Turkish Studies
Educational Sciences
Volume 13/19, Summer 2018, p. 1969-1987
DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13892
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi
Received/Geliş: Temmuz 2018 **Accepted/Kabul:** Eylül 2018
Referees/Hakemler: Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ – Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ - Dr. Öğr. Üyesi Remzi CAN - Dr. Öğr. Üyesi Raşit KOÇ

This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEYİ ÖĞRENME UYGULAMALARI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

*Rüştü YEŞİL**

ÖZET

Yirminci yüzyıldan itibaren yaşanan siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler ülkeleri bir taraftan vatandaşlarına yabancı dil öğretmeye diğer taraftan da kendi dillerini yabancı insanlara öğretmeye dönük politika ve uygulamalar geliştirmeye zorlamaktadır. Bu çerçevede Türkiye'de özellikle son yıllarda, Türkçeyi yabancılara öğretebilme konusunda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme uygulamalarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Böylelikle, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulamaları ile ilgili eksikleri ve alınabilecek önlemleri belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracını ilgililerin kullanımına sunmak amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve betimsel özellik taşıyan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Kırgız-Türk Manas Üniversitesi'nde (KTMÜ) Türkçe dil hazırlık eğitimi alan 653 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 42 maddelik taslak ölçekle toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinden geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizleri için ise iç tutarlılık ve kararlılık özellikleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonunda; 6 faktör altında toplanmış 30 maddelik "Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği (YDÖUÖ)" geliştirilmiştir. YDÖUÖ'nün KMO değeri 0,881; Bartlett Testi değerleri x^2=3949,698; sd=435; p<0,000'dır. Ölçekteki maddeler toplam varyansın %49,65'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,880'dir. Buna göre YDÖUÖ'nün, öğrencilerin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenirken yaptıkları

* Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye / Kırgız-Türk Manas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, (Görevli) Kırgızistan, El-mek: ryesil40@gmail.com

uygulamaların nitelik ve yeterliğini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğrenimi, yabancı dil, hazırlık eğitimi, ölçek geliştirme

THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE TURKISH LEARNING APPLICATIONS SCALE AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Political, social, cultural and economic developments since the twentieth century have forced countries to develop policies and practices aimed at teaching foreign languages to their citizens and teaching their own languages to foreigners from the other side. In this context, especially in recent years Turkey have carried out important work on to teach Turkey Turkish to foreigners. The aim of this research is to develop a scale to be used in determining the learning practices of students learning Turkish as a foreign language. Thus, it is aimed to provide a valid and reliable collection tool which will be used by those concerned to determine the deficiencies and preventable measures about the learning practices of the students as they learn Turkish as a foreign language. This research is a quantitative and descriptive scale development study. The sample of the research is composed of 653 students who take Turkish language preparatory education at Kyrgyz-Turk Manas University. The data of the study were collected on a 42-item draft scale. Validity and reliability analyzes were performed on collected data. In the validity study, descriptive factor analysis and discriminant analysis were performed. For reliability analysis, internal consistency and stability characteristics were examined. At the end of the analyzes; A 30-item "Foreign Language Learning Practice Scale" (FLLPS) was developed under 6 factors. KMO value of FDI is 0.881; Bartlett Test values x^2 = 3949,698; SD = 435; p <0.000. The items in the scale have explained 49,650% of the total variance. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is 0,880. Accordingly, it can be said that FLLPS is a valid and reliable scale that can be used in determining the qualifications and competences of the applications that the students are learning Turkish as a foreign language.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Political, social, cultural and economic developments since the twentieth century have forced countries to develop policies and practices aimed at teaching foreign languages to their citizens and teaching their own languages to foreigners from the other side. In this context, especially in recent years Turkey have carried out important work on to teach Turkey Turkish to foreigners.

Due to recent political and military developments, Turkey Turkey has forced millions of refugees to host. On the other hand, the position

of Turkey has strengthened due to this developments in the Turkish Republics and Middle East. All of these conditions, particularly the promotion of Turkey Turkish use in this region has become an important need in terms of the future of our country and our society.

The aim of this research is to develop a scale to be used in determining the learning practices of students learning Turkish as a foreign language. Thus, it is aimed to provide a valid and reliable collection tool which will be used by those concerned to determine the deficiencies and preventable measures about the learning practices of the students as they learn Turkish as a foreign language.

In this study, we tried to find answers to the following questions about the scale data collection tool) to be developed:

Developed scale;

1. What are the item and factor numbers and contents?
2. What are the validity features?
3. What are the reliability features?
4. How are scoring and interpretation rules?

Theoretical Framework

When studied in the literature, especially in recently terms, about Turkey Turkish's teaching as foreign language it is observed that many of the work done. However, it is noteworthy that a significant part of these studies are theoretical and compilation types.

According to the theoretical and compilation studies, it can be said that applied researches are made less. In these applied researches, in general, the problems encountered in teaching process, instructional elements related to learning and teaching, psychological situations such as stereotypes, attitudes, anxiety and motivation, levels of success in learning foreign language are discussed. It should be noted that a significant part of the data collection tools used in these studies are data collection tools adapted to Turkish.

On the other hand, it is noteworthy that there is no tool to be used in the overall data on how often the students perform Turkish language learning applications as a foreign language and what the missing ones are in literature. However, the quality and quantity of learning practices that students have over foreign language learning success have a considerable impact.

The main problem of this study is to develop a valid and reliable measuring instrument for use in the research to be carried out in this field.

Method

This research is a quantitative and descriptive scale development study. The sample of the research is composed of 653 students who take Turkish language preparatory education at Kyrgyz-Turk Manas University. 202 of the students are males and 451 are females. The data of the study were collected on a 42-item draft scale. Validity and reliability analyzes were performed on collected data. In the validity study, descriptive factor analysis and discriminant analysis were performed. For

reliability analysis, internal consistency and stability characteristics were examined.

Findings and Dicussion

At the end of the study, a scale called “Foreign Language Learning Practices Scale (FLLPS)” was developed. It is five-point Likert-type scale. The scale consists of 30 items that can be collected under 6 factors.

Arithmetic mean or total score values can be used in interpreting the scores obtained from the factors and across the scale. When the frequency of activities included in the scale items is interpreted, the arithmetic average is "very low" between 0,00-0,80, "low" between 0,81-1,60, "medium" between 1,61 and 2,40, 2,41 3.20 to "high", and from 3.21 to 4.00 should be interpreted as "very high" frequency. In other words, it should be understood that as the arithmetic average values increase, the activities are made more frequently.

The validity of the scale was tested with; (1) exploratory factor analysis and (2) discrimination analysis. The discrimination feature was examined by calculating the item total correlation.

According to the results of the exploratory factor analysis, the FLLPS contains a total of 30 items, which are collected under 6 factors with an eigenvalue greater than 1.00.

The General Learning Practice Factor (GLPF) contains 7 items (items 1-7); The Speaking Learning Practices Factor (SLPF) contains 6 items (items 8-13); The Reading Learning Practice Factor (RLPF) contains 6 items (items 14-19); The Writing Learning Practice Factor (WLPF) contains 4 items (items 20-23); The Grammatical Rules Learning Practices Factor (GRLPF) contains 3 items (items 24-26); Listening Learning Practices Factor (LLPF) contains 4 items (items 27-30).

KMO value of FLLPS is 0,881; Bartlett Test values x^2 = 3949,698; df = 435; p <0.000. The factor loadings of the measured items are between 0,450 and 0,755. Items in the scale indicate 49,650%of the total variance. The factor loadings, eigenvalues and variance explanatory ratios of the factors in the factors show that the scale has the structure validity

The discriminative power of the scale was tested by calculating the item-total correlations. The correlation of each item in the scale with the total score was found to be positive and significant. According to this, each item has a meaningful level of service for the general purpose of the scale; it is determined that each item and factor is distinguishable at the desired level.

The Cronbach alpha internal consistency coefficients of factors and scale were examined to determine the reliability of the FLLPS. Internal consistency coefficients according to the FLLPS's factors; 0.826 for GLPF; 0.203 for the SLPF; 0.721 for the RLPF; 0.63 for WLPF; It was determined as 0,726 for GRLPF and 0,715 for LLPF.

The overall internal consistency coefficient of FLLPS is Cronbach alpha 0.880. In other words, both the factors and the scale can make consistent measurements. The ability of the scale to measure stability was tested by examining the relationship between two measurements made at 5-week intervals (test-retest method) and it was determined that

the relations between the two applications were positive and significant. According to this, it can be said that FLLPS made stable measurements.

Conclusion and Recommendations

FLLPS is a valid and reliable measure that can be used to determine the frequency of foreign language learners' practice of foreign language learning in the higher education level language preparation period. On the other hand, it may be advisable to use this scale, secondary education, or even at the elementary level, or for the identification of learning practices that different age groups or professions make while learning a foreign language. However, if applied on different sections, it should be noted that it would be useful to repeat the analysis of validity and reliability of the scale.

In addition, this scale can be used as a valid and reliable data collection tool for the determination of the relations between the frequency of collecting learning applications and the achievements of foreign language learning and for the investigation of the observed deficiencies or defects. By taking the path from the obtained findings, it is possible to use both the additional applications that can be done in order for the students to learn the foreign language more effectively and the additional precautions that can be taken.

Keywords: Turkish learning, foreign language, preparation training, scale development.

1. Giriş

Yirminci yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren dünyadaki küreselleşme ve beraberinde yaşanan rekabetin bir sonucu olarak ülke ve toplumlar bu rekabette öne geçebilmenin en temel ve sağlıklı yolunun eğitim olduğunu sıklıkla dile getirir olmuştur (Cuma, 2017: 180; Haukås, 2016: 1; Terefe, 2016: 39). Ülke ve toplumlar küreselleşmiş dünyada farklı dil ve kültürleri bilen; bilimsel, teknolojik ve mesleki alanlardaki gelişme ve yönelişleri takip edebilen, bu yeterliklerinden etkin faydalanan bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Bilim, teknoloji, küreselleşme, değişim ve gelişim, uyum sağlama ve yön verme, mesleki gelişim gibi kavramların en önemli ortak noktalarından birinin, dil yeterliliklerinin olduğu belirtilmektedir (Aslan ve Kozikoğlu, 2017: 73; Xhaferi ve Xhaferi, 2012: 680). Uluslararasılaşmış bireyin temel vasfı, olabildiğince farklı dil ve kültürlere hâkim olmaktır denilebilir. Bu durum, ülke ve toplumları farklı dilleri bilen bireyler/vatandaşlar yetiştirmeye zorlamaktadır.

Uluslararası rekabette öne çıkmayı hedefleyen ülkelerde vatandaşlarına yabancı dil öğrenme ve öğretmek üzere önemli yatırımlar yapılmakta; küçük yaşlardan yetişkinlere kadar her kesime dönük eğitim programları geliştirilip uygulanmaktadır (Şen, 2016: 545; Kan, Sülüşoğlu ve Demirel, 2013: 29). İlköğretim kurumlarından başlanarak verilen yabancı dil eğitimi, yabancı dil hazırlık sınıfı eğitimleri, özel eğitim kurumları tarafından düzenlenen yabancı dil kursları buna örnek olarak verilebilir.

Diğer taraftan, yine bu rekabet çerçevesinde ülke ve toplumlar, kendi dillerini farklı ülke ve toplumların bireylerine öğretmeyi; böylelikle kendi dillerine evrensel bir nitelik kazandırıp dünyada daha fazla insan tarafından bilinen ve kullanılan bir dil haline getirmeyi amaçlayan politikalar geliştirmekte ve uygulamaktadırlar (Erem ve Erdem, 2016: 153-154; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Abalı Öztürk, 2013: 37; Madeni ve İşcan, 2012: 23-24). Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Devleti de bir taraftan falklı ülkelerin öğrencilerine eğitim kurumlarının kapılarını açarak Türkiye'ye

öğrenci kabul etmekte; diğer taraftan da farklı ülkelerde okullar açmak yoluyla Türkçeyi öğretme çalışmaları yürütmektedir (Cuma 2017: 180; Madeni ve İşcan, 2012: 24-25).

Son siyasi ve askeri gelişmeler nedeniyle Türkiye'nin milyonlarca mülteciye ev sahipliği yapması, dünyada siyasal, sosyal ve ekonomik nedenlerle yaşanan göç dalgaları, Türk Cumhuriyetleri ve Ortadoğuda Türkiye'nin pozisyonu gibi daha birçok durum, Türkçenin yabancı bir dil olarak da öğretilmesi yoluyla Türkiye Türkçesi'nin kullanımının yaygınlaştırılmasını, ülkemiz ve toplumumuzun geleceği açısından önemli bir ihtiyaç haline getirmiştir (Cuma 2017: 180). Nurlu ve Kutlu (2015: 67), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin, Türkiye'nin dünya çapında etkinliği artmasıyla birlikte daha da önem kazanmaya başladığını, artacak gibi de olduğunun gözüktüğünü belirtmektedir. Ayrıca Mete ve Gürsoy, (2013: 180), Türkçenin yabancı bir dil olarak dünyada daha etkin ve yaygın öğretilmesi ile bilikte hem Türkçenin hem de Türkiye'nin çok yönlü kazanımlarının önemli ölçüde artacağını ifade etmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde, başta İngilizce olmak üzere Batı dillerinin öğretimi konusunda yapılan çalışmalara oranla az olsa da (Şahin vd. 2013: 37; Alyılmaz ve Şengül, 2018: 69-70) özellikle son yıllarda Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan çalışmaların da önemli bir artış gösterdiği dikkati çekmektedir (Erem ve Erdem, 2016: 153). Erdem, Gül, Şengül ve Özkan (2015: 214), Göçer, Tabak ve Coşkun (2012: 73), Okur, İnce ve Güleç (2016), İşci (2012), Kılınç ve Şahin (2011) farklı zamanlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konulu çalışmaların listelendiği ve incelendiği çalışmalar yapmışlar; farklı yazarlar tarafından derleme ve inceleme niteliğindeki çalışmalarnda tespit edebildikleri kitap, lisansüstü tez, makale, bildiri, seminer türü çalışmaların binleri aştığı; bu rakamların azımsanmaması gerektiğini belirtmektedirler.

Diğer taraftan, alanyazında var olan bu çalışmaların önemli bir kısmının, kuramsal ve derleme türü çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Alyılmaz ve Şengül (2018: 70), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinlikler üzerine yaptığı çalışmasında, alanyazındaki araştırmaların betimsel tarama, doküman incelemesi, eylem araştırması ve deneysel desen türünde yapıldığının görüldüğünü belirtmektedir. Bu durumun, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunun kuramsal temellerinin oluşturulması açısından memnuniyet verici olduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte bu kuramsal çalışmaların uygulamalı araştırmalarla desteklenmesi hem daha anlamlı ve yararlı hale gelmesi hem hayata geçirilmesi hem de yeni kuramsal çalışmalara zemin oluşturulması açısından gereklidir.

Özellikle son yıllarda, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi üzerine temellenen birçok uygulamalı araştırmanın da yapıldığı gözlenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerinde yapılan uygulamalı araştırmalarda ağırlıklı olarak karşılaşılan sorunların (Madeni ve İşcan, 2012; Nurlu ve Kutlu, 2015), öğrenme ve öğretmeye ilişkin öğretim elemanı ve öğrencilerin bakış açıları, yeterlikleri ya da tutumlarının (Erem ve Erdem, 2016; Mete ve Gürsoy, 2013; Cuma, 2017; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016), kalıplaşmış önyargılar ya da kaygı ve motivasyon gibi psikolojik durumların (Biçer, 2016; Çam, Serindağ ve İşigüzel, 2010; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Orakçı, 2018), yabancı dil öğrenmede başarı düzeylerinin (Alyılmaz ve Şengül, 2018; Şenkaya, 2005; Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014) konu edildiği dikkati çekmektedir. Bir kısmı nicel bir kısmıda nitel özellik taşıyan bu uygulamalı araştırmaların her birinin, yabancı bir dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmalarının verimli hale getirilmesi, süreçlerin bilimsel çalışmalara dayanarak yönetilmesi ve yönlendirilmesi açısından önemli olduğu belirtilmelidir.

Diğer taraftan, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmeleri üzerinde program, öğretim ortamı, öğretim elemanı, öğrenci gibi daha birçok değişkenin belirleyici olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmaların bu temel kabul üzerine oturtulduğu ifade edilmektedir (Cuma, 2017: 180; Biçer, 2016: 85; Şen, 2016: 545; Tabak ve Göçer, 2014: 153). Bu çerçevede tüm bu çalışmaların, Türkiye

Türkçesinin daha evrensel bir dil haline gelmesi amacıyla yapılan çalışmaların verimliliği ve bilimselliği ile ülke politikalarına uygunluğu açısından önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Öğrenmelerin başarıyla sonuçlanması üzerinde belirtilen bu değişkenler arasında daha önemli etkenin, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenerek uygun öğrenme uygulamalarını yeterince yapmalarının olduğu söylenebilir (Alyılmaz ve Şengül, 2018: 70). Nitekim Yeşil (2014: 283) yaptığı araştırmada, sorumluluk eğitimi stratejileri ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirme durumları ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan araştırmaları incelemiş; araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmelerinin, başarıda anahtar etken olduğu konusunda birçok bilim insanının hemfikir olduğunu belirtmiştir.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016: 203), yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ile başarı arasında olumlu ilişkiler olduğunu belirlemiş ve bu tutuma bağlı olarak öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesinin önemini vurgulamışlardır. Biçer'e (2016: 85) göre, öğrencinin yabancı dil öğrenmeyi istemesi ve bu doğrultuda öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi durumunda başarı önemli ölçüde kolaylaşmaktadır. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenilmesi süreçlerinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını ya da yapmaları gereken öğrenme uygulamalarının, yabancı dil öğrenme başarıları ile ilişkisini belirlemek; eksik uygulamaları ve öğrenme üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya çıkararak gerekli önlemleri almak büyük önem arz etmektedir. Ancak bu ve benzer tespitleri yapabilmek için öncelikle, bu verilerin toplanmasında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili olarak veri toplama araçlarının kullanıldığı nicel özellik arz eden uygulamalı araştırmalar, veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmalar ve veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar olmak üzere üç grupta ele almanın mümkün olduğu söylenebilir.

Birinci grupta değerlendirilebilecek araştırmalar, veri toplamak amacıyla anket, ölçek ya da başarı testi türünde araçların kullanımına dayalı nicel çalışmalardır. Bunların bir kısmı Türkiye'de gerçekleştirilen ama Batı dilleri üzerinde yapılmış çalışmalar özelliği taşımaktadır (Ergüder, 2005; Şad, 2011; Şenkaya, 2005; Gülsoy, 2011; Şerabatır, 2008). Alyılmaz ve Şengül (2018: 70), alanyazında yer alan dil öğrenme stratejilerine yönelik çalışmaların çoğunun yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yönelik olduğunu belirtmektedir.

Yabancı bir dil olarak Türkçenin öğrtimine/öğrenimine dönük çalışmaların ise genel olarak öğretim elemanı ve öğrencilerdeki tutumların ve görüşlerin (Erem ve Erdem, 2016; Cuma, 2017; Karatay ve Kartallıoğlu. 2016; Gülsoy, 2011), öğretmen/öğretim elemanı yeterliklerinin (Mete ve Gürsoy, 2013; Yaman ve Tulumcu, 2016; Büyükikiz, 2012), öğretim süreçlerinde yaşanan sorunların ya da ihtiyaçların (Koçer, 2013; Madeni ve İşcan, 2012; Nurlu ve Kutlu, 2015; İşci, 2012), öğrencilerdeki akademik başarı düzeylerinin (Alyılmaz ve Şengül, 2018; Şenkaya, 2005) belirlenmesini amaçladığı söylenebilir. Editörlüğü Okur, İnce ve Güleç (2016) tarafından yapılan *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* adlı eserde yer alan çalışmalar incelendiğinde de bu durum gözlenmektedir. Ayrıca İşci de (2012: 57-66) doküman analizine bağlı yaptığı araştırmada, konu ile ilgili yapılan çalışmaların bir listesini vermiş; bu çalışmaların çoğunluğunun kuramsal olduğu, uygulamalı çalışmaların da ağırlıklı olarak öğretimde yaşanan sorunların, tutumların ve değerlendirmelerin ele alındığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra ders kitabı incelemelerinin de yapıldığını da ifade etmiştir. Benzer düşünceler Kan, Sülüşoğlu ve Demirel (2013: 41-42), Karatay ve Kartallıoğlu (2016: 203), Alyılmaz ve Şengül, (2018: 70-71) tarafından da dile getirilmektedir.

Diğer taraftan, bahsi geçen uygulamalı çalışmalarda, temel dil becerileri olarak adlandırılan (Nurlu ve Kutlu, 2015: 69; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 203) okuma, dinleme, yazma, konuşma becerileri ve gramer boyutu dikkate alındığında çalışmaların birçoğunda bu boyutların bir kısmının

esas alınıp bütünlüğün sağlanamadığı da söylenebilir. Erdem vd. (2015) tarafından yapılan bilimsel makalelere ilişkin analiz çalışması sonunda, 2000-2014 yılları arasında en çok çalışılmış dil becerisinin yazma olduğu, dinlemeye hemen hemen hiç yer verilmediği belirtilmiştir. Bu çerçevede Nurlu ve Kutlu'nun (2015) temel seviye A1 yazma sorunlarını, Alyılmaz ve Şengül'ün (2018) Dil bilgisine yönelik başarıyı, Şengül'ün (2014) alfabe sorununu, Bozkurt, Bülbül ve Demir'in (2014) dikte sorununu ele aldıkları çalışmaları bunlara örnek olarak vermek mümkündür.

Geçerli ve güvenilir veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlaran ikinci gruptaki araştırmaların, birinci gruptakilere göre çok daha az sayıda belirtilmelidir. Yine bu çalışmalar incelendiğinde, önemli bir kısmının, başta İngilizce olmak üzere Türkçe dışındaki yabancı dillerin öğrenilmesi/öğretilmesi ile ilişkili olduğu gözlenmektedir.

Mehdiyev, Uğurlu ve Usta'nın (2017) İngilizce dil öğreniminde güçlükler ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması, Orakçı'nın (2018) İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği, Yeşilyurt'un (2017) Arapça konuşma becerisi özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi, Akay ve Toraman'ın (2015) öğrencilerin İngilizce gramerini öğrenmeye dönük tutumlarını belirlemeye dönük ölçek geliştirme, Şerbatır'ın (2008) ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri, Şad'ın (2011) ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyini belirleme, Orakçı ve Gelişli'nin (2017) öğrenen özerkliği ölçeğini geliştirme, Tuncer'in (2011) İngilizce öğrenen Türk öğrenciler için metabiliş okuma stratejileri ile okuma stratejisi kullanımı ölçeklerinin uyarlanması çalışmaları buna örnek olarak verilebilir. Diğer bir kısım ölçek geliştirme çalışmasının ise aslında farklı bir dilde hazırlanarak geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama türünde olduğu dikkati çekmektedir. Çam, Serindağ ve İşigüzel'in (2010) Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması örnek olarak verilebilir. Başka bir ifade ile Türkçenin bir yabancı dil öğretimi üzerine odaklanan, Türkçe olarak hazırlanmış/geliştirilmiş ve öğrencilerin öğrenme uygulamalarının nteliğini ve başarıyla ilişkisini belirlemeye dönük geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının geliştirilmesine odaklanan çalışmaların alanyazında çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenimi/öğretimi üzerine odaklanan ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde de genel olarak okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ve gramer boyutlarından biri üzerinden hareket edildiği dikkati çekmektedir. Alyılmaz ve Şengül (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dil bilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi adlı bir çalışma yapmış; ancak çalışması dil bilgisi yeterlikleri ve akademik başarı ile sınırlı tutulmuştur. Büyükikiz (2012) tarafından Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması adı araştırmasında yazma beecrisi ile sınırlı olarak iki faktörden oluşan ve 16 maddeyi içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Yaman ve Tulumcu (2016) ise *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi* adlı çalışmasında dinleme becerisi esas alınmış ve üç alt boyuttan oluşan 18 maddelik bir ölçek geliştirmiştir.

Yukarıda genel olarak ortaya konulduğu üzere alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi/öğrenimi odaklı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerinde yapılmış; temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alan ve özellikle öğrencilerin öğrenme uygulamalarını ya da alışkanlıklarını belirleyebilecek bir ölçek geliştirme çalışmasının bulunmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma, bu eksiği gidermeyi problem olarak ele almış; bu doğrultuda ve kapsamda, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; üniversitede yabancı dil olarak Türkçe hazırlık eğitimi alan öğrencilerin dili öğrenme uygulamalarını ve sergileme sıklıklarını belirlemede kullanılabilecek

geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı (ölçek) geliştirmektir. Böylelikle, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulamaları ile ilgili eksikleri ve bu çerçevede hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından alınabilecek önlemlerin belirlenmesi amacıyla yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının alanyazına ve ilgililerin kullanımına kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı bir dil olarak Türkçeyi öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulamalarını ve sıklıklarını belirlemek üzere kullanılabilecek ölçeğin;

1. Madde ve faktör sayıları ile içerikleri nedir?
2. Geçerlik özellikleri nasıldır?
3. Güvenirlik özellikleri nasıldır?
4. Puanlama ve yorumlama kuralları nedir?

2. Yöntem

Araştırma; var olan bir durumu betimleme üzerinden yapıldığından dolayı betimsel bir özellik taşımaktadır. Diğer taraftan veriler, nicel veri özelliği taşımaktadır. Bu nedenle araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir çalışmadır (Balcı, 2015: 15; Karasar, 2012: 76-79). Bu çerçevede öğrencilerin yabancı dili öğrenme uygulamalarını betimlemek üzere araştırmacı tarafından taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçekle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulamaları ve bu uygulamaların yapılma sıklıklarına ilişkin toplanan nicel veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

2.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini; 2017-2018 akademik yılı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ) Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfında Türkiye Türkçesi hazırlık eğitimi alan 806'sı kız 466'sı erkek olmak üzere toplam 1272 öğrenci oluşturmaktadır (http://oidb.manas.edu.kg/ss.php [Erişim: 16.06.2018]).

Araştırmanın yapıldığı çalışma evreninin birtakım özelliklerinin bilinmesi, hem araştırmanın önemi ve gerekliğini yansıtması hem de toplanan verilerin daha doğru yorumlanabilmesi açısından yararlı olabilir.

KTMÜ, on dört farklı ülkeden öğrencisi bulunan ve önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim veren uluslararası bir üniversitedir. Eğitim dili Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesidir. Diğer taraftan, bazı bölümler için bu iki dilin yanı sıra İngilizce, Rusça, Çince gibi dillerin eğitimi de verilmektedir. Türkiye'den gelen öğrenciler Kırgız Türkçesi, Kırgızistanlı öğrenciler Türkiye Türkçesi, diğer ülkelerden gelen öğrenciler ise her iki dili hazırlık sınıflarında başarıyla tamamlamak durumundadırlar. Dil hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler, öğrenim görecekleri bölümlerde eğitim almaya hak kazanmaktadırlar (KTMÜ, 2018).

Araştırmanın örneklemini ise bu öğrencilerden, öğle öncesi dil kursu alan ve veri toplama aracını doldurmaya gönüllü olmuş 653 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun bazı demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bölüm ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam f	Toplam %
Cinsiyet	Kız	451	69,1	653	100
	Erkek	202	30,9		
Ana dili	Kırgız Türkçesi	479	73,4	653	100
	Özbek Türkçesi	31	4,7		
	Kazak Türkçesi	28	4,3		
	Tacik Türkçesi	30	4,6		
	Uygur Türkçesi	26	4,0		
	Azeri Türkçesi	17	2,6		
	Rusça	13	2,0		
	Afganca	11	1,7		
	Moğolca	10	1,5		
	Çince	8	1,2		
Hazırlık eğitimi alınan dil sayısı	Bir dil	428	65,5	653	100
	İki dil	174	26,6		
	Üç dil	46	6,7		
	Boş	7	1,1		

2.2. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturmak amacıyla alanyazın taraması ile öğretim elemanı ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde sergiledikleri öğrenme uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sergilediği yabancı dili öğrenme uygulamaları, veri toplama aracının madde listesini oluşturmuştur. Oluşturulan listedeki maddelerin karşılarına, öğrenme uygulaması sergilenme sıklığının betimlenmesi için "(0) Hiçbir zaman", "(1) Nadiren", "(2) Bazen", "(3) Çoğu zaman" ve "(4) Her zaman" seçenekleri yerleştirilmiştir. Madde havuzunun başına başlık ve yönerge eklenerek taslak ölçek hazırlanmıştır.

Taslak ölçek; iki dilbilim, iki eğitimbilim uzmanı ile yabancı dil öğretimi yapan iki öğretim elemanı ve yabancı dil öğrenen beş öğrenciye inceletilerek amaç-içerik uyumu, ifade ve anlatım, imla ve noktalama hatalarını belirtmeleri istenmiştir. Yapılan düzeltme önerileri çerçevesinde düzenlemeler yapıldıktan sonra 42 maddelik taslak ölçeğe son hali verilmiş ve örneklem grubuna uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçekle toplanan veriler üzerinde SPSS 24.00 yardımıyla geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçekle toplanan veriler üzerinde geçerlik analizleri için (1) yapı geçerliği ve (2) madde ayırt edicilik gücü analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği analizi için ise madde-toplam korelasyonu incelemesi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyi (1) iç tutarlılık ve (2) kararlık katsayılarının hesaplanması yoluyla incelenmiştir. İç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach alpha katsayısından; kararlılık katsayısı olarak test-tekrar test korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Kararlılık ölçümü için 5 hafta arayla 154 öğrenciden oluşan gruba ölçek tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı incelemesi yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri ile elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği'nin (YDÖUÖ) geçerlik analizleri çerçevesinde yapı geçerliği ve ayırt edicilik özellikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile,

ayırt edicilik özelliği ise madde-toplam korelasyonlarının incelenmesi yoluyla test edilmiştir. YDÖUÖ'nün geçerlik analizleri sonunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur:

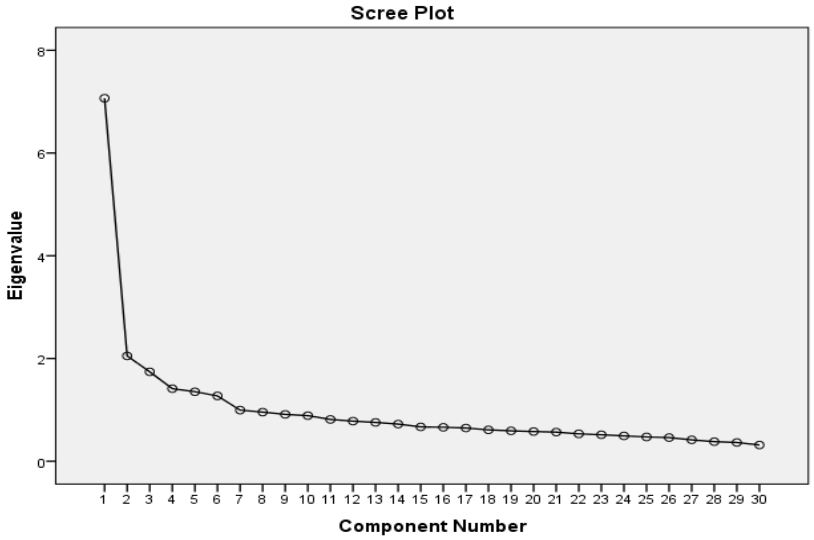
3.1.1. Yapı Geçerliği

3.1.1.1. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere veriler üzerinde yapılan KMO ve Bartlett testi analizleri sonunda KMO= 0,898; Bartlett testi değeri ise x^2= 5523,810; sd=861 (p=0,000) olarak belirlenmiştir. Bu değerler (KMO>0,60), 42 maddelik YDÖUÖ ile toplanan veriler üzerinden ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılabileceğini ifade etmektedir (Büyüköztürk., 2012: 126; Eroğlu, 2008: 322). Faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu çerçevede faktör yükleri 0,30'un altında olan ya da farklı faktörlerdeki yükleri arasında 0,100'den az fark olan 12 madde ölçekten atılarak analizler yinelenmiştir (Büyüköztürk, 2012: 124; Eroğlu, 2008: 322-323).

Ölçekte kalan toplam 30 maddenin, özdeğeri 1,00'ın üzerinde olan 6 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. 30 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,881; Bartlett Testi değerlerinin x^2=3949,698; sd=435; p<0,000 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin faktörleştirme (rotation) öncesi yükleri 0,389 ile 0,697; faktörleştirme sonrası yükleri ise 0,450 ile 0,755 arasında değişmektedir. Ölçek kapsamına alınan maddeler, toplam varyansın %49,65'ini açıklamaktadır. Davranış bilimleri açısından açıklanan varyans miktarının %40 olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 323).

Daha sonra, faktörlere dağılan maddelerin içeriği ile alanyazındaki yabancı dil öğrenme uygulamalarına (Nurlu ve Kutlu, 2015: 69; Tabak ve Göçer, 2014: 153; Cuma, 2017: 180) ilişkin bilgiler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve faktör adları verilmiştir. Bu çerçevede faktörler; *Genel Öğrenme Uygulamaları (GÖU), Konuşmayı Öğrenme Uygulamaları (KÖU), Okumayı Öğrenme Uygulamaları (OÖU), Yazmayı Öğrenme Uygulamaları (YÖU), Grameri Öğrenme Uygulamaları (GrÖU)* ve *Dinleyerek Öğrenme Uygulamaları (DÖU)* olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin özdeğerlerine göre çizilen Scree Plot Grafiği aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği'nin (YDÖUÖ) Özdeğer Faktör Grafiği

Faktörleşme öncesi ve sonrası ölçekte kalan 30 maddenin faktörlere göre yükleri ile faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.Ölçeğin Faktör Analizi Sonuçları

			Faktörleştirme (Yükler)	
Fak		**Maddeler**	**Önce**	**Sonra**
GÖU	1	Ödevlerimi, öğretmenin açıklamalarına uygun yapmak için gayret gösteririm.	,626	,698
	2	Gramer kurallarına uygun konuşmaya çalışırım.	,450	,658
	3	Hatalarımdan ders çıkarmayı, bir şeyler öğrenmeyi bilirim.	,429	,613
	4	Öğretmenin not almamızı istediği bilgileri mutlaka not alırım.	,398	,612
	5	Hangi öğrenme yöntemlerinin bana uygun olduğunu iyi bilir, onları uygularım.	,518	,538
	6	Derslere, sözlük, kitap, defter gibi malzemelerle eksiksiz olarak katılırım.	,505	,536
	7	Öğretmenin verdiği ödevleri zamanında yaparım.	,621	,502
		Varyansa Katkı Miktarı: %23,555 Özdeğer: 7,067		
KÖU	8	Başkalarıyla konuşmalar yaparak öğrenmeye çalışırım.	,514	,703
	9	Yanlış yapmaktan korkmadan/çekinmeden konuşmaya çalışırım.	,436	,672
	10	Öğrendiğim dilde sohbet/konuşma gruplarına katılırım.	,697	,666
	11	Zamanımı daha çok, öğrendiğim dili iyi bilen insanlarla geçirmeyi tercih ederim.	,537	,607
	12	Dil öğrenirken grupla çalışmayı tercih ederim.	,525	,543
	13	Ders esnasında öğrendiğim dilde konuşmaya çalışırım.	,451	,528
		Varyansa Katkı Miktarı: %6,534 Özdeğer: 2,050		
OÖU	14	Kitap okurken anlamını bilmediğim kelimeleri sözlükten bulup öğrenirim.	,591	,624
	15	Yeni karşılaştığım kelimeleri ve anlamlarını ezberlerim.	,426	,598
	16	Yabancı dili daha çok kelime ezberi yaparak öğrenmeyi tercih ederim.	,679	,593
	17	Seviyeme uygun hikâye kitapları ya da metinler okurum.	,573	,587
	18	Bazı kelimelerin anlamını öğrendiğim dildeki açıklamalı sözlüklerden öğrenirim.	,511	,580
	19	Önceden ezberlediğim kelimeleri unutup unutmadığımı ara sıra kontrol ederim.	,518	,450
		Varyansa Katkı Miktarı: %5,803 Özdeğer: 1,741		
YÖU	20	Öğrendiğim yabancı dilde hikâye ya da basit cümleler yazmaya çalışırım.	,512	,681
	21	Öğrendiğim kelimelerle basit cümleler yazmaya çalışırım.	,498	,631
	22	Kendi dilimdeki hikâye, şarkı vb. öğrendiğim yabancı dile çevirmeye çalışırım.	,476	,590
	23	Watsapp ya da diğer mesajlaşma gruplarında öğrendiğim dilde yazışırım.	,409	,546
		Varyansa Katkı Miktarı: %4,710 Özdeğer: 1,413		
GrÖU	24	Konuları öğrenirken tablo ve şekiller oluşturarak öğrenmeye çalışırım.	,399	,755
	25	Öğrendiğim dilin dil mantığını ve gramer yapısını anlamaya çalışırım.	,399	,730
	26	Öğrendiğim gramer kuralını başkasına anlatmaya çalışırım.	,565	,635
		Varyansa Katkı Miktarı: %4,510 Özdeğer: 1,353		
DÖU	27	Öğrendiğim dili iyi konuşan arkadaşlarımı ve hocaları telaffuzlarına dikkat ederek dinlerim.	,408	,775
	28	Öğrendiğim dilde şarkı sözleri veya şiir ezberlerim.	,389	,743
	29	Yabancı dili, film izleyerek ya da haber vb. dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.	,430	,523
	30	Telaffuzumu düzeltmek için radyo, müzik, film dinlemeleri/izlemeleri yaparım.	,402	,514
		Varyansa Katkı Miktarı: %4,239 Özdeğer: 1,272		

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçeğin faktörleştirme tekniği kullanılmadan önce maddelerin faktör yükleri 0,389 ile 0,697 arasında değerler almıştır. Faktörleştirme tekniğinin kullanılması sonrasında ise maddelerin yükleri; GÖU Faktörünün 0,502 ile 0,698 arasında olan 7 maddeyi içerdiği gözlenmiştir. Bu faktörün öz değeri 7,067; genel varyansa katkısı ise %23,555'tir. KÖU Faktörü ise 0,528 ile 0,703 arasında olan 6 maddeyi içermektedir. Bu faktörün öz değeri 2,050; genel varyansa katkısı ise %6,534'tür. OÖU Faktörü, yükleri 0,450 ile 0,624 arasında olan 6 maddeyi içermektedir. Bu faktörün öz değeri 1,741; genel varyansa katkısı ise %5,803'tür. YÖU Faktörü, yükleri 0,546 ile 0,681 arasında olan 4 maddeyi içermektedir. Faktörün öz değeri 1,413; genel varyansa katkısı ise %4,710'dur. GrÖU Faktörü, yükleri 0,635 ile 0,755 arasında olan 3 maddeyi içermektedir. Bu faktörün öz değeri 1,353; genel varyansa katkısı ise %4,510'dur. DÖU Faktörü ise yükleri 0,514 ile 0,775 arasında olan 4 maddeyi içermektedir. Bu faktörün öz değeri 1,272; genel varyansa katkısı ise %4,239'dur. Maddelerin faktör yüklerinin, 0,30'un üzerinde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 322). Buna göre her bir faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin, yapı geçerliği açısından yeterli güce sahip olduğu söylenebilir.

3.1.1.2. Madde ayırt ediciliği

Klasik Test Kuramı'na (KTK) göre korelasyon katsayısı şeklinde hesaplanan ayırtedicilik değeri (r değeri), -1 ile 1 arasında değer almaktadır. Düşük r değerine sahip soruların incelenmesi ve gerekli ise testten çıkarılması gerekmektedir. KTK parametrelerine yapılan en önemli eleştiri, seçilen örneklemden kolaylıkla etkilenmeleridir (Hambleton vd. 1993: 40). Bu sebeple bu çalışmada KTK'ye bağlı parametre değerleri yerine Düzeltilmiş Madde-Toplam ve Faktör-Toplam Korelasyon değerleri (DeVellis, 2003: 80-81; Pallant, 2007: 127) hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Madde-Toplam Puanları Düzeltilmiş Korelasyon Analizi Sonuçları

M. No	r	M. No	r	M. No	r	Fakt.	r
1	,566(*)	**11**	,608(*)	**21**	,388(*)	GÖA	,770(*)
2	,494(*)	**12**	,526(*)	**22**	,434(*)	KÖA	781(*)
3	,524(*)	**13**	,548(*)	**23**	,472(*)	OÖA	,726(*)
4	,460(*)	**14**	,501(*)	**24**	,428(*)	YÖA	,610(*)
5	,530(*)	**15**	,454(*)	**25**	,455(*)	GrÖA	,591(*)
6	,422(*)	**16**	,410(*)	**26**	,515(*)	DÖA	,620(*)
7	,530(*)	**17**	,421(*)	**27**	,416(*)		
8	,599(*)	**18**	,464(*)	**28**	,448(*)		
9	,471(*)	**19**	,415(*)	**29**	,444(*)		
10	,493(*)	**20**	,397(*)	**30**	,459(*)		

N=499; *=p<0,001

Tablo 3'te görüldüğü gibi maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları GÖU Faktörü için (1-7. Maddeler) 0,422 ile 0,566; KÖU Faktörü için (8-13. Maddeler) 0,471 ile 0,608; OÖU Faktörü için (14-19. Maddeler) 0,410 ile 0,501; YÖU Faktörü için (20-23. Maddeler) 0,388 ile 0,472; GrÖU Faktörü için (24-26. Maddeler) 0,428 ile 0,515 ve DÖU Faktörü için (27-30. Maddeler) ise 0,416 ile 0,459 arasında değerler almıştır.

Diğer taraftan ölçekteki faktör ve ölçek toplam puanları arasındaki ilişkilerin de 0,591 ile 0,781 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Düzeltilmiş korelasyon katsayılarının 0,20'den yüksek ve anlamlı olması (p<,05) maddenin ya da faktörün, ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet edebildiğini ifade etmektedir (Pallant, 2007: 140). Buna göre her bir maddenin ve her bir faktörün, ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği söylenebilir.

3.1.2. Ölçeğin Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliliğini saptamak amacıyla, ilgili alanyazın taraması yapılmış; içerik ve amaç yönüyle benzer bir ölçek bulunamadığından benzer ölçekler geçerliliği hesaplanamamıştır.

3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmıştır. Bulgular aşağıda sunulmutur:

3.2.1. İç Tutarlılık Düzeyi

Toplam 30 madde ve 6 faktörden oluşan ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach alpha katsayısı formülü kullanılarak yapılmıştır. Faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik değerleri Tablo 4'te özetlenmiştir:

Tablo 4. Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Genel Öğrenme Uygulamaları	7	0,826
Konuşmayı Öğrenme Uygulamaları	6	0,803
Okumayı Öğrenme Uygulamaları	6	0,721
Yazmayı Öğrenme Uygulamaları	4	0,663
Grameri Öğrenme Uygulamaları	3	0,726
Dinleyerek Öğrenme Uygulamaları	4	0,715
YDÖUÖ	30	0,880

Tablo 4'te görüldüğü üzere Cronbach alpha güvenirlik katsayıları GÖU Faktörü için 0,826; KÖU Faktörü için 0,803; OÖU Faktörü için 0,721; YÖU Faktörü için 0,663; GrÖU Faktörü için 0,726 ve DÖU Faktörü için 0,715 olarak belirlenmiştir. YDÖUÖ için ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,880'dir.

Cronbach alpha değerlerinin 0,60 ve üzeri olması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Malhotra, 1999: 282; Kalaycı, 2010: 405). Buna göre, ölçeğin güvenilir (tutarlı) ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.2.2. Kararlı Ölçüm Yapabilme Özelliği

Ölçeğin farklı zamanlarda uygulanması durumunda aynı ölçümleri verebilmesi, kararlılık özelliği ile ifade edilmekte ve güvenilirliğin bir kriteri olarak değerlendirilmektedir (Balcı, 2015: 114). YDÖUÖ'nün kararlı ölçümler yapabilme özelliği, test tekrar test yöntemi uygulanarak incelenmiştir. Ölçeğin 30 maddelik formu, 154 öğrenciye altı hafta sonra tekrar uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen puanların hem her bir madde hem de faktörler ve ölçeğin geneli açısından ilişkisi incelenmiştir. Bulgular Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5. Ölçek Maddelerinin Test-Tekrar Test Sonuçları

M. No	r	M. No	r	M. No	r	Faktörler ve Genel	
1	,546(*)	**11**	,664(*)	**21**	,675(*)	GÖA	,743(*)
2	,564(*)	**12**	,638(*)	**22**	,743(*)	KÖA	,771(*)
3	,702(*)	**13**	,551(*)	**23**	,667(*)	OÖA	,716(*)
4	,620(*)	**14**	,547(*)	**24**	,463(*)	YÖA	,734(*)
5	,493(*)	**15**	,689(*)	**25**	,615(*)	GrÖA	,713(*)
6	,639(*)	**16**	,484(*)	**26**	,733(*)	DÖA	,597(*)
7	,504(*)	**17**	,605(*)	**27**	,615(*)	YDÖUÖ	,781(*)
8	,486(*)	**18**	,793(*)	**28**	,530(*)		
9	,699(*)	**19**	,544(*)	**29**	,525(*)		
10	,745(*)	**20**	,484(*)	**30**	,490(*)		

N: 143-154; *=p<0,001

Tablo 5'te ölçekteki maddelerin test-tekrar test korelasyon katsayılarının GÖU Faktörü için (1-7. Maddeler) 0,493 ile 0,702; KÖU Faktörü için (8-13. Maddeler) 0,486 ile 0,745; OÖU Faktörü için (14-19. Maddeler) 0,484 ile 0,793; YÖU Faktörü için (20-23. Maddeler) 0,484 ile 0,743; GrÖU

Faktörü için (24-26. Maddeler) 0,463 ile 0,733 ve DÖU Faktörü için (27-30. Maddeler) ise 0,490 ile 0,615 arasında değerler almıştır. İki uygulama arasındaki ilişkiye Faktörler açısından bakıldığında bu katsayıların 0,597 ile 0,771 arasında değerler aldığı; ölçeğin geneli olan YDÖUÖ'nin iki uygulaması arasndaki ilişkiyi gösteren katsayının ise 0,781 olduğu ve p<,001 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Buna göre hem ölçekteki hem her bir madde ve faktörün hem de ölçeğin YDÖUÖ'nün genelinin kararlı ölçümler yapabildiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012: 170-171).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, lisans düzeyinde yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde sergiledikleri öğrenme uygulamalarını ve bu uygulamaları yapma sıklıklarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. *Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği (YDÖUÖ)* adı verilen ölçek, beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup altı faktör altında toplanabilen 30 maddeden oluşmaktadır.

Faktörlerde yer alan maddelerin her biri; önermede verilen öğrenme uygulamasını öğrencilerin sergileme sıklıklarını belirlemek üzere "(4) Her zaman, (3) Çoğu zaman, (2) Bazen, (1) Nadiren ve (0) Hiçbir zaman" şeklinde derecelenmiştir. Diğer taraftan, faktörlerdeki madde sayıları farklı olması nedeniyle, faktörlerden ve ölçek genelinden alınan puanların standart puana dönüştürebilmesi için aşağıdaki formülün kullanılması önerilebilir. Elde edilecek puanlamalara ilişkin yorumlamalar aritmetik ortalama değerleri üzerinden yapılabileceği gibi, bu formülden yararlanılarak en düşüğü 20 ve en yükseği 100 puan olacak şekilde yapılandırılarak anlamlandırılması da mümkündür. Tablo 6'da ise aritmetik ortalama ve standart puanlar ile bunlara karşılık gelen anlamlar özetlenmiştir:

$$X_{\text{standart.puan}} = \frac{X_{\text{faktörhampuan}}}{Fak..Mad.Say.} x20$$

Tablo 6. Ölçekten Elde Edilen Yüz Puan Üzerinden Standart Puan ve Aritmetik Ortalama Değerlerinin Anlamları

Her Bir Faktör İçin Puan Aralığı (100 Üzerinden)	Anlamı (Sıklık)	Aritmetik Ortalama Aralığı
20-35	Çok Düşük	0,00 – 0,80
36-51	Düşük	0,81 – 1,60
52-67	Orta	1,61 – 2,40
68-83	Yüksek	2,41 – 3,20
84-100	Çok Yüksek	3,21 – 4,00

Ölçeğin geçerliği; (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) ayırt edicilik analizi amacıyla madde toplam korelasyonunun hesaplanması yoluyla test edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre YDÖAÖ, özdeğeri 1,00'ın üzerinde olan 6 faktör altında toplanmış toplam 30 maddeyi içermektedir. Faktörlerden; genel öğrenme uygulamalarını içeren GÖU Faktörü 7 (1-7. Maddeler); yabancı dilde konuşmayı öğrenme uygulamalarını içeren KÖU Faktörü 6 (8-13. Maddeler); yabancı dildeki metinleri okumayı öğrenme uygulamalarını içeren OÖU Faktörü 6 (14-19. Maddeler); yabancı dilde yazmayı öğrenme uygulamalarını içeren YÖU Faktörü 6 (20-23. Maddeler); yabancı dilin gramer kurallarını öğrenme uygulamalarını içeren GrÖA Faktörü 3 (24-26. Maddeler) ve yabancı dili dinleyerek öğrenmeyi içeren DÖU Faktörü 4 (27-30. Maddeler) maddeyi içermektedir.

YDÖUÖ'nün KMO değeri 0,881; Bartlett Testi değerleri x^2=3949,698; sd=435; p<0,000'dır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,450 ile 0,755 arasındadır ve toplam varyansın %49,650'sini açıklamaktadır. Faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri, özdeğerleri ve varyansı açıklama oranları,

ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 323).

Ölçekte yer alan her bir madde ve faktörün, ölçülmeye çalışılan özellikleri ne düzeyde ölçebildiğini belirlemek üzere veriler üzerinde madde-toplam puanları ve faktör-toplam puanları düzeltilmiş korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin her bir maddesi için madde-toplam; her bir faktörü için de faktör-toplam puanları arasındaki düzeltilmiş korelasyon değerleri, ilişkilerin anlamlı ve pozitif olduğunu göstemiştir (p<,001). Buna göre ölçekte yer alan her bir maddenin ve faktörün, ölçekle ölçülmek istenen özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ve her bir maddenin ve faktörün istenilen düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir (Pallant, 2007: 140; Balcı, 2015: 117).

Ölçeğin ölçüt geçerliliğini saptamak amacıyla, ilgili alanyazın taraması yapılmış; içerik ve amaç yönüyle benzer bir ölçek bulunamadığından benzer ölçekler geçerliliği hesaplanamamıştır.

YDÖUÖ'nün güvenirlik özelliğini belirlemek üzere faktörlerin ve ölçeğin genelinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. YDÖUÖ'nün faktörlere göre iç tutarlılık katsayıları; GÖU için 0,826; KÖU için 0,803; OÖU için 0,721; YÖU için 0,663; GrÖU için 0,726 ve DÖU için 0,715 olarak belirlenmiştir. YDÖUÖ'nün genel içtutarlılık katsayısı ise Cronbach alpha 0,880'dir. Cronbach alpha değerlerinin yorumlanması ile ilgili olarak alanyazına bakıldığında genel olarak 0,60 ve üzeri değerlerin güvenirlik için yeterli görüldüğü gözlenmektedir (Malhotra, 1999: 282; Kalaycı, 2010: 405).

Ölçek ve faktörlere ilişkin belirlenen Cronbach alpha değerleri ve ölçütler dikkate alındığında hem her bir faktörün hem de ölçeğin genelinin güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.

Güvenirlik özelliği kapsamında değerlendirilen ölçeğin kararlı ölçümleri yapabilme özelliği (Balcı 2015: 114; Büyüköztürk 2012: 170) her bir madde, faktör ve YDÖUÖ'nün geneli için test-tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Bu çerçevede 5 hafta ara ile iki uygulama puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Hesaplama sonunda elde edilen katsayı değerlerinin her birinin, anlamlı ve pozitif bir ilişkiyi gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre YDÖUÖ'nün her bir maddesi, faktörü ve genelinin kararlı ölçümler yapabildiği sonucuna ulaşılmştır (Büyüköztürk, 2012: 170-171; Balcı, 2015: 114).

Sonuç olarak YDÖAÖ'nün, yükseköğretim kademesi dil hazırlık eğitimi döneminde yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı bir dili öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu ölçeğin, ortaöğretim ve hatta ilköğretim kademesinde ya da farklı yaş ya da meslek gruplarının yabancı dil öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulamalarının belirlenmesi için de kullanılması önerilebilir. Bununla birlikte, farklı kesimler üzerinde uygulanması durumunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tekrar yapılmasının yararlı olacağı belirtilmelidir.

Ayrıca bu ölçekle toplanan öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları ile yabancı dil öğrenme başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine ve gözlenen eksik ya da aksaklıkların giderilmesine dönük yapılacak araştırmalar için geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak da gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanlarının, öğrencilerin yabancı dili daha etkin öğrenebilmeleri için yapılabilecek ek uygulamalar ve alınabilecek ek önlelemlerin belirlenmesinde yararlanılabilir.

5. KAYNAKÇA

Akay, E. ve Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning english grammar: a study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies* 11(2): 67-82.

Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi* 169/1: 67-110.

Balcı, Ali (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayınevi.

Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 729-737

Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi 4*(1): 84-99.

Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(6): 159-173, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY.

Büyükikiz, K.K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(12): 69-80.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Cuma, F.İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *SEFAD* 38: 179-196.

Çam, S., Serindağ, E. ve İşigüzel, B. (2010). Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19(2): 302-312.

DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and application.* California: Sage Publications.

Erdem, M.D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(1): 213-237.

Erem, H.Ö. ve Erdem, İ. (2016). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin "yabancılara Türkçe öğretimi" hakkındaki görüşleri. *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar.* (Editörler: A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç). (153-160). Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları. ISBN: 978-605-4735-82-2.

Ergüder, I.. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ş. Kalaycı (Editör). (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *TUBAR* 32: 73-125.

Gülsoy, D. (2011*). İngilizce okutmanlarının ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Haukås, Å. (2016) teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1): 1-18.

İşci, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "yeni hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kan, M.O., Sülüşoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(24): 29-42.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16/4): 203-213

Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ).* Ankara: Pegem Akademi Yay.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim* 38(169): 159-174.

KTMÜ (Kırgız-Türk Manas Üniversitesi). (2018). *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Dil Hazırlık Eğitim-Öğretim Ve Sınav Yönetmeliği*. http://oidb.manas.edu.kg/pdf/dilegtsinyon.pdf [Erişim Tarihi: 16.06.2018].

Madeni, S. ve İşcan, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 3(5): 23-37.

Malhotra, N.K. (1999). *Marketing research: an applied orientation*. 3rd Edition. New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall.

Mehdiyev, E., Uğurlu, C.T. ve Usta, H.G. (2017). İngilizce dil öğreniminde güçlükler ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.* 13(3): 411-429.

Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(3): 343-356.

Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye a1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi* 25(2): 67-87. ISSN (Online): 2148-4945.

Okur, A., İnce, B. ve Güleç, İ. (Editörler) (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları. ISBN: 978-605-4735-82-2.

Orakçı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5(9): 1-18.

Orakçı, Ş. ve Gelişli, Y. (2017). Learner autonomy scale: a scale development study (öğrenen özerkliği ölçeği). *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 5(4): 25-35.

Pallant, J. (2007). *SPSS survivalmanual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Sydney: Allen&Unwin, Sabon by Bookhouse.

Şad, S.N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(2): 36-45.

Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları". *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 4(4): 545-558.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3/1: 325-339

Şenkaya, E. (2005). *Yabancı dil yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımının başarıya etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek fiziksel–duygusal–kültürel yöntem: kuramsal bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(2): 152-162.

Terefe, D. (2016). Imperatives of multicultural education ın ethiopia: reflections on awareness, practices, and challenges ın our higher learning ınstitutions. *Journal of Culture, Society and Development* 22: 39-50.

Tuncer, U. (2011) *the adaptatıon and development of "metacognıtıve readıng strategıes questıonnaıre" and "readıng strategy use scale" for Turkısh learners learnıng englısh as a foreıgn language.* Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Xhaferi, B. and Xhaferi, G. (2012). Teachers' perceptions of multilingual education and teaching ın a multilingual classroom-the case of the republic of Macedonia". *Jesikovlovlje*, 13(2), 679-696.

Yaman, H. ve Tulumcu, F.M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi". *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3): 2371-2386, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9327, ANKARA-TURKEY.

Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2): 282-294.

Yeşilyurt, A. (2017). Arapça konuşma becerisi özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(6): 881-902, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11596, ANKARA-TURKEY.