğrenmeye önem vermedim.” Maddesi olmuştur. Bu maddeye katılımcıların %46’sı “hiç katılmıyorum” derken, %7’si “tamamen katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

C19-Türkçe Öğrenmeye Önem Vermedim.

	f	%
Hiç katılmıyorum	66	46,2
Katılmıyorum	26	18,2
Kısmen katılıyorum	26	18,2
Katılıyorum	15	10,5
Tamamen katılıyorum	10	7,0

Okutman1: *Mesela bazı öğrenciler sırf vakit geçirmek için geliyorlar derse. Bunların motivasyonu düşük oluyor.*

“Ailevi sıkıntılarım var.” maddesi ise listenin en sonundaki nedensel faktör olmuştur. Öğrencilerin %70’i bu faktöre katılmazken sadece %7’si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Çıkan bu sonuç da öğrencilerin başarılarını etkileyecek ciddi ailevi sıkıntılar yaşamadıklarını göstermektedir. Bu maddeye verilen yanıtlar tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

C13-Ailevi Sıkıntılarım Var.

	f	%
Hiç katılmıyorum	78	54,5
Katılmıyorum	22	15,4
Kısmen katılıyorum	25	17,5
Katılıyorum	8	5,6
Tamamen katılıyorum	10	7,0

Okutman1: Öğrencilerin ailelerinden uzak olmasının duygusal öğrencilerde başlarda etkisi oluyor. Ama günümüzde sosyal medyanın gelişmesiyle beraber bu engel büyük oranda aşılmış oluyor. Özellikle duygusal bayanlarda bazen hissediliyor.

Araştırma Sorusu3 ve Bulgular

Araştırma Sorusu3: Başarı ve başarısızlık atıflarında algısal başarı, yaş ve cinsiyete göre önemli farklılıklar gözlenmekte midir?

Tablo 50

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarısızlık Atıflarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart	t	Df	Sig.
			Sapma				(2-tailed)
CFaktor1	Kadın	54	2,1667	0,78308	-2,452	141	0,015*
	Erkek	89	2,5449	0,95537			
CFaktor2	Kadın	54	2,6157	0,98540	-0,344	141	0,731
	Erkek	89	2,6742	0,98382			
CFaktor3	Kadın	54	1,7963	0,77410	-3,375	141	0,001*
	Erkek	89	2,2978	0,90992			
CFaktor4	Kadın	54	2,5864	1,02982	0,915	141	0,362
	Erkek	89	2,4307	0,96033			

* p<0,05

Tablo 50’de yabancı uyruklu öğrencilerin başarısızlık atıflarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla t-testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetle birinci ve üçüncü faktörler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

Tablo 51

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarısızlık Atıflarının Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Df	Sig. (2-tailed)
CFaktor1	18-20 arası	88	2,4744	0,98919	1,204	141	0,231
	21 ve üzeri	55	2,2864	0,76136			
CFaktor2	18-20 arası	88	2,6619	0,95896	0,151	141	0,880
	21 ve üzeri	55	2,6364	1,02494			
CFaktor3	18-20 arası	88	2,1506	0,91957	0,714	141	0,477
	21 ve üzeri	55	2,0409	0,85088			
CFaktor4	18-20 arası	88	2,4356	0,99854	-0,826	141	0,410
	21 ve üzeri	55	2,5758	0,96961			

Tablo 51’te yabancı uyruklu öğrencilerin başarısızlık atıflarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla t-testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular göz

önünde bulundurulduğunda yaş ve faktörler arasında herhangi anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Tablo 52

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarısızlık Atıflarının Başarı Algısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Türkçeyi öğrenmede başarılı mı, başarısız mı olduğunuzu düşünüyorsunuz?	N	Ortalama	Standart sapma	t	Df	Sig. (2-tailed)
CFaktor1	başarılı	131	2,4122	0,94203	0,800	22,000	0,432
	başarısız	12	2,2917	0,43736			
CFaktor2	başarılı	131	2,6393	0,98213	-0,513	141	0,608
	başarısız	12	2,7917	1,00472			
CFaktor3	başarılı	131	2,0897	0,89929	-0,827	141	0,410
	başarısız	12	2,3125	0,81968			
CFaktor4	başarılı	131	2,4885	1,00961	-0,051	15,306	0,960
	başarısız	12	2,5000	0,71774			

Tablo 52’te yabancı uyruklu öğrencilerin başarısızlık atıflarının başarı algısına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla t-testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda başarı algısı ve faktörler arasında herhangi anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir.

Tablo 53

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarı Atıflarının Yaşa Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart	t	Df	Sig.																																
				Sapma			(2-tailed)																																
DFaktor1	18-20 arası	87	3,7989	0,87830	-1,168	140	0,245																																
	21 ve üzeri	55	3,9636	0,71340				DFaktor2	18-20 arası	87	4,1954	0,79004	-0,467	140	0,641	21 ve üzeri	55	4,2591	0,79490	DFaktor3	18-20 arası	87	3,6398	0,95265	0,523	140	0,601	21 ve üzeri	55	3,5515	1,02081	DFaktor4	18-20 arası	87	3,7893	0,82768	-1,102	140	0,273
DFaktor2	18-20 arası	87	4,1954	0,79004	-0,467	140	0,641																																
	21 ve üzeri	55	4,2591	0,79490				DFaktor3	18-20 arası	87	3,6398	0,95265	0,523	140	0,601	21 ve üzeri	55	3,5515	1,02081	DFaktor4	18-20 arası	87	3,7893	0,82768	-1,102	140	0,273	21 ve üzeri	55	3,9515	0,89677								
DFaktor3	18-20 arası	87	3,6398	0,95265	0,523	140	0,601																																
	21 ve üzeri	55	3,5515	1,02081				DFaktor4	18-20 arası	87	3,7893	0,82768	-1,102	140	0,273	21 ve üzeri	55	3,9515	0,89677																				
DFaktor4	18-20 arası	87	3,7893	0,82768	-1,102	140	0,273																																
	21 ve üzeri	55	3,9515	0,89677																																			

Tablo 53'te yabancı uyruklu öğrencilerin başarı durumları atıflarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla t-testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tablolastırılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda yaş ile faktörler arasında herhangi anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 54

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarı Atıflarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	Standart	t	Df	Sig.
				sapma			(2-tailed)
DFaktor1	Kadın	53	4,0629	0,62892	2,487	136,1	0,014*
	Erkek	89	3,7434	0,89684		86	
DFaktor2	Kadın	53	4,3821	0,72656	1,904	140	0,059
	Erkek	89	4,1236	0,81370			
DFaktor3	Kadın	53	3,8679	0,82260	2,515	140	0,013*
	Erkek	89	3,4494	1,03121			
DFaktor4	Kadın	53	4,0503	0,65174	2,360	136,7	0,020*
	Erkek	89	3,7341	0,94037		02	

* p<0,05

Tablo 54'da yabancı uyruklu öğrencilerin başarı durumları atıflarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla t-testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tablolaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetle birinci, üçüncü ve beşinci faktörler arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 55

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarı Atıflarının Başarı Algısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Türkçeyi öğrenmede başarı algısı	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Df	Sig. (2-tailed)
DFaktor1	başarılı	130	3,9205	0,79653	2,836	140	0,005*
	başarısız	12	3,2361	0,83925			
DFaktor2	başarılı	130	4,2500	0,79179	1,493	140	0,138
	başarısız	12	3,8958	0,71873			
DFaktor3	başarılı	130	3,6282	0,98362	0,906	140	0,367
	başarısız	12	3,3611	0,90407			
DFaktor4	başarılı	130	3,9179	0,82704	3,109	140	0,002*
	başarısız	12	3,1389	0,86990			

* p<0,05

Tablo 55’de yabancı uyruklu öğrencilerin başarı durumları atıflarının başarı algısına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla t-testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tablolastırılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda başarı algısıyla birinci ve dördüncü faktörler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmayla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını atfettikleri nedensel faktörler bulunmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan nitel ve nicel veri toplama süreçleri sonunda ilginç bulgulara ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenmede başarılı olmalarını en çok “hocaların dersleri iyi anlatması” faktörüne bağladılar. Bu maddeye öğrenciler %61 oranında “tamamen katılıyorum”, %25 oranında ise “katılıyorum” cevabı verdiler. Bu sonuç dışsal, kalıcı ve kontrol edilemez olup Besimoğlu, Serdar ve Yavuz (2010) ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

Birinci faktörü takip eden öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarısını getiren etkenlerden “Türkçeyi seviyorum”, “İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum”, “Dil öğrenmeyi seviyorum” ve “Gelecek için planlarım vardı” vardı faktörleri içsel, değişken ve kontrol edilebilir olup katılımcıların başarılarını daha çok kendi eksenli nedenlere atfettiklerini göstermektedir. Bulunan bu sonuçlar Mori (2010) tarafından bulunan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Başarıyı getiren etmenler arasında “Öğretmen”, “Çevre”, “Metotlar”, “İlgi”, “Gelecek planları”, “İstek”, “Çaba”, “Teknoloji kullanımı”, “Pratik yapma”, “Arkadaş” ve “Merak” gibi geniş bir yelpazeyi kapsayan faktörler öğrenciler tarafından gerek odak grup görüşmelerinde dile getirilmiş ve gerekse de nicel olarak toplanan verilerde belirtilmiştir.

Başarıyı getirdiği söylenen fakat diğer etmenlere göre daha az katkısı olduğu anlaşılan maddeler ise; “Türkçenin anadiline benzerliği”, “Türkçenin kolaylığı”, “Sosyal medyada Türkçe kullanımı”, “Türkçe kitap ve gazete okuma” ve “Düzenli tekrar yapma” gibi nedensel

faktörlerdir. Bu faktörlerden “Türkçenin anadiline benzerliği” ne katılımcıların %30’u “tamamen katılıyorum”, “ Türkçenin kolaylığı” na öğrencilerin %21’i “Sosyal medyada Türkçe kullanımı”na %25’i, “Türkçe kitap ve gazete okuma”ya %32’si ve “Düzenli tekrar yapma”ya katılımcıların %29’u “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Çıkan bu sonuçlar “dil yapısı” ve “çaba” faktörlerinin Türkçe öğrenmedeki başarıya en az etki eden faktörler olduğunu göstermiştir. Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde anket sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar çıkmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarısızlıklarına etki eden nedensel faktörlerin ise daha çok “dışsal”, “değiştirilemez” ve “ kalıcı” boyutlarda olduğu gözlemlenmiştir. Çıkan bu sonuçlar katılımcıların başarısızlıklarını daha çok kendileri dışındaki etkenlere atfettiklerini göstermektedir. Başarısızlık atıflarından en çok öne sürülen etken “Daha önce Türkçe bilmiyordum” faktörüne katılımcıların %55’i “tamamen katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Başarısızlığı getiren diğer nedensel faktörler ise şu şekilde sıralanmıştır: “Türkçenin dil bilgisi ana diliminkinden çok farklı”, “Tekrar yapmadım”, “İnsanlar çok hızlı konuşuyor, anlamıyorum”, “Dersler ve sınavlar farklı oluyor”, “Sınavlar zordu”, “Yeteri kadar pratik yapmadım”, “Dil bilgisi çok zordu”, “Derslerden sıkıldım”, “Düzenli ders çalışmadım” ve “Ekonomik sıkıntılarım var”. Bu sonuçlardan “yetersiz çaba”, Besimoğlu vd. (2010) ile örtüşmektedir. Diller arasındaki etkileşim olumlu ve olumsuz aktarım savı ile izah edilebilir. Eğer iki dil arasındaki etkileşim, olumlu bir etkiye sahipse ve doğru olanı öğrenmeye yönelikse buna olumlu dil aktarımı denir. Tam tersine öğrenme üzerinde olumsuz etki yaratıp yanlış yapmaya neden oluyorsa buna da olumsuz aktarım denir (Sarica, 2014).

Öğrencilerin Türkçe öğrenmede yaşadıkları başarısızlığı en az etkileyen faktör ise 1,95 ortalama ile “Ailevi sıkıntılarım var” maddesi olmuştur. Bu maddeye katılımcıların %7’si “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Başarısızlık getiren faktörlerden en az etkisi

olanları şu şekilde sıralayabiliriz: “Gelecekle ilgili planlarım yok” (%11 “tamamen katılıyorum”), “Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok” (%6 “tamamen katılıyorum”), “Türkçe öğrenmeye önem vermedim” (%7 “tamamen katılıyorum”), “Bazı hocalar dersleri iyi anlatmadı” (%9 “tamamen katılıyorum”), “Çalışacak vaktim yoktu” (%8 “tamamen katılıyorum”), “Vaktimi boşa harcadım” (%6 “tamamen katılıyorum”)ve “Az kelime öğrendim” (%8 “tamamen katılıyorum”). Bu faktörler “içsel” ve “dışsal” olarak eşit oranda dağılım göstermektedirler.

Başarı ve başarısızlık durumlarında öğrencilerin cinsiyet, yaş ve başarı algılarıyla öne sürülen nedensel atıflar arasında önemli bir ilişki olup olmadığı istatistiksel olarak araştırılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda başarısızlık anketinde cinsiyete göre 1. ve 3. faktörlerde anlamlı fark gözlenmiş, yaşa ve başarı algısına göre herhangi bir fark gözlenmemiştir. Başarı anketinde ise yaşa göre herhangi bir anlamlı fark gözlenmemiş, cinsiyete göre ise 1., 3. ve 4. faktörlerde anlamlı fark gözlemlenmiş, başarı algısına göre ise sadece 1. faktörde fark gözlemlenmiştir. Bu çalışmada alınan sonuçların aksine Williams ve Burden (1999), Mok vd. (2011) ve Hassaskhah vd. (2010) farklı yaş gruplarının farklı nedensel yüklemeye yaptıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmının Türkçeyi öğrenmede kendilerini başarılı gördükleri, yaklaşık %10'luk gibi küçük bir kesimin kendilerini bu konuda başarısız gördükleri anlaşılmıştır. Katılımcıların başarı ve başarısızlık durumları için ileri sürdükleri atıflar bazı noktalarda benzerlik gösterse de, büyük oranda farklılıklar göstermektedir. Benzerlik gösteren nedensel faktörler çaba, ilgi, strateji gibi faktörler iken, farklılık gösterenler ise aile, çevre, ekonomik durum gibi etkenler olmuştur.

Katılımcılar genel anlamda Türkçeye karşı ilgi duyduklarını belirtmişler, Türkçeyi gelecekleriyle ilgili planları olduğu ve ilerideki yaşantılarında işlerine yarayacağını düşündüklerinden özveriyle öğrenmektedirler. Katılımcılardan anadilleri Türkçe ile farklı dil gruplarında yer alan öğrenciler Türkçeyi öğrenmede zorlandıklarını, kuralların ve kelimelerin kendilerini zorladığını belirtmiş, diğer öğrenciler ise nisbeten daha rahat öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ‘olumlu dil aktarımı’ ve ‘olumsuz dil aktarımı’ kavramlarıyla izah edilebilir.

Başarısız olma noktasında olumsuz atıflar geliştiren öğrencilere, öğretmenlerinin yardımcı olup, olumsuz atıflarını yeniden eğitime yöntemiyle olumlu yöne kanalize edebilecekleri gözlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin daha özverili davranıp öğrencileri yüreklendirebilecekleri anlaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başarılarını atfettikleri nedenlerin daha çok içsel, değiştirilebilir ve kontrol edilebilir faktörlerden oluşması için öğrencilere yardımcı olunabilir.
2. Öğrencilerin başarılarını, özellikle de başarısızlık durumlarını içsel nedenlere atfetmeleri telkin edilebilir, böylece herhangi bir başarısızlık durumunun kaynağını öğrencinin öncelikle kendinde araması sağlanabilir.
3. Öğrenilmiş çaresizliğe düşmüş öğrencilere yeniden eğitim yöntemi kullanılarak öğrencilerin nedensel atıflarını olumlu yönde değiştirmelerine yardımcı olunabilir.
4. Yanlış atıf geliştiren öğrencilere yardımcı olabilmek amacıyla öğretmenlerin öncelikle öğrenciyi çok iyi tanıması, onların geliştirdiği negatif yapıdaki nedensel atıfları tam

olarak saptayabilmesi gerekir. Öğrencinin başarı ve başarısızlığının arkasında yatan asıl nedensel faktörleri anlayamamış öğretmen ,doğal olarak bu konuda öğrenciye yardımcı olamayacaktır. Bunun aksine bu nedensel faktörleri tam olarak kavramış öğretmenler, öğrenciyi olumlu yönde kanalize edebilecek ve onun başarması için gerekli motivasyon desteğini sağlamış olacaktır.

5. Başarısızlık nedenlerinden gösterilen “sınavlarla derste öğretilenlerin farklı olması etkeni” göz önünde bulundurulmalı, sınavlar sınav hazırlama kriterlerine uygun hazırlanmalıdır.
6. Türkçenin zor olduğu çok sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu handikap yeni öğretim metotları geliştirilerek aşılabılır.
7. Tömerde görev yapan öğretim elemanlarının başka yabancı dil bilmeleri yabancı uyruklu öğrencilerle daha iyi bir etkileşim kurma konusunda kolaylıklar sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla bu konunun idareciler tarafından göz önünde bulundurulması tavsiye edilir.
8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenci başarı ve başarısızlıklarının kaynağını araştırmak amacıyla daha geniş katılımlı, daha çok sayıda üniversiteden veri toplayarak, daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir ve alana katkıda bulunulabilir.

Kaynakça

- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Asmus, E.P. Jr. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Barın, E. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metodoloji*. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/1505-yabancilara-turkce-ogretiminde-metodoloji.html>
- Bar-Tal, D.; Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50(1), 264-267.
- Besimoğlu, S.; Serdar, H.; Yavuz, Ş. (2010). Exploring students' attributions for their successes and failures in English language learning. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 75-89.
- Beyer, S. (1999). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social Winter*. 17(4), 346-358.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students . *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*. 38(1), 53-60.
- Burden, P. (2003). Student perceptions of the causes of failure and the need to raise mastery expectations. *JALT 2003 AT Shizuoka*. Conference Proceedings.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi. Ankara.
- Cochran, J.L.; McCallum, R.S.; Bell, S.M. (2010). Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning? *Foreign Language Annuals*. 43(4).
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 2nd edition. Thousand Oaks. Sage Publications. California
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. Cambridge University Press. London. UK
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. 5, 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Duman, B. (2004). Attribution theory (katkı=anlam yükleme teorisinin) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği üzerindeki etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi 6-9 Temmuz, Malatya <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/436.pdf>

- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(3).
- Erten, İ.H.; Burden, R.L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *Elsevier*.
- Farid, M. F.; Iqbal, H.M. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *İjcrb*. 4(2).
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*. 2(1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Ghonsooly, B.; Ghanizadeh, A.; Ghazanfari, M.; Ghabanchi, Z. (2014): An exploration of EFL teachers' attributions. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2014.921155
- Gobel, P.; Mori, S.; Thang, S.W.; Kan, N.H.; Lee, K.W. (2011). The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. *JIRSEA*. 9(1).
- Good, T.L.; Brophy, J.E. (1986). *Educational psychology: A realistic approach*. Longman. New York.
- Güleç, B.A. (2013). Perceived attributions in foreign language assessment. *International Journal of Language Academy*. 1(1). 1-12.
- Han, F. (2012). *Chinese EFL learners' attribution beliefs and self-efficacy in English*. Proceedings of the 17th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.

- Harvey P., & Martinko, M. J. (2009). *Attribution theory and motivation*. In: N. Borkowski (Ed.), *Organizational behavior, theory and design in health Care* (147-164). Boston, MA: Jones & Bartlett.
- Hassaskhah, J.; Vahabi, M. (2010). An in-depth analysis of the relationship between age and attribution in EFL contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5. 2126–2132.
- Haynes, T.L.; Perry, R.P.; Stupnisky, R.H.; and Daniels, L.M. (2009). A Review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students. J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer Science. Business Media B.V.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hsieh, P.P.H.; Kang, H.S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning Research Club*. University of Michigan
DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00570.
- Ishikawa, E.; Negi, H.; Tajima, M. (2011). Attribution for self-evaluation in learning English. *Nihon University School of Dentistry Bulletin*. 39 , 43-50
- İşcan (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(4), 29-36.
- Karababa, Z. C. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2). 265-277.
- Kızgın, Y.; Dalgın, T. (2012). Attribution theory: Attribution differences of students between success and failure circumstances. *ZKU Journal of Social Sciences*. 8(15).
- Lei, C. (2009). On the causal attribution of academic achievement in college students. *Asian Social Science*. 5(8).
- Lian, X. (2012). An empirical study on causal attribution regarding listening

- achievement of Chinese English majors. *Cetjournal*.
- Mahasneh, A.M.; Al-Zoubi, Z.H.; Batayeneh, O.T. (2013). The Relationship between attribution styles and personality traits, gender and academic specialization among the Hashemite University students. *International Journal of Business and Social Science*. 4(9).
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. 3rd Edition. Wiley and Sons. Canada.
- McClure, J.; Meyer, L.H.; Garisch, J.; Fischer, R.; Weir, K.F.; Walkey, F.H.(2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement? *Contemporary Educational Psychology*. 36. 71–81.
- Mok, M.M.C.; Kennedy, K.J.; Moore, P.J. (2011). Academic attribution of secondary students: gender, year level and achievement level, educational psychology: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(1), 87-104
- Mori, S. (2009) University students' explanations for failure and success in learning English as a foreign language, *Kinki University English Journal*, 3, 31-46.
- Mori, S. (2010). Malasian University students' attributional tendencies and their relationships with perceived proficiency. *Kinki University English Journal*. 6.
- Mori, S. (2011). *Gender differences in causal attributions in language learning*. <http://www.kindai.ac.jp/law/staff/profile/mori.html>
- Mori, S.; Ming, T.S.; Nor, N.F.M.; Suppiah, V.L.; Imm, O.S. (2011). Attribution tendency and its relationship with actual and perceived proficiency. *Journal of Language Studies*.
- Newman, R.S.; Stevenson, H.W. (1990). Children's achievement and causal attributions in mathematics and reading, *The Journal of Experimental Education*, 58(3), 197-212, DOI: 10.1080/00220973.1990.10806535

Oğur, R., Tekbaş, Ö.F. (2003). Anket nasıl hazırlanır? *STED*. 12(9). 336.

Özkan, İ., (2005). *Türkçenin yabancılara öğretimi*. Türk Dil Kurumu konferans metni.

Painsi, M.; Parncutt, R. (2004). Children's, teachers' and parents' attributions of children's musical success and failure. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception and Cognition*, Evanston, IL.

Palmer, D.J. & Guerra, N. (1987). Attributional retraining. *Encyclopaedia of special education*. V.1. Reynolds, C.R. & Mann, L. (Eds). *Encyclopedia of special education: Reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*. Wiley.

Peacock, M. (2009). Attribution and learning English as a foreign language. *ELT Journal* 64(2). Doi:10.1093/elt/ccp031

Pishghadam, R.; Modarresi, G. (2008). The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL). *IJLS*, 2(3). (299-324).

Pishghadam, R.; Motakef, R. (2012). Attributional analysis of language learners at high schools: The case of Iranian EFL learners. *IJAL*. 15(2). 85-105

Ryan, R.M.; Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.

Sahinkarakas, S. (2011). Young students' success and failure attributions in language learning. *Social Behaviour and Personality*. DOI 10.2224/sbp.2011.39.7.879

Sarıca, N. (2014). Ana dili ediniminde bireysel eşleştirme ve ikinci dil öğreniminde dilden dile aktarım. *International Journal of Language Academy*. 2(4), 554-563

Seçer, B. (2012). İş sağlığı ve güvenliğinde psikolojik bir yaklaşım: Atıf kuramı. "İŞ, GÜÇ" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 14(4).

- Shaukat, S.; Abiodullah, M.; Rashid, K. (2010). Students' causal attributions towards their success and failure in examination at post graduate level. *Pakistan Journal of Psychology*. 41(1), 81-98
- Shores, M.L. (2011). Exploring pre-service teachers' perceptions of student attributions in mathematics. *SRATE Journal*. 20(2).
- Siann, G.; Lightbody, P.; Stocks, R.; Walsh, D. (1996) Motivation and attribution at secondary school: The role of ethnic group and gender. *Gender and Education*, 8(3), 261-274, DOI: 10.1080/09540259621511
- Slavin, R.E. (2003). *Educational psychology. Theory and practice*. Pearson Education.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice* (3rd edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Swinton, A.D.; Kurtz-Costes, B.; Rowley, S.J.; Okeke-Adeyanju, N. (2011). A longitudinal examination of African American adolescents' attributions about achievement outcomes. *Child Development*. 82(5), 1486–1500.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thepsiri, K.; Pojanapunya, P. (2010). *Thai university students' causal attributions for success and failure in English language learning*. Unpublished manuscript.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84, i, 0026-7902/00/69–84.
- Tulu, G. (2013). Boys' and girls' attribution of performance in learning English as a foreign language: The case of Adama high schools in Ethiopia. *Academic Journals*. 8(23), 2197-2211.

- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: The conceptual analysis of effort. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1).
- Williams, M.; Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Williams, M.; Burden, R.; Poulet, G.; Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning, *The Language Learning Journal*, 30(1), 19-29, DOI: 10.1080/09571730485200191
- Woolfolk, A.E.; Winne, P.H.; Perry, N.E. (2011). *Educational psychology*. Pearson Education Canada Inc. Toronto, Ontario.
- Woolfolk, A.E. (2004). *Educational psychology*. Pearson Education Inc. USA.
- Yeo, L.S.; Tan, K. (2012). Attributional style and self-efficacy in Singaporean adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 22(1), 82–101.
- Yılmaz, C. (2012). An Investigation into Turkish EFL students' attributions in reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(5), 823- 828.
doi:10.4304/jltr.3.5.823-828

Ekler

1. Başarı ve Başarısızlık Atıf Ölçeği

Değerli Katılımcı, aşağıdaki anket çalışması kendisini başarılı veya başarısız gören öğrencilerin bu durumu neye atfettiklerini öğrenmek amaçlıdır. Başarılı olduğunuz zamanlar başarmanızı sağlayan sebepler nelerdi? Başarısız olduğunuz zamanlar başarısız olmanıza yol açan sebepler nelerdi? Düşüncelerinizi paylaştığınız için teşekkürler.

A.

1. Cinsiyet:	Kadın (...)	Erkek (...)
2. Yaş:		
3. Milliyetiniz (Uyruk):		
4. Ana diliniz:		

B. Türkçeyi öğrenmede ne kadar başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. (...) Çok Başarılı (% 85- 100) | 2. (...) Başarılı (%60- 80) |
| 3. (...) Başarısız (%40-55) | 4. (...) Çok Başarısız (%0-35) |

C. Türkçeyi öğrenmede BAŞARISIZ olduğunuzu düşündüğünüz durumlar için aşağıdaki etkenlere ne oranda katılıyorsunuz?

Türkçe öğrenmede Başarısız Olma Nedenleriniz:		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Dil öğrenmek benim için zordu.	1	2	3	4	5
2	Daha önce Türkçe bilmiyordum.	1	2	3	4	5
3	Tekrar yapmadım.	1	2	3	4	5
4	Türkçenin dil bilgisi ana dilimin dil bilgisinden çok farklı.	1	2	3	4	5
5	Düzenli ders çalışmadım.	1	2	3	4	5
6	Sınavlar zordu.	1	2	3	4	5
7	Çalışacak vaktim yoktu.	1	2	3	4	5
8	Az kelime öğrendim.	1	2	3	4	5
9	Dil bilgisi çok zordu.	1	2	3	4	5
10	İnsanlar çok hızlı konuşuyor anlamıyorum.	1	2	3	4	5
11	Derslerden sıkıldım.	1	2	3	4	5
12	Dersler ve sınavlar farklı oluyor.	1	2	3	4	5
13	Ailevi sıkıntılarım var.	1	2	3	4	5
14	Ekonomik sıkıntılarım var.	1	2	3	4	5
15	Gelecekle ilgili planlarım yok.	1	2	3	4	5
16	Vaktimi boşa harcadım.	1	2	3	4	5

17	Yeteri kadar pratik yapmadım.	1	2	3	4	5
18	Kitap veya gazete okumadım.	1	2	3	4	5
19	Türkçe öğrenmeye önem vermedim.	1	2	3	4	5
20	Ortama uyum sağlayamadım.	1	2	3	4	5
21	Bazı hocalar dersleri iyi anlatamadı.	1	2	3	4	5
22	Türkçe zor bir dil.	1	2	3	4	5
23	Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok.	1	2	3	4	5



D. Türkçeyi öğrenmede BAŞARILI olduğunuzu düşündüğünüz durumlar için aşağıdaki etkenlere ne oranda katılıyorsunuz?

Türkçe öğrenmede Başarılı Olma Nedenleriniz:		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derslerime çalıştım.	1	2	3	4	5
2	Türkçe pratik yaptım.	1	2	3	4	5
3	Türkçe kitap ve gazete okudum.	1	2	3	4	5
4	Türkçe film ve dizi izledim.	1	2	3	4	5
5	Türkçe ileride işime yarayacak.	1	2	3	4	5
6	Annem ve babam beni motive ettiler.	1	2	3	4	5
7	İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum.	1	2	3	4	5
8	Arkadaşlarım yardım etti.	1	2	3	4	5
9	Sosyal medyada Türkçe kullandım.	1	2	3	4	5
10	Çok kelime ezberledim.	1	2	3	4	5
11	Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem etkili oldu.	1	2	3	4	5
12	Türkçeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
13	Ödevlerimi yaptım.	1	2	3	4	5
14	Türkçe öğrenmeye istekliydim.	1	2	3	4	5
15	Hocalar dersleri iyi anlattılar.	1	2	3	4	5
16	Derslerde not aldım.	1	2	3	4	5

17	Derslere iyi konsantre oldum.	1	2	3	4	5
18	Türkçe müzik dinledim.	1	2	3	4	5
19	Bilmediğim konuları araştırdım.	1	2	3	4	5
20	Zekiyim, hızlı öğreniyorum.	1	2	3	4	5
21	Düzenli tekrar yaptım.	1	2	3	4	5
22	Türk kültürünü merak ettim.	1	2	3	4	5
23	Gelecek için planlarım vardı.	1	2	3	4	5
24	Türkçe öğretim metodları çok iyiydi.	1	2	3	4	5
25	Devamsızlık yapmadım.	1	2	3	4	5
26	Ders kitaplarımız eğlenceli ve ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
27	Dil öğrenmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
28	Türkçe çok kolay.	1	2	3	4	5
29	Ana dilimle Türkçe arasında benzer çok kelime var.	1	2	3	4	5
30	Gelecek yıllarda Türkçe işime çok yarayacak.	1	2	3	4	5
31	Çok çalışkanım.	1	2	3	4	5
32	Meraklıyım.	1	2	3	4	5
33	Türk arkadaşarımla aynı evde kaldım.	1	2	3	4	5

Teşekkürler...

2. Faktör Analizi Sonucunda Bazı Maddeler Çıkartılmış Başarısızlık Ölçeği

Değerli Katılımcı, aşağıdaki anket çalışması kendisini başarılı veya başarısız gören öğrencilerin bu durumu neye atfettiklerini öğrenmek amaçlıdır. Başarılı olduğunuz zamanlar başarmanızı sağlayan sebepler nelerdi? Başarısız olduğunuz zamanlar başarısız olmanıza yol açan sebepler nelerdi? Düşüncelerinizi paylaştığınız için teşekkürler.

A.

1. Cinsiyet:	Kadın (...)	Erkek (...)
2. Yaş:		
3. Milliyetiniz (Uyruk):		
4. Ana diliniz:		

B. Türkçeyi öğrenmede ne kadar başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?

2. (...) Çok Başarılı (% 85- 100)

2. (...) Başarılı (%60- 80)

3. (...) Başarısız (%40-55)

4. (...) Çok Başarısız (%0-35)

C. Türkçeyi öğrenmede BAŞARISIZ olduğunuzu düşündüğünüz durumlar için aşağıdaki etkenlere ne oranda katılıyorsunuz?

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
C18-Kitap veya gazete okumadım.	1	2	3	4	5
C16-Vaktimi boşa harcadım.	1	2	3	4	5
C17-Yeteri kadar pratik yapmadım.	1	2	3	4	5
C19-Türkçe öğrenmeye önem vermedim.	1	2	3	4	5
C12-Dersler ve sınavlar farklı oluyor.	1	2	3	4	5
C11-Derslerden sıkıldım.	1	2	3	4	5
C21-Bazı hocalar dersleri iyi anlatamadı.	1	2	3	4	5
C6-Sınavlar zordu.	1	2	3	4	5
C13-Ailevi sıkıntılarım var.	1	2	3	4	5
C23-Yeteri kadar dil öğrenme yeteneğim yok.	1	2	3	4	5
C7-Çalışacak vaktim yoktu.	1	2	3	4	5
C15-Gelecekle ilgili planlarım yok.	1	2	3	4	5

C1-Dil öğrenmek benim için zordu	1	2	3	4	5
C9-Dil bilgisi çok zordu.	1	2	3	4	5
C22-Türkçe zor bir dil.	1	2	3	4	5



D. Türkçeyi öğrenmede BAŞARILI olduğunuzu düşündüğünüz durumlar için aşağıdaki etkenlere ne oranda katılıyorsunuz?

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
D21-Düzenli tekrar yaptım.	1	2	3	4	5
D31-Çok çalışkanım.	1	2	3	4	5
D13-Ödevlerimi yaptım.	1	2	3	4	5
D1-Derslerime çalıştım.	1	2	3	4	5
D17-Derslere iyi konsantre oldum.	1	2	3	4	5
D2-Türkçe pratik yaptım.	1	2	3	4	5
D23-Gelecek için planlarım vardı.	1	2	3	4	5
D14-Türkçe öğrenmeye istekliydim.	1	2	3	4	5
D7-İleride ülkeme faydalı olmak istiyorum.	1	2	3	4	5
D12-Türkçeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
D29-Ana dilimle Türkçe arasında benzer çok kelime var.	1	2	3	4	5
D18-Türkçe müzik dinledim.	1	2	3	4	5
D30Gelecek yıllardaTürkçe işime çok yarayacak.	1	2	3	4	5
D4-Türkçe film ve dizi izledim.	1	2	3	4	5
D11-Türkçeyi Türkiye’de öğrenmem etkili oldu.	1	2	3	4	5
D3-Türkçe kitap ve gazete okudum.	1	2	3	4	5

1. Açık uçlu anket çalışması

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki açık uçlu anket çalışması kendisini başarılı veya başarısız gören öğrencilerin bu durumu neye atfettiklerini öğrenmek amaçlıdır. Çıkan sonuçların siz öğrencilerimize öğretmenlerimize ışık tutmasını diliyoruz. Düşüncelerinizi içtenlikle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

A. Cinsiyetiniz: Erkek/ Kadın

Nerelisiniz (Uyruğunuz):

Yaşınız:

B. Sınavlarda aldığımız notları göz önünde bulundurarak kendinizi Türkçeyi öğrenmede başarılı görüyor musunuz?

Evet, başarılı görüyorum. (.....)

Hayır, başarılı görmüyorum. (.....)

C. Kendinizi Türkçe öğrenmede başarılı gördüğünüz durumlarda, başarınızı hangi nedenlere atfediyorsunuz?

(Başarınızı getiren tüm nedenleri lütfen belirtiniz)

1.

2.

3.

4.

5.

D. Kendinizi Türkçe öğrenmede başarısız gördüğünüz durumlarda, başarısızlığınızı hangi nedenlere atfediyorsunuz?

(Başarısızlığınızı getiren tüm nedenleri lütfen belirtiniz)

1.

2.

3.

4.

5.