

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI**

**MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖZ
YETERLİK ALGILARI VE TÜRKÇE DERSLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)**

HAZIRLAYAN

Mehmet KARDOĞAN

DOKTORA TEZİ

ANKARA – 2025

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI**

**MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖZ
YETERLİK ALGILARI VE TÜRKÇE DERSLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)**

HAZIRLAYAN

Mehmet KARDOĞAN

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ABDURRAHMAN GÜZEL

ANKARA – 2025

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı çerçevesinde Mehmet Kardoğan tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 06 / 02 / 2025

Tez Adı: Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Başkent Üniversitesi

.....

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi

.....

Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Nihal YAVUZ, Başkent Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Özlem BAY GÜLVEREN, Başkent Üniversitesi

.....

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tarih: ... / ... /

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 08 / 02 / 2025

Öğrencinin Adı, Soyadı: Mehmet KARDOĞAN

Öğrencinin Numarası: 22020059

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı: Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Tez Başlığı: Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)

Yukarıda başlığı belirtilen Doktora tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 107 sayfalık kısmına ilişkin, 08 / 02 /2025 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: ... / ... /

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL İmza:

.....
.....

TEŞEKKÜR

Araştırmanın ortaya çıkmasında destek ve önerileriyle bana yol gösteren kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL hocama,

Yüksek lisans ve doktora sürecinde bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan ve her türlü desteği sunan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ'a,

Değerli görüşleriyle araştırmaya katkı sunan jüri üyeleri Prof. Dr. Nezir TEMUR, Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR, Dr. Öğr. Üyesi Nihal YAVUZ ve Dr. Öğr. Üyesi Fatma Özlem BAY GÜLVEREN hocalarıma,

Araştırma sürecinde vermiş oldukları her türlü katkıdan dolayı bölüm başkanımız Prof. Dr. Tülay SARAR KUZU, Öğr. Gör. Dilara KESKİN, Zekiye SUNA YILDIRIM, Doç. Dr. Mehmet ŞATA ve ismini zikretmediğim diğer hocalarıma,

Maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan değerli eşim Mehtap KARDOĞAN, annem, babam, abim ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

ÖN SÖZ

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler insanları yabancı dil öğrenmeye sevk etmiştir. İnsanların yabancı dil öğrenme ihtiyacı ise çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik bazen eğitim, turizm, siyasi ve ekonomi gibi nedenlere bağlı olarak meydana gelirken bazen de zorunlu göç olayları nedeniyle meydana gelmektedir. Türkçe eski çağlardan beri yabancı dil olarak hem öğrenilmekte hem de öğretilmektedir. Özellikle Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan eser bu anlamda ilk kabul edilmektedir. Bugün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkiye'nin gerek gelişmişlik düzeyi gerekse jeopolitik konumuna bağlı olarak bir artışa neden olmuştur.

Araştırmanın birinci bölümü “Problem Durumu”, “Çalışmanın Önemi”, “Çalışmanın Amacı”, “Varsayımlar” ve “Tanımlar” olmak üzere beş kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde alanyazında var olan problem durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca daha önce ilgili alanda yapılan bazı çalışmalardan örnekler verilerek bu çalışmanın önemi ve özgünlüğü belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümü “Dil Edinimi”, “Yabancı Dil-İkinci Dil Kavramları”, “Göç”, “Mülteci-Sığınmacı ve Geçici Koruma Kavramları”, Mülteci-Sığınmacı ve Geçici Koruma Kavramları Arasındaki Temel Farklar”, “Göç ve Eğitim”, “Göç ve Türkiye”, “Mülteci Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Yaşadıkları Problemler”, “Türkiye’de Bulunan Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Hizmetleri”, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Ortak Dil Düzeyleri”, Dil Becerilerine Göre Dil Yeterlik Düzeyleri”, “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri”, “Tutum”, “Öz Yeterlik” ve “Araştırma ile İlgili Alanyazındaki Çalışmalar” olmak üzere on altı bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümü “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Araştırmanın Sınırlılığı”, “Veri Toplama Araçları”, “Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Normallik Analizi”, Veri Topla Süreci” ve “Verilerin Analizi” olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümü “Bulgular Ve Tartışma” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde mülteci öğrencilerin öz yeterlik algıları ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarına ait istatistik sonuçları tablolaştırılmış ve bu sonuçlar yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın beşinci ve son bölümü “Sonuç ve Öneriler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde bulgulardan hareketle sonuçlara yer verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

Mehmet KARDOĞAN

ÖZET

Mehmet KARDOĞAN

Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı
Doktora Programı**

2025

Bu araştırmada, Türkiye’de ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören mülteci öğrencilerin temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören toplam 200 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Şengül (2016) tarafından geliştirilen “Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği”, Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği”, İşçi (2019) tarafından geliştirilen “İkili Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”, Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik ölçüleri (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), t-testi, ANOVA ve güvenirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Fark analizlerinde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış olup tüm analizler SPSS (versiyon 25) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dil becerileri, öz yeterlik, tutum, mülteci öğrenciler.

ABSTRACT

Mehmet KARDOĞAN

Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı
Doktora Programı**

2025

In this study, it was aimed to determine the self-efficacy perceptions of refugee students studying at the second level of primary education in Turkey regarding basic language skills and their attitudes towards Turkish lessons. For this purpose, descriptive survey model, one of the quantitative research approaches, was used in the study. In the study, ‘Attitude Scale towards Turkish’ developed by Şengül (2016), ‘Turkish Listening Self-Efficacy Scale for Foreigners’ and ‘Turkish Reading Self-Efficacy Scale for Foreigners’ developed by Tulumcu (2014), ‘Speaking Skill Self-Efficacy Scale for Bilingual Students’ Turkish Lesson’ developed by İşçi (2019), “Writing Skill Self-Efficacy Scale for Foreigners Learning Turkish” developed by Büyükkiz (2011) and “Personal Information Form” developed by the researcher were used as measurement tools. Descriptive statistics measures (frequency, percentage, mean, standard deviation), t-test, ANOVA and Cronbach's alpha coefficient for reliability analysis were used in the analysis of the data obtained. In the difference analyses, .05 level was taken into consideration for statistical significance and all analyses were carried out through SPSS (version 25) package programme. At the end of the study, it was determined that students' self-efficacy perceptions about language skills and their attitudes towards Turkish lesson were at a medium level. Based on these results, suggestions were made to those concerned.

Key Words: Turkish education, language skills, self-efficacy, attitude, refugee students.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Önemi	5
1.3. Çalışmanın Amacı.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Dil Edinimi.....	10
2.2. Yabancı Dil-İkinci Dil Kavramları	11
2.3. Göç	13
2.4. Mülteci, Sığınmacı ve Geçici Koruma Kavramları.....	15
2.4.1. Mülteci kavramı.....	15
2.4.2. Sığınmacı kavramı	16
2.4.3. Geçici koruma kavramı	17
2.5. Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kavramları Arasındaki Temel Farklar	18
2.6. Göç ve Eğitim.....	19
2.7. Göç ve Türkiye.....	21
2.8. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Yaşadıkları Problemler	23
2.9. Türkiye’de Bulunan Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Hizmetleri	25
2.10. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)	28
2.11. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Ortak Dil Düzeyleri	28
2.12. Dil Becerilerine Göre Dil Yeterlik Düzeyleri	30
2.12.1. Dinleme/anlama	30
2.12.2. Okuma/anlama.....	31
2.12.3. Sözel etkileşim	32
2.12.4. Sözel üretim.....	33
2.12.5. Yazma.....	34

2.13.	Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri.....	35
2.13.1.	Dinleme becerisi	35
2.13.2.	Okuma becerisi	37
2.13.3.	Konuşma becerisi.....	38
2.13.4.	Yazma becerisi	39
2.14.	Tutum.....	41
2.15.	Öz Yeterlik	44
2.15.1.	Öz yeterlik kaynakları	45
2.16.	Araştırma ile İlgili Alanyazındaki Çalışmalar	46
2.16.1.	Öz yeterlik ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	46
2.16.2.	Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar	50
2.16.3.	Tutum ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	52
2.16.4.	Tutum ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar	55
BÖLÜM III		58
YÖNTEM.....		58
3.1.	Araştırmanın Modeli	58
3.2.	Evren ve Örneklem.....	58
3.3.	Araştırmanın Sınırlılığı	60
3.4.	Veri Toplama Araçları	60
3.4.1.	Türkçeye yönelik tutum ölçeği.....	61
3.4.2.	Yabancılar için Türkçe dinleme öz yeterlik ölçeği	61
3.4.3.	Yabancılar için Türkçe okuma öz yeterlik ölçeği.....	62
3.4.4.	İkidiilli öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi öz yeterlik ölçeği	62
3.4.5.	Türkçe öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği	63
3.4.6.	Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.5.	Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Normallik Analizi	63
3.6.	Veri Toplama Süreci.....	64
3.7.	Verilerin Analizi	65
BÖLÜM IV		66
BULGULAR VE TARTIŞMA.....		66
4.1.	Bulgular	66
4.1.1.	Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	66
4.1.2.	Öz Yeterlik Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular	70
4.2.	Tartışma.....	84
4.2.1.	Araştırmanın tutum boyutuna ilişkin tartışma	84
4.2.2.	Değişkenlerin tutum etkisine ilişkin tartışma.....	85
4.2.3.	Araştırmanın dinleme öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma.....	87
4.2.4.	Değişkenlerin dinleme öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma.....	88
4.2.5.	Araştırmanın yazma öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma	91

4.2.6.	Değişkenlerin yazma öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma.....	92
4.2.7.	Araştırmanın okuma öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma.....	95
4.2.8.	Değişkenlerin okuma öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma	96
4.2.9.	Araştırmanın konuşma öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma	98
4.2.10.	Değişkenlerin konuşma öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma.....	99
BÖLÜM V.....		103
SONUÇ VE ÖNERİLER		103
10.1.	Sonuçlar	103
10.1.1.	Mülteci öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumları ile ilgili sonuçlar	103
10.1.2.	Mülteci öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar	104
10.1.3.	Mülteci öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar	104
10.1.4.	Mülteci öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar	105
10.1.5.	Mülteci öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar.....	106
10.2.	Öneriler	106
10.2.1.	Araştırmacılara yönelik öneriler	106
10.2.2.	Eğitimcilere yönelik öneriler	107
10.2.3.	Kurumlara (MEB, Üniversiteler, TÖMER vb.) yönelik öneriler	108
KAYNAKLAR.....		109
EKLER		
Ek 1: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği		
Ek 2: Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği		
Ek 3: Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği		
Ek 4: İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği		
Ek 5: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği		
Ek 6: Kişisel Bilgi Formu		
ARAŞTIRMA İÇİN ALINAN İZİNLER		
EK 7: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği İçin Alınan İzin		
EK 8: Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği ve Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği İçin Alınan İzinler		
EK 9: İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği İçin Alınan İzin		
EK 10: Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Alınan İzin		
EK 11: Başkent Üniversitesi Etik Kurul Onayı		
EK 12: İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni		
EK 13: Veli Onam Formu		

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Genel Dil Düzeyleri	29
Tablo 3.1. Mülteci Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri	59
Tablo 3.2. Ölçme Araçları İçin Hesaplanan Güvenirlilik Değerleri	64
Tablo 4.1. Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	66
Tablo 4.2. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.3. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Ana Dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.4. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.5. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Doğum Yeri Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.6. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.7. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.8. Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	70
Tablo 4.9. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	70
Tablo 4.10. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	71
Tablo 4.11. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.12. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yeri Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4.13. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4.14. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	73

Tablo 4.15. Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	73
Tablo 4.16. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	74
Tablo 4.17. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	74
Tablo 4.18. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.19. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.20. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4.21. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4.22. Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	77
Tablo 4.23. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.24. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	78
Tablo 4.25. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	78
Tablo 4.26. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları	79
Tablo 4.27. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	79
Tablo 4.28. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	80
Tablo 4.29. Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	80
Tablo 4.30. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	81
Tablo 4.31. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	81

Tablo 4.32. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 4.33. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 4.34. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	83
Tablo 4.35. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ağaç Gösterimli Ortak Dil Düzeyleri	29
--	----

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

AB: Avrupa Birliği

D-AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

DİLMER: Dil Öğretim Merkezi

DEDAM: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

HÜDİL: Hacettepe üniversitesi dil öğretimi uygulama ve araştırma merkezi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

GEM: Geçici Eğitim Merkezleri

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

PICTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulamalı Faktör Analizi

SPSS: Statistics Package for Social Sciences

vb: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

akt. :Aktaran

NEÜ TÖMER: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

ULUTÖMER: Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi

ÇOMÜ TÖMER: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, varsayımları ve araştırmada geçen bazı temel kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca insanlar duygularını, fikirlerini, arzularını ve yaşamış oldukları olayların tümünü dil vasıtasıyla ifade etmiştir. İnsan yaşamının merkezi konumunda bulunan “Dil, muhakemenin uzanabildiği sınırları, duyguların erişebildiği bölgeleri, hayalin tanıyabildiği görüntüleri adlandıran bir sistemdir.” (Güzel, 2010:20). Ayrıca dil, toplumlara ulus olma bilincini aşıl原因, bir ulusun geçmişini geleceğe taşıyan, insanlar arasındaki her türlü iletişime aracılık eden ve gerçekleştiren önemli bir unsurdur.

İletişim sürecinde fikirlerimiz kadar iç dünyamızda ortaya çıkan her türlü duygunun ifade etme vasıtası olan dil (Temur ve Arslan, 2018), sosyal çevreye uyum sağlamayı, dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmayı ve ortaya çıkabilecek problemlere karşı çözüm üretmeyi sağlayan önemli bir unsurdur. İletişimde bu kadar önemli bir rol oynayan dilin tüm işlevlerini yerine getirebilmesi ancak doğru, planlı ve kurallarına dikkat edilerek işe koşulmasıyla mümkündür. Dilin doğru ve etkili kullanılabilmesi için de dil öğretiminde doğru ve çağın gereklerine uygun yaklaşımların benimsenmesi gerekir.

Dil öğretimi ile ilgili yaklaşımlara bakıldığında, 19. yüzyılın başından bugüne kadar önemli değişiklikler olduğu görülmektedir. Önceden dil öğretimi, kelime ve dil bilgisi ağırlıklı yapılırken değişen dünya ile birlikte amaçlara uygun ve etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkmış ve dil öğretim uygulamaları bu çerçevede şekillenmeye başlamıştır. Bu bağlamda öğretim anlayışları kişi ve toplumların iletişim ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışı ve okullardaki uygulamalarla sınırlandırılan dil öğretimi, değişen ve küresel bir form kazanan dünya düzeniyle birlikte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini önceleyen çağdaş ve disiplinler arası anlayışa yerini bırakmıştır. Bu hususta Özbay (2003:4), psikoloji, nöroloji, sosyoloji ve davranış bilimleri alanlarında ortaya çıkan gelişmelerin uygulamalı olarak dil öğretimine yansıtılmaya başlandığını ifade etmiştir.

Küreselleşme ile birlikte bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler insanların birbirleriyle iletişimini zorunlu hâle getirmiştir. İnsanlar arasındaki bu iletişim eğitim, sağlık, ekonomi, turizm, göç vb. amaçlarla gerçekleşmektedir. Ayrıca dünyada meydana gelen savaşlar, doğal afetler, salgın hastalıkları, siyasi baskılar, güvenlik kaygısı ve daha rahat bir yaşam sürdürme amacı gibi sebeplerden dolayı insanlar ikamet ettikleri yerleri terk etmek zorunda kalmıştır. Bu hareketlilik, hem kültürel etkileşimi hızlandırmakta hem de kültürlerarası iletişimi kaçınılmaz hâle getirmektedir (Yığittürk Ekiyor, 2021). Birleşmiş Milletlerin (BM) 2022 senesinde açıklamış olduğu rapora göre dünya çapında 281 milyon göçmen bulunmaktadır. Bu rakam Dünya'daki toplam nüfusun %3,6'sına denk gelmektedir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2022). Son yıllarda Arap Baharı olarak başlayan ve daha sonra bölgesel çapta meydana gelen çatışmaların kitlesel göç hareketine sebep olduğu bilinmektedir. Bu hareketlilik dünyanın birçok ülkesini dolaylı olarak etkilerken Türkiye'yi doğrudan etkilemiştir. Özellikle yakın zamanda Suriye'de yaşanan kaosa birlikte Türkiye'ye milyonlarca insan göç etmiştir. Kitlesel olarak meydana gelen bu yer değiştirme hareketi Türkiye başta olmak üzere birçok ülkenin eğitim, sağlık, ekonomi ve sosyo-kültürel alanlarda politikalarını revize etmesine neden olmuştur. Aslında bu hareketlilik bir bakıma hem yerli halkı hem de barınma talep eden insanların yaşamını değiştirmekte ve dönüştürmektedir.

Karmaşık bir yapıya sahip olan göç olgusu, geçmişte birçok medeniyeti etkilediği gibi günümüzde de birçok ülkeyi etkilemeye devam etmektedir. Türkiye; üç tarafı denizlerle çevrili, boğazları elinde bulunduran, Asya ve Avrupa kıtaları arasında köprü görevi gören ve sosyo-ekonomik durumu giderek yükselen bir ülke olması sebebiyle göç faaliyetlerinden en çok etkilenen ülkelerden biridir. Türkiye'nin bu jeopolitik konumu göçmenlerin ülkemizi ya geçiş güzergâhı olarak kullanmalarına veya göç edilen ülke olmasına neden olmuştur. Özellikle son yıllarda Suriye, Irak, İran, Afganistan ve Ortadoğu'da meydana gelen olaylar sonucunda binlerce kişi Türkiye sınırına akın etmiştir. Türkiye ise geçmişte olduğu gibi bugün de sınırında yaşanan bu drama kayıtsız kalmayarak açık kapı politikası gereğince gelenlere kucak açmıştır (Koca, 2016). Ancak olayların uzun sürmesi sebebiyle Türkiye'ye

sığınanların sayısı her geçen gün artmış ve bu durum beraberinde sağlık, sosyal, ekonomi, entegrasyon ve eğitim gibi daha birçok probleme neden olmuştur.

Mültecilerin Türkiye’de uzun süre kalacağı düşünüldüğünde ortaya çıkan temel problemlerin başında entegrasyon gelmektedir. Çünkü yeni bir çevre, yeni bir dil, yeni bir kültürle tanışmak hem göçmenler için hem de yerel halk için alışılması zor bir süreçtir.

Türkiye’de bulunan mültecilerin güvencesiz, zor koşullar altında ve düşük maaşla çalışmaları sorun olmakla beraber, yerel halkın göçmenlere yönelik bir takım ön yargılara ve olumsuz düşüncelere sahip olmasına neden olabilir. Bu hususta Aydın ve diğerleri (2021:951) yayımladıkları raporda yerel halkın sığınmacılara yönelik değerlendirmelerini “Ucuz ve kaçak iş gücü ile işsizliğe neden oluyorlar, suça meyilli olmaları nedeniyle sorun oluyorlar, ülkenin kısıtlı imkânlarını tüketiyorlar, kendilerine ayrıcalıklar tanınması beni rahatsız ediyor, ülkenin millî kimliğine zarar veriyorlar, bir kısmına vatandaşlık verilmesi beni rahatsız ediyor, kültürel olarak farklı olmaları beni rahatsız ediyor.” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Aynı raporda yerel halkın sığınmacılara yönelik memnuniyet oranının düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Erdoğan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yerel halkın göçmenlere karşı toplumsal kabullenme seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin yaşamış oldukları bir başka problem ise eğitim aldıkları ülkenin dilini bilmemektir. “Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu”na (UNICEF) (2019) göre mülteci çocukların eğitim alanında yaşadıkları problemlerin başında göç ettikleri ülkenin dilini bilmeme problemi gelmektedir. Çünkü eğitim sistemine dâhil edilen mülteci öğrenciler yabancılaşma sorunu yaşarlar (Yurdakol ve Tok, 2018). Yabancılaşma sorunu yaşayan mülteci öğrenciler ikili ilişkilerde pasif kalabilir, iletişim kuramadıkları için derse katılmayabilir, kendilerini dışlanmış hissedebilir ve bu sebeple eğitim süreçlerine devam etmeyebilirler. Eğitimini yarıda bırakan veya bırakmak zorunda kalan mülteci çocukların birçoğunun ağır işlerde çalıştırıldıkları bilinmektedir. Ancak eğitim olanaklarından faydalanan mülteci çocuklar hem kuşak kaybı yaşamayacaklar hem de geleceğe dair güzel bir hayat kurma şansları artacaktır. Dolayısıyla eğitim faaliyetleri, göç edenlerin gittikleri ülkede topluma adapte olmalarına katkı sağlayan, yeni bir yaşam kurmalarına yardımcı olan, psikososyal ihtiyaçlarını karşılayan ve güvenli bir yaşama ortamı sunar. Diğer bir ifadeyle okul, farklı kültürlerle sahip öğrencilerin birbirlerini tanımalarına ve uyum sağlamalarına yardımcı olması bakımından önemli eğitim ortamlarıdır (Tanrıkulu, 2017). Bu bağlamda mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde ailelerinin desteğini almaları önem arz etmektedir. Çünkü göçe maruz kalan okul çağındaki mülteci çocuklar, farklı bir coğrafyadan geldikleri

için uyum problemi, akran zorbalığı ve iletişim eksikliği gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Cebeci, 2015).

Türkiye’de yabancı uyruklulara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi son yıllarda ülkedeki göçmen nüfusunun artışıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle 2013 senesinde 6458 sayılı “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” (YUKK) çıkartıldıktan sonra 2014 senesinde “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” genelgesi yayımlanarak Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklulara verilecek eğitim faaliyetlerinin detayları netleşmiş ve ardından çalışmalara başlanmıştır (Tanrıkulu, 2018). Bu genelge ile yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitim faaliyetlerinin planlanması netleşmiş ve Türkiye’ye yönelik kitlesel göç hareketlerine karşı tüm tedbirlerin alınması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Müsteşar Yardımcılığı bünyesinde bir komisyon oluşturulmuştur. Bununla birlikte illerde komisyonlar kurulmuş ve bu komisyonlar, Geçici Eğitim Merkezleri’nde (GEM) yabancılar yönelik tüm eğitim-öğretim planlanmasında yetkili kılınmıştır. Ayrıca MEB 2016 yılında Avrupa Birliği (AB) ile “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi”ni (PİCTES) yürütmüş, 2018 yılında ikinci aşamaya geçilmiş ve 2021 yılına kadar bu çalışma devam etmiştir. Söz konusu bu proje ile mülteci çocukların eğitim hizmetlerinden faydalanmaları amaçlanmıştır.

Küreselleşmeyle birlikte meydana gelen bütün bu gelişmeler bireylerin kendi ana dillerinin dışında yabancı dil öğrenme ihtiyacını zorunlu kılmıştır.

Tarihsel süreçte tüm ulusların, dil öğrenimine ve öğretimine önem verdikleri bilinmektedir. Köklü bir geçmişe sahip olan Türkler, tarih boyunca hüküm sürdükleri coğrafyalarda farklı toplumlarla askerî, siyasi, ticari vb. gerekçelerle iletişim kurmuşlardır. Bu iletişim Türkçeye olan rağbeti arttırmış ve Türkçe hem öğrenilen hem de öğretilen bir dil olmaya başlamıştır.

Türkçeyi yabancılar öğretmek amacıyla yazılan ve uzmanlarca kabul edilen eser Kâşgarlı Mahmud’un eseridir. Ayrıca farklı dönemlerde ve farklı amaçlarla Türkçenin yabancılar öğretimi için başka eserlerin kaleme alındığı bilinmektedir (Çakmak, 2014). Günümüzde ise yurt içinde ve yurt dışında birçok kurum ve kuruluş tarafından bu süreç aktif bir şekilde yürütülmektedir.

Yabancı dil öğretimi-öğrenimi süreçlerinde hem öğretici hem öğrencilerin karşılaştığı bir takım sorunlar bulunmaktadır. Öğrencilerin kaygı, tutum ve öz yeterlik algıları gibi psikolojik unsurların sadece ana dili değil ikinci, üçüncü dil öğreniminde de başarıyı etkilediği bilinmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda dil öğretilirken sadece doğru ve

uygun yöntemlerin kullanılmasının yeterli olmadığı psikolojik unsurların da öğrenmeyi etkilediği görülmüştür (Güneş Şahin, 2021).

Yabancı dilde eğitim gören bir bireyin hedef dile karşı olumsuz tutum takınması, yüksek kaygıya sahip olması ve dil becerilerini edinirken öz yeterlik inancının düşük olması istenilen başarıyı gösterememesine neden olabilir. Dolayısıyla dil öğretiminde dilin psikolojik boyutlarının da önem arz ettiği söylenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kaygı, tutum ve Türkçe temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları ile ilgili çalışmalar (Büyükkız, 2011; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; Sallabaş, 2012; Özdemir, 2013; Tulumcu, 2014; Bakır, 2015; Hamzadayı ve Büyükkız, 2015; Kardaş, 2015; Altunkaya ve Ateş, 2017; Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Rashid, 2017; Akay ve Uzun, 2018; Avcı, 2019; Ayhan, 2019; Bağcı ve Baz, 2019; Berk, 2019; Solak, 2019; Güngör ve Kan, 2020; Kadan, 2020; Köse, 2020; Şimşek ve Aktaş, 2020; Güneş Şahin, 2021; Yeşilyurt, 2021; Soysal, 2022; Tarih, 2022; Çelik, 2023; Başar ve Çangal, 2023; Güleç ve Kalenderoğlu, 2023; İnalöz ve Yılmaz, 2023; Kürkcü, 2023; Demirel ve Temur 2023; Efe, 2024; Sevim ve Varışoğlu, 2024) bulunmaktadır. Ancak iletişim ve kültürel anlamda büyük bir birikimi olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde yapılan çalışmaların nicelik olarak istendik seviyede olduğunu söylemek güçtür. Çünkü Türkçenin bugün hem birçok farklı coğrafyada ve milyonlarca kişi tarafından konuşulması (Güneş, 2013) hem de “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu”nun (UNESCO) ana dil sıralamasındaki tespitine göre dünyada üçüncü, resmî dil sıralamasın göre ise beşinci dil olması (Akalin, 2005; Güzel ve Barın, 2013) sebebiyle ilgili alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Yirmi birinci yüzyılda teknoloji başta olmak üzere bilim, sanat, ekonomi, eğitim, siyasi vb. alanlarda meydana gelen gelişmeler uluslararası iletişimi arttırmıştır. Uluslararası iletişim ve diyalogun artması insan ihtiyaçlarını çeşitlendirmiş ve bu çeşitlik zamanla insanların yabancı dil öğrenmesini zorunlu hâle getirmiştir. Türkiye’nin de gerek gelişmişlik düzeyi gerekse jeopolitik konumu Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimini zorunlu hâle getirmiş ve yabancılar Türkçe öğretme konusu ülkenin önemli bir gündemi hâline gelmiştir. Bu bağlamdaki çalışmalarda önemli mesafeler alınmıştır.

İster ana dilde olsun ister yabancı dilde olsun bir bireyin dil öğrenimindeki temel amacı, dili etkili ve başarılı bir şekilde kullanmaktır. Etkili ve başarılı bir iletişim için dil bir bütün olarak düşünülmeli ve dil becerilerine hâkim olunmalıdır. Bu yüzden Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir bireyin temel dil becerilerine hâkim olması beklenmektedir.

Dil öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de bireyin hedef dile yönelik geliştirmiş olduğu tutum ve öz yeterlik algılarıdır. Bireyin öz yeterlik algı seviyesi ile hedef dile yönelik geliştirmiş olduğu olumlu veya olumsuz tutumu dil öğrenme sürecinde önemli rol oynar. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri eğitim-öğretimde istenilen düzeyde başarının sağlanmasında etkin rol oynarken, olumsuz tutum geliştirmeleri ise ya başarısız olmalarına veya yetersiz düzeyde öğrenmelerine neden olur (Türkel, 2011; Göçer, 2014; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Benzer şekilde bireyin öz yeterlik algı seviyesi de hem Türkçenin ana dili olarak öğretiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde etkilidir. Çünkü bireylerin öz yeterlik inancı hedef dili öğrenmeye yönelik algılarını, iletişim kurmalarını, kendilerini nasıl hissettikleriyle ilişkili olduğu gibi dil becerilerini kullanabilmelerinde de etkilidir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017). Bu bağlamda Türkçenin hedef dil olarak öğretiminde öğrencilerin tutum ve öz yeterliklerinin bilinmesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması için önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde pek çok çalışmanın yapıldığı ve bu çalışmaların da genellikle dil bilgisi öğretimi ve dil öğretim merkezlerinde okutulan ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Dilin bir diğer özelliği olan psikolojik boyutun (tutum, öz yeterlik) varlığı açısından değerlendirildiğinde son yıllarda bu kavramlarla ilgili çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Göçer (2009), Türkçe öğrenen yabancı uyruklu lise öğrencilerinin tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ile değişkenler arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Sallabaş (2012), yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin öz yeterlik algılarının ortalamanın üstünde olduğunu tespit etmiştir. Bakır (2015) çalışmasında, yazma becerisi ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin öz yeterlikleri ile değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Aydın ve diğerleri (2017), yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğrencilerin ortalamanın üzerinde bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Kaplan (2018), Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerini, kaygılarını ve tutumlarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarında azalma olduğu, tutum ve öz yeterlik algılarında ise artma olduğunu tespit etmiştir. Avcı (2019) yaptığı çalışmada, iletişimsel öğrenme yönteminin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, iletişimsel yöntemin öğrencilerin tutumlarına pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayhan (2019), Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeye yönelik öz yeterlik ve kaygılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin orta seviyede bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Yaprak ve Uslu Üstten (2021), Gazi TÖMER’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın sonunda, katılımcıların yaş ve cinsiyet değişkenleri ile tutumları arasında anlamlı bir istatistiki farklılık olmadığını tespit etmiştir.

İlgili alanyazını incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle konuşma ve yazma dil becerilerine yönelik olduğu ve değişkenlerin de birbirini desteklediği gözlenmiştir. İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören küçük yaştaki (9-14 yaş aralığı) mülteci öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumları ile anlama ve anlatma dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını bir arada ölçen geniş kapsamlı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu durum alanyazın için bir eksiklik olarak değerlendirilmiş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Anlama ve anlatma dil becerilerinin birlikte ele alındığı bu araştırmanın sonuçları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasına ve ilgili alanyazına kaynaklık ederek katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt amaç soruları:

1. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır?
2. Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma sebebi) farklılaşmakta mıdır?
3. Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
4. Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma sebebi) farklılaşmakta mıdır?
5. Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerisi öz yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
6. Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerisi öz yeterlik algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma sebebi) farklılaşmakta mıdır?
7. Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
8. Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma sebebi) farklılaşmakta mıdır?
9. Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi öz yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
10. Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi öz yeterlik algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’de bulunma sebebi) farklılaşmakta mıdır?

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın çalışma grubunun veri toplama araçlarını objektif bir şekilde cevapladığı,
2. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının amaç ve alt amaçlar için uygun olduğu,
3. Çalışma süresince araştırmacının yansız hareket ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Dil: “Muhakemenin uzanabildiği sınırları, duyguların erişebildiği bölgeleri, hayalin tanıyabildiği görüntüleri adlandıran bir sistemdir” (Güzel, 2010:20).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Göç: “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirme hareketidir” (IOM, 2023:35-36).

Mülteci: “Katlanılamaz olan şartlardan veya kişisel durumlardan kaçıp kurtulmak isteyen insan” (Çiçekli, 2014:241)

Sığınmacı: “Vatandaşı olduğu ülkenin dışında uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmî olarak belirlenmemiş kişiler” (Şen ve Özkorul, 2016:92).

Tutum: “Bireyin, bir nesne, kişi veya durumla ilişki kurma anında, davranışa geçme öncesinde aldığı tavır, ortaya koyduğu duruş, başka bir deyişle eyleme hazırlanma veya hazır durma hâli” (İnceoğlu, 2010:15).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireyin bir iş karşısında kendisinden beklenen durumları ve lazım olan etkinlikleri yönetebilme ve uygulayabilmesi için kendine olan inancıdır (Bandura, 1986).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Edinimi

İnsan, yapısal olarak sosyal bir varlık olduğu için doğduğu andan itibaren çevresiyle sürekli iletişim hâlinindedir. İnsanlıkla birlikte var olan iletişim, bireyin içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırma isteğine dayanmaktadır. Bu istek insanı düşünmeye düşündüklerini de ifade etmeye sevk eder. Tüm bunları gerçekleştirirken de bir iletişim aracı olan dil kullanılmaktadır. Dilin karmaşık bir yapıya sahip olması geçmişte olduğu gibi günümüzde de dil bilimciler tarafından araştırma konusu olagelmıştır. Dile farklı bakış açılarıyla yaklaşan dil bilimciler, birbirinden farklı tanım ve açıklamalar yaparak dilin bu karmaşık yapısını anlamaya çalışmışlardır. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta” (Ergin 1993:3); “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” (Aksan, 1998:88); “çok değişik görünümde sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür” (Vardar, 2001b:11). Tanımlarda da ifade edildiği gibi insanların çevresiyle anlaşabilmeleri için temel iletişim aracı olan dile ihtiyaç duymaktadır. Dil sadece insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada değil aynı zamanda bir toplumu etkin kılan, geçmiş kültürünü geleceğe taşıyan araçtır. Diğer bir ifadeyle ulusları bir arada tutan, yaşam tarzlarını, dinî inançlarını, gelenek ve göreneklerini, dünya görüşlerini kuşaktan kuşağa aktaran en güçlü iletişim vasıtasıdır.

Alanyazını incelendiğinde dil edinim kavramının genellikle öğrenim kavramına nazaran daha fazla tercih edildiği söylenebilir. Anne karnında başlayan ve doğduktan sonra sosyal çevrenin etkisiyle gelişen dil edinimi, planlı bir eğitim-öğretim programıyla devam eden bir süreçtir. Stern’e (2003) göre ilk dil edinme süreci bilerek yani kasıtlı bir öğrenme değil aksine biyolojik bir olgunlaşmadır. Fakat dil edinim kavramını dil öğrenme kavramının

yerine kullanılabileceğini, iki terim arasında ayrım yapmanın çok da önemli olmadığını belirtir. Ayrıca iki terim arasındaki temel farkın dil edinimin kalıcı bir beceri olduğunu, öğrenmenin ise hem inişli-çıkışlı hem de değişkenlik gösteren bir süreç olduğunu ifade eder.

Dil edinimi ile dil öğrenimi arasındaki temel fark kişinin dili planlı veya plansız şeklinde kazanıp kazanmadığına bakılarak öyle değerlendirilmesi gerekir. Eğer dil, planlı bir öğretim süreciyle kazanılmışsa dil öğrenimi; doğal bir ortamda bilinçli bir çaba olmaksızın kazanılmışsa dil edinimidir (Krashen, 1981)

Oxford'a (1990) göre dil edinimi, farkında olmadan ve doğal olarak gerçekleşirken, dil öğrenimi ise planlanmış bir eğitim sistemi sonucu bireyin dil kurallarının farkında olup bilinmesiyle gerçekleşir. Ayrıca bu iki terim arasında temel ayrım yapılamayacağı aksine dil edinimi ile dil öğreniminin birbirini destekleyen ve organik bir bütünlük sağladığını belirtir.

“Dil edinimi, doğal olarak meydana gelir” (Richards & Rodgers, 2014). Diğer bir deyişle dil edinimi kendiliğinden gerçekleşen, herhangi bir ön hazırlık ve program gerektirmeyen kişinin büyümesine paralel olarak dili kullanma becerisidir, denilebilir.

Chomsky (2007), insanın bilişsel bir yapı sistemine sahip olarak doğduğunu, karmaşık bir niteliğe sahip olan dilin de bu yapılardan biri olduğunu ifade eder. Ayrıca insan davranışlarının temel yapısının doğuştan var olduğunu, içinde bulunduğu çevreyle kurulan etkileşim sonucu gelişip şekillendiğini belirtir.

İnsan sahip olduğu dil yetisini dünyaya geldiği andan itibaren yakın çevresinden izleme/dinleme aracılığıyla edinir. Doğuştan dil yetisine sahip olarak dünyaya gelen çocuklar süreç içinde aile, okul ve sosyal çevreyle girilen etkileşim sonucu dil gelişimini devam ettirir.

“Çocuk, doğduğu andan itibaren dinleme yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle konuşmayı gerçekleştirir. Düşünürken, fikir üretirken, türlü bilgi ve fikirleri yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır” (Özbay, 2001:102).

2.2. Yabancı Dil-İkinci Dil Kavramları

İnsanlık tarihi incelendiğinde insanların savaş başta olmak üzere din, ticaret, eğitim vb. sebeplerden ötürü birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kaldıkları görülmektedir. Bu zorunluluk beraberinde kişinin ana dilinin dışında yabancı bir dil öğrenmeyi gerekli

kılmıştır. Bu hususta Gün (2015), yabancı dil öğrenme durumunu, aynı dili konuşmayan bireylerin iletişim ihtiyacı sonucu ortaya çıktığını belirtir.

Yabancı dil genellikle bir bireyin ana dilini öğrendikten sonra farklı amaçlar doğrultusunda öğrenmiş olduğu dil şeklinde tanımlanmaktadır (Barın 2004; Demirci, 2019; Yağmur, 2013).

Alanyazınına bakıldığında yabancı dil yerine hedef dil tanımı yapıldığı da görülmektedir. Güzel ve Barın (2016) hedef dili, bireyin ana dilinin dışında öğrenmeyi amaçladığı dil şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanıma bakılarak Türkiye’de yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretimi aynı zamanda hedef dilin öğretimidir, denilebilir. Bu iki terimin genellikle eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir. Ancak iki terim arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bernhardt (1991), iki terim arasındaki temel farkın dilin hangi ortamda öğrenildiği ve ne tür iletişimsel işlevle kullanıldığıyla ilgili olduğunu belirtir. Örneğin, Türkiye’den Almanya’ya giden gurbetçilerin yaşamlarını idame ettirebilmeleri için Almanca’yı öğrenmeleri gerekir. Burada Almanca, gurbetçilerin hem iletişimsel yönünü hem de yaşadıkları sosyal çevreyi temsil etmektedir.

Bayyurt (2014:31), yabancı dil ile ikinci dil terimlerini kavramsal olarak aynı anlamda kullanmasına rağmen “yabancı dilin” hangi ortamda, çevrede öğretildiğinin önemli olduğunu ifade eder. Buna örnek olarak, Türkçe eğer Türkiye dışında öğretiliyorsa ikinci dilden ziyade yabancı dil, Türkiye’de öğretiliyorsa ikinci dil olduğunu belirtmektedir.

Yule (2006) ise çevrede konuşulmayan dilin yabancı dil, konuşulan dilin ise ikinci dil olduğunu ifade ederken aslında her iki kavramın da yabancı dil öğrenimi olduğunu belirtmektedir.

Özet olarak ikinci dil, kişinin ana dilinin dışında sosyal çevrenin koşullarına uyum sağlayabilmesi için öğrenmek zorunda kaldığı süreç iken, yabancı dil ise daha çok bireyin ilgi alanları (eğitim, turizm, ticaret vs.) çerçevesinde öğrenilmektedir.

“İkinci dil, yaşanan çevre içinde kullanıldığı için yabancı dile nazaran daha geniş bir çevre desteğiyle öğrenilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ise daha çok formel eğitimle gerçekleşmekte ve süreçte çevresel desteğin yokluğunu telafi edecek araçlar gerektirmektedir” (Stern, 2003:16). Aslında yabancı dil ile ikinci dil terimleri kavramsal olarak farklı anlamlar taşımalarına rağmen alanyazında birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Göç olayları hem göç edenleri hem de göç edilen yerin yerel halkını etkilemektedir. Ancak sosyal, ekonomik ve psikolojik anlamda en çok etkilenen kesim kadınlar ve çocuklardır (Sevinç, Davran Kantar ve Sevinç, 2018). Özellikle okul çağındaki mülteci

çocukların gittiği ülkenin dilini bilmemesi hem eğitim sistemine adapte olma noktasında hem de ikili ilişkileri sürdürmede zorlanmaktadırlar (Yaşar Ekici, 2015).

Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (GİGM) 2019 yılındaki verilerine göre Türkiye'de 3.644.342 Suriyeli bulunmaktadır. Bu sayının %47'si okul çağındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır (GİGM, 2019). Psikolojik, sosyal, ekonomi, dil vb. birçok problemle karşı karşıya kalan bu çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilerek eğitimle buluşmaları sağlanmalıdır. Ancak yapılan araştırmalarda mülteci öğrencilerin Türkçe temel dil yeterliklerinin Türkçe eğitim almalarına yetmediğini göstermektedir (Leven ve Çayak, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Morali, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018). Bu durum mülteci öğrencilerin eğitim sistemine beklenmedik bir şekilde dâhil edilmesinden ve eğitim-öğretimde kullanılan ders materyallerinin içerik olarak kısıtlı olmasından kaynaklanmaktadır (Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020). Bu bağlamda Türkçe dil yeterliği düşük olan mülteci öğrencilere yönelik hazırlık kursları açılabilir. Bununla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak ders materyalleri hedef kitlenin özellikleri çerçevesinde oluşturularak içeriği zenginleştirilmelidir.

2.3. Göç

Göç, küreselleşen dünya ile birlikte günümüzde sıkça karşılaşılan bir durum olsa da aslında insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Binlerce yıldır insanlar farklı sebeplerden dolayı bulundukları yerden bireysel veya kitlesel olarak yer değiştirmişlerdir. Bu yer değiştirme bazen daha güzel bir hayat sürdürebilme bazen de can güvenliğini sağlama ihtiyacından doğmuştur. Yüceşahin ve Özgür'e (2006) göre, insanların yaşadıkları çevrenin şartları yaşanmaz hâle gelmesinden kaynaklı olarak da bu yer değişikliği ortaya çıkabilmektedir. Aslında göç kavramını yalnızca demografik bir olguyla açıklamak yanıltıcı olabilir. Çünkü göç sosyo-kültürel unsurları da etkilemekte ve değiştirip dönüştürmektedir.

Göç olgusu birden fazla disiplinde ve her disiplin de kendi perspektifinde araştırmaktadır. Bu yüzden göç kavramı üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında genellikle bir amaç doğrultusunda gerçekleştiği ve bu kavramın yalnızca belli bir sebeple açıklanmadığı görülmektedir. Aşağıda göç kavramı ile ilgili bazı tanımlamalara yer verilmiştir.

“Göç; ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret.” (TDK, 2023).

“Göç, bir kişi, aile, grup veya topluluğun ekonomik, politik, kültürel, vb. nedenlerden dolayı sürekli ikamet ettiği toplumdan ayrılarak bir başka toplumda yerleşme ve yaşama amacıyla yer değiştirmesidir” (Tomanbay, 1999:102-103).

“Göç, Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir” (IOM, 2023:35-36).

“Göç, ekonomik, siyasal, ekolojik, kitlesel veya kişisel nedenlerle yapılan coğrafik değişikliklerdeki kısa, orta ve uzun süreli geriye dönüş veya sürekli yerleşim amacıyla olan coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir” (Yalçın, 2004:13).

Ünalan (1998) göç olgusunu, coğrafi veya idari sınırları belirlenmiş bölgeler arasında yapılan ikametgâh değişiklikleri olarak ifade etmiş ayrıca bu değişikliklere ilaveten kalıcılık ve zaman kavramını da dâhil etmiştir.

Göç ulusal ve uluslararası düzeyde etkileri olan bir olgudur. Öyle ki göç hem bireyi hem de göç edilen yeri etkilemektedir (Durugönül, 1997). Zeyrek’e (2010) göre, göç siyasi, ekonomi, toplumsal ve çevresel unsurlardan kaynaklanan ve yeni toplumsal sonuçlara gebe bir süreçtir. Bu bağlamda göç, devlet ve milletler için siyasi, sosyal, kültürel, ekonomi, hukuki ve idari boyutları olan bir olgudur (Uzman, 2018).

Her göç daha iyi bir yaşam sürdürme ümidiyle başlamaktadır. Bu yüzden insanlar göç etmeyi planlarken o yerin sosyal, ekonomik ve siyasi özelliklerini de göz önünde bulundururlar. Nitekim savaşın hâkim olduğu bir devlette yaşayan biri daha sakin ve huzurlu bir yerde veya ekonomik anlamda sıkıntı çeken biri refah seviyesi daha yüksek olan bir ülkede yaşamak isteyecektir. Ancak iyi bir gelecek kurma hayaliyle başlayan göçler bazen istendik şekilde sonuçlanmayabilir. Afrika’daki olumsuz yaşam koşullarından dolayı Avrupa’ya doğru göç eden insanların Akdeniz’de yaşamış oldukları dram bu duruma bir örnektir. Deniz (2009), yasa dışı yollarla göç eden işçilerin suistimallere, ayrımcılığa ve kötü çalışma koşulları gibi daha birçok soruna maruz kaldıklarını ifade etmiştir.

Son yıllarda dünyada meydana gelen savaşlar, ekonomik buhranlar, siyasi istikrarsızlıklar, iklim değişiklikleri, salgın hastalıklar vb. sebeplerden dolayı göç hareketleri artmış ve bu hareketlilik beraberinde mülteci ve sığınmacı akımlarını meydana getirmiştir. Castles ve Miller (2008), son yıllarda dünya çapında farklı ülkelere sığınma talebinde bir artış hareketi gözlemlendiğini ve bu hareketlilik sonucunda mülteci sayısında büyük bir artış

olduğunu ifade etmişlerdir. Dünya çapında meydana gelen bu hareketlilik bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak yaşamlarında bir değişiklik meydana getirdiği gibi gidilen yerlerde yaşayan insanların yaşamlarında da bir değişim ve etkilenmeye sebep olmaktadır.

2.4. Mülteci, Sığınmacı ve Geçici Koruma Kavramları

İnsanlık tarihinde derin izler bırakan göç eylemleri beraberinde mülteci, sığınmacı ve geçici koruma gibi daha birçok kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda genellikle birbirlerinin yerine kullanılan ancak aralarında küçük farklılıklar bulunan mülteci, sığınmacı ve geçici koruma kavramlarının tanımlanmasının yapılması yararlı olacaktır. Bu kavramlar arasında küçük farklılıklar olsa da ortak noktalarının göçe maruz kalan insanları tanımlamak için kullanıldığını unutmamak gerekir.

2.4.1. Mülteci kavramı

Mülteci; yaşadığı ülkede meydana gelen hâk ihlalleri vb. sebeplerden dolayı göç ettiği ülkeden sığınma talebinde bulunan ve bu talep sonucunda yasal statü elde eden kişi olarak ifade edilebilir. Çiçekli (2014:241) mülteci tanımını, “katlanılamaz olan şartlardan veya kişisel durumlardan kaçıp kurtulmak isteyen bir insan” şeklinde ifade etmiştir. Bu kaçış ekonomik imkansızlık, siyasi ve toplumsal baskı, kaos ortamı, doğal afetler gibi sebeplerden kaynaklı olabilir.

Mülteciliğin uluslararası düzeyde hukuksal olarak ilk adımı 1951 yılında Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesiyle atılmıştır (Barkın, 2014). Bu sözleşmenin 1. maddesine göre mülteci şu şekilde tanımlanmaktadır:

“1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi” (UNHCR Türkiye Temsilciliği, 2016:2).

1951 yılında imzalanan sözleşmenin 1. Maddesi daha sonra 1967 Protokolü ile değiştirilmiştir. Protokolün 1. Maddesinde yer alan mülteci kavramı, “1951 yılından önce meydana gelen olaylar sonucunda” ibaresi çıkarılarak sözleşmenin ilgili maddesinde yer alan ve bu tanıma giren her kişi şeklinde değiştirilmiştir (Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü).

Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü’nün 1. maddesiyle birlikte 1951 Cenevre Sözleşmesi’nde yer alan zaman ve coğrafya kısıtlaması çıkarılmıştır. Söz konusu protokol ile birlikte hem Avrupa’da hem de Avrupa dışında vuku bulan hadiseler neticesinde barınan bireylere mülteci statüsü verileceği anlaşılmaktadır.

Yukarıda belirtilen 1951 Cenevre Sözleşmesini Türkiye 24 Ağustos 1954 tarihinde imzalamış ve “1 Ocak 1951’den evvel cereyan eden hadiseler ifadesini, 1 Ocak 1951’den önce Avrupa’da cereyan eden hadiseler şeklinde” (Resmi Gazete, 5 Eylül 1961:5927) anladığını belirtmiştir.

Yabancı uyrukluların Türkiye’ye girişleri, konaklamaları, çıkışları ve korunma talepleri ile ilgili usul ve esaslar Nisan 2013 yılında YUKK ile düzenlenmiştir.

YUKK’un 61. maddesine göre mülteci: “Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir” şeklinde ifade edilmiştir (YUKK, 2013:23).

Bu maddeyle birlikte farklı ülkelere kaçıp Türkiye’ye sığınmış, mülteci olma şartını sağlamış kişi veya kişiler coğrafya olarak Avrupa’dan gelmedikleri için mülteci statüsünden faydalanılamayacağını göstermektedir. Her iki madde arasındaki temel farkın nedeni Türkiye’nin coğrafya şartı koymasından kaynaklanmaktadır.

2.4.2. Sığınmacı kavramı

Sığınmacı, mülteci gibi benzer sebeplerden dolayı yaşadığı ülkeden kaçıp başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan, mülteci statüsünü elde etmek için yasal başvuru yapan fakat başvurusu hâlâ sonuçlanmamış kişi şeklinde tanımlanabilir. Nitekim Şen ve Özkorul

(2016:92) sığınmacı tanımını, “vatandaşı olduğu ülkenin dışında uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmi olarak belirlenmemiş kişiler” şeklinde ifade etmişlerdir.

İltica ve Göç Mevzuatına göre sığınmacı:“İrkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için, vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen veya uyruğu yoksa önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancı” şeklindedir (İltica ve Göç Mevzuatı, 2005:8).

2.4.3. Geçici koruma kavramı

İlgili alanyazını incelendiğinde ortak bir geçici koruma tanımının olmadığı anlaşılmaktadır. Fakat Geçici Koruma kavramı, Avrupa Birliğinin 20 Temmuz 2001 Tarihli 2001/55/(AT) sayılı Geçici Koruma Yönergesinin 2. maddenin (a) fıkrasında, “*Üçüncü ülkelerden gelen ve kendi ülkelerine geri dönemeyen yurdundan ayrılmaya zorlanmış kimselerin kitlesel sığınması ya da yakın bir kitlesel sığınma tehlikesi durumunda, özellikle de sığınma sisteminin bu akınla, etkili işleyişi olumsuz biçimde etkilenmeksizin başa çıkamayacağına dair bir riskin bulunması durumunda, ilgili kişilerin ve koruma talep eden diğer kimselerin menfaatleri doğrultusunda bu tür kişilere acil ve geçici koruma sağlanması*” (Geçici Koruma Yönergesi, 2001) şeklinde açıklanmaktadır.

2. maddenin (d) fıkrasında da aynı kavram, “yurdundan ayrılmaya zorlanmış, özel bir ülke ya da coğrafi alandan gelen çok sayıda kişinin, ulaşmaları ister kendiliğinden ister yardım sonucu olsun örneğin bir tahliye programı aracılığı ile topluluğa ulaşması” (Geçici Koruma Yönergesi, 2001) şeklinde ifade edilmektedir.

Bu tür kitlesel sığınma hareketlerine karşı Türkiye tedbir almış ve bu hususta ilgili çalışmalar yürütmüştür. Türkiye’nin yürütmüş olduğu çalışmalardan biri de (YUKK)’tur.. Ekşi’ye (2018:53) göre Türkiye’de geçici koruma ile ilgili yasal mevzuat ilk defa YUKK ile düzenlenmiştir. Bu kanunun 91. Maddesi:

“(1) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir” (Mevzuat, 2013) şeklindedir.

2011 senesinde Suriye’deki iç savaşıyla birlikte Türkiye’ye yönelik büyük bir göç eylemi başlamış, bu savaşın kısa sürede biteceği ve gelenlerin tekrar ülkelerine dönecekleri

düşünülerek Suriyelilere “misafir” tanımlaması yapılmıştır. Ancak savaşın uzun sürmesi ile birlikte sorun giderek derinleşmiş dolayısıyla Suriyeliler de düşünüldüğü gibi kısa sürede dönememişlerdir. Yaşanılan bu durum karşısında Türkiye YUKK ve Geçici Koruma Yönetmeliği çıkarmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu Yönetmelik ile birlikte Türkiye’deki sığınmacılara; sağlık, sosyal hizmetler, iş piyasasına ulaşma, eğitim, yardım ve tercümanlık gibi hizmetler sağlanmaktadır. Sığınmacılara sağlanacak sosyal hizmetlerin usul ve esasları kurul tarafından belirlenmektedir.

2.5. Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kavramları Arasındaki Temel Farklar

Göçmenlik, mültecilik ve sığınmacı kavramları ortak özelliklere sahip olsalar da aralarında bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar; amaç, sebep, istek ve mevcut koşullar şeklinde sıralanabilir. Göçmen, genellikle karşı karşıya kaldığı olumsuz koşullar sebebiyle yaşadığı coğrafyadan kendi özgür iradesiyle ayrılan kişidir (TDK, 2023). Diğer bir ifadeyle göçmen, bulunduğu bölgeden başka bir bölgeye veya yaşadığı ülkeden farklı bir ülkeye maddi ve manevi olarak daha iyi bir yaşam sürdürmek için göç eylemini gerçekleştiren kişiye denilmektedir (Korkut, 2010). Çelik (2022) göçmen kavramını, genellikle maddi imkânsızlıklardan ya da yaşadığı sosyo-kültürel ortamın verdiği rahatsızlıktan dolayı ülkesini hür iradesiyle terk edip, legal veya illegal yollarla başka bir ülkeye gidip yaşamaya başlayan kişi şeklinde ifade etmiştir. Bu nedenle daha iyi bir yaşam sürdürmek isteyen göçmenlerin, sosyal, siyasi, ekonomi, sağlık ve eğitim gibi konuları önemsedikleri söylenebilir. (İpek, 2005).

Sığınmacı kavramı ise güvenlik, özgürlük, hayatta kalma inanç, ırk, polititk düşünce, savaş gibi sebeplerden ötürü vatanından ayrılmış ve farklı ülkelerde yaşamak zorunda kalmış ancak yasal statü kazanmamış kişi veya kişiler için kullanılmaktadır (Bozbeyoğlu, 2015). Mültecilik kavramı da yaşadığı ülkede can güvenliği olmadığı için daha güvenli bir ülkeye göç eden ve göç ettiği ülke tarafından kendisine koruma hakkı verilen kişi veya kişiler için kullanılmaktadır (Korkmaz, 2014). Mültecilerin ve sığınmacıların göç eyleminde; savaş, zulüm, şiddet, etnik ve dini baskılar söz konusu olduğu için bireylerin istekleri doğrultusunda değil de ani ve zorunlu bir yer değişikliği söz konusudur. Dolayısıyla bu eylemlerin ana etmenlerinden birisi de kişilerin yaşam ve özgürlüklerine yönelik tehlikeler olduğu söylenebilir. Aslında ulusal ve uluslararası düzeyde bir göç durumu olan mülteci ve

sığınmacı kavramları, birbirinden farklı şekilde tanımlansa da ortak noktalarının belli bir sebepten dolayı göç etmiş insanlar olduğu açıkça görülmektedir. İki kavram arasındaki temel fark sığınmacıların yasal bir statülerinin olmamasıdır. Bu hususta Özgen (2010), mültecilerin gittikleri ülkede bazı yasal statülere sahip olduğunu, sığınmacıların da bu statüleri alabilmek için mülteci başvurusu yapmış ve sonucu bekleyen kişi veya kişiler şeklinde ifade etmiştir.

Özetlemek gerekirse mülteci, şartlı mülteci, göçmen, sığınmacı, geçici koruma vb. kavramlar ile ilgili hem uluslararası hem de Türk hukuk sisteminde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Dolayısıyla bu kavramların benzer ve farklı yönlerini daha net anlayabilmek için ülkelerin hukuki açıdan almış oldukları kararlara bakmak gerekmektedir.

2.6. Göç ve Eğitim

İnsanoğlu bazen daha rahat bir yaşam sürdürmek için bazen de zorunlu sebeplerden dolayı yaşadığı coğrafyayı terk etmektedir. Bu yer değiştirme hareketi göç olarak tanımlanmaktadır. Göç, insanların çeşitli nedenlerden dolayı doğup büyüdüğü toprakları isteyerek veya istemeyerek yer değiştirmesi süreci olarak tanımlanabilir (Ekici ve Tuncel, 2015). Dünyada meydana gelen savaşlar, salgın hastalıklar, doğal afetler, iç çatışmalar, zulümler, insan hakları ihlalleri ve ekonomik imkânsızlıklar göç etme oranında ciddi bir artışa neden olmaktadır (Tamer, 2020). Öyle ki, UNHCR (2023) tarafından açıklanan raporda, dünya çapında 117,3 milyon kişi zorla yerinden edilmiştir. Bu sayının 63,3 milyonu ülke içinde yerinden edilmiş kişileri, 31,6 milyonu UNHRC yetkisi altında bulunan mültecileri ve mülteci benzeri durumdaki kişileri, 6 milyonu Birleşmiş Milletler Yakın Doğu'daki Filistinli Mültecilere Yardım ve Bayındırlık Ajansı (UNRWA) yetkisi altında bulunan Filistinli Mültecileri (UNHRC'ye dahil değildir), 6,9 milyonu sığınmacıları ve 5,8 milyonu ise uluslararası koruma ihtiyacı içindeki kişileri kapsıyor. Türkiye 2024 ortası itibariyle geçici koruma kapsamında 3,1 milyon Suriye vatandaşı ve uluslararası koruma kapsamında da 194.637 kişiye ev sahipliği yapmaktadır (UNHRC Türkiye Temsilciliği, 2024). Aslında dünyanın hemen hemen her noktasında mültecilerin olduğu söylenebilir. Bu durum beraberinde birçok problem getirmektedir. Bu problemlerden biri de göç hareketi ile birlikte birbirinden farklı kültüre sahip insanların bir arada yaşama zorunluluğudur. Farklı kültüre sahip insanların bir arada yaşaması birçok uyum problemini ortaya çıkarmaktadır

(Aksoy, 2012). Bu yüzden göç edilen yerde yaşayan insanlar da en az göçe maruz kalanlar kadar göçten etkilenmektedir.

Göç olayları tüm insanları etkilemektedir fakat pasif göçmen olarak tabir edilen çocuklar bu olaylardan en çok etkilenen kitlelerden biridir (Giani, 2006). Göç olayları sürecinde meydana gelen tüm olumsuz olaylar çocukları daha çok etkilemektedir. Kağnıcı'ya (2017) göre, eğer göç eylemi isteyerek gerçekleşmemişse, göç sürecinde olumsuz olaylar da yaşanmışsa ve gittikleri ülkede kabul edilmeme söz konusuysa bu durum hem çocukların eğitim hayatına engel oluşturmakta hem de kültürel anlamda adaptasyon problemlerine yol açmaktadır. Bu sebeple göçe maruz kalan çocuklar, yaşamış oldukları travmaları atlatabilmeleri ve tekrardan topluma adapte olabilmeleri için psikososyal desteğe daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Machel, 2001). UNICEF (2016) tarafından açıklanan verilere göre, dünyada yaklaşık olarak 50 milyon çocuk yaşadığı yerden ya göç etmiş ya da zorla yerinden edilmiştir. Bu sayının 28 milyonu ise güvenlik ve şiddet olaylarından dolayı meydana gelmiştir.

Göç sürecinde yaşanan ölüm, açlık, susuzluk, istismar vb. tüm olaylara bazı çocuklar şahit olmaktadır. Bu durumun ileride çocuklar üzerinde nasıl bir etki edeceğini kestirmek zordur. Bununla birlikte göçe maruz kalan bütün mülteci çocuklar cinsiyet farkı olmaksızın kaçırılma ve radikal gruplarda asker olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Hart, Boyden, De Berry & Fenny, 2006). Tüm bu sorunların dışında mülteci çocukların göç ettikleri ülkelerde yeni bir yaşama adapte olmaya çalışırken arzu ve ihtiyaçlarını o ülkenin diliyle ifade etmedeki yetersizlikleri, ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden aileleriyle birlikte göç eden çocukların yerleştikleri ülkenin dilini bilme düzeyi, gittikleri ülkeye uyumu kolaylaştıran bir etkidir (Whitaker, 2010). Aksi takdirde iletişim alanında meydana gelen problemler hem sosyal çevreyi etkilemekte hem de eğitim ortamındaki öğretmen ve diğer öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Erdem, 2017).

Okul çağındaki mülteci çocukların yaşamış oldukları sorunların başında dil problemleri gelmektedir (Üstün ve Baş, 2022). Dil problemleri mülteci çocukların zamanla akranları tarafından dışlanmasına veya birtakım değişik muamelelere tabi tutulmasına sebep olabilir (Biçer ve Özaltun, 2020). Bu durum çocuklarda öz güven eksikliği, yalnızlık hissi, kaygı ve daha pek çok olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilmektedir (Karaağaç, Cırıt ve Güvenç, 2019). Dil problemleri ile birlikte mülteci çocuklarda ortaya çıkan olumsuz durumların çözümünde eğitim hizmetlerinin önemi büyüktür. Çünkü eğitim, göçe maruz kalan çocukların yaşamış oldukları olumsuzlukları ve gittikleri yeni yaşam alanlarına adapte olmalarını hızlandırmaktadır (Bilgili, Aydoğan ve Güngör, 1997). Diğer bir ifadeyle eğitim,

bireylerin yaşadığı toplumun sistemine, kültürüne ve toplumsal özelliklerine adapte olmasını sağlayan bir araçtır (Sarı ve Önkol, 2007; Özden, 2021). Bu bağlamda Olivos ve Mendoza (2010), eğitim sayesinde göçmenlerin ve yerli halkın bütünleşmesinin daha kolay olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden göç alan ülkelerin eğitim hizmetlerinin yeterli alt yapıya sahip olması gerekir.

2.7. Göç ve Türkiye

Türkiye, tarihi boyunca bulunduğu coğrafi konum sayesinde göç ve ticaret yollarına ev sahipliği yapmış, daha iyi bir yaşam sürdürme amacıyla göç edilen bir ülke olmuştur. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra birçok Avrupa ülkesine işçi yollayan Türkiye, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak 1980’li yılların sonunda göç veren ülke konumundan yavaş yavaş çıkmış, jeopolitik konumu sebebiyle göç almaya ve transit geçiş güzergâhı statüsünü korumaya devam etmiştir (Yakar ve Temurçin, 2013). Sovyetler Birliğinin dağılması, Afganistan’ın işgali, Ortadoğu’da yaşanan olaylar, Irak, İran gibi komşu devletlerde meydana gelen politik olaylar, iç karışıklıklar Türkiye’yi etkilemiş ve giderek göç merkezi haline getirmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı’nın (2023) açıklamış olduğu verilere göre, 2005 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısı 57.428 kişi iken bu sayı 2023 yılının ortalarında 127.373 kişi olarak kayıtlara geçmiştir. Ayrıca Türkiye’ye 2022 yılının sonuna doğru çeşitli sebeplerden dolayı uluslararası koruma talebiyle 33.246 kişinin başvuru yaptığı, eğitim, iş ve diğer sebeplerle oturma izni başvurusu yapıp bu izni alan yabancı sayısının ise sadece 2023 yılında 1.235.895 kişi olduğu bilinmektedir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023).

Suriye’de yaşanan kaos, iklim değişiklikleri, doğal afetler, salgın hastalıklar, savaşlar vb. sebeplerden dolayı birçok bölgeden Türkiye’ye kitlesel göç hareketleri olduğu bilinmektedir. Özellikle 2011 yılında Suriye’de yaşanan olaylar sonucunda milyonlarca Suriye vatandaşı can güvenliği sebebiyle komşu devletlere sığınmıştır. Türkiye de açık kapı politikası uygulayarak yaşanan bu drama karşı duyarsız kalmamıştır. Suriye’den ülkemize doğru yaşanan kitlesel göç hareketine ilk etapta devletin farklı kurumları çadır kentler kurarak beslenme, barınma ve sağlık gibi temel ihtiyaçları olabildiğince karşılamaya çalışmış, yaşanan bu iç karışıklığın fazla sürmeyeceği, dolayısıyla gelen göçmenlerin de kısa sürede ülkelerine döneceği varsayılmıştır. Ancak bu durum tahmin edilenin aksine daha da kötüleşmiş ve gittikçe göçmen sayısında bir artışa yol açmıştır. Türkiye, açık kapı politikası

gereğince ülkesine sığınan Suriye vatandaşlarına uluslararası hukuk çerçevesinde geçici koruma statüsü vermiş ve durum normale dönünceye kadar misafir olarak barındırılmalarına karar vermiştir (TBMM, 2012). Sayıları milyonları geçen Suriyeliler, zamanla İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyükşehirlere doğru dağılmaya başlamışlardır. Yerleştikleri yerlerde ilk etapta temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan mülteciler, süreçte birçok problem yaşamaya başlamışlardır. Çünkü göç olgusunda tüm sosyal dinamikleri (dil, din, ekonomi, sağlık, eğitim ve kültür...) etkilenmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin dört bir tarafına dağılan mülteciler iletişim, sosyal yaşam, sağlık hizmeti, kültür, güvenlik ve eğitim gibi birçok alanda sorunlarla karşı karşıya kalmıştır (Gür, 2019). Mültecilerin karşı karşıya kaldıkları temel problemler içinde aşılması en güç olanın eğitim hizmeti olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim, temel ihtiyaçlar gibi hemen çözüme kavuşturulabilecek veya ilaç gibi hemen tedarik edilebilecek bir hizmet değildir. Aksine eğitim; plan, program, müfredat, ve öğretim materyallerinin yanısıra bu hizmeti verecek kişi ve kurum, kuruluşların oluşmasına bağlıdır. Bu ayakların sağlanması ve eşgüdüm içinde çalışması için oluşması ciddi çaba ve zaman gerektiren bir husustur (Çifci, Arseven, Arseven ve Orhan, 2020).

Göç özellikle sosyal ve psikolojik anlamda yetişkinleri etkilediği kadar çocukları da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Türkiye'de 2023 yılı itibariyle 3.303.034 geçici koruma statüsünde Suriyeli bulunmakta (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023), bu sayının 1.718.477'si 0-18 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır (UNICEF, 2020). Sirin ve Rogers-Sirin (2015), Suriye iç savaşından kaçıp Islahiye kampında kalan Suriyeli mülteci çocuklar üzerinde yaptıkları araştırma raporunun verilerine göre, bu çocukların %79'unun ailelerinden birilerini kaybettiği, %60'ının ya birilerinin öldürülmesine ya da yaralanmasına şahit olduğu, %30'unun yaralandığı veya fiziki şiddete maruz kaldığı, yaklaşık %45'nin ise dünya genelindeki yaşlıtlarına göre en az 10 kat daha fazla travma sonrası stres bozukluğu gösterdikleri tespit edilmiştir. Göçe zorlanan çocukların yaşamış oldukları travmaları atlatabilmeleri ve sosyal ilişkilerini tekrardan geliştirebilmeleri ancak ciddi psikolojik destek ve nitelikli bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Nicolai ve Triplehorn (2003), eğitimin koruma özelliği sayesinde öğrencilerin hem kendilerini değerli hissettiğini hem de sosyal ilişkilerini daha iyi geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda iyi bir eğitim alan çocuklar dış çevreden gelebilecek her türlü olumsuzluğa karşı kendilerini koruyabilir. Ancak Türkiye'de eğitimle buluşan mülteci çocukların sayısı istenilen düzeyde olduğu söylenemez. Nitekim UNICEF'in (2020) Türkiye ile ilgili açıklamış olduğu verilere göre, 731.713 Suriyeli çocuk örgün eğitime kayıtlıyken, 400 bin çocuk hâlâ eğitim olanaklarından yararlanamamaktadır. Oysaki sosyal entegrasyonlarının sağlıklı gerçekleşmesi için eğitim

olanaklarından mülteci çocukların yararlandırılması bir zorunluluktur (Field, Kuczera & Pont, 2007). Çünkü eğitim olanaklarından yoksun kalan mülteci çocuklar ya erken yaşta evlenmekte ya da radikal gruplara katılmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Dolayısıyla Türkiye’deki mülteci çocukların eğitim olanaklarından yoksun kalması, ilerleyen süreçte Türkiye’nin yerli halkı için büyük sorunlara yol açacaktır (Seydi, 2014).

Tüm bu hususlar dikkate alındığında mülteci çocukların iyi bir eğitim görmelerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda mülteci olsun veya olmasın bütün çocukların iyi bir eğitim alması için hem ulusal hem de uluslararası kurum ve kuruluşların birlikte çaba göstermeleri gerekmektedir.

2.8. Mülteci Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Yaşadıkları Problemler

Göçler, yaşam koşullarını da değiştirdiği için birçok alanda uyum problemini de ortaya çıkarabilmektedir. Uyum problemi ortaya çıkan alanların başında, eğitim gelmektedir (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021). Mülteci çocukların nitelikli eğitim alma hakkını ve sürecini etkileyen göçler (Sarier, 2020), öğrencilerin eğitimlerinin yarıda kesilmesine, asimilasyona, zihinsel bozukluklara ve iletişim sorunlarına sebep olabilmektedir. (Akdeniz, 2018). Daha önce de ifade edildiği gibi göçlerin doğurduğu olumsuzluklar çocukları daha çok etkilemektedir (Özden, 2021).

Mülteci öğrencilerin farklı dil ve kültürlere sahip olmaları, gittikleri ülkelerde iletişim, uyum ve zorbalık gibi pek çok konuda problem yaşamalarına neden olmakta ve bu da eğitimlerine olumsuz bir şekilde etki etmektedir (Cebeci, 2015). Özellikle dil konusunda problem yaşayan bazı mülteci öğrenciler, hem akranlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişim kurmada zorlanabilmektedir. Mülteci öğrencilerin entegrasyon sürecinde yaşadıkları dil sorunu; arkadaş ortamından uzaklaşmaya, yalnızlaşmaya ve eğitim ortamına uyum sağlayamamalarına neden olmaktadır (Üstün, Bayar ve Bozkurt, 2017). Bu durum mülteci öğrencilerin akademik başarısını etkilemekte ve zamanla okulu terk etmelerine yol açmaktadır (Üstün ve Gökçe, 2022).

Mülteci öğrencilerin eğitimlerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Başar, Akan ve Çiftçi (2018) çalışmalarında, dil bilmeyen mülteci öğrencilerin iletişim konusunda problem yaşadıklarını, iletişim probleminden dolayı verilmek istenen mesajın anlaşılmadığını bu yüzden de mülteci öğrencilerin uyum sağlama konusunda sorun

yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Cohen ve Chavez (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Columbus ve Ohio'ya göç eden Latin Amerikalı sığınmacıların karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda daha iyi bir yaşam sürdürme hayaliyle gelen mültecilerin geldikleri yerlerde ekonomi ve eğitim konusunda ciddi problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okula giden mülteci çocukların akranları ve öğretmenleri tarafından ayrımcılığa uğradıkları, dil problemlerinden dolayı uyum sağlayamadıkları ifade edilmiştir. Er ve Bayındır (2015) mülteci öğrencilere eğitim veren ilkökul öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere eğitim verme noktasında kendilerini yetersiz hissettiklerini, bu eksikliği gidermeye yönelik herhangi bir eğitime tabi tutulmadıklarını ifade etmişlerdir. Grillo (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Avrupa'ya göç eden sığınmacıların karşı karşıya kaldıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda Avrupa'nın sığınmacılara yönelik yabancı düşmanlığı ve ön yargısı yaşanan durumu daha da kötüleştirdiği ifade edilmiştir. Avrupa'nın bu tutumu yüzünden sığınmacıların dil, eğitim, ekonomi, ırkçılık ve uyum gibi ciddi sorunlarla karşılaştıkları vurgulanmıştır. Ayrıca sığınmacıların maruz kaldığı kötü muameleler sonucunda okullaşma düzeyinin çok düşük kaldığı, toplumla bütünleşemeyen çocukların zamanla dini ve etnik okullarda radikalleşebileceği ifade edilmiştir. Saklan (2018) çalışmasında, Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadıkları eğitsel sorunları öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin dil, ekonomi, uyum, disiplin, ön yargı ve ırkçılık gibi unsurlardan dolayı sorunlar yaşadıkları, öğretmenlerin ise genel olarak disiplin, devamsızlık, ders araç-gereç eksikliği, sınıf yönetimi ve müfredat programından dolayı problem yaşadıkları belirlenmiştir. Sarier (2020) çalışmasında, mülteci öğrencilerin eğitim problemlerini belirlemeyi ve bu problemlere çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Meta-sentez yöntemle yapılan çalışmada 30 çalışma derinlemesine irdelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dilsel, duyuşsal, bilişsel, ailesel ve sosyo-kültürel şeklinde sorunlar tespit edilmiştir. Özellikle dilsel sorunlardan kaynaklı mülteci öğrencilerin iletişim kuramadıkları, isteklerini, ihtiyaçlarını ve sorunlarını ifade etmede zorlandıkları görülmüştür. Bu sorunların çözümüne ilişkin olarak da mülteci öğrencilere yönelik entegrasyon programlarının oluşturulması, eğitim, yetiştirme, sosyal ve beceri kurslarının açılması gibi önerilerde bulunulmuştur. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkökulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin en büyük probleminin dil bilmeme olduğu tespit edilmiştir. Dil probleminden dolayı öğretmen,

idareci ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulamadığı belirtilmiştir. Uzun ve Bütün (2016) Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda, Suriyeli öğrencilerin birçok problem yaşadıkları bu problemlerin başında ise dil problemi geldiği vurgulanmıştır. Ayrıca dil probleminden dolayı öğrencilerin hem yaşatlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişim kuramadıkları bu yüzden de kendilerini ortamdan soyutladıkları ifade edilmiştir. Yurdakul ve Tok (2018) yaptıkları çalışmada, mülteci öğrencilerin dil problemlerinden dolayı derste motivasyon sorunları yaşadıklarını, dersi anlamadıkları için sınıfta gürültü ve agresif hareketler yaptıklarını, dil öğrenmeye başladıklarında ise bu tür problemlerin ortadan kalktığını ifade etmişlerdir.

Özetlemek gerekirse yaşadığı coğrafyayı farklı sebeplerden dolayı terk eden insanların birçok problemle karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Özellikle okul çağındaki çocukların göçe maruz kalmaları eğitim hizmetlerinden mahrum kalmalarına sebep olmaktadır. Yukarıda yapılan bazı çalışmaların sonucuna bakıldığında mülteci öğrencilerin göç eylemleri sonucu yaşadıkları sorunlar daha net anlaşılmaktadır.

2.9. Türkiye’de Bulunan Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Hizmetleri

Son yıllarda Ortadoğu’da ve Türkiye’nin komşu devletlerinde meydana gelen olaylar nedeniyle birçok insan yerinden kaçarak Türkiye’ye sığınmıştır. Türkiye, başta Suriyeliler olmak üzere kendisine sığınan mültecilerin barınma ve beslenme gibi temel insani ihtiyaçlarını karşılamaya ilişkin birçok çalışma yapmıştır. Özellikle Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin yarısından fazlasının 18 yaş altında olması (GİGM, 2020), bu çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanması gerektiğini göstermektedir. Bu yüzden kampa yerleşen Suriyeli çocukların eğitimlerinin aksamaması için ilk başlarda kendi dillerinde kendi öğretmenleri tarafından dersler verilmiştir. Fakat Suriye’de yaşanan olayların kısa sürmemesi ve buna bağlı olarak göçmen sayısında yaşanan artış Türkiye’nin göçmenlere ilişkin politikasını acil müdahale planından uyum planına doğru dönüştürmesine sebep olmuş, istihdam ve eğitim bu süreçte en çok ihtiyaç duyulan iki alan olmuştur (Özden, 2021:2).

Türkiye, Suriye’deki iç savaşla birlikte gelen sığınmacıların ülkelerine kısa sürede dönmeyeceğini görünce eğitim politikalarında düzenlemeye gitmiştir. MEB tarafından Suriyelilerin eğitimleri ile ilgili yapılan ilk düzenleme 26 Nisan 2013 tarihli “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelgedir (Sağiroğlu, 2017). Valiliklere gönderilen bu genelge ile kamp dışında ikamet eden Suriyeli

ailelerin çocukları için faaliyet gösteren mekânların güvenli ve yeterli donanıma sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır (Kızıl ve Dönmez, 2017). Bu genelgenin ardından 26 Eylül 2013 tarihli “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı bir genelge daha çıkarılmıştır. Söz konusu genelgede, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinde bir standart oluşturulması gerektiği vurgulanmış ve buna yönelik çerçeve ölçütler belirlenmiştir. Ardından Bakanlık 23 Eylül 2014 tarihli “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı ve daha kapsamlı bir genelge daha yayımlamıştır (Sağıroğlu, 2017). Bu genelgeye göre:

- Bakanlığa bağlı Müsteşar Yardımcısının koordinasyonunda bir komisyon kurulacaktır. Bu komisyon;
- Göçe maruz kalanların Bakanlığa bağlı faaliyet gösteren tüm eğitim kurumlarından yararlanmaları halinde meydana gelen sorunların giderilmesi amacıyla Müsteşar Yardımcılığının talimatları doğrultusunda çalışma yürütecektir.
- Göçmenlerin her türlü eğitim-öğretim ihtiyaçlarını belirtir şekilde raporlar hazırlayacak ve hazırlanan raporlarla ilgili ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlar ile koordinasyonu sağlayacaktır.
- Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarında ve kriz dönemlerinde oluşturulan Geçici Eğitim Merkezler’inde (GEM) göçmenlere yönelik yürütülen tüm çalışmaları izleme ve raporlamasını yürütecektir.
- Göçmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili işlemleri yürütmek amacıyla illerde bir komisyon kurulacaktır. Bu komisyonda, en az bir müdür ve yabancı uyruklu öğrencilere mülakat yapması için bir yabancı dil öğretmeni veya tercüman bulunacaktır. Ayrıca gelen göçmenler arasında deneyimli olanların komisyona katılabilmesi için imkân sağlanacaktır.
- İllerde göçmenler için GEM’ler kurulacak ve bu merkezlerdeki çalışmaları koordine etmek için personel görevlendirilmesi o ilin milli eğitim müdürlüğünün teklifi ve valilik onayı ile yapılacaktır.
- Özellikle en fazla göç alan illerde, gerek görülmesi hâlinde ilgili diğer kurumlarla iş birliği yapılarak il milli eğitim müdürlüğünün önerisi ve valilik onayı ile GEM’ler oluşturulacaktır.

- Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarında ve GEM’lerde Türkçenin öğretilmesi, sosyo-kültürel kursların düzenlenmesi, mesleki becerinin kazandırılması ve bunların dışında yürütülecek her türlü faaliyetlerin tedbirleri alınacaktır.
- GEM’lerde “Türk devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz” ilkesi uyularak eğitim yapılacaktır.
- GEM’lerde Türkçe dersleri için Türkçe, Edebiyat, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri görev yapacaktır.
- Göçe maruz kalan okul çağındaki öğrencilerin ve talep etmeleri hâlinde yetişkinlerin GEM’lere veya Bakanlığa bağlı kurumlara kayıt yapabilmeleri için “yabancı tanıtma belgesi” verilme şartı aranacaktır.
- Yabancı kimlik belgesi olup kayıt yaptıran öğrencilerin veri girişleri e-okul ile e- yaygın sistemleri üzerinden yapılacaktır.
- Göçmen öğrencilerin tasdikname, karne, diploma vb. belgeleri ilgili mevzuat çerçevesinde e- okul ya da Bakanlık tarafından duyurusu yapılan yabancı öğrenci bilgi işlem sistemi üzerinden yapılacaktır (MEB, 2014).

Bu genelge sayesinde daha önce sadece GEM’lerde eğitim gören Suriyeli öğrencilere devlet okullarına kaydolma hakkı tanınmış ve bu öğrencilere sağlanan eğitim faaliyetlerinde belli bir standart sağlanmıştır. Ayrıca bu genelge ile birlikte 2016 yılının sonunda Suriyeli çocukların % 60’ının devlet okullarına kayıt yaptırdığı görülmüştür (MEB, 2017).

Yabancı öğrencilerin eğitim-öğretimi ile ilgili esas çerçeve 22 Ekim 2014 tarihli “Geçici Koruma Yönetmeliği’nin 28. maddesinde ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Yönetmeliğin “a” fıkrasında 36-66 aylık olan çocuklara okul öncesi eğitim, “b” fıkrasında ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuklara MEB’in ilgili mevzuatı çerçevesinde, “c” fıkrasında ise talep olması hâlinde her yaş grubu için yaygın eğitim kapsamında kurslar düzenlenebileceği belirtilmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı kurumlarda öğrenim gören yabancı öğrenciler ile ilgili usul ve esaslar YÖK tarafından belirlenecektir. Söz konusu yönetmeliğin ilgili genelgelerden sonra çıkması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir fakat yabancılara yönelik eğitim-öğretim yasasının temelini oluşturması bakımından ilgili yönetmeliğin önemli olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı daha sonra 2016 yılında AB ile 270 milyon Euro değerinde bir anlaşma yapmış ve bu anlaşmayla Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde 100'e yakın eğitim kurumunun alt yapısını güçlendirip 70.000 Suriyeli çocuğun bundan faydalanmasını hedeflemiştir. Bakanlık ayrıca Avrupa Birliği (AB) tarafından finanse edilen PICTES projesi ile Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanması amacıyla bir çalışma yürütmüştür. 2016 yılında başlayan bu proje 2018 yılında ikinci aşamaya geçmiş ve projenin 2021 yılına kadar devam etmesi planlanmıştır (Özden, 2021). Bu proje ile Türkiye'de yaşayan Suriyeli okul çağındaki çocukların eğitim faaliyetlerinden faydalanmaları ve Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları hedeflenmiştir.

2.10. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)

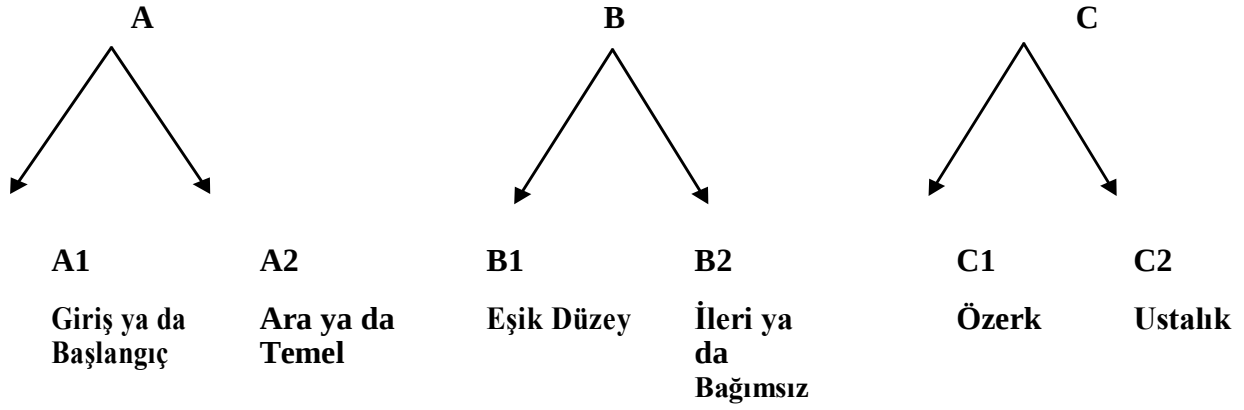
İletişim ve etkileşimin hızla devam ettiği günümüz dünyasında birbirinden farklı uluslar ana dillerinin dışında ikinci hatta üçüncü bir yabancı dili öğrenmek zorunda kalmıştır. Bu durum doğal olarak gelişmiş ülkeleri dil öğrenme ve öğretme politikalarına sevk etmiştir.

Bu çerçevede Avrupa Konseyi, farklı dil ve kültürleri ortak değer kabul ederek 2000 yılında düzenlenen konferansla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini yayımlamıştır. DAOBM, üye ülkeler arasında hem işbirliğini geliştirmek hem de ortak bir kültürel etkinlik oluşturmayı hedeflemektedir.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, müfredat kurallarını, sınavları, ders kitaplarını ve bunların ortak bir zeminde geliştirilmesini kapsayan rehber niteliğinde bir çalışmadır” (Büyükkız, 2011:26).

2.11. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Ortak Dil Düzeyleri

Avrupa Konseyi, dil öğretiminde karmaşıklığı önlemek ve ortak bir dil öğretim programı oluşturmak için dil becerilerini Temel (A), Ara (B) ve İleri (C) olmak üzere üç ana düzeye ayırmıştır. Ağaç gösterimli bu üç ana düzey ise kendi içinde alt düzeylere ayrılmıştır. Metinde sunulan dil düzeyleri Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Ağaç Gösterimli Ortak Dil Düzeyleri

D-AOBM, belirlenen dil düzeylerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterebileceğini dolayısıyla bu düzeylere bağlı kalınmaması gerektiğini belirtir. Bu düzeyler ve ilgili kazanımlar dil öğrenenlere hangi doğrultuda hareket etmeleri gerektiği ile ilgili hem ipucu vermekte hem de sınav ve değerlendirmeler için yol göstermektedir. Tablo 2.1’de dil düzeyleri ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 2.1. Genel Dil Düzeyleri

İLERİ DÜZEY KULLANICI	C2	“Okuduğu ve duyduğu hemen hemen her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı ve kesin olarak ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince ayrıntıları fark edebilir” (CEFR, 2001:24; Büyükkiz, 2011:34; Bakır, 2015:36).
	C1	“Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Kendini sözcüklerini çok fazla aramadan doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir” (CEFR, 2001:24; Büyükkiz, 2011:34; Bakır, 2015:36).
ARA DÜZEY KULLANICI	B2	“Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dâhil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan ana dil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Geniş bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir” (CEFR, 2001:24; Büyükkiz, 2011:34; Bakır, 2015:36).

	B1	<i>“Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir” (CEFR, 2001:24; Büyükkız, 2011:34; Bakır, 2015:36).</i>
TEMEL DÜZEYKULLANICI	A2	<i>“Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili (en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış veriş, yakın çevre, iş) cümleleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alış veriş gerektiren iletişim kurabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve acil ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir” (CEFR, 2001:24; Büyükkız, 2011:34; Bakır, 2015:36).</i>
	A1	<i>“Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kişisel detaylar, yaşadığı yer, sahip olduğu şeyler, vb. konular hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaş ve anlaşılır yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir” (CEFR, 2001:24; Büyükkız, 2011:34; Bakır, 2015:36).</i>

2.12. Dil Becerilerine Göre Dil Yeterlik Düzeyleri

Metinde dil becerileri; dinleme/anlama, okuma/anlama, sözel etkileşim, sözel üretim ve yazma olmak üzere beş kategori altında değerlendirilmiştir. Aşağıda temel dil becerilerine yönelik dil yeterlik düzeyleri ve ilgili kazanımlar sırasıyla verilmiştir.

2.12.1. Dinleme/anlama

A1

Çok yavaş bir şekilde konuşulduğunda kendim, ailem ve sosyal çevremle ilgili bilinen temel söz ve kalıpları anlayabilirim (CEFR, 2001).

A2

Günlük yaşama ilişkin konuşmalarda (kişisel, ailevi, iş, çevre vb.) kısa, yavaş ve açık bir şekilde konuşulursa anlayabilirim. Basit anons ve iletilerle ilgili temel mantığı kavrayabilirim (CEFR, 2001).

B1

Bilindik konularla ilgili konuşmalar ölçünlü, açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiği takdirde konuşmayı ana hatlarıyla anlayabilirim. Televizyon ve radyo programlarındaki kişisel ilgi alanıma uygun konuları ana hatlarıyla anlayabilirim (CEFR, 2001).

B2

Kalabalık ortamlarda aşina olduğum bir konu hakkında yapılan tartışmaları ve uzun konuşmaları standart bir dille ifade edildiği takdirde anlayabilirim. Televizyon ve radyoda yayınlanan haber, belgesel, söyleşi vb. gibi güncel konular standart dille ifade edildiğinde anlayabilirim (CEFR, 2001).

C1

İlgi alanıma giren mesleki ve bilimsel konulardaki konuşmalar karmaşık bir yapıya sahip olsa bile anlayabilirim. Argo ve deyim türündeki ifadeleri kolaylıkla anlayabilirim (CEFR, 2001).

C2

Konuşmada kullanılan aksana alışmak biraz zaman alabilir. Kaynağı ister canlı ister televizyon veya radyoda olsun hızlı konuşmaları zorlanmadan anlayabilirim (CEFR, 2001).

2.12.2. Okuma/anlama**A1**

İlan, katalog, afiş gibi yazılı metinlerde yer alan basit isim ve sözcükleri anlayabilirim (CEFR, 2001).

A2

Basit ve açık bir dille yazılmış metinleri anlayabilirim. Duyurular, sergilerle ilgili broşürler, teknoloji aletlerin basit kullanma talimatları ve kişisel kısa bir mektubu anlayabilirim (CEFR, 2001).

B1

Yazılı metinlerde mesleki alanla ilgili kullanılan cümleleri anlayabilirim. Basit dille ifade edilen resmi ve iş mektuplarını anlayabilirim. Kişisel mektuplarda yer alan duygu, dilek ve olayları anlayabilirim (CEFR, 2001).

B2

Makale, rapor ve haberlerde kişisel ve mesleki alanımla ilgili ayrıntılı metinleri okuyabilir ve anlayabilirim (CEFR, 2001).

C1

Oldukça uzun bir şekilde yazılan makale ve raporları anlayabilirim. Tekrar okuma zamanı verilirse ilgi alanıma girmese bile makale ve raporları ara sıra sözlük kullanarak anlayabilirim (CEFR, 2001).

C2

Karmaşık ve soyut bir şekilde yazılan her türlü metni kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim. Günlük hayatta çok fazla argo ve deyim türü ifadeler içeren yazınsal metinleri anlayabilirim (CEFR, 2001).

2.12.3. Sözel etkileşim

A1

Karşılıklı konuştuğum kişi söylemek istediklerini daha yavaş ve tekrarlı bir şekilde söylerse, benim de söylemek istediklerimde bana yardımcı olursa basit bir şekilde iletişim kurabilirim. Aşına olduğum konularda basit bir şekilde soru sorabilir ve cevaplayabilirim (CEFR, 2001).

A2

Banka ve postane işlemleri, bilet alma, toplu taşıma araçlarını kullanma gibi basit işlemlerde iletişim kurabilirim (CEFR, 2001).

B1

Hedef dilin konuşulduğu ülkelerde, yolculuk sırasında ortaya çıkabilecek olası durumlarda derdimi anlatabilirim. Hazırlık yapmaksızın bilindik veya ilgi alanıma giren herhangi bir konuşmaya katılabilirim (CEFR, 2001).

B2

Ana diliyle konuşan bir dil konuşucusuyla doğal ve akıcı bir şekilde konuşabilirim. Genel bir konuda yapılan tartışmaya özgün fikirlerimle katılabilirim (CEFR, 2001).

C1

Etkileşim hâlinde fazla kelime aramadan kendimi anlaşılır bir şekilde ifade edebilirim. Özgün düşünce ve fikirlerimi açık bir biçimde karşımdakilere anlatabilirim (CEFR, 2001).

C2

Her türlü tartışma ve konuşmada hiç zorlanmadan kendimi kolaylıkla ifade edebilirim (CEFR, 2001).

2.12.4. Sözel üretim

A1

Basit kişisel bilgileri (adres, aile, telefon numarası, hobi vb.) verebilirim (CEFR, 2001).

A2

Kendimi ve ailemi kısaca tanıtabilirim. Eğitimim, iş hayatım, öz geçmişim ve yaşadığım yeri basit bir şekilde anlatabilirim (CEFR, 2001).

B1

Duygularımı, düşüncelerimi, isteklerimi ve deneyimlerimi açık ve yalın bir biçimde anlatabilirim. Kısa bir hikâyeyi anlatabilirim (CEFR, 2001).

B2

İlgi alanıma giren bir konunun ayrıntılarını aktarabilirim. Kapsamlı bir tartışmada olumlu ya da olumsuz görüş bildirebilirim (CEFR, 2001).

C1

Uzun, karmaşık ve zor bir konuyu detaylı olarak açıklayabilirim. Mesleki veya kişisel bir konuda iyi bir sunu yapabilirim (CEFR, 2001).

C2

Birbirinden farklı kaynaklardan alınan bir konudaki bilgiyi belirsizlik varsa amaca uygun açık ve yalın bir dille anlatabilirim (CEFR, 2001).

2.12.5. Yazma

A1

Kişisel bilgilerimi (yaş, telefon, adres, meslek) yazabilirim (CEFR, 2001).

A2

Basit ve uzun olmayan iletiler yazabilirim. Uzun olmayan ve kolay bir kişisel mektup yazabilirim (CEFR, 2001).

B1

İlgi alanıma giren herhangi bir konudaki kişisel fikir ve görüşlerimi belirgin ve yalın bir biçimde metin olarak yazabilirim (CEFR, 2001).

B2

Kişisel ve mesleki alanımla ilgili birçok konuda açık ve anlaşılır metinler yazabilirim. Birbirinden farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri özetleyebilirim. Bir konu hakkında olumlu ya da olumsuz görüşümü gerekçelendirerek bir mektup yazabilirim (CEFR, 2001).

C1

Bir konuya ilişkin kişisel görüşümü açık, anlaşılır bir biçimde detaylı olarak yazabilirim. Karmaşık konularda önemli gördüğüm noktaların ana hatlarını belirterek bir kompozisyon veya rapor hazırlayabilirim (CEFR, 2001).

C2

Karmaşık bir konuda, iyi yapılandırılmış anlaşılır bir rapor yazabilirim. Mesleki ve bilimsel alanda kaleme alınan bir yazınsal yapıt hakkındaki görüşlerimi tam açıklamalar yaparak özetleyebilir ve değerlendirebilirim (CEFR, 2001).

Yukarıda genel dil düzeyleri çerçevesinde belirlenen bu dil becerisi basamakları, dil öğrenen bireylerin hangi seviyede ne tür yeterliğe sahip olmaları gerektiğini ayrıntılı olarak takip edebilmelerine imkan sağlamaktadır. Mevcut araştırmada katılımcıların çerçeve metinde belirtilen Türkçe dil becerilerine ne düzeyde sahip oldukları betimlenmeye çalışılmıştır.

2.13. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri

Türkçe öğretiminde dil becerileri; anlama (alıcı) ve anlatma (verici) şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Türkçe derslerinde bu becerilerin istendik şekilde edinilmesi temel hedeftir. İster Türkçeyi ana dili olarak öğretiminde olsun ister yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olsun dil öğrenenen kişinin iletişimsel anlamdaki yeterliliği temel dört becerinin birbiriyle ilişkili bir şekilde gelişimiyle mümkündür. Yavuz’a (2010) göre bir becerinin gelişimi diğer becerilerin gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla birbirleriyle ilişkili olan bu dil becerileri öğretilirken bir bütün olarak düşünülmeli ve dengeli olarak geliştirilmelidir.

Dil, konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin gerçekleşmesini sağlayan araçtır. Bunlardan her biri tek başına da düşünülebilir fakat bunlar, birbirine bağlı becerilerdir. Dille bunlar arasındaki ilişki ise birbirini var kılma ilişkisidir. Bu açıdan bir dili öğrenmek; o dille konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerisine sahip olmak demektir (Adalı, 1983:32).

2.13.1. Dinleme becerisi

Dinleme sağlıklı işitme organına sahip kişilerin yaşamları boyunca ihtiyaçlarını (bilgi edinme, iletişim-etkileşimde bulunma) karşılamak üzere başvurdukları, diğer becerilerin de temelini oluşturan önemli bir etkinliktir.

Dinleme, insanın işitmiş olduğu seslerden birine dikkatini vermesi, algılaması ve anlamlandırmasıdır (Mackay, 1997). Etkili bir iletişimin temelini oluşturan dinleme, bireyin dünyada tanıştığı ilk etkinlik, ilk alan olmasına karşın en fazla ihmal edilen alandır (Gündüz, Şimşek, 2014).

“Dinleme, bireyin sesleri ayırt ettiği, kelimeleri ve gramer yapılarını anladığı, vurgu ve tonlamayı yorumladığı ve bütün bunlardan elde ettiği süreci sosyokültürel bağlam içerisinde yorumladığı karmaşık, aktif bir işlemdir” (Vandergrift, 1999; akt. Şengül, 2016:16).

“Dinleme, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir” (Ergin ve Birol, 2000:115).

Dinleme konusu ile ilgili üzerinde durulması gereken kavramlardan biri de işitmedir. Çünkü dinleme ve işitme birbirinden farklı kavramlardır. Dinleme ile işitme arasındaki temel fark, dinleme eylemi istekli bir şekilde gerçekleşirken işitmenin ise istem dışı gerçekleşmesidir (Yıldız, 2010:179). Bu bağlamda her dinlemenin işitme ile başladığı fakat her işitmenin bir dinleme olmadığı söylenebilir. Alanyazınında dinleme ve işitmenin aynı kavramlar olmadığı, dinlemenin daha çok amaçlı bir etkinlik olduğu ve eğitimle geliştirilmesi gereken bir dil becerisi olduğu ifade edilir (Wolff, Marsnik, Tacey & Nichols, 1983; Wolvin & Coakley, 1985; Jalongo, 1995; Adams, 1997; Adler, 1997; Çifci, 2001; Wilkie, 2001; Yalçın, 2002; Boyd, 2003; Brady & Leigh, 2005; Chengxing, 2005; Waks, 2007; Özbay, 2009).

Temel dil becerilerinin birbiriyle ilişkili oldukları bilinmektedir. Bozorgian (2012) yapmış olduğu araştırmada, dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle yüksek derecede ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak dinlemenin diğer dil becerilerini etkilediğini bu yüzden dinleme becerisinin dil ediniminin temel yapı taşı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda dinlediğini ve okuduğunu anlayan, anladığını da yorumlayan bir bireyin kendini daha rahat ve başarılı bir şekilde ifade etmesi beklenir (Güneş, 2013).

İster ana dil eğitiminde olsun ister yabancı dil öğretiminde olsun dinleme becerisi çok önemlidir. Çünkü dil öğrenen bir bireyin duyduğunu anlamlandırması gerekir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmenin ilk basamağını oluşturan dinleme becerisi, başarılı ve etkili bir iletişim için kritik öneme sahiptir. “Dinleme, bir yabancı dilin öğrenilmeye başlamasında ilk basamağı oluşturur. Öğrenci, bu ilk basamakta ne kadar sağlam temeller oluşturursa diğer beceri ve öğrenmeler için ön bilgisi de o derece gelişir” (Melanlıoğlu, 2015:391).

Güzel ve Barın (2013:268) yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin temel amacının, “öğrencinin amaç dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Daha sonra öğrenenin duyduğu kelimeleri tanınması ve kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru olarak algılayabilmesi de dinleme öğretiminin hedefleri arasında” olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde başarılı bir iletişim için eğitimcilerin de dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Örneğin, dinleme becerisini kazandırmak isteyen bir eğitimci dinleme öncesinde, esnasında ve sonrasında yapılacak olan etkinliklerin planlanmasına, seçilecek olan dinleme metninin hedef-kazanımlara uygunluğuna ve hedef kitlenin özelliklerine dikkat etmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin tam anlamayı gerçekleştirebilmeleri ve kelimeleri doğru telaffuz edebilmeleri için dil eğitici derste standart bir Türkçe kullanmalıdır. Bu bağlamda Arslan ve Adem (2010) öğretmenlerin, derste en fazla dinlenen

ve taklit edilen kişiler olduğu için yerel ağızdan uzak bir Türkçe kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.13.2. Okuma becerisi

Alıcı dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, alan uzmanları tarafından yıllarca araştırma konusu olagelmıştır. Zihinsel, duyuşsal ve fiziksel becerilerin bir arada kullanıldığı okuma eylemi karmaşık ve soyut yapıya sahip bir dil becerisidir. Bu hususta Demirel (1990:119) okuma kavramını, “bilişsel davranışların psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” şeklinde ifade etmiştir. Özbay (2008:7) ise okumayı, “görme ve seslendirme yoluyla fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili” olan karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Okuma eylemi karmaşık bir yapıya sahip olduğu için uzmanlarca farklı şekillerde ve birden fazla yönüyle açıklanmaya çalışılmıştır. Okuma, “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden meydana gelen karmaşık bir süreç” (Güneş, 2007:117); “zihinsel, düşünsel ve iletişimsel bir eylem” (Özdemir, 2013:11); “yazılı işaretlerin taşıdığı anlamı sesle veya gözle ortaya çıkartma işidir” (Alperen, 2001:19).

Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğlu ve Karagöz (2019) okumanın, sadece kelimelerle ifade edilen kodları çözmek olmadığını, dile dökülmüş fikirleri analiz etmeyi, yorumlamayı ve bir araya getirmeyi icap eden bir üst düzey bilişsel süreç olduğunu ifade etmişlerdir.

Birden fazla karmaşık süreçten meydana gelen okuma becerisi; hızlı, etkili, anlamaya yönelik, etkileşimli, stratejik, esnek, amaçlı, değerlendirmeyi içeren, dilsel bir öğrenme sürecidir (Grabe, 2009a).

Dil öğrenme sürecinde okuma becerisi önemli yapı taşlarından biridir. Nitekim okuma, hedef dilin gramer yapısı, sözcük bilgisi ve sosyo-kültürel unsurları ile ilgili bilgi edindirmekle birlikte dil öğrenenlere hedef dilin anlam yapısını daha derinlemesine kavrayabilme olanağı da sunmaktadır. Diğer bir ifadeyle okuma becerisi dil öğrenenlerin hem dilsel yetkinliklerini geliştirmekte hem de dilin doğal kullanımına dair içgörü kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Snow (2010) okuma etkinliğiyle bireyin gramer ve kelime bilgisinin geliştiği bu da dilsel akıcılığı arttırdığını ifade etmişlerdir.

Ana dil ile yabancı dil öğretiminde okuma süreci farklılık göstermektedir. Çünkü ana dilde eğitim gören bir bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı ile yabancı dilde öğrenim gören

bir bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı aynı değildir. Bu bağlamda Yaylı (2009), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin belli bir Türkçe yeterlik düzeyine sahip olması gerektiğini belirtip; yeterli sözcük, söylem ve dilbilgisine sahip olmayan bir öğrencinin okuma becerisi istenilen ölçüde gelişemeyeceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bireyin hazırbulunuşluk durumu ile hedef dile ait kuralları bilmesi okuduğunu anlamlandırmayı doğrudan etkilediğı söylenebilir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede okuma süreci; okurun bir taraftan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer taraftan ön bilgilerini, dünya görüşünü de işe koşarak metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir” (Altunkaya ve Erdem, 2017:60).

Özetle yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin gelişmesi diğer temel dil becerilerinin gelişmesini etkilediğı gibi öğrencilerin hedef dilin kültürel özelliklerini anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerinin de güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi bir alan olarak görülmeli ve bu becerinin geliştirilmesi yönünde farklı okuma stratejileri ve materyalleri kullanılmalıdır.

2.13.3. Konuşma becerisi

Konuşma becerisi, günlük hayatın hemen hemen her alanında kullanılan ve en önemli iletişim yöntemlerinden biridir. İletişimin vazgeçilmez bir unsuru olan konuşma, göndericinin (kaynak kişinin) duygu, düşünce ve arzularını çeşitli sesler yoluyla alıcı (hedef) kişi ya da kişilere sözlü olarak ifade etmesidir (Gürzap, 2000).

Konuşmak, TDK (2023) tarafından “bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek, söylev vermek, konuşma yapmak, konuşma dili olarak kullanmak, düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak, ilişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek” gibi birden fazla şekilde tanımlanmıştır.

Konuşma, “duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işi” (Özdemir, 2008:11); “insanın, karşısındaki kişi ya da kişileri etkilemek amacıyla kasların hareketinden doğan ses-ışık-dalgalarının oluşturduğu psiko-fizik bir süreçtir” (Taşer, 1978:49).

Kardaş ve Tunagür (2015:183) konuşmayı, “insanoğlunun toplumsal yaşamda kendini gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu önemli ve etkili bir iletişim yöntemi” olarak belirtmişlerdir.

Yabancı dilde konuşma becerisi önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Aleksandrak’a (2011) göre iletişim çağının yaşandığı günümüz dünyasında konuşma becerisi, yabancı dil öğretiminde temel amaç hâline gelmiştir. Dil öğrenmenin amaca yönelik olduğu göz önüne alındığında, dil öğrenen bir bireyin olabildiğince hedef dili açık ve anlaşılır bir şekilde konuşması gerekir. Bu bağlamda yabancı dilde konuşma becerisinin önemine dikkat çeken Demirel (2014), öğrencinin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşması gerektiğini ifade etmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencinin sorumlulukları olduğu kadar eğitimcilerin de taşıması gereken bir takım sorumluluklar vardır. Özellikle sınıfta model olarak benimsenen öğretmenler, istedik hedefleri elde etmek için yöresel ağız ve şivelerden uzak standart bir Türkçe ile konuşmalıdır. Ayrıca eğitimcinin önemle üzerinde durması gereken bir başka husus öğrencileri cesaretlendirip konuşmaya teşvik etmesidir. Özetle yabancılar Türkçe öğretiminde güzel ve başarılı bir konuşma becerisi için plan ve programlar bu çerçevede hazırlanmalıdır.

2.13.4. Yazma becerisi

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak ister. Bu eylemi gerçekleştirirken de farklı yöntemlere başvurur. Diğer bir ifadeyle insanoğlu ifade etmek istediklerini dilsel kodları yani sembol ve işaretleri kullanarak gerçekleştirmektedir. Bu kodların bir araya gelerek ifade edilme becerilerinden birisi yazmadır. Yazma, kişinin bilişsel olarak tasarlamış olduğu düşünceleri dilbilgisel kurallar çerçevesinde, bir takım sembol ve işaretler kullanarak, anlamlı bir bütünlük hâlinde ve art arda sıraladığı bir anlatma becerisidir.

Yazma, “sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemi” (Adalı, 2003:30); “insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini aktarmak açısından da bir ihtiyaç” (Özbay, 2006:121); “duygu ve düşünceleri anlatabilmek için uygun olan sembol ve işaretleri psikomotor olarak üretme işidir” (Akyol, 2015:52).

Yazma, zor ve zaman alan bir beceri olduğu için dil öğretiminde uzmanlar tarafından en son öğrenilmesi gereken beceri olarak görülmektedir. Açık (2008:3), TÖMER’de

öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmış olduğu araştırmada en çok sorun yaşanan dil becerisi sırasıyla “% 40 ıla yazma, % 33 ıla konuşma, %17 ıla anlama ve % 16 ıla okuma” şeklinde saptamıştır. Ungan (2007:462) da yazma eylemini “kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içinde” olduğunu belirtmiştir. Bu ifadelere bakılarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir bireyin yazma becerisinde başarılı olabilmesi için öncelikle diğer temel dil becerilerini iyi kavramış olması gerekir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde ve yazma becerisi alanında sık karşılaşılan problemler şunlardır:

1. “Alfabe farklılığından kaynaklanan zorluklar
2. Kısa sürede iletişim kurma ihtiyacı
3. Yazılı anlatımda karşılaşılan problemler
4. Müfredat eksikliğinden kaynaklı problemler
5. Uzman öğretici eksikliği
6. Ders materyalleri açısından yaşanan yetersizlikler
7. Türkçe dil özelliklerinden kaynaklı sorunlar
8. Başvuru ve uygulamaya yönelik kaynakların yetersizliği
9. Kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili sorunlar
10. İlgili kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği
11. Eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikler
12. Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı değişkenlerden kaynaklı uyum, anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik problemler” (Maden, Dincel ve Maden, 2015:751-752).

Yukarıda sıralanan temel problemlerin dil öğrenen bir bireyin başarı düzeyine olumsuz etki ettiği söylenebilir. Bu nedenle Türkçenin hedef dil olarak öğretiminde hem yazma becerisinin hem de diğer dil becerilerinin istendik şekilde gelişebilmesi için başta eğitimciler olmak üzere önemle üzerinde durulması gerekir. Diğer bir ifadeyle yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisini öğretecek olan eğitimcinin kültürel yeterlik başta olmak üzere dilbilgisel, iletişim ve söylem yeterliğine de ulaşmış olması gerekir (Tiryaki, 2013). Özetlemek gerekirse başarılı Türkçe öğretimi için hedef kitlenin doğru bir şekilde belirlenip analiz edilmesi gerekmektedir.

2.14. Tutum

Kişi, doğduğu andan itibaren çevresindeki insanlara, meydana gelen olay ve olgulara karşı olumlu veya olumsuz eğilim gösterir. İnsanın herhangi bir olay, durum veya nesne karşısında göstermiş olduğu bu ön algılama biçimi tutum olarak ifade edilir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Doğuştan sahip olunmayan bu eğilimler daha sonradan öğrenilir. Bu hususta Kağıtçıbaşı (1988:100-101), insanların doğarken tutumlara sahip olmadıklarını sonradan öğrendiklerini belirtir. Benzer şekilde Erdem, Gezer ve Çokadar (2005) da tutumların doğuştan getirilmediğini aksine sonradan kazanıldığını ifade etmişlerdir. Tutumla ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır:

“Tutulan yol, tavır, davranış” (TDK, 2023).

“Tutum, deneyimler sonucu organize edilen, ilgili olduğu durum ve nesnelere karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan, duygusal ve zihinsel hazır olma durumudur” (Allport, 1967:8).

“Tutum; belirlenmiş herhangi bir konuda bir insanın eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden şekillenmiş düşünceleri, fikirleri, korkuları, tehditleri ve inançlarının genel toplamıdır” (Thurstone, 1928:531).

“Tutum; bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı olarak kabul edilir” (Türker ve Turanlı, 2008:21).

“Bir uçağın izlemiş olduğu rota” (Hillson ve Murray-Webster,2004:3); “nesnelere ve düşüncelere değer biçme şekli” (Balcı, 2009:268); “davranışlara yön veren tutulan yol, sergilenen tavır” (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2019:122); “herhangi bir olaya, duruma, olguya veya nesneye karşı gösterilen tepki” (İnceoğlu, 2000:35); “gözlenebilen ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 2010:10).

Brown, Manogue ve Rohlin (2002:704), yaşanmışlıklar sonucu edinilen tutumların aşağıda belirtilen unsurlar vasıtasıyla değiştirilebileceğini ifade etmişlerdir:

1. Dinî etkiler
2. Grup üyeliği
3. Grup etkileşimi
4. Kişisel deneyimler
5. Kişisel deneyimlerin yansıması
6. Olasılık koşullanması
7. Mesleki kimlik
8. Medya etkisi (ikna)

İnsan tutumunun değiştirilebilmesi önemlidir. Fakat bunun yapılabilmesi için ilk önce kişi veya kişilerin tutum düzeylerinin belirlenmesi ve ölçülmesi gerekir. Bunun için de tutum belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken genellikle ilk akla gelen tutum ölçekleridir. Yalnız tutum ölçeklerinin de taşıması gereken belli başlı bazı özellikleri vardır. “Ölçme aracı kullanımında ölçeğin ölçülmek istenen tutumu ölçüp ölçmediğine, geçerlilik ve güvenilirliğe dair açıklamalara, hedef kitlenin düzeyine uygunluğuna dikkat edilmelidir” (Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987:39, 52-56; akt. Balcı, 2009:268).

İnsanların tutumlarını ölçmek sadece ölçekler ile sınırlı değildir. Nitekim Brown ve diğerlerine (2002:706) göre tutumların; kişilerin doğrudan gözlemlenmesi, yazılı ve sözlü testler, anketler, geleneksel bir yöntem olarak kullanılan kısa cevap soruları ve likert tipi ölçeklerle de ölçülebileceğini ifade etmişlerdir.

İlgili alanda yapılan çalışmalara bakıldığında tutumların genellikle üç ögeden oluştuğu görülmektedir. Tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç ögeye ayrılır. Bu ögeler de kendi aralarında bir iç tutarlılığa sahiptir (İnceoğlu, 2010). Benzer şekilde Kırkız (2010), insan davranışlarına yön veren tutumların, bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere temel ilkedan oluştuğunu ifade etmiştir. Özbay ve Uyar (2009:633) da tutumun bu üç ögesini okuma açısından değerlendirmiş ve şu şekilde yorumlamıştır; eğer okuma gerekli ya da ilgi çekici bulunmuşsa bilişsel ögeyi, okumadan haz alınmışsa duyuşsal ögeyi, gerekli şartlar sağlandığı takdirde okumanın yapılıp yapılmaması ise davranışsal ögeyi belirtir.

Tutumlar ile ilgili özellikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde dereceli olarak biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir” (Tavşancıl, 2006:71-72).

Türkiye’de mülteci, sığınmacı veya geçici koruma kapsamında eğitim-öğretime devam eden öğrenci sayısı azımsanmayacak kadar fazladır. Bu öğrencilerin tutumlarına etki eden faktörlerin bilinmesi önemli bir konudur. Çünkü mülteci öğrencilerin tutumlarının bilinmesi hem eğitim sistemine entegrasyonları noktasında hem de akademik ve mesleki başarıları doğrultusunda gerekli olan bir durumdur. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında mülteci öğrencilerin tutumlarını belirleyen ana unsurlardan birisi de dil becerileri olduğu görülmektedir (Ercan, 2012; Akkaya, Çilingir ve Levent, 2018). Kendi ana dilinin dışında yabancı bir dilde eğitim gören bir bireyin pozitif bir tutum geliştirebilmesi için eğitim gördüğü o dile hâkim olması gerekir. Aksi takdirde birey akademik başarıda istendik performansı gösteremeyecek bu da negatif bir tutum geliştirmesine sebep olacaktır.

Mülteci öğrencilerin tutumlarına etki eden bir başka unsur ise eğitim-öğretim ortamlarının niteliğidir. Nitekim eğitim-öğretim ortamının yeterli bir niteliğe sahip olmaması öğrencilerin öğrenme tutumlarına olumsuz etki edebilir. Bu yüzden mülteci öğrencilerin öğrenmeye ilişkin pozitif bir tutum geliştirebilmeleri için eğitim ve öğretimin niteliği önemli bir etkidir. Bunların dışında eğitim için Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinden uzak kalmaları ve farklı sebeplerden dolayı aileleri kamplarda yaşayan öğrencilerin yaşadıkları ayrılık duygusu da olumsuz tutuma neden olduğu söylenebilir. Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan (2017) TÖMER’de eğitim gören uluslararası öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin en çok aile ve memleket özlemi çektiklerini, kendilerini yalnız hissettiklerini ve bu yüzden de gizliden ağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca söz konusu çalışmada Afrika kıtasından gelen öğrencilerin ten renklerinden dolayı toplumsal bir baskı hissettiklerini belirtmişlerdir.

Özetlemek gerekirse maddi imkânlar, eğitimin niteliği, aidiyet duygusu, hedef dile hâkim olma durumu vb. unsurlar mülteci öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim programları hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak oluşturulmalı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesine dikkat

edilmelir. Çünkü olumlu veya olumsuz tutum, öğrencinin akademik başarısına, bireyde beklenen yaşantının oluşmasını etkilemektedir.

2.15. Öz Yeterlik

Albert Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlik kavramı, bir bireyin herhangi bir fiili durum karşısında yeterli olup olmadığına ilişkin kendine olan öz inancıdır. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik, bireyin bir iş karşısında kendisinden beklenen durumları ve lazım olan etkinlikleri yönetebilme ve uygulayabilmesi için kendine olan inancıdır (Bandura, 1986). Jinks ve Morgan (1996) ise öz yeterlik kavramını, bir kişinin belli bir işteki performansına ilişkin öz benliğini güvende hissetme duygusu olarak ifade etmişlerdir. İnsan yaşantısında önemli bir yer edinen öz yeterliliğin, doğrudan veya dolaylı bir şekilde gerçekleşen eylemler sonucu kişiyi pozitif veya negatif olarak etkileyen bir hâl olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bir bireyin, bir işi başlatıp o işi başarı ile sürdürebilmesi için o bireyin öz yeterlik algısının yüksek olması gerekir (Özenoğlu-Kiremit, 2006). Çünkü öz yeterlik, hem bir bireyin herhangi bir faaliyet karşısında göstermiş olduğu çaba ve azim derecesini belirlemekte (Bandura, 1986) hem de bireyin kendisine yönelik inanç, algı ve psikolojik durumlarına doğrudan etki etmektedir (Pajares, 1996). Aslında pozitif öz yeterlik algısına sahip olan bir bireyin başarıya olan azim ve çabasının, düşük öz yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik, hem ana dili olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir kavramdır. Bu hususta Kurdayıoğlu ve Güngör (2017) öz yeterlik kavramının dil öğreniminde öğrencilerin hedef dile karşı olan algılarını, hislerini ve dil becerilerini kullanıp kullanamama noktasında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda pozitif öz yeterlik algısına sahip olan öğrenciler, dil öğrenirken herhangi bir işle karşılaştıklarında o işin üstesinden gelebileceklerine dair inançları olumlu yönde şekillenebilmektedir. Ancak öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler hem akademik başarıda istenilen performansı gösteremezler hem de bir işi yapmaktan çekinip korkarlar. Dolayısıyla yabancı dil öğrenen bir bireyin istendik düzeyde başarı gösterebilmesi için kendine inanması ve olumlu bir öz yeterlik inancına sahip olması gerekir. Bu ifadelerden hareketle başarı ile öz yeterlik arasında organik bir bağın varlığından söz edilebilir.

Süreç içinde gelişen öz yeterlik inancı; deneyimler, gözlemler, sözlü ikna ve psikolojik-ruhsal durum gibi dört temel kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1999). Bu kaynaklar aşağıda açıklanmıştır.

2.15.1. Öz yeterlik kaynakları

2.15.1.1. Deneyimler

İnsanoğlu, bir olay veya durumla karşılaştığında geçmiş yaşantısındaki deneyimlerine başvurmaktadır. Çünkü insanın geçmişte yaşamış olduğu başarı veya başarısızlık durumu daha sonra karşılaşılabilecek benzer durumlar karşısındaki öz yeterlik inancını etkilemektedir. Bu hususta Bandura (2002:3), öz yeterlik algısını en fazla etkileyen unsurun deneyimler olduğunu belirtmiştir.

2.15.1.2. Gözlemler

Gözlemler, öz yeterlik inancını etkileyen ikinci önemli unsurdur. Kişi, gözlem sayesinde farklı kişi veya kişilerdeki yeterliklere bakarak öz yeterliğini şekillendirir. Bandura'ya (1997) göre gözlem yapan bireyin öz yeterlik inancının olumlu veya olumsuz olarak şekillenmesinde, model olarak benimsenen kişinin statüsü, niteliği, yetkinliği ve sergilemiş olduğu duruşu etkilidir. Başka bir deyişle model alınan kişinin bir iş karşısındaki performansı, gözlem yapan kişinin öz yeterlik inancını etkilemektedir.

2.15.1.3. Sözlü ikna

Kişinin çevresinde bulunan bireylerden öz başarısına yönelik almış olduğu öğütler, dönütler, pozitif veya negatif sözler öz yeterlik inancını etkilemektedir. Dolayısıyla performans düşürücü sözlerden kaçınılmalıdır. Bu sebeple öğretmenlerin bu konuda daha hassas davranması gerekir.

2.15.1.4.Psikolojik ve ruhsal durum

Bandura'ya (2002:4) göre kişinin içinde bulunduğu olumsuz ruh hâli (korku, karamsarlık, kaygı, baskı vb.) kişinin öz yeterliğe olan inancını zayıflatır. Yani insanın psikolojik olarak olumlu veya olumsuz bir algıya sahip olmasının öz yeterlik inancını etkilediği söylenebilir.

2.16. Araştırma ile İlgili Alanyazındaki Çalışmalar

Bu bölümde alanyazın taraması yapılarak ilgili çalışmalar kısaca özetlenmiş ve kronolojik sıra dikkate alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır. İlgili çalışmalar dört başlık altında ele alınmıştır:

2.16.1. Öz yeterlik ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Büyükikiz (2011) yaptığı çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları farklı üniversitelerde C2 seviyesinde Türkçe öğrenen toplam 150 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sallabaş (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları C seviyesinde eğitim gören toplam 68 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada örneklem alınmayarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verileri “Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların öz yeterlik algıları ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Sallabaş (2013) yaptığı çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik bir öz yeterlik ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Gazi TÖMER’ de eğitim gören C seviyesi toplam 68 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Tulumcu (2014) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin anlama becerileri öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları

farklı üniversitelerde B2 seviyesinde eğitim gören toplam 228 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda anlama becerilerini (dinleme, okuma) ölçmek için iki ölçek geliştirilmiş ve yapılan analizler sonucunda katılımcıların anlama becerileri ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bakır (2015) yaptığı çalışmada, Türkiye’de Türkçe hazırlık öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları ve öğrenme yaklaşımları yazma becerisi öz yeterlikleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlikleri ve yazılı anlatım bağlamında yaptıkları hatalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Türkiye’nin farklı üniversitelerinde C1 düzeyinde eğitim gören 172 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hata tipleri belirlenmiş ve öz yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Boztilki (2016) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin öz yeterliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirmeyi ve kullanmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda hem geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiş hem de katılımcıların öz yeterlik algılarının ortalamasının üzerinde olduğunu tespit etmiştir.

Altunkaya ve Ateş (2017) çalışmalarında, yabancı uyruklu öğrencilerin yazma anlatımları ile yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları B düzeyinde eğitim gören toplam 130 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcıların olumlu öz yeterlik algısına sahip olmaları öğrencilerin yazma becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Aydın, Şahin, Yağmur Şahin, Emre ve Salı (2017) yaptıkları çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları ÇOMÜ TÖMER’de B1 seviyesinde eğitim gören toplam 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların öz yeterlik algıları ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır.

Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya İnönü Üniversitesi’nde eğitim gören toplam 137

öğrenci karılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların okuduğunu anlama seviyesi ve öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Erdil (2017) yaptığı çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları B ve C düzeyinde eğitim gören toplam 104 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların ortalamanın üzerinde bir öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) çalışmalarında, yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları B1, B2 ve C1 düzeyinde eğitim gören toplam 170 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda değişkenler ile katılımcıların öz yeterlik algıları arasında birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Ayhan (2019) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin dil bilgisi öğrenirken yaşamış oldukları kaygı ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları B1, B2, C1 ve C2 düzeyinde öğrenim gören toplam 109 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların dil bilgisi öğrenirken ortalama bir öz yeterliğe sahip oldukları saptanmış ve düşük seviyede bir kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Ancak dil bilgisi öğrenme sürecinde kaygı ve öz yeterlik algıları arasında bu durumun anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

İşçi (2019) yaptığı çalışmada, iki dilli öğrencilerin hem dinleme ve konuşma becerisi öz yeterlik algılarını hem de Türkçe derslerinde karşılaştıkları problemlerin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin dinleme ve konuşma öz yeterlik algıları için ölçme aracı ve Türkçe dersinde karşılaşılan temel problemler için de anket geliştirmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkçe derslerinde karşılaşılan temel problemlerin ise genellikle sosyo-ekonomik durum ve ders etkinliklerinden kaynaklandığı saptanmıştır.

Kılıç Avan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin ve Türk öğrencilerin okuma becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Nicel araştırma modeline uygun yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin ve Türk öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019) yaptıkları çalışmada, Kastamonu’da eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada tarama modeli

kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları toplam 88 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların pozitif bir yazma öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak katılımcıların demografik özellikleri (Türkiye’de bulunma süresi, cinsiyet, sınıf düzeyi) açısından bu durumun anlamlı olmadığı görülmüştür.

Mutlu (2019) çalışmasında, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmacının katılımcıları B2 seviyesinde eğitim gören toplam 60 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen veriler neticesinde edebi eserlerden türetilmiş yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerini ve öz yeterlilik algılarını olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır.

Gökhan (2020) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak yapılan çalışmada, katılımcılar ULUTÖMER’de B ve C düzeyinde eğitim gören toplam 170 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmuştur. Elde edilen veriler sonucunda değişkenler ile öz yeterlik ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Arıcı (2022) yaptığı çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin konuşma becerilerine ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, yansıtıcı düşünmenin katılımcıların konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir.

Kocaoğlu (2022) yaptığı çalışmada, yabancı uyruklu lise öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Sivas ve İstanbul’da 11 ve 12. sınıfta eğitim gören toplam 265 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların öz yeterlikleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Soysal (2022) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma öz yeterliklerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları B1 ve B2 seviyesinde öğrenim gören toplam 98 kişi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda değişkenler ile katılımcıların öz yeterlik algıları arasında birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Demirel ve Temur (2023), Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma ve yazma öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, katılımcıların ortalamanın üzerinde bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Güleç ve Kalenderoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin anlama becerilerindeki öz yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada, katılımcılar Yunus Emre Enstitüsünde eğitim gören toplam 75 öğrenciden oluşmuştur. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Sevim ve Varışoğlu (2023) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin anlatma dil becerilerine yönelik bir öz yeterlik ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Sevim ve Varışoğlu (2024), farklı üniversitelerde Türkçe öğrenen toplam 303 yabancı uyruklu öğrencinin alıcı dil öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçladıkları araştırmada, katılımcıların cinsiyet değişkeni ile alıcı dil öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ancak diğer değişkenler ile alıcı dil öz yeterlikleri arasında anlamsal bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Efe (2024) çalışmasında, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların konuşma öz yeterlik algıları ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

2.16.2. Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Yang (1992) yaptığı çalışmada, İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları İngilizce öğrenen toplam 505 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların öz yeterlik algılarının olumlu olduğu ve kızların sosyal öğrenme stratejilerini erkeklere kıyasla daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Pajares ve Johnson (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ABD'nin güneybatısında okuyan toplam 181 dokuzuncu sınıf öğrencisinin endişe ve yeteneğin kompozisyon yazmaya ilişkin öz yeterlikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın verileri, Marsh'ın "Benlik Tanımlama Ölçeği", Dally ve Miller tarafından geliştirilen "Yazma Endişesi Ölçeği" ve Shell'in geliştirmiş olduğu "Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği" toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda yeteneğin öz yeterlik algısını ve performansı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kaygının, öz yeterlilik algısı üzerinde

güçlü bir etkiye sahipken, endişenin kompozisyon yazma öz yeterliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Huang ve Chang (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin öz yeterlikleri ile başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Indiana Üniversitesinde İngilizce kursunda (okuma ve yazma sınıflarında) üst düzey öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı olarak yazılı sınav, mülakat, anket ve gözlem kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların ödev konularına ve öğretmenin desteğine olan ilgileri öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Pajares ve Valiante (1997) yapmış oldukları çalışmada, öz yeterlilik algısının yazma üzerindeki etkisinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları 5 sınıfta eğitim gören toplam 218 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda erkeklerin öz yeterlik algıları kızlara kıyasla daha düşük olduğu ve öz yeterlilik algısının başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Pajares ve Valiente (1999) yapmış oldukları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarının yazma başarısına katkı sağlayıp sağlamadığını amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 742 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algıları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 7. sınıfta okuyan öğrencilerin öz yeterlik algıları 6. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Klassen (2002) çalışmasında, 6. ve 10. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini kapsayan 16 araştırmayı incelemiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öz yeterlik algısı üzerindeki etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkeklerin öz yeterlik algıları kızlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Shah, Mahmud, Din, Yusof ve Pardi (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İngilizce öğrenen Malezyalı ortaokul öğrencilerin hem yazma öz yeterlikleri hem de yazma performansı ile yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, yazma performansı ile öz yeterlik algısı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aregu (2013) yaptığı çalışmada, öz yeterlik algısı, cinsiyet ve öz saygının konuşma becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Bahir Dar Üniversitesinde İngilizce öğrenen toplam 28 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeninin konuşma öz yeterlik algısına anlamlı olarak etki ettiğini ve erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Sundari ve Dasmo (2014) yaptıkları araştırmada, cinsiyet değişkeninin İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda cinsiyetin öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarına anlamlı olarak etki ettiğini belirlemişlerdir.

Alimuddin (2020) yaptığı çalışmada, Endonezyalı 10. sınıfta (EFL) eğitim gören öğrencilerin hem konuşma öz yeterliklerini hem de öz yeterlik algılarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların konuşma öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca katılımcıların konuşma öz yeterlikleri güven eksikliği, sinirlilik, çevre, kaygı, psikolojik, kişisel beceri, bilindik kitleler, görev karmaşıklığı vb. faktörlerin etkilediğini tespit etmiştir.

Romrome ve Mbato (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce öğrenen Endonezyalı (EFL) öğrencilerin yazma becerileri; yazma öz yeterlikleri, yazma inançları ve tutumlar bağlamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu, bazı öğrencilerin de yazma konusunda kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin yazma becerisine karşı olumlu tutum takınırken bazı öğrencilerin ise tam tersi tutum takındıkları gözlenmiştir.

2.16.3. Tutum ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Sarıçoban (2004) çalışmasında, Türkçe öğrenen Türk soylu öğrencilerin motivasyon ve tutumlarının başarıya etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplam 66 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin hem tutum ile başarıları hem de motivasyon ile başarıları arasındaki ilişkinin oldukça düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Göçer (2009) yaptığı çalışmada, Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 27 farklı ülkeden gelen toplam 314 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda değişkenler ile katılımcıların derse karşı tutumları arasında birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Akbulut (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğrenen yabancıların yazmaya yönelik kaygı ve tutumları incelenmiştir. Çalışmada karma araştırma yaklaşımlarından veri çeşitlenmesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 3 devlet üniversitesinde eğitim gören toplam 309 kişi oluşturmuştur. Çalışmada katılımcıların yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygısı (sınıf düzeyi, cinsiyet, ana dili) değişkenler

çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda değişkenler ile katılımcıların yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumları arasında birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde Türkçe yazmanın hem iletişim hem de akademik başarı için bir gereklilik olduğunu, yazma sürecinde karşılaşılan sorunların ise genellikle dilbilgisi kurallarından kaynaklandığı ve sürece yayılan bir gelişim olduğu için zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, yazma öncesi ve yazma esnasında strese girdiklerini yazma işlemi bittikten sonra kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ile dil becerileri edimi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmaya “B” düzeyinde eğitim gören toplam 25 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların anlama dil becerileri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, anlatma dil becerileri ile tutumları arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şengül (2016) yaptığı çalışmada, dil öğrenme stratejilerine dayalı oluşturulan etkinliklerin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil bilgisi ve anlama becerilerine yönelik başarı, kalıcılık ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları NEÜ TÖMER’de B2 düzeyinde eğitim gören toplam 41 öğrenci oluşturmuştur.

Yıldız (2016) çalışmasında, Suriye uyruklu öğrencilerin yazma tutum ve tutukluluğun yazma becerisi başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları C1 düzeyinde eğitim gören toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen veriler sonucunda yazma tutumunun yazma başarısına olumlu etki ettiğini ancak yazma tutumunun yazma tutukluluğuna olumsuz etki ettiği tespit edilmiştir.

Polat (2017) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları 68 ülkeden gelen 51 farklı ana dile sahip C1 düzeyinde eğitim gören toplam 308 öğrenci oluşturmuştur. Veriler Tayşi’nin (2014) geliştirmiş olduğu “Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların cinsiyet, yaş ve ana dili değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı fakat diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Kaplan (2018) yaptığı çalışmada, otantik yazmanın yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları C1 düzeyinde eğitim gören toplam 17 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların yazma becerisine ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarında artış olduğu, kaygılarında ise azalma olduğu gözlenmiştir.

Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı (2018) yaptıkları çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe metinlere ilişkin tutumlarını tespit etmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

İnal ve Korkmaz (2019) çalışmalarında, eğitsel oyunların Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin tutumlarına ve okuma becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yarı deneysel desenle yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Bursa'da bir ilköğretim okulunda eğitim gören toplam 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda eğitsel oyunların katılımcıların konuşma becerilerine olumlu etki ettiğini fakat tutumlarında herhangi bir değişiklik meydana getirmediği gözlenmiştir.

Türker (2019) çalışmasında, Blog kullanımının yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları B2 düzeyinde eğitim gören toplam 52 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda Blog kullanımının öğrencilerin okuma becerisine yönelik pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız ve Gürlek (2019) çalışmalarında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye ilişkin bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda kullanılabilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Güneş Şahin (2021) çalışmasında, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışmaya Kilis, Gaziantep ve Hatay illerinde Türkçe öğrenen C1 düzeyinde 115 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda değişkenler ile katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutumları ve yabancı dil kaygıları arasında birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Kardaş (2021) yaptığı çalışmada, iki dilli öğrencilerin dinleme yeterliklerini farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları ortaokulda eğitim gören toplam 145 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların ortalamının

üzerinde bir Türkçe dinleme tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin tutumları 6 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaprak ve Uslu Üstten (2021) çalışmasında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Gazi TÖMER’de A2 düzeyinde eğitim gören toplam 50 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların cinsiyet ve yaş değişkenlerinde Türkçeye ilişkin tutumlarına dair anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Gerek (2022) çalışmasında, kavram haritalarının Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin başarısı ve tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada ön test-son test kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları B1, B2 ve C1 düzeyinde eğitim gören toplam 31 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda kavram haritası kullanılarak yapılan eğitimin öğrencilerin hem akademik başarısını hem de Türkçe metinleri okumaya karşı tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği gözlenmiştir.

Kürkçü (2023) yaptığı çalışmada, Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Gaziantep’te bir lisede eğitim gören 224 Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Nicel araştırma yaklaşımına uygun yapılan çalışmada veriler “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ancak bazı demografik özelliklerin tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

2.16.4. Tutum ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Park (1995) yaptığı çalışmada, İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Kore’de lisans derecesinde eğitim gören toplam 332 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin dil öğrenme inançları ile dil öğrenme stratejilerinin birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Malallaha (2000) yaptığı çalışmada, İngilizceyi hedef dil olarak öğrenen öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Kuveyt Üniversitesinde İngilizce eğitim gören lisans öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın

sonucunda öğrencilerin genel olarak İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Masgoret ve Gardner (2003) yaptıkları araştırmada, tutum ve motivasyonun hedef dilde başarıya olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarıları ile tutum ve motivasyon arasında yüksek derecede bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaş ve dil faktörlerinin bu ilişki üzerinde oldukça etkili olduğu gözlenmiştir.

Yang ve Lau (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretimden başlayıp yüksek öğrenimin sonuna kadar İngilizceyi hedef dil olarak öğrenen Hong Konglu 35 öğrencinin İngilizce dersine karşı tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların büyük bir bölümü sınıf ortamından ve sunulan İngilizce dersinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Diab (2006) yaptığı çalışmada, Lübnan’da İngilizce ve Fransızca öğrenen öğrencilerin hedef dile yönelik inançlarını karşılaştırmış ve bu iki dersin farklılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları 3 üniversitede eğitim gören toplam 284 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, öğrenim durumu ve dil değişkenleri ile öğrenme inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmenin hem Fransızcadan daha kolay hem de daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Hashemian ve Heidari (2013), motivasyon/tutum ile ikinci dilde İngilizce yazma becerisinin ilişkisini inceledikleri çalışmalarında katılımcılar rastgele seçilmişlerdir. Veriler, Gardner Tutum/Motivasyon Test Anketi ile Yazma Yeterlilik Testi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda olumlu tutum ile yazma performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kassim, Daun ve Daud (2013) yaptıkları çalışmada, dil yeteneği, motivasyon, dil yeterliliği, yazma kaygısı ve yazma tutumunun yazma performansı üzerindeki etkisini incelemişler. Yöntem olarak yapısal eşitlik modeli (SEM) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, yazma becerisinin anlama, genel dil yeterliliği ve motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, yazma tutumunun ise yazma performansını etkilemediği gözlenmiştir.

Yamashita (2013) yaptığı çalışmada, kapsamlı okumanın hedef dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Japonya’da eğitim gören toplam 61 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda kapsamlı okumanın öğrencileri rahatlatıp kaygılarını azalttığı, tutum ile zaman arasında ise anlamlı bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir.

Avcı (2019) alışmasında, iletişimsel yöntemin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma tutumlarına ve başarılarının değışmesinde ne kadar etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki A2 kurundaki hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda deney ve control grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmanın sınırlılığı, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik analizi, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili konularda açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma yaklaşımında var olan durumun betimlenmesi ve elde edilen bulguların sayısal olarak sunulması amaçlanmaktadır. Büyük örneklemelerin ve sayısal değerler kullanılması bu araştırma modellerinin güçlü yanları olarak sunulmaktadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2010:77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören toplam 200 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmanın evren ve örnekleme belirlenirken araştırmacının sahip olduğu maddi imkân ve zaman da düşünülerek kolay ulaşılabilir örneklem yoluna gidilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının hedefi olan evrenden örneklemini oluştururken ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Mülteci Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	109	54.5
	Erkek	91	45.5
Ana dili	Arapça	154	77.0
	Diğer	46	23.0
Yaş düzeyi	11 yaş ve altı	56	28.0
	12 yaş	43	21.5
	13 yaş	47	23.5
	14 yaş ve üstü	54	27.0
Doğum yeri	Suriye	144	72.0
	Türkiye	34	17.0
	Diğer	22	11.0
Ailede konuşulan dil	Arapça	101	50.5
	Diğer	99	49.5
Türkiye’de bulunduğu süre	2 yıl ve daha az	24	12.0
	3-5 yıl arası	36	18.0
	6 yıl ve daha fazla	140	70.0
Daha önce Türkçe eğitim alma durumu	Evet	18	9.0
	Hayır	182	91.0
Türkiye’de bulunma sebebi	Savaş ile iltica	129	64.5
	Eğitim için	49	24.5
	Diğer	22	11.0
Toplam		200	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin cinsiyete göre birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla 11 yaş ve altı öğrenci bulunurken en az 12 yaş grubu öğrencileri bulunmaktadır. Mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğu Suriye’de doğduklarını belirtmiştir. Ayrıca Çin, Ürdün, Libya, Lübnan, Rusya Federasyonu, Ukrayna, Kazakistan, Kırgızistan, Amerika Birleşik Devletleri, Irak, Venezuella ve Yemen’de doğan mülteci öğrenciler “diğer” kategorisi başlığı altında verilmiştir. Benzer şekilde ana dili ve ailede en çok konuşulan dilin de Arapça olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de bulundukları süre incelendiğinde, büyük çoğunluğunun 6 yıl ve daha fazla sürede burada bulundukları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu daha önce bir Türkçe eğitimi almadığı görülmektedir. Türkiye’de bulunma sebeplerine bakıldığında büyük çoğunluğunun savaş nedeniyle iltica ettiği tespit edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırma;

1. Mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı Mezitli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören yabancı uyruklu toplam 200 öğrenciyle,
2. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde belirlenen gün ve saatlerde elde edilen verilerle sınırlıdır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçeye yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla beş ölçme aracı ve demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının araştırma grubundaki öğrenciler tarafından algı düzeylerinin belirlenmesinde Uzunboylu ve Sarıgöz (2015) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Böylece her bir ölçme aracının bir puanlama standardı oluşturulmuştur.

$$SA = \frac{YS-DS}{SS}$$

Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının derecelendirilmesi incelendiğinde, beşli ve yedili likert türünde olduğundan (1) numaralı formül kullanıldığında beşli likert ölçekler için .80 ve yedili likert ölçekler için .85 olarak belirlenmiştir.

Yedili likert için;

- 1.00 ile 1.85 arası çok düşük
- 1.86 ile 2.71 arası düşük
- 2.72 ile 3.57 arası biraz düşük
- 3.58 ile 4.43 arası orta
- 4.44 ile 5.29 arası biraz yüksek
- 5.30 ile 6.15 arası yüksek
- 6.16 ile 7.00 arası çok yüksek

Beşli likert için;

- 1.00 ile 1.80 arası çok düşük
- 1.81 ile 2.60 arası düşük
- 2.61 ile 3.40 arası orta
- 3.41 ile 4.20 arası yüksek
- 4.21 ile 5.00 arası çok yüksek

3.4.1. Türkçeye yönelik tutum ölçeği

Katılımcıların Türkçe derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için Şengül (2016) tarafından geliştirilen “Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecini Şengül (2016) şu şekilde açıklamıştır:

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için alanda uzman 6 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yaptıkları geri dönüşler çerçevesinde ölçeğin son şekli verilmiştir. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. 19 maddeden oluşan ölçeğin KMO değeri “0,807”, Barlett Küresellik Testi “978,86” olarak hesaplanmış ve anlamlı olduğu görülmüştür. 19 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği 0,840 bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği (EK 1)’de verilmiştir.

3.4.2. Yabancılar için Türkçe dinleme öz yeterlik ölçeği

Katılımcıların dinleme becerisi öz yeterlik algılarını ölçmek için Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecini Tulumcu (2014) şu şekilde açıklamıştır:

Ölçeğin kapsam geçerliği için alanda uzman kişilerin görüşüne başvurulmuş ve yapılan geri dönüşler sonucunda ölçeğin son şekli verilmiştir. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçeğin geçerlik çalışması için AFA ve DFA uygulanmıştır. Faktör analizinden önce uygulanan KMO değeri “0,930”, Barlett Küresellik Testi değeri “5793,261” olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ise “0,941” olarak hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda 3 farklı boyuttan (temel bilgi düzeyi, kavrama-sentez, üst düzey değerlendirme) ve 18 maddeden oluşan ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği (EK 2)’de verilmiştir.

3.4.3. Yabancılar için Türkçe okuma öz yeterlik ölçeği

Katılımcıların okuma becerisi öz yeterlik algılarını ölçmek için Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecini Tulumcu (2014) şu şekilde açıklamıştır:

5’li likert tipinde hazırlanan ölçeğin geçerlik çalışması için AFA ve DFA uygulanmıştır. Ölçeğin KMO değeri “0,943”, Barlett Küresellik Testi değeri “7538,637” olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı ise “0,962” olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 4 alt boyuttan (metni kavrama, sözcük-cümle bilgisi, analiz düzeyinde özetleme, değerlendirme) ve 26 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği (EK 3)’te verilmiştir.

3.4.4. İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi öz yeterlik ölçeği

Katılımcıların konuşma becerisi öz yeterlik algılarını ölçmek için İşçi (2019) tarafından geliştirilen “İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecini İşçi (2019) şu şekilde açıklamıştır:

Alanda uzman 8 kişinin görüşüne başvurulmuş ve yapılan geri dönüşler çerçevesinde ölçeğin son şekli verilmiştir. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçeğin geçerlik çalışması için ilk önce AFA daha sonra DFA gerçekleştirilmiş, ölçeğin AFA’ya uygunluğunu test etmek için de KMO ve Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO değeri “0,845”, Barlett Küresellik Testi “836,499” olarak hesaplanmış ve bu değerlerin AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa katsayısı “.896” olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek, geçerli ve güvenilir bulunmuştur. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği (Ek 4)’te verilmiştir.

3.4.5. Türkçe öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği

Katılımcıların yazma becerisi öz yeterlik algılarını ölçmek için Büyükkız'ın (2011) geliştirdiği “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecini Büyükkız (2011) şu şekilde açıklamıştır:

Ölçeğin geçerlik çalışması AFA ve DFA ile analiz edilmiştir. Faktör analizlerinden önce verilerin uygunluğuna bakmak için KMO ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO değeri “0,884”, Barlett Küresellik Testi “4334,683” olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise “0,922” olarak bulunmuştur. 7’li likert tipinde hazırlanan ölçek, 2 faktörlü (anlatım ve şekil, dilbilgisi) ve 16 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği (EK 5)’te verilmiştir.

3.4.6. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda katılımcıların “cinsiyet, ana dili, yaş düzeyi, doğum yeri, ailede konuşulan dil, Türkiye’de bulunma süresi, daha önce Türkçe eğitim alma durumu ve Türkiye’de bulunma sebebi” gibi temel özelliklerini belirlemek için 8 sorudan oluşmaktadır. Bu değişkenler, katılımcıların demografik özellikleri ile Türkçe derslerine yönelik tutumları ve temel dil becerileri öz yeterlik algıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” (EK 6)’da verilmiştir.

3.5. Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlilik ve Normallik Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hem hedef kitleye uygun olup olmadığını hem de araştırma sorularına cevap verip veremeyeceğinin tespiti için yedi uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bu araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalamaları (9-14) küçük olduğu için uygulama yapılacak okulda öğrenim gören 60 mülteci öğrenci üzerinde araştırma öncesi ön uygulama yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme

araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla her bir ölçek için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçme Araçları İçin Hesaplanan Güvenirlik Değerleri

Ölçme araçları	Madde sayısı	Cronbach alfa	Çarpıklık	Basıklık
Dinleme Öz Yeterlik Algısı	18	.974	-0.30	-0.94
Yazma Öz Yeterlik Algısı	16	.976	-0.05	-1.48
Okuma Öz Yeterlik Algısı	26	.965	-0.17	-0.99
Konuşma Öz Yeterlik Algısı	10	.951	-0.50	-0.64
Türkçeye Yönelik Tutum	19	.932	-0.58	-0.59

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının toplam puanlarının güvenilirlik değerleri .70 ve üstü olarak bulunmuştur. Psikolojik yapıların ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları için .70 ve üstü güvenilirlik değerleri yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yeterli düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise tüm veri toplama araçlarının ± 2.00 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında olması normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010:21; Shiel ve Cartwright, 2015:28).

3.6. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın konusu belirlendikten sonra ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonrasında çalışmanın amacına uygun olan veri toplama araçları belirlenmiş ve belirlenen ölçeklerin kullanılması için gerekli yasal izinler alınmıştır. Ölçek kullanma izin belgeleri; Şengül (2016) “Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” (EK 7), “Tulumcu (2014) “Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği” (EK 8), İşçi (2019) “İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” (EK 9), Büyükikiz (2011) “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” (EK 10)’da verilmiştir. Ölçeklerin kullanma izinleri alındıktan sonra “Başkent Üniversitesi Etik Kurul” onayı (EK 11), uygulamanın yapılabilmesi için de “Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü”nden araştırma izni

(EK 12) ve araştırmanın katılımcıları 18 yaşından küçük oldukları için “Veli Onam Formu” (EK 13) ile velilerden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde belirlenen gün ve saatlerde uygulama yapılmıştır. Ayrıca uygulama başında katılımcılara vermiş oldukları kişisel bilgilerinin (isim, adres vb.) hiç kimseyle paylaşılmayacağı ve toplanacak verilerin sadece bu çalışmada kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçme araçlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri, grup sayısı iki olan değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, grup sayısı ikiden fazla olan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve güvenirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Fark analizlerinde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış olup tüm analizler SPSS (versiyon 25) paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de öğrenim gören mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik tutumları ile temel dil becerilerine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ilişkin öz yeterlik algılarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumları ve temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını; cinsiyet, ana dili, yaş, doğum yeri, Türkiye’de bulunduğu süre ve Türkiye’de bulunma sebebine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Mülteci öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumları ile Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına paralel olarak verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak, mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 4.1’de verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.1. Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Türkçeye yönelik tutum	200	27.00	95.00	71.41 (3.76)	18.30

Tablo 4.1 incelendiğinde, 19 maddeden oluşan ve beşli likert derecelendirmeye sahip olan Türkçeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların 27 ile 95 puan aralığında olduğu ve 71.41 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Parantez içinde verilen ortalama

değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçeye yönelik tutum düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen 3.76 ortalamasının veri toplama araçları başlığında verilen kesme puanına göre “yüksek düzey”e işaret ettiği görülmektedir. Bu bulgu mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu göstermektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri incelendikten sonra bu tutum düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. İlk olarak cinsiyete göre Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Tutum	Kız	109	69.35	18.88	198	1.76	.080	--
	Erkek	91	73.89	17.35				

Tablo 4.2 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{198} = 1.76$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin cinsiyetleri fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra ana dillerine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Ana Dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Tutum	Arapça	154	69.80	18.45	198	2.31	.022	.03*
	Diğer	46	76.83	16.85				

Not: * η^2 = küçük etki; ** η^2 = orta etki; *** η^2 = büyük etki

Tablo 4.3 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 2.31$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 76.83$) tutum düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 69.80$) daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra yaş düzeyine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Tutum	11 yaş ve altı	56	71.25	14.69	3-196	0.57	.637	Fark yok
	12 yaş	43	74.26	18.90				
	13 yaş	47	69.23	19.39				
	14 yaş ve üstü	54	71.22	20.32				

Tablo 4.4 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3-196)} = 0.57$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra öğrencinin doğduğu yere göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Doğum yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Tutum	Suriye (1)	144	69.18	18.60	2-197	4.45	.013	3 > 1
	Türkiye (2)	34	75.26	16.00				
	Diğer (3)	22	80.09	16.61				

Tablo 4.5 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 4.45$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve diğer ülkelerde doğan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 80.09$) tutum düzeyleri Suriye'de doğan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 69.18$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Tutum	2 yıl ve daha az	24	71.38	19.35	2-197	0.37	.689	--
	3-5 yıl arası	36	73.78	16.81				
	6 yıl ve daha fazla	140	70.81	18.55				

Tablo 4.6 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(32-197)} = 0.37$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma sebebine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma sebebi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Tutum	Savaş ile iltica	129	69.79	18.43	2-197	1.73	.180	--
	Eğitim için	49	75.47	16.99				
	Diğer	22	71.91	19.65				

Tablo 4.7 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-197)} = 1.73$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin Türkiye’de bulunma sebebi fark etmeksizin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri ve tutum düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelendikten sonra, Türkçe dersi dinleme öz yeterlik algı düzeyleri ve bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelenmiştir. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik

algı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 4.8’de verilmiştir.

4.1.2. Öz Yeterlik Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.8. Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Dinleme öz yeterlik algısı	200	18.00	90.00	57.30 (3.18)	20.50

Tablo 4.8 incelendiğinde, 18 maddeden oluşan ve beşli likert derecelendirmeye sahip olan Türkçe dinleme öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların 18 ile 90 puan aralığında olduğu ve 57.30 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen 3.18 ortalamaya göre mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin “orta düzey”e işaret ettiği görülmektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri incelendikten sonra bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. İlk olarak cinsiyete göre Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Dinleme öz yeterliği	Kız	109	63.73	16.63	198	5.16	.000	.12**
	Erkek	91	49.59	22.07				

Not: * η^2 = küçük etki; ** η^2 = orta etki; *** η^2 = büyük etki

Tablo 4.9 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 5.16$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin ($\bar{X} = 63.73$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 49.59$) daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra ana dillerine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Dinleme öz yeterliği	Arapça	154	54.10	19.95	198	4.21	.000	.08**
	Diğer	46	68.02	18.77				

Not: $\ast\eta^2$ = küçük etki; $\ast\ast\eta^2$ = orta etki; $\ast\ast\ast\eta^2$ = büyük etki

Tablo 4.10 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 4.21$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 68.02$) algı düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 54.10$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra yaş düzeyine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Dinleme öz yeterliği	11 yaş ve altı	56	57.41	18.00	3-196	0.30	.827	Fark yok
	12 yaş	43	55.05	20.44				
	13 yaş	47	57.26	21.29				
	14 yaş ve üstü	54	59.02	22.57				

Tablo 4.11 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3-196)} = 0.30$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri fark etmeksizin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra öğrencinin doğduğu yere göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Doğum yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Dinleme öz yeterliği	Suriye (1)	144	53.72	19.99				
	Türkiye (2)	34	69.41	18.88	2-197	9.47	.000	2 > 1
	Diğer (3)	22	62.05	18.73				

Tablo 4.12 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 9.47$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 69.41$) dinleme öz yeterlilik algı düzeyleri Suriye’de doğan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 53.72$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Dinleme öz yeterliği	2 yıl ve daha az	24	52.00	20.49				
	3-5 yıl arası	36	51.89	21.77	2-197	2.99	.052	--
	6 yıl ve daha fazla	140	59.60	19.87				

Tablo 4.13 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-197)} = 2.99$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi fark etmeksizin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma sebebine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma sebebi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Dinleme öz yeterliği	Savaş ile iltica (1)	129	52.74	20.41	2-197	9.80	.000	2 > 1
	Eğitim için (2)	49	65.94	19.39				3 > 1
	Diğer (3)	22	64.77	14.94				

Tablo 4.14 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 9.80$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış eğitim ($\bar{X} = 65.94$) ve diğer sebeplerle ($\bar{X} = 64.77$) Türkiye’de bulunan mülteci öğrencilerin dinleme öz yeterlilik algı düzeyleri savaştan dolayı iltica ile gelen mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 52.74$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algısı ve bu algı düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelendikten sonra, Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri ve bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelenmiştir. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Yazma öz yeterlik algısı	200	21.00	112.00	70.97 (4.43)	27.16

Tablo 4.15 incelendiğinde, 16 maddeden oluşan ve yedili likert derecelendirmeye sahip olan Türkçe yazma öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların 21 ile 112 puan aralığında olduğu ve 70.97 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen 4.43 ortalamaya göre mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin “orta düzey”e işaret ettiği görülmektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri incelendikten sonra bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları

incelenmiştir. İlk olarak cinsiyete göre Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Yazma öz yeterliği	Kız	109	80.23	25.17	198	5.68	.000	.14***
	Erkek	91	59.88	25.35				

Not: * η^2 = küçük etki; ** η^2 = orta etki; *** η^2 = büyük etki

Tablo 4.16 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 5.68$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin ($\bar{X} = 80.23$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 59.88$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra ana dillerine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Yazma öz yeterliği	Arapça	154	66.98	26.47	198	3.94	.000	.07**
	Diğer	46	84.33	25.36				

Not: * η^2 = küçük etki; ** η^2 = orta etki; *** η^2 = büyük etki

Tablo 4.17 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 3.94$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 84.33$) yazma öz yeterlik algı düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 66.98$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra yaş düzeyine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Yazma öz yeterliği	11 yaş ve altı	56	68.70	26.19				
	12 yaş	43	72.47	28.98	3-196	0.33	.801	Fark
	13 yaş	47	69.68	26.61				yok
	14 yaş ve üstü	54	73.26	27.63				

Tablo 4.18 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3-196)} = 0.33$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri fark etmeksizin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra öğrencinin doğduğu yere göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Doğum yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Yazma öz yeterliği	Suriye (1)	144	67.45	26.55				
	Türkiye (2)	34	84.32	26.57	2-197	5.66	.004	2 > 1
	Diğer (3)	22	73.36	26.49				

Tablo 4.19 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 5.66$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 84.32$) yazma öz yeterlilik algı düzeyleri Suriye’de doğan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 67.45$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Yazma öz yeterliği	2 yıl ve daha az	24	65.92	25.03	2-197	2.22	.111	--
	3-5 yıl arası	36	64.17	28.66				
	6 yıl ve daha fazla	140	73.59	26.87				

Tablo 4.20 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(2-197)} = 2.22$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi fark etmeksizin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma sebebine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma sebebi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Yazma öz yeterliği	Savaş ile iltica (1)	129	66.41	26.59	2-197	5.56	.004	2 > 1
	Eğitim için (2)	49	77.90	28.57				3 > 1
	Diğer (3)	22	82.27	20.97				

Tablo 4.21 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 5.56$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve eğitim ($\bar{X} = 77.90$) ile diğer sebeplerle ($\bar{X} = 82.27$) Türkiye’de bulunan mülteci öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı düzeyleri savaştan dolayı iltica ile gelen mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 66.41$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algısı ve bu algı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelendikten sonra, Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri ve bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelenmiştir. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik

algı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Okuma öz yeterlik algısı	200	26.00	156.00	82.46 (3.17)	29.77

Tablo 4.22 incelendiğinde, 26 maddeden oluşan ve beşli likert derecelendirmeye sahip olan Türkçe okuma öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların 26 ile 156 puan aralığında olduğu ve 82.46 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen 3.17 ortalamaya göre mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin “orta düzey”e işaret ettiği görülmektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelendikten sonra bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. İlk olarak cinsiyete göre Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Okuma öz yeterliği	Kız	109	85.16	30.23	198	1.41	.162	--
	Erkek	91	79.23	29.04				

Tablo 4.23 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{198} = 1.41$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin cinsiyetleri fark etmeksizin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra ana dillerine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Okuma öz yeterliği	Arapça	154	77.64	28.80	198	4.38	.000	.09**
	Diğer	46	98.61	27.43				

Not: * η^2 = küçük etki; ** η^2 = orta etki; *** η^2 = büyük etki

Tablo 4.24 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 4.38$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 98.61$) algı düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 77.64$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra yaş düzeyine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Okuma öz yeterliği	11 yaş ve altı	56	78.54	31.76	3-196	0.52	.671	Fark yok
	12 yaş	43	83.16	29.23				
	13 yaş	47	83.04	31.19				
	14 yaş ve üstü	54	85.46	27.07				

Tablo 4.25 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3-196)} = 0.52$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri fark etmeksizin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra öğrencinin doğduğu yere göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Doğum yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Okuma öz yeterliği	Suriye (1)	144	78.08	28.17				
	Türkiye (2)	34	99.94	27.76	2-197	7.98	.000	2 > 1
	Diğer (3)	22	84.14	33.95				

Tablo 4.26 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 7.98$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 99.94$) okuma öz yeterlilik algı düzeyleri Suriye’de doğan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 78.08$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Okuma öz yeterliği	2 yıl ve daha az (1)	24	68.63	28.30				
	3-5 yıl arası (2)	36	79.64	29.74	2-	3.61	.029	3 > 1
	6 yıl ve daha fazla (3)	14	85.56	29.47	197			
		0						

Tablo 4.27 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 3.61$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Türkiye’de 6 yıl ve daha fazla bulunan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 85.56$) okuma öz yeterlilik algı düzeyleri 2 yıl ve daha az sürede bulunan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 68.63$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma sebebine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma sebebi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Okuma öz yeterliği	Savaş ile iltica (1)	129	75.95	28.54	2-197	9.58	.000	2 > 1 3 > 1
	Eğitim için (2)	49	95.45	30.09				
	Diğer (3)	22	91.73	24.88				

Tablo 4.28 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 9.58$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve eğitim ($\bar{X} = 95.45$) ile diğer sebeplerle ($\bar{X} = 91.73$) Türkiye’de bulunan mülteci öğrencilerin okuma öz yeterlilik algı düzeyleri savaştan dolayı iltica ile gelen mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 75.95$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algısı ve bu algı düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelendikten sonra, Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri ve bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılması incelenmiştir. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Konuşma öz yeterlik algısı	200	10.00	50.00	33.12 (3.31)	10.86

Tablo 4.29 incelendiğinde, 10 maddeden oluşan ve beşli likert derecelendirmeye sahip olan Türkçe konuşma öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların 10 ile 50 puan aralığında olduğu ve 33.12 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen 3.31 ortalamaya göre mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin orta düzeye işaret ettiği görülmektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri incelendikten sonra bu algı düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumları

incelenmiştir. İlk olarak cinsiyete göre Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Konuşma öz yeterliği	Kız	109	35.16	9.33	198	2.96	.003	.04*
	Erkek	91	30.68	12.05				

Not: $\ast\eta^2$ = küçük etki; $\ast\ast\eta^2$ = orta etki; $\ast\ast\ast\eta^2$ = büyük etki

Tablo 4.30 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 2.96$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 35.16$) Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 30.68$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığa ilişkin etki büyüklüğü ise küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra ana dillerine göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ana Dillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	η^2
Konuşma öz yeterliği	Arapça	154	31.23	10.73	198	4.75	.000	.10**
	Diğer	46	39.46	8.75				

Not: $\ast\eta^2$ = küçük etki; $\ast\ast\eta^2$ = orta etki; $\ast\ast\ast\eta^2$ = büyük etki

Tablo 4.31 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{198} = 4.75$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 39.46$) algı düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 31.23$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra yaş düzeyine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Konuşma öz yeterliği	11 yaş ve altı	56	32.57	9.76	3-196	0.47	.705	Fark yok
	12 yaş	43	32.23	12.28				
	13 yaş	47	32.91	11.21				
	14 yaş ve üstü	54	34.57	10.59				

Tablo 4.32 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3-196)} = 0.47$; $p > .05$). Buna göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri fark etmeksizin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra öğrencinin doğduğu yere göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Doğum Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Doğum yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Konuşma öz yeterliği	Suriye (1)	144	31.42	10.80	2-197	7.36	.001	2 > 1
	Türkiye (2)	34	38.76	9.35				
	Diğer (3)	22	35.55	10.38				

Tablo 4.33 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 7.36$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Türkiye'de doğan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 38.76$) konuşma öz yeterlilik algı düzeyleri Suriye'de doğan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 31.42$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye'de bulunma süresine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark (Tukey)
Konuşma öz yeterliği	2 yıl ve daha az (1)	24	30.88	11.98	2-197	4.05	.019	3 > 2
	3-5 yıl arası (2)	36	29.25	10.32				
	6 yıl ve daha fazla (3)	140	34.50	10.57				

Tablo 4.34 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 4.05$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Türkiye’de 6 yıl ve daha fazla bulunan mülteci öğrencilerin ($\bar{X} = 34.50$) konuşma öz yeterlilik algı düzeyleri 3-5 yıl arası sürede bulunan mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 29.25$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine karşılaştırılması yapıldıktan sonra Türkiye’de bulunma sebebine karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35. Mülteci Öğrencilerin Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Sebebine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Türkiye’de bulunma sebebi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Konuşma öz yeterliği	Savaş ile iltica (1)	129	30.71	10.81	2-197	9.81	.000	2 > 1 3 > 1
	Eğitim için (2)	49	37.71	10.04				
	Diğer (3)	22	37.05	8.60				

Tablo 4.35 incelendiğinde, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-197)} = 9.81$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve eğitim ($\bar{X} = 37.71$) ile diğer sebeplerle ($\bar{X} = 37.05$) Türkiye’de bulunan mülteci öğrencilerin konuşma öz yeterlilik algı düzeyleri savaştan dolayı iltica ile gelen mülteci öğrencilere göre ($\bar{X} = 30.71$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde araştırmanın problem ve alt problem sorularına ilişkin elde edilen bulguların ilgili alanyazında yapılan benzer ve farklı çalışmaların sonuçları çerçevesinde tartışılmıştır.

4.2.1. Araştırmanın tutum boyutuna ilişkin tartışma

4.2.1.1. Mülteci öğrencilerin tutum düzeylerine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum düzeyleri nasıldır?” sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, Kaplan (2018), Ymingjiang Sailıbiya (2020), Temizyürek ve Sallabaş (2020), Kardaş (2021), İnalöz ve Yılmaz (2023) ve Kürkcü (2023) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu gözlenmiştir. Kadan (2020) da ön test-son test deneysel desene dayalı gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, katılımcıların Türkçeye ilişkin tutumlarının birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Karatay ve Kartallıoğlu (2016) ise yaptıkları çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme ve okumaya ilişkin tutumlarının olumlu, yazma ve konuşma becerisine ilişkin tutumlarının ise yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ilgi duydukları ve bu ilginin de yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli ve anlamlı bir durum olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle söz konusu öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları Türkçeyi daha kolay bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Nitekim olumlu tutum takınan bireyler akademik anlamda daha çok çaba göstermektedir. Ayrıca yurt dışında Yang ve Lau (2003), Diab (2006) ve Malallaha (2000) tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin derse ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları gözlenmiştir. Hedef dil öğretimi farklı olsa bile söz konusu çalışmalarda elde edilen bulgular bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

4.2.2. Değişkenlerin tutum etkisine ilişkin tartışma

4.2.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Akbulut (2016), Akbulut (2016), Polat (2017), Kaplan (2018), Güneş Şahin (2021), Kardaş (2021) ve İnalöz ve Yılmaz (2023) tarafından yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Karatay ve Kartallıoğlu (2012), Temizyürek ve Sallabaş (2020) ve Yaprak ve Uslu Üstten (2021) de yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Ancak söz konusu çalışmaların grup ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin tutum düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Şişmen (2020) ve Yımingjiang Sallıbya (2020) ise yaptıkları çalışmada, cinsiyete dayalı değişkenin öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumuna etki ettiğini ve anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla çelişen bu sonuçların çalışma gruplarının farklı özellikler taşımasından ileri geldiği düşünülmektedir.

4.2.2.2. Ana dili değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin ana dillerine göre anlamlı olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilerin tutum seviyeleri ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Akbulut (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Masgoret ve Gardner (2003) ve Diab (2006) da yaptıkları çalışmalarda, ana dil faktörünün hedef dil öğretiminde tutum ve motivasyona olumlu bir şekilde etki ettiğini tespit etmişlerdir. Alanyazında bu bulguları desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, İnalöz ve Yılmaz (2023), Kaplan (2018) ve Polat (2017) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarının ana dillerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Tutum ile ana dili değişkeni arasındaki bu sonuçların birbirinden farklı

çıkmasının başlıca nedeni öğrencilerin farklı kültürel unsurlara sahip oldukları için olabilir. Nitekim Maden, Dincel ve Maden (2015) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin farklı kültürel unsurlara sahip olmaları birbirinden farklı tutum sergilemelerine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir.

4.2.2.3. Yaş değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyine göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Yimingjiang Sıılıbıya (2020), Yaprak ve Uslu Üstten (2021), Kaplan (2018), Şişmen (2020) ve Polat (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

4.2.2.4. Doğum yeri değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin doğum yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ardından bu farklılığın tespiti için çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test sonuçlarına göre Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin tutumları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Göçer (2009) Türkiye’de eğitim gören yabancı uyruklu lise öğrencilerinin Türkçeye ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin tutumları geldikleri bölge değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmanın sonucunu desteklememektedir.

4.2.2.5. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma

süresine göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Yımingjiang Sallıbya (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

4.2.2.6. Türkiye’de bulunma sebebi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Göçer (2009) ve Yımingjiang Sallıbya (2020) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumları ile Türkçe öğrenme amacı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir.

4.2.3. Araştırmanın dinleme öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma

3.3.3.1. Mülteci öğrencilerin dinleme öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik durumları nasıldır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik öz yeterliklerinin orta düzeye işaret ettiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, İşçi (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. İşçi (2019), iki dilli öğrencilerin dinleme becerisi öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, katılımcıların dinleme öz yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olması dinleme becerisi başarısını arttırdığı söylenebilir. Nitekim Rahimi ve Abedini (2009) yaptıkları çalışmada, dinleme becerisi ile öz yeterlik algısı arasında önemli bir organik bağ olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.4. Değişkenlerin dinleme öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma

4.2.4.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, İşçi'nin (2019) yaptığı çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, iki dilli 7. sınıf öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve kızların öz yeterlik algıları erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakarak cinsiyetin dinleme öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine dayalı bu farkın sebeplerinden biri kız çocukların kelime dağarcığı, iletişimsel jestleri ve kelimeleri birleştirme konusunda erkeklere nazaran daha hızlı ve erken gerçekleştirmeleri gösterilebilir (Eriksson vd., 2012). Ayrıca anatomik beyin farklılıklarının davranışlar üzerindeki etkilerini tespit etmeye yönelik çalışmalarda kadınların dil becerileri alanında daha iyi oldukları belirlenmiş ve sözel üretime dayalı testlerin de bu durumu desteklediği gözlemlenmiştir (Halpern, 1992).

Fakat alanyazında bu araştırmanın sonucunu desteklemeyen çalışmalar da vardır. Tulumcu (2014) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeni ile dinleme becerisi öz yeterlik algıları arasında bir farklılık tespit etmemiştir. Ancak grup ortalamalarına bakıldığında kızların öz yeterlik algı düzeyleri erkek öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Güleç ve Kalenderoğlu (2023) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dinleme öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Sevim ve Varışoğlu (2024) da yaptıkları çalışmada, farklı üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin alıcı dil öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, öz yeterlik algılarının birbirine benzer olduğunu tespit etmişlerdir.

4.2.4.2. Ana dili değişkenine ilişkin tartişma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin ana dili değişkenine göre anlamlı olduğu görölmektedir. Ayrıca katılımcıların ortalamaları incelendiğinde, ana dili Arapça olan öğrencilerin öz yeterlik algı düzeyleri, ana dili Arapça olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, İşçi'nin (2019) iki dilli öğrencilerin dinleme öz yeterlik algı düzeyleri bildiği dillere ilişkin alt problem sorusunun sonucu ile Tulumcu'nun (2014) dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeyi ana dili ve Türkçe dışındaki bildiği dil sayısına ilişkin alt problem sorusunun sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Bu sonuçlara bakarak ana dili ile ana dili dışında farklı bir dilin bilinip bilinmemesi dinleme öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4.3. Yaş değişkenine ilişkin tartişma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri yaş düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre mülteci öğrencilerin yaş düzeyleri Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerini etkilemediği ve algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Güleç ve Kalenderoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da görölmektedir. Benzer şekilde Tulumcu (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucu da bu bulguları desteklemektedir. Ancak Sevim ve Varışoğlu (2024) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yaş değişkenleri ile alıcı dil öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu çalışmada “25 yaş ve altı” katılımcıların öz yeterlik algı düzeyleri yaşça büyük katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Onursal (2019), erken yaşta dil öğrenmeye başlayan bireylerin; yaratıcılıklarının daha çok geliştiği, diğer dilleri öğrenme konusunda motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Kara (1999) ise yaş ilerledikçe bireyin ana dil etkisinde kalması daha yoğun olacağı için yabancı dil öğrenmesi daha da zorlaşacağını belirtmiştir.

4.2.4.4. Doğum yeri değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ardından bu farklılığın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test verilerine göre Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin öz yeterlik algı düzeyleri Suriye’de doğan mülteci öğrencilerin öz yeterlik algı düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun başlıca sebebi Türkiye’de ikamet eden mülteci öğrencilerin uzun süredir hem Türkçeye hem de Türk kültürüne maruz kalması gösterilebilir. Sevim ve Varışoğlu (2024) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin geldikleri coğrafya ile alıcı dil öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu çalışmada Afrika kıtasından gelen öğrencilerin öz yeterlik algı düzeyleri, Asya ve Avrupa kıtasından gelenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum coğrafya ve kültür farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Concannon ve Barrow (2009) yaptıkları araştırmada, farklı kıtadan gelip ABD’de eğitim gören yabancı uyruklu bireylerin öz yeterlik algılarının birbirinden farklı olduğunu tespit etmişlerdir. Birbirinden farklı kültürel unsurlara sahip olan toplumlarda öz yeterlik algılarının da anlamlı olarak farklılaşmaktadır (Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, 2002). Dolayısıyla kültürel unsurların kişilerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4.5. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algıları Türkiye’de bulunma süresine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin genellikle öğrenme algılarının açık olması ve göç etmiş oldukları ülkeye tam olarak daha uyum sağlayamamaları gösterilebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuç, Tulumcu (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Sevim ve Varışoğlu (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu desteklememektedir.

4.2.4.6. Türkiye’de bulunma sebebi değişkenine ilişkin tartişma

Mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algıları Türkiye’de bulunma sebebine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ardından bu farklılığın kaynağını tespit etmek için karşılaştırma testi yapılmış ve test verilerine göre, Türkiye’de eğitim almak ve diğer sebeplerle Türkiye’de bulunan mülteci öğrencilerin dinleme öz yeterlilik algı düzeyleri savaştan dolayı göç eden mülteci öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, Tulumcu’nun (2014) çalışması ile Güleç ve Kalenderoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Ancak söz konusu çalışmalardaki katılımcıların TÖMER (B2 düzeyi) ve Yunus Emre Enstitüsünde (C1 düzeyi) öğrenim gören yetişkinler olduklarını ayrıca belirtmek gerekir.

4.2.5. Araştırmanın yazma öz yeterlik boyutuna ilişkin tartişma

4.2.5.1. Mülteci öğrencilerin yazma öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartişma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma becerisi öz yeterlik durumları nasıldır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterliklerinin orta düzeye işaret ettiği görölmektedir. Büyükikiz (2011), Boztılkı (2016), Altunkaya ve Ateş (2017), Erdil (2017), Ayhan (2019), Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019), Kocaoğlu (2022) ve Demirel ve Temur (2023) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu görölmektedir. Söz konusu araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Mutlu (2019) ön test-son test deneysel desene dayalı yapmış olduğu araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama öncesi yazma becerisi öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ve öz yeterlik puanlarının eşit olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Shah, Mahmud, Din, Yusof ve Pardi (2011) İngilizce öğrenen Malezyalı öğrencilerin, Romrome ve Mbato (2023) ise İngilizce öğrenen Endonezyalı (EFL) öğrencilerin yazma öz yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, öğrencilerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Pajares ve Johnson (1995) da yaptıkları çalışmada, katılımcıların yazma öz yeterliklerinin

orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin yazma becerisi konusunda ortalama bir öz yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

4.2.6. Değişkenlerin yazma öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma

4.2.6.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın beynindeki nöron sayısının erkek beynindeki nöron sayısından %11 fazla olması cinsiyete dayalı bu farklılığın nedeni olarak gösterilebilir (Witelson, Glezer ve Kigar, 1995; Brizendine, 2014). Ayrıca dokuzuncu alt probleme ilişkin tartışmada da ifade edildiği gibi kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla dilsel becerileri daha hızlı ve erken evrede gerçekleştirmiş olmaları bu sonucun bir başka sebebi olarak gösterilebilir (Erikson vd. 2012). Ancak Pajares ve Valiante (1997), Pajares ve Valiante (1999) ve Büyükkız (2011) yaptıkları araştırmada, cinsiyetin yazma öz yeterlik algısına etki etmediğini fakat söz konusu çalışmalarda kızların öz yeterlik algıları erkelere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Klassen (2002) ve Kocaoğlu (2022) ise yaptıkları çalışmada, kızların öz yeterlik algılarının erkelere kıyasla daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bakır (2015), Altunkaya ve Ateş (2017), Ayhan (2019), Erdil (2017), Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019), Kaplan (2018), Kocaoğlu (2022), Demirel ve Temur (2023) ise katılımcıların cinsiyet değişkeni ile yazma becerisi öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlara bakarak cinsiyete dayalı değişkenin öz yeterlik algılarına ilişkin birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıktığı söylenebilir.

4.2.6.2. Ana dili değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda,

öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ana dili ortalamalarına bakıldığında, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin öz yeterlik algı düzeyleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kocaoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, Ural-Altay dil ailesine mensup olan öğrencilerin öz yeterlik algıları daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Bu durumun sebebi katılımcıların ana dilleri ile Türkçenin aynı dil ailesine mensup olması olarak gösterilebilir. Bakır (2015) da yaptığı çalışmada, katılımcıların yazma öz yeterlik algılarının dil ailesi değişkenine göre anlamlı olduğunu tespit etmiş ve ardından bu farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testi yapmıştır. Test sonuçlarına göre Hint-Avrupa dil ailesi ile Ural-Altay dil ailesine mensup öğrencilerin yazma öz yeterlik ortalamaları Hami-Sami dil ailesi ile Çin-Tibet dil ailesine mensup olan öğrencilerin öz yeterlik ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Erdil'in (2017) araştırmasında, öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ana dili dışında bildikleri dil sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşırken, Büyükikiz'in (2011) araştırmasında öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin bildikleri dil sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Kaplan (2018) yapmış olduğu çalışmada, ana dili değişkeninin öğrencilerin yazma öz yeterliklerini etkilemediğini tespit etmiştir. Demirel ve Temur (2023) ise yaptıkları çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterlik ortalaması en yüksek öğrencilerin dili Urduca, en düşük Rusça olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak böyle bir sonucun ortaya çıkmasında katılımcı sayısının da etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.6.3. Yaş değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri yaş düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Büyükikiz (2011), Bakır (2015), Altunkaya ve Ateş (2017), Erdil (2017), Kaplan (2018), Ayhan (2019), Demir (2019), Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019) ve Kocaoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara bakarak katılımcıların yazma öz yeterlik algıları üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.6.4. Doğum yeri değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algılarının doğum yerine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kocaoğlu (2022) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algılarının bulundukları kıta değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ardından bu farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testi yapmış ve test verilerine göre Avrupa kıtasından gelen öğrencilerin öz yeterlik algıları Afrika kıtasından gelen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak, Bakır (2015) ülke değişkenine göre, Erdil (2017) ise kıta değişkenine ilişkin yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Demirel ve Temur (2023) da yaptıkları araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülke değişkenine göre en yüksek yazma öz yeterlik ortalamasına sahip öğrencilerin ülkesi Filistin, en düşük yazma öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin ülkesi Malezya olduğunu tespit etmişlerdir.

4.2.6.5. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Türkiye’de bulunma süresi değişkeninin mülteci öğrencilerin öz yeterlik algı düzeylerine etki etmediğini ve öğrencilerin algıları benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 6 yıl ve daha fazla süre ikamet eden öğrencilerin öz yeterlikleri 3-5 yıl ve 2 yıldan daha az ikamet edenlere göre daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Bu sonuç, Büyükkız (2011), Bakır (2015), Ayhan (2019), Demir (2019), Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019) ve Kocaoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durumun sebebi Türkiye’de daha fazla ikamet eden öğrencilerin yazma becerisi konusunda daha tecrübeli olmaları gösterilebilir.

4.2.6.6. Türkiye’de bulunma sebebi ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ardından bu farklılığın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve test verilerine göre Türkiye’de eğitim almak için ve diğer sebeplerle gelen öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları savaştan dolayı göç eden mülteci öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Büyükkız (2011), Bakır (2015) ve Demir (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Söz konusu çalışmalarda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı değişkeni ile yazma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.7. Araştırmanın okuma öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma

4.2.7.1. Mülteci öğrencileri okuma öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik durumları nasıldır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin orta düzeye işaret ettiği görülmektedir. Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) yaptıkları çalışmada, TÖMER’de B seviyesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okuma becerisi öz yeterlik algıları incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda katılımcıların okuma öz yeterlik seviyesi ortalamanın üzerinde olduğu gözlenmiştir. Söz konusu çalışma bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Soysal (2022) ise çalışmasında, B1 ve B2 seviyesinde eğitim gören öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarını düzey değişkenine göre incelemiş ve anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Katılımcıların grup ortalamalarına bakıldığında B2 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. B2 düzeyinde eğitim görenlerin daha çok kazanım elde etmiş olmaları bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Ayrıca öz yeterlik inancı pozitif olan kişilerin okuma becerisi alanında daha başarılı oldukları söylenebilir (Pajares, 2003; Akar, 2008).

4.2.8. Değişkenlerin okuma öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma

4.2.8.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Tulumcu (2014), Soysal (2022) ve Güleç ve Kalenderoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla desteklenirken, Erdem vd. (2017) ve Kılıç Avan (2019) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla desteklenmemektedir. Mevcut çalışmanın bulgularını desteklemeyen söz konusu çalışmalarda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin okuma öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin grup ortalamaları erkeklere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Dil edinimi sürecinde kızların erkeklere kıyasla daha iyi oldukları, kelime öğrenme ve cümle kurma konusunda ciddi farklılıklar olduğunu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Carter, Bishop & Kravatis, 2002). Mills, Pajares ve Heron (2006) yaptıkları araştırmada, Fransızca öğrenen 95 Amerikalı öğrencinin okuma öz yeterlik algıları ile okuma performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Fakat dinleme performansı ile öz yeterlik algıları arasında sadece kadın katılımcılar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardaki sonuçlara bakarak dil becerileri öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklı sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir.

4.2.8.2. Ana dili değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre anlamlı olduğu görülmektedir. Tulumcu (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ana dili ve Türkçe dışında bilinen dil sayısı değişkeni ile okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Bu durumun sebebi, hem kültürel etkileşim hem de konuşulan dilin hedef dile olan yakınlığı gösterilebilir. Erdem vd. (2017) de Tulumcu'nun (2014) çalışmasına benzer bir çalışma yapmış ancak söz konusu çalışmada, öğrencilerin ana dili ve Türkçe dışında bilinen dil sayısı değişkeni ile okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir

farklılık olmadığı gözlenmiştir. Güleç ve Kalenderoğlu (2023) ise öğrencilerin okuma öz yeterlik algıları ile ana dili dışında bildikleri dil sayısı değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

4.2.8.3. Yaş değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri yaş düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Tulumcu (2014), Güleç ve Kalenderoğlu (2023) ve Erdem vd. (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kılıç Avan (2019) da yaptığı çalışmada, 11 yaşındaki katılımcıların başarıları 13 ve 14 yaşındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durumun sebebi öğrencilerin ilköğretim birinci kademedan itibaren eğitim sistemine dâhil olmalarından kaynaklanmaktadır (Kılıç Avan, 2019).

4.2.8.4. Doğum yeri değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik algılarının doğum yerine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grup ortalamalarına bakıldığında, Türkiye’de doğan mülteci öğrencilerin okuma öz yeterlik seviyesi Suriye’de doğan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, alt problem soruları birebir aynı olmasa da Soysal (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülke ile okuma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Test verileri incelendiğinde Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin öz yeterlik seviyesi Ortadoğu ve Türk Cumhuriyetinden gelenlere kıyasla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Kılıç Avan (2019) ise yaptığı çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülke ile okuduğunu anlama arasında herhangi bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

4.2.8.5. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik algılarının Türkiye’de bulunma süresine göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kılıç Avan (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Türkiye’de uzun süredir yaşayan öğrencilerin Türk kültürünü tanımaları bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Ancak mevcut çalışmanın bulguları Tulumcu (2014) ve Erdem vd. (2017) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını desteklememektedir.

4.2.8.6. Türkiye’de bulunma sebebi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe okuma becerisi öz yeterlik algılarının Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Kılıç Avan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile Soysal’ın (2022) Türkiye’de B1 ve B2 seviyesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yaptığı çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Fakat Tulumcu (2014) ve Güleç ve Kalenderoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Alanyazınında yapılan çalışmaların çoğu yükseköğretimde okuyan öğrencilerle yapılmıştır. Bu durum mevcut çalışmanın bulguları ile daha önce alanda yapılan çalışmaların sonuçları arasındaki temel farklılığın sebebi olarak gösterilebilir.

4.2.9. Araştırmanın konuşma öz yeterlik boyutuna ilişkin tartışma

4.2.9.1. Mülteci öğrencileri konuşma öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi öz yeterlik durumları nasıldır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik

algı düzeylerinin orta düzeye işaret ettiği görülmektedir. Bu sonuç, Sallabaş (2012), Sundari ve Dasmo (2014), Aydın, Şahin, Yağmur Şahin ve Salı (2017), İşçi (2019), Alimuiddin (2020), Gökhan (2020) ve Arıcı (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

4.2.10. Değişkenlerin konuşma öz yeterlik etkisine ilişkin tartışma

4.2.10.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin konuşma öz yeterlik algı seviyeleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Schlaepfer, Harris, Tien, Peng, Lee ve Pearlson (1995) gerçekleştirdikleri araştırmada, beynin Wernicke ve Broca bölgelerinin erkelere kıyasla kadınlarda daha büyük olduğunu tespit etmişlerdir. Dilin üretimsel yani konuşma alanı olarak bilinen Wernicke ve Broca bölgelerinin kadınlarda daha büyük olması bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir (Harasty, Double, Halliday, Kril ve McRitchie, 1997). Ayrıca konuşma becerisi öz yeterlik algısının kadınlarda yüksek çıkmasının bir başka sebebi kız ve erkek çocukların yetiştirme koşulları gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle yetiştirme evresindeki kız ve erkek çocuklarının oynadıkları oyunlar göz önüne alındığında kız çocuklarının dilsel becerilere daha fazla ağırlık verdiği bunun da dil becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü Türkiye’de iki dilli bireylerin okul öncesi cinsiyete dayalı oyunlarında bu durum kendini göstermektedir (İşçi, 2019:146). Bu bağlamda cinsiyetin akademik başarı üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Endawoke, 1997; Bekele, 2005). Özetle erken evrede dil edinen bir birey, hem sosyal yaşamda hem de eğitim yaşamı boyunca öz yeterlik algılarını motive edebilir.

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birbirinden farklı sonuçların ortaya konduğu görülmektedir. Örneğin, Aregu (2013) öz yeterlik, benlik saygısı ve cinsiyetin konuşma performansı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, kadınlar ve erkekler arasındaki cinsiyete dayalı değişkende anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiş ve bu farklılığın erkekler lehine olduğunu belirlemiştir. Sundari ve Dasmo

(2014) yaptıkları araştırmada, cinsiyet değişkeninin İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarına anlamlı bir şekilde etki ettiğini ve kızların öz yeterlik seviyeleri erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde İşçi (2019) de yaptığı araştırmada, öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiş ve kızların öz yeterlik algıları erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ancak Sallabaş (2012), Aydın vd. (2017), Kurudayıoğlu ve Güngör (2017), Başar ve Çangal, (2023), Demirel ve Temur (2023) ve Efe (2024) yaptıkları çalışmada, konuşma öz yeterlik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Sallabaş (2012) ise çalışmasında, erkeklerin öz yeterlik seviyesinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit ederken, Efe (2024) ise çalışmasında kız öğrencilerin konuşma öz yeterlik seviyesinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

4.2.10.2. Ana dili değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin ana dillerine göre anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ana dili ortalamalarına bakıldığında, ana dili Arapça olmayan mülteci öğrencilerin öz yeterlik seviyeleri, ana dili Arapça olan mülteci öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi dil aileleri arasındaki temel farklılıklardan (alfabe, söz dizimi vb.) kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç Efe (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, katılımcıların ana dil değişkeni ile konuşma becerisi öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Demirel ve Temur (2023) ise “B” düzeyinde Türkçe öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin üretimsel dil öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmada, en yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin dilinin Fransızca, en düşük Farsça olduğunu tespit etmişlerdir.

4.2.10.3. Yaş değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri yaş düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Kurudayıoğlu ve Güngör (2017), Başar ve Çangal, (2023) ve Efe (2024) tarafından yapılan çalışmaların sonucunu desteklemektedir.

4.2.10.4. Doğum yeri değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin doğum yerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin hem sosyo-ekonomik durumları hem de geldikleri ülke veya kıtanın dil öğrenme ve öğretmeye olan katkısı gösterilebilir. Bu sonuç, Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşürken, Sallabaş (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Sallabaş (2012) çalışmasında, öğrencilerin bulundukları kıta değişkeni ile konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Demirel ve Temur (2023) ise 14 ülkeden gelen öğrencilerin geldikleri ülke ile konuşma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada en yüksek konuşma öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin Çad, en düşük Malezyalı olduklarını tespit etmişlerdir.

4.2.10.5. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Efe (2024) tarafından yapılan çalışmanın sonucunu desteklerken, Sallabaş’ın (2012) yaptığı çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Fakat Sallabaş’ın (2012) çalışmasında, 3 yıl ve üstü Türkiye’de

bulunanların öz yeterlik ortalamaları daha az süre kalanlara kıyasla yüksek olduğu gözlenmiştir.

4.2.10.6. Türkiye’de bulunma sebebi değişkenine ilişkin tartışma

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan istatistiksel veri analizi sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulardan hareketle çalışmanın sonuçları sunulmuş ve bu sonuçlar doğrultusunda ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

10.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, Türkiye’de öğrenim gören mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik tutumları ile temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

10.1.1. Mülteci öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumları ile ilgili sonuçlar

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri ana dillerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri doğum yerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

10.1.2. Mülteci öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algıları yaş düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe dinleme öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

10.1.3. Mülteci öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algıları yaş düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

10.1.4. Mülteci öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlik algıları yaş düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe okuma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

10.1.5. Mülteci öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri ana dillerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algıları yaş düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri doğum yerine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algı düzeyleri Türkiye’de bulunma sebebine göre istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

10.2. Öneriler

10.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Alanyazında mülteci öğrencilerin öz yeterliklerini, tutumlarını ve kaygılarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu için ilgili alanda daha fazla çalışma yapılmalıdır. Nitekim yapılacak her yeni çalışma mülteci öğrencilerin topluma ve Türk eğitim sistemine entegrasyonu noktasında katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören mülteci öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçeye yönelik tutumları belirlenmiştir. Farklı kurumlarda ve farklı düzeyde öğrenim gören mülteci öğrencilerin öz yeterliklerini ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

- Bu çalışma, Mersin’de yaşayan mülteci öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. İki dilli öğrencilerin veya Türkiye’nin farklı bölgelerinde yaşayan mülteci öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterliklerini, tutumlarını ve kaygılarını belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir.
- Mülteci öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçeye yönelik tutumlarının betimsel tarama modeliyle belirlendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle veya hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı uzun süreli deneysel çalışmalar da yapılabilir.
- İlköğretim düzeyinde öğrenim gören mülteci öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için ölçme araçları da geliştirilmelidir.

10.2.2. Eğitimcilere yönelik öneriler

- Araştırmanın sonuçlarına göre mülteci öğrencilerin öz yeterlik algıları ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Kişinin hem öz yeterlik algısının yüksek olması hem de olumlu bir tutuma sahip olması akademik başarısını arttıracak gibi sosyal açıdan da gelişmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenleri ders programını oluştururken hedef ve kazanımları mülteci öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak oluşturmalıdır.
- Başarı ile tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu düşünüldüğünde Türkçe öğretmenleri, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Öğretmenler, derste hedef kitlenin özelliklerine uygun basılı ve görsel materyaller kullanmalı ve bu çerçevede sınıf ortamını oluşturmalıdır. Nitekim hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak planlanan derslerde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edeceklerdir.
- Mülteci öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları dil becerilerini kazanmada etkili olacağı bilgisi kavratılmalı ve ders materyalleri bu hususlara dikkat edilerek hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Çünkü öğrencilerin maddi imkânları, geldikleri ülke, konuştukları dil, aile

- Sınıfta model olarak benimsenen öğretmenler, istedik hedefleri elde etmek için yöresel ağız ve şivelerden uzak standart bir Türkçe kullanmalı, sınıf ortamlarında ezbere dayalı etkinliklerin yerine çeşitli iletişim ortamları oluşturmalıdır.

10.2.3. Kurumlara (MEB, Üniversiteler, TÖMER vb.) yönelik öneriler

- Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü kurumlar, hedef kitlenin özelliklerini (ana dil, geldikleri ülke/kıta, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma amacı, Türkiye’de bulunma süresi, daha önce Türkçe eğitimi alıp almama durumu vb.) dikkate almalıdır. Nitekim bu çerçevede oluşturulacak eğitim-öğretim programı daha verimli olacağı düşünülmektedir.
- Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hizmet veren kurumlar, bu alanda uzmanlaşacak öğretmen adaylarına deneyim kazanabilmeleri için stajyerlik gibi olanakları sağlamalıdır.
- Türkçe öğretmenleri, bilim ve teknoloji çağının getirmiş olduğu çağdaş eğitim anlayışına sahip olmaları gerekir.
- Ders materyalleri hazırlanırken genellikle D-AOBM metni esas alınmaktadır. Ortak Başvuru Metni yanında mülteci öğrencilere yönelik ders materyalleri de geliştirilmelidir.
- Türkçe eğitimi bölümü bünyesinde yabancılar Türkçe öğretimi lisans programı kurulmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretimi lisansüstü programları açılmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hizmet veren kurumlar iş birliği içerisinde standart bir program oluşturmalıdır.
- Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Türkçe öğretmek için yetişen adaylara yönelik burs imkânları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008, Mart.). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*, Erişim:https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adams, L. K. (1997). *Dealing with someone who won't listen*. New York: The Rosen Pub.
- Adler, M. J. (1997). *How to speak how to listen*. New York: Touchstone.
- Akalın, Ş. H. (2005). Türkçenin güncel sorunları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi*. Erişim tarihi ve adresi: 8 Ağustos 2023, <https://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php>
- Akay, C. ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). 1-20. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye’de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akkaya, A. Y., Çilingir, G. A. ve Levent, G. T. (2018). Van yüzüncü yıl üniversitesi’ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik sorunları üzerine bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 413-448. DOI: <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.447969>
- Akpınar, T. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Aksan, D. (2000). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksoy, Z. (2012), Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aleksandrak, M. (2011). Problems and challenges in teaching and learning speaking at advanced level. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 37(1), 37-48.
- Alimuddin, N. A. A. (2020). *Exploring students' self-efficacy in speaking performance in Indonesian efl classroom* (Doctoral dissertation). Universitas Negeri Makassar.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. (s. 3-13) içinde. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin özyeterlilikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103. DOI: <https://doi.org/10.17556/erziefd.338356>
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Aregu, B. B. (2013). Self-efficacy, self-esteem and gender as determinants of performance in speaking tasks. *Journal of media and communication studies*, 5(6), 64-71.
- Arıcı, M. A. (2022). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlilik algılarına etkisi*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan M. ve Adem E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aydeniz, S. ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(1), 385-404.
- Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Emre, K. ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (Çömü Tömer örneği). *Journal of Awareness*, 2(3S), 549-564.
- Aydın, M., Çelikkpala, M., Yeldan, E., Güvenç, M., Zaim, O. Z., Baybars Hawks, B., ve Tıgılı, S. D. (2021). Kantitatif araştırma raporu: Türkiye siyasal sosyal eğilimler araştırması 2020. *İstanbul: Kadir Has Üniversitesi Türkiye Çalışmaları Grubu, Akademetre ve Global Akademi*, 7.

- Ayhan, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210. <https://doi.org/10.17556/erziefd.459424>
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, (23-28), 2.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan
- Bandura, A. (1999). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. A. Bandura (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (s. 1-45) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. & Locke E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barkın, E. (2014). 1951 Tarihli mülteciliğin önlenmesi sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 331-360.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Başar, U. ve Çangal, Ö. (2023). Analyzing the self-efficacy in speaking skills of those who learn Turkish as a foreign/second language. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 42(2), 775-790.
- Bayyurt, Y. (2014) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansımaları. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (s. 29-42) içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bekele, B. (2005). *Gender and writing achievement*. Paper Presented in the 17th Annual Seminar of the Institute of Language Studies, Addis Ababa University, 13-14 May 2005. Addis Ababa.
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical & classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Biçer, N. ve Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364.
- Bilgili, A., Aydoğan, F. ve Güngör, C. (1997). Doğu Anadolu bölgesinde zorunlu göç olgusunun sosyolojik çözümlemesi: Van örneği. *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi: (Toplum ve Göç) içinde*. Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, Ankara, 327-338.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2021). *Bir bakışta eğilimler*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/ilk-bakista-rakamlar-2>.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği (UNHCR Türkiye) (2016). *Mülteci tanımı*. Erişim tarihi ve adresi: 26 Ağustos 2023, <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2024). *UNHRC Türkiye fact sheet*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2024/10/bi-annual-fact-sheet-2024-09-turkiye.pdf>
- Boyd, G. E. (2003). Pastoral conversation: relational listening and open-ended questions. *Pastoral Psychology*, 51(5), 345-360.
- Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1): 60-80.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Boztilki, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin ders çalışma özyeterlik algısı ve uygulama örneği. *Turkophone*, 1(1), 14 – 25.
- Brady, M. & Leigh, J. A. (2005). *A little book of listening skills essential practices for profoundly loving yourself and other people*. Los Altos, CA: Paideia.

- Brizendine, L. (2014). *Kadın beyni*, (Çev. Z. H. Ateş). Ankara: Say Yayınları. (Eserin Orijinali 2006'da yayımlandı).
- Brown, G., Manogue, M. & Rohlin, M. (2002). Assessing attitudes in dental education: Is it worthwhile? *British Dental Journal*, 193(12), 703–707. DOI: <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4801665>.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, L. (2002). *Key to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. (Çev. B. U. Bal ve İ. Akbulut), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cebeci, M. (2015). Sosyolojik açıdan göç ve göçmenlerin sosyal kültürel entegrasyonları: Kavramsal bir çalışma. *Disiplinler Arası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu, K. Canatan vd. (Ed.), İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları*, 135-158.
- Chengxing, L. (2005). Factors affecting listening comprehension and strategies for listening class. *CELEA Journal (Bimonthly)* 28(3), 113-115.
- Chomsky, N. (2007), *Demokrasi ve eğitim*. C. P. Otero (Ed.), İstanbul: Bgst Yayınları.
- Cohen, J. H. & Chavez, N. M. (2015). ABD, Ohio, Columbus'ta Latin göçmenler, ayrımcılık ve uyum. B. D. Şeker, İ. Sirkeci ve M. M. Yüceşahin (Ed.), *Göç ve uyum* (s. 103-112). içinde. UK: Transnational Press London.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Common European Framework of Reference for Language, Learning, Teaching, Assesment (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

- Concannon, J. P. & Barrow, L. H. (2009). A cross-sectional study of engineering students' self-efficacy by gender, ethnicity, year, and transfer status. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 163-172.
- Çakmak, C. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çelik, G. (2022). *Uluslararası göç olgusunun politik ekonomi açısından analizi ve Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Ş. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metin uyarlama öz yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçekli, B. (2014). *Yabancılar ve mülteci hukuku*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A. ve Orhan, A. (2020). Mülteci öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar (Sivas ili örneği). *Turkish Studies - Social*, 15(3), 1033-1057.
- Demir, M. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılar Türkçe öğretimindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, S. ve Temur, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 261-276. DOI: <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1390543>
- Deniz, O. (2009). *Uluslararası göçler ve Türkiye'ye yansımaları*. İstanbul: Çantay Yayınları.
- Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1), 80-96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.014>.

- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Karagöz, M. ve Ak Başoğlu, D. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB 'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105–124.
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135-156.
- Durugönül, E. (1997). Sosyal değişme, göç ve sosyal hareketler. *Toplum ve Göç*, 2, 95-100.
- Efe, G. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde b2 düzeyi öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Endawoke, Y. (1997). Self-efficacy, perceived importance, attitudes, and achievement in physics among tana haik comprehensive secondary school male and female students: a path analysis. *The Ethiopian Journal of Education*, 17(1), 29-49.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Ercan, M. S. (2012). *Öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması*. (Uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005, Eylül). Ortaöğretim fen –matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Pamukkale üniversitesi örneği). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Kongre Kitabı I. Cilt, 471–477.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, İ., Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 74-86.
- Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Turkophone*, 4(2), 87-101.

- Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler*. Ankara: Konrad Adenauer Stiftung. Erişim adresi: <https://www.kas.de/de/home>
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yay.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British journal of developmental psychology*, 30 (2), 326-343. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Retrieved May 22, 2008. OECD Publishing.
- Gerek, H. G. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesine etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 Update, 10th Edition*. Pearson, Boston.
- Giani, L. (2006). Migration and education: child migrants in Bangladesh|| sussex migration working paper no. 33. *Sussex Center for Migration Research, University of Sussex*. http://www.childmigration.net/Giani_06.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2020). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Bilgileri (2023). *Avrupa Birliğinde Geçici Koruma*. Erişim: Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/avrupa-birliginde-gecici-koruma>
- Göç İdaresi Genel Başkanlığı (2023). *Düzensiz göçmen istatistikleri, göç çeşitleri ve yabancıların statüleri hakkında bilgi, T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü güncel veriler*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies* 4(8), 1298-1313.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Grabe, W. (2009a). *Reading in a second language moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grillo, R. (2008). *The family in question: Immigrant and ethnic minorities in multicultural Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Güleç, E. ve Kalenderoğlu, İ. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri. *International Journal of Language Academy*, 11(1), 249-264.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı (1. baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş Şahin, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Güngör, H. ve Kan, A. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 49-62.
- Gür, M. (2019). *Sokakta çalıştırılan Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir araştırma: Kocaeli Gebze ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, T. (1986). Çocuğun dil gelişimi ve eğitiminde ailenin rolü. *Türk dilinin öğretimi toplantısı*, 27-41. Ankara: AÜ EBF Yayınları.
- Gürzap, C. (2000). *Konuşan insan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 13-86.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim tarihine kısa bir bakış. A. Güzel ve E. Barın (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 19-61) içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Halpern, D. F. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamzadayı, E. ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Harasty, J., Double, K. L., Halliday, G. M., Kril, J. J. & McRitchie, D. A. (1997). Language-associated cortical regions are proportionally larger in the female brain. *Archives of neurology*, 54 (2), 171-176. DOI: <https://doi.org/10.1001/archneur.1997.00550140045011>
- Hart, J., Boyden, J., De Berry, J. & Feeny, T. (2006). Children affected by armed conflict in South Asia: a review of trends and issues identified through secondary research. *Handbook of International Disaster Psychology: Interventions with Special Needs Populations*, 61-76.
- Hashemian, M. & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/ attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.
- Hillson, D. & Murray-Webster, R. (2004, November). Understanding and managing risk attitude. In *Proceedings of 7th Annual Risk Conference*, held in London, UK (Vol. 26).
- Huang, S. C. & Chang, S. F. (1996). *Self-efficacy of English as a second language learner. An example of four learners*. Erişim tarihi ve adresi: 11.07.2023 <https://eric.ed.gov/?id=ED396536>
- İltica ve Göç Mevzuatı (2005). *BMMYK Türkiye ve İç İşleri Bakanlığı ortak yayını*. Ankara: Başkent Matbaası.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- İnalöz, A. B. ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler. *MANAS Journal of Social Studies*, 12(1), 62-76.

- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim (5. basım)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İnsan Hakları İnceleme Komisyonu (2013). Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadır kentler hakkında inceleme raporu. *Mayıs*, 2, 2013. Erişim adresi: <http://www.madde14.org/images/e/e5/Tbmmsuriye.pdf>.
- İpek, N. (2005). *Göçler: imparatorluktan ulus devlete*. Trabzon: Serander Yayınları.
- İşçi, C. (2019). *İkidilli ortaokul öğrencilerinin konuşma-dinleme becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the clossroom. *Childhood Education*, 72(1), 13-18.
- Jinks, J. & Morgan, V. L. (1996). Students' sense of academic efficacy and achievement in science: a useful new direction for research regarding scientific literacy? *Electronic Journal of Science Education*, 1 (2), Erişim adresi: <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7558/5325>
- Kadan, Ö. F. (2020). *5e öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010) *Günümüzde insan ve insanlar (12. baskı)*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kara, Ş. (1999). Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 79, 11-17.
- Karaağaç Cırıt, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-11.

- 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.
- Kardaş, H. (2021). *İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556.
- Kardaş, M. N. ve Tunagür, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 183-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.224>
- Kassim, N. L. A., Daud, N.M. & Daud, N. S. M. (2013). Interaction between writing apprehension, motivation, attitude and writing performance: A structural equation modeling approach. *World Applied Sciences Journal*, 21, 102-108.
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 463-484.
- Kılıç Avan, Ş. (2019). *Ortaokullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç Avan, Ş. ve Kalenderoğlu, İ. (2019). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisi özyeterliliklerinin belirlenmesi: Kastamonu örnekleme. *Aydın TÖMER Dergisi*, 4(1), 16-29.
- Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational psychology review*, 14, 173-203.

- Koca, B. T. (2016). Syrian refugees in Turkey: From “guests” to “enemies”? *New Perspectives on Turkey*, 54, 55-75.
- Kocaoğlu, İ. (2022). *11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Korkmaz, A. Ç. (2014). Sığınmacıların sağlık ve hemşirelik hizmetlerine yarattığı sorunlar. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 1(1), 37-42.
- Korkut, R. (2010). *Türkiye’de sığınmacı ve mülteciler*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Köse, H. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Inc, 5(1), 151. DOI: [10.1017/S0272263100004733](https://doi.org/10.1017/S0272263100004733)
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Kürkcü, A. (2023). *Suriyeli öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Machel, G. (2001). *The Impact of War on Children: A Review of Progress Since the 1996 United Nations Report on the Impact of Armed Conflict on Children*. United Nations Children's Fund, 3 UN Plaza, New York, NY 10017.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*, (Çev. A. Bora ve O. Cançolak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Malallah, S. (2000). English in an Arabic environment: current attitudes to English among Kuwait university students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(1), 19-43.

- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210.
- Melanlioğlu, D. (2015). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II*: 391-404.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. Ankara: Kiremit Production. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39 (2), 276-295. DOI: doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikâyelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme (1961). Erişim tarihi ve adresi: 26 Ağustos 2023, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/MultecilerinHukukiDurumunaDairSozlesme.pdf>
- Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü. Erişim tarihi ve adresi: 26 Ağustos 2023, https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020094144bm_13.pdf
- Nicolai, S. & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network*, 42, 1-36.
- Olivos, E. M. & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.

- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper ve Tow.
- Özbay, M. (2001). 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 17/Bahar, 97-103.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretimi bibliyografyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması özet. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1C0048.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2008). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin durumu. *Alatoo Academic Studies*, 1, 11-19.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özden, F. (2021). *Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine yönelik gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgen, Ö. A. (2010). *Avrupa birliği göçmenlik politikaları: tarihsel geçmiş ve mevcut durum*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1995). The Role of Self-Efficacy Beliefs in the Writing Performance of Entering High School Students: A Path Analysis.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24(4), 390-405. DOI: [10.1006/ceps.1998.0995](https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995)
- Park, G. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea*. (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin, TX.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Polat A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Rahimi, A. & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(1), 14-28.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak türkçe öğrenen afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romrome, A. Y. & Mbato, C. L. (2023). Exploring EFL students' motivation in essay writing through writing beliefs, self-efficacy, and attitudes: a case from Papua, Indonesia. *Journal on English as a Foreign Language*, 13(1), 1-24.
- Sağiroğlu, A. Z. (2017). Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı. Baloglu, M., Göv, E. ve Bağrıaçık, T. (Ed.), *Geçici koruma statüsündeki bireyler* (s. 47-70) içinde. Ankara: Kiremit Production. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 269-290.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Sallabaş, M. E., Göktentürk, T. ve Yazıcı, E. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.
- Sarı, Ö. ve Önkıl, G. (2007). Eleştirel düşüncede entegrasyon süreci olarak eğitim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 45-52.
- Sarıçoban, A. (2010). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Türki öğrencilerin güdü ve tutumlarının başarıya etkisi. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 67-73.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Schlaepfer, T. E., Harris, G. J., Tien, A. Y., Peng, L., Lee, S. & Pearlson, G. D. (1995). Structural differences in the cerebral cortex of healthy female and male subjects: a magnetic resonance imaging study. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 61, 129-135.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242-251.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2023). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için üretici dil becerisi öz yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 187-202. DOI: <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1214107>.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2024). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin alıcı dil becerileri öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Turcology Research*, (81), 562-574.

- Sevinç, G., Davran Kantar, M. ve Sevinç, M. R. (2018). Türkiye’de kırdan kente göç ve göçün aile üzerindeki etkileri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 70-82.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-305.
- Shah, P. M., Mahmud, W. H., Din, R., Yusof, A. & Pardi, K. M. (2011). Self-efficacy in the writing of Malaysian ESL learners. *World Applied Sciences Journal (Innovation and Pedagogy for Lifelong Learning)*, 15(11), 8-11.
- Shiel, G. & Cartwright, F. (2015). *Analyzing data from a national assessment of educational achievement*. World Bank Group.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Skutnabb Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. London: Multilingual Matters.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452. DOI: [10.1126/science.1182597](https://doi.org/10.1126/science.1182597)
- Soysal, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 287-308.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Sundari, H. & Dasmo, D. (2014). The effect of speaking self-efficacy and gender in speaking activities. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 14(2), 205-215.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, Y. F. ve Özkorul, G. (2016). Türkiye–Avrupa birliği ilişkilerinde yeni bir eşik: sığınmacı krizi bağlamında bir değerlendirme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 86-119.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Şimşek, R. ve Aktaş, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ünite değerlendirme ölçütleri bağlamında analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 708-728.
- Şişmen, B. (2020). *Lise öğrencilerinin Türkçe öğretimine ilişkin tutumları ile İngilizce öğretimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tamer, M. (2020). Göç, göçün nedenleri ve uluslararası göç üzerine kavramsal bir analiz. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2808-2818.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Tarih, K. (2022). *Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeyleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşer, S. (1978). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Temizyürek, F. ve Sallabaş, M. E. (2020). Türk dünyasından gelen öğrencilerin Türkiye Türkçesi metinlerine yönelik tutumları. *Bilig*, (95), 1-26.
- Temur, N. ve Arslan, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde duygu durumu bildiren ifadelerin öğrenilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 877-893.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.
- Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal çalışma sözlüğü*. Ankara: Selvi yayınları.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2019). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(19), 120-131.
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tunga, Y., Engin, G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333. DOI: <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türker, M. S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210.
- Türker, N. ve Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM). (2022). *World migration report 2022*. Erişim tarihi ve adresi: 7 Ağustos 2023, <https://Publications.Iom.Int/Books/World-Migration-Report-2022-Chapter-2>
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2023). *Göç terimleri sözlüğü*. Erişim: 16 Temmuz 2023, https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- United Nations High Commissioner for Refugee (UNHCR) (2019c). Stepping up: Refugee education In crisis (s. 55). Geneva. Erişim tarihi ve adresi: 12 Haziran 2024, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/71299>.
- United Nations High Commissioner for Refugee (UNHCR) (2023). Global trends report 2023. UNHCR The Un Refugee Agency. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023>
- United Nations International Children's Emergenc Fund (UNICEF) (2016). *Köklerinden koparılanlar, mülteci ve göçmen çocukların maruz kaldığı giderek büyüyen kriz*. https://www.unicef.org/turkiye/media/2291/file/TURmedia_Uprooted-ES-Turkish.pdf%20.pdf.

- United Nations International Children's Emergenc Fund (UNICEF) (2019). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, Türkiye İnsani Durum Raporu No.36 [United Nations Children's Fund, Turkey Humanitarian Situation Report No. 36]. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/ara%C5%9Ft%C4%B1rma-ve-raporlar>
- United Nations International Children's Emergenc Fund (UNICEF) (2020). *2021 Yıllık Planı [2021 Annual Plan]*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/unicef-t%C3%BCrkiye-annual-report-2021>.
- Uzman, N. (2018). *Türkiye'nin mülteci ve muhacir politikaları*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016) Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1, 72-83.
- Uzunboyulu, H. ve Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.
- Ünalın, T. (1998), Türkiye'de içgöçe ilişkin veri kaynaklarının değerlendirilmesi. A. İçduygu (Ed.), *Türkiye'de içgöç* (s.91-103) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Üstün, A. ve Baş, N. A. (2022). Mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Sciences (JOSHAS JOURNAL)*, 8(59), 1762-1767.
- Üstün, A., Bayar, A. ve Bozkurt, E. (2017). Mülteci çocukların ailelerinin algılarına göre eğitim sorunları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 747-755.
- Üstün, A. ve Gökçe, E. (2022). Mülteci öğrencilerin okullardaki sosyal uyumları ile ilgili problemleri konusundaki yönetici ve öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 7(40), 836-841.
- Vardar, B. (2001b). *Dilbilim, dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Multilingual Yayınları.
- Waks, L. J. (2007). Listening and reflecting: an introduction to the special issue. *Learning Inquiry*, 1(2), 83-87.
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of nonprofit organizations*. Washington: University of Puget Sound.
- Wilkie, H. (2001). *Writing, speaking and listening: the essentials of business communication*. Oxford: Essentials.

- Witelson, S. F., Glezer, I. I. & Kigar, D. L. (1995). Women have greater density of neurons in posterior temporal cortex. *Journal of Neuroscience*, 15(5), 3418-3428. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.15-05-03418.1995>
- Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. & Nichols, R. G. (1983). *Perceptive listening*. New York: CBS College Publishing.
- Wolvin, A. D. & Coakly, C. G. (1985). *Listening*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Urquhart, A. H. ve Weir, C. (1998). *Reading in a second language*. London: Longman.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun (YUKK). (2013). *Uluslararası Koruma Çeşitleri, Uluslararası Korumanın Haricinde Tutulma*. Erişim tarihi ve adresi: 26 Ağustos 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun (YUKK). (2013). *Geçici Koruma ve Uluslararası Korumaya İlişkin Diğer Hükümler*. Erişim tarihi ve adresi: 28 Ağustos 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmus, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi* (s. 181-200) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yakar, M. ve Temurçin, K. (2013). Yurtdışından Türkiye'ye kim, nereye göç ediyor. *Journal of World of Turks*, 5(1), 217-231.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınları
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yang, N. D. (1992). *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan*. The University of Texas at Austin.
- Yang, A. & Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31(1), 107-123.
- Yaprak, E. ve Uslu Üstten, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye Türkçesine ilişkin tutumu: Gazi tömer örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 27-36.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya üniversitesi örneği). *Akademik*

- Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*, 179-180. İstanbul. Erişim adresi: <http://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/5330>
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 292-306.
- Yaylı, D. (2009). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi* (s. 57-70) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, Ş. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yap-ve et-yardımcı fiilleriyle oluşturulan birleşik fiiller. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 7(4), 1613-1629.
- Yımingjiang S. (2020). *Uygur Türkü öğrencilerinin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, C. (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Yıldız, A. ve Gürlek, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 104-122.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.
- Yiğittürk Ekiyor E. (2021). Göç ve kültürlerarası iletişim ilişkisi üzerine bir alan araştırması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 11(4), 819-843.
- Yule, G. (2006). *The study of language (third edition)*. Cambridge University: New York.
- Yurdagül, A. ve Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yüceşahin, M. M. ve Özgür, E. M. (2006). Türkiye'nin güneydoğusunda nüfusun zorunlu yerinden oluşu: süreçler ve mekânsal örüntü. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4(2), 15-35. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000068
- Zeyrek, D. (2010). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan batıya yönelen göçlerin toplumsal sonuçları (1984-2006)*. (Yüksek lisans tezi). Bilecik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.

EKLER

Ek 1: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği

Ek 4

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Kathıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Kathıyorum
1 Türkçe bilmenin bana avantaj sağlayacağını düşünüyorum.					
2 Türkçe öğrenmek benim için önemli değil.					
3 Türkçeyi seviyorum.					
4 Türkçe öğrenmeye karar verdiğim için pişmanlık duyuyorum.					
5 Türkçe konuştuğumda kendimi başarılı hissediyorum.					
6 Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ediyorum.					
7 Türkçeyi gündelik hayatta kullanmak hoşuma gidiyor.					
8 Türkçe dersinde çok sıkılıyorum.					
9 Türkçeyi öğrenmem için verilen ödevleri zevkle yapıyorum.					
10 Türkçeyi öğrenmek için çabalamam gerektiğini biliyorum.					
11 Türkçe öğrenirken çok eğleniyorum.					
12 Kurs dışındaki zamanlarda Türkçe çalışmak içimden gelmiyor.					
13 Türkçe konuşabildiğim zaman kendimle gurur duyuyorum.					
14 Türkçe biliyor olmanın beni değerli kıldığına inanıyorum.					
15 Türkçe öğrenmeye istekliyim.					
16 Türkçeyi daha iyi kullanabilmek için sık sık alıştırma yaparım.					
17 Türkçeyi öğrenebileceğime dair kendime güveniyorum.					
18 Türkçeyi öğrenmek bana işkence gibi geliyor.					
19 Türkçe kursundaki derslere devam etme zorunluluğu olmasa bu derslere gitmem.					

Ek 2: Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.	0	0	0	0	0
2	Dinlediklerimde kim sorusuna cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
3	Dinlediklerimde bahsedilen nesneyi fark edebilirim.	0	0	0	0	0
4	Dinlediklerimde ne sorusuna cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
5	Dinlediklerimde nerede sorusuna cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
6	Dinlediklerimde nasıl, ne zaman, niçin sorularına cevap verebilirim.	0	0	0	0	0
7	Dinlediğim bir etkinliğin veya işin yönergelerini takip edebilirim.	0	0	0	0	0
8	Dinlediklerimin hakkında sorular sorabilirim.	0	0	0	0	0
9	Önceden elde ettiğim bilgiler dinlediğimi anlamama yardımcı olur.	0	0	0	0	0
10	Dinlediklerinde sesleri aynı, anlamı farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarını fark edebilirim.	0	0	0	0	0
11	Dinlediklerimde anlamları aynı olan kelimeleri ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
12	Dinlediğim şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	0	0	0	0	0
13	Dinlediklerimde geçen kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
14	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilirim.	0	0	0	0	0
15	Dinlediklerimde önemliyi önemsizi ayırt edebilirim.	0	0	0	0	0
16	Dinlediklerime ilişkin sorular oluşturabilirim.	0	0	0	0	0
17	Dinlediklerimin öncesi veya sonrası için kurgular oluşturabilirim.	0	0	0	0	0
18	Dinlediklerimin içeriği yönünden değerlendirebilirim.	0	0	0	0	0

Ek 3: Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği

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

Ek 4: İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Maddeler		Hiç Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılıyorum(4)	Tamamen Katılıyorum(5)
1.	Türkçe dersinde duygularımı konuşarak ifade ederim.	()	()	()	()	()
2.	Türkçe dersinde kelimeleri doğru telaffuz ederim.	()	()	()	()	()
3.	Türkçe dersinde anılarımı konuşarak ifade ederim.	()	()	()	()	()
4.	Türkçe dersinde tonlamaya uygun konuşurum.	()	()	()	()	()
5.	Türkçe dersinde düşüncelerimi konuşarak ifade ederim.	()	()	()	()	()
6.	Türkçe dersinde herhangi bir konuyla ilgili ikna edici konuşurum.	()	()	()	()	()
7.	Türkçe dersinde vurguya dikkat ederek konuşurum.	()	()	()	()	()
8.	Türkçe dersinde yapılan tartışma etkinliklerinde katılırım.	()	()	()	()	()
9.	Türkçe dersinde yaptığım konuşmalarda günlük hayattan örnekler vererek konuşurum.	()	()	()	()	()
10.	Türkçe dersinde akıcı bir şekilde konuşurum.	()	()	()	()	()

Ek 5: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

No	Maddeler	Katılmıyorum Katılıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayısalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayaletliklerim hakkında bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
15	Belirli / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 6: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, size verilen bu form, "Türkiye'deki Mülteci Öğrencilerin Türkçe Temel Dil Becerilerindeki Öz Yeterlik Algıları ve Türkçe Derslerine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma ortaokulda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarını ve öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Kişisel bilgileriniz ilgili çalışma haricinde kullanılmayacak ve herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır. Şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet KARDOĞAN

1) Cinsiyetiniz:

☐ Kız ☐ Erkek

2) Ana Diliniz:

☐ İngilizce ☐ Fransızca ☐ Arapça ☐ Rusça
☐ Kürtçe ☐ Diğer(Belirtiniz)

3) Yaşınız:

4) Doğum yeriniz:(Belirtiniz.)

5) Ailede konuşulan dil:

☐ İngilizce ☐ Fransızca ☐ Arapça ☐ Rusça
☐ Kürtçe ☐ Diğer(Belirtiniz)

6) Türkiye'de bulunduğunuz süre?

☐ 1 yıldan az ☐ 1 yıldır ☐ 2 yıldır ☐ 3 yıldır ☐ 3-5 yıl arası
☐ 5 yıldan fazla

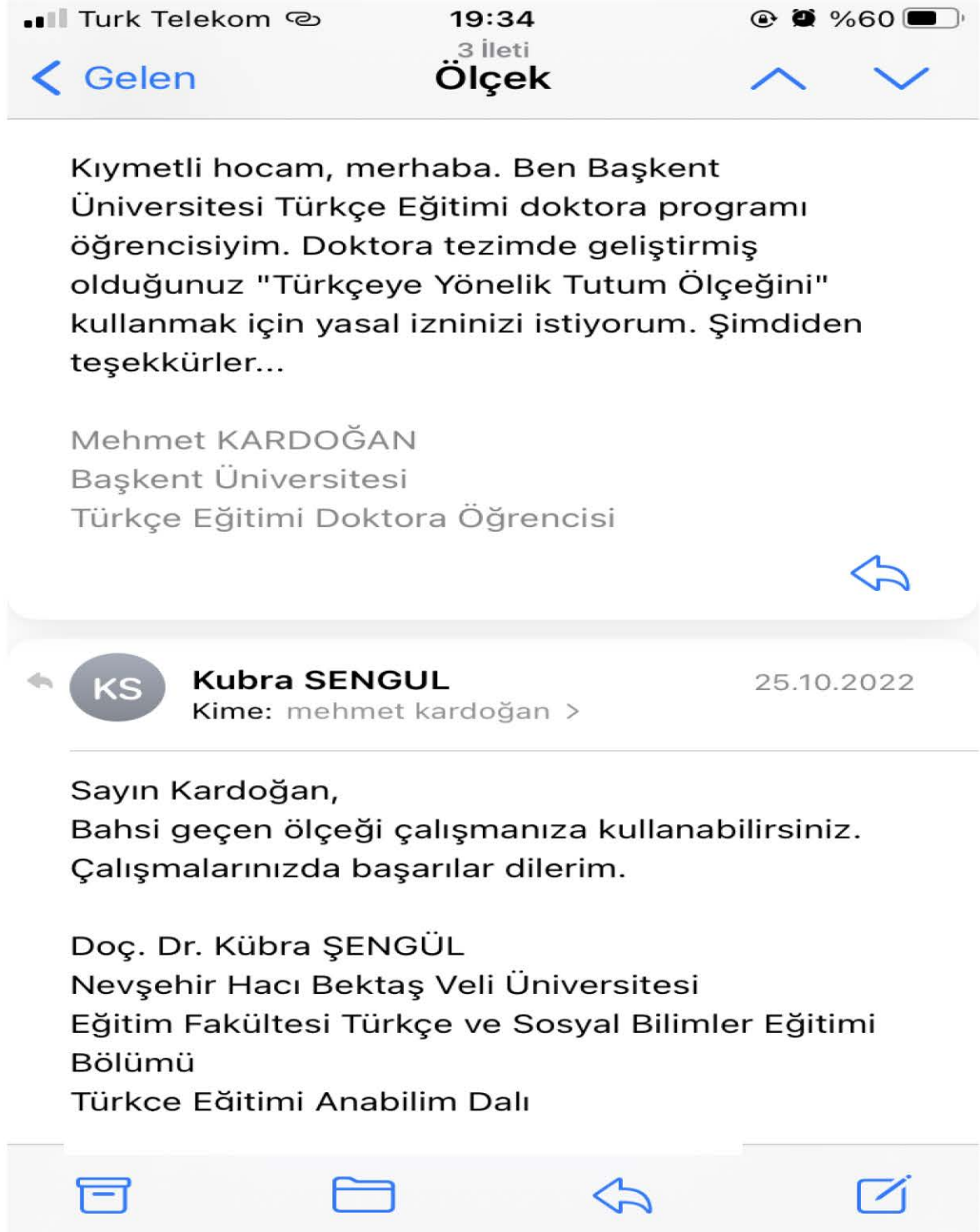
7) Daha önce Türkçe eğitim aldınız mı?

A) Evet, aldım. (..... yıl, ...ay) B) Hayır, almadım.

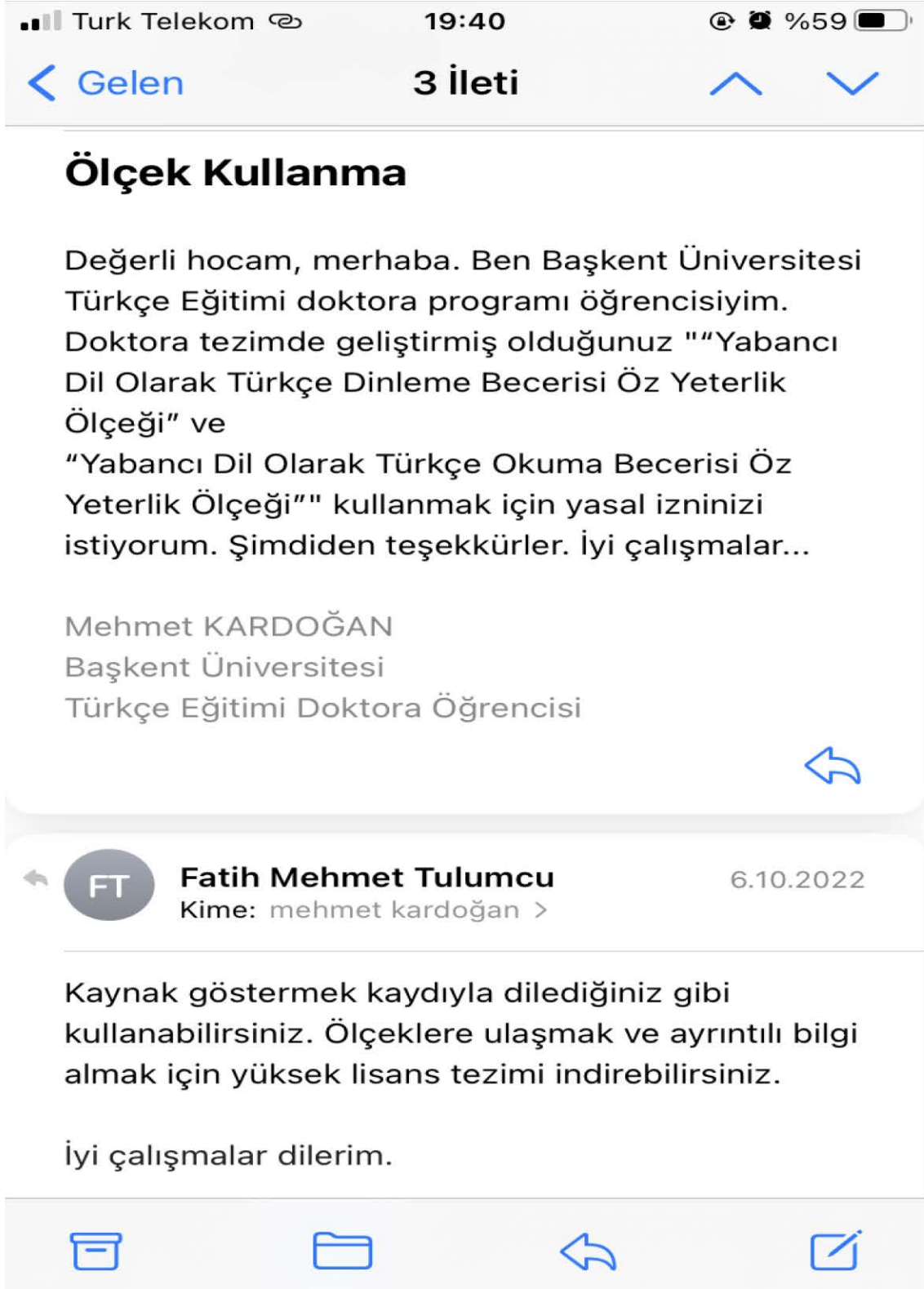
8) Türkiye'de bulunma sebebiniz nedir?

ARAşTIRMA İÇİN ALINAN İZİNLER

EK 7: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği İçin Alınan İzin



EK 8: Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği ve Yabancılar İçin Türkçe Okuma Öz Yeterlik Ölçeği İçin Alınan İzinler



EK 9: İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği İçin Alınan İzin



EK 10: Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Alınan İzin



EK 11: Başkent Üniversitesi Etik Kurul Onayı

Bvrak Tarih ve Sayısı: 19.02.2024-316675



T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü



Sayı : E-62310886-605-316675
Konu : Mehmet Kardoğan'ın Etik Kurul Onayı
Hk.

19.02.2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29.01.2024 tarih ve 308777 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Mehmet Kardoğan'ın, Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında yürütmekte olduğu, "Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)" adlı tez çalışması değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Sayı : 17162298.600-45
Konu : Doktora Tez Çalışması

5 Şubat 2024

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Mehmet Kardoğan'ın, Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında yürütmekte olduğu, "Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)" adlı tez çalışması değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir. Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. Gözen Güner Aktaş	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Fatih Çetin	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Hasan Tahsin Fendoğlu	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Filiz Kalelioğlu	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Hidayet Hale Künuçen	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/ ~~Olumsuz~~	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 12: İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2024-323035



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34776202-605.01-98387521
Konu : Mehmet KARDOĞAN ın
Araştırma İzin Onayı

08.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Başkent Üniversitesi Rektörlüğünün 27.02.2024 tarihli ve 319248 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 07.03.2024 tarihli ve 98294331 sayılı Oluru.

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi, Mehmet KARDOĞAN ın "Mülteci öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ve Türkçe derslerine yönelik tutumları üzerine bir araştırma (Mersin ili örneği)" konulu izin talebi ilgi (a) yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Mersin ilindeki Resmi ortaokul'da öğrenim görev öğrencilere yönelik olarak, eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçları kullanılarak çalışmaya konu kişiler ve aile üyelerinden ad soyad, telefon, adres, din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda, tarafımıza gönderilmesi şartı ile uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Olur ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/ rica ederim.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)

Dağıtım:

- 13 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Başkent Üniversitesi Rektörlüğüne



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34776202-605.01-98294331
Konu : Mehmet KARDOĞAN'ın
Araştırma İzin Onayı

07/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Başkent Üniversitesi Rektörlüğünün 27.02.2024 tarihli ve 319248 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Konulu (2020/2 No'lu) Genelgesi.

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi, Mehmet KARDOĞAN'ın "Mülteci öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları ve Türkçe derslerine yönelik tutumları üzerine bir araştırma (Mersin ili örneği)" konulu izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve eklerine istinaden, ilgi (b) Genelge doğrultusunda düzenlenen 05.03.2024 tarihli uygun komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Mersin ilindeki Resmi ortaokul'da öğrenim görev öğrencilere yönelik olarak, eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçları kullanılarak çalışmaya konu kişiler ve aile üyelerinden ad soyad, telefon, adres, din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda, tarafımıza gönderilmesi şartı ile Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Adem YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- Komisyon Görüşü (2 Sayfa)
2- Yazı (34 Sayfa)

EK 13: Veli Onam Formu

Ek 5

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Mülteci Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları Ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma (Mersin İli Örneği)” adıyla, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını ve Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek / Kişisel Bilgi Formu

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Mehmet KARDOĞAN

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../...

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :