



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

İKİDİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
KONUŞMA-DİNLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN
ÖZ YETERLİKLERİ VE TÜRKÇE
DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

CENAN İŞÇİ

İzmir
2019

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**İKİDİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
KONUŞMA-DİNLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN
ÖZ YETERLİKLERİ VE TÜRKÇE
DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

CENAN İŞÇİ

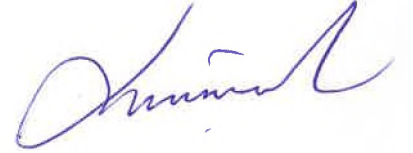
**DANIŞMAN
Doç. Dr. Nevin Akkaya**

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “İkidilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-
Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları
Sorunlar” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı;
çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm
aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun
davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan
her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi,
ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal
tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir
zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu
bildiririm.

20/11/2019



Cenan İŞÇİ

Tarih: 17/12/2019

Tez Başlığı:

İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Türkçe
Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 225 sayfalık kısmına ilişkin, 17/12/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 11** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre 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.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Cenan İŞÇİ**
Öğrenci No : **2013950174**
Anabilim Dalı : **Türkçe Eğitimi**
Programı : **Türkçe Öğretmenliği Doktora**
Statüsü : **Yüksek Lisans** ☐ **Doktora** ☒

ÖĞRENCİ

Cenan İŞÇİ
(Adı Soyadı, İmza, Tarih)



DANIŞMAN

Doç. Dr. Nevin AKKAYA
(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)



Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 3: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 4: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

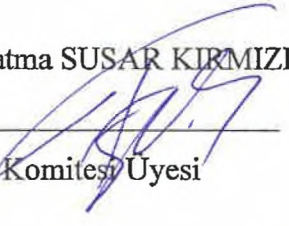
DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Cenan İŞÇİ Tarafından Doç. Dr. Nevin AKKAYA yönetiminde hazırlanan İkidilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “**Doktora Tezi**” olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Nevin AKKAYA


Danışman

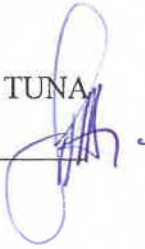
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI


Tez Komitesi Üyesi

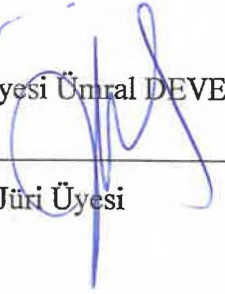
Dr. Öğr. Üyesi Ömer İNCE


Tez Komitesi Üyesi

Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA


Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümral DEVECİ


Jüri Üyesi


Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Doktora tezimin oluşmasında engin bilgi ve deneyimi ile önemli katkılarda bulunan; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimimin her aşamasında ilgi ve desteğini aldığım; destekleyici, yol gösteren tavrıyla mesleki ve insani gelişimime önemli katkılarda bulunan tez danışmanım, kıymetli hocam sayın Doç. Dr. Nevin AKKAYA iyi ki varsınız. Kıymetli hocam saygılarımı ve şükranlarımı sunar; teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme komitelerinde ve tez savunmamda akademik ve insani duruşlarıyla bu teze önemli katkılar sunan; her daim yanımda olan değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Ömer İNCE'ye teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA ve Dr. Öğr. Üyesi Ümral DEVECİ'ye tez savunmam esnasındaki kıymetli katkıları için teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında varlıkları için şükrettiğim sevgili ailem ve akademik kimliğiyle örnek aldığım kıymetli dostum Ertuğrul ÖZDEMİR'e ayrıca teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	8
1.6.1. Anadil.....	8
1.6.2. Anadili.....	8
1.6.3. Dinleme Becerisi.....	8
1.6.4. Konuşma Becerisi	9
1.6.5. İkidillilik.....	9
1.6.6. Özyeterlik.....	9
1.6.7. Kısaltmalar	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.2. Kavramsal Çerçeve	19
2.2.1. Anadil.....	19
2.2.2. Anadili.....	20
2.2.3. İkidillilik.....	23
2.2.3.1. İkidillilik Nedir?	23
2.2.3.2. İkidillilik Türleri.....	26
2.2.4. Özyeterlik.....	31
2.3. İlgili Araştırmalar.....	36
2.3.1. Uluslararası İlgili Yayın ve Araştırmalar	36

2.3.1.1.	<i>Kitaplar</i>	36
2.3.1.2.	<i>Makaleler</i>	36
2.3.2.	Ulusal İlgili Yayın ve Araştırmalar	37
2.3.2.1.	<i>Kitaplar</i>	37
2.3.2.2.	<i>Makaleler</i>	38
2.3.2.3.	<i>Tezler</i>	38
BÖLÜM III		43
YÖNTEM		43
3.1.	Araştırmanın Modeli / Deseni	43
3.1.1.	Karma Araştırmayı Planlama	44
3.1.1.1.	<i>Nicel ve nitel aşamalar arasında etkileşim seviyesini belirleme</i> ...	44
3.1.1.2.	<i>Nicel ve nitel aşamaların önceliğini belirleme</i>	45
3.1.1.3.	<i>Nicel ve nitel aşamaların zamanlamasını belirleme</i>	45
3.1.1.4.	<i>Nicel ve nitel verilerin nasıl ve ne zaman birleştirileceğini belirleme</i> 45	
3.1.2.	Karma Yöntem Desenleri.....	46
3.1.2.1.	<i>Yakınsayan Paralel Desen (Yakınsayan Desen)</i>	47
3.1.2.2.	<i>Açımlayıcı Sıralı Desen (Açımlayıcı Desen)</i>	47
3.1.2.3.	<i>Keşfedici Sıralı Desen (Keşfedici Desen)</i>	48
3.1.2.4.	<i>İç İç Desen (İç İç Karma Desen)</i>	49
3.1.2.5.	<i>Dönüştürücü Desen</i>	49
3.1.2.6.	<i>Çok Aşamalı Desen (Çok Aşamalı Karma Desen)</i>	49
3.1.3.	Araştırmanın Deseni.....	50
3.2.	Evren/Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar	50
3.2.1.	Karma Yöntem Araştırmalarında Örneklem Belirleme Aşamaları....	51
3.2.2.	Evren	54
3.2.3.	Örneklem.....	55
3.3.	Veri Toplama Süreci ve Araçları	58
3.3.1.	Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	59
3.3.1.1.	<i>Ölçek Geliştirme Aşamaları</i>	59
3.3.1.2.	<i>Ölçek ve Anket Maddelerinin Geliştirilmesi Aşamasında Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular</i>	65
3.3.2.	Nitel veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	72
3.3.2.1.	<i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</i>	72
3.4.	Verilerin Analizi.....	74

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	75
3.5.1. Ölçek Maddelerinin Kapsam Geçerliği.....	75
3.5.2. Anket ve Ölçek Maddelerinin Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Çalışmaları	76
3.5.3. Anket ve Ölçeklerin Pilot Uygulamalarına Ait Analizler	77
3.5.4. Pilot Uygulamalar	80
3.5.4.1. 1. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	80
3.5.4.2. 2. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	81
3.5.4.3. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği	83
3.5.4.4. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği	92
3.5.4.5. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi	101
3.6. Araştırmacının Rolü	111
BÖLÜM IV	112
BULGULAR.....	112
4.1. Araştırma Problemlerine İlişkin Ana Uygulama Analiz Bulguları.....	112
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	113
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	114
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	114
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	125
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	126
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	127
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	128
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	130
4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	134
4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	135
4.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	136
BÖLÜM V	138
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	138
5.1. Tartışma.....	138

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	138
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	139
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	140
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	141
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	145
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	146
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	147
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	148
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma	149
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma	150
5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	150
5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	152
5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	152
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	153
5.2.1. Sonuç.....	153
5.2.2 Öneriler	155
5.2.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	155
5.2.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	158
KAYNAKÇA.....	160
EKLER.....	180
EK 1. Akademik Özgeçmiş.....	180
EK 2. Uygulama İzinleri	182
EK 3. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Maddeleri	199
EK 4. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Maddeleri	200
EK 5. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Maddeleri	201
EK 6. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	202
EK 7. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	204
EK 8. Örneklemdaki Dil Gruplarının Sosyo-ekonomik Durumlarının Karşılaştırılması	205

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Dil Edinen Bireyin Dilsel Davranışı</i>	13
Tablo 2 <i>İki Dil Edinen Bireyin Dilsel Davranışı</i>	14
Tablo 3 <i>Teddli ve Tashakkori Karma Yöntem Örneklem Stratejileri</i>	52
Tablo 4 <i>Örneklem Büyüklüğü Referans Tablosu</i>	56
Tablo 5 <i>Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler</i>	66
Tablo 6 <i>Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerilerine İlişkin Görüşleri</i>	67
Tablo 7 <i>Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerilerine İlişkin Görüşleri</i>	68
Tablo 8 <i>Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri</i>	69
Tablo 9 <i>Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Dilsel Becerilerinin Geliştirilmesine ve Karşılaştıkları Sorunlarına İlişkin Görüşleri</i>	70
Tablo 10 <i>Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Dinleme Becerisine İlişkin Özyeterliklerine Yönelik Görüşleri</i>	71
Tablo 11 <i>Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterliklerine Yönelik Görüşleri</i>	72
Tablo 12 <i>Uyum İyiliği İndeksleri Kabul Aralıkları</i>	79
Tablo 13 <i>1. Pilot Uygulamanın Katılımcılarına Ait Demografik Özellikler</i>	81
Tablo 14 <i>2. Pilot Uygulamanın Katılımcılarına Ait Demografik Özellikler</i>	82
Tablo 15 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (1. Pilot Uygulama)</i>	84
Tablo 16 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (1. Pilot Uygulama)</i>	84
Tablo 17 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (1. Pilot Uygulama)</i>	86
Tablo 18 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değeri Bulguları (1. Pilot Uygulama)</i>	86
Tablo 19 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (2. Pilot Uygulama)</i>	87
Tablo 20 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (2. Pilot Uygulama)</i>	88
Tablo 21 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (2. Pilot Uygulama)</i>	89
Tablo 22 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değeri Bulguları (2. Pilot Uygulama)</i>	90
Tablo 23 <i>İTDÖ'ye Yönelik Uyum İyiliği İndeksi Bulguları</i>	91
Tablo 24 <i>İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (1. Pilot Uygulama)</i>	93

Tablo 25 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (1. Pilot Uygulama)	93
Tablo 26 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (1. Pilot Uygulama)	95
Tablo 27 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Değeri Bulguları (1. Pilot Uygulama)	95
Tablo 28 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (2. Pilot Uygulama)	96
Tablo 29 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (2. Pilot Uygulama)	97
Tablo 30 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (2. Pilot Uygulama)	98
Tablo 31 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Değeri Bulguları (2. Pilot Uygulama)	99
Tablo 32 İTKÖ'ye Yönelik Uyum İyiliği İndeksi Bulguları	100
Tablo 33 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (1. Pilot Uygulama)	102
Tablo 34 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (1. Pilot Uygulama)	102
Tablo 35 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (1. Pilot Uygulama)	104
Tablo 36 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Güvenirlilik Değeri Bulguları (1. Pilot Uygulama)	104
Tablo 37 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (2. Pilot Uygulama)	105
Tablo 38 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (2. Pilot Uygulama)	106
Tablo 39 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (2. Pilot Uygulama)	108
Tablo 40 İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Güvenirlilik Değeri Bulguları (2. Pilot Uygulama)	109
Tablo 41 İTSA'ya Yönelik Uyum İyiliği İndeksi Bulguları	110
Tablo 42 İTDÖ, İTKÖ ve İTSA'ya Ait Verilerin Normallik Testi Bulguları	112
Tablo 43 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Dinleme Becerisine İlişkin Özyeterlik Bulguları	113
Tablo 44 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterlik Bulguları	113

Tablo 45 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	114
Tablo 46 Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	115
Tablo 47 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar	117
Tablo 48 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar	119
Tablo 49 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar	121
Tablo 50 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yazma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar	123
Tablo 51 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar	124
Tablo 52 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına (Mann-Whitney U) Yönelik Bulgular	125
Tablo 53 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına (Mann-Whitney U) Yönelik Bulgular	126
Tablo 54 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına (Mann-Whitney U) Yönelik Bulgular.....	127
Tablo 55 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Bildiği Dillere Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular	129
Tablo 56 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Bildiği Dillere Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular	131
Tablo 57 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyinin Bildiği Dillere Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular.....	133
Tablo 58 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına (SED) Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular.....	134
Tablo 59 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına (SED) Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular	135
Tablo 60 İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyinin Sosyo-ekonomik Durumlarına (SED) Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uygulamalı ve Kuramsal Ölçek Geliştirme Süreçleri	60
Şekil 2. Nitel Araştırmada Veri Analizi	73
Şekil 3. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (1. Pilot Uygulama).....	85
Şekil 4. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (2. Pilot Uygulama).....	88
Şekil 5. İTDÖ'ye Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli	91
Şekil 6. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (1. Pilot Uygulama).....	94
Şekil 7. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (2. Pilot Uygulama).....	97
Şekil 8. İTKÖ'ye Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli	100
Şekil 9. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (1. Pilot Uygulama)	103
Şekil 10. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (2. Pilot Uygulama)	107
Şekil 11. İTSA'ya Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli	110

ÖZET

İKİDİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA-DİNLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİ VE TÜRKÇE DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Günümüzde dil ve kültür çeşitliliği pek çok ülkede korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginlik olarak kabul edilmektedir. Tarihsel süreçte, bulunduğu coğrafi konumun da etkisiyle sayısız kültüre ve dile ev sahipliği yapmış olan ülkemizde de bu zenginliğin farkına varılmış ve dil, özellikle de ikidillilik kavramına ilişkin araştırmalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkiye’deki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören ikidilli bireyler üzerine pek çok araştırma yapılmış ve bu konuda bir literatür oluşmuş olsa da, bu çalışmalar incelendiğinde, ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların ve ders ile ilgili özyeterlik düzeylerinin tespitine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı “Ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören, ikidilli öğrencilerin, Türkçe dersindeki dinleme, konuşma becerilerine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorularına cevap aramaktır. Çalışma kapsamında ilgili alanyazın taranmış ve mevcut ölçüm araçlarının yukarıda ifade edilen araştırma sorularına yeterli düzeyde uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle çalışmanın amacına ilişkin soruları ve alt problemleri cevaplayabilmek için “İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTDÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTKÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi (İTSA)” ölçme araçları olarak geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında literatürde önerilen anket ve ölçek geliştirme aşamaları özenle takip edilmiştir. Başka bir ifadeyle, ilgili alanyazın taranmış, uzman görüşleri doğrultusunda taslak anket ve ölçek formları oluşturulmuş, pilot uygulama ile taslak ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği tespit edilmiş ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçme araçlarının geliştirilmesi aşamasında iki pilot uygulama yapılmıştır. Ana karma desenlerden keşfedici sıralı ve açımlayıcı sıralı desenin bir arada kullanıldığı araştırma kapsamında ana uygulama ile çalışmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla veri toplanmıştır. Çalışmanın ana uygulaması nicel ve nitel olmak üzere iki kısımda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel kısmında uygulanan ana uygulama İzmir ili Çiğli, Menemen, Bayraklı, Konak, Karabağlar ve Buca ilçelerindeki 20 ortaokulda

okuyan, toplam 1763 ikidilli, 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın nitel kısmında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 7. sınıfta okuyan ve ikidilli olan 12 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların dinleme ve konuşma becerisine ilişkin yüksek kabul edilebilecek bir özyeterlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, örneklemdaki kız öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisine ilişkin özyeterliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu iki beceriye ilişkin özyeterliğin ve Türkçe dersindeki sorunlara ilişkin algının sosyo-ekonomik durum ve dil grupları arasında da farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise katılımcıların Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların büyük oranda bu dersteeki etkinliklerin niteliğinden, öğrencilerin özyeterlik düzeylerinden ve sosyo-ekonomik sebeplerden kaynaklandığını göstermiştir. Çalışma kapsamında bulguların olası sebepleri tartışılmış, ileride yapılabilecek çalışmalarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkidillilik, özyeterlik, dinleme becerisi, konuşma becerisi, Türkçe dersi, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar.

ABSTRACT

SPEAKING-LISTENING SKILLS SELF-EFFICACY OF MIDDLE GRADE BILINGUAL STUDENTS AND THE PROBLEMS THEY ENCOUNTER IN THE TURKISH COURSE

Nowadays, language and cultural diversity is recognized as a wealth that has to be preserved and sustained in many countries. This wealth is realized and research studies about language and especially, bilingualism start to become prevalent in our country, which has harbored many different cultures and languages in itself due to its geographical location throughout the history. Although many research studies about bilingual individuals attending the schools in Turkey has been done and a literature on bilingualism in the Turkish education system has been constituted, when the research is carefully examined, it has not been encountered to the studies about the problems of bilingual students in Turkish lessons and their self-efficacy at listening and writing are insufficient in the related literature. The purpose of this study is to seek answers to the questions “at which level are 7th grade students’ self-efficacy in listening and speaking in Turkish lessons and what are the problems they face in Turkish lessons”. In this study, related literature was reviewed and it was determined that existing instruments for measurement are not truly appropriate for the purpose of the study. Therefore, in order to answer the research questions and related sub-problems “Bilingual Students’ Self Efficacy of Listening Skill in Turkish Course Scale, Bilingual Students’ Self Efficacy of Speaking Skill in Turkish Course Scale and Bilingual Students’ Problems in Turkish Course Questionnaire” were constructed. During the construction process of these questionnaire and scales, procedures for instrument construction suggested in the literature were carefully followed. In other words, the literature was reviewed, a document analysis was performed, draft versions of the instruments were prepared with respect to specialists’ opinions, validity and reliability of these drafts were determined through pilot implementation and final versions of the instruments were prepared for main implementation. This study is a mixed method research in which exploratory sequential and explanatory sequential designs are merged. In the main implementation, both quantitative and qualitative data were collected to seek answers for sub-problems of the study. In the quantitative part of the study, data were collected from 1763 seventh grade bilingual students who were studying at 20 middle schools in Çiğli, Menemen, Bayraklı,

Konak, Karabağlar and Buca districts in İzmir. In addition, a semi-structured interview form was implemented to 12 bilingual students who are in seventh grade. Findings showed that participants have self-efficacy of listening and speaking skills at a level that may be accepted as high. In addition, it was found that girls have higher self-efficacy of listening and speaking skills than boys. Additionally, self-efficacy of listening and speaking skills and perception of problems in Turkish course differ among socio-economic status and language groups. Qualitative data collected in this study showed that the problems in Turkish course mainly result from the quality of teaching/learning activities, students' self-efficacy and their socio-economic status. In the study, possible reasons for the findings were discussed and some suggestions for further research were made.

Keywords: Bilingualism, self efficacy, listening skill, speaking skill, Turkish course, problems faced in Turkish course.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, bireyin doğduğu sosyal çevre ile iç içe zihinsel süreçlerle gelişen bir üründür. İnsan kavrama, dikkat, algılama gibi zihinsel süreçler eşliğinde deneyimini, duygu ve düşüncelerini doğup büyüdüğü çevrede edindiği dil ile en iyi şekilde ifade etmektedir. Bir çocuğun; annesinden, babasından edindiği dil ile çevresinde konuşulan dil ya da okul çağında eğitim gördüğü ve okul ortamında iletişim kurduğu dil farklılık gösterebilir. Birey iki farklı dili konuşup anlayabilir; iki farklı dilde var olabilir (Çetinkaya, 2015). Çeşitli sebeplerle birey ikidilli bir çevrede doğup büyüyebilir ve eş zamanlı veya art zamanlı olarak iki dili de edinebilir. Bloomfield (1933) bireyin ikidilli olma sebeplerini şu şekilde açıklamıştır: Birey; göç, milletler arası evlilik vb. nedenlerle bir diğer dili edinmek durumunda kalabilir. Wei (2007) ise göç dışında bireylerin farklı dillere maruz kalıp ikidilliliğin ortaya çıkma sebeplerini doğal afetler, inanç, kültür, ekonomi, eğitim, politik ve teknolojik gelişmeler şeklinde belirtir. Akkaya ve İşci (2016) ise çevre faktörüne vurgu yapar ve bireyin ikidilli olmasının çevresel sebeplerinin ailede, aileye mensup bireylerin iki farklı dili konuşması ya da sosyal sebepler ile ailede konuşulan dilin dışında bir diğer dilin yaygın olarak toplumdaki bireyler tarafından konuşulması olduğunu ifade eder.

Bireyin çeşitli sebeplerden dolayı eş zamanlı ya da art zamanlı bir şekilde iki dili edinmesi ve bu dilleri iletişim aracı olarak kullanması ikidillilik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bu kavram üzerine alanyazın tarandığında, “İkidillilik” kavramının sosyoloji, psikoloji, pedagoji ve antropoloji gibi bilim dalları tarafından konu edildiği ve bu alanların her birinde farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir (Yazıcı, 2007). Rasinoğlu’nun (1985) deyimiyle psikoloji, ikidilliliği bilişsel süreçlere etkisi yönünden incelemek; sosyoloji, ikidillilikle kültürel anlaşmazlığın bir parçası olması nedeniyle; eğitim ise en iyi hangi yaşta iki dilin öğrenilebileceği, iki dilli okulların nasıl örgütlendirileceği, ikidillilik nedeniyle ortaya çıkabilecek problemlerin nasıl çözümlenebileceğine ilişkin cevaplar bulmak adına ilgilenmektedir (aktaran Tulu, 2009).

Alanyazın incelendiğinde farklı bir bakış açısıyla ve disiplinler arası bir çerçevede ele alınan ikidillilik (Mackey, 1968) kavramı ve ikidilli bireyler üzerine farklı disiplinlerde çeşitli çalışmaların yoğun bir şekilde yapıldığı; bu çalışmaların daha çok bireylerin erken çocukluk döneminde ikidillilik, her iki dilin edinildiği zaman ve ortamın ikidilliliğe etkisi, her iki dile hakim olma ve bu dilleri kullanma becerileri, eğitimde ikidilli bireyler, bu

bireylerin eğitim sistemindeki yeri gibi konulara odaklandığı gözlenmektedir. Kendisi de ikidilli bir aileye sahip olan Baker (2011) “İkidilli Eğitim Anneler-Babalar ve Öğretmenler İçin Rehber” adlı kitabında ikidillilik, ikidilli eğitim gibi konuları ayrıntılı bir şekilde örnek olaylardan yola çıkarak incelemiştir. Ayrıca Baker (2011), “Bilingual Education and Bilingualism: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism” adlı kitabında çocuğun dil gelişimi ile ilgili bakış açısını, ikidilli eğitim, ikidilli sınıflar, ikidilli bireylere bakış açısı gibi konuları incelemiştir. Shin (2013) “Bilingualism in Schools and Society Language, Identity, and Policy” adlı kitabında ikidillilik kavramını dokuz bölümde ayrıntılarıyla ele almıştır. Bu kitabında ikidilliliğin küreselleşen dünyadaki yerine, bu kavramın okuldaki ve toplumdaki yeri ve önemine değinmiştir. Ritchie ve Bhatia (2013), “The Handbook of Bilingualism and Multilingualism” adlı kitabında ikidilliliğe ve çokdilliliğe ait bilgiler yirmi altı konuda toplanmış ve bu bilgiler dört bölümde incelemiştir. Bu bölümler de ikidilliliğe, çokdilliliğe genel bir bakış yapmış ve bu bireylerle ilgili dünyanın sekiz farklı bölgesinde yapılan alan çalışmalarına yer vermiştir. Chilla ve Fox-Boyer (2012) “İkidillilik, Çokdillilik: Anne-Baba El Kitabı” adlı çalışmasında ikidillilik kavramını, ikidilliğin biçimlerini açıklamış; iletişim ve gündelik yaşamda ikidillilik, beklentiler ve ikidilli bireylerin dil ediniminin başarısı, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda ikidillilik gibi konuları incelemiştir.

García (2011), “Educating New York's Bilingual Children: Constructing a Future From the Past” adlı makalesinde New York şehrindeki okullardaki ikidilli eğitim uygulamasını; Wang (2011), “Bilingual Education in Southwest China: a Yingjiang Case” adlı makalesinde ise Yingjiang İlçesi ve Yunnan Eyaletindeki ikidilli eğitim uygulamalarını gözden geçirmiştir.

Fulya, Bekir ve Yazıcı (2015) “Erken Çocuklukta Dil Edinimi” adlı kitabında dil edinimi, ikidillilik ve ikidilli çocukların dil edinimi konularına yer vermiştir. Yağmur (2007) “İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı” adlı makalesinde Almanya’ya göç etmiş Türk ailelerine mensup ikidilli çocuklarının Türkçe ve Almanca dilsel becerileri arasındaki ilişkiyi bağlaşıklık derin yapı modeli bağlamında tartışmıştır. Türk ve Cengiz (2009) “Hatay’da İki Dillik ve İki Dillikten Kaynaklanan Dil Karışması” adlı makalesinde Hatay ilinde Türkçe ve Arapçayı günlük konuşma dilinde etkin bir şekilde konuşan ikidilli bireylerin konuşma esnasında ortaya çıkan kelime ödünç alma ve dil karışması durumlarını incelemiştir.

Yazıcı (2007) “Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi” adlı doktora tezinde

“Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın” birinci ve ikinci dili Türkçe olan ikidilli çocukların Türkçeyi edinmelerini ne ölçüde etkilediğini araştırmıştır. Alaca (2011), “İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde Adıyaman’da yaşayan ikidilli ve ikidilli olmayan ortaokul öğrencilerinin, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duygularını incelemiştir. Canan (2012) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim düzeyinde ikidilli ve tek dilli çocukların dil gelişimleri, üstdil becerileri ve zihin kuramı gelişimlerini inceleyerek, ikidilli olmanın zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkilerini saptamıştır. Ağca (2012) “Normal Gelişim Gösteren ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Çocuklar ile İki dilli Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde ikidilli çocuklar ile çeşitli dil bozukluklarına sahip olan çocukların kavram gelişimlerini araştırmış ve normal dil gelişimi gösteren çocukların kavram gelişimleri ile karşılaştırmıştır. Bu çalışma sonucunda ikidilli çocuklar ve dil bozukluğu olan çocuklar ile normal dilsel gelişim gösteren çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Koşan (2015) “Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ikidilli ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerini öğretmen görüşleriyle de destekleyerek incelemiştir.

İkidillilik konusuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların; ikidilli çocukların dilsel gelişimlerini, bu gelişim sürecinde yaşadıkları sorunları, öğrencilerin iki dilin ediniminde karşılaştıkları problemleri, okul öncesi dönemde ikidilli olan bireylerin erken çocukluk dönemlerinde yaşadıkları sesbilgisel, anlam bilgisel, sözdizimsel süreçlerini, ikidilli öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitim sistemine, okul ve çevresine ilişkin aidiyet duygusunu saptamaya yönelik olduğu gözlenmektedir.

Konuyla ilgili alanyazın tarandığında ikidilli bireylerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlikleri ile Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların tespitini içeren bir çalışmaya nerdeyse rastlanmamıştır. Halbuki yenilenen Türkçe ders programlarında ikidilli öğrenciler, bu öğrencilerin dilsel becerilerine ilişkin özyeterlikleri ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulması gereken konulardır; çünkü kendini ifade eden insan aynı zamanda sorgulayan, bilgiyi araştıran, problem çözen, başkalarıyla ortak kararlar veren, haklarını arayan, sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu bireydir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) ve Türkçe dersi her birey için gerekli olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirildiği bir derstir. Dinlediklerini rahatlıkla anlama,

iletişim kurma, yaratıcı ve bağımsız düşünme becerilerine sahip; bu becerilere ilişkin özyeterlikleri yüksek bireylerin yetiştirilebilmesi Türkçe dersi için önemlidir. Aynı programda eğitim gören ikidilli bireylerin varlığı düşünöldüğünde bu öğrencilerin de aynı kazanıma sahip olması gerekir. Aile, yaşadığı çevre ve göç gibi nedenlerden dolayı ikidilli yetişmiş bireylerin Türkçe dersinin öğrenme alanları ve temel becerileri arasında bulunan dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlikleri, Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler üzerine bilimsel araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu araştırmamız bu ihtiyaç üzerine temellendirilmiş ve ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin, Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunların tespiti araştırmanın ele aldığı problem durumu olmuştur.

1.2. Amaç ve Önem

Dünya üzerinde artan göçler, farklı farklı uluslara mensup bireyler arasında yapılan evlilikler ve bazı bölgelerde bulunan yerel etnik kimlikler nedeniyle pek çok coğrafya ikidilli bir yapıya sahiptir. Günümüzde birçok coğrafyada bireylerin neredeyse yarıdan fazlasının ikidilli olduğu, iki dilli bir ortamda yaşadığı bir gerçektir (Grosjean 1982; Baetens-Beardsmore 1986). Bu coğrafyalarda yaşayan bireyler iki ya da daha fazla dili aynı anda dinleyerek ve konuşarak büyür (Ortega, 2009); iletişim aracı olarak kullanır. Böylece bireyler iki veya daha fazla dil bilir ve bu dilleri kullanarak ailesiyle, çevresiyle iletişim kurar. Kurduğu iletişim sırasında ikidilli birey en çok dinleme ve konuşma becerilerini aktif olarak kullanır ve bu iki temel beceri odaklı hayatını devam ettirir; çünkü bu iki temel dil becerisini birey hayatının en erken evrelerinden itibaren kazanır, daha sonra birey isteklerini bu beceriler ile dile getirir ve kendini ifade eder. Bireyin dilsel, iletişimsel becerisi bu iki temel beceriye odaklanarak şekillenir. Bu nedenle dinleme ve konuşma becerisi birbirinden ayrı düşünölemez.

Bireyin hayatında önemli bir öğrenme alanı olan dinleme becerisi (Güneş, 2014) tıpkı konuşma becerisi gibi bir kişinin günlük hayatında en çok ihtiyaç duyduğu (Güneş, 2009) becerilerden biridir ve bireyin dilsel gelişim evresi incelendiğinde dinleme ve konuşma becerisi birbirinden ayrı düşünölemez; her iki beceri arasında önemli bir ilişkinin varlığı dikkat çeker. Bu nedenle dinleme ve konuşma becerisi arasındaki ilişki iyi anlaşılmalı, özellikle Türkçe dersinde ikidilli öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahip olan bu iki temel dil becerisi üzerinde önemle durulmalı ve bu becerilerle ilgili öğrencilerin özyeterliklerini olumlu yönde geliştirmeye ilişkin etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların tespitine ilişkin çalışmalar

yapılmalıdır; çünkü ülkemizin geleceğinde önemli bir yere sahip olan ikidilli öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarının her aşamasında Türkçe dersinde etkin olmaları, yaşam boyu gerekli olacak dil becerilerinde yetkin olmaları beklenir. Bu dersteki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin olumlu yönde özyeterliğe sahip olmaları istenir. Böylelikle dinlediğini anlayan birey kendini ifade edebileceğine inanır, bu konuda kendini yeterli görür ve kendine güvenen birey sahip olduğu kapasiteye etkili bir şekilde erişir. Eğer birey özyeterlikten yoksunsa bu inancının bir sonucu olarak ya başarısız olacağına ya da ilgili eylemi hiçbir zaman gerçekleştiremeyeceğine inanır (Özerkan, 2007). Bu durum eğitimde arzulanan bir durumdur.

Alanyazına bakıldığında Türkiye’deki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören ikidilli bireyler üzerine pek çok araştırma yapılmış ve bu konuda bir alanyazın oluşmuş olsa da istenilen ve yeterli sayıda bilimsel çalışmanın olmadığı söylenebilir. Özellikle bu çalışmalar incelendiğinde, ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili özyeterlik düzeylerinin ve bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların tespitine ilişkin geniş kapsamlı örnekleme sahip, ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında “Ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri nedir ve Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorularına ve araştırma kapsamında belirlenen on üç alt probleme cevap aranmış; durum tespitleri yapılmış ve konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Çalışma sırasında belirlenen soru ve alt problemlerin tespiti için İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTDÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTKÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi (İTSA) geliştirilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın Türkçe dersinde ikidilli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunların tespitinin Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili durumu görmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Çalışma sırasında elde edilecek bulgular konuyla ilgili öğretmenlerin eğitim sürecinde fark edemedikleri noktaları ortaya koymada etkili olacaktır. Bu şekilde uygulanan çalışmanın eğitimde uygulayıcı konumunda olan öğretmenlere ve yöneticilere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

İkidillilik, özyeterlik ve Türkçe dersindeki dilsel beceriler ülkemizde son yıllarda aktif bir şekilde çalışılmaya başlanan kavramlar olsada her üç kavramın da ele alındığı çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında

ortaya çıkan tespitlerin ilerleyen yıllarda ikidilli öğrencilerin dilsel becerilerine ilişkin özyeterlikleri, bu öğrencilerin eğitim öğretim ortamındaki durumu, eğitimde ikidillilik gibi konularda yapılacak olan bilimsel araştırmalara ve alanyazınına kaynaklık edeceği; katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının çalışmaları ve Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde geleceğimizde önemli bir yere sahip olacak ikidilli öğrencilere ilişkin bir bölümün ve çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile ikidilli öğrencilerle ilgili ileride yapılması planlanan çalışmalara ışık tutulabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri nedir ve Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerisine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?
2. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?
3. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar ne düzeydedir?
4. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
8. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?
9. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?

10. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?
11. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterlik düzeyleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
12. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin özyeterlikleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
13. Yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Buca, Karabağlar, Çiğli, Menemen, Bayraklı, Konak ilçelerinde yer alan yirmi ortaokuldan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, örnekleme belirtilen ilçelerde öğrenim görmekte olan yedinci sınıfta okuyan ikidilli öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma örnekleme belirtilen öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin tespiti ile sınırlıdır.
4. Araştırma örnekleme belirtilen öğrencilerin Türkçe dersindeki anlama ve anlatma becerilerine ilişkin sorunların tespiti ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın nicel boyutu araştırmaya katılan 7. sınıfta öğrenim gören 1763 ikidilli öğrenci sayısı ile sınırlıdır.
6. Araştırmanın nitel boyutu araştırmaya katılan 7. sınıfta öğrenim gören 12 ikidilli öğrenci ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem evreni temsil edebilecek yeterliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarındaki sorulara verdiği yanıtlar samimidir.
3. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme aracındaki soruları yanıtlarken birbirlerinden etkilenmemiştir.
4. Geliştirilen ölçme araçları ölçülmesi planlanan değişkenleri saptamada yeterlidir.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Anadil

Anadili kavramıyla sık sık karıştırılan anadil kavramı ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bazılarına göre anadil;

1. Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dildir (Vardar, 2002, s. 17). Örneğin Latince, Roman dilleri için bir anadildir (Vardar, 2002).
2. Kendisinden başka diller veya lehçeler üretilmiş dildir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).
3. Birden çok dile kaynaklık eden ve akraba dillerin türediği dildir (Hengirmen, 1999).

1.6.2. Anadili

Bireyin doğduğu andan itibaren maruz kaldığı ve iletişim aracı olarak kullandığı dil olan anadili kavramı ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bazılarına göre anadili;

1. Annesinden, babasından, okul öncesi dönemde çevresinden öğrendiği dildir (Sağır, 2007).
2. İnsanın çocukluk döneminde ailesinden ve kültürel olarak bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir (TDK, 2005, s. 93).
3. Kişinin evinden, çevresinden öğrendiği dildir (TDK, 2019).

1.6.3. Dinleme Becerisi

Anne karnından itibaren başlayan ve bireyin ilk iletişim becerisi olan dinleme becerisi ile ilgili alanyazında pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların bazılarına göre dinleme becerisi;

1. Bireyin işitilenleri anlaması için gerçekleştirmiş olduğu gerekli zihinsel işlemlerdir (Güneş, 2014).
2. Konuşan kişinin verdiği mesajı eksiksiz olarak anlama ve söz konusu mesaja, uyarana karşılık verme; tepkide bulunma durumudur (Demirel, 1999).
3. Konuşmaya başlayana kadar bireyin çevreyi anlamasını ve kendini anlatmasını sağlayan (Melanlioğlu, 2011, s. 6) anne karnında başlayan, bireyin kazandığı ilk dilsel beceridir.
4. Sözlü iletişim sürecinde etkili anlamayı (Johnson, 1951); yeni bilgileri önceki bilgilerle birleştirmeyi ve ihtiyaç halinde karşı tarafa aktarmayı içeren aktif bir süreçtir (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983).

1.6.4. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisiyle sosyalleşen birey sahip olduğu dili daha bilinçli ve amaçlı kullanır. Bireyin iletişim temellerinden biri olan konuşma becerisi ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlara göre konuşma becerisi;

1. Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarıldığı bir beceridir (Demirel, 1999, s. 40). Bu beceri sayesinde birey gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini anlatır (Güneş, 2014).
2. Birikim ve zihinsel bir çabayla meydana getirilen iletinin dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Adalı, 2003).
3. Duygu, düşünce ve isteklerin alıcıya sözle ifade edildiği, iletildiği bilişsel, duyuşsal giriş davranışlarını içeren devinişsel bir beceridir (Mercan, 2007).
4. Zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirildiği; konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarının belirlendiği; aktarılacak bilgilerin seçildiği; zihinsel işlemlerin gerçekleştirildiği ve karşı tarafa aktarıldığı bir beceridir (Güneş, 2014).

1.6.5. İkidillilik

Latince iki anlamına gelen “bi” ve “dile ait” anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin birbirine eklenmesiyle oluşan ve İngilizce karşılığı bilingualism olan (Yazıcı, 2007) ikidillilik kavramı ile ilgili alanyazında çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazılarına göre ikidillilik;

1. Bireyin anadili gibi her iki dili de kontrol edebilmesidir (Bloomfield, 1933).
2. Bireyin sahip olduğu ikinci dilde de anlamlı sözceler üretmesi durumudur (Haugen, 1953).
3. Bireyin sahip olduğu her iki dil de farklı seviyelerde olabilir ve başlangıç ikidilliliğindeki gibi bireyin ikinci dilde anlamlı ifadeler üretmeden sözceleri anlayabilmesi durumudur (Dielbold, 1964; aktaran Romaine, 2008, s. 11).

1.6.6. Özyeterlik

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında öne çıkardığı bir kavram olan özyeterlik ile ilgili alanyazında pek çok tanım mevcuttur. Bu tanımların bazılarına göre özyeterlilik;

1. Bireyin bir işi yapabilmesi için yeteneklerinin farkında olması ve buna inanmasıdır (Chaplain 2000; Zusho ve Pintrich 2003).
2. Bir konuyu öğrenebilme; bir işi başarabilme konusunda bireyin kendisinin ne derece yeterli olduğuna olan inancıdır (Bandura, 1997).

1.6.7. Kısaltmalar

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiği İndeksi)

ANOVA: Varyans Analizi

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI: Goodness of Fit Index (Uyum İyiği İndeksi)

İTDÖ: İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Özyeterlik Ölçeği

İTKÖ: İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Özyeterlik Ölçeği

İTSA: İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi

KMO: Keiser-Meyer-Olkin katsayısı

LISREL: Linear Structural Relations (Yapısal Eşitlik Modellemesi için kullanılan bir yazılım)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Örneklem büyüklüğü

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Kök Ortalama Kare Yaklaşım Hatası)

SD: Serbestlik derecesi

SED: Sosyoekonomik durum

SPSS: Statistics Package for Social Sciences

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual (Standartlaştırılmış Kök Ortalama Kare Artık)

TDK: Türk Dil Kurumu

U: Mann-Whitney U testi istatistiği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ait kuramsal ve kavramsal çerçeveye, araştırma ile ilgili yayın ve çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

İnsan türüne ait son derece eski ve evrensel bir yeti olan dil; varlıkların tanınmasında, hayatın devamında işlevi olan, ses birimlerinden oluşan, insanın zihninde tasarlanan anlamlı bir yapı şeklinde ifade edilebilir. İnsanın duygu ya da isteğinin söze dönüştürülmesi (Aksan, 2006) ya da zihnindekileri ifade etmesi şeklinde algılanan dil sayesinde birey bilincinin farkına varır, düşünceyi geliştirir; iletişim kurar, bilgiyi korur, saklar ve aktarır (Erkman-Akerson, 2007, s.31). Birey dil aracılığıyla duygularını, düşüncelerini, hayallerini ifade eder. Bireyin çeşitli amaçları için kullandığı ve bir insan davranışı olan (Pence ve Justice, 2008); bireyi birey yapan, onun duygu, hayal ve düşünce dünyasına ışık tutan dilin alanyazında önemli bir yeri vardır. Uzmanlar, bireyin hayatında önemli bir yeri olan dil ile ilgili çeşitli tanımlar yapmıştır. Yapılan birçok tanım ve alanyazın incelendiğinde dil ile ilgili belli, kesin bir tanımın bulunmadığı gözlenmektedir. Farklı dönemlerde, farklı geleneklere sahip konunun uzmanları çeşitli bakış açılarıyla dilin tanımını yapmıştır. Örneğin fiziki, ruhsal ve anlam yönü (Gökberk, 2004) olan dil kavramını Banguoğlu (2015) insanların meramlarını ifade etmek için kullandıkları sesli işaretler düzeni şeklinde tanımlarken Charlesworth (1987) dili sorun çözme, düşünme gibi bilişsel süreçleri barındıran, toplumsal iletişimi sağlayan ve eğitimde işlevsel olarak kullanılan bir araç şeklinde ele alır. En basit haliyle bilgi alışverişi aracı (Fisher, 2010) olan ve insanı insanla birleştiren, toplumun üyesi haline getiren dil kavramı (Uygur, 2003) ile insanlar duygu, düşünce ve gözlemlerini bir sistem içinde işaret, ses veya kelimeler aracılığıyla paylaşır (Güneş, 2013). Ayrıca dil seslerin yanı sıra jestleri, mimikleri, vücut duruşlarını, ısıkları, el hareketlerini, yazıları ve bunların benzerlerini de kapsamaktadır (Fisher, 2010). Dil kavramı hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde konunun uzmanlarının; dili insanın ses ve mimikler yardımıyla duygu ve düşüncelerini ifade etme, problem çözme gibi bilişsel süreçlerini gerçekleştirdiği bir iletişim aracı olarak gördüğü; dilin duyuşsal, düşünsel, eğitimsel, iletişimsel, yapısal ve sosyal yönünü vurguladığı görülür.

Çeşitli alanlarda, sosyolojik, iletişimsel, eğitimsel başta olmak üzere birçok yönünün vurgulandığı, bireylerin doğdukları andan itibaren bir şekilde maruz kaldığı, gündelik yaşamının her alanında gerekli olan, bireyde anlama, anlatma, yaratıcı ve bağımsız düşünebilme gibi üst düzey davranışların gelişmesinde etkili bir rolü olan dilin gelişim sürecini çevresel, duyuşsal, eğitimsel ve fizyolojik pek çok faktör etkilemektedir. Yakından incelendiğinde bu faktörlerin birbirinden bağımsız olmadıkları ve birbirlerini etkiledikleri görülmektedir.

Dil açısından kuşkusuz en temel organ beyindir (Erkman-Akerson, 2007, 27). Birey, dili edinirken beyindeki dil merkezlerini kullanır. Sağlıklı bir birey; sesleri algılar, nöronlar yoluyla beynin duyma merkezine taşır, beynin sol yarım küresindeki konuşma merkezi aracılığıyla duyduklarını çözümler, işitilen sesi yorumlar ve hangi sesi, hangi kelimeyi çıkaracağına karar verir. Bunları yaparken birey dinleme ve konuşma becerileri için geçerli olan kulak, kulak zarı, ses telleri, akciğer, diyafram gibi fiziksel özellikleri kullanır. Bu süreç ikidilli bireyler içinde geçerlidir ve tıpkı tek dilli bireyler gibi ikidilli bireylerinde dilsel gelişiminde beyin organizasyonunu etkileyen faktörler vardır. Bu faktörler arasında öne çıkanlar edinim yaşı, yeterlilik düzeyi, dile maruz kalma oranı ve ortamdır (Genesee 1982; Hamers, Blanc ve Blanc 2000; Sakai 2005). Bu nedenle ikidilli bir bireyin sağlıklı bir şekilde her ikidilde de dil gelişimini gerçekleştirebilmesi için dil edinimi için kritik olan yaş aralığında her iki dile de eşit bir şekilde maruz kalması gerekir.

Dil edinmeye uygun bir beyne ve fiziksel özelliklere sahip bireyin dili anlaması ve üretmeye başlaması çok erken yaşlarda başlar, dil edinimi süreklilik içeren bir gelişim gösterir (Friederici, 2005). Dil merkezi için bireyin doğal olarak, dili kolaylıkla öğrendiği bir yaş sınırı ve duyarlı kritik dönem diye adlandırılan bir dönem vardır (Jackendoff, 1995; Berk, 2013). Dil gelişimde duyarlı kritik dönemi savunan kişiler, dil ediniminin üç yaşına kadar çok yoğun olduğunu ve yavaşlayarak ergenlik dönemine kadar sürdüğünü ifade etmektedir (Temel ve diğerleri, 2014, s. 57). Bu dönemi sağlıklı bir şekilde tamamlamış birey bilişsel açıdan edindiği dilin anlamını, biçimini, sesini ve söz dizimini üst düzey bilişsel işlevlerle (Temel ve diğerleri, 2014) doğal bir ortamda anlar ve kendini ifade eder. Bu durum hem tek dilli hem de ikidilli bireyler için geçerlidir.

Kimi bireyler göç, ticaret, evlilik gibi nedenlerle farklı dillerin konuşulduğu bir ortamla karşı karşıya kalır. Farklı dillerle yani ikidillilikle karşı karşıya kalan birey tıpkı tek dilli birey gibi dil gelişimi sırasında çeşitli dilsel davranışlara sahiptir. Bu bireyler, aynı anda iki dili de işlevsel bir biçimde iletişim aracı olarak kullanabilir. İki dilde de dinleyebilir, konuşabilir, okuyabilir ve yazabilir. Ancak bunların düzeyleri her iki dile de maruz kalma

yaşı, derecesi, her iki dilde aldığı eğitim ve her iki dile karşı sahip olduğu duyuş gibi nedenlerden dolayı birbirine tam olarak eşit olmayabilir. Ancak ikidilli birey her iki dilde de işlevsel bir biçimde iletişim kurabilir. Doğal bir süreç içinde, işlevsel bir biçimde dil gelişimini gerçekleştiren birey hem tek dil hem de iki dili ederken birtakım dilsel davranışlar gerçekleştirir. Chilla ve Fox Boyer (2012) tek dilli bireyin ve ikidilli bireyin dil edinim aşamalarını şu şekilde ifade etmiş ve tablolastırmıştır (aktaran Temel ve diğerleri, 2014, s. 199):

Tablo 1

Dil Edinen Bireyin Dilsel Davranışı

Yaş	Çocuğun Dilsel Davranışı
6 ay 1 yaş arası	Bebekçe hecelemler
1 yaş civarı	Pek çok sözcüğün kullanılması ve cümlelerin anlaşılması
1 yaştan itibaren	Sözcüklere benzer ifadelerin kullanılması
1,5-2 yaş arası	Kullanılan sözcüklerin sayısının belirgin bir artış
2 yaş civarı	İki sözcüklü cümlelerin kullanılması
2,5-3 yaş arası	Kısa (eksikli) cümlelerin kullanılması
3,5 yaş civarı	Çocuğun söylediklerinin aile üyeleri dışındaki bireyler tarafından anlaşılması
4 yaş civarı	Yan cümleciklerinde olduğu cümlelerin konuşmalara eklenmesi
4,5-5 yaş arası	Kısa anlatımlarla dile betimsel ifadelerin girmesi

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde hem ikidilli hem de tek dilli bireylerin dil edinimi ve dil gelişimi için erken çocukluk döneminin kritik ve önemli olduğu görülmektedir. İki dil edinen bireylerin dil edinim süreçleri ile tek dil edinen bireylerin dil edinim süreci benzer ve aynı süreçlerden geçmektedir. “Her iki birey de önce dilin alıcı boyutunu geliştiriyor, sözcüklere tepki veriyor ve dilin ifade edici boyutunu geliştirmeye başlıyor (Temel ve diğerleri, 2014).” İkidilli bireyin dil edinim sürecinin tek dilli bireyden farkı ikidilli bireyin bulunduğu ortamdan dolayı iki farklı dile maruz kalması (Temel, Bekir, Yazıcı, 2014), her iki dili edindiği yaş ve her iki dildeki yeterlilik düzeyidir.

Tablo 2

İki Dil Edinen Bireyin Dilsel Davranışı

Yaş	Çocuğun Dilsel Davranışı
6 ay 1 yaş arası	İki dilde de bebekçe hecelemler
1 yaş civarı	Her iki dilde de pek çok sözcüğün arka arkaya kullanılması, her iki dildeki cümlelerin anlaşılması
1 yaştan itibaren	Dillerden birindeki sözcüklere benzer ifadelerin kullanılması
1,5-2 yaş arası	Her iki dilde de kullanılan sözcüklerin sayısında belirgin bir artış, her iki dilde de ayrı kelime dağarcığı düzeninin oluşmaya başlaması, ancak dilleri ayırmıştırmadan paralel kullanımları
2 yaş civarı	İki sözcüklü cümlelerin kullanılması, baskın olan dilden zayıf olan dile aktarımların yoğunluğu
2,5-3 yaş arası	Her iki dilde de tek dilli çocuklar gibi kısa (eksikli) cümlelerin kullanılması.
3,5 yaş civarı	Çocuğun her iki dilde de söylediklerinin aile üyelerinin dışındaki bireyler tarafından anlaşılması
4 yaş civarı	Yan cümleciklerin olduğu cümlelerin her iki dildeki konuşmalarına eklenmesi
4,5-5 yaş arası	Her iki dil de kısa anlatımlarla dile betimsel ifadelerin girmesi.

(Kaynak Chilla ve Fox-Boyer, 2012, aktaran Temel ve diğerleri, 2014)

Bireyin dilsel gelişiminin bir parçası olan fizyolojik gelişimler kadar çevreden gelen uyaranlar ve bireyin edindiği deneyimler de bireyin dilsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Wasserman, 2007); zira çevreden gelen uyaranlar bireyin dil yapısını ve hangi dili edineceğini belirler. Birey böylelikle dilsel becerisini sosyal çevresine uyumlu bir şekilde yapılandırır. Bu nedenle dil ediniminde bireyin sosyal ve dil çevresi önemlidir (Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan 1998). Birey doğduğunda ağlar, mırıldanır, birtakım sesler çıkarır, bebekçe hecelemede bulunur; fakat bireyin belirli bir dili edinmesi, ailesiyle ve içinde bulunduğu toplumla ilişkilidir. Bu nedenle bireyin dilsel gelişimi çevre ve sosyal etkileşimden ayrılmaz. Birey ilk sosyalleşme sürecini aile ortamında gerçekleştirmektedir. Bütün bireyler doğdukları andan itibaren dili çevrelerindeki insanları model alarak öğrenmektedir ve bireylerin öğrendikleri dil, içinde doğup büyüdüğü dildir. Dolayısıyla bireyler, ilk konuşmalarını doğup büyüdüğü aile ortamında öğrenmektedir (Özdemir 1988; Piyade 1990; Sağlam 1992).

Bireyin dil gelişimini, aile kadar yaşadığı sosyal çevre de şekillendirmektedir. Doğuştan dil yeteneğine sahip birey içinde bulunduğu sosyal çevrenin dilini taklit eder ve dil edinimini gerçekleştirir. Vygotsky'nin de (1998) ifade ettiği gibi dil edinimi sosyal etkileşim sonucu gerçekleşmekte ve bireyin dilsel becerilerinin gelişimi sosyal iletişim bağlamında açıklanmaktadır. Bireyler bilgiyi çevresinden ve içinde yaşadığı toplumdan etkilenecek şekilde edinir; çocuğun bilişsel gelişimi, çevresinden bağımsız bir şekilde gerçekleşmez (Vygotsky, 1998). Bilişsel bir gelişim olan dilsel gelişimi sırasında da birey çevresiyle işbirliği içindedir. Çevresini gözlemleyerek ve çevresiyle kurduğu işbirliğiyle birey dilsel gelişimine katkıda bulunur. Birey dilsel gelişiminde örnek aldığı modeli dikkatlice gözlemler, modeli taklit ederek kendi dilsel becerisini inşaa eder. Bu süreçte birey, dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi oluşturur; zihnindekileri ifade eder.

Vygotsky (1998) dil, konuşma, yazma gibi unsurların düşünceyi geliştiren önemli unsurlar olduğunu ifade eder. Dil ve düşüncenin birlikte geliştiğini kabul eden Vygotsky dil ve biliş becerilerinin birbirinden ayrı gelişmediğini, bireyin dilini edinmesinde sosyal çevrenin önemli olduğunu söylemektedir. Bireyin ailesi dışındaki sosyal çevresinde öğreneceği her şey bu temel üzerine kurulmakta ve gelişmektedir. Çevre koşulları, bireyin hangi dili konuşacağını belirlemektedir (Temel ve diğerleri, 2014). Bu durum hem tek dilli hem de ikidilli bireyler için geçerlidir. Her iki durumda da bireyin hangi dili edineceği bireyin içinde yaşadığı aile ve sosyal çevreyle paralellik gösterir. Birey içinde bulunduğu sosyal çevreye bağlı olarak her iki dili de edinir.

Dil edinim sürecinde ve gelişiminde aile ve çevre kadar eğitim süreci de etkilidir. Dil edinimi ve eğitimi fizyolojik, çevresel olduğu kadar eğitimsel bir olgudur ve dil ile eğitim arasında etkileşim vardır. Birey, eğitim aldığı kurumdaki dil ve dil eğitimi süreci ile dilsel becerilerini ve iletişim yeteneğini geliştirir. Kişinin belli bir amaç doğrultusunda dili, dilleri kullanması eğitimle de alakalıdır. Özellikle ikidilli bireylerin bir dilden diğerine geçişleri sırasında kendilerini rahatça ifade etmelerinde eğitimin yeri önemlidir. Birey, aldığı eğitime bağlı olarak her iki dili de geliştirir; her iki dilde de edindiği becerileri rahatlıkla birbirine aktarır. Bireyin kavram ve düşünme becerilerinin gelişiminde her iki dilin (Cummins, 2011) ve eğitimin birbirini etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle her iki dilde de dilsel yapının sağlıklı bir şekilde oluşması için eğitim ile her iki dildeki dil gelişimi paralel bir şekilde yürütülmelidir; çünkü öğrencilerin zihinsel yetilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin yadsınamaz bir yeri bulunmaktadır (MEB, 2009).

Dilsel ve zihinsel yetilerin gelişimi, öğrencilerin çevresindeki olayları sorgulama, çok boyutlu düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağa ayak uydurma süreçlerini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2009). Özellikle eğitimde bireylerin yaşadığı dünyaya ait bilgilerin sınırlarının genişletilmesi, duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi, yaşadığı toplumla kaynaşması ve bütünleşmesi adına (Temel ve diğerleri, 2014) dilin ve dilsel becerilerin geliştirildiği dersler önemlidir. Bu dersler aracılığıyla birey çevresini daha rahat anlama, anlamlandırma boyutunda başarılı olur, kendi hayatını ve kariyerini idame ettirecek seviyede ve yeterlilikte dilsel bir yetkinliğe ulaşır. Bu nedenle bir dil becerisi dersi olan Türkçe dersi eğitim sistemimizde dikkat çeken derslerin başında gelir; çünkü Türkçe dersi; bireye çevresinde olup biteni analiz etmesinde, anlamasında, çevresinde gelişen durumlarla ilgili akıl yürütmesinde ve kendilerini rahat bir şekilde ifade etmesinde yardımcı olur. Türkçe dersi sayesinde bireyin dil becerileri ile zihinsel becerileri gelişir ve birey bu becerileri etkili bir şekilde kullanmaya başlar.

Düşünme, problem çözme, anlama, anlamlandırma, anlatma gibi bilişsel süreçleri içeren Türkçe dersi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini merkeze alır. Bu beceriler içerisinde özellikle dinleme ve konuşma becerileri, dinlediğini anlama ve kendini ifade edebilme eylemleri için gerekli olduğundan, bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü dil; ses ve anlam bağlamında, sayısız günlük kullanım durumunu içerir ve birey dil aracılığıyla içinde bulunduğu sosyal ortamda konuşulanları doğru anlamak ve kendini doğru, düzgün bir şekilde ifade etmek ister. Bu nedenle bireyin dili öğrenmesi, etkili kullanması, bilgileri zihninde yapılandırması bakımından dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişkinin güçlenmesi ve gelişmesi önemlidir. Dinleme ve konuşma becerileri; bireyin çevresini anlamasını, olayları anlamlandırmasını, günlük hayatında çevresiyle iletişim kurmasını ve kendini ifade edebilmesini kolaylaştırır. Bir iletişim aracı olan dil, dinleme ve konuşma becerileri sayesinde karşıdan gelen mesajı alır ve etkili bir şekilde uyarana tepkide bulunur.

MEB tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim programlarında bireyin doğduğu andan itibaren aktif bir şekilde sahip olduğu dinleme ve konuşma becerilerinin önemi vurgulanmış 2015 yılındaki Türkçe dersi öğretim programı dışında 2005'ten itibaren hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında her iki beceri de tek başına birer beceri olarak yer almıştır. Her iki becerinin tek başına birer beceri olarak ele alınmasındaki temel neden dil ediniminde önemli bir yeri olan; sosyal yaşamda hayati bir önem taşıyan (Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017) doğuştan getirilen dinleme becerisinin ve duygu, düşünce, dileklerin görsel ve işitsel unsurlar yoluyla çevremizdekilere iletildiği, açıklandığı

ve dışa vurulduğu (Taşer, 2000, s. 27) konuşma becerisinin geliştirilmesinin ciddi ve uzun bir eğitim süreci içermesidir.

Dil öğrenme sürecine, konuşma, okuma ve yazma becerilerine temel oluşturan dinleme becerisi (Güneş, 2007, s. 73) eğitim öğretim ortamında vazgeçilmez bir unsur olarak ele alınmakta ve MEB (2005) tarafından “iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında önemli bir yere sahip olan bir diğer beceri de konuşma becerisidir; zira öğrencilerin Türkçedeki estetik zevkin farkına vararak ve zengin söz hazinesinden yararlanarak kendilerini doğru ve rahat bir şekilde ifade edebilmeleri; toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunları konuşarak aşabilmeleri, olayları yorumlayıp değerlendirmeleri, çevreleriyle iletişime geçip işbirliği yapmaları ve ortak kararlar vermeleri (MEB, 2006, s.6) konuşma becerisi sayesinde gerçekleşir.

Bireyin dilsel gelişiminde önemli bir yeri olan dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin eğitim tek dilli bireyler kadar iki dilli bireyler için de önem arz eder. Tıpkı tek dilli birey gibi ikidilli birey de eğitim ile dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin istenilen seviyeye ulaşır. Bireyin her iki dilde de akıcı bir şekilde dilsel seviyeye ulaşması için konuştuğu dilleri anlaması ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi gerekir. Bu durum eğitim ile mümkündür. Bu nedenle ikidilli bireyin dilsel becerilerinin gelişimine ilişkin evindeki ve çevresindeki informal eğitim formal eğitimle desteklenmeli ve güçlendirilmelidir.

Dilsel becerilerin inşası aşamasında eğitim kadar bireyin duyuşsal özellikleri de önemlidir. Davranış kazanımı açısından belirleyici olan (Bandura, 1986) ve duyuşsal bir özellik olan özyeterliğin bireyin davranış geliştirmesinde ve bu davranışları pekiştirmesinde önemli bir yeri vardır. Bir davranış biçimi olan beceriler de genelde bireylerin özelde ise öğrencilerin kendilerine ilişkin inançlarının olumlu ya da olumsuz yönde olması açısından eğitim-öğretim alanında önemli bir belirleyicidir. Bu nedenle bireyin nasıl düşünüp hissettiğini etkileyen (Bandura, 1995); bireylerin yetenekleri kadar becerilerini de dikkate alan; o becerileri etkileyen ve değerlendiren bir yapı olan özyeterlikle dilsel beceriler arasındaki ilişki dikkate alınmalıdır.

Özyeterlik, bireyin hedeflenen ve istedik sonuçları meydana getirmek için kendi becerilerine ilişkin geliştirdiği inancıdır (Bandura, 1999). Bireyin belirli bir beceriye yönelik kendine olan inancı arttıkça o beceriyle ilgili öğrencinin gösterdiği gayret, dayanıklılık ve azim de artar. Ayrıca bireyin olumlu özyeterliği, becerilerine yönelik sınırlarını ve kararlarını da etkiler (Bandura 1993; Bandura 1999; Bandura 2000). Bu nedenle beceri ile özyeterlik

arasında paralel bir ilişki vardır. Özellikle dilsel becerilerin inşa sürecinde eğitim kadar bireyin özyeterliliği de önemli bir faktör olarak yerini almaktadır; zira kendine güvenen, kendine inanan birey sahip olduğu dilsel becerileri etkin bir şekilde kullanır ve dilsel becerilerle ilgili karşılaştığı problemlere çözüm üretir. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri gelişmiş ve bu konuda özyeterlilikleri yüksek olan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde zorlanmayacakları ve dinlediklerini zihninde canlandırma, dinlediklerinin içeriğini, ana fikrini tespit etme, dinlediklerini tasnif etme, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu kestirme, özetleme, değerlendirme; bunlara bağlı olarak duygu, düşünce ve bilgilerini sıralama, sınıflama, ilişki kurma, kendini ifade etme ve iletişim kurma işlemlerini düzenleyebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle dinleme, konuşma becerileri ve bu becerilerin gelişiminde önemli bir yeri olan olumlu özyeterlilik hem tek dilli hem de ikidilli bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir.

Pajares'in de (2002) ifade ettiği gibi pek çok insan gerçekte sahip oldukları beceriler konusundaki şüphelerinden dolayı sorun yaşar. Bireyin kendi kapasitesine olan inancı, özyeterliliğine (Edmonds, 2002) bağlı olarak başarı gösterir. Bu nedenle öğrencinin dinleme sırasında bilgiyi anlamada, yapılandırmada ve düzenlemede etkin olması ve bu beceriyle ilgili olumlu yönde özyeterliliğe sahip olması önemlidir; çünkü dinleme becerisinde olumsuz yönde özyeterlilik öğrencilerin olumsuz yönde performans sergilemesine neden olacaktır. Bu nedenle öğretim ortamında öğrencinin bilgi edinmesi, karşılıklı konuşmaları takip edebilmesi, konuşulanları anlamlandırması, konuşmadaki fikirleri ayırt etmesi, konuşmayla ilgili neden sonuç ilişkisi kurması, konuşmadan çıkarımda bulunması için öğrencide olumlu yönde bir özyeterlilik geliştirecek dinleme etkinliklerinin uygulanması önerilmektedir. Ayrıca bireyin sosyal yaşamında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini çevresindekilere aktarmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini tarif etmesini sağlayan (MEB, 2015) konuşma becerisi de öğrencinin öğrenim hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretim sürecinde tıpkı dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisine ilişkin de olumlu yönde bir özyeterlilik geliştirilmeli ve bu amaca yönelik konuşma etkinlikleri düzenlenmelidir; zira dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliliklerini geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesi, ikidilli bireylerin eğitim ortamında her iki beceriye ait yapıcı bir inanç geliştirmesine yardımcı olur. Bu şekilde ikidilli birey, eğitim ortamındaki dilsel becerilerine ait koşulları sağlıklı bir şekilde değerlendirecek; dilsel becerilerine ilişkin durumları olumlu bir motivasyon ve performans ile şekillendirecektir; çünkü ikidilli bireylerin motivasyon ve performans düzeyleri; dinleme, konuşma becerilerine olan duyuşsal durumları özyeterliliklerine yani inançlarına da dayanmaktadır. Bu nedenle fiziksel, çevresel,

eğitimsel durumlar kadar duyuşsal bir durum olan özyeterlikte ikidilli bireylerin dinleme ve konuşma becerilerinde etkilidir.

Sonuç olarak birçok araştırmacının özellikle son zamanlarda önemle üzerinde durduğu konu olan ikidillilik; yaş, cinsiyet, zeka, hafıza, tutum ve motivasyon yeteneğiyle ve yeterliğiyle bağlantılı (Mackeyn, 1968, aktaran Romanie, 1995) olduğu kadar bireyin yaşadığı çevre, bireyin her iki dilde aldığı eğitim ve bireyin özyeterliği ile de bağlantılıdır. “İkidillilikte anne babanın dilsel becerileri, geniş aile içindeki dil pratiği imkanları, karma dil evlilikleri, yerel dil topluluğunun ya da bölgenin özellikleri, çocuğun çevresindeki üç yaş öncesi komşuları, onların bildiği diller ve bu dillerdeki dilsel becerileri, arkadaş ağı, kreş ve anaokulu eğitimi, kitle iletişim ağı olmak üzere birçok unsur bireyin ikidilli olmasında ve sahip olduğu her iki dildeki dilsel becerilerinde etkilidir (Baker, 2011).” Ayrıca ikidilli bireylerin dilsel becerileri üzerine etki eden bir diğer unsur da özyeterliktir. Bireyin “iki ya da çok dili aynı anda değişimli olarak kullanabilmesi (Watson, 1995, aktaran Temel ve diğerleri, 2014)” için her iki dile ilişkin olumlu bir özyeterliğe sahip olması beklenir. Çünkü kimi araştırmacılara göre ikidillilik bireylerin her iki dilde de aktif ve rahat bir şekilde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde iletişim kurabilmeleridir (Heuchert 1989; Türker 2000; Şimşek-Bekir 2004) ve bu durum sağlıklı bir dilsel gelişimin yanında kendine güvenen ve dilsel becerilerinde de yeterli olduğuna inanan birey sayesinde gerçekleşir. Birey kendine tam anlamıyla inanmıyorsa sahip olduğu dillerde istediği şekilde kendini ifade edemez. Bu nedenle bireyin istenilen seviyede bir dilsel gelişim gerçekleştirebilmesi için kendine ait olumlu bir özyeterlik inşa etmesi önem arz eder.

Bireyin dil edinimi ve dilsel becerileri üzerinde fizyolojik, çevresel, eğitim ve duyuşsal birçok unsur etkilidir. Bu unsurlar ikidilli bireylerin her iki dildeki dil edinimini ve dilsel becerilerini etkileyen en temel unsurlardır. Bu nedenle bu çalışmada fizyolojik, çevresel unsurlara bağlı her iki dilde de dil edinimi gerçekleşmiş ikidilli öğrenciler dikkate alınmıştır. İkidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulmuş, Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerileri ile duyuşsal özellik olan özyeterliliği arasındaki ilişki incelenmiş, ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara dair saptamalar yapılmıştır.

2.2. Kavramsal Çerçeve

2.2.1. Anadil

Anadili kavramıyla sık sık karıştırılan anadil kavramındaki ana sözcüğü kaynak, temel, esas anlamında kullanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde anadil kavramıyla ilgili pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara bakıldığında en yalın haliyle anadil

kavramının birçok dilin kaynağı olarak tanımlandığı dikkat çekmektedir. Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan (Koç 1992 s. 28, TDK 2019) anadil kavramı bir ya da birçok dilin kaynaklandığı (Vardar, 2002, s. 17) dildir. Örneğin Roman dillerine göre Latince (Vardar, 2002, s. 17); Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzca dilleri için ise Altay dili (Topaloğlu, 1989, s. 24) anadil'dir.

Bugün, ses, şekil yapısı ve anlam olarak birbirinden belirli ölçüde farklılaşmış dillerin köken bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil (Korkmaz, 1992, s. 8) olan anadil belli dil toplulukları içinde toplanan ve akraba oldukları düşünülen dillerin aşını meydana getiren kaynak dildir (Topaloğlu, 1989, s. 24). Kısacası birçok dilin ortak özelliklerinin yer aldığı eski dil olan (Almanca Sözlük Wahrig, 1980, aktaran Oruç, 2016), hemen hemen benzer ses, biçim, anlam, ükü yapısı içeren, birden çok dile kaynaklık eden, akraba diller türeten anadil (Hengirmen, 1999, s. 25) “içinde birden fazla dil barındıran kaynak dil ya da eski, köklü bir dil olarak bazı dillerin türediği ölü dil (Oruç, 2016, s. 314)” olmak üzere iki temel anlamda da açıklanmaktadır.

Sonuç olarak alanyazınındaki tanımlar dikkate alındığında bir dilin tarihsel gelişim süreciyle (Karakaya, 2008) ilgili olan anadil kavramı pekçok dile kaynaklık eden, kendisinden başka diller türeten eski, köklü dil şeklinde tanımlanabilir.

2.2.2. Anadili

İnsanın fiziksel, bilişsel, kültürel ve sosyal evriminin ürünü olan dille birey anne rahminden itibaren karşılaşır. Anne rahminde sesleri duymaya başlayan birey doğduğu andan itibaren çevresinde konuşulan dilin sesbilimsel ve dilbilgisel yapısına ayak uydurur. On sekiz ay ile üç dört yaşlarına kadar sağlıklı bir birey dilin büyük bir kısmını edinir ve bireyde dil edinme süreci yaklaşık altı yaşında büyük ölçüde tamamlanır. Bireyin bu süreç içerisinde edindiği dile anadili denmektedir. Anadili edinimi süreci doğaldır ve sağlıklı bireyler anadili edinecek fiziksel, bilişsel kapasiteye sahip bir şekilde doğar. Bu şekilde birey anadiliyle ilgili sesbilgisel, dilbilgisel ve anlambilimsel yapıyı; dilin işleyişini doğal bir süreç içinde kavrar.

Doğal bir süreç içeren anadili kavramı İngilizce karşılığı “mother tongue” olan anne anlamına gelen mother ile dil anlamına gelen tongue sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuş ve Türkçeye anadili şeklinde çevrilmiş bir kavramdır. Bu nedenle bu kavram Oruç'un da (2016) ifade ettiği üzere bireylere doğrudan anne ile ilgili durumu akla getirtmekte ve en kısa tanımıyla kişinin annesinden öğrendiği dil anlamına gelmektedir. Lakin anadili edinimi sürecinde birey için çevresindeki herkes birer kaynaktır; çünkü birey tüm dilleri öğrenebilecek, insana özgü bir dil yetisiyle dünyaya gelir (Chomsky, 2002) ve hangi dili edineceğini ise bireyin çevresi belirler. İnsan doğasının ayrılmaz bir parçası olan dili birey

doğduğu aile ya da çevreden edinmeye başlar. Bireyin gelişimi sırasında ailesinden ya da çevresinden edindiği bu dile de anadili denir.

Alanyazın tarandığında anadili kavramı üzerine çeşitli tanımların yapıldığı; bu kavramın farklı bakış açılarına ve bilim dallarına göre birçok anlamda kullanıldığı görülmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981; Baker, 2011). Örneğin Lieberman'a (1969, aktaran Romain, 1995) göre anadili kavramı, birey şu anda kullanmasa bile bireyin erken çocukluk döneminde evinde konuşulan dildir. Koç (1992) ise anadili kavramını bireyin önce annesinden ve yakın çevresinden, daha sonra geniş çevreden ve ulusal kaynaklardan faydalanarak edindiği dil şeklinde tanımlamaktadır. Korkmaz (1992, s. 8) Gramer Terimleri Sözlüğünde, Topaloğlu (1989, s. 24) ise Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğünde Koç ile benzer bakış açısıyla bu kavramı ele alır ve anadilini insanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplumda edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en kuvvetli bağı oluşturduğu dil (Korkmaz, 1992, s. 8); kişinin önce annesinden ve diğer aile mensuplarından, sonra içinde yaşadığı sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi mümkün kılan dil (Topaloğlu, 1989, s. 24) şeklinde tanımlar. Bu nedenle "Anadili edinimi" aile ortamından toplumsal çevreye doğru genişleyen bir kültür atmosferinde bireyin doğumundan itibaren doğal olarak işleyen bir süreç olarak görülür (Demir ve Yapıcı, 2007). Bireyin genel olarak ailesinden devraldığı ve bireyin kendini genel olarak en iyi ifade ettiği (Chomsky, 1975); aile ve çevresinde konuşulan dili taklit yoluyla anlamlı hale getirerek öğrendiği, bu yolla edindiği dilin anlamını pekiştirerek içinde bulunduğu çevreyle iletişime geçtiği (Canbulat Kutluca, 2004) anadili kavramı bireyin bilinçaltına iner ve bireyin toplumla bağlarını oluşturur (Aksan, 2007). Ayrıca dilin bir başka önemli yönü de anadili kavramıyla ortaya konulur (Aksan, 2003). Anneden, aileden, duruma göre de yakın çevreden edinilen anadili insana kendine özgü kavramlar dünyası sunar (Aksan, 2003, s. 17). Bu şekilde birey dünyayı, sahip olduğu anadili penceresinden algılar ve anadilindeki kavram ve kalıplarla anlatır.

Anadili kavramı ile ilgili tanımlara bakıldığında annenin temel alındığı görülmektedir. Ancak kimi araştırmacılar anneyi dikkate almakla birlikte anadili kavramında annenin temel alınmaması gerektiği yönünde bir izlenim oluşturur ve çevreye önem verir. Örneğin, Demircan (1990) anadili kavramını bireyin yaşamının ilk birkaç yılında edindiği birinci dil şeklinde tanımlar ve bu kavram çerçevesinde bireyin çevresiyle olan iletişimine dikkat çeker. Oruç (2016)'da anadili kavramının bazı dilciler tarafından bireyin kendisini en rahat ve en etkili şekilde ifade ettiği dil şeklinde tanımlandığı söyler. Bu durumu da şu şekilde örneklendirir: Anadili yani annesinden edineceği dil farklı olan bir birey eğitim-

öğretim, mesleki ve sosyal hayatta zorluklarla karşılaşmamak adına kendi annesinin anadili yerine içinde bulunduğu toplumda yaygın olan dili öğrenir ve o dil onun anadili olur. Baker (2011, s. 283)'da anadili kavramında anneden öğrenilen dile vurgu yapmakla birlikte bireyin içinde bulunduğu çevreyi de dikkate alarak bu kavramı altı anlamda tanımlar. Sırasıyla bu tanımlar:

1. Anneden öğrenilen dil,
2. Kimden öğrenildiğine bakılmaksızın öğrenilen ilk dil,
3. Hayatın herhangi bir döneminde daha güçlü olan dil,
4. Bir bölge ya da ülkenin anadili (örneğin İrlanda bölgesinde İrlandaca),
5. Bir kişinin en çok kullandığı dil,
6. Kişinin daha çok sevdiği ve olumlu tavır takındığı dildir.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde anadili kavramının farklı anlamlarda ele alındığı ve kullanıldığı görülür. Benzer şekilde Kangas da (1981) anadili tanımını ölçütlere ve bilim dallarına göre farklı şekillerde tanımlar. Bilim dallarına göre anadili kavramı tanımları şu şekildedir (Kangas, 1981):

1. Sosyolojiye göre anadili terimi kişinin öğrendiği, güçlü iletişimsel bağlar kurduğu ilk dil,
2. Dilbilimine göre kişinin bildiği en iyi dil,
3. Sosyal dilbilimine göre kişinin en çok kullandığı dil,
4. Sosyal psikolojiye göre kişinin kendini özdeşleştirdiği ya da anadili konuşucusu olarak çevresinden özdeşleştirildiği dil,
5. Popüler algıya göre ise kişinin düşünme, hayal kurma, rüya görme gibi durumlarda günlük hayatında sıklıkla kullandığı dildir.

Yukarıda yapılan tanımlara bakıldığında anadili kavramının farklı bakış açılarıyla ele alınarak tanımlandığını söyleyebiliriz. Bu bakış açılarında anadili kavramının kökeninin, anadili kavramının işlevinin, anadili kavramının yeterliğinin, anadili kavramına karşı tutumun, anadili kavramının konuşulduğu bölgenin, ortamın dikkat çektiği ve anadili kavramının bu noktalar dikkate alınarak tanımlandığı söylenebilir. Özet olarak anadili kavramı; bireyin kimden öğrendiğine bakılmaksızın doğal bir süreç içinde edindiği, bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda kendine en yakın hissettiği, kendini en iyi şekilde ifade ettiği ilk dil şeklinde tanımlanabilir.

2.2.3. İkidillilik

İkidillilik farklı disiplinlerle (psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim, dilbilim, nörolingüistik) değişik yönde ele alınan (Paradis, 2004) disiplinlerarası bir çalışma alanıdır (Mackey, 1968, aktaran Romaine, 1995). Farklı disiplinlerdeki bu çalışmalar, yapılan ayrımlar ve her iki dile ait dilsel beceriler üzerindeki çeşitli unsurlar ikidilli bireylerin ve ikidillilik kavramının ele alınışını, tanımlanışını etkilemektedir.

Farklı disiplinlerde ve çeşitli alanlarda önemli bir tartışma konusu olan iki dilli birey ve ikidillilik için çok sayıda çeşitli tanımlar (Skourtu, 2000); çok geniş yelpazede çeşitlilik gösteren çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ikidillilik, ikidilli olma (Hamers ve Blanc, 2000, s. 6), ikidilliliğin nasıl başladığı sürekli tartışma konusu olmuş (Baker, 2011); ikidillilik kavramı farklı disiplinlerin bakış açılarıyla çeşitlere ayrılmıştır. Bu başlık altında ikidillilik kavramı ve ikidilli olma durumu ile ikidilliliğin nasıl başladığı açıklanmış ve farklı disiplinlerde çalışan alanın uzmanlarınca çeşitli ikidillilik türlerine yer verilmiştir.

2.2.3.1. İkidillilik Nedir?

İki dilin edinildiği zamana, ortama, her iki dile de hâkim olma durumuna ve bu dilleri kullanma becerilerine bağlı olarak günümüzde ikidillilik kavramıyla ve ikidilli bireylerle ilgili çeşitli tanımların, çalışmaların yapıldığı ve konuyla ilgili tanımlamalara, çalışmalara devam edildiği görülmektedir. İkidillilik kavramı ile ilgili yapılan tanımlara geçmeden önce alanyazında ikidilliliğin başlangıç zamanının, araştırmacıdan araştırmacıya değişen bir kritik dönem içerdiği söylenebilir. Genellikle kimi araştırmacılar bu dönemi, bu yaş aralığını ergenlik dönemi başı, karşılaştıkları ikinci bir dili edinirken bu dönem geride kaldıktan sonra da ikinci dili edinir (Güvener, 2011), şeklinde belirlerken kimi araştırmacılar ise ikinci çocukluk dönemi (7-11 yaş) arası şeklinde belirlemektedir. Baker (2011) ise ikidilliliğin başlangıç zamanını ikinci dilin öğrenilmeye başlanıldığı zaman şeklinde belirtir. Grosjean (2014) bireyin ikidilli olmasında ya da bireyin her iki dilde de yaşamına devam etmesinde yaş sınırı olmadığını ifade eder. Haugen (1953) ikidilliliğin bir bireyin karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmesi ile başladığını belirtir. Edwards (2006) ise konuyu daha ileriye taşıyarak birey bir dilde bir sözcük dahi biliyorsa aslında ikidillidir ve birey ikidilli sayılmalıdır şeklinde konuyu ele alarak bu dönemle ilgili net bir başlangıç zamanı belirtmez.

İkidillilikte her iki dili edindiği kritik dönem dışında her iki dildeki düzey, işlev, geçişkenlik ve girişimlilik, akıcılık, dil yeterliği, dil baskınlığı, dil kullanımı gibi boyutlarda önemlidir. Örneğin Mackey (1967, s. 555) ikidilliliğin şu dört farklı boyutu kapsayacak şekilde tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir: düzey, işlev, geçişkenlik ve girişimlilik. Düzey boyutu bireyin sahip olduğu dillerdeki yeterliğini veya ustalığını kapsamaktadır, işlev

boyutu her bir dilin bireyin günlük yaşamındaki rolü veya görevini ifade etmektedir, geçişkenlik boyutu bireyin sahip olduğu diller arasında ne ölçüde geçiş yapabildiğine odaklanmaktadır ve girişimlilik boyutu ise bireyin sahip olduğu dillerin birbirine ne ölçüde karıştığı veya birbirlerinden ayrı kaldığı hususu ile ilgilidir.

Grosjean (2014) ise bütünleyicilik ilkesi'nde ikidillilikteki akıcılık, dil baskınlığı ve çeviri faktörlerine vurgu yapmaktadır. İki dilli bireyin her iki dilde de akıcı olabilmesi için sahip olduğu dillerle ilgili bir dil sınırının olmaması gerektiğini belirten Grosjean (2014) eğer bir dil sınırlı şekilde konuşuluyor ise o dilin toplumda baskın olan dil kadar akıcı bir şekilde gelişemeyeceğini ifade eder. Ayrıca Grosjean (2014) bireyin her iki dilde de bu dilker arasında başarılı bir şekilde geçişler gerçekleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır; çünkü iki dilli bireylerin gerekli olduğu durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçiş yapması önemlidir (Pham 1994; McLaughlin, Blanchard ve Osanai 1995; Clark 2002). Sağlıklı geçişleri gerçekleştiren birey her iki dilde de çeviri yapabilmektedir. Benzer şekilde Baker da (2011) ikidillilikteki akıcılığa vurgu yapmakta ve bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: "İkidillilik yeteneğinde bazı bireyler her iki dilde de yaklaşık aynı akıcılığa sahip olabilirken ki bu azınlık bir gruptur (Baker, 2011) kimi bireyler ise ki bu çoğunluktur sahip olduğu bir dildeki yeteneği ve yeterliği öteki diline göre fazla olabilir (Baker, 2011)." Bu durum kimi ikidilli bireylerin tek bir dilde daha akıcı ve baskın olabileceğini göstermektedir (Grosjean, 2014).

Akıcılık dışında ikidilli bireylerde dikkat çeken bir diğer durum da dili kullanımdır. Her iki dilin iyi ve yeterli bir şekilde kullanılabilmesi gerekir (Bloomfield, 1933) lakin ikidilli olmak sadece dildeki yeterlilikle ilgili değildir aynı zamanda iki dilin kullanımı da önemlidir (Baker, 2011); çünkü ikidillilik; ikidilli bireylerin sahip oldukları dilleri farklı yerlerde, farklı insanlarla, farklı durumlarda ve farklı şekillerde kullanmasıdır (Baker, 2011). Bazı durumlarda kimi bireyler her iki dilde oldukça yeterliğe sahip olsa da bu dillerden birini nadir kullanabilir ya da hiç kullanmayabilir (Baker, 2011). İkidilli birey her iki dilde dört temel dil becerisinde aktif bir şekilde olabileceği (Heuchert 1989; Türker 2000; Şimşek-Bekir 2004) gibi dört temel dil becerisinde aktif olmayabilir. Birey sahip olduğu dilde konuşmaya çekinebilir, doğru dilbilgisi ve sözlükçeyle konuşmakta zorlanabilir, geniş sözlük dağarcığına sahip olmayabilir (Baker, 2011). Pratikte ise birey bir dilde beceriden yoksun olmasına rağmen (lakin düzenli olarak her iki dilde de gelişme halindedir) ikidilli olabilir.

İkidilli bireylerde önemli bir nokta da dil beceri düzeyidir. İkidilli bireyler iki farklı dilde dil becerilerine temel, ara ve ileri düzeylerde sahip olabilir; birey her iki dilde farklı dil beceri düzeylerinde olsa da ikidilli kabul edilebilir (Watson 1995; Aydın 2014). İkidilli

bireylerin edindikleri dillerde farklı dil beceri düzeylerine sahip olmasının sebepleri arasında bireylerin eğitim aldıkları okulların ikidilli eğitim anlayışına sahip olmayışı gösterilebilir. Çünkü bu bireylerin sahip olduğu dillere ilişkin tutumu, dilleri kullanma yerine ve şekline, o dillerde almış olduğu eğitim seviyesine, içinde bulunduğu toplumun o dillere bakış açısına göre değişebilir. Bu nedenlerden dolayı ikidilli bireyler sahip olduğu her iki dilde de eşit düzeyde dilsel beceride olmayabilir.

İkidilli bireylerde dikkat çeken bir diğer nokta da her iki dilde de beceri ile kullanım arasındaki ayrımdır. Kimi durumlarda her iki dile ait dilsel beceri ile kullanım arasında ayırım olabilir. Bu noktada dillerin alternatif olarak kullanımı dikkat çekebilir. Bu bağlamda Weinrich (1968) ve Mackey (1970) ikidilliliği iki dilin alternatif şekilde kullanabilmesi şeklinde ele alır ve bunu uygulayan kişiye de ikidilli ifadesini kullanır. Ayrıca Mackey (1970) sadece iki dili değil, birçok dilin kullanılışının kapsanması gerektiğini belirtir ve böylece, aynı birey tarafından iki veya daha çok dilin alternatif şekilde kullanımına ikidillilik denilebileceğini söyler. Dillerin alternatif şekilde kullanılmasındaki asıl durum diller arasındaki ihtiyaçtır. Sarı'nın da (1995) ifade ettiği üzere bireyin her iki dili ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde kullanabilmesi ikidillilikte önemlidir. Benzer şekilde Grosjean (2014) bir dili edinmeye, ikidilli olmaya etki eden faktörlerden birinin ihtiyaç olduğunu belirtmekte ve birey ihtiyaç duyuyorsa aile, arkadaş, iş arkadaşı yardımı ve dile karşı olumlu tutumu ile birden fazla dili edinir ve ikidillilik gerçekleşir ifadesini kullanmaktadır.

İkidillilikte vurgulanan bir nokta da ilişimdir. İkidilliliği iletişim açısından ele alırsak ikidillilik bir kişinin, bir grubun ya da bir toplumun iletişim kurarken iki dili kullanma ve konuşma durumudur (Buran ve Çak 2012). Oksaar (1992) benzer şekilde ikidillilik kavramına yaklaşmış ve ikidilliliği aynı kişi tarafından iki dilin iletişim aracı olarak kullanılması, iki dil arasında geçiş yapabilmesi şeklinde tanımlamıştır. Diğer taraftan ise Çetinkaya (2015), Karaağaç (2011), Skutnabb-Kangas (aktaran Achmat, 2005), Vardar (1998), Hakuta (1986) ve Weinrich (1968) ikidilliliğin sosyal, toplumsal, kültürel boyutuna dikkat çekmişlerdir. Onlara göre ikidillilik, sosyal ilişkilerde öğrenilen ve her iki dilin alternatif bir şekilde kullanılması (Weinrich, 1968); ikidilli topluluk içinde kendini her iki dilde de ifade edebilen ve bu toplumsal, kültürel, dilsel gruplardan her ikisi ile ya da en azından bir bölümüyle özdeşleşebilmesi (Skutnabb-Kangas, aktaran Achmat, 2005) ve bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dili kullanması durumudur (Vardar, 1998). Hakuta da (1986) ikidilliliği oluşturan ortamın öneminden bahseder ve ikidilliliği tanımlamak için ikidilli birey kadar ikidilli ortamı oluşturan bireyi de tanımak gerektiğini ifade eder. Çetinkaya da (2015) ikidilliliği, bireyin iki farklı dilde ve kültürde var olması; toplumun

büyük çoğunluğu tarafından iki farklı dilin anlaşıldığı ve konuşulduğu durum biçiminde tanımlar. Baker da (2011) ikidillilikteki sosyal duruma dikkat çeker ve iki dilin ya da bir dilin türlerinin toplumda her dile farklı kullanımların atanmasıyla dengeli bir düzen içinde ikidilliliğin var olduğunu belirtir. Benzer şekilde Karaağaç da (2011, s. 223) sosyal çevreye ve topluma vurgu yapar ve dil edinimini çok çeşitli sebeplerle oluşmuş iki dilli bir ortamda gerçekleşen birey veya iki dil bilen kimseleri, ikidilli olarak tanımlar.

Birçok alana çalışma konusu olan ikidillilik kavramı ile ilgili tanımların yapılması esnasında hangi ölçütlere, durumlara dikkat edileceği ve kimlerin ikidilli olarak adlandırması gerektiği geniş kapsamlı bir durumdur (Baker, 2011). Bu nedenle ikidillilik konusunda yukarıda değinilen tanımlara bakıldığında bu kavramın farklı açılardan ele alındığı, değerlendirildiği; konuyla ilgili yapılan tanımlarda akıcılık, dilsel beceriler, dil yeterliği, dil baskınlığı, iletişim, sosyal, kültürel, toplumsal, çevresel gibi unsurların öne çıktığı görülür.

Sonuç olarak bu çalışmada ikidillilik ile ilgili yapılan tanımlar, araştırma sırasında gerçekleştirilen gözlemler, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler dikkate alınmış ikidillilik kavramı ve ikidilli bireyler şu şekilde tanımlanmıştır. İkidillilik kavramı; bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede, günlük hayatında her iki dilde de düşünüp her iki dili de anlayabilmesi; kendine ait duygu, düşünce ve hayallerini her iki dilde de akıcı, rahat bir şekilde ifade edebilmesi; her iki dil arasında geçiş yapabilmesidir. Her iki dili de bu şekilde kullanan bireye ise ikidilli birey denilir.

2.2.3.2. İkidillilik Türleri

Birey; doğup büyüdüğü ailesi, çevresi aracılığıyla birden fazla dille karşı karşıya kalır ve ikidillilik yaşar. Bireye bilişsel, kültürel, iletişimsel, eğitim ve ekonomik katkıları olan ikidillilik kavramıyla ilgili alanyazın incelendiğinde pek çok araştırmacının bu kavramı bireylerin her iki dili edinme durumları, edinim zamanları, edinim şekilleri, her ikidildeki dilsel becerilere ilişkin yetkinlikleri, her iki dili de kullanım durumları gibi birtakım ölçütlerle ele aldığı, adlandırdığı, çeşitlere ayırdığı ve sınıflandırdığı görülür. Alanın uzmanları ikidillilik kavramı ile ilgili bu adlandırmaları, çeşitlere ayırmaları ve sınıflandırmaları yaparken kavramın psikolojik, sosyolojik, felsefik, dilbilimsel ve eğitimsel yönünü dikkate almış ve ikidillilikle ilgili çok çeşitli sınıflandırmalar yapmıştır. Örneğin ikidilliliği; Romaine (1989) bileşik ikidillilik ve eşgüdümlü ikidillilik, Gass ve Selinker (2008) kazanılmış/geç ikidillilik, eklemeli ikidillilik, çift/dengeli/bakımsız ikidillilik, artan ikidillilik, doğuştan/erken ikidillilik, bakımsız/algısal/edilgen/yarı ikidillilik, bileşik ikidillilik, ardıl/ardışık ikidillilik, eşgüdümlü/sıralı ikidillilik, örtük ikidillilik, çapraz ikidillilik, baskın ikidillilik, etkisiz ikidillilik, işlevsel ikidillilik, yatay ikidillilik, yeni

ikidillilik, büyükçül ikidillilik, küçükçül ikidillilik, doğal/asıl ikidillilik, üretken ikidillilik, dikey ikidillilik, eksilteli ikidillilik, gerileyen ikidillilik ve yarıdillilik; Baker (2007) ardışık ikidillilik, bileşik ikidillilik, birincil ikidillilik, dengeli ikidillilik, eksiltici ikidillilik, eşzamanlı ikidillilik, pasif ikidillilik, yapıcı ikidillilik; Weinreich (1953), Ervin ve Osgood (1954), Grosjean (1982) bileşik ikidillilik, sıralı ikidillilik ve alt sıralı ikidillilik; Skutnabb-Kangas (1981) doğal ikidillilik-okul ikidilliliği/kültürel ikidillilik ve elit ikidillilik-halk ikidilliliği; Hamers ve Blanc (2000) ise bireysel ikidillilik ve toplumsal ikidillilik olarak farklı bir perspektifle sınıflandırmıştır.

Yukarıda belirtilen sınıflandırmalar incelendiğinde birçok sınıflandırmada geçen adların farklı adlandırmalara sahip olmasına rağmen içerik olarak benzer olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma kapsamında alanyazın, ikidilli bireylerin her iki dili edinme şekli, edinme zamanı, her iki dildeki dilsel becerilere ait yeterlilik ve iki dilin edinildiği sosyolojik toplumsal yönler dikkate alınarak toplam on dört ikidillilik türüne yer verilmiştir. Sırasıyla ikidillilik türleri;

1. Algılayıcı İkidillilik:

Algılayıcı ikidillilikte birey ikinci bir dili, o dili konuşmadan veya o dilde yazmadan anlayabilir ve okuyabilir (Baker, 2011, s. 282). Algılayıcı ikidilliliğe bakışsız/ algısal/ edilgen/ yarı iki dillilik de denilebilir. Çünkü bakışsız/algısal/edilgen/yarı iki dillilikte de birey ikinci dili anlar ama o dilde üretmez ya da üretmek zorunda kalmaz (Gass ve Selinker, 2008).

2. Ardışık/Ardıl/Artzamanlı İkidillilik:

Ardışık/ardıl/artzamanlı ikidillilik şeklinde de adlandırılan bu ikidillilikte birinci dilden hemen sonra ikinci dilin öğrenilmesi durumu vardır (Saville-Trokie 2006; Baker 2011 s. 284; Gass ve Selinker 2008). Bu ikidillilik türü her ikidilin aynı zamanda öğrenildiği ikidillilik olan eşzamanlı ikidillilikten farklıdır. Ardışık/ardıl/artzamanlı ikidillilik türünde birey birinci dil ediniminde belli bir noktaya geldikten sonra ikinci dili edinmeye başlar (İnce, 2011). Bu şekilde birbiri peşin sıra her iki dilin öğrenildiği bu ikidillilik türünde birey birinci dilde edindiği kazanımları kullanarak ikinci dile ait dilsel becerileri kazanmaya çalışır (İnce, 2011).

Ardışık/ardıl/artzamanlı ikidillilik türünde kritik olan yaş dönemi üç yaştır ve bu tür ikidillilik yaşayan bireyin hayatında üç yaş önemlidir; çünkü ikidilli birey ikinci dilini, birinci dilin edinim sürecinin belli bir seviyeye ulaştığı üçüncü yaştan sonra edinir (Yılmaz, 2014, s. 1645). Kısacası ikidilli birey üç dört yaşından sonra ikinci bir dil edinirse ardışık/ardıl/artzamanlı ikidillilik gerçekleşir (Baker, 2011). Bu ikidillilik türüne birey üç

yaşına girdikten sonra ebeveynleri işi sebebiyle bireyin anadilinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden (Baker, 2001, s. 87) ya da üç yaşında farklı bir dilin konuşulduğu ortamda arkadaş edinmeye başlayan (Baker, 2001, s. 87) bireyler örnek verilebilir.

3. Artırıcı İkidillilik:

Eksiltici ikidilliliğin zıttı olan artırıcı ikidillilikte ikinci dil ilk dilin yerini almaya çalışmaz aksine ilk dile katkı sağlar (Baker, 2011, s. 284). Bu ikidillilik türünde bireyin ustalığı kullanıma bağlı olarak artar (Gass ve Selinker, 2008)

4. Baskın İkidillilik:

Baskın ikidillilik bireyin bir dili diğer dillerinden daha hatasız, ölçülü, yetkin bir şekilde kullanabilmesi durumudur (Gass ve Selinker, 2008). Bu tür ikidillilikte birey her iki dili de günlük yaşamında rahatça kullanabilir. Buradaki fark dillerden birinin diğerine göre daha baskın yetilere sahip olmasıdır.

5. Bileşik İkidillilik:

Baker (2011) bileşik ikidillilikle eşzamanlı ikidilliliği farklı madde başlığı altında ele alsada da her iki kavramla ilgili tanımlara bakıldığında her iki kavramında aynı olduğu görülmektedir. Bileşik ikidillilik, en yalın haliyle çocuğun doğumdan itibaren her iki dile aynı anda maruz kalması durumudur (Yılmaz, 2014, s. 1645). İki dili de genellikle aynı ortamda aynı anda öğrenmiş bireye de bileşik ikidilli birey denilmektedir (Gass ve Selinker, 2008). Eş zamanlı ikidillilik de benzer şekilde tanımlanmaktadır. Eşzamanlı ikidillilik kavramında da bileşik ikidillilik kavramındaki benzer durumlar dikkat çekmektedir. Örneğin eşzamanlı ikidillilikte de birinci ve ikinci dil aynı anda edinilir (Baker, 2011). Tek bir anlam sistemine bağlı iki ayrı dilsel koda sahip olma durumu (Uyar, 2012) olan bu ikidillilik türü genellikle bireyin iki farklı dilli doğumundan itibaren, eş zamanlı bir şekilde, doğal bir ortamda, ortak çevrede öğrenmiş bireyleri ifade eder (Saville-Trokie, 2006).

Eşzamanlı ikidillilik olarak da adlandırılan (Kesmez, 2015) bileşik ikidillilik, bir dilin başka bir dille aynı anda ve genellikle aynı koşullar altında öğrenilmesi (Baker, 2011) durumudur. Bu şekilde birey her iki dile ait kuralları, yetileri aynı anda kavrar ve kullanır. Bileşik ikidillilikte beyindeki yansımanın iç içe geçmiş ve birbirine bağlı olduğu düşünülür (Baker, 2011, s. 285). Ancak bireyler bildikleri diller için bağımsız bağlamlar üretmez, yani bu dilleri aynı bağlamdan faydalanarak edinir. Kısacası birey diller arasındaki kavramsal farklılıkları ayırt etmeden her iki dil için ortak bir anlam evreni meydana getirir.

Sonuç olarak karma birlikteliklerden doğan çocukların veya azınlık ailelerinin çocuklarının örnek gösterilebileceği bileşik ve eşzamanlı ikidilliliğin tanımlarına

baktığımızda her ikisinin de benzer tanımlara sahip olduğu görülür. Ayrıca bileşik ve eşzamanlı ikidillilikte ikinci dil ardışık/ardıl/artzamanlı ikidilliliğin aksine üç yaşından önce edinilir (Baker, 2011).

6. Bireysel İkidillilik:

Çok uluslu evlilikler, göç, küreselleşme gibi nedenler beraberinde iki dilli ve iki kültürlü bir ortam getirmektedir. İkidilli bireyler genellikle, iki kültürlü çevrelerde yetişme ve ihtiyaç için öğrenme olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar (Karaağaç, 2011). Bu nedenlerden dolayı birey hayatındaki ihtiyaçlara ve içinde bulunduğu iki dilli ortama bağlı bir şekilde birinci dili dışında başka bir dil öğrenebilir, öğrenmek zorunda kalabilir. İşte bu durum bireysel ikidilliliği getirir. Özetle bireysel ikidillilik, bireyin dil ediniminin ikidilli bir çevrede gerçekleşmiş olmasından kaynaklanır (Karaağaç, 2011).

7. Birincil İkidillilik:

İki dilin doğal olarak öğrenildiği yani okul eğitimiyle öğrenilmediği durum (Baker, 2011, s. 286). Bu tür ikidillilik türüne doğal/asıl ikidillilik de denilebilir; zira doğal/asıl ikidillilikte de birey herhangi bir eğitimden geçmeden her iki dili öğrenir (Gass ve Selinker, 2008).

8. Dengeli İkidillilik:

İkidilli birey her iki dilde de yaklaşık olarak aynı düzeyde yeterliliğe sahiptir (Baker, 2011, s. 288). Dengeli ikidillilik türüne çift/dengeli/bakımsız ikidillilikte denilebilir; çünkü çift/dengeli/bakımsız ikidillilik bireyin her iki dildeki beceri düzeyinin hemen hemen eşit olması anlamına gelir (Gass ve Selinker, 2008).

Dengeli ikidillilikte; bireyin sahip olduğu her iki dilde de dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) eşit seviyededir. Genellikle erken ikidilliliğin olduğu zamanlarda ortaya çıkan (İnce, 2011) dengeli ikidillilikte birey her iki dili de hatasız, ölçülü ve yetkin bir şekilde kullanır. Achmet (2005) ve Cillia'ya (2003) göre dengeli ikidillilik gerçek bir ikidillilik durumudur. Bu tür ikidillilikte birey iki dil arasında sözcük ve kavram alışverişini kolay bir şekilde gerçekleştirir; iki dili birbirine daha kolay dönüştürür ve iki dilin olanaklarından faydalanır (İnce, 2011).

9. Eksiltici İkidillilik:

İkinci dilin birinci dil pahasına öğrenildiği, aşama aşama ikinci dilin birinci dilin yerini aldığı durum (Baker, 2011, s. 293). Bir ülkeye gelen iç göçmenler ya da submersiyon eğitiminde yer alan azınlık dili öğrencileri eksiltici ikidilliliğe örnek gösterilebilir (Baker, 2011, s. 293). Bu dile sahip bireye eksiltici ikidilli denilir. Gass ve Selinker (2008) göre eksiltici ikidillilik durumunda bireyin edindiği ikinci dil ilk dilin yerini alır.

10. Erken İkidillilik:

Araştırmacılar dillerin edinim yaşlarına bağlı olarak bireylerin erken ya da geç ikidilli olabileceğini ifade eder. Bir bireyin ikidilli sayılabilmesindeki temel yaş aralığı bireyin bebeklik ve erken ergenlik dönemi içinde geçen süre ile paraleldir. Bu nedenle eğer birey bebeklik döneminden başlayarak dört-altı yaşına kadar her iki dili de ediniyorsa erken ikidillidir (İnce, 2011). Doğuştan ikidillilik de diyebileceğimiz erken ikidillilikte (Gass ve Selinker, 2008) birey okul çağına gelmeden hatta bebeklikten itibaren ikinci dille maruz kalır.

11. Geç İkidillilik:

Geç ikidillilikte erken ikidilliliğin aksine erken çocukluk döneminden yani dört-altı yaşından sonra bireyin ikinci dile maruz kalması ve ikinci dili edinme durumu söz konusudur. Geç ikidillilikteki ikinci dili edinme yaşı genellikle okul dönemi ile başlar (İnce, 2018).

12. Pasif İkidillilik:

İkinci bir dilde o dili konuşmadan ya da yazmadan anlama (bazen de okuma) becerisine sahip olmak (Baker, 2011, s. 305).

13. Toplumsal İkidillilik:

Toplumsal ikidillilikte toplum; din, inanç, göç, siyasi, politika vb. nedenlerden dolayı ikidillidir ve bu sebeplerle iki dili aynı anda kullanabilir (Karaağaç, 2011). Karaağaç (2011) dili birebir yapılan bir iletişim aracı olarak gördüğü için toplumsal ikidilliği uzun ömürlü görmez ve dil ölümlerinin başlangıç noktası olarak görür. Bunun sebebinin ise şu şekilde izah eder:

“Yan yana yaşamak zorunda kalan dillerden biri, çok kısa bir sürede ikincinin yerini alır ve iletişimde toplumsal bütünlük gerçekleşir. İki dilli bir toplum hayatı, pek çok sıkıntı doğurur. Bireysel iki dillilik, bireyin kod çözümü yeteneğini geliştirirken, onu zenginleştirirken; toplumsal iki dillilik, iletişimin zorlayıcı ‘birebirlik’ yasası gereği, bu iki dilden birinin ölümüyle sonuçlanır” (Karaağaç, 2011, s. 227).

14. Yapıcı İkidillilik:

Yapıcı ikidillilikte birey birinci ve ikinci dilde konuşma ve yazma (aynı zamanda dinleme ve okuma) becerisine sahiptir (Baker, 2011, s. 310).

Sonuç olarak araştırmacıların yapmış olduğu ikidillilik türleri sınıflandırmalarında ikidillilik türlerinin; bireyin her iki dilde de sahip olduğu yetkinlik seviyelerine, bu dillere maruz kalma sürelerine ve yaşadıkları sosyal çevrenin sosyo-kültürel özelliklerine bağlı olarak sınıflandırıldığı görülür. Birey içinde bulunduğu ortam nedeniyle her iki dile aynı

anda eşzamanlı olarak maruz kaldığı gibi ardıl artzamanlı bir şekilde de maruz kalır. Ayrıca birey her iki dilin toplumdaki ve eğitimdeki yeri, statüsü nedeniyle her iki dilde de eşit seviyede yeterliğe, dilsel beceriye sahip olacağı gibi aksi durumla da karşı karşıya kalabilir. Bu durum genellikle okul çağı ile birlikte birdenbire eğitim kademesinde daha ön planda olan dile geçiş yapılması, çocuğun bulunduğu ortamda dillerden birinin daha baskın olması gibi nedenlerden dolayı kaynaklanır.

Bu türlere bakıldığında bu çalışmada çalışmanın örneklemini oluşturan ikidilli bireylerin; ikidilli bir ortamda her iki dile maruz kaldığı, her iki dili de hem aynı anda maruz kalarak eşzamanlı hem de farklı zamanlarda, peş peşe maruz kalarak artzamanlı edindiği, her ikidilde de sahip oldukları dilsel becerilerinin eşit yetkinlikte olmadığı, özellikle her iki dilde de dinleme ve konuşma becerilerinin ön planda olduğu fakat okuma ve yazma becerilerinin her iki dilde de eşit yetkinlikte olmadığı, sahip oldukları dillerden birini diğer dile göre daha hatasız ve yetkin bir şekilde kullandığı görülmektedir. Bu özelliklere rağmen çalışmaya katılan bireyler yukarıda belirtilen ikidilli sınıflandırmalarından herhangi birine tam anlamıyla karşılık gelmemekle birlikte ikidilli bir yapıya sahiptir.

2.2.4. Özyeterlik

Özyeterlik kavramından bahsetmeden önce Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı üzerinde durmakta fayda var. Sosyal öğrenme kuramı bireyin davranışlarını, güdülerini ve duygularını anlayabilmek için ortaya çıkmış bir yapıdır (Schultz ve Schultz, 2007). Bu kurama göre bireyin davranışı kişisel, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimden etkilenir (Bandura, 1977). Yani bireyin davranışlarında hem içsel hem de dışsal etmenler önemli yer tutar ve bireyin davranışlarını bu etmenler yönlendirir. Bu kuramda gözlemin, taklidin ve bireyin kendisini ödüllendirmesinin diğer kuramlara göre daha önemli bir yeri vardır (Plotnik, 2009). Ayrıca bu kuramda deneyim önemlidir ve birey deneyimlerden de etkilenir.

Sosyal öğrenme kuramında çevre, sosyal ortamlar önemlidir. Bu kurama göre birer sosyal öğrenme ortamı olan aile, arkadaş ve okul çevresi bireyin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir; çünkü Bandura'ya göre birey çevresini model alarak davranışlarını şekillendirir (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramına göre birey statüsü, yetkinliği üstün olan bireyi model alır ve davranışlarını o modele göre şekillendirir.

Sosyal öğrenme kuramında özdüzenleme, özyargılama gibi çeşitli önemli kavramlar vardır. Bu önemli kavramlardan biri de özyeterliktir. Bir inanç olan özyeterlik, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramlarından biridir. Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı kişilerin sahip oldukları becerileri

etkin şekilde kullanabilmeleri için öncelikle alanla ilgili özgüvene sahip olmaları ve ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunur (Pajares, 2002); çünkü bireyin kendine duyduğu özgüven beraberinde olumlu bir inancı getirir. Bireyin kendi kapasitesine ilişkin kişisel yargısı olan (Bandura, 1997); insan davranışlarını, gerçekte doğru olandan çok, insanların neyi doğru olarak gördüğü inancına dayandıran (Kurbanoğlu, 2004) özyeterlik sayesinde birey sahip olduğu inancına bağlı olarak davranışına, becerilerine olumlu ya da olumsuz anlam yükler; davranış şekillendirir.

Özyeterlik inancı bireyin bir işi yapıp yapamayacağını etkiler (Bong, 1995). Bu nedenle bir işi başarıyla yapabileceğine yönelik olumlu bir inanışa sahip bireyler o iş için gerekli becerilere karşı inançlarını olumlu yönde şekillendirir. Bu durum özyeterliğin bireyin becerileri üzerindeki belirleyiciliği açısından önemlidir. Böylelikle birey bu şekilde sahip olduğu becerilere ilişkin yapıcı, olumlu bir anlam yükleyecek ve başarılı olacaktır. Herhangi bir konuda özyeterliği yüksek ve olumlu birey daha kararlı ve sebatkar bir şekilde çaba harcar. Bireyin duyguları, düşünceleri, güdüleri ve davranışları üzerinde belirleyici bir özelliğe sahip olan (Ülper ve Bağcı, 2012) yüksek özyeterlik sayesinde birey herhangi bir şeyi denemekten, yaşantısına geçirmekten özyeterliği düşük olan bireye göre daha az korkar (Senemoğlu, 2005).

Bireyin hayatında önemli bir yeri olan özyeterlik bireyin kendi deneyimleri ve çevresinden edindiği dolaylı deneyimler sonucu kendinde inşa ettiği, bireyin becerileri ve davranışları üzerinde bireyin tutumuna bağlı olumlu ya da olumsuz yönde etkisi olan çok boyutlu psikolojik bir durumdur. Bireyin kendine duyduğu güven ve deneyimler aracılığıyla zamanla gelişen bir inanç (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007), bir psikolojik durum olan özyeterliğin Bandura (1999) kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik, duygusal durum olmak üzere dört temel kaynaktan geliştiğini ifade eder. Bu dört temel kaynağa bağlı olarak özyeterlik olumlu ya da olumsuz bir şekilde gelişir. Dört temel kaynak sırasıyla ele alındığında:

1. Kişisel Deneyimler:

Bireyin özyeterliğini en çok etkileyen en önemli unsur bireyin kişisel deneyimleridir (Bandura 1997; Bong 1995; Miller 2010; Wuebbels 2006; Zimmerman 2000). Kişisel deneyimler bireyin doğrudan edindiği deneyimlerdir. Bireyin başarıları ya da hataları bireyin özyeterliğini olumlu-olumsuz yönde etkiler (Claiborne, 2001); çünkü özyeterlik bireyin bir beceriyi, görevi başarma ya da başaramama konusunda sahip olduğu inancıdır. Bu nedenle bireyin özellikle olumlu yönde edindiği kişisel deneyimler bireye güven vermektedir.

Kendisinin başaracağına olan inancı sayesinde birey kendisini olumlu yönde gerçekleştirir ve bu şekilde birey kendisi ile ilgili yeterlik inancını güçlü bir şekilde yapılandırır.

2. Dolaylı Deneyimler:

Bireyin özyeterliğini kişisel deneyimlerden sonra en fazla etkileyen kaynak da dolaylı deneyimlerdir (Bandura, 1997). Sosyal model alma olarak da isimlendirilen (Bandura 1997; Golightly 2007; Pajares 1996; Patterson 2011; Trevathan 2002) dolaylı deneyimlerle birey, doğrudan deneyimleri dışında model aldığı kişinin becerileriyle yani çevresindeki bir başka kişiyi gözlemleyerek özyeterliğini inşaa eder. Sosyal model olarak gözlemlediği kişinin niteliği, başarılı olup olmaması, model ile birey arasındaki benzerlik, model alınan kişinin statüsü, gücü, model alınan kişinin zor bir durumda sergilediği duruşu (Bandura, 1997) bireyin kendisine yönelik özyeterliğinde olumlu ya da olumsuz yönde etkiye sahiptir. Yani eğer bireyin model aldığı kişi yapmış olduğu bir işte başarılı ise birey olumlu başarısız ise birey olumsuz yönde özyeterlik geliştirir.

3. Sözel İkna:

İster bilinçli bir şekilde isterse bilinçsizce ağızdan çıkan sözel mesajlar (Pajares, 1996) bireyin başarılı olabileceğine ya da başarılı olamayacağına yönelik sözler, öğütler, nasihatlar (Senemoğlu, 2005) bireyin özyeterliğini etkilemektedir. Bireyin kendisine ve davranışına ilişkin sözel ikna ne kadar olumlu ve cesaretlendirici olursa bireyin özyeterliği o kadar güçlenir. Diğer taraftan kendisine ve davranışlarına yönelik sözel ikna ne kadar olumsuz ve cesaret kırıcı mesajlar içerirse bireyin özyeterliği o kadar zayıflar. Bu nedenle sözel ikna; kişisel ve dolaylı deneyimlerden daha az etkiye sahip görülsede sözel iknayı yapan modelin otoritesi, konu hakkındaki hakimiyeti, statüsü, verilen mesajın önemine ve gerçekliğine bağlı olarak bireyin özyeterliğinde önemli bir etkiye sahiptir.

4. Psikolojik ve Duygusal Durum:

Bireyin sahip olduğu becerilere ilişkin tutumu, algısı yani psikolojik durumu bireyin özyeterliğini etkilemektedir. Bireyin kendi psikolojik ve duygusal durumuna ilişkin yorumu bireyin özyeterliğini güçlendirmekte ya da zayıflatmakta etkili bir unsurdur (Bandura, 1997). Birey sahip olduğu stres, depresyon, kaygı gibi psikolojik ve duygusal durumlara bağlı olarak kendi kişisel kapasitesi, özyeterliği hakkında olumlu ya da olumsuz yönde yargıya varır (Patterson, 2011).

Schunk ve Pajares (2002) ise özyeterliğin aile etkileri, arkadaş etkileri, okul ve geçiş etkileri olmak üzere dört farklı kaynaktan geliştiğini ifade eder. Bireyler ailelerini, çevresini ve arkadaşlarını gözlemleyerek özyeterliklerini inşaa eder. Bireyi destekleyen sıcak bir aile ortamı, çevre bireyin özyeterliğinde olumlu bir durum inşaa eder. Anne, baba ve bireyin

çevresi olumlu bir davranış, beceri gerçekleştirmesi için bireyin özyeterliliğini olumlu yönde destekler. Bu şekilde bireyin davranış seçimini etkileyen özyeterlilik ılımlı, olumlu seviyede olur.

Bireyin arkadaşları da bireyin özyeterliliğini etkiler. Bireylerin özyeterlilikleri arkadaşlarını gözlemleyerek ve onları model alarak doğrudan etkilenir (Schunk ve Pajares, 2001). Eğer bireyin arkadaşı gözlemlediği işte başarılı olursa birey olumlu yönde başarısız olursa birey olumsuz yönde özyeterlilik inşa eder. Sonuç olarak bireyin model aldığı arkadaşın olay karşısındaki başarılı ve olumlu durumu bireyin duygusal tepkilerini ve düşünme biçimlerini etkileyen özyeterliliğini güçlendirir ve olumlu hale getirir.

Schunk ve Pajares'in (2002) göre özyeterliliğe kaynaklık yapan diğer bir unsur da okuldur. Öğretmenin, idarecinin bireye yönelik tutumu, okulun rekabetçi yapısı bireyin özyeterliliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bireye karşı destekleyici bir tutum sergileyen öğretmen ve okul yapısı bireyin olumlu yönde özyeterlilik geliştirmesine neden olurken aksi yönde ki tutum bireyin olumsuz ve yetersiz bir özyeterliliğe sahip olmasına neden olmaktadır.

Bir diğer faktör ise geçiş etkileridir. Burada bahsedilen geçiş durumu bireyin öğrenim gördüğü eğitim kurumundan bir üst kuruma geçişidir. Birey eğitim gördüğü kuruma, öğretmenine alışır ve bir üst eğitim kurumuna geçtiğinde yeni ve farklı bir öğrenim programı ve öğretmen karşısında bocalar. Bu bocalama durumu kaygı, yetersizlik ve stres durumunu beraberinde getirir. Yaşanılan bu durum özyeterliliğin olumsuz yönde oluşmasında etkiye sahiptir.

Sonuç olarak bireyin istediği sonuca ulaşması için gereken eylemleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi konusunda kendi becerileriyle/kapasitesiyle ilgili geliştirdiği inanç olan özyeterlilik (Bandura, 1997) çeşitli kaynaklardan beslenir ve gelişir, ayrıca bireyin akademik hayatında önemli bir yere sahiptir; çünkü herhangi bir konuda özyeterliliği yüksek olan bireyin o konuyla ilgili kendine duyduğu güven olumlu yönde olur ve bu olumlu durum davranışlarına da olumlu şekilde yansır (Israel, 2007). Bu şekilde akademik anlamda kendine inanan, sahip olduğu akademik becerilere ilişkin olumlu inanç geliştiren bir birey haline döner. Öğrencilerin eğitsel görevlere ilişkin yapabilirliklerine olan inançları olarak tanımlanan akademik özyeterliliği (Schunk ve Pajares, 2001) Zimmerman (1995) şu şekilde özetlemektedir:

1. Özyeterlilik kişinin bireysel (fiziksel ya da psikolojik) özelliklerini değil, bir işi başarabilme, gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.

2. Yeterlik algısı çok boyutludur ve her alanda ayrı özellikler gösterir. Bu nedenle, matematik özyeterlik algısı, İngilizce özyeterlik algısından farklıdır.
3. Özyeterlik ölçümleri şartlardan etkilenir. Örneğin, bir öğrenci işbirliğinin öne çıkarıldığı bir sınıfta daha düşük yeterlilik gösterebilir.
4. Özyeterlik ölçümleri, edim için belirlenen belirli kriterlere bağlıdır. Ölçümlerde farklı kriterler ve normlar dikkate alınmaz.

Öğrencilerin kendi davranışlarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayan akademik özyeterliğin (Bandura ve Schunk 1981; Wood ve Bandura 1989) yüksek düzeyde olması kendi akademik durumlarında daha başarılı olmasını sağlarken düşük düzeydeki akademik özyeterlik bireyin başarısız olmasına ve kolayca pes etmesine etki eder. Akademik özyeterliği güçlü öğrenciler sosyal, duygusal ve akademik açıdan daha iyimser birey olur (Wuebbels, 2006) ve daha az akademik stres ve kaygı yaşar (Torres ve Solberg, 2001).

Bireylerin akademik durumları, becerileri olumlu ve başarılı deneyimler içeriyorsa özyeterlikleri güçlenir aksi durumda olumsuz ve başarısız deneyimler bireylerin özyeterliklerini zayıflatır (Edmonds, 2002). Özyeterliği yüksek birey daha az akademik kaygı ve stres yaşayarak sahip oldukları becerilere ilişkin olumlu ve iyimser duygular besler ve başarılı sonuçlar elde eder. Diğer bir deyişle özyeterliği yüksek birey iyimser duygularıyla olumsuz olaylara karşı başarılı sonuç alabilmek için direnç gösterir (Bandura, 1997).

Bireyin akademik hayatında önemli bir yeri olan özyeterlik ayrıca bireyin eğitsel, akademik faaliyetlere ilişkin yapabilirliğine yönelik inançtır (Schunk ve Pajeras, 2001). Bu nedenle özyeterlik bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu motive olacağına ilişkin kararını etkiler (Kemp, 2011). Eğer birey pozitif özyeterliğe sahipse, kendine daha fazla güvenir ve yapıcı bir şekilde dilsel becerilerini gerçekleştirir. Aksi durumda birey olumsuz özyeterlik karşısında kendini kırılgan ve yetersiz hisseder (Bandura ve diğerleri, 1996). Üstelik akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler, akademik öz-yeterlik seviyeleri düşük olan öğrencilerle kıyaslandıklarında daha fazla çalışır ve etkili öğrenme stratejilerini kullanarak zorlu akademik görevleri daha iyi yönetebilir (Chemers, Hu ve Garcia 2001; Kamin 2009; Margolis ve McCabe 2004; Pintrich ve De Groot 1990; Zimmerman 2000). Birey kendini daha etkili, akıcı ve rahat ifade edebilir; çevresini daha etkili anlayabilir. Kendi benliğinde olumlu bir özyeterlik inşa etmiş birey kendini daha güvende hisseder, çevresinde konuşulanları daha etkili anlar ve çevresiyle daha yapıcı, akıcı iletişim içinde olur. Bu durum bireyin akademik çevresi içinde geçerlidir. Özellikle okul ve arkadaş çevresinde daha akıcı bir iletişim içinde olur.

Sonuç olarak bireylerin becerilerini de değerlendiren ve etkileyen bir yapı olan özyeterlik bireyin akademik hayatında önemli bir yere sahiptir. Akademik hayatında olumlu özyeterliğe sahip birey akademik becerilerini yapıcı, olumlu bir şekilde inşa eder. Birer akademik beceri olan dilsel becerilerde de özyeterliğin etkisi önemli bir yer tutar ve dilsel beceriler ile özyeterlik arasında da bir ilişki vardır. Bu nedenle Türkçe dersinde öğrencilerin özellikle de ikidilli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlikleri önemlidir; zira kendini ifade etmede ve konuşulanları anlamada kendine güvenen, yapıcı, ılımlı bir inanışa sahip olan birey kendini daha rahat ve güvende ifade eder; kendine yönelik iyimser duygular besler.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Uluslararası İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.3.1.1. Kitaplar

Baker (2011), “Bilingual Education and Bilingualism: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism” adlı kitabında azınlık ve çoğunluk dillerindeki bireysel ve toplumsal konuları, çocuğun dil gelişimi ile ilgili bakış açısını, iki dilli eğitim, iki dilli sınıflar, iki dilli bireylere bakış açısı gibi konuları incelemiştir.

Chilla ve Fox-Boyer (2012), “İkidillilik, Çokdillilik: Anne-Baba El Kitabı” adlı kitapta iki dillilik ve çokdillilik kavramları, iki dilliğin biçimlerini açıklamış; iletişim ve gündelik yaşamda iki dillilik, beklentiler ve çokdilli bireylerin dil ediniminin başarısı, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda çokdillilik gibi konuları incelemiştir.

Ritchie ve Bhatia (2013), “The Handbook of Bilingualism and Multilingualism” adlı kitapta çokdilliliğe ve ikidilliliğe ait bilgilere yer vermiş ve bu bilgileri 4 bölümde incelemiştir. Bu bölümler sırasıyla; çokdilliliğe genel bir giriş, çokdilli bireylerle ilgili sorular, çokdilliliğin genel olarak toplumdaki rolü, çokdillilikle ilgili dünyanın sekiz farklı bölgesinde yapılan alan çalışmalarıdır.

2.3.1.2. Makaleler

Baetens Beardsmore (1980), “Bilingualism in Belgium” adlı makalesinde Belçika’daki çokdillilik durumunu eğitim ve politik açıdan ele almıştır. Makalede ülkenin hem tek dilli hem de ikidilli bölgelerindeki sorunlara değinmiş hem de ikidilli alanların tarihsel kökenine inerek ikidillilik ile ilgili sosyal ve hukuksal dokümanlarını incelemiştir.

Garcia (2009), “21. Yüzyılda Eğitim, Çokdillilik ve Aktarımlı İletişim” adlı makalesinde çokdilli bireylerin hangi dilde konuşuyorlarsa konuşsunlar, konuşma sırasında sahip oldukları tüm dilsel kaynakları kullandıklarını, bu şekilde kendilerini en iyi şekilde

ifade etmeye çalıştıklarını ve bu sürecin çoğu zaman tek dilli bireylerin kullandıkları stratejilerden farklı olduğunu söylemiştir.

Benson (2009), “Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual “Models” adlı makalesinde Batı’da geliştirilmiş ilk ikidilli eğitim modellerini incelemiş ve bu modelleri örnek alınarak farklı sosyo dilsel bağlamlarda çok dilli eğitim programlarının oluşturulmasındaki yetersizliği ve farklılığı açıklamıştır.

Cummins (2009), “Fundamental Psychological and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students” adlı makalesinde azınlık ailelere mensup öğrencilerin çokdilli bağlamlarda akademik başarılarına yönelik pedagojik bir çerçeveye önermiştir.

García (2011), “Educating New York’s Bilingual Children: Constructing a Future From the Past” adlı makalesinde son 40 yıl içinde New York şehrindeki okullarda eğitim gören çokdilli çocukların sorunlarını betimlemiş; kentin büyük dilsel heterojenliğini olumluya dönüştürmek için çeşitli değişiklikler önermiştir.

Wang (2011), “Bilingual Education in Southwest China: a Yingjiang Case” adlı makalesinde 1950’lerden 2000’li yılların sonlarına kadar Yingjiang İlçesi ve Yunnan Eyaletindeki ikidilli eğitim uygulamalarını gözden geçirmiş ve bu alandaki iki dilli eğitim uygulamalarına yönelik zorlukları ve beklentileri tartışmıştır.

Olague ve Nzai (2013), “Bilingual Education: In Need of a New Political Strategy” adlı makalesinde ikidilli eğitimin yeni bir stratejiye, metoda ihtiyacı olduğunu belirtmiş ve disiplinler arası bir metodolojiye dayalı evrensel bir ikidillilik anlayışını ortaya koymuştur.

2.3.2. Ulusal İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.3.2.1. Kitaplar

Temel, Bekir ve Yazıcı (2014), “Erken Çocuklukta Dil Edinimi” adlı kitaplarında dil edinimi kuramlarını, erken çocukluk döneminde iki ve çok dilli edinim, dil ediniminde özel durumlar başlıkları altında ikidillilik kavramını ele almış, erken çocuklukta iki-çok dilin edinimi üzerinde durmuştur. Ayrıca kitap, iki ve çok dillilik kavramlarına dil ediniminde özel durumlar başlığı altında yer vermiştir.

Güzel (2014), “İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” adlı kitabında Türkiye’den Almanya’ya göç etmiş ailelerin iki dilli çocuklarına Türkçe öğretimine ilişkin sorunları ele almış, Almanya örneklemini kapsamında ikidillilik kavramını incelemiştir.

2.3.2.2. Makaleler

Yağmur (2007), “İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı” adlı makalesinde Duisburg kentinde toplam 5.330 çocuğun yer aldığı çalışmada ikidilli Türk çocuklarının Türkçe ve Almanca becerileri arasındaki ilişkiyi bağlaşıklık derin yapı modeli açısından tartışmıştır.

Bakırlı (2008), “İkidillilikte Beyin ve Zekâ” adlı makalesinde ikidilli olmanın özelliklerini göz önünde bulundurmuş, anadili dışında ikinci bir dili de aynı biçimde konuşabilen bir bireyin sahip olduğu her iki dilinde beyinde aynı ya da farklı temsil edilişini incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda ikidillilik ile zeka arasındaki ilişkiyi, yapılan çalışmalar doğrultusunda betimlemiştir.

Cengiz ve Türk’ün (2009), “Hatay’da İki Dillik ve İki Dillikten Kaynaklanan Dil Karmaşası” adlı makalesinde Hatay ilinde Türkçe ve Arapçayı günlük konuşma dilinde etkin bir şekilde konuşan ikidilli bireylerin konuşma esnasında ortaya çıkan kelime ödünç alma ve dil karışması durumlarını incelemiştir.

Çetin ve Polat’ın (2011), “İkidilli Ortamlarda Türkiye Türkçesinin Öğretimi (Semerkand Örneğinde)” adlı makalesinde çok dilli ve çok kültürlü bir ortam olan Özbekistan’ın Semerkand şehrinde, ikidilli ortamlarda Türkiye Türkçesi’nin öğretiminde karşılaşılan problemler ortaya konmuş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Aşçı (2013), “İngiltere’deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (Interference)” adlı makalesinde İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumun dilindeki ikidillilik ve dil karışması durumuna değinmiş, ikidilliliğin tanımını, nedenlerini, sonuçlarını ve çeşitlerini açıklamıştır.

2.3.2.3. Tezler

Ateş (1997), “İki Dillilerin Edimsel Dil Edinci” adlı yüksek lisans tezinde ikidillilerin, edimsel dil edinci, ikidillilerin edim bilimsel (pragmatik) dil edinci üzerine, denek olarak kullanılan ikidillilerin dil edinimleri, kullandıkları (Türkçe-Almanca) ölçümlü dili esas alarak deneklerin pragmatik dil edincini araştırmıştır.

Yalçın (1997), “Bilingualismus Problem Eine Diskussion Über Verschiedene Begriffsdefinitionen” adlı yüksek lisans tezinde Almanya’da yaşayan veya Türkiye’ye Almanya’dan kesin dönüş yapmış olan ailelerin çocuklarının dil yeteneklerini incelemiştir.

Güneşer (1998), “Konuşmacı ve Konuların İki Dillilikteki Roller” adlı yüksek lisans tezinde günlük hayatlarında iki veya ikiden fazla dil kullanan insanların iki dili çeşitli durumlarda ne şekilde kullandıkları ve dil seçimlerini etkileyen faktörlerin neler olabileceği incelenmiştir.

Özağaç (2002), “Minimalist Yaklaşımla Rusça-İngilizce-Türkçe Çokdillilik” adlı yüksek lisans tezinde farklı dillere ait sözlüklerin, sözdizimsel bir türeme durumunda dil değişimi ile sonuçlanacak şekilde birbirlerini nasıl etkiledikleri sorusunu araştırmanın odağı olarak belirlemiş, Rusça-İngilizce-Türkçe ve Hollandaca- Türkçe konuşma verileri toplanmış ve cümle-içi dil değişimi örneklerini, minimalist çerçevede incelemiştir.

Yağcıoğlu (2002), “Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimde İngilizce ve Çok Dillilik” adlı yüksek lisans tezinde Kıbrıslı Türklerin İngilizceyi algılamalarını ve belgelerin incelenmesi yoluyla Kıbrıs'ta üç tarihsel dönem içinde İngilizcenin eğitimdeki yerini ve çokdilliliğini araştırmıştır.

Ertekin (2003), “Erken dil ediniminde iki dilliliğin etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ikidilli ve tek dilli çocukların dilbilimsel yetilerindeki sözcük dağarcıklarını dikkate alarak standart kelime testi (PPVT) sonuçlarındaki farklılıklarını incelemiştir.

Kelağa Achmet (2005), “Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde bulunan azınlık okullarında ikidilli eğitim hizmeti alan öğrencilerin anadili Türkçe ve ikinci dil olan Yunancada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir.

Molali (2005), “Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik” adlı doktora tezinde Romanya’da yaşayan Türklerin ikidilliliği konusunu ele almıştır. Tez kapsamında Romanya Türk topluluklarında eğitimcilerin ve eğitim alanlarının ne derecede ikidilli olup olmadığı tespit edilmiştir.

Cengiz (2006), “Dil Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İkidillilik” adlı yüksek lisans tezinde Hatay ilinde günlük hayatta konuşulan Arapça'yı, Kültürel Antropolojinin bakış açısı ile ele almıştır.

Kazan (2006), “Yurt Dışında Yaşayan Türk Kökenli Çocukların İkidillik Kaynaklı Dilsel Sorunları” adlı yüksek lisans tezinde İsviçre’de yaşayan Türk kökenli ikidilli çocukların, Türkçe seslerimde ölçün dışı kullanımlarının belirlemiş, Türkçe yazma ve konuşma becerisinde sesletim, sözdizimi ve kavram farklılıklarının nasıl ortaya çıktığı tespit etmiştir.

İlyasoğlu (2007), “Çift Lisan Konuşabilmenin İnhibisyon Kontrolü Ve Zihin Teorisi Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 3 ve 5 yaş arasında iki dilli olmanın engelleyici kontrol ve zihin teorisi gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Yazıcı (2007), “Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi” adlı doktora tezinde birinci ve ikinci dili Türkçe olan ikidilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etkisinin olup olmadığı araştırmıştır.

Özdemir (2008), “Erken İkidillilikte Okuma Edinimi: İngilizceyi İkinci Dil Olarak Edinen Türk Çocuklardan Örnekler” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe-İngilizce ardıl ikidilli çocukların okuma ediniminde fonolojik farkındalığın rolünü araştırmıştır.

Çalışkan (2009), “Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi” doktora tezinde metafor ve deyimlerin öğretimi konusunda bir model ortaya koymuş ana dilinde figüratif dil becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarına ilişkin fikirler ileri sürmüştür.

Akyol (2009), “Türkçenin İki Dilli Bir Çocuk Tarafından Edinimi: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında birinci dil (İngilizce) edinimi devam ederken ikinci dili (Türkçe) edinmeye başlayan ardıl ikidilli bir çocuğun ikinci dildeki gelişimi incelemiştir.

Alaca (2011), “İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde Adıyaman ilinde ilköğretim ikinci kademeye devam eden; iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algıları ve okula aidiyet duyguları incelenmiştir.

Rezzagil (2012), “5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında 5-8 yaşlarındaki İngilizce / Türkçe, Almanca / Türkçe ve Farsça / Türkçe iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları sesbilgisel süreçleri karşılaştırmalı bir biçimde incelemiştir.

Canan (2012), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim düzeyinde ikidilli ve tek dilli çocukların dil gelişimleri, üstdil becerileri ve zihin kuramı gelişimleri incelemiş, iki dilli olmanın zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkilerini saptamıştır.

Ağca (2012), “Normal Gelişim Gösteren ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Çocuklar ile İki dilli Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması” yüksek lisans tezinde ikidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerini incelemiş ve elde edilen bulguları normal dil gelişimi gösteren çocuklarla karşılaştırmıştır.

Erdil (2012), “Hollanda’da Yaşayan İki Dilli ve Türkiye’de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocukların Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamlarında

Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde ikidilli ve tek dilli Türk çocukların Türkçe dil becerilerine ilişkin benzerlik ve farklılıklarını sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarında değerlendirmiştir.

Bingöl Arslangilay (2013), “3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri” adlı doktora tezinde Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, Alman okul müdürleri, Türk öğrenciler ve Türk velilerin Almanya’nın Hessen eyaletinde Frankfurt Modeli çatısında geliştirilen ve ikidilli, iki kültürlü öğrencilere destek olmayı amaçlayan KOALA Projesine ait görüşlerini değerlendirmiştir.

Yüksek (2013), “İki Dillilik ve Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar” yüksek lisans tezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen tek dilli öğrenciler ile ikidilli öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarını saptamıştır.

Rathert (2013), “Türk Öğrencilere İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İkidillilik Tekniklerinin Kullanımı: Öğrenci Özyeterliği ve Algıları Üzerine Etkisi (Örnek Olay Çalışması)” adlı yüksek lisans tezinde Karma metotlar kullanılmış, bir devlet üniversitesinde 26 genç yetişkin Türk öğrencisinin eğitimine ikidillilik teknikleri dâhil etmiş ve bu tekniklerin etkisini araştırmıştır.

Elçin (2014), “İki Dilliliğin Yabancı Dil Becerileri Üzerine Etkisi: Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde SBS (liselere yerleşmek için Seviye Belirleme Sınavı) puanlarına göre belirlenmiş olan iki adet iki dilli grup (Türkçe-Kürtçe, Türkçe-Arapça) ile bir adet tek dilli grubun (Türkçe) İngiliz Dili okuma ve yazma becerilerinin ilk test ve son test kullanılarak karşılaştırmıştır.

Gürleyen (2014), “Makedonca Türkçe İki Dilli Bireylerde Makedonca Söz Diziminin Türkçe Söz Dizimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 1950-1960 yılları arasında Makedonya’dan Türkiye’ye serbest göçmen olarak gelmiş ailelerde yetişen sekiz katılımcının dil kullanımlarındaki etkileşim düzeyini incelenmiştir.

Göncü (2014), “Çiftidillilerde Otobiyografik Bellek: Kürtçe-Türkçe Örnekleme” adlı yüksek lisans tezinde anıların fenomenolojik kalitesinin kullanılan dil ve kendilik arasındaki ilişki tarafından nasıl kontrol edildiği gözlenmiştir.

Korkut (2014), “Erken Çocukluk Dönemindeki Çift Dilli Çocuklar İçin Farklı Ülkelerde Geliştirilmiş Olan Eğitim Modelleri” adlı yüksek lisans tezinde ‘Çift Dilli Eğitim Modelleri’ ve ‘Tek Dilli Eğitim Modelleri’ olmak üzere altı farklı eğitim modelini ana hatlarıyla açıklamış ve beş ülkedeki çift dilli eğitim uygulamaları incelemiştir.

Erdoğan (2015), “İngiltere’de Yaşayan Türkçe ve İngilizce Konuşucusu Sıralı İkidilli Çocukların Dil Gelişim Performanslarının Özgül Dil Bozukluğu Riski Açısından

İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, anadili Türkçe olup İngilizceyi ikinci dil olarak edinen ikidilli çocukların dil gelişim performansları belirlenmiştir.

Koşan (2015), “Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi almış ve almamış olan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini öğretmen görüşlerinden yararlanarak incelemiştir.

Doğan (2017), “İki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma (Şanlıurfa örneği)” adlı yüksek lisans tezinde ilkokula başlayana kadar Arapça konuşan ve Türkçeyi ilkokulda öğrenmiş olan ikidilli 6. sınıf öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmış ve sonuçlar değerlendirmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve veri analizleri tanıtılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırma desenleri; bilimsel araştırmalarda veri toplamaya, veri analizine, bulguları yorumlamaya dayalı yöntemsel bir çerçevedir (Creswell ve Clark, 2014; ed. Dede ve Demir). Her desenin kendine özgü amacı vardır. Bu çalışmada; araştırmanın problemini ve alt problemlerini geçerli ve güvenilir bir biçimde sınamak ve çözümlemek için karma yöntem (mix model) araştırma deseni kullanılmıştır. Daha kapsayıcı ve daha derin veri toplama olanağı sunan (Ivankova ve Kawamura 2010; Silverman 2010) karma yöntem araştırmaları, 1960'larda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin aynı çalışma kapsamında birleştirilmesi fikrinden (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) hareketle oluşturulmuş, 1960'lardan sonra yaygınlaşmaya ve önem kazanmaya başlamıştır (Creswell 2003; Teddlie ve Tashakkori 2015)

Nicel ve nitel yaklaşımların çeşitli biçimlerde birlikte kullanıldığı (Teddlie ve Tashakkori, 2015) karma yöntem yaklaşımı; araştırmacının araştırma problemlerine yanıt aramak için hem nicel hem de nitel veri topladığı, nicel ve nitel veri setine ait çıktıları birbiriyle bütünleştirerek çıkarımlarda bulunduğu, çoğunlukla sağlık, sosyal ve davranış bilimlerinde kullanılan bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2017, s. 2). Bir başka ifadeyle, karma yöntem yaklaşımı tek bir çalışma veya aynı konuyu inceleyen birden fazla çalışmadaki nicel ve nitel veri toplama, analiz etme ve nicel ve nitel veriye ait bulguları birleştirerek yorumlama adımlarıyla ilerleyen bir araştırmadır (Leech ve diğerleri, 2011).

Creswell ve Clark (2011) karma yöntem ile ilgili bazı temel nitelikleri sıralamaktadır. Bu nitelikler aşağıda listelenmiştir:

1. Karma yöntemde bir veya birden çok araştırma dizisi olabilir.
2. Araştırma sorusuna bağlı nicel ve nitel yöntemler beraber kullanılır, bütünleştirilir ve karıştırılır.
3. Karşılaştırma işlemi veri toplanırken, veri analiz edilirken veya bulguları yorumlanırken yapılabilir.
4. Hem nicel hem nitel veri toplanır; toplanan veriler uygun yöntemlerle analiz edilir ve analiz sonuçları birleştirilir.

5. Toplanan veriler nicel ya da nitel analiz teknikleriyle çözümlenir. Veriler nicel veri analizi aşamasında nitelleştirilebilir ya da nitel veri analizi sırasında nicelleştirilebilir.
6. Nicel ve nitel araştırma birbirinden bağımsız, birbirine paralel, peş peşe uygulanabilir.
7. Nicel veya nitel yaklaşımlardan biri diğerine baskın olabileceği gibi her iki yaklaşım da eşit derecede baskın olabilir.

Karma yöntem yaklaşımının çeşitli araştırmacılar tarafından tanımının yapıldığı bilinmektedir. Yapılan tanımlara bakıldığında karma yöntemin; verilerin toplanması, analizi ve bütünleştirilmesi sürecinde, çalışmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarının kullanıldığı bir araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlanması mümkündür. Karma yöntem kendine özgü amaç ve yöntemlerle çeşitli desen türlerine sahiptir. Bu desen türleri karma yöntem desenleri başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

3.1.1. Karma Araştırmayı Planlama

Karma yöntem araştırmalarında araştırmanın planlanması sürecinde farklı aşamalarda alınması gereken çeşitli kararlar dikkat çekmektedir. Örneğin Johnson ve Onwuegbuzie (2004) bir araştırmada hangi karma yöntem yaklaşımının uygulanacağını belirlerken araştırmacının başlıca iki soruya cevap vermesi gerektiğini belirtir ve bu soruları sırasıyla; araştırmacı araştırmanın aşamalarını aynı anda mı, sırayla mı yürütmek istiyor?; Bu kişi yerleşik bir paradigmayı daha çok benimseyerek mi araştırma yapmak istiyor? şeklinde ifade eder. Creswell ve Clark (2014; ed. Dede ve Demir) ise uygulanacak karma yöntem desenini seçerken verilmesi gereken dört önemli kararın olduğunu söyler ve bu kararları şu şekilde sıralar;

1. Nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi
2. Nicel ve nitel aşamaların ilişkisel önceliği
3. Nicel ve nitel aşamaların zamanlaması
4. Nicel ve nitel aşamaları birleştirme işlemleri (Creswell ve Clark, 2014; ed. Dede ve Demir).

Bu kararları sırasıyla incelersek;

3.1.1.1. Nicel ve nitel aşamalar arasında etkileşim seviyesini belirleme

Creswell ve Clark'a (2014) göre karma yöntem araştırmalarında verilmesi gereken önemli kararlardan biri nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesidir. Başka bir ifadeyle, karma araştırmayı tasarlarken her iki aşamanın ne ölçüde birbirinden bağımsız ya

da birbiriyle ne kadar etkileşimde olacağına karar vermek gerekir. Greene (2007) bu iki aşama arasındaki ilişkinin bağımsız ve etkileşimli olmak üzere iki genel seviyesi bulunduğunu belirtir.

Nicel ve nitel aşamalara ait veri toplama ve analizi faaliyetleri birbirinden bağımsız uygulanıyorsa bu durum nicel ve nitel aşamanın birbiriyle olan ilişkisinin bağımsız olduğunu belirtir. Nicel ve nitel aşamalara ait ilişkiyi araştırmacı yalnızca araştırma sonunda, yorumlama sırasında birleştirir.

İki aşama arasındaki ilişkinin etkileşimli seviyesinde ise çalışmanın nicel ve nitel aşamaları arasında doğrudan etkileşim vardır. Başka bir deyişle, iki aşama arasında bu seviyede bir ilişki varsa nitel ve nicel aşamalar, araştırma sonunda yapılan bulguların yorumlanması aşamasından önce (ör. veri toplama veya veri analizi aşamasında) bütünleştirilir.

3.1.1.2. Nicel ve nitel aşamaların önceliğini belirleme

Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yöntemlerin öncelik durumunu belirlemenin üç farklı seviyesi vardır (Creswell ve Clark, 2014).

- Çalışmada her iki yöntem de araştırma probleminin cevaplanmasında eşit önceliğe sahiptir.
- Çalışmada nicel yöntemler ön plandadır ve nitel yöntemler tamamlayıcı bir rol oynar.
- Çalışmada nitel yöntemler ön plandadır ve nicel yöntemler tamamlayıcı bir rol oynar.

3.1.1.3. Nicel ve nitel aşamaların zamanlamasını belirleme

Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel aşamaların zamanlaması eşzamanlı, sıralı ve çok aşamalı olmak üzere üç kategoride sınıflandırılabilir (Creswell ve Clark, 2014).

Eşzamanlıda nicel ve nitel aşamalar birlikte uygulanır. Sıralı zamanlamada, bir tür verinin toplanması ve analiz edilmesi, diğer tür verinin toplanması ve analiz edilmesinden sonra olacak şekilde sırayla uygulanır. Örneğin sıralı zamanlamada nicel verileri toplama ve çözümleme nitel verilerin toplanması ve çözülmesi aşamalarından sonra başlar. Çok aşamalı zamanlamada ise, araştırmada eş zamanlı ve/ veya sıralı zamanlama içeren çoklu aşamaların yürütülmesi durumu vardır.

3.1.1.4. Nicel ve nitel verilerin nasıl ve ne zaman birleştirileceğini belirleme

Karma yöntem araştırmalarında toplanan nicel ve nitel verilerin birleştirilme stratejileri aşağıda listelenmiştir;

- İki veri kümesini kaynaştırma,
- Bir veri kümesinin analiz sonuçlarından, diğer veri kümesine bağlantı kurma,
- Bir tür veri kümesini daha geniş kapsamlı bir desen veya yöntem içine yerleştirme,
- Veri kümelerini birbirine bağlamak amacıyla bir kuramsal çerçeve veya program çerçevesi kullanma (Creswell ve Clark, 2014).

Nicel ve nitel verilerin araştırmanın hangi aşamasında birleştirileceğine yönelik yaklaşımlar şu şekildedir:

Araştırmayı tasarlama aşamasında birleştirme: Nicel ve nitel aşamaların araştırma sürecinin planlama aşamasında birleştirilmesini ifade eder (Creswell ve Clark, 2014).

Veri toplama esnasında birleştirme: Nitel ve nicel aşamaların, araştırma sürecinde araştırmacı ikinci tür veriyi toplarken yapılan birleştirmeyi belirtir (Creswell ve Clark, 2014)

Veri çözümlemesi sırasında birleştirme: Nicel ve nitel aşamaların araştırma sürecinde araştırmacının iki tür veriyi analiz ederken birleştirme yaptığını ifade eder (Creswell ve Clark, 2014).

Bulguları yorumlama aşamasında birleştirme: Nicel ve nitel aşamaların, nicel ve nitel bulguların yorumlanması sırasında birleştirilmesidir (Creswell ve Clark, 2014).

Karma araştırma yöntemine göre tasarlanmış bir araştırma sürecinde araştırmacı yukarıda anlatılan dört önemli kararı dikkate alır ve desen seçimini buna göre yapar. Bu araştırmada uygulanması kararlaştırılan karma yöntem yaklaşımı belirlenmeden önce etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirme boyutlarına ilişkin dört önemli karar dikkate alınmıştır. Ayrıca karma yöntem desen sınıflandırılmasında Creswell ve Clark'ın (2014) yapmış olduğu sınıflandırma göz önünde bulundurularak çalışmanın deseni belirlenmiştir.

3.1.2. Karma Yöntem Desenleri

Araştırma desenleri; veri toplama, analiz etme, yorumlama ve raporlamaya yönelik yöntemsel çerçevelerdir (Creswell ve Clark, 2014, s. 61). Her desenin kendine özgü amacı ve ilkeleri vardır. Karma araştırma desen türleri verilerin nasıl ve hangi sırada toplanacağı, veri setlerinin nasıl birleştirileceği, çözümleneceği, yorumlanacağı ve raporlanacağına bağlı olarak farklı alt türlere ayrılmaktadır. Bu nedenle alanyazın incelendiğinde, karma yöntem kategorisi içinde konumlandırılacak birçok desen türü bulunduğu görülmektedir.

Creswell ve Clark'a (2014) göre dört temel karma yöntem deseni bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desendir. Ana karma yöntem desenlerini belirten bu listedeki dört kategorinin yanı sıra, çoklu desen bileşenlerini bir araya getiren iki kategori daha bulunmaktadır. Bunlar; dönüştürücü desen ve çok aşamalı desendir.

Keşfedici sıralı, açıklayıcı sıralı ve çoklu desen türleri başta olmak üzere Creswell ve Clark'ın (2014) tanımlamış olduğu karma desen yöntemlerinin tanımları ve özellikleri aşağıda tanıtılmıştır.

3.1.2.1. Yakınsayan Paralel Desen (Yakınsayan Desen)

Araştırmacı bu desende nicel ve nitel veriyi eş zamanlı olarak toplar. 1970'lerden beri bu desen simültane üçgenleme (Morse, 1991), paralel çalışma (Tashakkori ve Teddlie, 1998), yakınsayan model (Creswell, 1999) ve eş zamanlı üçgenleme (Creswell ve diğerleri, 2003) gibi pek çok farklı şekilde isimlendirilmiştir. Hangi isimle anıldığına bakılmaksızın yakınsayan paralel desen, araştırmacının araştırma sürecinin aynı aşamasında hem nicel hem nitel veri toplayıp analiz ettiği ve ardından bu iki bulgu kümesini birleştirerek yorumladığı araştırma desendir.

Yakınsayan paralel desende, nicel ve nitel araştırma dizileri bulguları yorumlayıp çıkarım yapma aşamasına kadar birbirinden bağımsız tutulur ve bu aşamada temel karma araştırma sorusuna cevap verecek şekilde birleştirilir (Mertkan, 2015, s. 3). Bu desende nicel ve nitel veriler birbirinden bağımsız ve eşzamanlı bir şekilde toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve bulguları kıyaslamak amacıyla iki veri setinden elde edilen sonuçlar birleştirilir (Creswell, 2017, s. 6). Özetle bu modelde nicel araştırma dizisi sırasında nicel araştırma sorusuna cevap aranıp nicel yöntemler ile veri toplanıp analiz edilirken nitel araştırma dizisi sırasında ise nitel araştırma sorusuna yanıt aranarak nitel yöntemler ile veri toplanır ve analiz edilir. Nicel ve nitel verinin analizlerinden elde edilen bulgular çıkarsama aşamasında karşılaştırılır. Her iki araştırma dizisine ait veriler bulgulara dayalı çıkarımlar yapma aşamasından önce birbirinden etkilenmez ve araştırma süreci bu aşamaya kadar birbirinden bağımsız bir şekilde yürütülür (Creswell ve Clark, 2014).

Yakınsayan paralel desen veri toplama aracı geliştirme sırasında ya da bir örnekleme hipotez sınamada tercih edilir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Bu araştırma desenindeki amaç nicel ve nitel yöntemleri kullanarak aynı konu hakkında farklı ve birbirini tamamlayan veri toplamak ve bu şekilde araştırmayı genişletmek, derinleştirmek ve araştırmanın bütünselliğini arttırmaktır (Morse, 1991).

3.1.2.2. Açıklayıcı Sıralı Desen (Açıklayıcı Desen)

Açıklayıcı karma yöntem hakkındaki birçok kaynakta, sıralı model (Tashakkori ve Teddlie, 1998), sıralı üçgenleme (Morse, 1991) ve tekrarlayan desen (Greene, 2007) gibi isimlerle bu desenin sıralı doğasına vurgu yapılır. Açıklayıcı desen, araştırmacının araştırmaya nicel aşamayı yürüterek başladığı bir karma yöntem desendir. Bunun ardından

başlayan nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derinlemesine açıklama amacıyla uygulanır ve bu desene adını veren de bulguları açıklamaya odaklanma durumudur. Bu desene nitel takip yaklaşımı adı da verilmektedir (Morgan, 1998). Açımlayıcı sıralı desenin genel amacı, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri derinlikli bir biçimde açıklamak için kullanmaktır (Creswell ve diğerleri, 2003). Bir başka deyişle bu desen araştırmada öncelikle nicel yöntemleri kullanır ve daha sonra nicel sonuçları derinlemesine açıklamak için nitel yöntemlere başvurur (Creswell, 2017).

Creswell ve Clark (2014) açımlayıcı sıralı desenin adımlarını şu şekilde sunmaktadır: İlk olarak araştırmacı, nicel veri toplama ve çözümlemeyi barındıran bir nicel araştırma süreci tasarlar ve uygular. İkinci adımda araştırmacı, ek açıklamaları gerektiren özel nicel bulguları tespit eder. Nitel araştırma sorularını, amaca uygun örnekleme ve veri toplama süreçlerini, nicel bulguları takip edecek biçimde geliştirir. Böylece nitel aşama nicel bulgulara dayanmış olur. Üçüncü adımda araştırmacı, nitel veri toplayıp analiz ederek nitel araştırma aşamasını uygulamaya geçirir. Son olarak araştırmacı, nitel sonuçların ne ölçüde ve hangi yollarla nicel bulguları açıkladığı hakkında yorumlar ve çıkarımlar yapar.

3.1.2.3. *Keşfedici Sıralı Desen (Keşfedici Desen)*

Keşfedici sıralı desende araştırmacı nicel aşamadan önce, konuyu nitel olarak keşfetmeye başlar. Creswell (2017) araştırmacıların bu deseni; “soruların bilinmediği, evrenin yeterince anlaşılmadığı veya çalışılmadığı ve alana girişin zor olduğu durumlarda problemi öncelikle nitel yollarla keşfetmek ve yapılan keşif sonucunda tespit edilen değişkenleri nicel olarak ölçmek için bir ölçme aracı geliştirme sürecinde kullanıldığını” ifade eder. Bu nedenle, bu desen araç geliştirme deseni (Creswell, Fetters ve Ivankova, 2004) ve takip eden nicel desen (Morgan, 1998) olarak da isimlendirilir.

Keşfedici desenin ana amacı ilk aşamada az sayıda katılımcıya dayalı olarak elde edilen nitel bulguları, ikinci aşamada nicel yöntemlerle daha geniş bir örnekleme genellemektir. Bu desen, aşağıdaki sebeplere dayanır: (1) ölçümler veya araçlar mevcut değildir, (2) biçimler bilinmemektedir, (3) rehberlik eden bir çalışma veya kuram yoktur. Creswell ve Clark (2014) keşfedici sıralı desenin adımlarını şu şekilde özetlemiştir. Bu desen nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlar. Bir sonraki adımda, araştırmacılar nitel aşamadan elde ettikleri sonuçlar üzerinden bir ölçme aracı geliştirir. Bu süreç araştırmacının ilk safhası olan nitel aşamayı, çalışmanın bir sonraki nicel aşaması ile ilişkilendirir. Üçüncü adımda araştırmacı, geliştirilen ölçme aracını kullanarak yeni bir katılımcı örnekleminde çalışmanın nicel veri toplama ve analizi aşamasını uygular.

Sonuç olarak, özetle bu desende, bir durumun keşfedilmesine en uygun olacak şekilde araştırma nitel olarak başlar ve ardından nitel keşif nicel yöntemlerle genişletilir (Creswell, Clark, ve diğ., 2003).

3.1.2.4. İç İçe Desen (İç İçe Karma Desen)

İç içe desenler, araştırmacının geleneksel nicel veya nitel araştırma desenleri çerçevesinde, derlemeyi bir araya getirdiği, nicel ve nitel verileri analiz ettiği bir karma yöntem yaklaşımıdır (Caracelli ve Greene 1997; Greene 2007). Bu desende araştırmacılar, yakınsayan deseni, açıklayıcı deseni veya keşfedici deseni geniş bir deneysel araştırma süreci içinde kullanırlar.

Araştırmacı deneysel araştırma sürecini uygulamadan önce, uygulama sırasında veya uygulamadan sonraki herhangi bir aşamada nitel veri toplar (Creswell, 2017, s.7). Araştırmacı, deneysel desenin boyutlarını desteklemek üzere, nitel bir veri toplama sürecini nicel bir deneyin içine gömer (Creswell, Fetters, Clark ve Morales, 2009).

3.1.2.5. Dönüştürücü Desen

Dönüştürücü desen temel karma yöntem desenlerine benzemekle birlikte sosyal adalet kavramının merkeze alındığı, toplumsal sorunları tespit etmek yerine toplumu dönüştürmeyi hedefleyen bir araştırma desenidir (Creswell, 2017). Dönüştürücü desenin genel amacı, toplumdaki güç dengesizliklerini iyileştirmek ve toplumdaki sosyal adaleti geliştirmektir. Bu desen sosyal adalet kavramı merkezinde dönüşümün amaçlandığı durumunda kullanılmaktadır (Creswell ve Clark, 2014).

3.1.2.6. Çok Aşamalı Desen (Çok Aşamalı Karma Desen)

Çok aşamalı desen, temel desenlerin (yakınsayan, açıklayıcı, keşfedici ve iç içe) ötesinde döngüsel bir karma yöntemdir (Creswell ve Clark, 2014). Çok aşamalı desen süreklilik arz eden bir araştırma sürecini merkeze alan zamana yayılmış bir şekilde gerçekleştirilen birçok nicel ve nitel aşamayı içeren zaman serisi çalışmalarından oluşur (Creswell, 2017). Bu amaç doğrultusunda birleştirici, açıklayıcı veya keşfedici desenlerin kullanıldığı çoklu karma yöntem süreçleri uygulanır (Creswell, 2017).

Çok aşamalı desenin amacı, tek bir program hedefini gerçekleştirmeye odaklanmış birbirini ardına tasarlanan bir dizi araştırma sorusunu ele almaktadır (Creswell ve Clark, 2014). Creswell (2017) belirli bir topluluk için tasarlanan ve pilot uygulaması yapıp uygulamaya konulan bir programın belirli zamanlarda değerlendirilmesi için yapılan çalışmaları bu desenin başlıca örneği olarak göstermektedir. Bu program değerlendirme çalışmalarında; ölçme ihtiyacı, kavramsal yapı, programın özelliklerini sına ve izleme gibi birçok

araştırma aşaması yer alabilir. Bu durumda bütünleştirme, bir aşamayı diğer bir aşamaya dâhil ederek genişletmek anlamındadır.

Yukarıda açıklanan tüm karma araştırma desenlerine ek olarak, Leech ve Onwuegbuzie (2009) karma yöntem araştırmalarında eğer araştırmacı yapmakta olduğu çalışmaya uygun karma yöntem deseni belirleyememişse, araştırmacının alternatif olarak kendi desenlerini tasarlayabileceğini ifade eder.

3.1.3. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel ve nicel safhalar birden fazla aşamada, birbirinden bağımsız olarak yürütülmüştür. Nitel ve nicel veri setleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Creswell ve Clark (2014)'da ifade ettiği üzere keşfedici sıralı desen adımları kapsamında nitel aşamadan elde edilen sonuçlar üzerinden bir ölçme aracı geliştirilir. Bu araştırmada çalışmanın nicel sürecini oluşturan ölçek geliştirme kısmı için ilk önce nitel veriler toplanmış, elde edilen nitel veriler analiz edilmiş, nicel süreç için geçerli olan ölçeklerin maddeleri oluşturulmuş, oluşturulan ölçeklere pilot uygulamalar yapılarak son şekli verilmiştir. Bu nedenle değişkenleri nicel olarak ölçmek için bir ölçme aracı geliştirildiği için araştırmanın bu kısmında keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında ise sırasıyla ölçeklerle ana uygulama yapılmış, veriler analiz edilmiş, verilerin analizi sırasında araştırmanın nitel sürecini içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları eşliğinde katılımcılarla görüşülmüş, görüşmeler transkript edilmiş, içerik analizi yapılmış, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Kısacası araştırmaya nicel aşamayla başlanmış, ardından araştırmayla ilgili sonuçların derinlemesine açıklanması amacıyla nitel aşama takip edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın ikinci aşamasında açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel süreçte uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular ile nitel süreçte elde edilen bulgular yorumlanmış ve bulguların birbirleriyle tutarlılığı incelenerek sonuçların geçerliliği denetlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma; ana karma desenlerden keşfedici sıralı ve açımlayıcı sıralı desenleri içeren çoklu desen bileşenlerinden olan çok aşamalı desen türü kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren/Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Evren, araştırma bulgularının genellenmek istendiği bireylerin tümünü içerir (Kisch, 1995; aktaran Mertkan, 2015, s. 43). Örneklem, çeşitli özelliklerine ilişkin veri toplamaya çalışılan evrenden seçilen evrenin sınırlı bir alt kümesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Örneklem ise araştırmacının belirlediği sorulara yanıt

arama yeteneğini olabildiğince artıracak şekilde evren içinden analiz birimlerini (örneğin, kişiler, gruplar, insan ürünü eserler, ortamlar) seçmeyi ifade eder (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s. 175).

3.2.1. Karma Yöntem Araştırmalarında Örneklem Belirleme Aşamaları

Karma yöntem araştırması hem nicel hem de nitel veri toplamayı kapsar (Creswell ve Clark 2014, s. 192). Bu nedenle, karma yöntem araştırmalarında araştırmanın nicel ve nitel kısımları için örneklem ayrı ayrı belirlenmelidir; çünkü buradaki amaç genellemenin yanı sıra derinlemesine inceleme yapmaktır (Sharp ve diğerleri, 2012). Ayrıca Creswell ve Clark'ın da (2014) ifade ettiği gibi karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel veri toplama işlemlerinin birlikte yürütülmesine ihtiyaç duyar; çünkü veri çoklu veri kaynaklarından toplanır.

Mertkan (2015, s. 56) karma yöntem araştırmalarında örneklem belirlenmeden önce cevaplanması gereken soruların olduğunu ifade eder. Sırasıyla bu sorular:

1. Kullanılan karma araştırma modeli nedir?
2. Örneklem sayısı
 - Veri tek bir örneklemden mi toplanacak?
 - Veri birden fazla örneklemden mi toplanacak?
 - Veri birden fazla örneklemden toplanacaksa, bu örneklem birbiriinden bağımsız mı olacak?
3. Örneklem büyüklüğü
 - Nicel ve nitel örneklem eşit büyüklükte mi olacak?
 - Nicel örneklem daha büyük mü olacak?
 - Nitel örneklem daha büyük mü olacak?

Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel araştırma safhaları için seçilen her iki örneklemde de bu sorular göz önünde bulundurulmalı ve örneklem bu sorulara ve çalışmanın amacına bağlı olarak belirlenmelidir.

Karma yöntem araştırmalarında verinin tek bir örneklemden toplandığı durumlarda rastlantısal ya da amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Mertkan, 2015). Birden fazla örneklemden veri toplanan karma çalışmalarda ise rastlantısal örnekleme yöntemleri ile amaçlı örnekleme yöntemleri birlikte veya ayrı ayrı kullanılabilir (Mertkan, 2015, s. 56). Teddlie ve Yu'nun (2007) belirttiği gibi karma yöntem araştırmalarında farklı örneklemlele çalışmak araştırmacıya birbirini tamamlayan veri elde etme fırsatı verir. Ayrıca araştırmacı yürütülen çalışma sonucunda hem genelleme yapar ve hem de araştırma sonuçlarını ilişkin derinlemesine açıklar. Pek çok araştırma durumunda karma araştırma bünyesindeki

nicel ve nitel safhalarda kullanılan örneklemelerin farklı seçilmesinde yarar vardır (Creswell ve Clark, 2015).

Mertkan'mn (2015) ifade ettiği üzere nitel araştırmanın doğası gereği örneklemin az sayıda bireyden oluşması ve öte yandan nicel araştırmanın örnekleminin ise çok sayıda bireyden oluşması araştırma sonuçlarının derinlemesine irdelenip açıklanması ve evrene genellenebilmesi açısından önemlidir.

Teddli ve Tashakkori (2015, s. 217) karma yöntem örnekleme stratejilerini belirlemiş, aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi özetlemiştir:

Tablo 3

Teddli ve Tashakkori Karma Yöntem Örnekleme Stratejileri

Karşılaştırma Boyutu	Karma Yöntem Örnekleme
Örneklemin genel amacı	Araştırma sorularına yeterli ölçüde yanıt verecek bir örneklem oluşturmak.
Genellenebilirlik	Araştırmanın bazı bölümleri için dış geçerlik hususları üzerine, diğer bölümleri için ise aktarılabilirlik hususları üzerine odaklanılır.
Teknik sayısı	Olasılık temelli ve amaçlı örnekleme yöntemlerinde uygulanan tüm teknikler.
Durumların ya da birimlerin seçilme gerekçesi/ mantığı	Araştırmanın bazı aşamaları/bölümleri için evrenin temsil edilebilirliği üzerine, diğer aşamaları için ise bilginin derinlikli incelendiği durumlar üzerine odaklanılır.
Örneklem büyüklüğü	Araştırma sorusuna bağlı olarak az sayıda durumdan çok sayıda analiz birimine kadar değişebilen örneklem büyüklükleri olabilir.
Durum/birim başına bilginin derinliği/genişliği	Nicel ve nitel araştırma dizileri aracılığıyla hem derin hem de geniş bilgiler elde edilmeye çalışılır.
Örneklem seçim zamanı	Çoğunlukla araştırma sürecinin planlanması sırasında örneklem belirlenir, ancak nitel araştırma aşamasında araştırma süreci devam ederken örnekleme değişiklikler yapılabilir.
Seçim yöntemi	Örneklem seçilirken uzman görüşünden yararlanılır, özellikle örneklem arasında etkileşim olan bazı nicel ağırlıklı araştırmalardamatematiksel formüller kullanılabilir.
Örneklem çerçevesi	Hem resmi hem de resmi olmayan çerçeveler olabilir.
Elde edilen verilerin şekli	Hem sözel hem de sayısal veriler toplanabilir.

Karma yöntem araştırmalarında yaygın bir şekilde kabul gören belirli örnekleme stratejileri bulunmamakla birlikte (Teddle ve Yu, 2007) karma yöntem araştırmacıları çeşitli örnekleme stratejileri uygulamaktadır. Creswell ve Clark (2014) ile Teddle ve Tashakkori (2015) karma yöntem araştırmalarında örnekleme seçiminin kullanılan karma yöntem araştırma desen türlerine bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedir. Örneğin Creswell ve Clark (2014) karma yöntem araştırmalarını yakınsayan, açımlayıcı, keşfedici, i  içe, dönüştürücü, çok aşamalı desen şeklinde alt türlere ayırmış ve her bir alt türün kendi felsefesine bağlı olarak farklı örnekleme birleşimi gerektirdiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Teddle ve Tashakkori (2015) karma yöntem araştırmalarında kullanılabilecek örnekleme yöntemlerini temel karma yöntem, paralel karma yöntem, sıralı karma yöntem, çok aşamalı karma yöntem olarak isimlendirdiği karma örnekleme tekniklerinin kombinasyonu şeklinde sınıflandırmıştır. Mertkan (2015) ise karma yöntem araştırmalarında yaygın olarak kullanılan örnekleme tiplerini aynı örnekleme, farklı örnekleme, gömülü örnekleme ve çok kademeli örnekleme şeklinde belirlemiştir. Bu  rneklemleri sırasıyla a ıkırsak:

1. Aynı  rnekleme: Araştırma sorusu iki araştırma dizisinin örnekleminin aynı olmasını gerektiriyorsa nitel ve nicel veri aynı veri kaynağından toplanır. Aynı örneklemin kullanıldığı çalışmaların genellikle paralel karma araştırma desenine göre tasarlandığı ve karma yaklaşımı tercih etme sebebinin çeşitlenme olduğu görülmektedir (Teddle ve Tashakkori, 2009; aktaran Mertkan, 2015). Mertkan (2015) iki araştırma dizisinin örneklemini aynı olduğu durumlarda olasılık temelli ya da amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun olanının veya her iki örnekleme yönteminin birlikte kullanıldığını belirtir.

2. Farklı  rnekleme: Karma yöntem araştırmalarında farklı örneklemlerin seçilmesi sıklıkla rastlanılan bir durumdur (Teddle ve Yu, 2007). Örnekleme yöntemi ve örnekleme büyüklüğü her bir araştırma dizisinin amacı ve özellikleri ile uyumludur. Nicel araştırma dizisi için örnekleme oluşturulurken nicel mantık, nitel araştırma dizisi için örnekleme oluşturulurken ise nitel mantık ön planda tutulur (Mertkan, 2015).

3. Gömülü  rnekleme: Bir araştırma dizisinin örneklemini diğerinin örnekleminin alt kümesi olur. Başka bir ifadeyle bir araştırma dizisinin örneklemini diğerinin içine gömülü olup diğerinin daha küçük bir parçasını oluşturmaktadır (Mertkan, 2015: 61). Creswell ve Clark'a (2014) göre nicel araştırma bulgularının nitel bulgular yardımıyla açıklanmasının amaçlandığı durumlarda tamamen farklı ve birbirinden bağımsız örneklemler seçilmesi uygun olmaz. Bu nedenle bu gibi durumlarda bir araştırma dizisinin örnekleminin onun alt kümesi olan ikinci bir örnekleme seçilmesi daha uygun olacaktır.

4. Çok Kademeli Örneklem: Çok kademeli örneklem birbiri içine gömülü farklı grupları içerir ve her bir alt örneklem belirlenirken farklı örnekleme yöntemleri kullanılır (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Karma yöntem araştırmalarında amaç sonuçları genellenmenin yanı sıra derinlemesine incelemek olduğundan örneklem büyüklüğü çalışmanın nicel ve nitel bölümlerinin özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Teddlie ve Tashakkori'ye (2015) göre karma yöntem araştırma örneklem büyüklükleri şu hususlara bağlıdır.

- Nicel ve nitel bileşenlerden hangisinin baskın olduğuna göre araştırmanın deseni ve ilerleyişi
- Gerekli olan bilgilerin derinliği ve genişliği arasında vazgeçilenler
- Dış geçerlilik ve aktarılabirlik gereklilikleri arasında vazgeçilenler
- Pratik olma durumu

Nitel araştırmada örneklem büyüklüğüne dair belirli bir hesaplama yöntemi yoktur ve örneklem büyüklüğü çalışmanın amacına bağlı olarak değişiklik gösterir (Mertkan, 2015). Nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğü bilgi doyumu ilkesine göre belirlenir. Bilgi doyumu durumu, birbirinden farklı belirli sayıda durum incelendikten sonra artık yeni ve farklı bilgiye ulaşamama, aynı şeylerin tekrarlanmaya başlaması ve buna bağlı olarak araştırmacının çalışmaya yeni bilgi katamaması durumudur (Glaser ve Strauss, 2017). Sonuç olarak araştırmacı çalışmanın amacına yönelik farklı bireylerden aynı veriyi toplamaya başladığında yani çalışmaya yeni ve farklı şeyler eklememeye başladığında nitel araştırmanın örneklemini belli bir doyuma ulaştığı için örneklemini genişletmeyi o noktada durdurur.

Nicel araştırmalarda örneklemin evreni yeterli ölçüde temsil etmesi ve bulguların evrene genellenebilmesi gerekmektedir (Mertkan, 2015). Nicel araştırmalarda evrenden örneklem seçilirken evreni temsil edebilirlik ilkesi dikkate alınır; çünkü evreni temsil edebilirlik ilkesine uygun olmayan bir şekilde seçilen örneklemden toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular evrene genellenemez (Kitchenham ve Pfleeger, 2002; akt. Mertkan, 2015).

3.2.2. Evren

Araştırmanın nicel süreçteki evreni ikidilli öğrencilerin öğrenim gördüğü İzmir ili Çiğli, Menemen, Bayraklı, Konak, Karabağlar ve Buca ilçelerindeki toplam kırk üç ortaokuldur. Araştırmanın nicel kısmındaki evrenini oluşturan 43 okul Türkiye İstatistik Kurumundan ve Sevgi'nin (1988) "Kentleşme Sürecinde İzmir ve Gecekondular" adlı çalışmasından yararlanılıp İzmir'in göç alma oranları ve göçle gelenlerin yerleşim yerleri

incelenerek, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli kişilerle, evreni oluşturan bölgelerde görev yapan okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle görüşülerek tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel süreçteki kısmına ait evren 43 ortaokulda öğrenim gören toplam 2653 ikidilli, yedinci sınıf öğrencisinden; nitel süreçteki kısmını oluşturan evren ise yedinci sınıfta öğrenim gören, ikidilli 84 öğrenciden oluşmaktadır. İkidilli 84 öğrenci; araştırmanın nicel kısmına katılan katılımcılara “Araştırmanın nitel kısmını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmak ister misiniz?” sorusu sorularak ve gelen dönütler dikkate alınarak belirlenmiştir.

3.2.3. Örneklem

Bu çalışmada örneklem oluşturulmadan önce Mertkan’ın (2015) ifade ettiği gibi karma araştırmanın modeli, örneklem sayısı ve örneklem büyüklüğü dikkate alınmıştır. Bu çalışmada Keşfedici sıralı ve açıklayıcı sıralı desenin bir arada kullanıldığı çok aşamalı desen karma araştırma modeli kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak örneklem sayısı ve büyüklüğü değişmektedir. Çalışmanın keşfedici sıralı desen ve açıklayıcı sıralı desen kısmında ise veri tek bir örneklemden toplanmıştır. Çalışmada çok kademeli örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın keşfedici ve açıklayıcı sıralı desen kısımlarında örneklem eşit büyüklükte değildir.

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan keşfedici sıralı desen kısmının nitel aşamasında örneklem amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veriler ikidilli öğrencilere ders veren 10 Türkçe öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, birebir görüşmeler ve alan taraması ile toplanmıştır. Toplanan veriler nicel bölümde yararlanılacak ölçeklerin hazırlanmasında kullanılmıştır.

Araştırmanın keşfedici sıralı desen kısmını oluşturan nicel süreç aşamasında yer alan katılımcılar nitel süreç kısmına katılan katılımcılar değildir. Araştırmanın nicel kısmını oluşturan ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında 2 pilot, bir ana uygulama yapılmış ve pilot ve ana uygulamaların yapıldığı okullar amaca yönelik tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ölçeklere ait faktör analizlerinin yapılabilmesi için örneklem sayısı madde sayısının beş katı (Child, 2006) ya da en az 200 (Kline, 1994) olmalıdır. Bu nedenle ölçeklerin geliştirildiği 1. pilot uygulamasında 178, 2. pilot uygulamasında 156 ikidilli, yedinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Sonuç olarak 2 pilot uygulama aşamasındaki örneklem sayısı toplam 334 ikidilli, 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Bilimsel çalışmalarda örneklem hatasını azaltmak için örneklem sayısı artırılır. Artırılan örneklem sayısı seçilen hata payına göre belli bir örneklem sayısından sonra

artırılmaz. Ana uygulamadaki örneklem sayısı Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 49-50) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü tablosu dikkate alınarak belirlenmiştir (Örneklem büyüklüğüne ilişkin veriler Tablo 4'te gösterilmektedir.)

Tablo 4

Örneklem Büyüklüğü Referans Tablosu

Evren Büyüklüğü	+ 0.03 örneklem hatası (d)			+ 0.05 örneklem hatası (d)			+ 0.10 örneklem hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Sonuç olarak ana uygulama kapsamında araştırmanın nicel kısmında örneklemin evreni temsil edebilirlik ilkesi ve Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 49-50) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü tablosu dikkate alınmış ve araştırmanın ana uygulamasına ait örneklem sayısı İzmir ili Çiğli, Menemen, Bayraklı, Konak, Karabağlar ve Buca ilçelerindeki 20 ortaokulda okuyan, toplam 1763 ikidilli, 7. sınıf öğrencisinden oluşmuştur

Araştırmanın açımlayıcı sıralı desen kısmında ise çalışmanın nitel kısmını oluşturan katılımcılar nicel aşama kısmındaki bireylerden seçilmiştir. Creswell ve Clark'ın (2014, s. 198) ifade ettiği üzere açımlayıcı desen başlangıçtaki nicel soruları açıklamayı hedefler, bu nedenle yürütülen nitel aşamadaki katılımcılar, başlangıçta nicel veri toplama aşamasına katılan bireyler arasından seçilmelidir. Araştırmanın bu kısmında nitel verilerin toplanmasının amacı nicel bilgi kısmına katkı sağlamaktır.

Araştırmanın açımlayıcı desen kısmını oluşturan nitel süreçteki katılımcılar ilk önce gönüllülük esasına göre tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında katılımcılara “Araştırmanın nitel kısmını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmak ister misiniz” diye sorulmuş ve gelen dönütler dikkate alınarak seçim yapılmıştır. 84 öğrenci gönüllü olarak görüşmelere katılabileceklerini ifade etmiştir. 84 öğrencinin öğretmenleriyle görüşülmüş, yapılan görüşmeler sonucunda 84 öğrencinin Türkçe dersindeki başarısı, derse karşı ilgileri ve ders içindeki etkinlikleri belirlenmiş, ayrıca öğrencilere her iki dildeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin hâkimiyet dereceleri sorulmuştur.

Nitel süreci oluşturan örneklem kısmında; 7. sınıfta öğrenim gören 12 ikidilli öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin tespitinde gönüllüğün yanında, her iki dili ne zaman edindiği, her ikidildeki dinleme ve konuşma becerilerindeki seviyeleri de dikkate alınmıştır. Bu çalışmada ikidilli öğrencilerin tespitinde dinleme ve konuşma becerilerinin dikkate alınmasının bir nedeni de ikidilli öğrencilerin her iki dilde de eğitim almamış olmaları ve sadece tek bir dilde (Türkçede) okuma yazma biliyor olmalarıdır. Bu nedenle ikidilli öğrenciler tespit edilirken her ikidildeki dinleme ve konuşma becerileri dikkate alınmıştır. Ayrıca İkidilli bireylere ilişkin yapılan çalışmalar iki dilde de akıcılık düzeyi olan bireylerin dilin yapısına dair erken ve büyük bir farkındalığa, daha geniş bakış açılarına ve sosyal becerilerde daha gelişmiş dil yeterliliklerine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Otto, 2010). Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan ikidilli öğrencilerin her iki dilde eşit ya da en azından her ikidilde de yaklaşık eşit seviyede kendilerini rahat ve akıcı ifade edebilmeleri de dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Karma yöntemlerde verinin toplanması, toplanan verilerin analizi ve analiz sonuçlarının birleştirilmesi desen türüne göre değişiklik gösterir. Bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından keşfedici ve açıklamlayıcı sıralı desenler birlikte kullanılarak çok aşamalı desen uygulanmıştır. Çalışma süreci boyunca bu desenler dikkate alınarak veriler toplanmış, analiz edilmiş ve birleştirilmiştir.

Çok aşamalı desende hem sıralı hem de eş zamanlı aşamalar birleştirilir, genel amaca yönelik çoklu nicel ve nitel veri tabanları oluşturulur (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmanın keşfedici sıralı desen kısmında ilk önce nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, nicel veri sürecini içeren ölçekler geliştirilmiş (1. ve 2. Pilot uygulama), geliştirilen ölçekler yardımıyla araştırma kapsamında sorulan sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın açıklamlayıcı sıralı desen kısmında ise nicel süreçte elde edilen verilerin sonuçlarını desteklemek amacıyla nitel süreçte yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş, analiz sonucunda elde edilen bulgular nicel süreç sonunda elde edilen bulgularla birleştirilmiştir.

Bu çalışmada araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla nicel verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTDÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTKÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi (İTSA); nitel verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeklerin ana uygulaması 7. sınıfta öğrenim gören toplam 1763 ikidilli öğrenciyle yapılmış, uygulama sonucu elde edilen veriler hakkındaki görüşlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu 7. sınıfta öğrenim gören toplam 12 ikidilli öğrenciye uygulanmıştır.

Bu görüşmelerde öğrencilere; Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların, Türkçe öğrenme alanlarından dinleme, konuşma becerilerine yönelik özyeterliklerinin saptanmasının öğrencilerin gerek okul başarısı gerekse iletişim becerilerine katkı sağlayacağı anlatılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin bu bilimsel araştırmanın dışında başka bir alanda, birimde kullanılmayacağı konusunda öğrencilere bilgi verilmiş; Öğrencilere toplanan verilerde herhangi bir kişisel bilginin (isim, adres gibi) çalışmada üçüncü kişi veya kurumlarla paylaşılmayacağı ve bu kişisel bilgilerin araştırma sonucunda üretilecek herhangi bir bilimsel metinde rapor edilmeyeceği bildirilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmalar genellikle ikidilli bireylerin dil düzeylerine; dil öğrenme stratejelerine; konuşma, okuma, yazma dilsel becerilerine; dilsel bozukluklarına; okul olgunluğuna; okul aidiyetine; sosyal gelişimine; zihinsel, bilişsel süreçlere ilişkin çalışmalardır (Cangır, 2018; Er, 2018; Bican, 2017; Doğan, 2017; Esersin, 2017; Eteke, 2017; Hacıpaşaoğlu, 2017; Küçük, 2016; Şahin, 2016; Özdemir, 2016; Çelik, 2016; Gürbüz, 2016; Ayanoglu, 2015; Erdoğan, 2015; Karşlı, 2015; Koşan, 2015; Tekin, 2015; Ustabulut, 2014; Demiray, 2014; Ağca, 2012; Erdil, 2012; Canan, 2012; Alaca, 2011; İnce, 2011; Mergen, 2010; Rezzagil, 2010; Çalışkan, 2009; Tulu, 2009; Özdemir, 2008; Gül Yazıcı, 2007; Cengiz, 2006; Kazan, 2006; Sarı, 2001; Ateş, 1997; Kelağa Achmet, 2005). Eğitim alanında ikidillilik kavramı ve bireylerin ikidilli olmalarından dolayı karşılaştıkları sorunlar ya da yaşadıkları avantajlar ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen alanyazında ikidilli bireylerin eğitimi sırasında dilsel becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ve dilsel becerilerine yönelik özyeterliklerine ilişkin geniş kapsamlı ölçek tespit edilememiştir. Var olan ölçekler ise genellikle yabancı dil edinimine yönelik olup ölçeklerin çoğunluğu ya bir beceriye ya da ikidilli öğrencinin okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesine odaklanmaktadır. Bu nedenle literatürden yararlanılarak bu konuyla ilgili İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTDÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTKÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi (İTSA) geliştirilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenirliliğinin tespiti için pilot çalışma yürütülmüş ve pilot uygulama sonrası anket ve ölçeklere son şekli verilmiştir.

Bu bölümde “İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi dinleme becerisi özyeterlik ölçeği (İTDÖ), İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi özyeterlik ölçeği (İTKÖ), İkidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri anketi (İTSA)” adlı veri toplama araçlarının geliştirilme aşamaları detaylı olarak ele alınmıştır.

3.3.1.1. Ölçek Geliştirme Aşamaları

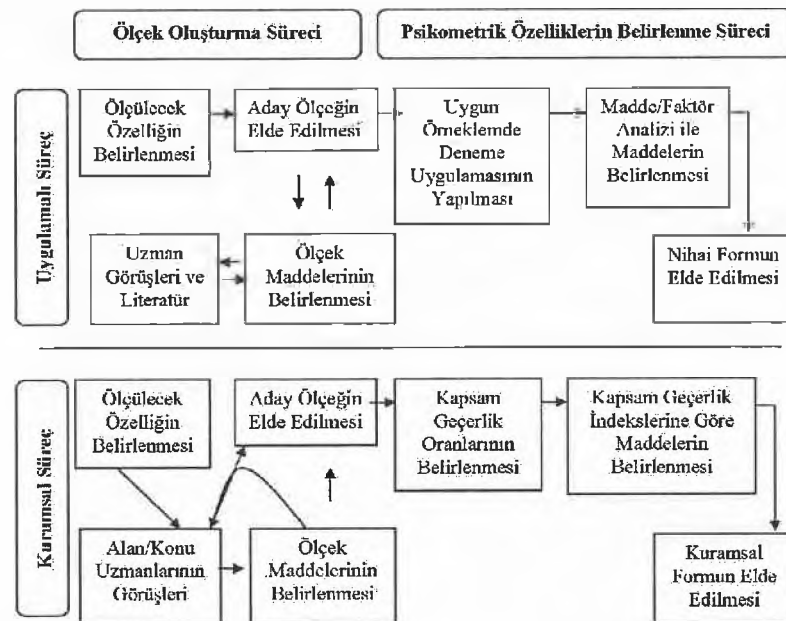
Ölçek geliştirme aşamasında farklı araştırmacıların ölçek geliştirme sürecine ilişkin belirlediği farklı işlem basamakları vardır. Seğer (2015, s. 47) bu basamakları 1. İhtiyacın belirlenmesi, 2. Alan yazın taraması, 3. Madde havuzu oluşturulması, 4. Uzman görüşü alma, 5. Teste ilk şeklini verme, 6. Örneklem grubunu belirleme, 7. Madde seçimi için pilot uygulama yapma, 8. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma, 9. İstatistiksel analiz sonrası uzman görüşü alma, 10. Pilot uygulama sonrası testin yeni halinin belirlenmesi, 11. İkinci pilot uygulamanın yapılması, 12. İkinci pilot uygulama sonrası

istatistiksel analizlerin yapılması, 13. İstatistiksel analiz sonrası testin gözden geçirilmesi ve teste son şeklinin verilmesi, 14. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması, 15. Standardizasyon çalışması şeklinde onbeş basamakta toplanır. Özpınar (2012) ise ölçek geliştirme çalışmalarının, genellikle uygulamalı süreç ya da kuramsal süreçler ile gerçekleştiğini söyler ve uygulamalı süreci sırasıyla şu şekilde ifade eder:

1. İlk önce literatür taranır, uzmanların görüşleri doğrultusunda pilot ölçek formu hazırlanır.
2. Ana uygulamanın yapılması planlanan kitleyle benzer özelliklere sahip örnekleme pilot uygulama yapılır.
3. Uygulama sonrası elde edilen veriler analiz edilir ve ölçek ikinci pilot uygulama için hazır hale getirilir.
4. Çalışmanın nicel çalışmalara ait özellikler taşıması, genellikle faktör analizlerinin kullanılması ve büyük örneklem gerektirmesi bu sürecin karakteristik özelliklerindendir (Özpınar, 2012).

Özpınar (2012) kuramsal süreci ise “Büyük örneklem gruplarına ulaşamama durumlarında aday ölçek formundaki maddelere ilişkin uzman görüşleri alınarak nitel çalışma yapılmakta ve uzman görüşleri arasındaki uyumluluklar test edilebilmektedir.” şeklinde açıklamaktadır.

Bu süreçler Şekil 1’de özetlenmektedir (Yurdugül, 2005):



Şekil 1. Uygulamalı ve Kuramsal Ölçek Geliştirme Süreçleri

DeVellis (2016) ise ölçek geliştirme ilkelerini sekiz basamakta toplar. Bu basamaklar sırasıyla:

1. Ölçmek istediğiniz yapıyı açık biçimde belirleyiniz.
2. Ölçeğin amacını yansıtan madde havuzunu oluşturunuz.
3. Ölçme biçimini belirleyiniz.
4. Başlangıçtaki madde havuzunu uzmanlar tarafından gözden geçirtiniz.
5. Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesini göz önünde bulundurunuz.
6. Ölçek maddelerini ölçek geliştirme örneğine uygulayınız.
7. Ölçek maddelerini değerlendiriniz.
8. Ölçek uzunluğunu en uygun şekle getiriniz.

Ölçek geliştirme aşamalarında öncelikli aşama Cohen ve Swerdlik'nin de (2002) ifade ettiği üzere ölçek geliştirme ihtiyacını belirlemektir. Araştırmacı ölçek geliştirme ihtiyacını aşağıda belirtilen soruları kendine sorarak ve bu sorulara cevap arayarak belirler. Bu sorular sırasıyla;

- Yeni bir ölçme aracına ihtiyaç var mı?
- Bu ölçek neyi ölçmeye çalışacak?
- Ölçeğin hedef grubu kim?
- Uygulama koşulları nelerdir?
- Uygulama ve tamamlama süresi olacak mı? (aktaran Seçer, 2015, s. 48).

Bu çalışmada veri toplama araçları geliştirilmeden önce bu sorulara cevap aranmış ve araştırmanın sorularına cevap bulacak ölçme araçlarına rastlanmamıştır. Çalışmada ölçmek istenilen yapı açık bir şekilde belirlenmiş ve İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTDÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTKÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi (İTSA) geliştirilmiştir. Araştırma sırasında ikidilli öğrencilere ilişkin neden Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının ve bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu sorusu sorulmuştur. Türkçe dersi anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin yoğun olduğu bir derstir. Literatür taraması ve öğretmenlerle yapılan birebir görüşmeler sonucunda Türkçe dersinde ikidilli öğrencilerin dinlediğini anlama ve kendini anlatma becerilerinde zaman zaman sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşanan bu sorunlar nedeniyle öğrencilerin Türkçe dersinde başarısız oldukları ve derse karşı olumsuz düşüncelere, inançlara sahip oldukları gözlenmiştir. Tespit ve gözlemler sonucunda bu durumun nedenini belirlemek için

ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine yönelik özyeterliklerinin ve bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin tespitine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ölçülmek istenen yapılar açıkça belirlendikten sonra bu yapıları çeşitli boyutlarıyla ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmuş bir madde havuzu geliştirilmiştir. Ölçek ya da anket formuna uygun soruların oluşturulması esnasında konuyla ilgili literatürün taranması, ölçek ve anketlerin uygulanması düşünülen örnekleme açık uçlu soru ya da soruların sorulması gerekebilir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu nedenle madde havuzu oluşturmak için sırasıyla;

1. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda (2006, 2009, 2015, 2017, 2018 yılları) yer alan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine ilişkin bilgiler, alanyazında bu becerilere ilişkin yapılmış ölçek çalışmaları (Özoğlu 1992; Tezbaşaran 1997; Yurdugül 2005; Karasar 2009; Akbaba, Altun ve Büyükoztürk 2011; Balcı 2011) ve bu becerilere yönelik alanyazındaki tanımlar incelenmiş; ikidillilik, ikidilli bireyler ve özyeterlik kavramlarıyla ilgili okumalar yapılmıştır.

2. Karma yaklaşımlarda nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgular nicel aşamada geliştirilmesi planlanan ölçek ve anket gibi veri toplama araçlarının oluşturulmasında kullanılabilir. Veri toplama araçlarına ait taslak ölçek ve anket maddelerinin geliştirilmesi sırasında açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ikidilli öğrencilere ders vermiş 10 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Bu öğretmenlere “İkidilli öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine; İkidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ve dinleme-konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerine” ilişkin sorular sorulmuş; konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Anket ve ölçeklere ait madde yazımı sırasında Oppenheim’in (1992) ifade ettiği durumlar dikkate alınmıştır. Bu durumları Oppenheim (1992) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Uzun kompleks sorulardan
2. Kültüre özgü sorulardan
3. Yönlendirici sorulardan
4. Cümlede iki olumsuzluk belirten sorulardan
5. İki anlamlı olan sorulardan
6. Duygusal içerikli sorulardan
7. Belirli bir grubun kullandığı (ağız, şive vb.) sorulardan
8. Yavan anlamsız sorulardan kaçınılmalıdır.

Araştırmada ölçülmek istenilen yapı açıkça belirlendikten, problem tanımlandıktan, konuyla ilgili literatür taraması yapıldıktan, ikidilli öğrencilere ders veren Türkçe öğretmenlerine konu ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulandıktan, madde havuzu oluşturulduktan sonra eş zamanlı bir şekilde veri toplama araçlarının içeriksel ve dilsel geçerliliği için alanın uzmanları ile görüşülmüş, bu ölçme araçlarının pilot uygulamaları yapılmış ve ölçme araçları ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçlarının ölçme biçimi belirlenirken madde biçimleri, madde ifadelerine katılmanın veya onaylamanın çeşitli düzeyleri dikkate alınmış ve likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Likert tipi ölçek; düşünceleri, inançları, tutumları ölçen bir ölçme aracıdır (Devellis, 2017). Özyeterlik, bireylerin sahip olduğu beceriler ile neler yapabileceğine ilişkin inancı şeklinde tanımlandığı için (Bandura, 1997), ortaokulda öğrenim gören ikidilli yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının ölçülmesinin hedeflendiği bu araştırmada en yaygın madde biçimlerinden biri olan likert ölçeği (Devellis, 2017, s. 93) kullanılmıştır. Ölçekler bu doğrultuda geliştirilmiştir. Duyuşsal davranışların ölçülmesi ve karşılaşılan bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçek tipi olan (Tezbaşaran, 2008) likert tipi ölçek geliştirmede izlenen işlem basamakları şunlardır (Tezbaşaran, 2008):

1. Ölçülecek tutumun (özelğin) tanımlanması
 - 1.a. Tutum kapsamının belirlenmesi
 - 1.b. Kapsama uygun gözlenebilir işaretçilerin belirlenmesi: Denemelik tutum ifadeleri
2. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması
 - 2.a. Ölçek materyalinin hazırlanması
 - 2.b. Yönergelerin hazırlanması ve cevaplama düzeni
 - 2.c. Maddelerin ölçek içindeki düzeni
 - 2.d. Ön inceleme
 - 2.e. Deneme uygulaması
3. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi
 - 3.a. Maddelere verilen cevapların puanlanması
 - 3.b. Bireylerin ölçekten aldığı ham puanların hesaplanması
 - 3.c. Ham puan dağılımının özellikleri
 - 3.d. Madde puanları dağılımının özellikleri
 - 3.e. Madde analizi

- Korelasyon tekniğine dayalı analiz
- Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı analiz
- Regresyon tekniğine dayalı analiz

Sonuç olarak çalışma kapsamında literatürde veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin önerilen kriterler, ilkeler tespit edilmiş ve veri toplama araçları bu kriterler ve ilkeler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında izlenen adımlar maddeler halinde sırasıyla aşağıda açıklanmıştır;

1. Problemin Tanımlanması: İkidillilik, özyeterlik, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin alanyazında yer alan yerli ve yabancı kaynaklar taranmış; Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme ve konuşma becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar incelenmiştir. Alan taramasına ek olarak ikidilli öğrencisi olan ve o öğrencilere ders vermiş gönüllü 10 Türkçe öğretmeniyle ikidilli öğrencilerinin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlikleri; anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerine yönelik bu derste karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşülmüştür. Öğretmenlerden açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Taslak ölçeklerin geçerliliğini sağlamak için uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler Türkçe eğitimi alanında uzman iki kişi tarafından değerlendirilmiştir.

2. Maddelerin Tasarlanması ve Uzman Görüşünün Alınması: İkidilli Öğrencilerin Türkçe dersi dinleme becerisi özyeterlik, İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi özyeterlik ölçekleri ve İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri anketine ait taslak maddeler oluşturulmuştur. Polland (2002) ölçme araçları çalışmalarının tasarlanması aşamasında ihtiyaçtan çok daha fazla sorunun sorulduğunu ve sorulara gerçek dışı cevapların verildiğini ifade etmektedir. Bu durum beraberinde araştırmacının tahmin ettiği cevapları alamamasına ve ölçme araçlarındaki tüm maddelerin işaretlenmemesine neden olmaktadır (Polland, 2002). Pilot uygulamalar yapılmadan önce Polland'ın (2002) belirttiği durum dikkate alınmış ve hazırlanan taslak anket ve ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla anket ve ölçek maddeleri üniversitedeki Türkçe eğitimi bölümünde görev yapmakta olan alanın uzmanı üç araştırmacı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Anket ve ölçek maddeleri ile ilgili alınan dönütler de öğrencilerin soru sayısının çokluğuna bağlı olarak sorulara anlamlı ve samimi şekilde cevap veremeyeceği anlaşılmış; bu nedenle anket ve ölçeklerdeki madde sayısı tekrar gözden geçirilmiş ve madde

sayısı azaltılarak veri toplama araçları pilot uygulamalara hazır hale getirilmiştir. Yapılan okumalar ve gelen dönütler neticesinde yeni maddeler yazılmış; güvenilirliği artırmak amacıyla ters maddeler madde havuzuna eklenmiştir. İlk haliyle İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğinde (İTDÖ) 22 madde, İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğinde (İTKÖ) 23 madde, İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinde (İTSA) 39 madde bulunmaktadır.

3. Pilot Uygulamalarının Yapılması ve Ölçme Araçlarına Son Şeklinin Verilmesi: Taslak ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin sorgulanması için iki pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalar yapılmadan önce ölçme araçlarının kullanılabilirliğini artırmak amacıyla uzmanlardan sayfa yapısı, sunuş yazısı, yazı biçimi, soruların ve cevap seçeneklerinin sıralanışı hakkında uzman görüşü (üç alan uzmanı, üç ölçme değerlendirmeci, iki Türkçe öğretmeni) istenmiştir. Birinci pilot uygulamasından elde edilen veriler analiz edilmiş, istatistiksel analizler sonucunda sorunlu olduğu anlaşılan maddeler veri toplama araçlarından çıkarılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgi formunu ve veri toplama araçlarındaki maddeleri cevaplarırken yaşadıkları sorunlar gözlenmiş ve veri toplama araçları ikinci pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İkinci pilot uygulama sonrasında da yeniden istatistiksel analizler yapılmış; uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Son olarak pilot uygulamalar sırasında öğrencilerin odaklanma, maddelerin uzunluğuna bağlı olarak özellikle süreye ilişkin sergiledikleri olumsuz tutumlar dikkate alınarak yapılan düzeltmelerle veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Veri toplama araçlarının pilot uygulamalarda kullanılan taslak maddeleri Ek 2’de bulunmaktadır.

4. Ana uygulamanın yapılması: İki pilot uygulama sonucunda veri toplama araçlarına son hali verilmiş ve bu araçlar ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen maddeler şu şekilde özetlenebilir:

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Maddeleri (Ek 3)

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Maddeleri (Ek 4)

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Maddeleri (Ek 5)

3.3.1.2. Ölçek ve Anket Maddelerinin Geliştirilmesi Aşamasında

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında gönüllü, ikidilli öğrencisi olmuş, 10 Türkçe öğretmeniyle 2016-2017 eğitim öğretim yılında yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde yapılan görüşmeler sonucunda İkidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma

becerilerine, Türkçe dersinde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlere ve öğretmenlerin konuyla ilgili önerilerine yer verilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 5'te, konuyla ilgili öğretmen görüşleri Tablo 6, 7, 8, 9'da sunulmuştur.

Tablo 5

Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Düzeyi
K1	Kadın	10	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans
K2	Kadın	7	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans (Devam ediyor)
K3	Kadın	15	Eğitim Fakültesi	Yok
K4	Kadın	10	Eğitim Fakültesi	Yok
K5	Kadın	10	Eğitim Fakültesi	Yok
K6	Kadın	20	Eğitim Fakültesi	Yok
K7	Kadın	16	Eğitim Fakültesi	Yok
K8	Erkek	11	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans
K9	Erkek	6	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans (Devam ediyor)
K10	Erkek	13	Eğitim Fakültesi	Doktora (Devam ediyor)

Görüşmelere katılan beş öğretmen (K3, K4, K5, K6, K7) lisansüstü eğitim yapmadığını, iki öğretmen (K1 ve K8) yüksek lisans öğrenimini tamamladığını, iki öğretmen (K2 ve K9) yüksek lisans öğrenimini sürdürdüğünü ve bir öğretmen (K10) ise doktora öğrenimine devam ettiğini beyan etmiştir. Görüşmeler öğretmenler için uygun olan zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler esnasında veri kaybının önlenmesi amacı ile öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Öğretmen Görüşleri
K1	Kelimeleri algılamakta sorun yaşıyorlar.
K2	Anlama ve algılamada sorun yaşıyorlar.
K3	Derse özellikle dinleme etkinliklerine kendilerini veremiyorlar.
K4	Algılamada sorun yaşıyorlar.
K5	Anlamada sorun yaşıyorlar.
K6	Konsantrasyon problemi yaşıyorlar.
K7	Sıkıntı gözlemedim.
K8	Anlamada sorun yaşıyorlar.
K9	Dikkat dağınıklığı yaşıyorlar. Odaklanmada güçlük çekiyorlar.
K10	Dikkat dağınıklığı yaşıyorlar.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı öğretmen K7 Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri sırasında ikidilli öğrencilerle ilgili bir sıkıntı gözlemediğini ifade etmiştir. Diğer katılımcı öğretmenler öğrencilerin dinlediklerini anlamada sorun yaşadıklarını söylemiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaygın gözlemi bu öğrencilerin ders sırasında dinledikleri metinlere ilişkin odaklanmada güçlük çektikleri ve dikkat dağınıklığı yaşadıkları yönündedir.

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenler K5 ve K9 ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma etkinlikleri sırasında sorun yaşamadıklarını ifade ederken diğer öğretmenler ise bu öğrencilerin konuşma esnasında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde ikidilli öğrencilerin konuşma sırasında konuşmanın zihinsel ve fiziksel boyutlarında sorunla karşı karşıya oldukları görülmektedir. Konuşma esnasında kendilerini ifade etme güçlüğü yaşamaları, kendilerini ifade ederken yetersiz kalmaları ve kelime seçiminde sorun yaşamaları zihinsel boyutta karşılaştıkları sorunları belirtirken kelimeleri yanlış telaffuz etmeleri, sahip oldukları diller arasındaki ses geçişleri sırasında sorun yaşamaları konuşma esnasında fiziksel boyutta yaşadıkları sorunları belirtmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Öğretmen Görüşleri
K1	Devrik, kuralsız cümle kuruyorlar.
K2	Kendilerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar.
K3	Kelimeleri yanlış telaffuz ediyorlar.
K4	Kendilerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar.
K5	Dil ve konuşma problemi yaşamıyorlar.
K6	Kelimeleri doğru kullanmakta güçlük çekiyorlar.
K7	İfade becerileri yetersiz. Kısa cümleleri tercih ediyorlar.
K8	Kelimeleri yanlış telaffuz ediyorlar.
K9	Konuşma sırasında çok fazla problem yaşamıyorlar.
K10	Sahip oldukları diller arasındaki ses geçişlerinde sorun yaşıyorlar.

Tablo 8’de görüldüğü gibi K10 ikidilli öğrencilerin belirgin bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerinde sorunlar yaşadıkları dikkat çekmektedir. Özellikle okuma becerisinde sorun yaşadıkları göze çarpmaktadır. İkidilli öğrencilerin okuduklarını anlamada güçlük yaşadıkları ve okumalarının zayıf olduğu ifade edilmektedir. Katılımcı öğretmenlere okuma zayıflığından kast ettikleri şeyin ne olduğu sorulduğunda “Öğrencilerin kelimeleri düzgün bir şekilde telaffuz edemedikleri ve akıcı bir şekilde okuyamadıkları” ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu konuyla ilgili öğrencilerin kelime ve sözcük gruplarının anlamlarını anlamada zorluk yaşadıklarını, okudukları metinlerde anlamadıkları noktaları kendilerince yorumladıkları bu nedenle de okudukları metinlerin ana ve yardımcı fikirlerini anlamakta güçlük çektiklerini söylemiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Öğretmen Görüşleri
K1	Kelime anlamada sorun yaşıyorlar. Anlamadıkları noktaları kendilerince yorumluyorlar. Dinlememe eğilimleri yüksek.
K2	Sözcük gruplarını anlamada sorun yaşıyorlar. Kelime dağarcıkları sıkıntılı. Kendilerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar.
K3	Okumaları ve yazmaları zayıf.
K4	Kendilerini yazarak konuşarak ifade etmekte güçlük çekiyorlar.
K5	Okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar.
K6	Bazen dil değiştirme sorunu yaşıyorlar. Özellikle sözcük dağarcıklarında bu durum gözleniyor.
K7	Noktalama ve yazım kurallarında sorun yaşıyorlar.
K8	Okuduklarını anlama ve cevap verme seviyeleri düşük. Kelimeleri doğru yazamıyorlar.
K9	Okuduklarını anlamada güçlük çekiyorlar.
K10	Genel, bariz bir dilsel sorun yaşamıyorlar.

Öğretmenler ikidilli öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri etkinlikler sırasında da sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiş ve kendilerini yazarak ifade etmede güçlük yaşadıklarını söylemiştir. Yazma sırasında yaşadıkları sorunlar nelerdir diye sorulduğunda öğretmenler bu öğrencilerin anlatılmak istenen konudan kopuk cümleler kullandıklarını ve cümleler arasındaki geçişin kopuk olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazım kurallarına uymada ve noktalama işaretlerini doğru kullanmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise K6'nın ifadesidir. İkidilli öğrencilerin dil değiştirmede sorun yaşadıklarını, cümle içinde bir dilden ötekine geçiş yaptıklarını ve özellikle bu durumla kelime kullanımı sırasında karşılaştıklarını söylemiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Dilsel Becerilerinin Geliştirilmesine ve Karşılaştıkları Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Öğretmen Görüşleri
K1	Kelime çalışması ve yazma çalışması yapılabilir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönelik sunumu çalışmaları yapılabilir.
K2	Bildikleri her iki dili de dışlamadan, ikidilli öğrencilerde yetersizlik duygusu oluşturmadan dersler işlenebilir.
K3	Türkçe dersleri daha çok işbirliğine ve akran öğretime yönelik işlenebilir.
K4	Okulöncesi dönemden itibaren sözcük dağarcıklarını ve söz gruplarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
K5	İletişim becerilerine yönelik etkinliklerin sayısı artırılabilir.
K6	Okuma, yazma, konuşma etkinlikleri daha fazla olabilir ve bu etkinlikler oyunla desteklenebilir.
K7	Dil eğitimine anasınıfından itibaren başlanabilir.
K8	Özellikle okuma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilebilir.
K9	Türkçe dersinde akran öğrenimine yönelik etkinlikler yaygınlaştırılabilir.
K10	Türkçe dersinde nadiren sorun yaşadıklarını gözlemliyorum onun için bir öneride bulunmuyorum.

Tablo 9, öğretmenlerin ikidilli öğrencilerin dilsel becerilerinin geliştirilmesi ve karşılaştıkları sorunların çözülmesine ilişkin önerileri, incelendiğinde okul öncesi eğitime, özellikle o dönemdeki dil gelişimine, eğitime ve Türkçe dersindeki akran öğretiminin önemine vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin etkinliklerin ve kelime çalışmalarının önemine dikkat çektiği görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde katılımcı öğretmen K7 ve K10 ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerine yönelik bir sıkıntı gözlemediklerini; aktif katılım sergilediklerini ifade etmiştir. Diğer katılımcı öğretmenler öğrencilerin dinlediklerini anlamada sorun yaşadıklarını ve bu nedenle dinleme etkinliklerine katılmak istemediklerini ya da çekindiklerini söylemiştir. Özellikle duygu, düşünce, hayal gibi soyut kavramların yoğunlukta olduğu dinleme metinlerinde zorlandıklarını ve bu nedenle metinle ilgili fikir belirtmede tereddüt ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler odaklanma

problemi yaşadıkları için dikkatlerinin dağıldığını ve dersteki dinleme etkinliklerine ilişkin olumsuz tutum sergilediklerini belirtmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Dinleme Becerisine İlişkin Özyeterliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmen	Öğretmen Görüşleri
K1	Dinledikleri metinlerde geçen soyut durumları anlamakta zorlanıyorlar.
K2	Dinledikleri metinlerde geçen hayal ürünü unsurları algılamada zorlanıyorlar. Bu nedenle dinlemek istemiyorlar.
K3	Dinleme etkinliklerini yapabildikleri halde hata yaparım diye korktukları için etkinliklere katılmak istemiyorlar.
K4	Algılamada sorun yaşıyorlar. Bu nedenle derse katılmaya çekiniyorlar.
K5	Dinledikleri metinlerle ilgili konuşmaya çekiniyorlar.
K6	Dinleme metnine odaklanmakta zorluk yaşadıkları için sorun yaşıyorlar. Bu durum onlarda ben zaten yapamıyorum, yapamam algısı oluşturuyor.
K7	Sıkıntı gözlemedim.
K8	Dinlediğini zihninde canlandırma da zorlanıyorlar. Bu nedenle dinlediği metinlerle ilgili etkinliklere katılmaya çekiniyorlar.
K9	Dikkat dağınıklığı yaşıyorlar. Odaklanmada güçlük çekiyorlar.
K10	Çok bir sıkıntı gözlemedim. Aktif bir şekilde katılım gösteriyorlar.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcı öğretmen K7 ve K10 ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterliklerine yönelik bir sıkıntı gözlemediklerini; sadece K10 arkadaşları bazen dalga geçtiğinde konuşmamayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Diğer katılımcı öğretmenler öğrencilerin duygu, düşüncelerini ifade etmeye çekindiklerini söylemiştir. K2, K4 ve K5 konuşma esnasında yaşadıkları fiziksel (Kelimeyi düzgün telaffuz edememe, sesleri düzgün çıkaramama gibi) sorunlardan dolayı konuşmaya çekindiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerle konuya ilişkin yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir nokta da öğrencilerin arkadaşlarından çekindikleri için konuşmak istemediklerine yönelik gözlemleridir. Ayrıca öğretmen K9 ikidilli öğrencilerdeki dikkat dağınıklığını vurgulamış ve dikkat dağınıklığı nedeniyle öğrencilerin odaklanamadığını ve bu nedenle konuşmaya çekindiklerini söylemiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterliklerine Yönelik Görüşleri

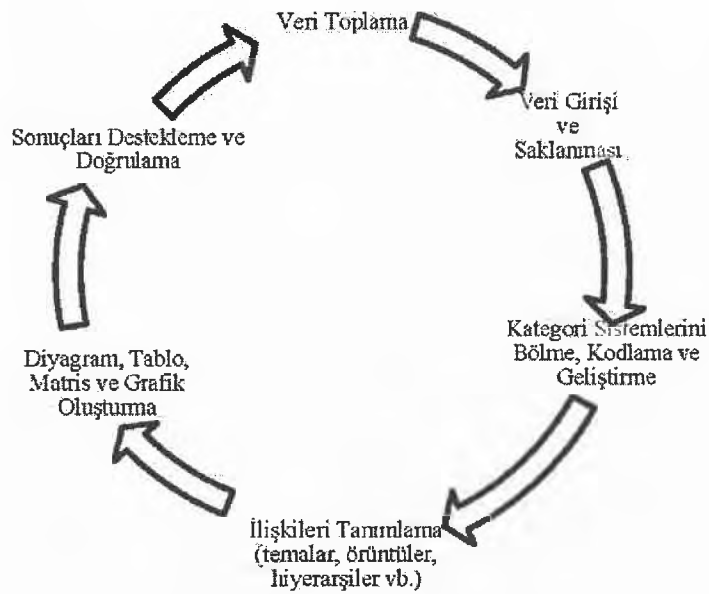
Öğretmen	Öğretmen Görüşleri
K1	Duygu ve düşüncelerini ifade ederken çekiniyorlar.
K2	Kelimeleri düzgün çıkaramadıkları için çirkin konuştuklarını düşünüyorlar ve konuşmak istemiyorlar.
K3	Herhangi bir konuyla ilgili konuşmalarını istediğimde çekiniyorlar. Düşüncelerini ifade etmek istemiyorlar.
K4	Tonlamada ve sesleri çıkarmada sorun yaşıyorlar. Bu nedenle kendileriyle dalga geçildiğini düşündükleri için konuşmak istemiyorlar.
K5	Akıcı ifade edemiyorlar kendilerini. Çok fazla takılarak konuştukları için konuşmak istemiyorlar.
K6	Konuyla ilgili fikirlerini ifade etmede zorlandıkları için konuşmak istemiyorlar.
K7	Sıkıntı gözlemlemedim.
K8	Konuşurken arkadaşlarının onlarla dalga geçmelerinden çekiniyorlar ve konuşmak istemiyorlar.
K9	Dikkat dağınıklığı yaşıyorlar. Odaklanmada güçlük çekiyorlar. Kelimeleri ve cümleyi toparlayamıyorlar. Bu nedenle konuşma istemiyorlar.
K10	Çok bir sıkıntı gözlemedim. Sadece arkadaşları bazen dalga geçtiğinde konuşmamayı tercih ediyorlar.

3.3.2. Nitel veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Patton (1987) görüşme yönteminin farklı kişilerden benzer konuyla ilgili aynı bilgilerin alınmasını amaçladığını ifade etmektedir. Görüşmeci, görüşme boyunca soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların detaylarına inebilir veya daha çok sohbet benzeri bir yöntemi tercih edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buradaki amaç, yapılması planlanan araştırma ile ilgili sorular hazırlamak ve ayrıntılı bilgi almaktır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler nitel analiz teknikleri ile analiz edilir; analiz süreci Johnson ve Christensen, (2004) ifade ettiği şekilde gerçekleştirilir (Bkz Şekil 2).



Şekil 2. Nitel Araştırmada Veri Analizi

Bu araştırmada; araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve nicel kısmını desteklemek amacıyla gerçekleştirilen nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ait sorular alanyazın taraması ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Sorulara ait kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular iki alan uzmanı ve iki Türkçe öğretmenine sorulmuş ve konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 6, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler sırasında ortaya çıkan konulara bağlı yeni sorularda sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları iki farklı aşamada kullanılmıştır.

İlk olarak açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu; taslak nicel veri toplama araçlarındaki maddelerin geliştirilmesine yardımcı olması için ikidilli öğrencilere ders vermiş 10 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir (Ek 6). Araştırmanın nitel kısmını oluşturan ikinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşmeler; araştırmanın nicel kısmını desteklemek amacıyla İzmir ilinde öğrenim gören toplam 12 ikidilli, yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir (Ek 7).

Yapılan görüşmeler sonunda ses kayıtlarından elde edilen veriler dinlenilerek word dosyasına aktarılmıştır. Analiz sürecinden önce yazılı hale getirilen veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve daha sonra içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik

analizinde birbirine benzeyen veriler belirlenir, benzer veriler temalar etrafında bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizinde Yıldırım ve Şimşek'in de (2006) ifade ettiği üzere elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlara göre veriyi en iyi açıklayan temalar saptanır. Bu araştırmada veriler okunmuş yakın anlamlı veriler ilişkilendirilmiş ve aynı kodlamalarla isimlendirilerek bir dizi tema altında sınıflandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel metodun birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımında veriler ve analizler çeşitlenir. Buradaki amaç araştırılan konuyla ilgili hem genellemeler yapabilecek hem de derinleşilebilecek şekilde incelenmesidir.

Araştırma kapsamında üç aşamada veri analizi yapılmıştır. Birinci aşamada araştırma kapsamında geliştirilen anket ve ölçekler için 10 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ait veriler analiz edilmiş. Formlar analiz edildikten ve ikidillilik, dinleme, konuşma, özyeterlik ile ilgili okumalar ve bu konulara ait ölçme araçlarının maddeleri incelendikten sonra anket ve ölçek maddeleri hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise hazırlanan anket ve ölçek maddelerine ilişkin veri analizi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ise ana uygulama kapsamında ikidilli öğrencilere anket, ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasından sonra elde edilen nicel ve nitel veriler uygun yöntemlerle analiz edilmiştir. Nicel veriler çözümlenirken öncelikle betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmış ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle non-parametrik test kategorisinde yer alan Kruskal-Wallis ANOVA ve Mann-Whitney U başvurulmuştur. Bu analizleri gerçekleştirmek için SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada nicel çözümleme sonuçlarına paralel olarak araştırmayı derinleştirmek ve sorunları daha ayrıntılı ortaya koymak için seçilen öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmanın nicel kısmını desteklemek amacıyla gerçekleştirilen nitel kısımdaki yarı yapılandırılmış görüşme formundaki cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde sırasıyla kodlar oluşturulmuş, ilişkili kodların bir araya gelmesiyle temalar tanımlanmış, temaların açıklanması için de alıntı ve yorumlardan yararlanılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen “İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTDÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği (İTKÖ), İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi (İTSA)” veri toplama araçlarına ait kapsam geçerliliğine, yapı geçerliliğine, güvenirlik çalışmalarına ve pilot uygulamalara yer verilmiştir.

3.5.1. Ölçek Maddelerinin Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği konusu ile ilgili inceleme sırasında en az 5 en fazla ise 40 kişilik bir uzman grubuna ihtiyaç duyulmaktadır (Yurdugül ve Bayrak, 2012). İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi dinleme becerisi özyeterlik, İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi özyeterlik taslak ölçek maddelerinin ve İkidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri taslak anket maddelerinin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla toplam 8 uzmanın görüşleri (üniversitedeki Türkçe eğitimi bölümde görev yapmakta olan alanın uzmanı 3 araştırmacı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Milli eğitimde görev yapan 2 Türkçe öğretmeni) alınmıştır.

Uzmanlardan her bir taslak veri toplama aracının maddelerini incelemeleri ve maddeleri, “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor (3), madde yapı ile ilişkili ancak geliştirilmeli (2), madde hedeflenen yapıyı ölçmez/gereksiz (1)” olmak üzere 1 ile 3 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Madde yapı ile ilişkili ancak geliştirilmeli yorumunda bulundukları maddeler için ise uzmanlardan öneriler alınmıştır. Ayrıca ilgili taslak veri toplama araçlarına, konuyla ilgili eklemek istedikleri maddeler varsa eklemeleri istenmiştir.

Uzmanlardan gelen geri dönüşlerde üniversitede Türkçe eğitimi bölümde görev yapmakta olan alanın uzmanı 3 araştırmacı anket ve ölçek maddelerini; dinleme ve konuşma becerileri, özyeterlik ve ikidilli öğrenci kavramları ile ilgili literatürdeki çalışmaları göz önünde bulundurarak ve bu maddeleri, ölçülmesi amaçlanan konular için uygunluğu doğrultusunda incelediklerini ifade etmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanı 3 kişi ise veri toplama araçlarındaki maddelerin konuyu ölçebilme düzeylerine baktıklarını belirtmiştir. Milli eğitimde görev yapan 2 Türkçe öğretmeni ise maddeleri incelerken 7. sınıf, ikidilli öğrencilerin maddeleri anlama derecelerini dikkate aldıklarını ve maddeleri öğrencilerin seviyelerine uygunluğu açısından incelediklerini ifade etmiştir. 2 Türkçe öğretmeni taslak maddelerin sadeleştirilmesi kısmına vurgu yapmış ve ayrıca veri toplama araçlarındaki madde sayılarının öğrencilerin odaklanma süresi kısmında sorun yaratabileceğini ifade etmiş, veri toplama araçlarındaki madde sayılarının öğrencilerin odaklanma düzeyleri dikkate alınarak kısaltılması gerektiğini önermiştir. Gelen dönüşler dikkate alınmış taslak

veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve bu araçlar pilot uygulamalara hazır hale getirilmiştir. Uygulama sonunda İTDÖ'de bulunan toplam 33 ölçek maddesinden 11 ölçek maddesinin hedeflenen yapıyı ölçmediği, 6 ölçek maddesinin yapı ile ilişki olduğu ama geliştirilmesi gerektiği ve geriye kalan 16 ölçek maddesinin ise hedeflenen yapıyı ölçtüğü ifade edilmiş ve 1. pilot uygulama için 22 maddelik bir ölçek hazır hale getirilmiştir. İTKÖ'de bulunan toplam 30 ölçek maddesinden 7 ölçek maddesinin hedeflenen yapıyı ölçmediği, 4 ölçek maddesinin yapı ile ilişki olduğu ama geliştirilmesi gerektiği ve geriye kalan 19 ölçek maddesinin ise hedeflenen yapıyı ölçtüğü ifade edilmiş ve 1. pilot uygulama için 23 maddelik bir ölçek hazır hale getirilmiştir. İTSA anketinde bulunan toplam 48 anket maddesinden 9'unun hedeflenen yapıyı ölçmediği, 7 maddenin yapı ile ilişki olduğu ama geliştirilmesi gerektiği ve geriye kalan 33 maddenin ise hedeflenen yapıyı ölçtüğü ifade edilmiş ve 1. pilot uygulama için 39 maddelik bir anket hazır hale getirilmiştir.

3.5.2. Anket ve Ölçek Maddelerinin Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek için alanyazınında faktör analizi, gruplar arası ayrışma, çoklu özellik çoklu yöntem matrisi, hipotezin (denencenin) test edilmesi veya deneysel değişkenlerin test puanlarına etkisi gibi birçok teknik önerilmektedir (Tezbaşaran 1997; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010; Tavşancıl 2010). Bu çalışmada; geliştirilen anket ve ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek adına, sosyal bilimlerde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında en sık tercih edilen tekniklerden (Turan, 2013), birisi olan faktör analizi yolu tercih edilmektedir; çünkü burada odaklanılan temel noktalardan biri ölçek, test ve anket maddeleri gibi mevcut değişkenlerin kaç tane anlamlı faktörü ölçtüğüne karar vermektir (Büyüköztürk, 2002, s. 479).

Faktör analizi, birbirleriyle bağlantısı bulunan çok sayıda değişkeni bir araya getirir ve bu şekilde kavramsal, kuramsal olarak daha az sayıda yeni değişkenler (faktör, boyut) oluşturarak yapıyı daha anlamlı hale getirir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki temel yönetime ayrılmaktadır. Yapı geçerliliği çalışmalarında AFA sonrasında DFA kullanılması yaygın olarak kabul gören bir yöntemdir (Worthington ve Whittaker, 2006). Araştırmada verilerin açıklayıcı faktör analizi (AFA) için SPSS, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için de LISREL programı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeklerin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla en yaygın güvenilirlik istatistiklerinden biri olan Chronbach's Alpha değeri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

3.5.3. Anket ve Ölçeklerin Pilot Uygulamalarına Ait Analizler

Veri toplama araçlarının geliştirme sürecinde geliştirilecek ölçme araçlarından elde edilecek bulguların geçerli ve güvenilir olması için pilot uygulamaların yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada iki pilot uygulama gerçekleştirilmiş, her iki pilot çalışma sonucunda anket ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda ayrıca bu veri toplama araçları için açıklayıcı faktör analizi ile bu araçları oluşturan maddelerin anlamlı bir şekilde gruplanıp gruplanmadığı incelenmiştir. Daha sonra anket ve ölçeklere doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak anket ve ölçeklerin ölçmeyi amaçladığı boyutları ölçüp ölçmediği doğrulanmıştır.

Geliştirilmesi planlanan veri toplama araçlarına ait açıklayıcı faktör analizi sırasında, geliştirilen anket ve ölçeklerin faktör analizi için uygun olup olmadığının test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Bartlett Küresellik testlerinin sonuçları incelenmiştir. Kaiser (1974) “KMO ile ilgili .50’den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 arasındaki değerlerin kötü, .60-.70 arasındaki değerlerin zayıf, .70-.80 arasındaki değerlerin iyi, .90’dan büyük değerlerin ise mükemmel olduğunu ifade etmiştir.” (aktaran Şencan, 2005). Büyüköztürk (2006), Kalaycı (2010) ve Tavşancıl (2010) ise verilerin faktör analizi için KMO örneklem yeterliliğinin en az .60 olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı çıkması gerektiğini ifade eder. Bartlett Küresellik testi sonucunda anlamlılık değerinin .05’ten küçük olması beklenir ve anlamlılık değeri .05’ten büyükse veri için faktör analizi yapılması uygun olmaz (Şencan, 2005, s. 384).

Her iki pilot uygulamada veri setlerinden daha anlamlı sonuçlar elde etmek için döndürme işlemi yapılmış ve döndürme işlemi sırasında daha kolay yorumlanabildiği için alanyazında önerilen dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Ölçme araçlarının geliştirme sürecinde birden fazla gruba yüklenen maddeler arasındaki farka bakılmış ve .10 düzeyinden daha düşük farka sahip olan maddeler çıkarılmıştır. Ayrıca Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) tablosundaki madde yük değerleri incelenmiştir. Bu tablo maddelerin faktörlere dağılımı hakkında bilgi veren bir tablodur. Madde faktör yükleri ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Şencan (2005, s. 390) “Ölçmeciler bir maddenin içerik olarak yüklendiği faktörle yakın bir ilişki içinde olduğunu düşünüyorsa madde faktör yükünün .30 gibi bir değere kadar düşebileceğini” belirtir. Ayrıca Şencan (2005, s.391) “bir maddenin kavramsal yapıyla ilgili olup olmadığına karar vermek için o maddenin faktör yükü en az .40 olması gerektiğini” de ifade eder. Kim-Yin (2004) ise, “faktör yük değerlerinin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğunu belirtir ve madde faktör yükü .30 olan maddelerin ölçeğe

alınması için örneklem büyüklüğünün en az 350, .40 madde faktör yükü için 200, .50 madde faktör yükü için 120, .60 madde faktör yükü için 85, .70 madde faktör yükü için 60 kişilik olması gerektiğini belirtir.” (aktaran Şencan, 2005).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda geliştirilen anket ve ölçeklere dahil edilecek maddelerin seçilmesinde dikkat edilecek unsurlar belirlenmiştir. Madde seçiminde ve maddelerin elenmesinde dikkat edilen unsurlar sırasıyla şunlardır:

1. Anket ve ölçeklere ait maddelerin elenmesinde madde faktör yük değerlerine bakılmıştır. Madde faktör yüklerinin incelenmesi sırasında alanyazında yaygın olarak kabul edilmiş olan .30 alt sınırı yerine Kim-Yin'in (2004) ifade ettiği faktör yük değeri ile örneklem büyüklüğü ilişkisi dikkate alınmış ve her iki pilot uygulamada da örneklem büyüklüğü 120'nin üzerinde olduğu için minimum faktör yük değeri .50 olarak alınmıştır. .50 altında madde faktör yük değerine sahip maddeler çıkarılmıştır.

2. Ayrıca anket ve ölçeklere ait maddelerin elenmesinde maddelerin binişik değeri olup olmama durumu dikkate alınmış; Birden fazla gruba yüklenen maddeler arasındaki faktör yük değeri farkına bakılmış ve .10 düzeyinden daha düşük farka sahip olan maddeler çıkarılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrası ölçme araçlarının güvenirliklerinin tespiti için Cronbach's Alpha güvenirliğine bakılmış ve daha sonra ölçme araçlarına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA'nın esas amacı, AFA ile gözlemlenen faktör yapısının doğruluğunun kontrol edilmesi ve bu faktör yapısına ait yapı geçerliğinin sağlanmasıdır (Çokluk ve diğerleri, 2014).

DFA'da modelin değerlendirilmesi, geçerliğini tespiti için Ki-Kare (χ^2) uyum iyiliği, AGFI, CFI, GFI, SRMR ve RMSEA uyum indekslerine bakılır. Uyum indeks aralıklarıyla ilgili pek çok araştırmacının fikirleri bulunmaktadır. Bu fikirlere sırasıyla bakıldığında;

1. DFA uygulamalarında Ki-Karenin serbestlik derecesine (sd) oranının (χ^2/sd) 5'ten küçük olması (Marsh ve Hocevar, 1985; Sümer, 2000) beklenir. $\chi^2/sd < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/sd < 3$ ise kabul edilebilir bir uyumu gösterir (Kelloway, 1998). Ki-Kare değeri modelin genel uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan en temel ölçümdür. Ki-Kare istatistiği örneklem büyüklüğü ve serbestlik derecesinden doğrudan etkilendiğinden örneklem büyüklüğü arttıkça ki-kare değerinin anlamlı olma olasılığı da artar. Bazı kaynaklarda χ^2/sd değerinin 5 ve altında olması gerektiği kabul edilebilir (Calvini, Fini ve Ranieri, 2008). χ^2/sd değerinin 3 ve altında olması iyi uyum düzeyine, 2 ve altında olması ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Calvini, Fini ve Ranieri, 2008).

2. Anlamlılık düzeyini ifade eden p değerinin $.05 \leq p \leq 1.00$ aralığında olması mükemmel uyumu gösterirken $.01 \leq p \leq .05$ aralığında olması kabul edilebilir uyumu gösterir (Cabi, 2016). Anlamlılık düzeyi (p) $.05$ 'den büyük olduğu durumda H_0 hipotezi reddedilmez ve modelin iyi bir uyum sağladığı kabul edilir. p anlamlılık değerinin $p > .05$ olması beklenen bir durumdur (Kline, 1994). Lakin zaman zaman bu değer $.05$ düzeyinde $p < .05$ olarak hesaplanarak anlamlı çıkmaktadır (Yılmaz, 2018). Bu sorun likert türünde hazırlanan ölçek maddelerinin sürekli veri olarak varsayımlarından kaynaklanmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2014).

3. GFI, AGFI ve CFI değerlerinin $.90$ 'dan yüksek çıkması beklenir (Kelloway 1998; Şimşek 2007; Tabachnick ve Fidell 2007; Hair ve diğerleri 2010; Kline 2010). GFI değerinin $.85$ 'ten, AGFI değerinin $.80$ 'den yüksek ve SRMR değerinin ise $.10$ 'dan düşük çıkması durumu da verilerin uyumu için ölçüttür (Anderson ve Gerbing 1984; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald 1988). SRMR değerinin sıfıra yakın olması iyi uyumu gösterirken $.05$ 'in altındaki değerler ise kabul edilebilir uyumu belirtmektedir (Bayram, 2010:72).

4. RMR ile RMSEA değerlerinin ise $.05$ 'ten küçük olması beklenir (Kelloway 1998; Şimşek 2007; Tabachnick ve Fidell 2007; Hair ve diğerleri 2010; Kline 2010). RMR ile RMSEA $.10$ 'dan küçük olması da kabul edilir bir durumdur (Cabi, 2016).

Yukarıdaki bilgiler incelendiğinde DFA analizi için uyum iyiliği indeksleri kabul aralıkları araştırmacı tarafından şu şekilde tablolştırılmıştır.

Tablo 12

Uyum İyiliği İndeksleri Kabul Aralıkları

Uyum Ölçüsü	Mükemmel/Çok İyi Uyum	İyi/Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$
p değeri	$.05 \leq p \leq 1$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.80 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1$	$.90 \leq CFI \leq .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1$	$.85 \leq GFI \leq .95$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA < .10$

Alanın uzmanları ölçme araçlarını geliştirme sırasında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş en fazla on katı civarında olması gerektiğini ifade eder (Seçer 2015; Child 2006; Tavşancıl, 2014; Bryman ve Cramer 2004). Bu araştırma kapsamında 2016-2017 ve 2017-2018 Eğitim Öğretim yıllarında Ek 12’de belirtilen okullarda iki pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama için gerekli olan ikidilli, yedinci sınıf öğrencileri ikidilli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bu okullardan seçilmiştir. Her iki pilot uygulamada da her bir ölçeğin madde sayılarının 5 katından daha fazla öğrenciye ulaşılmıştır. 1. Pilot uygulamada (İTDÖ 22 madde, İTKÖ 23 madde, İTSA 39 madde) toplam 178 ikidilli, yedinci sınıf öğrencisine; 2. Pilot uygulamada (İTDÖ 14 madde, İTKÖ 13 madde, İTSA 18 madde) 156 ikidilli, yedinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Anket ve ölçeklere ait AFA ve DFA bulguları ayrıntılı bir şekilde pilot uygulama kısımlarında açıklanmıştır.

3.5.4. Pilot Uygulamalar

Ölçme araçlarının pilot uygulamalarında, analiz kısmında açıklanan tüm aşamalar sırasıyla takip edilmiştir. Anket ve ölçeklere AFA ve DFA yapılmış, bu ölçme araçlarına ait Cronbach’s Alpha güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Pilot uygulamalarında anket ve ölçeklerden elde edilen verinin faktör analizi için uygun olup olmadığının test edilmesi amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda anket ve ölçeklere ait maddelerden bazıları faktör yüklerine dayalı olarak elenmiştir. AFA sonrası elde edilen veriyle DFA değerlendirilmesi yapılmıştır. DFA kapsamında Ki-Kare (χ^2) Uyum iyiliği AGFI, GFI, CFI, SRMR ve RMSEA uyum indeksi sonuçlarına bakılmıştır. Aşağıdaki bölümlerde birinci ve ikinci pilot uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen AFA ve DFA analiz bulguları detaylı olarak açıklanmıştır.

3.5.4.1. 1. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Ölçme araçlarına ait 1. pilot uygulamalarında elde edilen veriler, anket ve ölçeklerin pilot uygulamalarına ait analizler kısmında açıklanan tüm aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir. 1. Pilot uygulama için yedinci sınıfta eğitim gören 352 öğrenciye ulaşılmış, bu öğrencilerden 178’i ikidilli olduğunu belirtmiştir. Geliştirilen ölçme araçlarının 1. pilot uygulamasına ait AFA bulgularına geçmeden önce 1. Pilot uygulama çalışmasına katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

1. Pilot Uygulamanın Katılımcılarına Ait Demografik Özellikler

Katılımcı Özellikleri		N	Yüzdelik
Cinsiyet	Kız Öğrenci	93	52.2
	Erkek Öğrenci	85	47.8
Bildiği Diller	Türkçe-Kürtçe	127	71.33
	Türkçe-Arapça	32	17.97
	Türkçe-Zazaca	19	10.7
Ailede konuşulan Diller	Türkçe-Kürtçe	118	66.32
	Türkçe-Arapça	22	12.35
	Türkçe-Zazaca	14	7.86
	Türkçe-Kürtçe-Arapça	13	7.3
	Türkçe-Kürtçe-Zazaca	11	6.17

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 1. Pilot çalışma kapsamında yapılan uygulamada 178 öğrencinin 93'ü (%52.2) kız, 85'i (%47.8) ise erkektir. 178 öğrencinin bildiği diller ise şu şekilde dağılmaktadır: 127'si (%71.33) Türkçe-Kürtçe, 32'si (%17.97) Türkçe-Arapça, 19'u (%10.7) Türkçe-Zazaca'dır.

Aile içinde iletişim dili olarak 178 öğrencinin anne ve babalarının 118'i (%66.32) Türkçe-Kürtçe, 22'si (%12.35) Türkçe-Arapça, 14'ü (%7.86) Türkçe-Zazaca, 13'ü (%7.3) Türkçe-Kürtçe-Arapça, 11'i (6.17) Türkçe-Kürtçe-Zazaca konuşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok Türkçe-Kürtçe (n=127, %71.33) bildiği ve ailelerinde de en çok yalnız Türkçe-Kürtçe (n=118, %66.32) konuşulduğu görülmektedir.

3.5.4.2. 2. Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Veri toplama araçlarına ait 2. pilot uygulamalarında elde edilen veriler, anket ve ölçeklerin pilot uygulamalarına ait analizler kısmında açıklanan tüm aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir. 1. Pilot uygulama için yedinci sınıfta eğitim gören 261 öğrenciye ulaşılmış, bu öğrencilerden 156'sı ikidilli olduğunu beyan etmiştir. Geliştirilen anket ve ölçeklerin 1. pilot uygulamasına ait AFA bulgularına geçmeden önce 2. Pilot çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

2. Pilot Uygulamanın Katılımcılarına Ait Demografik Özellikler

Katılımcı Özellikleri		N	Yüzdelik
Cinsiyet	Kız Öğrenci	79	50.6
	Erkek Öğrenci	77	49.4
Bildiği Diller	Türkçe-Kürtçe	126	80.8
	Türkçe-Arapça	26	16.7
	Türkçe-Zazaca	2	1.3
	Türkçe-Gürcüce	2	1.3
Ailede konuşulan Diller	Türkçe	2	1.3
	Türkçe-Kürtçe	116	74.4
	Türkçe-Arapça	19	12.2
	Türkçe-Zazaca	2	1.3
	Türkçe-Gürcüce	2	1.3
	Türkçe-Kürtçe-Arapça	11	7.1
	Türkçe-Kürtçe-Zazaca	4	2.6

2. Pilot çalışma kapsamında yapılan uygulamada 156 öğrencinin 79'u (%50.6) kız, 77'si (%49.4) ise erkektir. Aile içinde 156 öğrencinin 126'sı (%80.8) Türkçe-Kürtçe, 26'sı (%16.7) Türkçe-Arapça, 2'si (%1.3) Türkçe-Zazaca, 2'si (%1.3) Türkçe-Gürcüce dillerini konuşmaktadır. Çalışma sonucunda 2 öğrencinin hem annesi hem de babası aile içinde sadece Türkçe konuştuğu halde 1 öğrenci Türkçe-Kürtçe, 1 öğrenci ise Türkçe-Arapça bildiğini ve Kürtçe ve Arapçayı arkadaşlarından öğrendiğini ifade etmiştir.

156 öğrencinin anne ve babaları aile içinde iletişim dili olarak sadece Türkçe konuşan 2 (%1.3) kişidir. Aile içinde 116'ı (%74.4) Türkçe-Kürtçe, 19'u (%12.2) Türkçe-Arapça, 2'si (%1.3) Türkçe-Zazaca, 2'si (1.3) Türkçe-Gürcüce, 4'ü (%2.6) Türkçe-Kürtçe-Zazaca, 11'i (%7.1) Türkçe -Kürtçe -Arapça konuşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok Türkçe-Kürtçe (n=126, %80.08) bildiği ve ailelerinde de en çok Türkçe-Kürtçe (n=116, %74.4) konuşulduğu görülmektedir.

3.5.4.3. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği

Bu bölümde İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğinin 1. ve 2. pilot uygulamaları geçerlik ve güvenirlik bulguları verilmiştir.

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği 1. Pilot Uygulama Sonrası Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Sonuçları

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği 1. Pilot Uygulama kapsamında bir grup ikidilli öğrenciye uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veri ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu ölçeğe ait AFA bulguları ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bir gösterge olarak yorumlanacaktır.

1. Pilot uygulamada ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği testi KMO= .845, Bartlett Küresellik testi $\chi^2=629.561$, sd=91 ve p= .000 olarak bulunmuştur. Bu istatistikler 1. Pilot Uygulamada toplanan verinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda 5., 10., 11., 12., 13., 17. ve 18. maddelerin binişik olduğu; 19. maddenin ise madde faktör yük değerlerinin .50'nin altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yükleri .512 ile .847 arasındadır ve AFA sonucunda üç faktörlü bir desen elde edilmiştir. Birinci faktörde 1., 9., 14., 15., 20., 21., 22. maddeler; ikinci faktörde 2., 3., 4., 16. maddeler; üçüncü faktörde ise 6., 7., 8. maddeler yüklenmiştir.

Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik değeri .892'dır. 1. pilot uygulamada gerçekleştirilen tüm bu analizlerin sonucunda ölçeğe 2. pilot uygulama için son şekli verilmiştir.

Ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi bulguları Tablo 15'te; faktör özdeğer ve varyans bulguları Tablo 16'da; madde faktör yükleri Tablo 17'de; güvenirlik değeri bulguları Tablo 18'de gösterilmektedir.

Ölçeğin KMO değerinin .845 olduğu görülmektedir. Kaiser (1974) KMO ilgili .50'den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 değerinin kötü, .60-.70 değerinin zayıf, .70-.80 değerinin iyi, .90'dan büyük değerin ise mükemmel olduğunu ifade etmiştir. KMO değerinin .70'den büyük olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu söylemektedir (Seçer, 2013, s. 119).

Tablo 15

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (1. Pilot Uygulama)

KMO Katsayısı		.845
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	629.51
	Sd	91
	p (p< .05)	.000

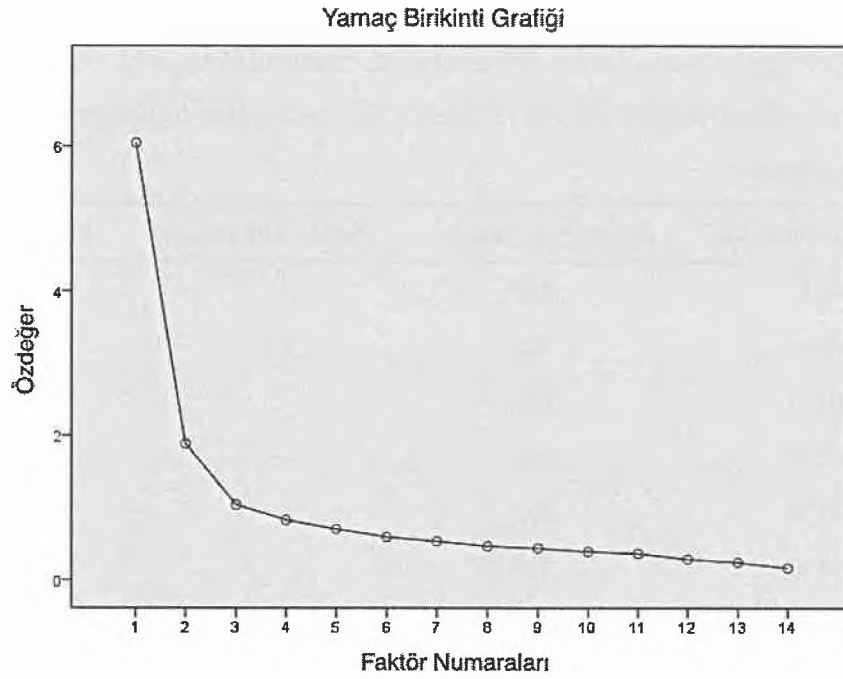
Bu çalışmanın 1. pilot uygulamasında KMO değerinin .845 olması örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi bulguları p değerinin $p = .000$ olarak hesaplandığını ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu pilot uygulamada verinin AFA için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 16

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	3.564	25.456	25.456
2	2.908	20.768	46.225
3	2.502	17.870	64.095

Birinci faktöre ait özdeğerin 3.564 ve varyans oranının % 25.456 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 2.908 ve varyans oranının % 20.768 olduğu, üçüncü faktöre ait özdeğerin 2.502 ve varyans oranının % 17.870 olduğu bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan üç faktör, dinleme özyeterliğinde varyansın toplam yüzde 64.095'ini açıklamaktadır. Şekil 3'te bu ölçeğe ait yamaç eğim grafiği sunulmuştur.



Şekil 3. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (1. Pilot Uygulama)

Yukarıdaki şekilde verilen yamaç birikinti grafiğinin 3. faktörden itibaren düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu durum, 1. Pilot uygulama sonrası verinin üç anlamlı faktör içerdiği anlamına gelmektedir.

Birinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .512 ile .729 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .642 ile .821 arasında değiştiği, üçüncü faktöre ait madde faktör yüklerinin .833 ile .847 arasında değiştiği görülmektedir. AFA sonuçlarına göre, ölçeği oluşturan maddeler farklı faktörlere yüklenmiştir. Maddelerin böyle bir faktör yapısı göstermesi bu ölçeğin yapı geçerliğine yönelik bir delil sunmaktadır.

Tablo 17

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Aday Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri
TDBÖ 1	.729		
TDBÖ 9	.762		
TDBÖ 14	.641		
TDBÖ 15	.512		
TDBÖ 20	.641		
TDBÖ 21	.729		
TDBÖ 22	.622		
TDBÖ 2		.696	
TDBÖ 3		.821	
TDBÖ 4		.642	
TDBÖ 16		.661	
TDBÖ 6			.833
TDBÖ 7			.840
TDBÖ 8			.847

Cronbach's Alpha değerinin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda .80 ve üzeri bulunması güvenilirlik ve iç tutarlılık için yeterli olarak kabul edilir (Erkuş, 2012). Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri .892'dir. Bu nedenle ölçeğin güvenilirlik ve iç tutarlılığı iyi bir düzeydedir denilebilir.

Tablo 18

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değeri Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.892	14

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği 2. Pilot Uygulama Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Sonuçları

2. pilot çalışmada elde edilen verinin yapı geçerliğini sınamak amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin AFA için uygun olup olmadığını kontrol etmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği testi KMO= .891, Bartlett Küresellik testi $\chi^2=871.925$, sd=45, p= .000 olarak bulunmuştur.

AFA sonucunda 2., 3., 5., 9. maddelerin madde faktör yük değerlerinin .50'nin altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yükleri .690 ile .837 arasındadır. AFA sonucunda ölçekte iki faktörlü bir desen elde edilmiştir. Birinci faktörde 4., 6., 7., 8., 10., 11., 12. maddeler; ikinci faktörde 1., 13., 14. maddeler yüklenmiştir. Faktör 1 altında toplanan maddelerin “anlama/yorumlama”; faktör 2 altında toplanan maddelerin “değerlendirme” kavramlarına yönelik olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda isimlendirilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .905'dir.

Ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi bulguları Tablo 19'da; faktör özdeğer ve varyans bulguları Tablo 20'de; madde faktör yükleri bulguları Tablo 21'de; güvenirlik değeri bulguları Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 19

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (2. Pilot Uygulama)

KMO Katsayısı		.891
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	871.925
	Sd	45
	p (p< .05)	.000

Ölçeğin KMO değerinin .891 olduğu görülmektedir. Kaiser (1974) KMO ilgili .50'den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 arasındaki değerlerin kötü, .60-.70 arasındaki değerlerin zayıf, .70-.80 arasındaki değerlerin iyi, .90'dan büyük değerlerin ise

mükemmel olduğunu ifade etmiştir. KMO değerinin .70'den büyük olması örneklemin AFA için yeterli olduğunu ifade etmektedir (Seçer, 2013, s. 119).

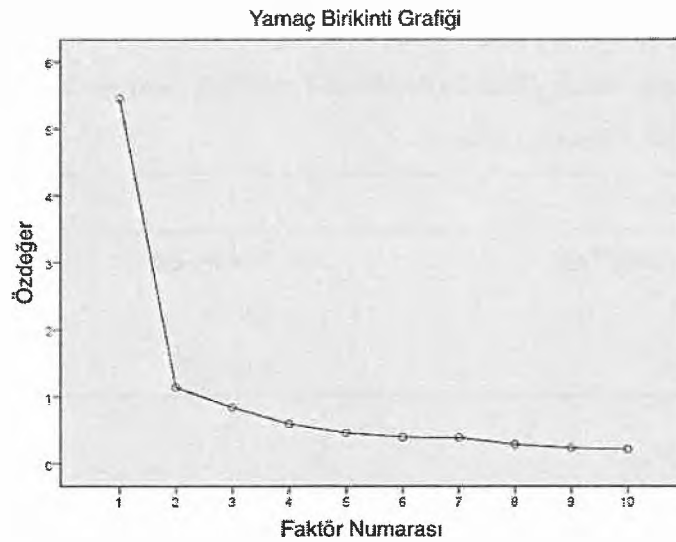
Bu çalışmanın 2. pilot uygulamasında KMO değerinin .891 olarak hesaplanması değerini iyi ve üzeri olduğunu; 70'den büyük olması ise örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi değerinin $p(p < .05)$ düzeyinde $p = .000$ anlamlı bulunması verinin AFA için uygun yapıda olduğunu göstermektedir.

Tablo 20

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (2. Pilot Uygulama)

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	4.347	43.471	43.471
2	2.248	22.483	65.954

Birinci faktöre ait özdeğerin 4.347 ve varyans oranının % 43.471 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 2.248 ve varyans oranının % 22.483 olduğu bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan iki faktör, dinleme özyeterliğinde varyansın toplam yüzde 65.954'ünü açıklamaktadır. Şekil 4'te bu ölçeğe ait yamaç eğim grafiği sunulmuştur.



Şekil 4. İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (2. Pilot Uygulama)

Yukarıdaki şekilde verilen yamaç birikinti grafiğinin 2. faktörden itibaren düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu durum, 2. Pilot uygulama sonrası verinin iki anlamlı faktör içerdiği anlamına gelmektedir.

Tablo 21

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (2. Pilot Uygulama)

Aday Maddeler	Maddelerin Açılımı	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri
TDBÖ 4	Türkçe dersindeki dinleme metinlerinde geçen öğelerin gerçek mi hayal ürünü mü olduğunu ayırt ederim.	.837	
TDBÖ 6	Türkçe dersinde dinlediğim metindeki olayları zihnimde canlandırırım.	.810	
TDBÖ 7	Türkçe dersinde dinlediğim metnin konusunu anlarım.	.804	
TDBÖ 8	Türkçe dersinde dinlediğim metinde geçen deyimleri anlarım.	.753	
TDBÖ 10	Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinde geçen kelimeleri anlarım.	.751	
TDBÖ 11	Türkçe dersinde dinlediğim metnin ana fikrini bulurum.	.700	
TDBÖ 12	Türkçe dersinde dinlediğim metindeki olayların sebep-sonuç ilişkisini belirlerim.	.690	
TDBÖ 1	Türkçe dersinde dilediğim metnin ana fikrini bulurum.		.830
TDBÖ 13	Türkçe dersinde dinlediğim metni özetlerim.		.752
TDBÖ 14	Türkçe dersinde dinlediğim metinle ilgili sorular üretirim.		.730

Birinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .690 ile .837 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .730 ile .830 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğe ait faktörler isimlendirilirken her iki faktör yüklenen maddelerin içerik ve ortak özellikleri dikkate alınmıştır. Bu düşünceye dayalı olarak birinci faktörde yer alan maddeler dinleme becerisinin daha çok anlama ve yorumlama kısmıyla ilişkili olduğu için birinci faktör

“anlama/yorumlama”; ikinci faktörde yer alan maddeler ise dinlediklerini değerlendirmeye ilişkili olduğu için ikinci faktör “değerlendirme” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin AFA sonucunda anlamlı bir şekilde gruplanması ölçeğin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 22

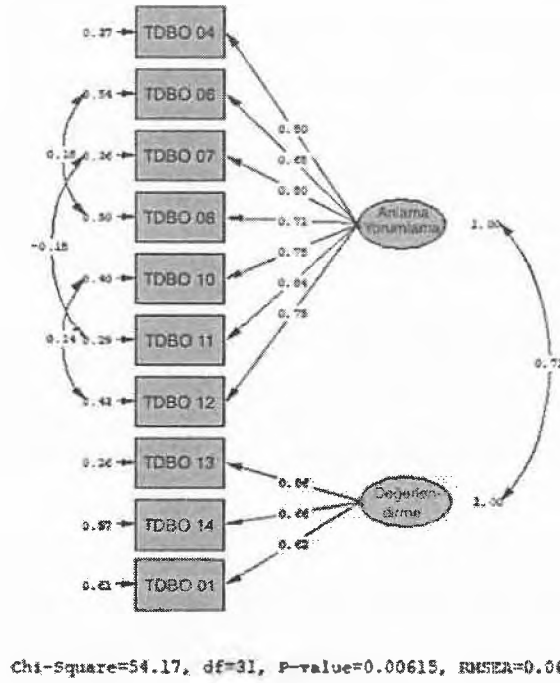
İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değeri Bulguları (2. Pilot Uygulama)

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Faktör 1	.908	7
Faktör 2	.747	3
Tüm Ölçek	.905	10

Cronbach's Alpha değerinin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda .80 ve üzeri bir değerde olması geliştirilen ölçüm aracının yeterli düzeyde bir güvenilirliğe (iç tutarlılık) sahip olduğu şeklinde yorumlanır (Erkuş, 2012). Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .905'dir. Bu nedenle ölçeğe ait güvenilirlik ve iç tutarlık iyi bir düzeydedir denilebilir.

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği DFA Sonuçları

AFA sonrası ölçeğe uygulanan DFA sonucunda $\chi^2=54.17$, $sd=31$, $p=.00615$, $(\chi^2/sd)=1.747$, $RMSEA=.069$, $SRMR=.046$, $GFI=.93$, $AGFI=.88$, $CFI=.97$ bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 5'de; modelden elde edilen uyum indeks değerleri ise Tablo 23'te sunulmuştur. Çalışmada p anlamlılık değerinin $p>.05$ olması beklenen bir durumdur ve ölçekten elde edilen verinin tanımlanan faktör modeli ile uyumlu olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 1994). Ancak bu değer birçok zaman .05 düzeyinde $p<.05$ anlamlı çıkmaktadır. Bu durum likert türünde hazırlanan ölçek maddelerinin sürekli veri olarak varsayılmalarından kaynaklanan bir sorundur (Çokluk ve diğerleri, 2014).



Şekil 5. İTDÖ'ye Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 23

İTDÖ'ye Yönelik Uyum İyiliği İndeksi Bulguları

Uyum indeksleri	Bulunan değerler	Uygunluk
χ^2/sd	1.747	Mükemmel uyum/Çok iyi uyum
RMSEA	.069	İyi/Kabul edilebilir Uyum
CFI	.97	Mükemmel uyum/Çok iyi uyum
SRMR	.046	Mükemmel uyum/Çok iyi uyum
AGFI	.88	İyi/Kabul edilebilir uyum
GFI	.93	İyi/Kabul edilebilir uyum

Yukarıdaki şekil incelendiğinde $p = .00615$ değerinin anlamsız olması beklenirken anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak, χ^2 istatistiğine ait p değeri örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilendiği için çok büyük örneklemeler hariç çoğu durumda modelin reddedildiği

sonucuna ulaşılmaktadır (Waltz, Strcikland ve Lenz 2010, aktaran Çapık, 2014, s. 120). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin uygulandığı örneklem oldukça sınırlı büyüklükte bir grup olan ikidilli, yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle p değeri yerine χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer dikkate (Şimşek, 2007) alınmıştır. Yukarıdaki tabloda sunulan uyum indeksleri ölçekten elde edilen verinin tanımlanan faktör modeli ile uyumlu olduğu anlamına gelmektedir ve bu durum ölçeğin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.5.4.4. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği

Bu bölümde İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğinin 1. ve 2. pilot uygulamaları geçerlik ve güvenirlik bulguları verilmiştir.

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği 1. Pilot Uygulama Sonrası Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Sonuçları

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği 1. Pilot Uygulama kapsamında bir grup ikidilli öğrenciye uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veri ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu ölçeğe ait AFA bulguları ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bir gösterge olarak yorumlanacaktır.

Bu uygulamada elde edilen verinin AFA için uygun olup olmadığını kontrol etmek için Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği testi ile Bartlett Küresellik testi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği KMO= .881, Bartlett Küresellik testinin istatistikleri $\chi^2=744.543$, sd=78, p= .000 olarak bulunmuştur.

AFA sonucunda 5., 12., 13., 17., 22., 23. maddelerin binişik olduğu; 1., 3., 10., 16. maddelerin madde faktör yük değerlerinin .50'nin altında olduğundan tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yükleri .694 ile .858 arasındadır. AFA sonucunda ölçekte üç faktörlü bir desen elde edilmiştir. Birinci faktörde 2., 4., 6., 7., 8., 9. maddeler; ikinci faktörde 18., 19., 20., 21. maddeler; üçüncü faktörde ise 11., 14., 15. maddeler yüklenmiştir.

Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik değeri .915'dir.1. pilot uygulamada gerçekleştirilen tüm bu analizlerin sonucunda ölçeğe 2. pilot uygulama için son şekli verilmiştir.

Ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi bulguları Tablo 24'te; faktör özdeğer ve varyans bulguları Tablo 25'de; madde faktör yükleri Tablo 26'da; güvenirlik değeri bulguları Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 24

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (1. Pilot Uygulama)

KMO Katsayısı		.881
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	744.543
	Sd	78
	p (p< .05)	.000

Ölçeğin KMO değerinin .881 olduğu görülmektedir. Kaiser (1974) KMO istatistiği ile ilgili .50'den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 arasındaki değerlerin kötü, .60-.70 arasındaki değerlerin zayıf, .70-.80 arasındaki değerlerin iyi, .90'dan büyük değerlerin ise mükemmel olduğunu ifade etmiştir. KMO değerinin .70'den büyük olması örneklemin AFA için yeterli olduğunu ifade etmektedir (Seçer, 2013, s. 119).

Bu çalışmanın 1. pilot uygulamasında KMO değerinin .881 olması değerin iyi ve üzeri olduğunu; 70'den büyük olması ise örneklem büyüklüğünün açıklayıcı faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi bulguları p değerinin p= .000 olarak hesaplandığını ve p< .05 düzeyinde anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu pilot uygulamada verinin AFA için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

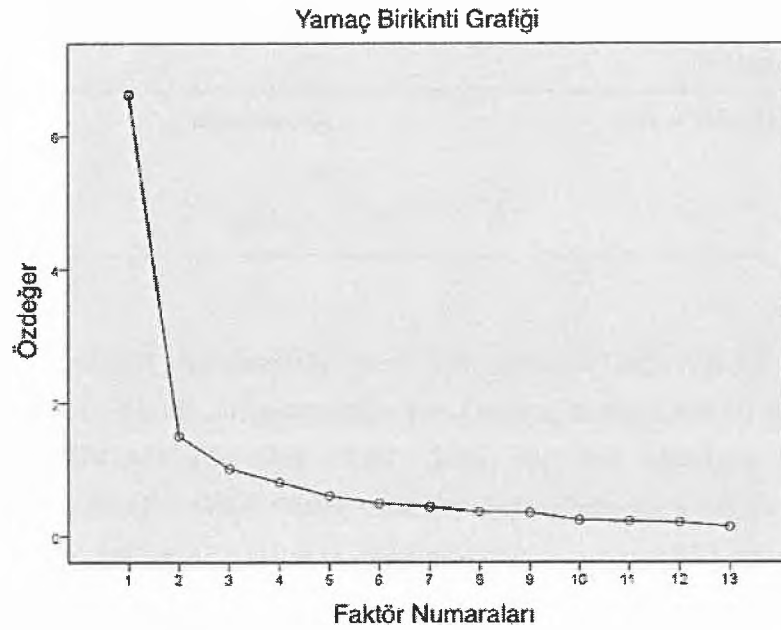
Tablo 25

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	4.013	30.867	30.867
2	2.816	21.660	52.527
3	2.303	17.719	70.246

Bu ölçeğin AFA sonuçları üç faktörlü bir yapıyı göstermektedir. Birinci faktöre ait özdeğerin 4.013 ve varyans oranının % 30.867 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 2.816 ve varyans oranının % 21.660 olduğu, üçüncü faktöre ait özdeğerin 2.303 ve varyans oranının

% 17.719 olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan üç faktör, konuşma özyeterliğinde varyansın toplam yüzde 70.246'sını açıklamaktadır. Şekil 6'da bu ölçeğe ait yamaç eğim grafiği sunulmuştur.



Şekil 6. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (1. Pilot Uygulama)

Yukarıdaki şekilde verilen yamaç birikinti grafiğinin 3. faktörden itibaren düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu durum verinin üç anlamlı faktör içerdiği anlamına gelmektedir denilebilir.

Tablo 26'da da görüldüğü gibi, birinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .694 ile .839 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .698 ile .858 arasında değiştiği, üçüncü faktöre ait madde faktör yüklerinin .726 ile .824 arasında değiştiği görülmektedir. AFA sonuçlarına göre, ölçeği oluşturan maddeler farklı faktörlere yüklenmiştir. Maddelerin böyle bir faktör yapısı göstermesi bu ölçeğin yapı geçerliğine yönelik bir delil sunmaktadır.

Tablo 26

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Aday Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri
TKBÖ 2	.757		
TKBÖ 4	.701		
TKBÖ 6	.839		
TKBÖ 7	.813		
TKBÖ 8	.822		
TKBÖ 9	.694		
TKBÖ 18		.703	
TKBÖ 19		.858	
TKBÖ 20		.789	
TKBÖ 21		.698	
TKBÖ 11			.726
TKBÖ 14			.824
TKBÖ 15			.733

Cronbach's Alpha değerinin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda .80 ve üzeri bir değerde olması yerterli düzeyde bir güvenilirliğe (iç tutarlılık) sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Erkuş, 2012). Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik değeri .915'dir. Bu nedenle ölçeğe ait güvenirlik ve iç tutarlık düzeyi iyi bir düzeydedir denilebilir.

Tablo 27

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değeri Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.915	13

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği 2. Pilot Uygulama Sonrası Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Sonuçları

2. pilot çalışmada elde edilen verinin yapı geçerliğini sınamak amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin AFA için uygun olup olmadığını kontrol etmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği testi $KMO = .845$, Bartlett Küresellik testi $\chi^2 = 836.499$, $sd = 45$, $p = .000$ olarak bulunmuştur.

AFA bulgularına göre 4. maddenin binişik olduğu; 1. ve 8. maddelerin madde faktör yük değerlerinin .50'nin altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yükleri .607 ile .849 arasındadır. AFA sonucunda iki faktörlü bir desen elde edilmiştir. Birinci faktörde 6., 7., 11., 12. maddeler; ikinci faktörde 2., 3., 5., 9., 10., 13. maddeler yüklenmiştir. Faktör 1 altında toplanan maddelerin “fiziksel”; faktör 2 altında toplanan maddelerin “zihinsel” kavramlarına yönelik olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda adlandırılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .896'dır.

Ölçeğe ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi bulguları Tablo 28'de; faktör özdeğer ve varyans bulguları Tablo 29'da; madde faktör yükleri bulguları Tablo 30'da; güvenirlik değeri bulguları Tablo 31'de gösterilmektedir.

Tablo 28

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (2. Pilot Uygulama)

KMO Katsayısı		.845
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	836.499
	Sd	45
	p ($p < .05$)	.000

Ölçeğin KMO değerinin .845 olduğu görülmektedir. Kaiser (1974) KMO ilgili .50'den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 arasındaki değerlerin kötü, .60-.70 arasındaki değerlerin zayıf, .70-.80 arasındaki değerlerin iyi, .90'dan büyük değerlerin ise mükemmel olduğunu ifade etmiştir. KMO değerinin .70'den büyük olması örneklemin AFA için yeterli olduğunu ifade etmektedir (Seçer, 2013, s. 119).

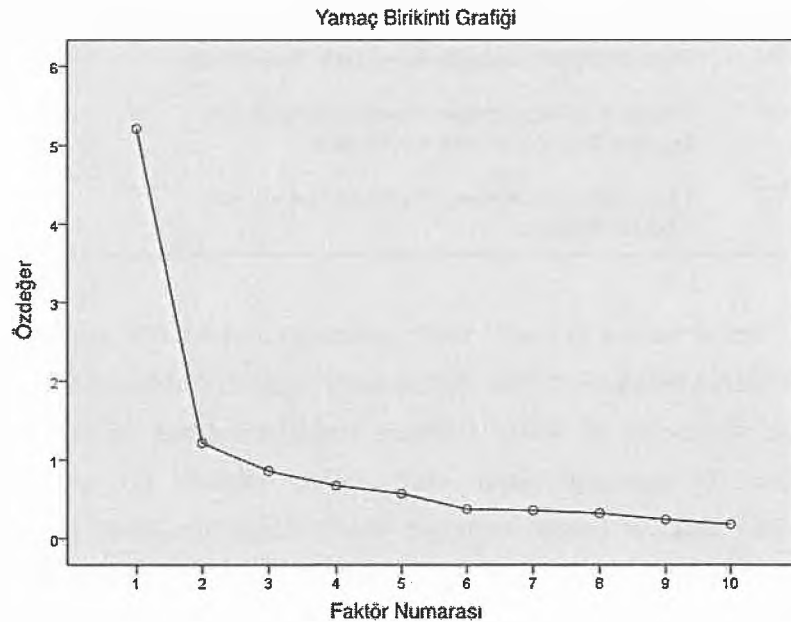
Bu çalışmanın 2. pilot uygulamasında KMO değerinin .845 olması değerini iyi ve üzeri olduğunu; 70'den büyük olması ise örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi değerinin $p(p < .05)$ düzeyinde $p = .000$ anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu iki analizin sonuçları ölçekten elde edilen verinin AFA için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 29

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (2. Pilot Uygulama)

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	3.510	35.103	35.103
2	2.911	29.113	64.217

Birinci faktöre ait özdeğerin 3.510 ve varyans oranının % 35.103 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 2.911 ve varyans oranının % 29.113 olduğu bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan iki faktör, konuşma özyeterliğinde varyansın toplam yüzde 64.217'sini açıklamaktadır. Şekil 7'de bu ölçeğe ait yamaç eğim grafiği sunulmuştur.



Şekil 7. İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (2. Pilot Uygulama)

Yukarıdaki şekilde verilen yamaç birikinti grafiğinin 2. faktörden itibaren düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu durum verinin iki anlamlı faktör içerdiği anlamına gelmektedir.

Tablo 30

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (2. Pilot Uygulama)

Aday Maddeler	Maddelerin Açılımı	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri
TKBÖ 6	Türkçe dersinde akıcı bir şekilde konuşurum.	.718	
TKBÖ 7	Türkçe dersinde kelimeleri doğru telaffuz ederim.	.824	
TKBÖ 11	Türkçe dersinde vurguya dikkat ederek konuşurum.	.736	
TKBÖ 12	Türkçe dersinde tonlamaya uygun konuşurum.	.654	
TKBÖ 2	Türkçe dersinde yapılan tartışma etkinliklerine katılırım.		.607
TKBÖ 3	Türkçe dersinde duygularımı konuşarak ifade ederim.		.849
TKBÖ 5	Türkçe dersinde düşüncelerimi konuşarak ifade ederim.		.831
TKBÖ 9	Türkçe dersinde anılarımı konuşarak ifade ederim.		.654
TKBÖ 10	Türkçe dersinde yaptığım konuşmalarda günlük hayattan örnekler vererek konuşurum.		.751
TKBÖ 13	Türkçe dersinde herhangi bir konuyla ilgili ikna edici konuşurum.		.670

Birinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .654 ile .824 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .607 ile .849 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğe ait faktörler isimlendirilirken her iki faktör yüklenen maddelerin içerik ve ortak özellikleri dikkate alınmıştır. Bu düşünceye dayalı olarak birinci faktörde yer alan maddeler konuşma becerisinin daha çok fiziksel boyutuyla ilişkili olduğu için birinci faktör “fiziksel”; ikinci faktörde yer alan maddeler ise konuşma becerisinin zihinsel boyutuyla ilişkili olduğu için ikinci faktör “zihinsel” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin AFA sonucunda anlamlı bir şekilde gruplanması ölçeğin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 31

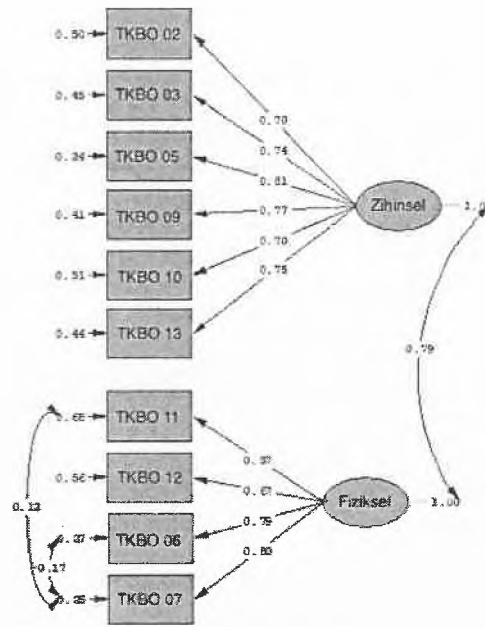
İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değeri Bulguları (2. Pilot Uygulama)

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Faktör 1	.788	4
Faktör 2	.883	6
Tüm Ölçek	.896	10

Cronbach's Alpha değerinin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda .80 ve üzeri bulunması güvenilirlik (iç tutarlılık) için yeterli bir değer aralığı olarak kabul edilebilir (Erkuş, 2012). Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri .896'dır. Bu nedenle ölçeğe ait güvenilirlik ve iç tutarlık düzeyi iyi bir düzeydedir denilebilir.

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği DFA Sonuçları

AFA sonrası ölçeğe uygulanan DFA sonucunda $\chi^2 = 47.09$, $sd = 32$, $p = .04159$, $(\chi^2/sd) = 1.47$, $RMSA = .098$, $SRMR = .061$, $GFI = .86$, $AGFI = .82$, $CFI = .92$ bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 8'de; modelden elde edilen uyum indeksi değerleri ise Tablo 32'de sunulmuştur. Çalışmada p anlamlılık değerinin $p > .05$ olması beklenen bir durumdur (Kline, 1994). Ancak bu değer birçok zaman .05 düzeyinde $p < .05$ anlamlı çıkmaktadır. Bu durum likert türünde hazırlanan ölçek maddelerinin sürekli veri olarak varsayılmalarından kaynaklanan bir sorundur (Çokluk ve diğerleri, 2014).



Chi-Square=47.09, df=32, P-value=0.04159, RMSEA=0.098

Şekil 8. İTKÖ'ye Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 32

İTKÖ'ye Yönelik Uyum İyiliği İndeksi Bulguları

Uyum indeksleri	Bulunan değerler	Uygunluk
χ^2/Sd	1.47	Mükemmel uyum/Çok iyi uyum
RMSEA	.098	İyi/Kabul edilebilir Uyum
CFI	.92	İyi/Kabul edilebilir Uyum
SRMR	.061	İyi/Kabul edilebilir Uyum
AGFI	.82	İyi/Kabul edilebilir uyum
GFI	.86	İyi/Kabul edilebilir uyum

Yukarıdaki şekil incelendiğinde $p = .04159$ değerinin anlamsız olması beklenirken anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak, χ^2 istatistiğine ait p değeri örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilendiği için çok büyük örneklem olmadıkça modelin reddedildiği sonucunu vermektedir (Waltz, Strickland and Lenz 2010, aktaran Çapık, 2014;120). Bu çalışmada

geliştirilen ölçeğin uygulandığı örneklem oldukça sınırlı büyüklükte bir grup olan ikidilli, yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle p değeri yerine χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer dikkate (Şimşek, 2007) alınmıştır. Yukarıdaki tabloda sunulan uyum indeksleri ölçekten elde edilen verinin tanımlanan faktör modeli ile uyumlu olduğu anlamına gelmektedir ve bu durum ölçeğin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.5.4.5. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi

Bu bölümde İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin 1. ve 2. pilot uygulamaları geçerlik ve güvenirlik bulguları verilmiştir.

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi 1. Pilot Uygulama Sonrası Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Sonuçları

İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi 1. Pilot Uygulama kapsamında bir grup ikidilli öğrenciye uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veri ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu ankete ait AFA bulguları anketin yapı geçerliğine ilişkin bir gösterge olarak yorumlanacaktır.

1. Pilot uygulama sonrası anketinin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği testi $KMO = .720$, Bartlett Küresellik testi $\chi^2 = 1809.476$, $sd = 153$, $p = .000$ olarak bulunmuştur. Bu istatistikler 1. Pilot Uygulamada toplanan verinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda 20., 27., 30., 32., 38. maddelerin binişik olduğu; 1., 2., 3., 4., 7., 16., 19., 22. maddelerin herhangi bir faktöre yüklenmediği; 10., 18., 28., 34., 35., 36., 37., 39. maddelerin madde faktör yük değerlerinin .50'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Anketteki tüm maddelerin faktör yükleri .538 ile .854 arasındadır. AFA sonucunda üç faktörlü yapıya sahip bir anket elde edilmiştir. Birinci faktörde 5., 6., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 21. maddeler; ikinci faktörde 15., 17., 24., 25., 26. maddeler; üçüncü faktörde ise 23., 29., 31., 33. maddeler yüklenmiştir.

Anketin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik değeri .840'dır. 1. pilot uygulamada gerçekleştirilen tüm bu analizlerin sonucunda ankete 2. pilot uygulama için son şekli verilmiştir.

Ankete ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi bulguları Tablo 33'te; faktör özdeğer ve varyans bulguları Tablo 34'te; madde faktör yükleri Tablo 35'de; güvenirlik değeri bulguları Tablo 36'da gösterilmektedir.

Tablo 33

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri
Anketinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett
Küresellik Testi Bulguları (1. Pilot Uygulama)

KMO Katsayısı		.720
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	1809.476
	Sd	153
	p (p< .05)	.000

Anketin KMO değerinin .720 olduğu görülmektedir. Kaiser (1974) KMO ilgili .50'den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 değerinin kötü, .60-.70 değerinin zayıf, .70-.80 değerinin iyi, .90'dan büyük değerin ise mükemmel olduğunu ifade etmiştir. KMO değerinin .70'den büyük olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu söylemektedir (Seçer, 2013, s. 119).

Bu çalışmanın 1. pilot uygulamasında KMO değerinin .720 olması değerin iyi olduğunu; .70'den büyük olması ise örneklem büyüklüğünün açılımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi bulguları p değerinin p=.000 olarak hesaplandığını ve p< .05 düzeyinde anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu pilot uygulamada verinin AFA için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

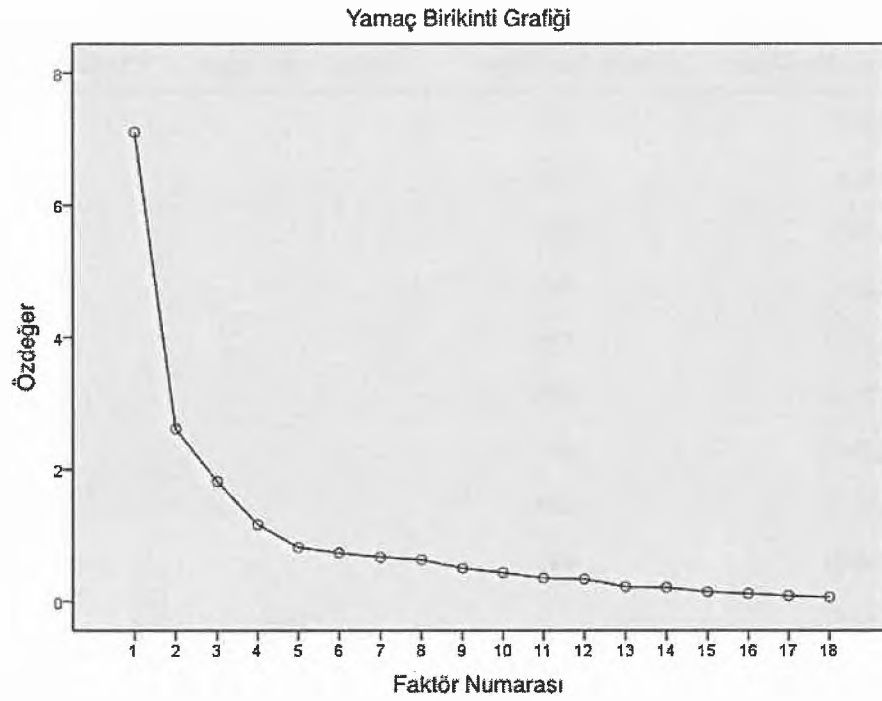
Tablo 34

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri
Anketinin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	5.536	30.753	30.753
2	3.245	18.030	48.783
3	2.759	15.325	64.108

Birinci faktöre ait özdeğerin 5.536 ve varyans oranının % 30.753 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 3.245 ve varyans oranının % 18.030 olduğu, üçüncü faktöre ait özdeğerin 2.759 ve varyans oranının % 15.325 olduğu bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya

ıkan üç faktör, sorunlar algısında varyansın toplam yüzde 64.108'ini açıklamaktadır. Şekil 9'da bu ankete ait yamaç eğim grafiği sunulmuştur.



Şekil 9. İkidilli ğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (1. Pilot Uygulama)

Yukarıdaki şekilde verilen yamaç birikinti grafiğinin 3. faktörden itibaren düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu durum verinin  anlamlı faktör içerdiği anlamına gelmektedir.

Birinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .600 ile .827 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .538 ile .839 arasında değiştiği, üçüncü faktöre ait madde faktör yüklerinin .647 ile .854 arasında değiştiği görülmektedir. Görüldüğü gibi AFA sonuçlarına göre, anketi oluşturan maddeler farklı faktörlere yüklenmiştir. Maddelerin böyle bir faktör yapısı göstermesi bu anketin yapı geçerliğine yönelik bir delil sunmaktadır.

Tablo 35

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Aday Maddeler	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri
TDS 5	.827		
TDS 6	.748		
TDS 8	.805		
TDS 9	.755		
TDS 11	.735		
TDS 12	.675		
TDS 13	.672		
TDS 14	.600		
TDS 21	.682		
TDS 15		.629	
TDS 17		.538	
TDS 24		.681	
TDS 25		.839	
TDS 26		.659	
TDS 23			.729
TDS 29			.818
TDS 31			.854
TDS 33			.647

Tablo 36

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Güvenirlik Değeri Bulguları (1. Pilot Uygulama)

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.840	18

Cronbach's Alpha değerinin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda .80 ve üzeri bulunması güvenilirlik ve iç tutarlılık için yeterli bir değer aralığı olarak kabul edilebilir (Erkuş, 2012). Anketin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri .840'tır. Bu nedenle ankete ait güvenilirlik ve iç tutarlık iyi bir düzeydedir denilebilir.

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi 2. Pilot Uygulama Sonrası Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Sonuçları

2. pilot çalışmada elde edilen verinin yapı geçerliğini sınamak amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Anketin AFA için uygun olup olmadığını kontrol etmek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği testinde $KMO = .728$, Bartlett Küresellik testinde $\chi^2 = 925.573$, $sd = 105$, $p = .000$ olarak bulunmuştur.

AFA bulgularına göre 7, 8. maddelerin binişik olduğu; 16. maddenin madde faktör yük değerlerinin .50'nin altında olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler ankettten çıkarılmıştır. Anketteki tüm maddelerin faktör yükleri .512 ile .859 arasındadır. AFA sonucunda dört faktörlü bir desen elde edilmiştir. Birinci faktörde 1., 2., 6., 9., 10., 14. maddeler; ikinci faktörde 4., 12., 13. maddeler; üçüncü faktörde 15., 17., 18. maddeler ve dördüncü faktörde 3., 5., 11. maddeler yüklenmiştir. Birinci faktörün "Dinleme becerisinde yaşanan sorunlar"; ikinci faktörün "Okuma becerisinde yaşanan sorunlar", üçüncü faktörün "Konuşma becerisinde yaşanan sorunlar", dördüncü faktörün ise "Yazma becerisinde yaşanan sorunlar" yönelik olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda adlandırılmıştır. Anketin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri .833'dür.

Ankete ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi bulguları Tablo 37'de; faktör özdeğer ve varyans bulguları Tablo 38'de; madde faktör yükleri bulguları Tablo 39'da; güvenilirlik değeri bulguları Tablo 40'da gösterilmektedir.

Tablo 37

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları (2. Pilot Uygulama)

KMO Katsayısı		.728
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri	925.573
	Sd	105
	p (p<0,05)	.000

Anketin KMO değerinin .728 olduğu görülmektedir. Kaiser (1974) KMO ilgili .50'den düşük değerlerin kabul edilemeyeceğini, .50-.60 arasındaki değerlerin kötü, .60-.70 arasındaki değerlerin zayıf, .70-.80 arasındaki değerlerin iyi, .90'dan büyük değerlerin ise mükemmel olduğunu ifade etmiştir. KMO değerinin .70'den büyük olması örneklemin AFA için yeterli olduğunu ifade etmektedir (Seçer, 2013, s. 119).

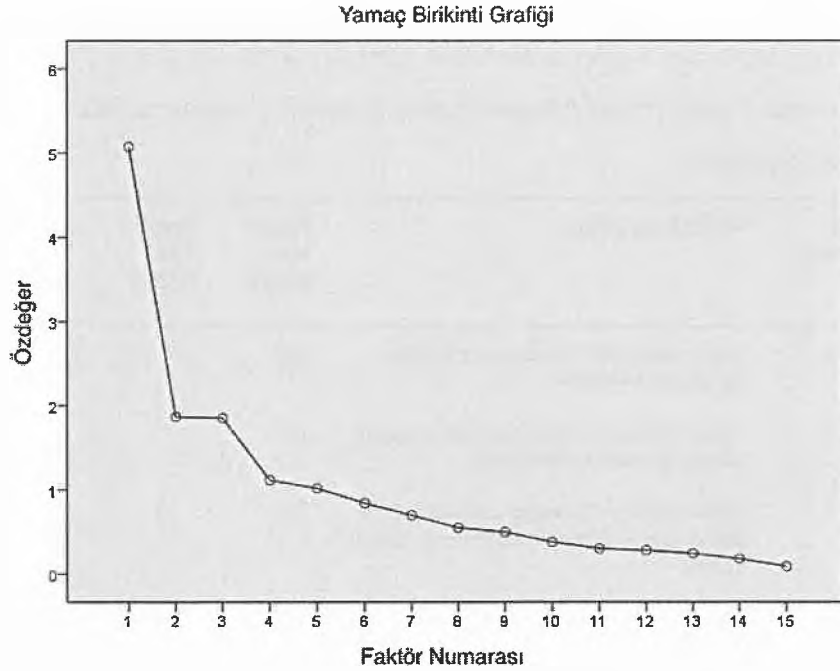
Bu çalışmanın 2. pilot uygulamasında KMO değerinin .728 olması değerin iyi ve üzeri olduğunu; 70'den büyük olması ise örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi değerinin $p(p < .05)$ düzeyinde $p = .000$ anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular anketten elde edilen verinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 38

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Faktör Özdeğer ve Varyans Bulguları (2. Pilot Uygulama)

Faktör	Total	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	3.286	21.909	21.909
2	2.339	15.596	37.504
3	2.102	14.015	51.519
4	2.005	13.369	64.888

Birinci faktöre ait özdeğerin 3.286 ve varyans oranının % 21.909 olduğu, ikinci faktöre ait özdeğerin 2.339 ve varyans oranının % 15.596 olduğu, üçüncü faktöre ait özdeğerin 2.101 ve varyans oranının %14.015 olduğu, dördüncü faktöre ait özdeğerin 2.005 ve varyans oranının % 13.369 olduğu bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan dört faktör, sorunlar algısında varyansın toplam yüzde 64.888'ini açıklamaktadır. Şekil 10'da bu ankete ait yamaç eğim grafiği sunulmuştur.



Şekil 10. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Yamaç Birikinti (Scree Plot) Grafiği (2. Pilot Uygulama)

Yukarıdaki şekilde verilen yamaç birikinti grafiğinin 4. faktörden itibaren düzleşmeye başladığı görülmektedir. Bu durum verinin dört anlamlı faktör içerdiği anlamına gelmektedir.

Birinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .580 ile .790 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin .627 ile .829 arasında, üçüncü faktöre ait madde faktör yüklerinin .616 ile .783 arasında, dördüncü faktöre ait madde faktör yük değerlerinin .512 ile .859 arasında değiştiği görülmektedir. Ankete ait faktörler isimlendirilirken dört farklı faktörde yüklenen maddelerin içerik ve ortak özellikleri dikkate alınmıştır. Bu düşünceye dayalı olarak birinci faktörde yer alan maddeler dinleme becerisiyle ilgili sorunlarla, ikinci faktörde yer alan maddeler okuma becerisiyle ilgili sorunlarla, üçüncü faktörde yer alan maddeler konuşma becerisiyle ilgili sorunlarla, dördüncü faktörde yer alan maddeler ise yazma becerisiyle ilgili sorunlarla ilişkilidir. Bu nedenle birinci faktör “Dinleme becerisinde yaşanan sorunlar”; ikinci faktör “Okuma becerisinde yaşanan sorunlar”, üçüncü faktör “Konuşma becerisinde yaşanan sorunlar”, dördüncü faktör ise “Yazma becerisinde yaşanan sorunlar” şeklinde adlandırılmıştır. Anketi oluşturan maddelerin AFA sonucunda anlamlı bir şekilde gruplanması anketin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 39

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) Bulguları (2. Pilot Uygulama)

Aday Maddeler	Maddelerin açılımı	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri	Faktör Yük Değeri
TDS 1	Türkçe dersindeki dinleme metinlerini anlamakta zorlanırım.	.785			
TDS 2	Türkçe dersinde dinlediğim metinde geçen anahtar kelimeleri fark ederim.	.609			
TDS 6	Türkçe dersinde konuşma esnasında geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin ederim.	.580			
TDS 9	Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerinde zorlanırım.	.790			
TDS 10	Türkçe dersinde dinlediğim metnin yardımcı fikirlerini bulmakta zorlanırım.	.764			
TDS 14	Türkçe dersinde konuştuğum zaman sözlü olmayan (jest, mimik ve beden dili vb.) mesajları anlamakta zorlanırım.	.713			
TDS 4	Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soru üretmekte zorlanırım.		.627		
TDS 12	Türkçe dersinde okuduğum metinleri anlamakta zorlanırım.		.829		
TDS 13	Türkçe dersinde metnin ana fikrini bulmakta zorlanırım.		.804		
TDS 15	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde zorlanırım.			.783	
TDS 17	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde anlamlı cümle kurmakta zorlanırım.			.723	
TDS 18	Türkçe dersinde herhangi bir konuyla ilgili ikna edici konuşmakta zorlanırım.			.616	
TDS 11	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde içeriğe uygun deyimler kullanırım.				.512
TDS 3	Türkçe dersinde noktalama işaretlerini doğru kullanarak yazı yazarım.				.859
TDS 5	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde ana fikri bir bütünlük içerisinde sunmakta zorlanırım.				.790

Tablo 40

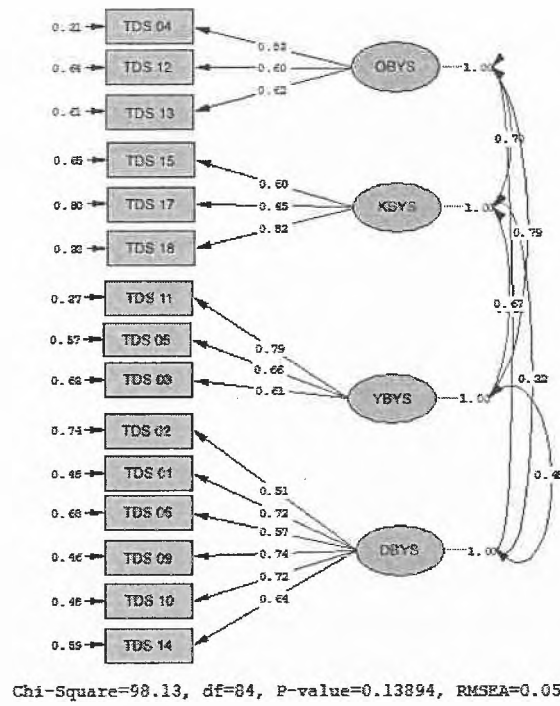
İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketinin Güvenirlik Değeri Bulguları (2. Pilot Uygulama)

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Faktör 1	.765	6
Faktör 2	.704	3
Faktör 3	.706	3
Faktör 4	.723	3
Tüm Anket	.833	15

Cronbach's Alpha değerinin eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda .80 ve üzeri bulunması güvenilirlik (iç tutarlılık) için yeterli bir değer aralığı olarak kabul edilebilir (Erkuş, 2012). Anketin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .833'tür. Bu nedenle Ankete ait güvenilirlik ve iç tutarlık iyi bir düzeydedir denilebilir.

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi DFA Sonuçları

AFA sonucu sonrası ankete uygulanan DFA sonucunda $\chi^2 = 98.13$, $sd = 84$, $p = .13894$, $(\chi^2/sd) = 1.16$, $RMSEA = .053$, $SRMR = .087$, $GFI = .86$, $AGFI = .81$, $CFI = .91$ bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 11'de; modelden elde edilen uyum indeks değerleri ise Tablo 41'de sunulmuştur. Çalışmada p anlamlılık değerinin burada $p > .05$ olması beklenen bir durumdur (Kline, 1994). Ancak bu değer birçok zaman .05 düzeyinde $p < .05$ anlamlı çıkmaktadır. Bu durum likert türünde hazırlanan anket maddelerinin sürekli veri olarak varsayılmalardan kaynaklanan bir sorundur (Çokluk ve diğerleri, 2014).



Şekil 11. İTSA'ya Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 41

İTSA'ya Yönelik Uyum İyiliği İndeksi Bulguları

Uyum indeksleri	Bulunan değerler	Uygunluk
χ^2/Sd	1.16	Mükemmel uyum/Çok iyi uyum
RMSEA	.053	Mükemmel uyum/Çok iyi uyum
CFI	.91	İyi/Kabul edilebilir uyum
SRMR	.087	İyi/Kabul edilebilir uyum
AGFI	.81	İyi/Kabul edilebilir uyum
GFI	.86	İyi/Kabul edilebilir uyum

Yukarıdaki şekil incelendiğinde $p = .13894$ değerinin anlamsız olması beklenirken anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak, χ^2 istatistiğine ait p değeri örneklem büyüklüğünden çok fazla etkilendiği için çok büyük örneklem hariç pek çok örnekte modelin reddedildiği görülmektedir (Waltz, Strickland ve Lenz 2010, aktaran Çapık, 2014, s. 120). Bu çalışmada geliştirilen anketin uygulandığı örneklem oldukça sınırlı büyüklükte bir grup

olan ikidilli, yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle p değeri yerine χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer dikkate (Şimşek, 2007) alınmıştır. Yukarıdaki tabloda sunulan uyum indeksleri anketten elde edilen verinin tanımlanan faktör modeli ile uyumlu olduğu anlamına gelmektedir ve bu durum anketin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, bu araştırmanın farklı aşamalarında farklı roller üstlenmiş ve araştırma boyunca çeşitli araştırma görevlerini yerine getirmiştir. Araştırmacı, araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirme aşamasında görüşmeci rolünde Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yaparak geliştirilecek anket ve ölçekler için dönütler elde etmiş, bu ölçme araçlarının maddelerini geliştirmiştir. Buna ek olarak araştırmacı, pilot uygulamalar esnasında uygulayıcı rolünde öğrencilere anket ve ölçekleri uygulamış, bu ölçme araçlarının maddelerini analiz etmiş ve bu araçlara son halini vermiştir. Araştırmacı, geliştirilen anket ve ölçekleri araştırmanın ana uygulamaya ilişkin veri toplama aşamasında yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli toplam 1763 öğrenciye uygulamıştır. Ayrıca araştırmacı, yine görüşmeci rolünde yedinci sınıfta öğrenim gören ikidilli toplam 12 öğrenci ile görüşmeler yaparak nitel veri toplamıştır. Son olarak araştırmacı, veri analizcisi rolünde toplanan nicel verileri çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz etmiş, toplanan nitel verileri ise kodlayıcı rolünde nitel içerik analizi yöntemini kullanarak çözümlemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde girişte tanımlanmış olan araştırma sorularına yönelik toplanan verilerin istatistiksel analizlerine ait bulgular ile nitel verilerin içerik analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırma Problemlerine İlişkin Ana Uygulama Analiz Bulguları

Araştırma kapsamında geliştirilen İTDÖ, İTKÖ ve İTSA veri toplama araçları araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri toplamak için kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin analizlere başlanmadan önce veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin normalliğini test etmek için yapılan bu analizlerin sonucunda, bu çalışma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş; ve bu nedenle veri analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu çalışmada, alanyazında da sıklıkla tercih edilen (Güleş, 2013) ve non-parametrik test kategorisinde yer alan Kruskal-Wallis ANOVA ve Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır.

İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik ve İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeklerine ve İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketine ait verilerin dağılımının normalliğine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

İTDÖ, İTKÖ ve İTSA'ya Ait Verilerin Normallik Testi Bulguları

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
İTDÖ	.062	1763	.000	.970	1763	.000
İTKÖ	.062	1763	.000	.986	1763	.000
İTSA	.066	1763	.000	.967	1763	.000

Her iki test sonucunda da verinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin karar verebilmek için p (sig) değeri dikkate alınır. Eğer $p > .05$ ise örneklem kümesinin normal

dağılım gösterdiği kabul edilir (Can, 2016). Anket ve ölçeklere ait test sonuçları incelendiğinde $p = .000$ yani p (sig) $< .05$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç, verilerin normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Bu nedenle çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulguların incelenmesinde non-parametrik testler uygulanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerisine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 43

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Dinleme Becerisine İlişkin Özyeterlik Bulguları

İTDÖ	N	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık		Basıklık	
					S	Std. Hata	S	Std. Hata
	1763	38.2501	7.64005	58.370	-0.565	.058	.403	.117

Her biri 5 puan değerinde 10 maddeden oluşan İTDÖ'nün ortalaması yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere 38.2501 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 50 olduğu düşünülürse bu ortalama değer, örneklemini oluşturan katılımcıların dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait betimsel istatistikler aşağıdadır.

Tablo 44

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Konuşma Becerisine İlişkin Özyeterlik Bulguları

İTKÖ	N	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık		Basıklık	
					S	Std. Error	S	Std. Error
	1763	37.4714	8.13769	66.222	-0.483	.058	.017	.117

Her biri 5 puan değerinde 10 maddeden oluşan İTKÖ'nün ortalaması yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere 37.4714 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 50 olduğu düşünülürse bu ortalama değer, örnekleme oluşturan katılımcıların konuşma becerisine ilişkin özyeterliklerinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda mevcuttur.

Tablo 45

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

İTSA	N	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık		Basıklık	
					S	Std. Error	S	Std. Error
	1763	25.5666	4.86824	23.700	-0.051	.058	-0.198	.117

Her biri 3 puan değerinde 15 maddeden oluşan İTSA'nın ortalaması yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere 25.5666 olarak hesaplanmıştır. Bu anketten alınabilecek en yüksek puanın 45 olduğu düşünülürse bu ortalama değer, örnekleme oluşturan katılımcıların Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin görüşlerin tespiti için 7. sınıfta öğrenim gören 12 ikidilli öğrenciyle görüşülmüş ve öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 46'da, öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri ise Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 46

Görüşme Yapılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Öğrenciler	Cinsiyet	Bildiği Diller	Bildiği Dillere İlişkin Dil Seviyeleri	Dili Edinme Yaşı
K1	E	Türkçe-Kürtçe	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Doğduğu zaman
K2	E	Türkçe-Arapça	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Arapçayı doğduğu zaman; Türkçeyi sokakta dört beş yaşlarında edinmiş.
K3	K	Türkçe-Zazaca	Türkçede kendini Zazacaya göre daha rahat ve akıcı ifade ediyor. Her iki dili de rahatlıkla anlıyor.	Doğduğu zaman
K4	E	Türkçe-Kürtçe	Türkçede kendini Kürtçeye göre daha rahat ve akıcı ifade ediyor. Her iki dili de rahatlıkla anlıyor.	Doğduğu zaman
K5	K	Türkçe-Kürtçe	Türkçede kendini Kürtçeye göre daha rahat ve akıcı ifade ediyor. Her iki dili de rahatlıkla anlıyor.	Kürtçeyi doğduğu zaman; Türkçeyi okulda edinmiş.
K6	K	Türkçe-Arapça	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Arapçayı doğduğu zaman; Türkçeyi okulda edinmiş.
K7	K	Türkçe-Kürtçe	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Kürtçeyi doğduğu zaman; Türkçeyi okulda edinmiş.
K8	E	Türkçe-Kürtçe	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Kürtçeyi doğduğu zaman; Türkçeyi sokakta üç dört yaşlarında edinmiş.
K9	E	Türkçe-Arapça	Türkçede kendini Arapçaya göre daha rahat ve akıcı ifade ediyor. Her iki dili de rahatlıkla anlıyor.	Arapçayı doğduğu zaman; Türkçeyi dört beş yaşlarında edinmiş.
K10	K	Türkçe-Zazaca	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Zazacayı doğduğu zaman; Türkçeyi üç dört yaşlarında edinmiş.
K11	E	Türkçe-Zazaca	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Doğduğu zaman
K12	K	Türkçe-Kürtçe	Her iki dili de rahatlıkla anlıyor ve iki dilde de kendini konuşarak rahatlıkla ve akıcı bir şekilde ifade ediyor.	Kürtçeyi doğduğu zaman; Türkçeyi okulda edinmiş.

Tablo 46 incelendiğinde 6 erkek ve 6 kız ikidilli, yedinci sınıf öğrencisinden oluşan 12 kişilik bir örnekleme 8 öğrenci her iki dilde de kendini rahatlıkla ve akıcı bir şekilde

ifade edebildiklerini; 1 öğrenci Türkçede kendini Zazacaya göre daha rahat ifade ettiğini; 1 öğrenci Türkçede kendini Arapçaya göre daha rahat ifade ettiğini; 2 öğrenci ise Türkçede kendini Kürtçeye göre daha rahat ifade ettiğini söylemiştir. Araştırmaya katılan 12 öğrenci de her iki dili de rahatlıkla anladığını söylemiştir. 4 öğrenci her iki dili de doğduğu zaman; 3 öğrenci Türkçeyi okul zamanında; 2 öğrenci Türkçeyi üç dört yaşlarında; 2 öğrenci ise Türkçeyi dört beş yaşlarında edindiğini söylemiştir.

Görüşme yapılan öğrencilere ayrıca Rabel-Heymann (1978) anadili kriterleri için belirlediği şu sorular sorulmuştur (aktaran Rezzagil, 2010):

1. Hangi dilde düşünüyorsunuz?
2. Hangi dilde hayal kuruyorsunuz?
3. Hangi dilde sayı sayıyorsunuz?

Araştırmaya katılan öğrenciler tıpkı Türkçe gibi bildikleri Arapça, Kürtçe ve Zazaca dillerinde de düşündüklerini, hayal kurduklarını ve sayı saydıklarını ifade etmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere “Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların ikidilli olmalarından mı kaynaklı olduğu” sorulduğunda on öğrencinin soruya “hayır” cevabı verdiği iki öğrencinin ise “evet” cevabı verdiği görülmüştür. “Evet” cevabı veren öğrencilerin Türkçeyi ne zaman öğrendiklerine bakıldığında iki öğrencinin de Türkçeyi okulda öğrendiği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve “dinleme becerilerinde karşılaştıkları sorunlar”, “okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar”, “konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar”, “yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar” ve “dil bilgisinde karşılaştıkları sorunlar” şeklinde beş tema oluşturulmuştur. Her tema kendi içinde çeşitli kodlara ve alt kodlara ayrılmıştır. Her temaya ait kodlar ve alt kodlar tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 47, görüşme yapılan öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunları göstermektedir.

Tablo 47

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğrenci Sayısı	Katılımcı Görüşleri	Kodlar	Alt Kodlar
5 (% 42)	“Dinleme etkinlikleri sıkıcı. Benzer şeyleri dinleyip duruyoruz.”; “Aynı şeyleri sorup duruyorlar.”; “Öğretmenimiz dikkatlice dinlememizi istiyor ama sıkılıyorum. Metinler sıkıcı geliyor. Tartışılan konular sıkıcı geliyor. Düz tartışıyor herkes.”; “Dinlerken sıkılıyorum; çünkü çok uzun geliyor.”; “Benzer şeyleri tartışıyorlar. Dinlerken sıkılıyorum.”	Etkinliklere dayalı	Etkinliklerin niteliği
4 (% 33)	“Sınıfta dinleme etkinlikleri sırasında sıkılıyorum. Arkadaşları dinlemek sıkıcı geliyor; çünkü kendileri hep konuşmak istiyor. Ben de sıkılıyorum.”; “Arkadaşlar konuşurken onları dinlemek çok sıkıcı geliyor. Ben onları dinlerken odaklanamıyorum.”; “Öğretmen dinle diyor. Tamam dinleyeyim de neden dinliyorum? Neden dinlemem gerektiğini bilmiyorum. Sıkılıyorum. Sevmiyorum ben dinlemeyi.”; “Dinlediklerimi anlayamıyorum. Dinlerken sıkılıyorum. Neden dinlediğimi bilmiyorum.”	Öğretmen kaynaklı	Etkinliğin uygulanması
3 (% 25)	“Dinleme sırasmda aklım başka yerlerde oluyor. Özellikle evde aklım kalıyor. Mesela dışarıya çıkmak istiyorum.”; “Dinleme etkinlikleri sırasında kafam karışıyor. Sıkılıyorum; çünkü odaklanamıyorum. Sorunlar var evde.”	Öğrenci kaynaklı	Odaklanma

Tablo 47’ye bakıldığında “Dinleme becerilerinde karşılaştıkları sorunlar” adlı temayı oluşturulan “etkinliklere dayalı”, “öğretmen kaynaklı” ve “öğrenci kaynaklı” şeklinde olmak üzere üç temel kod ve her üç kodun altında ise alt kodlar bulunmaktadır. Beş katılımcı,

etkinliklerin niteliklerinden dolayı etkinliklerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, “dinleme etkinliklerinin benzer ve sıkıcı olduğunu, sürekli benzer şeylerin tartışıldığını ve bu nedenle dinlerken sıkıldıklarını” söylemiştir. Katılımcılara neden sıkıldıkları sorulduğunda özellikle bir katılımcı “Dinleme etkinliklerinde keyif almadığını, aslında bir kez öğretmeninin şarkı dinletip kompozisyon yazdığını ve o zaman çok keyif aldığını” ifade etmiştir. Diğer başka bir katılımcı ise “Bir önceki öğretmenlerinin kısa film izlettiğini, onun hakkında konuştuklarını ve çok zevk aldığını, mutlu olduğunu” söylemiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, dinleme etkinliklerinin niteliğinden kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Dört katılımcı dinleme etkinlikleri sırasında karşılaştıkları sorunların öğretmenlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Katılımcılar “dinleme etkinlikleri sırasında arkadaşlarının sürekli konuşmak istediklerini ve bu durumun sıkıcı olduğunu; nasıl dinlemeleri gerektiğini bilmediklerini” vurgulamıştır. İki katılımcı “Öğretmeninin neden dinlemesi gerektiğini açıklamadığı için dinleme etkinlikleri sırasında sıkıldığını” belirtmiştir. Özellikle bir katılımcı bu durumu “Öğretmen dinle diyor. Tamam dinleyeyim de neden dinliyorum?” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcı ise “Dinleme etkinlikleri sırasında arkadaşlarının birbirini dinlemediklerini, arkadaşlarının hep kendilerinin konuşmak istediklerini ve bu nedenle sıkıldıklarını” belirtmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, dinleme becerilerine ilişkin öğretmen kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Üç katılımcı dinleme becerisinde karşılaştıkları sorunların kendilerinden kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar “Dinleme etkinlikleri sırasında sıkıldıklarını ve odaklanamadıklarını; bunun nedeninin ise kendilerinden kaynaklı olduğunu” ifade etmiştir. Üç katılımcı “evde ailevi sorunlarının olduğunu” söylemiştir. Ne tür sorunlar olduğu sorulduğunda “ekonomik sorunların olduğunu, aile bireylerinin ekonomi nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını” söylemiş ve bu nedenle “Verimli bir şekilde Türkçe dersindeki etkinliklere özellikle de dinleme etkinliklerine odaklanmakta güçlük yaşadıklarını” ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, dinleme becerilerine yönelik öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 48, görüşme yapılan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunları göstermektedir.

Tablo 48

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğrenci Sayısı	Katılımcı Görüşleri	Kodlar	Alt Kodlar
3 (%25)	“Metinler çok uzun. Bu nedenle okurken sıkılıyorum. Bir de metinler dikkatimi çekmiyor, ilginç gelmiyor bana. Aslında öğretmenim bir kere bir metin okutmuştu. Bence o daha güzeldi. Hayır, metin kitapta yoktu.”;	Metne dayalı	Metin uzunluğu
	“Metinleri uzun ve sıkıcı buluyorum. Bazen metinleri okurken canım sıkılıyor.”		
2 (% 17)	“Metinlerde geçen sözcükleri anlamakta zorlanıyorum. Çok karmaşık geliyor.”;		Sözcükte anlam
	“Sık sık anlamını bilmediğim kelimeler oluyor. Öğretmenime kelimelerin anlamını soruyorum. Bu nedenle bazen kendimi yetersiz ve kötü hissediyorum.”		
4 (%33)	“Metinleri anlamakta zorlandığım için metinle ilgili soruları cevaplamakta zorlanıyorum.”;		Metni anlama
	“Metinle ilgili soru sorulduğunda yanlış cevap veriyorum; çünkü metni ve soruyu anlayamıyorum. Cevap vermek istemiyorum.”;		
	“Okurken sıkılıyorum. Kendimi okumaya veremiyorum; çünkü metni anlayamıyorum. Metin ile sorular arasında bağlantı kurmakta zorlanıyorum.”		
3 (%25)	“Odaklanmakta zorlanıyorum. Ben aslında diğer derslere de odaklanamıyorum. Hemen canım sıkılıyor. Aklıma ailem geliyor.”;	Öğrenci kaynaklı	Odaklanma
	“Okuduğum zaman aklım başka yerlerde oluyor. Abim sorunlu biraz benim.”;		
	“Öğretmenim okuduğumu anlayamıyorum. Babam işsiz. Biz beş kardeşiz. İki büyük abim var. Çalışıyor onlar.”		

Tablo 48 incelendiğinde “Okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar” adlı temayı oluşturulan “metne dayalı” ve “öğrenci kaynaklı” şeklinde olmak üzere iki temel kod ve her iki kodun altında ise alt kodların olduğu görülmektedir. Toplam dokuz katılımcı; metne dayalı sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların metinlerin ve metindeki sözcüklerin anlaşılır olmayışlarından ve metinlerin uzun oluşundan kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Üç katılımcı metinlerin uzun olduğunu ve bu nedenle metinleri okumak istemediklerini ve sıkıldıklarını belirtmiştir. Özellikle bir katılımcının “Metinler uzun ve sıkılıyor... Aslında öğretmenim bir kere bir metin okutmuştu. Bence o daha güzeldi. ... Hayır, metin kitapta yoktu.” şeklinde durumu ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin ders kitaplarında geçen kimi metinleri sıkıcı bulduklarını göstermektedir. İki katılımcı “metinlerdeki kelimelerin karmaşık olduğunu, anlamakta zorlandıklarını” belirtmiştir. Özellikle bir katılımcı “Öğretmenine sık sık metinde geçen bilmediği kelimeleri sorduğu için kendini yetersiz ve kötü hissettiğini” söylemiştir. Bu durumun öğrencinin okuma becerisine ilişkin inancını olumsuz etkilediği söylenebilir. Dört katılımcı ise metinlerin ana ve yardımcı fikirlerini anlamakta zorlandıklarını bu nedenle metinlerle ilgili soruları cevaplamak istemediklerini ve bu metinlerle ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerle yapılan görüşme sonrasında aslında metinlerin uzun, sıkıcı, karmaşık olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin sık sık kullanılması ve metinlerin dikkat çekici olmaması nedeniyle öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili etkinliklerden sıkıldıkları söylenebilir. Katılımcıların bu ifadeleri, okuma etkinliklerinde metinden kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Üç katılımcı okuma becerisinde karşılaştıkları sorunların kendilerinden kaynaklı olduğunu söylemiştir. Katılımcılar kendilerini okumaya veremediklerini, okurken sıkıldıklarını ve odaklanamadıklarını belirtmiştir. Neden sıkıldıkları ve odaklanamadıkları sorulduğunda iki katılımcı “Ailevi nedenlerden dolayı odaklanamadığımı, aklının ailesinde kaldığını, ekonomik olarak zorlandıklarını” ifade etmiştir. Özellikle bir katılımcıya neden okuduğunu anlayamadığı sorulduğunda katılımcı bu durumu “Babam işsiz. Biz beş kardeşiz. İki abim var. Çalışıyor onlar. Evde sorunlar var.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, okuma becerilerine yönelik öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 49, görüşme yapılan öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunları göstermektedir.

Tablo 49

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğrenci Sayısı	Katılımcı Görüşleri	Kodlar	Alt Kodlar
4 (% 33)	“Konuşma etkinlikleri sıkıcı. Konuştuğumuz konular güncel gelmiyor.”; “Benzer konular üzerinde tartışma etkinlikleri yapılıyor.”; “Konuşma etkinlikleri sırasında sıkılıyorum. Hep aynı şeyler hakkında konuşuyoruz.”	Etkinliklere dayalı	Etkinliklerin niteliği
3 (% 25)	“Kelimeleri telaffuz ederken zorlanıyorum.”; “Bence sesim kötü, güzel konuşamıyorum.”	Öğrenci kaynaklı	Fiziksel problemler
2 (% 17)	“Konuşma sırasında konuya odaklanamıyorum. Aklım başka yerlerde oluyor. Özellikle de evde oluyor.”; “Evde sorunlar var. Derse odaklanamıyorum. Konuşmak istiyorum ama aklıma ev geliyor hüznleniyorum.”		Odaklanma
3 (% 25)	“Kendimi ifade ederken yeterli hissetmiyorum. Utanıyorum.”; “Bir etkinlik oluyor öğretmenimiz çık tahtaya konuş diyor. Tamam konuşayım da nasıl konuşayım. Utanıyorum, nasıl konuşacağımı bilmiyorum, sıkıcı geliyor konu.”; “Konuşma etkinliklerinde zorlanıyorum; çünkü kendimi ifade ederken kendimi yeterli hissetmiyorum. Arkadaşlarım dalga geçiyor gibi hissediyorum.”		Yetersizlik

Tablo 49, “Konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar” adlı temayı ve bu temayı oluşturan “etkinliklere dayalı” ve “öğrenci kaynaklı” isimli kodları ve her iki kodun altında bulunan alt kodları içermektedir. Toplam dört katılımcı; “etkinliklerdeki konuların güncel olmadığını, etkinliklerin benzer olduğunu, özellikle benzer konular üzerinde konuştuklarını,

tartıştıklarını ve bu nedenle sıkıldıklarını” ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, konuşma etkinliklerinin niteliğinden kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Sekiz katılımcı Türkçe dersinde konuşma becerileriyle ilgili karşılaştıkları sorunların kendilerinden kaynaklı olduğunu ve “vurgu, tonlama ve telaffuz gibi fiziksel sorunlar, ailedeki ekonomik sorunlar, aile içindeki huzursuzluk, akranlarından utanma” gibi nedenlerden dolayı Türkçe dersindeki konuşma etkinlikleri sırasında utandıklarını, konuşamadıklarını ve sıkıldıklarını ifade etmiştir. Üç katılımcı “kelimeleri telaffuz ederken zorlandığını, sesinin kötü olduğunu” belirtmiştir. İki katılımcı ise “aile içinde ekonomik nedenlerden dolayı gerginlik olduğunu, akıllarının evde kaldığını ve dersteki konuşma etkinlikleri başta olmak üzere birçok etkinliğe odaklanamadıklarını” ifade etmiştir. Üç katılımcının ise konuşma becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunların kendilerine yönelik yetersizlik algısından kaynaklı olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle, bu öğrencilerden birinin “Bir etkinlik oluyor öğretmenimiz çık tahtaya konuş diyor. Tamam konuşayım da nasıl konuşayım. Utanıyorum, nasıl konuşacağımı bilmiyorum, sıkılıyorum.” şeklinde konuyla ilgili kendi durumunu izah etmesi dikkat çekicidir. Katılımcıya konuyla ilgili daha derin bilgi almak için sorular sorulduğunda katılımcı, “Öğretmeni ondan etkinlikle ilgili hazırlıksız konuşmamı istediğinde nasıl konuşması gerektiğini bilmediğini ve bu nedenle kendini kötü hissettiğini ve konuşma sırasında sıkıldığını” söylemiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, konuşma becerilerine yönelik öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 50, görüşme yapılan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunları göstermektedir.

Tablo 50’de “Yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar” adlı tema ve bu temayı oluşturan “etkinliklere dayalı” ve “öğrenci kaynaklı” isimli kodlar ve her iki kodun altındaki alt kodlar bulunmaktadır. Toplam üç katılımcı “yazma etkinliklerini sıkıcı bulduğunu, nasıl yazı yazması gerektiğini bilmediğini” belirtmiştir. Kendilerine etkinlikleri neden sıkıcı buldukları sorulduğunda “Sürekli benzer konularda kompozisyon yazmaları istendiği ve bundan sıkıldıklarını” ifade etmiştir. Bir katılımcının yazma becerisine ilişkin etkinlikleri “Ödev gibi gördüğünü, bu nedenle yazma etkinlikleri sırasında sıkıldığını ve hatta bu durumun kendisini mutlu etmediğini” söylemesi, diğer bir katılımcının ise “Nasıl yazı yazmalıyım bilmiyorum. Girişte ne yazılır ne yazılmaz bilmiyorum. Sıkılıyorum.” diyerek duygularını ifade etmesi dikkat çekmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, yazma etkinliklerinin niteliğinden kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 50

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yazma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğrenci Sayısı	Katılımcı Görüşleri	Kodlar	Alt Kodlar
3 (%25)	“Yazma etkinlikleri sıkıcı geliyor. Benzer konularda yazıyoruz.”; “Yazı yazarken mutlu hissetmiyorum. Yazı yazmak ödev gibi. Kendimi ifade edemiyorum. Sıkılıyorum yazma etkinliklerinde.” “Öğretmenim şu konuda konuya uygun yazı yaz diyor. Ben nasıl yazmam gerektiğini bilmiyorum ki. Girişte ne yazılır ne yazılmaz. Bir de sıkılıyorum. Hep aynı şekilde yazıyoruz.”	Etkinliklere dayalı	Etkinliklerin niteliği
4 (%33)	“Noktalama işaretlerinde sık sık hata yapıyorum. Kötü hissediyorum kendimi. Hoca kırmızı kalemle gösteriyor hatamı.”; “Kelimeleri yazarken yanlış yazıyorum.”; “-ki’leri –DE’leri yanlış kullanıyorum.”; “Yazım yanlış yapıyorum.”	Öğrenci kaynaklı	Yazım ve noktalama
5 (%42)	“Kendimi ifade ederken sıkılıyorum. Ben kendimi ifade etmeyi sevmiyorum. Bilmem, güzel ifade ettiğimi düşünmüyorum.”; “Kompozisyon yazmada zorlanıyorum, hemen sıkılıyorum. Çok uzun geliyor kompozisyon yazmak.”; “Yazı yazmak çok sıkıcı. Duygularını anlat diyorlar. Nasıl anlatayım ben duygularımı?”; “Yazı yazarken odaklanamıyorum. Kafam karışıyor. Ana fikre uygun yazamıyorum.” “Konuya uygun yazı yazmakta zorlanıyorum. Ama yazı yazmak hoşuma gidiyor.”		Odaklanma

Dokuz katılımcı Türkçe dersinde yazma becerileriyle ilgili karşılaştıkları sorunların kendilerinden kaynaklı olduğunu ve yazma etkinliklerinde odaklanmada güçlük çektiklerini, sıkıldıklarını, yazım ve noktalamada sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Dört katılımcı yazım ve noktalamada sık sık hata yaptıklarını, zorlandıklarını ve bu nedenle kendilerini kötü hissettiklerini söylemiştir. Diğer beş katılımcı ise “Kafalarının karışık olduğunu, yazı yazarken odaklanamadıklarını ve sıkıldıklarını” ifade etmiştir. Bir katılımcı “Kendimi ifade ederken sıkılıyorum. Ben kendimi ifade etmeyi sevmiyorum. Bilmem, güzel ifade ettiğimi düşünmüyorum.” şeklinde kendi durumunu belirtmiştir. Özellikle bir katılımcının “Konuya uygun yazı yazmakta zorlanıyorum. Ama yazı yazmak hoşuma gidiyor.” şeklinde konuyla ilgili kendi durumunu izah etmesi dikkat çekmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, yazma becerilerine yönelik öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 51, görüşme yapılan öğrencilerin dil bilgisine ilişkin yaşadıkları sorunları göstermektedir.

Tablo 51

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğrenci Sayısı	Katılımcı Görüşleri	Kodlar	Alt Kodlar
3 (%17)	“Aynı konu uzun süre işleniyor. Sıkılıyorum.”; “Benzer konuları tekrar ediyoruz. Sıkılıyorum, dersi dinlemek istemiyorum o zaman.”; “Çok kural var. Öğrenmekte zorlanıyorum. Anlayamıyorum örnekleri. Sıkılıyorum.”	Dil bilgisine ait	Konuların Niteliği
3 (%33)	“Zarf nedir, çatı nedir anlamakta zorlanıyorum. Çok karmaşık geliyor. Anlayamıyorum. Sıkılıyorum.”; “Öğretmenim sözcükleri yanlış kullandığını söylüyor. Deyimleri, atasözlerinin anlamlarını tam bilmiyordum, yanlış kullanıyordum.”; “Anlatım bozukluklarında zorlanıyorum.”	Öğrenci kaynaklı	Cümle
6 (%50)	“Noktalama işaretlerinde zorlanıyorum. Sık sık hata yapıyorum.”; “Noktalama işaretleri sıkıcı, sevmiyorum.”; “-DE” ekini karıştırıyorum. Kelimeleri yanlış yazıyorum. Öğretmenim düzeltiyor sürekli.”; “Öğretmenimiz bazen kelime yazma yarışması yaptırıyor. Ben karıştırıyorum ve yanlış		Yazım ve noktalama

yazıyorum.”;

“Yazım yanlış yapıyorum.”;

Tablo 51 incelendiğinde dilbilgisinde karşılaşılan sorunların dil bilgisi konularından ve öğrenciden kaynaklı olduğu görülmektedir. Üç katılımcı “Sürekli benzer dil bilgisi konularının işlendiğini. Konuların uzun sürdüğünü ve bu nedenle sıkıldıklarını” belirtmiştir. Özellikle bir katılımcının dilbilgisi konularına ilişkin “Çok kural var. Öğrenmekte zorlanıyorum. Anlayamıyorum örnekleri. Sıkılıyorum.” şeklindeki beyanı dikkat çekicidir. Katılımcıların bu ifadeleri, dil bilgisine ilişkin konuların niteliğinden kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında üç katılımcı zaman ve kip uyumsuzlukları, sözcüklerin yanlış kullanımından kaynaklı anlatım bozuklukları yaptıklarını ifade etmiştir. Özellikle bir katılımcının “Öğretmenin sürekli ona sözcüklerin anlamını yanlış kullandığını söylediği” şeklindeki beyanı dikkat çekicidir. Bu durumun kendisinde nasıl bir duyguya neden olduğu sorulduğunda katılımcı “Kendisini yetersiz hissettiğini” belirtmiştir. Altı katılımcının ise yazım ve noktalamada zorlandıkları ve çok sayıda hata yaptıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, dil bilgisine ilişkin öğrenciden kaynaklı sorunlar kategorisi altında toplanmıştır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin dinleme becerisi değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre cinsiyet karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Mann-Whitney U testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Mann-Whitney U testinin bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 52

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına (Mann-Whitney U) Yönelik Bulgular

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Kız	875	971.01	849636	310614.000	.000	.347

Erkek	888	794.29	705330
Toplam	1763		

875 kız ve 888 erkek ikidilli, yedinci sınıf öğrencisinden oluşan 1763 kişilik bir örnekleme kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin cinsiyet grupları arasında özyeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre p değeri .05'ten küçük olduğu için kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=310614$, $p=.000$). Buna göre cinsiyetin dinleme özyeterlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının (971.01) erkek öğrencilerin ortalamasından (794.29) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu kızların dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.347$) düşük düzeydedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin konuşma becerisi değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p=.000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre cinsiyet karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Mann-Whitney U testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Mann-Whitney U testinin bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 53

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına (Mann-Whitney U) Yönelik Bulgular

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Kız	875	952.79	833690	326560	.000	.267
Erkek	888	812.25	721276			
Toplam	1763					

875 kız ve 888 erkek ikidilli, yedinci sınıf öğrencisinden oluşan 1763 kişilik bir örnekleme kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre p değeri .05'ten küçük olduğu için cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=326560$, $p=.000$). Buna göre cinsiyetin konuşma özyeterlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının (952.79) erkek öğrencilerin ortalamasından (812.25) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu kız öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d=.267$) düşük düzeydedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin karşılaşılan sorunların düzeyi değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p=.000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre cinsiyet karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Mann-Whitney U testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Mann-Whitney U testinin bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 54

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına (Mann-Whitney U) Yönelik Bulgular

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Cohen's d
Kız	875	796.29	696750	313500	.000	-0.337
Erkek	888	966.46	858216			
Toplam	1763					

875 kız ve 888 erkek ikidilli, yedinci sınıf öğrencisinden oluşan 1763 kişilik bir örnekleme kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre p değeri .05'ten küçük olduğu için cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=313500$, $p=.000$). Buna göre cinsiyetin ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların algılanış düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu

söylenebilir. İstatistiklere bakıldığında erkek öğrencilerin ortalamasının (966.46) kız öğrencilerin ortalamasından (796.29) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d = -0.337$) düşük düzeydedir.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İkidilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin dinleme becerisine ilişkin özyeterlik değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre özyeterlik karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Kruskal-Wallis ANOVA testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Kruskal-Wallis ANOVA testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 55'te görüldüğü üzere, tüm dil grupları içinde Türkçe-Diğer Diller (Boşnakça, Arnavutça, Gürcüce, Almanca) isimli dil grubunun Türkçe dersindeki dinleme becerisine ilişkin özyeterlik düzeyi en yüksektir. Dil grupları arasında dinleme becerisine ilişkin özyeterlik açısından fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis ANOVA testi sonucuna göre $p = .000$ tespit edilmiştir. Buna göre, $p < .05$ olduğu için en az iki dil grubu arasında anlamlı fark bulunduğu anlaşılmıştır. Dil grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Düzeltilmiş $R^2 = .013$) düşük düzeydedir.

Analizin devamında hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmek için bir dizi Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Diğer Diller; Türkçe-Arapça ile Türkçe-Diğer Diller; Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Diğer Diller; Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Kürtçe-Arapça grupları arasında olduğu görülmüştür. Örneklemdaki dil gruplarının ikili karşılaştırmalarından yalnızca anlamlı olanlar yukarıdaki tabloya dahil edilmiştir.

Tablo 55

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Bildiği Dillere Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular

Genel Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ANOVA)							
İTDÖ-Bildiği Diller	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark	Düzeltilmiş R ²
			22.207	5	.000	Anlamlı fark bulunmaktadır.	.013
Türkçe-Kürtçe	1298	863.02					
Türkçe- Arapça	217	870.42					
Türkçe-Zazaca	35	758.84					
Türkçe-Kürtçe-Zazaca	13	1037					
Türkçe-Kürtçe-Arapça	51	996.99					
Türkçe-Diğer Diller	149	1040.22					
Toplam	1793						
İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)							
Bildiği Diller	U		p				
Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Diğer Diller	77195.500		.000				
Türkçe-Arapça ile Türkçe-Diğer Diller	13141		.002				
Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Diğer Diller	1707.500		.001				
Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Kürtçe-Arapça	646.500		.030				

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İkidiilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin konuşma becerisine ilişkin özyeterlik değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre dil karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Kruskal-Wallis ANOVA testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Kruskal-Wallis ANOVA testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Öğrencilerin bildiği dillere göre oluşturulan gruplar arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis ANOVA testi sonucuna göre $p = .000$ tespit edilmiştir. $p < .05$ olduğu için en az iki grup arasında anlamlı fark gözlenmiştir denilebilir. Dil grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Düzeltilmiş $R^2 = .017$) düşük düzeydedir.

Analizin devamında hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Bu test ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Diğer Diller; Türkçe-Arapça ile Türkçe -Diğer Diller; Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Diğer Diller; Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Kürtçe-Zazaca; Türkçe-Arapça ile Türkçe-Kürtçe-Zazaca; Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Kürtçe-Zazaca grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Örneklemdaki dil gruplarının ikili karşılaştırmalarından yalnızca anlamlı olanlar yukarıdaki tabloya dahil edilmiştir.

Tablo 56

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Bildiği Dillere Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular

Genel Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ANOVA)							
İTKÖ-Bildiği Diller	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark	Düzeltilmiş R ²
			30.464	5	.000	Anlamlı fark bulunmaktadır.	.017
Türkçe-Kürtçe	1298	860.6					
Türkçe- Arapça	217	858.92					
Türkçe-Zazaca	35	766.47					
Türkçe-Kürtçe-Zazaca	13	1163.81					
Türkçe-Kürtçe-Arapça	51	998,27					
Türkçe-Diğer Diller	149	1064.83					
Toplam	1793						
İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)							
Bildiği Diller	U		p				
Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Diğer Diller	74287		.000				
Türkçe-Arapça ile Türkçe-Diğer Diller	12367.500		.000				
Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Diğer Diller	1739		.002				
Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Kürtçe-Zazaca	5510.500		.031				
Türkçe-Arapça ile Türkçe-Kürtçe-Zazaca	922.500		.036				
Türkçe-Zazaca ile Türkçe-Kürtçe-Zazaca	655.500		.037				

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “İkidiilli, yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre dil karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Kruskal-Wallis ANOVA testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Kruskal-Wallis ANOVA testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Öğrencilerin bildiği dillere göre gruplar arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis ANOVA testi sonucuna göre $p = .001$ tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre $p < .05$ olduğu için en az iki grup arasında anlamlı fark gözlenmiştir denilebilir. Dil grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Düzeltilmiş $R^2 = .012$) düşük düzeydedir.

Analizin devamında hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Diğer Diller; Türkçe-Arapça ile Türkçe -Diğer Diller; Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Kürtçe-Arapça; Türkçe-Arapça ile Türkçe-Kürtçe-Arapça grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Örneklemdaki dil gruplarının ikili karşılaştırmalarından yalnızca anlamlı olanlar yukarıdaki tabloya dahil edilmiştir.

Tablo 57

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyinin Bildiği Dillere Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular

Genel Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ANOVA)							
İTSA-Bildiği Diller	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark	Düzeltilmiş R ²
			20.197	5	.001	Anlamlı fark bulunmaktadır	.012
Türkçe-Kürtçe	1298	895.83					
Türkçe- Arapça	217	932.80					
Türkçe-Zazaca	35	902.53					
Türkçe-Kürtçe-Zazaca	13	868.92					
Türkçe-Kürtçe-Arapça	51	753.04					
Türkçe-Diğer Diller	149	728.03					
Toplam	1793						
İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)							
Bildiği Diller	U		p				
Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Diğer Diller	78275.500		.000				
Türkçe-Arapça ile Türkçe-Diğer Diller	12.504		.000				
Türkçe-Kürtçe ile Türkçe-Kürtçe-Arapça	27679.500		.046				
Türkçe-Arapça ile Türkçe-Kürtçe-Arapça	4379.500		.020				

4.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterlik düzeyleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin dinleme becerisine ilişkin özyeterlik değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre sosyo-ekonomik durum karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Kruskal-Wallis ANOVA testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Kruskal-Wallis ANOVA testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 58

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına (SED) Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular

Genel Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ANOVA)						
İTDÖ-SED	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Düzeltilmiş R^2
			15.97	2	.000	.009
Düşük	861	852.64				
Orta	839	895.09				
Yüksek	63	1108.96				
Toplam	1793					
İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)						
SED	U		p			
Düşük-Orta	343859		.086			
Düşük-Yüksek	19169		.000			
Orta-Yüksek	20082		.001			

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre gruplar arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis ANOVA testi sonucuna göre $p = .000$ tespit edilmiştir. Hesaplanan p değeri .05’ten küçük olduğu için en az iki grup arasında anlamlı

fark gözlenmiştir denilebilir. SED grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Düzeltilmiş $R^2 = .009$) düşük düzeydedir.

Analizin devamında hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, Düşük SED ile Yüksek SED grupları ve Orta SED ile Yüksek SED grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

4.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin özyeterlikleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin konuşma becerisine ilişkin özyeterlik değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre sosyo-ekonomik durum karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Kruskal-Wallis ANOVA testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Kruskal-Wallis ANOVA testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 59

İkidilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerine İlişkin Özyeterliklerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına (SED) Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular

Genel Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ANOVA)						
İTKÖ-SED	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Düzeltilmiş R^2
			11.85	2	.003	.007
Düşük	861	846.86				
Orta	839	906.48				
Yüksek	63	1036.20				
Toplam	1763					
İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)						
SED	U		p			
Düşük-Orta	336845		.016			
Düşük-Yüksek	21211		.004			
Orta-Yüksek	22624		.056			

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre gruplar arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis ANOVA testi sonucuna göre $p = .003$ tespit edilmiştir. Hesaplanan p değeri $.05$ 'ten küçük olduğu için en az iki grup arasında anlamlı fark gözlenmiştir denilebilir. SED grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Düzeltilmiş $R^2 = .007$) düşük düzeydedir.

Analizin devamında hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, Düşük SED ile Orta SED grupları ve Düşük SED ile Yüksek SED grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

4.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucunda örneklemin karşılaşılan sorunlar değişkenine göre normal dağılmadığı anlaşılmıştır ($p = .000$). Bu nedenle ilgili değişkene göre sosyo-ekonomik durum karşılaştırması non-parametrik bir analiz olan Kruskal-Wallis ANOVA testi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin betimsel istatistikler ile Kruskal-Wallis ANOVA testinin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre gruplar arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis ANOVA testi sonucuna göre $p = .005$ tespit edilmiştir. Hesaplanan p değeri $.05$ 'ten küçük olduğu için en az iki grup arasında anlamlı fark gözlenmiştir denilebilir. SED grupları arasındaki bu farkın etki büyüklüğü (Düzeltilmiş $R^2 = .006$) düşük düzeydedir.

Analizin devamında hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu test ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, Düşük SED ile Orta SED grupları ve Düşük SED ile Yüksek SED grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 60

İkidiilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunların Düzeyinin Sosyo-ekonomik Durumlarına (SED) Göre Karşılaştırılmasına (Kruskal-Wallis ANOVA) Yönelik Bulgular

Genel Karşılaştırma (Kruskal-Wallis ANOVA)						
İTSA-SED	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Düzeltilmiş R ²
			10.62	2	.005	.006
Düşük	861	920.41				
Orta	839	849.95				
Yüksek	63	783.93				
İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)						
SED	U		p			
Düşük-Orta	332399		.004			
Düşük-Yüksek	22840		.036			
Orta-Yüksek	24531		.340			

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ana uygulamadan elde edilen, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulguların olası sebepleri; alanyazındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınarak tartışılmıştır. Buna ek olarak, bu çalışmada elde edilen genel sonuçlar ile diğer araştırmacılara ve ilgili kurumlara yönelik öneriler raporlanmıştır.

5.1. Tartışma

Araştırmanın tüm alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizi sonucunda bulgular bölümünde de sunulan bir dizi bulguya ulaşılmıştır. Bu bulguların olası nedenleri alanyazınla desteklenerek aşağıdaki başlıklar altında tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın birinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerisine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerinin yüksek kabul edilebilecek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun eğitim dilinde dinleme becerisine ilişkin çeşitli sorunlar yaşama ihtimali olan ikidilli öğrenciler için beklenen bir bulgu olmadığı söylenebilir. Ancak özyeterlik; inanç ve algı temelli, beyana dayalı bir psikolojik yapıdır ve kişilerin algılarının toplumsal algılarla yakından ilişkili olduğu kabul edilir. Bu nedenle kültürleri birbirinden farklı olan toplumlarda özyeterlik düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklı olduğu bilinmektedir (Scholz, Doña, Sud ve Schwarzer, 2002). Bu bağlamda, çeşitli uluslararası karşılaştırma çalışmalarına ülkemizden katılan katılımcıların başarıları düşük olsa da özyeterlik düzeyleri genel olarak yüksek çıkmaktadır. Örneğin, PISA sonuçları incelendiğinde çalışmaya Türkiye’den katılan öğrencilerin okuryazarlığa ilişkin özyeterliklerinin tüm katılımcı ülkeler arasında en yüksek düzeyde olmasına rağmen okuryazarlık düzeylerinin görece düşük seviyede olduğu görülmektedir (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). Bu örnek dikkate alındığında, çalışma kapsamında gözlemlenen, ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerinin yüksek düzeyde bulunmasının nedeni ülkemizde özyeterliğin kültürel olarak yüksek olması olabilir.

Bunun yanı sıra ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerinin yüksek olması, ülkemizde ikidilli öğrencilerin Türkçe’ye yeterli düzeyde hakim olduğunun dolaylı bir göstergesi de olabilir. Bunun sebeplerinden biri, ülkemizde sosyal çevre ve medya

iletişim kanalları (ör. TRT, TRT Arabi, TRT Şeş, TRT 3, Radyo 1 vb.) aracılığıyla ikidilli öğrencilerin doğumdan itibaren her iki dile de yeterli düzeyde maruz kaldığı bir dil atmosferinin bulunması olabilir. Bu durum, Lin, Wong ve McBride-Chang'ın (2012) belirttiği Hong-Kong'da yaşayan anadili Çince olan öğrencilerle Çince-İngilizce ikidilli öğrenciler arasında okuduğunu anlama, okuma motivasyonu açısından fark olmadığına ve her iki grupta da özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin bulguyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında ikidilli öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen dinleme etkinliklerini benzer, sıkıcı ve kolay bulduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerinin yüksek olmasının diğer bir sebebi de Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerinin öğrencileri zorlamayarak dinleme özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemesi olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda ikidilli öğrencilerin tıpkı dinleme becerisine yönelik özyeterlikleri gibi konuşma becerisine ilişkin özyeterliklerinin de yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun eğitim dilinde konuşma becerisine ilişkin telaffuz, vurgulama, tonlama hataları ve akıcı konuşamama gibi çeşitli sorunlar yaşama ihtimali olan ikidilli öğrenciler için beklenen bir bulgu olmadığı söylenebilir. Zira, öğrencinin konuşma becerisine ilişkin çeşitli sorunlar yaşamasının özyeterliğini de olumsuz şekilde etkilemesi beklenir. Bu çalışma kapsamında ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterlik düzeylerinin yüksek bulunmasının bir sebebi, birinci alt problemde de ifade edildiği gibi ülkemizde öğrencilerin tüm okul becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin kültürel olarak yüksek olması gösterilebilir.

İkidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin yüksek bulunmasının bir diğer sebebi de birinci alt problemde de belirtildiği üzere, ülkemizde bu öğrencilerin Türkçeyi başarıyla edinmesini sağlayan sosyo-kültürel bir atmosferin bulunması olabilir; zira ülkemizde ikidilli bireylerin her iki dili de iletişim aracı olarak kullanabileceği çok dilli bir çevre bulunmaktadır. Bu durum ikidilli öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerini olumlu etkiliyor olabilir.

İkidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin yüksek bulunmasının başka bir sebebi de bu öğrencilerin Türkçe dersindeki

dinleme becerilerine ilişkin özyeterliliklerinin yüksek olması olabilir; çünkü anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri birbiriyle yakından ilişkili iki temel dilsel beceridir. Daha açık bir ifadeyle, dinlediğini etkili bir şekilde anlayan, yorumlayan ve dinledikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kuran birey kendini konuşarak fiziksel ve bilişsel olarak daha rahat bir şekilde ifade edebilir (Güneş, 2014). Ayrıca, dinleyerek sıralama, sınıflama, ilişki kurma, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemleri yapan; yeni bilgiler ile ön bilgileri bütünleştiren birey kendini etkili bir şekilde konuşarak ifade edebilir. Örneğin, Bozorgian (2012) dinleme becerisinin konuşma becerisi de dahil diğer tüm dil becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu IELTS alt puanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma puanları) arasındaki ilişkiyi inceleyerek ortaya çıkarmıştır. Elde ettiği bulgulara dayalı olarak Bozorgian (2012) dinleme becerisinin dil ediniminin temel tuğlası ve yapı harcı olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, üniversite öğrencilerinin TOEFL dinleme puanları ile konuşma puanları arasında yüksek korelasyon bulunmaktadır ve bu bulgu etkili konuşma becerisine sahip olabilmek için etkili dinleme becerisinin de önemli olduğunu göstermektedir (Zhang, 2009).

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar ne düzeydedir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, ikidilli öğrenciler araştırmanın nitel kısmında gerçekleştirilen birebir görüşmelerde kendilerinin Türkçe dersindeki dinleme ve okuma metinlerini anlamakta ve bu metinlerin ana ve yardımcı fikirlerini bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak, konuşma etkinlikleri sırasında jest ve mimik gibi sözlü olmayan mesajları anlamakta ve herhangi bir konuyla ilgili ikna edici konuşmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Yazma etkinliklerinde ise bu öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanarak ana fikri bir bütünlük içinde sunmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu çalışma yapılan birebir görüşmelerde ikidilli öğrencilerin, Türkçe dersinde karşılaştıkları bu sorunların ikidilli olmalarından kaynaklanmadığına inandıkları gözlemlenmiştir. İkidilli öğrenciler bu sorunların temel kaynağının Türkçe dersindeki dört temel dil becerisine ait etkinliklerin niteliği ve kendi kişisel tutumları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların yalnızca ikidilli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için geçerli olduğunun bir göstergesi olabilir. Başka bir ifadeyle, ikidilli öğrencilerin Türkçe

dersinde ikidilli olmayan akranlarıyla benzer sebeplerle sorunlar yaşadığı söylenebilir. Bu durum Lowinger, He, Lin ve Chang (2014) tarafından da ifade edildiği üzere Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim gören Çinli öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin yerli akranlarıyla benzerlik gösterdiği bulgusuyla paralellik arz etmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu araştırma sorusuna yönelik veri toplamak üzere ikidilli öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere “Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların ikidilli olmalarından mı kaynaklı olduğu” sorulduğunda on iki öğrenciden ikisinin “evet” cevabı verdiği görülmüştür. Bu soruya “Evet” cevabı veren öğrencilerin Türkçeyi ne zaman öğrendiklerine bakıldığında iki öğrencinin de Türkçeyi okulda öğrendiği tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi bu öğrencilerin her iki dili de dil edinimi sürecinde önemli bir yeri olan ve yaklaşık 0-6 yaş aralığını kapsayan kritik dönem (Temel ve diğerleri, 2014) içinde edinmemeleri olabilir. Elde edilen bu veriye dayalı olarak Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların ikidillilikten kaynaklanmadığı söylenebilir.

Bu araştırma sorusuna ilişkin görüşmeler yoluyla toplanan verinin nitel içerik analizi sonuçları bağlamında ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerine ve dil bilgisine yönelik ifade ettikleri sorunlar bir dizi kod ve alt kodlar altında toplanmıştır. Her bir temada çeşitli kodlar tanımlanmış olsa da genel olarak “etkinliklere dayalı” ve “öğrenci kaynaklı” isimli kodların hemen hemen tüm temalarda ortak olarak yer aldığı görülmüştür. Tüm temalarda bu kodların ortak olarak bulunmasının sebeplerinden biri Türkçe ders kitaplarındaki dört temel dil becerilerine ilişkin metinlerin ve bu metinlere dayalı etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi, uzun ve sıkıcı olması olabilir. Bu durumun diğer bir sebebi ise örneklem kapsamındaki ikidilli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu düşük ailelere mensup olması ve buna bağlı olarak evde yaşadıkları sorunlar nedeniyle Türkçe dersindeki etkinliklere odaklanmada güçlük çekmeleri olabilir; çünkü çocuğun anne ve babasıyla kurmuş olduğu iletişim onun dilsel, psikolojik, sosyal ve zihinsel açıdan iyi bir gelişim göstermesini sağlar. İlkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin anne ve babalarının evde çocuklarıyla dil becerilerini geliştirecek şekilde kurdukları iletişim önemlidir (Palmer, 1997). Bu sağlıklı iletişimin temellerinden biri aile içindeki ekonomik refahtır. Anne ve babanın çocuğuyla ekonomik nedenlerden dolayı evde ve günlük hayatta sağlıklı bir iletişim kuramamasının, dinleme

becerisi gibi dilsel becerileri geliştirecek aile içi etkinliklerin gerçekleştirilmemesinin (Brent ve Anderson, 1993) öğrencinin okul hayatında olumsuz etkileri olması kaçınılmazdır.

Görüşmeler yoluyla toplanan verilerin nitel içerik analizi sonuçları bağlamında ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde dinleme becerilerine yönelik ifade ettikleri sorunlar arasında diğer dilsel becerileri temsil eden temalarda bulunmayan “öğretmen kaynaklı sorunlar” kodu dikkat çekmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri pek çok Türkçe öğretmenin, öğrencilerinin dinleme becerilerini nasıl geliştireceklerini yeterli düzeyde bilmemesi olabilir. Zira, çoğu öğretmen, dinlemeyi nasıl öğreteceklerini bilmediklerinden yakınmaktadır (Landry 1969; Devine 1978; aktaran Tompkins, 1998, s. 261). Buna ek olarak, öğretmenlerin dinleme sırasında öğrencilerine “Dikkat et!” ve “Dikkatle dinle!” şeklinde dinlemeye motive etmeyen uyarılarda bulunması (Anderson, 1960, s. 93) bu durumun sebeplerinden bir diğeri olabilir. Dinleme becerisi teması altında “öğretmen kaynaklı sorunlar” kodunun tespit edilmesinin bir diğer nedeni de öğretmenlerin tutumu olabilir. Birey duydukları hakkında nasıl düşüneceğini, başkalarının duygu ve düşüncelerine nasıl tepki vereceğini ve bu tepkileri nasıl ifade edebileceğini eğitim hayatı boyunca öğrenir ve şekillendirir. Öğrencinin eğitim hayatı boyunca sorgulama, sınıflandırma, organize etme, değerlendirme becerilerine ve bunlara zemin hazırlayacak çalışmalara yer verilmesi öğrencinin dilsel ve iletişimsel becerilerinin gelişimi için önemlidir (Winn, 1988, s. 144). Eğitim ortamında dilsel ve iletişimsel becerilerin temel öğelerinden biri öğretmendir ve öğretmen eğitim sürecinde sınıf içindeki iletişimi başlatan kişidir (Çetinkaya, 2011). Bu nedenle Türkçe dersindeki dilsel becerilere ilişkin karşılaşılan problemlerin temelinde öğretmen tutumu da yatıyor olabilir.

Okuma eylemi soyut ve sembolik düşünme becerisini gerektiren bir eylemdir. Görüşmeler sonucunda ikidilli öğrencilerin, Piaget’in tanımladığı soyut ve sembolik düşünmenin mümkün olduğu yaş aralığında (11-yetişkin) olmalarına (aktaran Slavin, 2017) ve görüşmeler esnasında soyut ve sembolik düşünebildikleri gözlenmesine rağmen, Türkçe dersinde okuma becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar teması kapsamında ifade ettikleri sorunlar arasında “metne dayalı” kodu ile tanımlanan sorunlar öne çıkmaktadır. Bu sorunun temelinde öğrencinin seviyesine uygun olmayan, öğrencinin ilgisini çekmeyen, anlam kurulması güç, uzun metinlerin ders kitaplarında yer alması olabilir. Bu tema altında “metne dayalı” kodunun tespit edilmesinin diğer nedeni de öğretmen yeterliliği ile ilgili eksikler olabilir. En istendik durumda, bir çeşit anlama becerisi olan okumanın kazandırılabilmesi için öğretmen öğrencisine sorgulama, tahmin etme, çıkarım yapma ve özetleme gibi bilişsel becerileri (Güneş, 2009) kazandırmalı ve bu becerilerin kazanımına ilişkin okuma

çalışmalarına ve etkinliklerine yer vermelidir. Oysa, öğrenciler, bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde “metni anlayamadıklarını, metinlerle ilgili soruları cevaplarken zorlandıklarını ve sorularla metin arasında ilişki kuramadıklarını” ifade etmiştir.

Türkçe dersinde okuma becerilerine ilişkin sorunlar teması kapsamında ifade edilen sorunlar arasında “öğrenci kaynaklı” isimli kodun tespit edilmesinin sebeplerinden biri öğrencilerin mensup olduğu ailelerin sosyo-ekonomik durumu olabilir. Zira, anlam kurma süreci olarak tanımlanan okuma becerisi (Akyol, 2003) kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreçtir (Demirel, 1999), çevre ve aileden bağımsız değildir. Bu araştırma kapsamında, öğrencilere neden okuduklarını anlamada zorlandıkları ve neden anlamadıkları sorulduğunda öğrenciler bu durumun nedenini “aile içindeki ekonomik ve psikolojik durumlar” olarak belirtmiştir. Özellikle bir öğrencinin “abim sorunlu benim” diğer başka öğrencinin “babam işsiz” şeklinde ailevi durumunu belirten ifadeleri “öğrenci kaynaklı” sorunların psikolojik ve sosyolojik boyutlarına dikkat çekmiş ve örnek teşkil etmiştir.

Türkçe dersinde konuşma becerilerine ilişkin sorunlar teması kapsamında belirtilen sorunlar arasında “öğrenci kaynaklı” isimli kodun tespit edilmesinin sebeplerinden birinin görüşme yapılan ikidilli öğrencilerin Türkçe dersi kapsamındaki konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin yeterli düzeyde olmaması olabilir. Örneğin, görüşme yapılan katılımcılardan bazıları “Kendimi ifade ederken yeterli hissetmiyorum, utanıyorum.”; “Konuşma etkinliklerinde zorlanıyorum; çünkü kendimi ifade ederken kendimi yeterli hissetmiyorum. Arkadaşlarım dalga geçiyor gibi hissediyorum.”; “Bence sesim kötü, güzel konuşamıyorum.” şeklinde ifadelerle kendilerini tanımlamıştır. Öte yandan, araştırmanın nicel bulguları örneklemi oluşturan katılımcıların konuşmaya ilişkin özyeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (bkz. 4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular). Bu durum, konuşma becerisine ilişkin “öğrenci kaynaklı” sorunların, örneklem tamamı için geçerli olmasa da bazı öğrenciler için özyeterlik eksikliğinden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Türkçe dersinde yazma becerilerine ilişkin sorunlar teması kapsamında belirtilen sorunlar genel olarak “Etkinliklerin Niteliği” ile ilgili olan ve “Öğrenci Kaynaklı” olan sorunlar şeklinde kodlanmıştır. Çoğu öğrenci düşüncelerini açık bir şekilde yazmada zorlanır (Applebee, Langer ve Mullis 1986; Ganopole 1988; Collins ve Cross, 1993; Collins ve Parkhurst 1996). Tespit edilen bu iki sorun kategorisinin temelinde yatan sebeplerden biri öğrencinin özyeterliğinin yetersiz olması olabilir. Alanyazın incelendiğinde, yazma becerisine ilişkin özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, iyi yazamadığına inanan öğrencilere

kıyasla yazılı anlatım etkinliklerinde daha az kaygılı olduğu, yazma becerisine ilişkin özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin akademik seviyelerine uygun yazıları başarılı bir şekilde oluşturabildiği görülmüştür (Bandura 1986; Pajares, Hartley ve Valiante 2001).

Yazma becerisine ilişkin bu sorunların sebeplerinden bir diğeri ise anne-baba tutumu olabilir. Yazma becerisi mekanik bir beceri değildir; çünkü yazma becerisi; yaratıcılık isteyen ve öğrencilerin gözlem, hayal ve bilgisini transfer edip duygu ve düşüncelerini gözden geçirip düzenlemesini gerektiren (Belet 2008; Akyol 2000), diğer becere göre ağır gelişen, düzenli ve nitelikli alıştırma yapmayı gerekli kılan (Demirel, 2003) bir dilsel beceridir. Bu nedenle hem yaratıcılığın hem de yazma becerisinin sürekli kullanılıp işlenerek ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin yanı sıra ailenin desteği de yazma becerisinin gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Öte yandan yazma becerisine ilişkin sorunların sebeplerinden bir diğeri de öğretmenlerin yazma becerisini geliştirecek bilgi, birikim ve donanıma sahip olmaması olabilir. Öğrenciler herhangi bir konuyla ilgili sahip oldukları bilgi ve birikimleri nasıl, hangi yöntem ve tekniklerle ifade edebileceğine ilişkin bir rehber ihtiyacı duyar. Bu nedenle öğrencilerde yazma isteği uyandırılması ve yazma becerisi kazandırılması Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır (Göçer, 2010) ve Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerindeki öğrenciye yönelik rehberliği önemlidir. Bu bağlamda, özellikle bir katılımcının söyledikleri dikkat çekicidir. Katılımcı “Yazı yazarken kompozisyon şeklinde konuya uygun yazı yazmakta zorlandığını” söylese bile görüşme sırasında yazı yazmaktan zevk aldığını da belirtmiştir. Kendisine “Neden yazı yazmaktan zevk aldı?” sorulduğunda “Yazı yazdığında kendini daha rahat ifade edebildiğini ve mutlu hissettiğini” söylemiştir. Bu durum katılımcının kompozisyon şeklinde belirli bir kural dahilinde yazı yazarken kendini rahat hissetmemesi, kendini sınırlanmış hissetmesi ile açıklanabilir; çünkü katılımcıya “Peki, kompozisyon şeklinde yazmasan, kurallara uymadan yazsan yazı yazmak hoşuna gider mi?” diye sorulduğunda katılımcının soruya “Evet” cevabı verdiği görülmüştür. Bu durumun temel kaynağı, Göçer’in (2010) “Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” şeklinde belirttiği nedenler olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgileri doğrultusunda yazma konularını belirlememeleri, kompozisyon konularının çeşitlendirmemesi, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine öncelik vermemesi nedeniyle öğrencilerin yazma etkinliklerine odaklanmakta güçlük çektiği ve etkinliklerde sıkıldığı söylenebilir.

Bulgular bölümünde de ifade edildiği üzere, Türkçe dersinde dil bilgisine ilişkin sorunlar teması kapsamında belirtilen sorunlar temasında “konuların niteliği” ve “öğrenci kaynaklı” isimli kodlar tespit edilmiştir. Türkçe dersinde dil bilgisine ilişkin “konuların

niteliği” ile ilgili sorunların temelinde yatan sebeplerden biri görüşme yapılan öğrencilerden birinin “çok kural var, sıkılıyorum” şeklinde ifade ettiği üzere dil bilgisinin diğer dil becerilerinden bağımsız olarak bir kurallar yığını şeklinde öğretilmesi olabilir. Çünkü Göğüş’e (1978) göre, dil bilgisi kuralları diğer dil becerilerinden bağımsız bir şekilde öğretilmemeli, dil bilgisi öğretimi bu kuralların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelecek şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Türkçe dersinde dil bilgisine ilişkin “konuların niteliği” ile ilgili sorunların sebeplerinden bir diğeri, görüşme yapılan öğrencilerden ikisinin “Aynı konu uzun süre işleniyor, sıkılıyorum.” ve “Benzer konuları tekrar ediyoruz, sıkılıyorum.” şeklinde ifade ettikleri üzere dil bilgisi öğretiminde benzer konuların uzun süre işlenmesi olabilir. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde kurallar, öğrenciyi doyuracak, sıkımayacak ve onları doğru kullanmaya yönlerecek şekilde zengin örneklerle verilmelidir (Göğüş, 1978).

Türkçe dersinde dil bilgisine ilişkin “öğrenci kaynaklı” sorunların temelinde yatan sebeplerden biri dil bilgisi kurallarının bir beceri ve alışkanlık haline gelmemesi olabilir. Zira görüşme yapılan öğrencilerin “Öğretmenim sözcükleri yanlış kullandığımı söylüyor. Deyimleri, atasözlerinin anlamlarını tam bilmiyormuşum, yanlış kullanıyormuşum.”; “Noktalama işaretlerinde zorlanıyorum. Sık sık hata yapıyorum.”; “-DE ekini karıştırıyorum. Kelimeleri yanlış yazıyorum.” ve “Öğretmenimiz bazen kelime yazma yarışması yaptırıyor. Ben karıştırıyorum ve yanlış yazıyorum.” şeklindeki ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın beşinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda bu öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet grupları arasındaki bu özyeterlik farkının nedenlerinden biri kızların erkeklere kıyasla dil gelişimin daha erken ve hızlı gerçekleşmesi olabilir (Eriksson, Marschik, Tulviste, Almgren, Pérez Pereira, Wehberg ve Gallego, 2012). Bunun sebebi kadın ve erkek beyni arasındaki doğuştan gelen dilsel, sosyal ve sözel döngüler arasındaki fark olabilir (Güvenir, 2013; Brizendine, 2014). Örneğin, Harasty, Double, Halliday, Kril ve McRitchie (1997) yaptığı çalışmalar sonucunda beynin dil ile ilişkili olan Wernicke bölümünün bir kısmını kapsayan üst temporal girus ve dil ile ilişkili olan Broca alanının bir

kısmını kapsayan alt ön giris kısımlarının hacim olarak kadınlarda daha büyük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, yapılan bazı çalışmalar kız bebeklerin erkek bebeklerden daha erken yaşta konuşmaya başladığı; günlük hayatlarında kızların erkelerden iki üç kat daha fazla kelime kullandığı yönündedir (Brizendine, 2014). Dil gelişimini daha erken ve hızlı bir şekilde gerçekleştirmiş olan bireyin, eğitim hayatı boyunca yaşadığı özyeterliğe kaynaklık eden doğrudan ve dolaylı dilsel deneyimler ile motive edici sözlü pekiştireçler sayesinde daha yüksek bir özyeterlik düzeyine sahip olması beklendik bir durumdur. Örneğin, alanyazında cinsiyet grupları arasında dil becerilerine ilişkin özyeterliğin kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiğine işaret eden pek çok çalışma bulunduğu gibi (Eriksson ve diğerleri, 2012) cinsiyetler arasında dil becerilerine ilişkin özyeterlik farkının bulunmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Pajares ve Valiante, 1999). Öte yandan bu çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterliklerini cinsiyet gruplarına göre karşılaştıran çalışmalara rastlanmamıştır.

Kızlarla erkekler arasındaki dinleme becerisine ilişkin özyeterlik farkının diğer bir sebebi de toplumumuzda kız ve erkek çocuklarının yetiştiriliş tarzları ve yetiştirme sürecinde kızlarla erkeklere yüklenen roller arasındaki farklılıklar olabilir. Örneğin kız ve erkek çocuklar başlangıçta annelerini örnek alarak dilsel becerilerini geliştirmesine rağmen zamanla kız çocuklar anneyi erkek çocuklar ise babayı örnek almaktadır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu durum kız ve erkek çocukların dilsel becerilerini toplumdaki geleneksel cinsiyet rolleri eşliğinde geliştirmesine neden olabilir. Özellikle yetiştirme sürecinde kız ve erkek çocukların oynadığı oyunlar dikkate alındığında kız çocuklarının daha dilsel becerilere dayalı oyunlara erkek çocukların ise daha fiziksel becerilere dayalı oyunlara yöneldiği ve yönlendirildiği bilinmektedir. Yetiştirme çağına oynanan oyunlarla ilgili bu deneyim farklılıklarının bireyin dil becerilerine ilişkin özyeterliğine etki etmesi olası bir durumdur. Bu durum, ikidilli bireyler için de geçerlidir ve ülkemizde ikidilli bireylerin okul çağından önce oynadığı toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren oyunlarda da kendini göstermektedir. Bu nedenle, bu oyunlarla eğitim diline yeterli ölçüde maruz kalan ikidilli bireylerin Türkçe dersindeki dilsel becerilerinin ve özyeterliklerinin cinsiyet grupları arasında farklılık göstermesi beklendik bir durumdur.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın altıncı alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda bu öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin

cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu özyeterlik farkının sebeplerinden biri tıpkı beşinci alt problemin tartışmasında da belirtildiği gibi kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha erken ve hızlı gerçekleşmesi olabilir (Eriksson ve diğerleri, 2012). Ayrıca, beynin dil ve işitsel aktivitelerle ilgili bölümlerindeki nöron oranlarının kadınlarda erkeklere göre daha fazla olması cinsiyetler arasındaki bu farkın sebeplerinden biri olabilir (Witelson, Glezer ve Kigar, 1995). Kadın ve erkek beynindeki dil ve işitsel bölgeye ait bu farklılıklar kadınlar lehine dilsel bir üstünlük sağlayabilir. Bu dilsel biyolojik avantaj dil becerilerine ilişkin özyeterliğe olumlu katkı sağlayabilir. Ayrıca, erken yaşlardan itibaren etkili bir şekilde kendini ifade edebilen bireyin, eğitim öğretim sürecinde konuşmaya dayalı etkinlikleri başarabileceğine dair inancının yüksek olması da beklendik bir durumdur. Yukarıda sözü geçen gelişimsel avantaj, kız öğrencilerin Türkçe dersinde duygu ve düşüncelerini uygun vurgu ve tonlama ile doğru bir şekilde telaffuz edebileceğine dair inançlarının (özyeterliklerinin) yüksek çıkmasının nedenlerinden biri olabilir.

Cinsiyet grupları arasındaki konuşma becerisine ilişkin özyeterlik farkının diğer bir sebebi de yine beşinci alt problemin tartışmasında da ifade edildiği üzere ülkemizde kız ve erkek çocuklarının yetiştiriliş biçimleri ve yetiştirme sürecinde kızlarla erkeklere yüklenen toplumsal roller arasındaki farklılıklar olabilir. Özellikle yetiştirme sürecinde kız ve erkek çocukların oynadığı oyunlar dikkate alındığında kız çocuklarının daha çok konuşmaya dayalı oyunları tercih ettiği bilinmektedir. Bu durumun kız öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin özyeterliği açısından avantaj sağlaması kaçınılmazdır. Ayrıca kız çocukları ergenlik döneminde hormonal nedenlerden dolayı (östrojen hormonunun yükselmesi) erkek çocuklarına kıyasla daha fazla sosyalleşme ve iletişim kurma ihtiyacı duyar (Brizendine, 2014). Bu hormonal avantaj dilsel becerilere ilişkin kaygı ve stres seviyesini azaltarak bireyin dilsel becerilerine ve özellikle kendini konuşarak ifade edebilme becerisine olan inancının artmasına neden olabilir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın yedinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bu araştırma sorusuna yönelik bulguları ikidilli erkek öğrencilerin

Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunları kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıklarını göstermiştir. Cinsiyet grupları arasındaki bu farkın nedenlerinden biri önceki araştırma problemlerine yönelik bulgulara da bahsedildiği üzere erkek öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin kız öğrencilere kıyasla düşük olması olabilir. Zira Türkçe dersindeki dilsel becerilere ilişkin öğrenme etkinliklerini başarmaya yönelik inancı düşük olan erkek öğrencilerin bu derste karşılaştıkları sorunları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgili sorunları) kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde algılamaları beklendik bir sonuçtur. Öğrenci derste karşılaştığı sorunları çözebileceğine ilişkin yüksek bir inanca sahipse sorunların çözümüne odaklanır, bu sorunların çözümüne ilişkin çaba harcar, sebat gösterir ve bunun sonucunda öğrencinin sorunların çözümüne ilişkin motivasyonu artar.

Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farkın nedenlerinden bir diğeri de kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olması olabilir (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009). Ayrıca, kız öğrencilerin Türkçe dersindeki öğretici etkinlikleri başarmaya etki eden en önemli becerilerden biri olan okumaya ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bilinmektedir (Sallabaş, 2008). Türkçe dersine yönelik tutumu yüksek olan öğrenci Türkçe dersinin önemini idrak eder, bu dersin içeriğinden hoşlanır ve dersle ilgili konularla ilgilenir. Bunun sonucunda tutumu yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerisinin yüksek olması beklenir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın sekizinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda, ikidilli öğrenciler bildikleri dillere göre gruplandırıldığında, Türkçe dersindeki dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerine göre bu dil gruplarından bazıları arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Örneklemdaki tüm dil grupları içinde Türkçe-Diğer Diller (Boşnakça, Arnavutça, Gürcüce, Almanca) isimli grubun Türkçe dersindeki dinleme becerisine ilişkin özyeterlik düzeyi en yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu dil gruplarına bakıldığında Türkçe-Kürtçe, Türkçe-Arapça, Türkçe-Zazaca isimli gruplar ile Türkçe-Diğer Diller isimli grup arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Benzer farklılıklar diğer ülkelerde de gözlemlenmektedir. Örneğin, Concannon ve Barrow (2009) Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrenim gören farklı etnik gruplara (Afrika, Asya ve Hispanik) mensup öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu raporlamıştır. Bu bağlamda, farklı etnik

grupların kendine özgü kültürel özellikleri bu gruplara mensup bireylerin özyeterlik algılarını şekillendiren faktörlerden biridir denilebilir.

Yukarıda bahsedilen dil grupları arasındaki özyeterlik farkının nedenlerinden biri Türkçe-Diğer Diller isimli gruptaki ikidilli öğrencilerin diğer dil gruplarına kıyasla Türkçeye daha erken yaşlardan itibaren maruz kalması olabilir; çünkü Türkçe-Diğer Diller isimli gruptaki diller dikkate alındığında bu gruptaki ailelerin örneklem bölgesi olan İzmir’de diğer gruplara göre daha uzun süredir ikamet ettikleri bilinmektedir (Sevgi, 1988). Dinleme becerisine ilişkin bu özyeterlik farkının diğer bir nedeni de dil grupları arasındaki sosyo-ekonomik durumları farkı olabilir. Zira, Türkçe-Diğer Diller isimli gruptaki öğrencilerin diğer dil gruplarındaki (Türkçe-Kürtçe, Türkçe-Arapça, Türkçe-Zazaca) öğrencilere kıyasla daha yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip ailelere mensup oldukları söylenebilir. Bu olası sebebin geçerliğini sınamak amacıyla, bu çalışma kapsamında toplanan verilerle dil gruplarının sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı fark olup olmadığına yönelik Kruskal-Wallis ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizin sonucunda yukarıda belirtilen dil grupları arasında sosyo-ekonomik durum açısından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Ek 8).

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın dokuzuncu alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda, ikidilli öğrencilerin bildikleri dillere göre Türkçe dersindeki konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeyleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Örneklemdeki tüm dil grupları içinde Türkçe-Kürtçe-Zazaca isimli grubun Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterlik düzeyi en yüksek bulunmuştur. Sekizinci alt probleme ilişkin tartışma bölümünde de ifade edildiği üzere, diğer ülkelerde de farklı dil ve etnik gruplar arasında özyeterlik açısından farklılıklar bulunmaktadır (Concannon ve Barrow, 2009) ve bu bağlamda etnik grupların kültürel özellikleri bireylerin özyeterlik düzeylerini etkileyebilir.

Sekizinci alt problemin tartışma kısmında da ifade edildiği üzere, Türkçe-Diğer Diller grubu ile bazı dil grupları (Türkçe-Kürtçe, Türkçe-Arapça, Türkçe-Zazaca) arasındaki konuşma becerisine ilişkin özyeterlik farklılıklarının sebepleri arasında Türkçe-Diğer Diller grubundaki öğrencilerin İzmir’de daha uzun süre ikamet ettikleri için eğitim diline diğer dil gruplarından daha uzun süre maruz kalması ve bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının diğer dil gruplarından daha yüksek olması sayılabilir (Bkz. Ek 8).

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın onuncu alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi bildiği dillere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda, ikidilli öğrencilerin bildikleri dillere göre Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Örneklemdaki tüm dil grupları içinde Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların düzeyi Türkçe-Arapça isimli dil grubunda en yüksek, Türkçe-Diğer Diller grubunda ise en düşük bulunmuştur. Farklı dil gruplarının eğitim öğretim sürecince karşılaştıkları sorunların birbirinden farklı olması veya en azından farklı algılanması diğer ülkeler için de geçerli olabilmektedir. Örneğin, Agyeman (1987) bir Afrika ülkesi olan Ghana’da, toplumu oluşturan farklı dil ve etnik grupların eğitim-öğretim sürecinde birbirinden farklı sorunlarla yüzleştiğini ve bu sorunların kökeninde sosyal sınıf farklılıklarının yanı sıra bu dil ve etnik grupların ulusal eğitime yönelik farklı görüşlerinin yattığını ifade etmiştir.

Dil grupları arasındaki Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların düzeyinin Türkçe-Diğer Diller grubunda en düşük çıkmasının sebeplerinden biri bu dil grubundaki öğrencilerin İzmir’de diğer dil gruplarına göre daha uzun süre ikamet ettikleri için Türkçeye daha uzun süre maruz kalması ve bu nedenle kültürel birlikteliğin daha uzun süredir inşa edilmesi olabilir. Öte yandan, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların düzeyinin Türkçe-Arapça dil grubunda en yüksek çıkmasının sebeplerinden biri Türkçe-Arapça Dil grubundaki özellikle ülkemize son yıllarda Suriye’den göç eden ikidilli öğrencilerin ve ailelerinin kültürel birlikteliği inşa etmek için yeterli süredir ülkemizde ikamet etmiyor olmaları olabilir. Buna ek olarak, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların düzeyinin Türkçe-Arapça dil grubunda en yüksek çıkmasının sebeplerinden bir diğeri de Türkçe-Arapça dil grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu düşük ailelere mensup olmaları olabilir (Bkz. Ek 8).

5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın on birinci alt problemi kapsamında “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin özyeterlik düzeyleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusu sorulmuştur. Toplumdaki sosyal sınıflar tanımlanırken bireyin ve ailesinin ırk, etnik köken veya konuştuğu dil-diller gibi faktörler dikkate alınmaz (Slavin, 2017, s. 82). Sosyo-ekonomik durum; gelir düzeyi, meslek, eğitim seviyesi, sosyal sınıf gibi birtakım göstergelere dayanır (Thomson ve Hickey 2008; Karayigit, 2017). Anne ve babasının eğitim düzeyi, ekonomik seviyesi, ailedeki birey sayısı gibi unsurlar ikidilli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının belirlenmesinde

önemli bir yere sahiptir. Bireyin ailesinin sosyo-ekonomik durumunun bireyin dil becerileri üzerine olumlu ya da olumsuz etkisi vardır (Keklik 2009; Uslu 2017). Bu nedenle ikidilli öğrencilere yukarıdaki sosyo-ekonomik duruma ilişkin tanımlara dayalı sorular sorulmuş ve bu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları bu doğrultuda belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ikidilli öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin özyeterliklerinin bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre farklı olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark sosyo-ekonomik durumu düşük ile yüksek düzeyde ve orta ile yüksek düzeyde olan aileler arasında gözlenmiştir. Bu durum öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencinin dinleme becerisine ilişkin özyeterliğinin (bu beceriye yönelik inancının) yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

Maslow (1943) biyo-psiko-sosyal bir canlı olan insanın, belirli bir hiyerarşi içinde bir dizi ihtiyaca sahip olduğunu ve bu hiyerarşide alt basamaklarda bulunan barınma, beslenme, sağlık, güvenlik ve aidiyet gibi temel ihtiyaçlar karşılanmadan özsaygı, başarı ve yaratıcılık gibi üst düzey ihtiyaçların karşılanamayacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda, sosyo-ekonomik durum grupları arasındaki özyeterlik farklılıkları, bu gruplardan bazılarında mensup bireylerin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki bazı temel ihtiyaçlarının karşılanamaması nedeniyle dezavantajlı durumda olmaları ile açıklanabilir. Nitekim, araştırmanın nitel kısmında ikidilli öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde çoğu ikidilli öğrencinin dilsel becerilerine ilişkin Türkçe dersinde karşılaştığı sorunların nedenlerinden bahsederken ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına vurgu yapmış olması da bu duruma örnek gösterilebilir.

Sosyo-ekonomik durumu düşük ailelere mensup ikidilli öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin özyeterliklerinin düşük olmasının sebeplerinden bir diğeri de, bu ailelerin çocuklarının dilsel ve entellektüel becerilerinin gelişimine sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelere kıyasla daha az önem vermeleri olabilir. Zira, sosyo-ekonomik durumu yüksek olan aileler çocuklarını dinlemeye, empati kurmaya, kitap okumaya, ev dışı öğrenme deneyimlerine diğer ailelere göre daha fazla teşvik eder (Duke 2000; Yeung, Linver ve Brooks-Gunn 2002; Slavin 2017). Sosyo-ekonomik durumu düşük ailelere mensup ikidilli öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin özyeterliklerinin düşük olmasının sebeplerinden bir diğeri ise bu ailelere mensup çocukların dilsel becerilerinin gelişiminde önemli bir yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitime katılma oranlarının diğer ailelerin çocuklarına kıyasla daha düşük olması olabilir (Slavin, 2017).

5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın on ikinci alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki konuşma becerisine ilişkin özyeterlikleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda, ikidilli öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu fark sosyo-ekonomik durumu düşük ile orta düzeyde ve düşük ile yüksek düzeyde olan aileler arasında gözlenmiştir. Bu durum öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencinin konuşma becerisine ilişkin özyeterliliğinin (bu beceriye yönelik inancının) yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sosyoekonomik durumun en çok etkilediği beceri sözlü ifade becerisi olduğunu (Uslu, 2017) belirten görüşle paralellik göstermektedir.

On birinci alt problemde de ifade edildiği üzere, sosyo-ekonomik durumu düşük ailelere mensup ikidilli öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin düşük olmasının sebepleri arasında bu ailelerin çocuklarının dilsel becerilerinin gelişimine sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelere kıyasla daha az önem vermesi ve bu ailelere mensup çocukların dilsel becerilerinin gelişiminde önemli bir yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanma oranlarının diğer ailelerin çocuklarına kıyasla daha düşük olması sayılabilir. Sosyo-ekonomik durumu düşük ailelere mensup ikidilli öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin düşük olmasının sebeplerinden biri de öğretmenlerin bu öğrenciler üzerindeki beklentilerinin düşük olması olabilir ve bu durum öğrencilerin motivasyonunu, başarısını ve özyeterliliğini etkileyebilir (Becker ve Luthar 2002; Borman ve Overman 2004)

5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın on üçüncü alt problemi olan “7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyi ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik toplanan verinin analizi sonucunda, ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyinin bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık sosyo-ekonomik durumu düşük ile orta düzeyde ve düşük ile yüksek düzeyde olan aileler arasında gözlenmiştir.

İkidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermesinin başlıca sebeplerinden biri, bu çalışmanın on birinci ve on ikinci alt problemlerine ilişkin bulgularda da belirtildiği üzere, sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen çocukların Türkçe dersindeki dinleme ve

konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin diğer ailelere mensup öğrencilere göre düşük olması olabilir. Zira Türkçe dersinde dilsel becerilere ilişkin özyeterliği, başka bir ifadeyle bu becerileri gerektiren sınıf görevlerini başarmaya yönelik inancı düşük olan öğrencilerin bu derse yönelik sorun algısının yüksek olması beklendik bir durumdur.

İkidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermesinin sebeplerinden bir diğeri de, sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarına, onların dilsel gelişimlerini doğumdan itibaren destekleyen bir ev ve çevre sağlamaları olabilir. Zira bu çalışma kapsamında Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili ikidilli öğrencilerle gerçekleştirilen birebir görüşmelerde bazı öğrenciler düşük sosyo-ekonomik durumlarından dolayı evde karşılaştıkları problemler nedeniyle Türkçe dersindeki etkinliklere odaklanamadıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların düzeyinin ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık göstermesinin nedenlerinden biri de sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin yaşadığı mahallelerdeki okulların yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik beklentilerinin düşük olması olabilir (Slavin, 2017). Çünkü yönetici ve öğretmenlerin bu düşük beklentileri öğrencinin derse ilişkin motivasyon ve başarısını olumsuz etkileyerek öğrencilerde derse yönelik olumsuz inanç ve yılgınlık inşa edebilir (Hauser-Cram, Sirin ve Stipek, 2003).

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulguları, tartışma bölümünde gerçekleştirilen yorumlar ışığında birleştirilerek, bulguların, araştırmacılar, ebeveynler, öğretmenler ve politika belirleyiciler için ne anlama geldiği farklı yönleriyle sunulmuştur.

Bu çalışmada, 7. Sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin yüksek kabul edilebilecek bir düzeyde olduğu, bu becerilere ilişkin özyeterliklerinin cinsiyet gruplarına, sosyo-ekonomik durumlarına ve dil gruplarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, çalışmada bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların orta düzeyde olduğu, bu derste karşılaşılan sorunların cinsiyet gruplarına, sosyo-ekonomik durumlarına ve dil gruplarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma kapsamında gerçekleştirilen nitel veri analizi sonucunda, bu öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların (dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri ve dil bilgisi) temelde etkinliklerin

niteliğinden ve öğrenciden (sosyo-ekonomik durum ve özyeterlik) kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda bu öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin yüksek kabul edilebilecek bir düzeyde olduğu tespit edilmesine rağmen araştırmanın nitel verileri, bu öğrencilerden bazılarının bu dersteki dilsel becerilere ilişkin karşılaştıkları sorunların temelinde bu becerilere yönelik özyeterliklerinin düşük olmasının yattığını işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmanın nicel verilerinin örnekleme yüksek düzeyde özyeterliğe vurgu yapması, tüm ikidilli öğrencilerin dilsel becerilere ilişkin özyeterlik düzeylerinin Türkçe dersinde sorun teşkil etmeyeceği anlamına gelmemektedir. Aksine, nitel veriler düşük özyeterlik düzeyine sahip öğrencilerin Türkçe dersinde sorun yaşadığını göstermektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerine ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara yönelik kızlar lehine tespit edilen cinsiyet farklılıklarının, kızların dilsel becerilerinin erkeklere göre daha erken gelişmesinden ve toplumumuzda kızların yetiştiriliş tarzının (ör. oyunlar) ve kızlara yüklenen rollerin (ör. anne) dilsel becerilerin gelişiminde kızlara avantaj sağlamasından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerine ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara yönelik tespit edilen dil grupları arasındaki farklılıkların nedenlerinden birinin, Türkçe-Diğer Diller isimli gruptaki ikidilli öğrencilerin diğer dil gruplarına kıyasla Türkçeye daha erken yaşlardan itibaren maruz kalması sonucu kültürel kaynaşmayı daha hızlı gerçekleştirmeleri olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, dil grupları arasındaki bu farklılıkların sebeplerinden bir diğerinin ise dil grupları arasındaki sosyo-ekonomik durum farklılıkları olabileceği ifade edilmiştir. Bu durumun geçerliliği dil gruplarının sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis ANOVA analizi sonucunda tespit edilmiştir (Bkz. Ek-8). Ayrıca, birebir görüşmelerde bazı ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların temelinde yatan sebeplerden birinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerine ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara yönelik tespit edilen sosyo-ekonomik durumu düşük, orta ve yüksek düzeyde olan aileler arasındaki farklılıkların, aile içinde huzursuzluğa, okul öncesi eğitime katılımın düşmesine ve aile içi akademik desteğin yetersizliğine kaynaklık edebileceği belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik durumu görece

düşük olan ailelerde temel ihtiyaçların (ör. barınma, beslenme, ısınma vb.) karşılanmasına odaklanıldığı, akademik ve kültürel ihtiyaçların geri plana atıldığı bilinmektedir. Bu durum, araştırmanın bulgular ve tartışma bölümlerinde de ifade edildiği üzere, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların tespiti için gerçekleştirilen birebir görüşmelerdeki bazı ikidilli öğrencilerin beyanlarında da kendini göstermiştir.

Bu araştırmanın sonucunda çıkarılabilecek genel bir sonuç olarak, araştırmaya katılan 7. sınıfta öğrenim gören ikidilli öğrencilerin çoğunun Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin ve bu derste karşılaştıkları sorunların bu öğrencilerin ikidilli olmasından kaynaklanmadığı, onun yerine bu öğrencilerin ailelerinin içinde bulundukları görece düşük sosyo-ekonomik durumdan, bu dersteki dilsel becerilere ilişkin öğrenme etkinliklerinin görece yetersiz niteliğinden ve Türkçe öğretmenlerinin derse ve öğrencilere yönelik yapıcı olmayan tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan araştırmanın nitel kısmı kapsamında gerçekleştirilen birebir görüşmeler sonucunda, Türkçeyi okul çağında öğrenen az sayıda ikidilli öğrencinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların ikidilli olmalarından da kaynaklandığı anlaşılmıştır.

5.2.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları bağlamında gerek Türkçe eğitimi araştırmacılarına gerekse ülkemizdeki eğitim öğretim sisteminde bulunan kurum ve kuruluşlara yönelik ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerini geliştirmek ve bu derste dilsel becerilerine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak amacıyla bir dizi öneriler yapılmıştır. Uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler ayrı ayrı maddeler halinde sıralanmıştır.

5.2.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Birinci ve ikinci alt problemlere yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin yüksek olmasının bu öğrencilerin Türkçe'ye yeterli düzeyde hakim olduklarının dolaylı bir göstergesi olabileceği ifade edilmiştir. Bunu kontrol etmek için Milli Bakanlığı, ülkemizdeki ikidilli ve ikidilli olmayan öğrencilerin Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri düzeylerini ölçerek, bu konuda eksikliği bulunan öğrencileri tespit edebilir.

2. Üçüncü alt probleme yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların orta düzeyde olduğu ve bu sorunların temelde ikidillilikle ilişkili olmadığı öğrencilerin kendi kişisel tutumlarıyla alakalı olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak hizmet içi eğitimler verebilir. Ayrıca,

Talim Terbiye Kurulu Türkçe ders kitaplarını seçerken Türkçeyi yalnızca öğretene değil dersi daha eğlenceli hale getiren ve öğrencinin derse odaklanmasına ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayan ders kitaplarına öncelik verebilir.

3. Dördüncü alt probleme yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisine ilişkin karşılaştıkları sorunların genel olarak etkinliklerin niteliği ile ilgili olan ve öğrenciden kaynaklı olan sorunlar şeklinde sınıflandırıldığı ve bu sorunların temel sebeplerinden birinin bazı Türkçe öğretmenlerinin ders ile ilgili olumsuz tutumları ve mesleki yeterliliklerinin istenen seviyede bulunmaması olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenleri bir dizi hizmet içi eğitim programı vasıtasıyla Türkçe dersindeki dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinin niteliğini ve öğrencilerin bu etkinliklere yönelik tutumlarını geliştirmesi sağlanabilir.

4. Dördüncü alt probleme yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisine ilişkin karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorunların sebeplerinden birinin ailelerin sosyo ekonomik durumlarına bağlı öğrencilerin dilsel gelişimine yönelik ilgisizlik olduğu ifade edilmiştir. Özellikle, hamileliğin son dönemlerinden itibaren başlayan dinleme becerisi ile bireyin içinde yaşadığı çevre arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin çevresindeki iletişim kaynaklarını geliştirmek ve işitsel kaynaklara ilişkin çeşitlilik oluşturmak önemlidir (Doğan, 2008). Buna ek olarak, okulda veya evde gönüllü okuma etkinlikleri ile genel okuma başarıları ve standartlaştırılmış okuma başarı testlerinden elde edilen puanlar arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Greaney ve Hagarty 1987; Anderson ve diğerleri 1988). Bu nedenle ailelerle işbirliği yapılarak öğrencilerin serbest okuma saatlerine yer vermeleri konusunda aileler bilgilendirilebilir. Okullardaki serbest okuma saatlerindeki verimliliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, okul öncesi dönemde aile içi konuşma eğitimi çoğunlukla gelenek, görenek ve alışkanlıklar bağlamında gerçekleştirilir ve bu durum çocuğun konuşma becerisinin, istenilen zamanda ve yeterli ölçüde geliştirilmemesi sonucunu doğurur (Doğan, 2009). Bunların yanı sıra, Demir'e (2013) göre motivasyon, yazma için çok önemlidir, başka bir ifadeyle öğrencinin başarılı bir şekilde yazabilmesi için yüksek motivasyon gerekir. Bu nedenle ailelerin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri için teşvik etmeleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda anne, baba başta olmak üzere çevrenin öğrencilerin dilsel becerileri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak MEB bünyesinde özellikle anne ve babalara okul dışında çocuklarının dilsel becerilerini geliştirmelerine ilişkin eğitimler verilebilir.

5. Beşinci ve altıncı alt problemlere yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre kızlar lehine gözlemlenen farklılığın sebeplerinden birinin kızlarla erkeklerin yetiştiriliş tarzları arasındaki farklılıklar olabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi yaygınlaştırarak, bu eğitim aşamasında her iki cinsiyet için de dilsel becerileri destekleyen oyun ve etkinliklere yeterli düzeyde yer veren öğretim programları geliştirebilir.

6. Sekizinci ve dokuzuncu alt problemlere yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik düzeylerinin bildikleri dillere göre gözlemlenen farkın dil grupları arasındaki sosyo-ekonomik statü farkından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Toplumumuzdaki sosyal sınıflar arasındaki sosyo-ekonomik statü farklılıklarına dayalı sorunlar kısa vadede çözülemeyecek geniş çaplı yapısal reformlar gerektiren sorunlar olsa da Milli Eğitim Bakanlığı, bünyesindeki tüm okullardaki dilsel becerilere ilişkin öğretici materyallerin kalite ve çeşitliliğini artırarak öğrencilerin sosyo-ekonomik statü farklılıklarından kaynaklanan sorunları en aza indirebilir.

7. Onuncu alt probleme yönelik tartışmalar bölümünde Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların düzeyinin Türkçe-Arapça dil grubunda en yüksek çıkmasının, bu dil grubundaki Suriye'den göç eden ikidilli öğrencilerin ve ailelerinin kültürel birlikteliği inşa etmek için yeterli süredir ülkemizde ikamet etmiyor olmalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda, bu öğrencilerin ve ailelerinin kültürel birlikteliği hızlı ve yapıcı bir şekilde inşa edebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü arasındaki işbirliği ile bu öğrencilere ve ailelerine yönelik dil ve rehberlik hizmetlerinin sayısı ve niteliği artırılabilir.

8. On birinci ve on ikinci alt problemlere yönelik tartışmalar bölümünde sosyo-ekonomik durumu düşük düzeyde olan ailelere mensup ikidilli öğrencilerin dinleme ve konuşma özyeterliklerinin diğer ailelerden gelen ikidilli öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Ülkemizde toplumumuzu oluşturan sosyal sınıflar arasında derin sosyo-ekonomik durum farklılıkları olduğu bilinmektedir. Bir ülkede sosyo-ekonomik durum eşitsizliklerinden kaynaklı sorunlar uzun süreli ve kapsamlı yapısal reformlar hayata geçirilerek çözülebilir. Öte yandan, farklı mahallelerde bulunan okullar arasındaki fiziksel farklılıklar azaltılarak tüm öğrencilerin eşit eğitim olanaklarına ulaşması sağlanabilir. Ayrıca, okul öncesi eğitimin sosyo-ekonomik durumu düşük düzeyde olan aileleri kapsayacak

şekilde yaygınlaştırılması ile eğitimde sosyo-ekonomik durum eşitsizliklerinden kaynaklanan dilsel becerilere ilişkin sorunlar azaltılabilir.

9. Çalışmanın on üçüncü alt problemine yönelik tartışmalar bölümünde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunların düzeyinin bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu ve bunun gibi pek çok bulguya rağmen, sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelere mensup yılmaz olarak tanımlanan bazı öğrencilerin yüksek akademik başarıya ulaştıkları bilinmektedir. Yılmazlık, öğrencilerin okulda ve yaşamda başarılı olmaları için düşük sosyo-ekonomik durum gibi olumsuz faktörlerin üstesinden gelmesini sağlayan özellikler olarak tanımlanır (Slavin, 2017). Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimden başlayarak sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin yaşadığı mahallelerdeki okullarda öğrencilerin yılmazlığını artıracak etkinliklere ağırlık verebilir. Bu şekilde, sosyo-ekonomik durumu düşük olan ikidilli öğrencilerin yılmaksızın Türkçe ve diğer derslerde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerine yönelik olumlu inanç geliştirmelerine katkı sağlanabilir.

5.2.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Alanyazında ikidilli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinin tespitine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu konuda, farklı yöntemlerle gerçekleştirilmiş çalışmaların sayısı artırılabilir. Özellikle, ikidilli öğrencilerin her iki temel dilsel beceriye ilişkin özyeterliklerini ayrıntılı bir şekilde inceleyen nitel araştırmalara ağırlık verilebilir. Bu araştırmalarla mevcut durumun sebepleri çeşitli değişkenlerle derinlemesine incelenebilir.

2. Bireyin özyeterliği eğitimde önemli bir değişkendir. Bireyin akademik özyeterliğinin yüksek olması onun sosyal, duygusal ve akademik açıdan daha iyimser olmasına yardımcı olur (Wuebbels, 2006). Bu bağlamda, Türkçe eğitim araştırmacıları Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlar ve etkinlikleri ikidilli öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurularak bilimsel yöntemlerle gözden geçirilebilir ve geliştirilecek yeni Türkçe dersi programlarına rehberlik edebilir.

3. Yapılan bazı çalışmalar aile, toplum ve okulun birlikte hareket ettiği bir ikidillilik ortamında ikidillik ve ikidilliliğin edinimi ile ilgili üst düzey ve yaratıcı bir başarının elde edildiği yönündedir (Schwinge, 2010). Bu nedenle Türkçe eğitim araştırmacıları ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dilsel becerilerine ilişkin özyeterlikleri ya da başarılarıyla ilgili aile, toplum ve okulun katılımının etkilerini ortaya koyan araştırmalara ağırlık verebilir.

4. Beşinci ve altıncı alt problemlere yönelik tartışmalar bölümünde alanyazında ülkemizde ikidilli öğrencilerin Türkçe dersindeki dil becerilerine ilişkin özyeterliklerini cinsiyet açısından karşılaştırmalı olarak inceleyen yeterli çalışmalara rastlanmadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Türkçe Eğitim araştırmacıları, ülkemizdeki tüm sınıf düzeylerinde ikidilli öğrencilerin Türkçe dil becerine ilişkin özyeterlik düzeylerini cinsiyet açısından karşılaştıran çalışmalara ağırlık verebilir.

KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). *The Bilingual Curriculum Minority Schools in Western Thrace of Greece During Assessing Their Reading Comprehension and Written Expression Skills* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No:186054).
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Agyeman, D. K. (1987). Ethnicity, Social Class and Education: Issues, Problems and Solutions. *Kulturanthropologie: Beiträge zum Neubeginn einer Disziplin, Berlin: Duncker & Humblot*, 139-157.
- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:311758).
- Akbaba Altun, S., & Buyukozturk, S. (2011). Change tendencies scale development. *Kalem Journal of Educational and Human Sciences*, 1(1), 73-90.
- Akkaya, N., & İşci, C. (2016). Akademik Çevrenin İkidillilik Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328-343.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 3. C., TDK Yay., Ankara.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyüdü düzen...* Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî eğitim dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49.
- Akyol, Ö. (2009). *Türkçenin İki Dilli Bir Çocuk Tarafından Edinimi: Bir Durum Çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana (No:241490).
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana (No:299917).
- Anderson, H. A. (1960). Teaching the art of listening, perspectives on English. RC Pooley.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., & Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.

- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). *Bengü Bitig Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, 97-118.
- Baetens Beardsmore, H. (1980). Bilingualism in Belgium. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 1(2), 145-154.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). Bilingualism. *Basic principles (2nd ed.)*. Clevedon, Avon: *Multilingual Matters*.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.
- Bakırlı, Ö. C. (2008). İkidillilikte Beyin Ve Zeka. *Dil Dergisi*, (140), 32-42.
- Balcı, O. (2011). How to successfully conduct large-scale modeling and simulation projects. In *Proceedings of the Winter Simulation Conference* (pp. 176-182). Winter Simulation Conference.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2) 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, 334.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (1999). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Ed, Albert Bandura Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*. 9,3, 75-78.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin Grameri (10. Baskı). *Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N., & Aslan, N. (1998). Engelli ve engelsiz çocuğa sahip anne babaların engellilere ve entegrasyona ilişkin düşünceleri. *Destek Dergisi*, 1(1), 25-33.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.

- Belet, D. (2008). Türkçe Öğretimi (Editör: Hülya Pilancı). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: Going beyond bilingual models. *Social justice through multilingual education*, 63-81.
- Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa (7. Baskı). (N. Işıkoğlu Erdoğan, Cev.). *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bingöl Arslangiray, A. S. (2013). *3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:333546).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California: California.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195.
- 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.
- Brent, R., & Anderson, P. (1993). Developing Children's Classroom Listening Strategies. *Reading Teacher*, 47(2), 122-26.
- Brizendine, L. (2014). *Kadın Beyni* (çev. Heyzen Ateş, Z.). Say Yayınları.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. Routledge.
- Buran, A., & Yüksel Çak, B. (2012). *Türkiye'de Diller ve Etnik Gruplar*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2006), *Veri Analizi El Kitabı*, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cabı, E. (2016). Dijital teknolojiye yönelik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1229-1244.
- Calvini, A., Fini, A., & Ranieri M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E- Learning and Knowledge Society*, 3(4), 183-193.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Canbulat Kutluca, A. (2004). Türkiye ve Almanya Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *The Comparison of Native Language Teaching Programs of Turkey and Germany*. Master of Degree Thesis, University of Abant İzzet Baysal.
- Cangır, H. (2018). Bilingual Mental Lexicon and Collocational Processing. In *Psycholinguistics and Cognition in Language Processing* (pp. 221-243). IGI Global.
- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. *New directions for evaluation*, 1997(74), 19-32.
- Carter, C., Bishop, J., Kravits, S. L., & Bucher, R. D. (2001). *Keys to effective learning*. Pearson College Division.
- Cengiz, A. K. (2006). Dil-Kültür ilişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay*.
- Cengiz, K., & Türk, H. (2009). Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması/Bilingualism in Hatay And Interference due to Bilingualism. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 190-208.
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Chilla, S., & Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik, çokdillilik: anne-baba el kitabı*. Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge University Press.

- Claiborne, T. T. (2001). *Home and classroom learning environment correlates of academic self-efficacy in middle school mathematics* (Yayımlanmamış doktora tezi). Louisiana State University: New Orleans.
- Clark, E. V. (2002). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. R., Swerdlik, M. E., & Philips, S. M. (2002). Validity. *RJ Cohen & ME Swerdlik's Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*, 154-187.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 584.
- 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(2), 163-172.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application (pp. 455-472). In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy*. New York: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. *Mixed methods research for nursing and the health sciences*, 161-180.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. *Social justice through multilingual education*, 19-35.
- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No:257669).
- Çapık, C. (2014). geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 17(3), 196-205.

- Çetinkaya, S. (2015). *İkidiillilik ve Çeviri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:417831).
- Çetin, M., & Polat, Z. (2011). İki Dilli Ortamlarda Türkiye Türkçesinin Öğretimi (Semerkand Örneğinde).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri. *İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık*, 183-185.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4): s.1454-1475.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme - kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Devine, T. G. (1978). Listening: what do we know after fifty years of research and theorizing?. *Journal of Reading*, 21(4), 296-304.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, H. (2017). *İki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma (Şanlıurfa örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:461485).

- Duke, N. K. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low-and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 37(2), 441-478.
- Elçin, D. (2014). *İki Dilliliğin Yabancı Dil Becerileri Üzerine Etkisi: Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin (No:358351).
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 11, 269-307.
- Ercan, İ., Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi*
- Erdoğan, E. (2015). *İngiltere'de Yaşayan Türkçe ve İngilizce Konuşucusu Sıralı İkidilli Çocukların Dil Gelişim Performanslarının Özgül Dil Bozukluğu Riski Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No:406858).
- Er, F. (2018). *Writing strategies in Turkish-English bilingual context: a case study* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., & 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.
- Erkman-Akerson, F. (2007). Dile genel bir bakış. *İstanbul: Multilingual*.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçek ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertekin, D. (2003) *Erken dil ediniminde iki dilliliğin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana (No:125635).
- Ervin, S., & Osgood, C. (1954). Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. *Psycholinguistics*, 139-146.
- Esersin, S. (2017). *Tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No:480291).
- Eteke, C. (2017). *Language learning strategies in bilingual context: a case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:481221).
- Fischer, R. (Ed.). (2010). *Anglicisms in Europe: Linguistic diversity in a global context*. Cambridge Scholars Publishing.

- Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). Second language acquisition. *Lawrence Erlbaum Ass.*
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Golightly, T. (2007). *Defining the components of academic self efficacy in Navajo Indian high school students*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Gökberk, M. (2004). *Değişen Dünya Değişen Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göncü, A. (2014). *Çiftidillilerde Otobiyografik Bellek: Kürtçe-Türkçe Örneklemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabancı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:393810).
- Greaney, V., & Hagarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10, 3-20.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1994). *Individual bilingualism. the encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (2. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Gürleyen, Ş. (2014). *Makedonca Türkçe iki dilli bireylerde Makedonca söz diziminin Türkçe söz dizimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli (No:364676).

- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Güvendir, E. (2013). Sex-related structural differences in language areas of the human brain and their implications for intergroup relations in ancestral groups. *Language Sciences*, 40, 174-182.
- Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: Global edition*.
- Hacıpaşaoğlu, N. (2017). *Ortaöğretimini Yunanistan'da tamamlamış Türk azınlık öğrencilerinin Yunanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne (No:477242).
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. Basic Books, Inc., 10 East 53rd Street, New York, NY 10022.
- Hamers, J. F., Blanc, M., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- 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.
- Harmankaya, M., Ö. & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/18, p. 339-360 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813.
- Healy, M. J.(1999). *Çocuğunuzun Gelişen Akli-Doğumdan Ergenliği Öğrenme ve Beyin Gelişimi-*, Ayşe Bilge Dicleli (Çev.), İstanbul: Boyner Holding.
- Hengirmen, M. (1999). *Yabancılar için Türkçe dilbilgisi*. Engin Yayın Dağıtım Organizasyon.
- Heuchert, C. M. (1989). Enhancing self-directed behavior in the classroom. *Academic Therapy*, 24(3), 295-303.

- İlyasoğlu, N. T. (2007). *Çift Lisan Konuşabilmenin İnhibisyon Kontrolü Ve Zihin Teorisi Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:220780).
- Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ivankova, N. V., & Kawamura, Y. (2010). Emerging trends in the utilization of integrated designs in the social, behavioral, and health sciences. *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2, 581-611.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:287806).
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Allyn & Bacon.
- Johnson Jr, G. B. (1951). The relationship existing between bilingualism and racial attitude. *Journal of Educational Psychology*, 42(6), 357.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. (6043 citations as of 4/1/2016).
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kamin, M. A. (2009). *Academic self-efficacy for sophomore students in living-learning programs* (Doctoral dissertation).
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İkidillilik ve Toplumsal İkidillilik. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil Edinimi, Okul Öncesi Dil ve Oyun Eğitimi*, Samsun: Yazı Yayınları.
- Karakoç, Y. F. ve Sönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dergisi*, 40, 39-49. DOI: 10.25282/ted.228738
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karayığit, N. (2017) Sosyo-ekonomik Düzeyin Psiko-sosyal Gelişim ve Dindarlığa Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 119-133.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.

- Kazan, Z. (2006). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Kökenli Çocukların İkidillilik Kaynaklı Dilsel Sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:172690).
- Keklik, S. (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy*. La Sierra University.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Kitchenham, B. A., & Pfleeger, S. L. (2002). *Principles of survey research: part 3: constructing a survey instrument*. ACM SIGSOFT Software Engineering Notes, 27(2), 20-24.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. UKK Routledge:1990.
- Kline, R. B. (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. In B. Thompson & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147– 169). Washington, DC: American Psychological Association.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Korkut, G. E. (2014). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çift Dilli Çocuklar İçin Farklı Ülkelerde Geliştirilmiş Olan Eğitim Modelleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:366560).
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:394842).
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Landry, D. L. (1969). The neglect of listening. *Elementary English*, 46(5), 599-605.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2011). Writing publishable mixed research articles: Guidelines for emerging scholars in the health sciences and beyond. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(1), 7-24.

- Lin, D., Wong, K. K., & McBride-Chang, C. (2012). Reading motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing*, 25(3), 717-737.
- Loden, M. (1996). *Implementing diversity*. Chicago: Irwin.
- Lowinger, R., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in Chinese international students. *College Student Journal*, 48(1), 141-152.
- MacKay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. (Aksu Bora ve Onur Cançolak Çev.), Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat.
- Mackey, W. F. (1967). *Language Teaching Analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign language annals*, 3(4), 596-606.
- Malmberg, B. (1977). *Manual of phonetics*. Amsterdam: North-Holland.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 241-249.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103(3), 391.
- Marsh, H. W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). "OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: CrossCultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries" *International Journal of Testing*, 6 (4), 311–360. DOI:10.1207/s15327574ijt0604_1
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, 97(3), 562.
- Maslow, A. H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McLaughlin, B., Blanchard, A., & Osanai, Y. (1995). Assessing language development in bilingual children. *Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education Program*.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson.
- MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı.
- MEB (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı.

MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:288406).

Mercan, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun (No:205367).

Mergen, F. (2010). *İkidiilli bireylerin anadilinde ve ikinci dilinde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlerlerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İzmir (No:261494).

Mergen, F., & Kuruoğlu, G. (2016). Türkçe-İngilizce Konuşan İkidiilli Bireylerin İkinci Dillerindeki Dilbilgisel ve Anlamsal İşlemlerlerinin Karşılaştırılması/ A Comparison of Grammatical and Semantic Processing in the Second Language of Turkish-English Bilinguals. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 61.

Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Miller, L. K. (2010). The impact of intrusive advising on academic self efficacy beliefs in first-year students in higher education. Dissertations. 151. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/151

Molali, N. (2005). *Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No:159322).

Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nurs. Res.* 40, 120-123

OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

Oksaar, E. (1992). Intercultural communication in multilingual settings. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 3-16.

Olague, R., & Ekiaka Nzai, V. (2013). Bilingual Education: In Need of a New Political Strategy. *Journal of Latinos and Education*, 12(4), 271-276.

Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The qualitative report*, 12(2), 281-316.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. New York: Pinter.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education An Hachette UK Company.
- Otto, B. (2010). *Language development in early childhood (3rd edition)*. Pearson Education, Inc.
- Özağaç, O. (2002). *Minimalist Yaklaşımla Rusça-İngilizce-Türkçe Çokdillilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü: Ankara (No:119505).
- Özdemir, Ç. M. (1988). *Federal Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları Açısından İki dillilik ve İki kültürlülük ile İlgili Eğitim Modelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No:4446)
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne (No:240972).
- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış Bilimlerinde Anket (Bilgi Toplama Aracının) Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-337.
- Özpınar, İ. (2012). *6-8. sınıflar matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon (No:344458).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>
- 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.
- Palmer, C. V. (1997). Hearing and listening in a typical classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(3), 213-218.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori*. (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara. Phoenix Yayınevi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Pence, K. L., Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. Pearson Prentice Hall: NJ, USA.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.

- Piyade, Z. G. (1990). The bilingual first language acquisition of a Turkish child. A comparative case study. *Middle East Technical University, Ankara: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).*
- Pham, L. (1994). Infant dual language acquisition revisited. *The journal of educational issues of language minority students*, 14, 185-210.
- Plotnik, R. (2009). Psikolojiye giriş. [Introduction to Psychology], (T. Geniş, Trans.), İstanbul: Kaknüs Yayınevi. (Original work published in 2007).
- Polat, M ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies -Educational Sciences*, 13(11), 1113-1138.
- Pollard, J. (2002). *SPSS survival manual. a step by step guide to data analysis using SPSS*. Open University Press: Buckingham.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: A portrait*. California: University of California Press.
- Rabel-Heymann, L. (1978). But how does a bilingual feel? Reflections on linguistic attitudes of immigrant academics. *Aspects of bilingualism*, 220.
- Rathert, S. (2013). *Türk Öğrencilere İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İkidillilik Tekniklerinin Kullanımı: Öğrenci Özyeterliliği ve Algıları Üzerine Etkisi (Örnek Olay Çalışması)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana (No:370478).
- Rathert, S. (2014). Yabancı Dil Olarak İngilizce Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Metin Özgünlüğü İle Anlama Soruları Odağının Karşılaştırılması. *Turkophone*, 3(2), 1-17.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:265184).
- Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (2013). *The handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. B. Blackwell.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. *The development of language*, 251-275.
- Romaine, S. (1999). Early bilingual development: from elite to folk. *Bilingualism and migration*, 61-73.
- Romaine, S. (2013). The Bilingual and Multilingual Community. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 445.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.

- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*, 310(5749), 815-819.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarı, M. (1995). Der Einfluss der Zweit Sprache (Deutsch) Auf Die Sprachentwicklung Türkischer Gasterbeiterkinder. Berlin: Peter Lang.
- Saville-Troike, M (2006) *Introducing Second Language Acquisition*, University Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Method of Psychological Research*, 8 (2), 23-74.
- 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.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Theories of Personality (8th Edition)* Delhi: Rahul Print O Pack.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Schwinge, D. (2010). *Curriculum development theory: Bilingual learning (learning L1 and L2 in an L1 and L2 environment)*. Adelphi University, Garden City, NY, USA: Elsevier Ltd.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., Demircioğlu, S. (2018). Fizik özyeterlik ölçeğinin lise öğrencilerine uygulanabilirliğinin belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(4), 225-244.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim ve öğrenme. *Ankara: Gazi Kitapevi*.
- Sevgi, C. (1988). *Kentleşme Sürecinde İzmir ve Gecekondular*. İzmir: Kuvvet Matbaacılık.
- Sharp, J. L., Mobley, C., Hammond, C., Withington, C., Drew, S., Stringfield, S., & Stipanovic, N. (2012). A mixed methods sampling methodology for a multisite case study. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(1), 34-54.
- Shin, S. J. (2017). *Bilingualism in schools and society: Language, identity, and policy*. Routledge.

- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*, 3rd edn, Sage, London.
- Skourtou, E. (2000). *Naxos workbooks: Bilingualism* [in Greek]. Rhodes, Greece: University of the Aegean.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. London: Multilingual Matters.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev. G. Yüksel) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). "Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar." *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:190381).
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series, vol. 46. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Tatar, E., Yıldız, N., Akpınar, E. & Ergin, Ö. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis of the metacognition scale for primary school students, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1591-1604.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 285-300.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.

- Temel, Z. F., Bekir, H. & Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tiedt, P. L., Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Thompson, W., & Hickey, J. (2008). *Society in Focus*. Boston: Pearson.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. Order Processing, Merrill, an imprint of Prentice Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Torres, J. B., & Solberg, V. C. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya (No:235007).
- Turan, İ. (2013). *Çokkültürlülük ve İnsani Güvenlik Sorunlarının Öteki Algısı Ekseninde İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adapazarı (No:354873).
- Türk Dil Kurumu (2005). *Büyük Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınevi.
- Türker, E. (2000). Turkish-Norwegian codeswitching: Evidence from intermediate and second generation Turkish immigrants in Norway.
- Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya (No:471152).
- Uygur, N. (2003). *Kültür Kuramı [Theory of Culture]*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7/2, 1115-1131.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang, G. (2011). Bilingual education in southwest China: A Yingjiang case. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 571-587.

- Wasserman, L. H. (2007). The correlation between brain development, language acquisition, and cognition. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 415-418.
- Weinrich, H. (1968). Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. *España*.
- Winn, D. D. (1988). Develop listening skills as a part of the curriculum. *The Reading Teacher*, 42(2), 144.
- 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.
- Wode, H. (1995). Speech perception, language acquisition and linguistics: some mutual implications. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Timonium*, Md: York Press.
- Wolff, F. L., Marsnik, N. C., Tracey, W. S., & Nichols, R. G. (1983). *Perceptive listening*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. *İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yay.*
- Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Volume 5, Child Psychology. R.W. Reiber (ed), Prologue by C. Ratner, (New York: Plenum Press)
- Yağcıoğlu, D. (2002). *Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimde İngilizce ve Çok Dillilik* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara (No:123026).
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, (135), 60-75.
- Yalçın, K. (1997) *Bilingualismus Problem Eine Diskussion Über Verschiedene Begriffsdefinitionen* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No:61780).

- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:211665).
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child development*, 73(6), 1861-1879.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartlarının Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kastamonu (No:496273).
- Yurdugül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 264-271.
- Yüksek, S. S. (2013). *İki Dillilik ve Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin (No:327440).
- Zhang, Y. (2009). An Experimental Study of the Effects of Listening on Speaking for College Students. *English Language Teaching*, 2(3), 194-204.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zusho, A., & Pintrich, P. R. (2003). A Process-Oriented Approach to Culture. *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context*, 3, 33.

EKLER

EK 1. Akademik Özgeçmiş

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Cenan İŞCİ		
E-postası/Web Sayfası	iscicenan@gmail.com cenan_6@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül	Türkçe Eğitimi ABD	2005-2009
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	2010-2012
YL Tez Başlığı	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi		
YL Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nevin AKKAYA		
Akademik Eserler			

Makaleler

- Akkaya Nevin, İnce Ömer, İşci Cenani, Üner Büşra (2019). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe Yönelik Algıları:Ölçek Geliştirme Çalışması. İjlet, 309-321., Doi: 10.18298/İjlet.3248 (Yayın No: 5002965)
- Akkaya Nevin, İşci Cenani, Susar Fatma (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Yayın No: 4310689)
- Akkaya Nevin, Susar Fatma, İşci Cenani (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(29), 308-335. (Yayın No: 4454390)
- Akkaya Nevin,İşci Cenani (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Yazılı Anlatım Ders Başarısı Arasındaki İlişki. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi
- İşci Cenani, Akkaya Nevin (2018). İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisine İlişkin Özyeterlikleri: Ölçek Geliştirme Çalışması. Journal of Turkish Studies, 13(Volume 13 Issue 27), 891-905., Doi: 10.7827/TurkishStudies.14557 (Yayın No: 4663640) *
- Akkaya Nevin, İşci Cenani (2016). Akademik Çevrenin İkidillilik Kavramı Hakkındaki Görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akkaya Nevin, İşci Cenani (2015). Bilingual Secondary School Students Views On Turkish Courses International Journal of Languages Education and Teaching. IJLET.

Kırmızı Susar Fatma, Akkaya Nevin, Bıçak Eda, İşci Cenani (2014). Teacher Candidates Attitudes towards Reading Habit Case of Dokuz Eylul and Pamukkale Universities. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Bildiriler

İşci Cenani, Akkaya Nevin (2018). İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisine İlişkin Özyeterlikleri: Ölçek Geliştirme Çalışması. I. Anadolu Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4663971) *

İşci, Cenani., Susar, Fatma., Akkaya, Nevin. (2018) İlkokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Değerlendirilmesi. USOS. Ankara

Akkaya Nevin, İşci Cenani, Susar Fatma (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. 4th International Conference On Primary Education, 390-391. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4053854)

Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller

EK 2. Uygulama İzinleri
OKUL VE ÖLÇME ARAÇLARI UYGULAMA İZİNLERİ
Pilot Uygulamalara Ait İzin Belgesi



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3833833
 Konu : Cenân İŞÇİ'nin
 Araştırma İzni

22.03.2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
 (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
 b) 07/03/2017 tarihli ve 698 sayılı yazınız.
 c) 21/03/2017 tarihli ve 3767765 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Cenân İŞÇİ'nin "İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlilikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı İlçesine bağlı Vali Namık Kemal Şentürk Ortaokulu, Buca ilçesi İsmail Şekip Uyal Ortaokulu, Karabağlar Tahir Mezeci Ortaokulu, Menemen 100. Yıl Ortaokulu'nda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Şemsettin ÜNAL
 Müdür a.
 Müdür Yardımcısı

Ek:
 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
 Anket Formları (6 sayfa)
 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Ash ile Aynıdır
 5070 sayılı yasa ile
 elektronik olarak imzalanmıştır.
 23 Mart 2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Koruk/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
 Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 2803631
 e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a305-e40e-339a-95ea-a8e1 kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877-604.01.02-E.3767765
Konu : Cenan İŞÇİ
Araştırma İzni

21/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07/03/2017 tarihli ve 698 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Cenan İŞÇİ'nin "İkidilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlilikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı İlçesine bağlı Vali Namık Kemal Şentürk Ortaokulu, Buca ilçesi İsmail Şekip Uyal Ortaokulu, Karabağlar Tahir Mezeci Ortaokulu, Menemen 100. Yıl Ortaokulu'nda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okullarda 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (6 sayfa)

OLUR
21/03/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Aşlı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik imza ile
21/03/2017
...../...../2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:13 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 29f3-f074-366a-8dcf-9199 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cenan İŞÇİ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Bayraklı Vali Namık Kemal Şentürk Ortaokulu Buca İsmail Şekip Uyal Ortaokulu Karabağlar Tahir Merzeci Ortaokulu Menemen 100. Yıl Ortaokulu
Araştırmanın konusu	İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Doktora tezi
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Türkçe Dersinde Karşılaşılan Sorunların Tespitine İlişkin Ölçek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2016-2017 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

1.7/03/2017

(Başkan) M. Faruk YARĞELİOĞLU Müdür Yardımcısı

Üye Dr. Resul YAVUZ Öğretmen

Üye Nurdan MARAL Öğretmen

Üye Emre BAYRAK Öğretmen

Üye Gökçe GÖÇERİ Öğretmen

EK1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Not:

1. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.
2. Lütfen birden fazla kutucuk işaretlemeyin.
3. Size en uygun olan seçeneği işaretleyin.

1. Cinsiyetiniz: 1)Kız () 2)Erkek ()
2. Doğduğunuz şehir: 3. Doğum tarihiniz:
4. Anneniz çalışıyor mu? 1. Evet () 2. Hayır ()
5. Babanız çalışıyor mu? 1. Evet () 2. Hayır ()
6. Annenizin ve Babanızın Öğrenim Durumu:

Öğrenim Durumu	Anne	Baba
1. Okur-yazar değil	()	()
2. Okur-yazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise ve deniz okul mezunu	()	()
6. Üniversite mezunu	()	()

7. Annenizin ve babanızın mesleği nedir? Yazınız:

	Mesleği
Anne	
Baba	

8. Anneniz ve babanız hangi dilleri bilmektedir? Yazınız:

	Bildiği Diller
Anne	
Baba	

9. Ailenizde hangi diller konuşulmaktadır? Yazınız:

10. Siz hangi dilleri konuşmaktasınız? Yazınız:

11. Türkçe dersinden aldığınız en son puan (0 ile 100 arasında) nedir?

1. 0-44 () 4. 70-84 ()
2. 45-54 () 5. 85-100 ()
3. 55-69 ()

12. Tahminen aile bütçesine giren aylık gelir ne kadar?

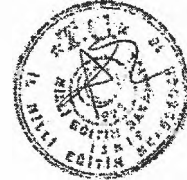
1. 4.500 TL ve üzeri () 4. 2.000 TL-1.500 TL ()
2. 4500 TL- 3000 TL () 5. 1.500 TL'den az ()
3. 3.000 TL-2.000 TL ()

13. Kardeş Sayısı:

- 1) Kardeşim yok ()
- 2) Bir kardeş ()
- 3) İki kardeş ()
- 4) Üç kardeş ()
- 5) Dört Kardeş ()
- 6) Beş ve daha fazla kardeş ()

14. Kardeş sıranız (Kaçınca Kardeşsiniz):

- 1) İlk ()
- 2) İkinci çocuk ()
- 3) Üçüncü çocuk ()
- 4) Dördüncü çocuk ()
- 5) Beşinci çocuk ()
- 6) Diğer (.....)



EK 3: TÜRKÇE DERSİ DİNLEME BECERİSİ ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Maddeler		HİÇ KATMIYORUM (1)	KATMIYORUM (2)	ORTA DÜZEYDE KATMIYORUM (3)	KATMIYORUM (4)	TAMAMEN KATMIYORUM (5)
1.	<u>Emnati kurarak</u> (Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak) <u>dinleyebilirim.</u>					
2.	Türkçe dersindeki dinleme metinlerinde geçen öğelerin <u>gerçek mi hayal ürünü mü</u> olduğunu <u>avırt</u> edebilirim.					
3.	Arkadaşlarımdan <u>hangi konu hakkında konuştuklarını</u> <u>anlayabilirim.</u>					
4.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metnin</u> <u>konusunu</u> <u>anlayabilirim.</u>					
5.	Türkçe öğretmenimin <u>okuduğu metinleri</u> <u>anlamakta zorlanırım.</u>					
6.	Türkçe dersindeki <u>dinleme metinlerine</u> <u>önelik soruları</u> <u>cevaplamakta zorlanırım.</u>					
7.	Türkçe dersindeki <u>dinleme etkinliklerini</u> <u>anlamakta zorlanırım.</u>					
8.	Türkçe ders kitabındaki <u>dinleme etkinliklerine</u> <u>odaklanmakta güçlük çekerim.</u>					
9.	Türkçe dersindeki <u>dinleme etkinliklerini</u> <u>anlayabilirim.</u>					
10.	Türkçe dersindeki <u>dinleme etkinlikleri ile</u> <u>sözcük varlığını</u> <u>gelistirebilirim.</u>					
11.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metni</u> <u>özetlemekte zorlanırım.</u>					
12.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metnin</u> <u>ana fikrini</u> <u>bulabilirim.</u>					
13.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metnin</u> <u>yardımcı fikirlerini</u> <u>bulabilirim.</u>					
14.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metindeki</u> <u>olayların</u> <u>hangi zamanda</u> <u>geçtiğini</u> <u>belirleyebilirim.</u>					
15.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metindeki</u> <u>olayların</u> <u>sebebi-sonuç ilişkisini</u> <u>belirleyebilirim.</u>					
16.	Türkçe dersinde <u>konuşulanları</u> <u>anlayabilirim.</u>					
17.	Türkçe öğretmenim <u>hızlı konuştuğunda</u> <u>onu</u> <u>anlamakta zorlanırım.</u>					
18.	Türkçe dersinde <u>dinleme etkinliklerindeki</u> <u>kelimeleri</u> <u>anlamakta zorlanırım.</u>					
19.	Arkadaşlarımdan Türkçe konuşurken yaptıkları <u>hatalarını</u> <u>fark edebilirim.</u>					
20.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metni</u> <u>özetleyebilirim.</u>					
21.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metinle ilgili</u> <u>soruları</u> <u>üretebilirim.</u>					
22.	Türkçe dersinde <u>dinlediğim metinle ilgili</u> <u>soruları</u> <u>cevaplayabilirim.</u>					



EK 4: TÜRKÇE DERSİ KONUŞMA BECERİSİ ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Maddeler		Hiz Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum (4)	Tamamen Katılmıyorum (5)
1.	Türkçe konuşurken <u>düzeğin cümleler</u> kurabilirim.					
2.	Türkçe kelimeleri <u>doğru</u> telaffuz edebilirim.					
3.	Türkçe konuştuğumda <u>arkadaşlarım ne söylemek istediğini</u> anlayabilirim.					
4.	Türkçe konuşurken <u>beden dilimi (jest, mimik gibi)</u> kullanabilirim.					
5.	Okul <u>içinde</u> Türkçe konuşarak <u>duygularımı</u> ifade edebilirim.					
6.	Okul <u>dışında</u> Türkçe konuşarak <u>duygularımı</u> ifade edebilirim.					
7.	Arkadaşlarımla <u>Türkçe konuşurken zorlanmam</u> .					
8.	Türkçe dersinde <u>tahtanın önünde</u> konuşabilirim.					
9.	Okul <u>içinde</u> Türkçe konuşarak <u>düşüncelerimi</u> ifade edebilirim.					
10.	Okul <u>dışında</u> Türkçe konuşarak <u>düşüncelerimi</u> ifade edebilirim.					
11.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde <u>kelimeleri</u> anlamakta <u>zorlanırım</u> .					
12.	Türkçe dersinde konuşma etkinlikleriyle ilgili <u>soruları</u> anlamakta <u>zorlanırım</u> .					
13.	<u>Öğretmenimin sorduğu sorulara</u> rahatlıkla Türkçe <u>cevap</u> verebilirim.					
14.	Türkçe kelimeleri <u>telaffuz ederken</u> <u>zorlanırım</u> .					
15.	<u>Arkadaşlarımla sorduğu sorulara</u> rahatlıkla Türkçe <u>cevap</u> verebilirim.					
16.	Uzun süre Türkçe konuşmayı <u>sürdüremem</u> .					
17.	Derste öğrendiğim Türkçe kelimeleri <u>günlük yaşamımda</u> kullanabilirim.					
18.	Türkçe dersinde <u>konusu</u> (konunun <u>ana fikrine</u>) uygun <u>konuşabilirim</u> .					
19.	Gerektiğinde Türkçe dersinde <u>hazırlıklı konuşmalar</u> (izlediğim bir film, okuduğum bir kitap gibi konular hakkında) <u>yapabilirim</u> .					
20.	Türkçe dersinde yapılan <u>tartışma (münazara)</u> etkinliklerinde <u>görev</u> <u>alabilirim</u> .					
21.	Derste yaptığım Türkçe konuşmalarda <u>günlük havattan örnekler</u> <u>verebilirim</u> .					
22.	<u>Yasadıklarımı</u> Türkçe konuşarak <u>ifade</u> edebilirim.					
23.	<u>Telefonda</u> kendimi rahatlıkla <u>Türkçe</u> ifade edebilirim.					



EK 5: TÜRKÇE DERSİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

Maddeler		Hic	Bazen	Her Zaman
1.	Türkçe dersinde <u>duyularımı</u> vazarak ifade edebiliyorum.			
2.	Türkçe dersi dışında <u>(günlük hayatımda)</u> kendimi rahatlıkla Türkçe ifade edebiliyorum.			
3.	Türkçe dersinde <u>düşüncelerimi</u> Türkçe vazarak ifade edebiliyorum.			
4.	Türkçe dersinde <u>düşüncelerimi</u> yazılı olarak planlı bir şekilde <u>anlatabiliyorum</u> .			
5.	Türkçe dersine <u>odaklanmakta</u> zorlanıyorum.			
6.	Türkçe dersinde <u>dikkatim</u> dağılıyor.			
7.	Türkçe dersindeki <u>vazılı metinleri</u> anlamakta zorlanıyorum.			
8.	Türkçe dersindeki <u>sözlü metinleri</u> anlamakta zorlanıyorum.			
9.	Türkçe ders kitabındaki <u>vazılı metinlerde geçen kelimeleri</u> anlamakta zorlanıyorum.			
10.	Türkçe dersinde <u>metinlerdeki kelimeleri</u> yanlış telaffuz ediyorum.			
11.	Türkçe dersinde <u>sorulara cevap vermem gerektiğinde</u> , <u>dinlediğimi</u> , <u>okuduğumu</u> anlamaya çalıştığım da kendimi <u>anadilimde düşünürken</u> hıuyorum.			
12.	Türkçe dersinde <u>Türkçe cümle kurmakta</u> zorlanıyorum.			
13.	Türkçe dersinde <u>yeni kelimeleri öğrenirken</u> zorlanıyorum.			
14.	Türkçe dersi dışındaki zamanlarda Türkçe <u>dinlerken</u> zorlanıyorum.			
15.	Türkçe dersi dışındaki zamanlarda Türkçe <u>konusurken</u> zorlanıyorum.			
16.	Türkçe dersi dışındaki zamanlarda Türkçe <u>okurken (tabela, afis vb.)</u> zorlanıyorum.			
17.	Türkçe dersi dışındaki zamanlarda Türkçe <u>yazı yazarken</u> zorlanıyorum.			
18.	Türkçe dersindeki <u>konuşma etkinliklerinde</u> zorlanıyorum.			
19.	Türkçe dersindeki <u>okuma etkinliklerinde</u> zorlanıyorum.			
20.	Türkçe dersindeki <u>yazma etkinliklerinde</u> zorlanıyorum.			
21.	Türkçe dersindeki <u>dilbilgisi etkinliklerinde</u> zorlanıyorum.			
22.	Türkçe dersindeki <u>dilbilgisi konularını</u> anlamakta zorlanıyorum.			
23.	Türkçe dersinde <u>dilbilgisi hatası</u> yapıyorum. (Kelimeleri anlamına uygun kullanmamak, cümlevi yanlış kurmak, -DE bağlacı ve da -DE eki gibi bazı ekleri yanlış yazmak.)			
24.	Türkçe dersinde <u>kelimeleri</u> yanlış yazıyorum.			
25.	Türkçe dersinde <u>öğretmeninim söylediklerini</u> hızlı bir şekilde yazabiliyorum.			
26.	Türkçe yazı yazarken <u>noktalama işaretlerini</u> yanlış kullanıyorum.			
27.	Türkçe öğretmenim hızlı konuştuğunda onu anlamakta zorlanıyorum.			
28.	Türkçe kelimeleri telaffuz ederken zorlanıyorum.			
29.	Türkçe dersinde <u>okuduğum metinleri</u> anlamakta zorlanıyorum.			
30.	Türkçe dersindeki <u>metinleri</u> akıcı bir şekilde okuyabiliyorum.			
31.	Türkçe ders kitabındaki <u>metinlerde geçen noktalama hatalarını</u> fark edebiliyorum.			
32.	Türkçe öğretmenim yazımı okurken zorlanıyor.			
33.	Türkçe ders kitabındaki <u>metinlerde geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını</u> , <u>okuduğum cümleden tahmin</u> edebiliyorum.			
34.	Türkçe dersinde <u>duyularımı</u> vazarak ifade etmekte güçlük çekiyorum.			
35.	Türkçe dersinde <u>yazı yazarken bazı kelimeleri</u> hatırlamakta güçlük çekiyorum.			
36.	Türkçe dersinde <u>okuduğum metinlerin ana fikrini</u> bulabiliyorum.			
37.	Türkçe dersinde <u>akıcı bir şekilde</u> konuşabiliyorum.			
38.	Derste Türkçe yazarken <u>noktalama işaretlerini</u> doğru kullanabiliyorum.			
39.	<u>Güzel, okunaklı Türkçe yazı</u> yazabiliyorum.			

EK6: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

1. Türkçe dersi niçin önemlidir?
2. Türkçe dersinde dersle ilgili herhangi bir problem yaşıyor musun?
Bunlardan biraz bahsedebilir misin? Sence bu problem nasıl düzeltilebilir?
3. Türkçe dersindeki etkinlikler hakkında neler düşünüyorsun? Hoşuna giden etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklerde neleri sevdin?
4. Sevmediğin etkinlik var mı? Neden sevmediğini anlatır mısın?
5. Günlük hayatında hangi dili kullanmak seni rahatlatıyor? Hangisiyle konuştuğunda kendini daha iyi ifade edebiliyorsun? Nedenlerini anlatır mısın?
6. Ailenle ve arkadaşlarıyla konuşurken farklı dil kullanıyor musun? Bu farklılık seni nasıl etkiliyor, anlatır mısın?
7. Günlük hayatında Türkçeyle ilgili herhangi bir problem (Konuşurken, okurken, dinlerken, yazarken) yaşıyor musun?
8. Dinleme ve konuşmaya yönelik senin anlatmak istediğin başka bir şey var mı?



Ana Uygulama İzin Belgesi



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.22306302
Konu : Cenan İŞÇİ'nin
Araştırma İzni

25.12.2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 24/11/2017 tarihli ve 2145 sayılı yazınız.
c) 25/12/2017 tarihli ve 22240303 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği' doktora programı öğrencisi Cenan İŞÇİ'nin "İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlilik ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraktı, Buca, Gaziemir, Çiğli, Konak, Karabağlar, Menemen İlçelerinde ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek :
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (6 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
26 Aralık 2017/20

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bldmü Konak/İZMİR
Elektronik Adı: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden b299-eb62-3f8d-a315-faed kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.22240303
Konu : Cenân İŞÇİ'nin
Araştırma İzni

25/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24/11/2017 tarihli ve 2145 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Cenân İŞÇİ'nin "İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlilik ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı, Buca, Gaziemir, Çiğli, Konak, Karabağlar, Menemen İlçelerinde ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin ekli listede belirtilen okullarda 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olarlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi(6 sayfa)

OLUR
25/12/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Aşrı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalandı
26 Aralık 2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No.15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bâliyesi Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meh.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmsagm.meb.gov.tr> adresinden 75a6-07d4-3c53-8347-4b6f kodu ile teyit edilebilir.

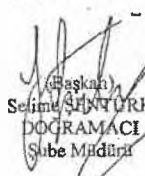
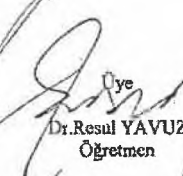
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cenan İŞÇİ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlilikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İkidiilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma-Dinleme Becerilerine İlişkin Özyeterlilikleri ve Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar (Tez)
Veri toplama araçları	Öğrenci Kişisel Formu İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlilik Ölçeği İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlilik Ölçeği İkidiilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Sorunlar Ölçeği Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	---
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

22/12/2017

 Selime ŞENTÜRK
 Dr. Resul YAVUZ
 Nurdan MABAL
 Dilek ŞİRİNEL
 Selahattin ANIK

Ek 3: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
 2. Doğduğunuz şehir:
 3. Doğum tarihiniz:
 4. Anneniz çalışıyor mu? Evet () Hayır ()
 5. Babanız çalışıyor mu? Evet () Hayır ()
 6. Annenizin ve Babanızın Öğrenim Durumu:

Öğrenim Durumu	Anne	Baba
➤ Okur-yazar değil	()	()
➤ Okur-yazar	()	()
➤ İlkokul mezunu	()	()
➤ Ortaokul mezunu	()	()
➤ Lise mezunu	()	()
➤ Üniversite mezunu	()	()

7. Annenizin ve babanızın mesleği nedir? Yazınız:

	Mesleği
Anne	
Baba	

8. Anneniz ve babanız hangi dilleri bilmektedir? Yazınız:

	Bildiği Diller
Anne	
Baba	

- 9.

Ailenizde hangi diller konuşulmaktadır? Yazınız:	Siz hangi dilleri konuşmaktasınız? Yazınız:

10. Türkçe derst sınavından aldığınız en son puan (0 ile 100 arasında) nedir?

- 0-44 ()
 ➤ 45-54 ()
 ➤ 55-69 ()
 ➤ 70-84 ()
 ➤ 85-100 ()

11. Karnenizdeki en son Türkçe Puanınız kaçtı? Yazınız:

12. Ailenizin ekonomik durumunu nasıl algılıyorsunuz?

- Çok kötü ()
 ➤ Kötü ()
 ➤ Orta ()
 ➤ İyi ()
 ➤ Çok iyi ()

13. Tahminen aile bütçesine giren aylık gelir ne kadar?

- 4.501 TL ve üzeri ()
 ➤ 4500 TL- 3001 TL ()
 ➤ 3.000 TL-2.001 TL ()
 ➤ 2.000 TL- 1.501 TL ()
 ➤ 1.500 TL'den az ()

14. Siz dahil kaç Kardeşiniz?

- Bir kardeş ()
 ➤ İki kardeş ()
 ➤ Üç kardeş ()
 ➤ Dört Kardeş ()
 ➤ Beş ve daha fazla kardeş ()

15. Kardeş sıranız (Kaçınca Kardeşiniz)?

- 1) İlk ()
 2) İkinci çocuk ()
 3) Üçüncü çocuk ()
 4) Dördüncü çocuk ()
 5) Beşinci çocuk ()
 6) Diğer ()



**EK 4: İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ DİNLEME BECERİSİ
ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ**

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1.	Türkçe dersindeki dinleme metinlerinde geçen öğelerin gerçek mi hayal ürünü mü olduğunu ayırt ederim.	()	()	()	()	()
2.	Türkçe dersinde dinlediğim metinde geçen deyimleri anlarım.	()	()	()	()	()
3.	Türkçe dersinde dinlediğim metnin konusunu anlarım.	()	()	()	()	()
4.	Türkçe dersinde dinlediğim metnin ana fikrini bulurum.	()	()	()	()	()
5.	Türkçe dersinde dinlediğim metindeki olayları zihnimde canlandırırım.	()	()	()	()	()
6.	Türkçe dersinde dinlediğim metindeki olayların sebep-sonuç ilişkisini belirlerim.	()	()	()	()	()
7.	Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinde geçen kelimeleri anlarım.	()	()	()	()	()
8.	Türkçe dersinde dinlediğim metni özetlerim.	()	()	()	()	()
9.	Türkçe dersinde dinlediğim metinle ilgili sorular üretirim.	()	()	()	()	()
10.	Türkçe dersinde dinlediğim metinle ilgili soruları cevaplarım.	()	()	()	()	()



Ek 5: İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ KONUŞMA BECERİSİ ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Hiz Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (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 etkinliklerine katılırım.	()	()	()	()	()
9.	Türkçe dersinde yaptığım konuşmalarda günlük hayattan örnekler vererek konuşurum.	()	()	()	()	()
10.	Türkçe dersinde akıcı bir şekilde konuşurum.	()	()	()	()	()



Ek 6: İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Her bir zaman (1)	Bazen (2)	Her zaman (3)
1.	Türkçe dersinde okuduğum metinleri anlamakta zorlanırım.	()	()	()
2.	Türkçe dersindeki dinleme metinlerini anlamakta zorlanırım.	()	()	()
3.	Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerinde zorlanırım.	()	()	()
4.	Türkçe dersinde dinlediğim metnin yardımcı fikirlerini bulmakta zorlanırım.	()	()	()
5.	Türkçe dersinde okuduğum metnin ana fikrini bulmakta zorlanırım.	()	()	()
6.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde zorlanırım.	()	()	()
7.	Türkçe dersinde konuştuğu zaman sözlü olmayan (jest, mimik ve beden dili vb.) mesajları anlamakta zorlanırım.	()	()	()
8.	Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soru üretmekte zorlanırım.	()	()	()
9.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde anlamlı cümle kurmakta zorlanırım.	()	()	()
10.	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde içeriğe uygun deyimler kullanırım.	()	()	()
11.	Türkçe dersinde konuşma esnasında geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin ederim.	()	()	()
12.	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde ana fikri bir bütünlük içerisinde sunmakta zorlanırım.	()	()	()
13.	Türkçe dersinde noktalama işaretlerini doğru kullanarak yazı yazarım.	()	()	()
14.	Türkçe dersinde herhangi bir konuyla ilgili ikna edici konuşmakta zorlanırım.	()	()	()
15.	Türkçe dersinde dinlediğim metinde geçen anahtar kelimeleri fark ederim.	()	()	()



Ek 7: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe dersi niçin önemlidir?
2. Türkçe dersinde dersle ilgili herhangi bir problem yaşıyor musun? Bunlardan biraz bahsedebilir misin? Sence bu problem nasıl düzeltililebilir?
3. Türkçe dersindeki etkinlikler hakkında neler düşünüyorsun? Hoşuna giden etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklerde neleri sevdin?
4. Sevmediğin etkinlik var mı? Neden sevmediğini anlatır mısın?
5. Günlük hayatında hangi dili kullanmak seni rahatlatıyor? Hangisiyle konuştuğunda kendini daha iyi ifade edebiliyorsun? Nedenlerini anlatır mısın?
6. Ailele ve arkadaşlarıyla konuşurken farklı dil kullanıyor musun? Bu farklılık seni nasıl etkiliyor, anlatır mısın?
7. Günlük hayatında Türkçeyle ilgili herhangi bir problem (Konuşurken, okurken, dinlerken, yazarken) yaşıyor musun?
8. Dinleme ve konuşmaya yönelik senin anlatmak istediğin başka bir şey var mı?



Ek 2: UYGULAMA YAPILACAK OKULLARIN LİSTESİ

İLÇE ADI	OKUL ADI
BAYRAKLI	1. Milli İrade Ortaokulu 2. 80.Yıl Metas Ortaokulu 3. Cemil Atlas Ortaokulu 4. İmbat Ortaokulu 5. Piri Reis İmam Hatip Ortaokulu 6. Şehit Fehmi Bey Ortaokulu 7. Ticaret Borsası Ortaokulu
BUCA	1. İsmail Şekip Uyal Ortaokulu 2. Hüseyin Avni Ateşoğlu Ortaokulu 3. Gazi Ortaokulu 4. Atatürk Ortaokulu 5. Kozağaç Ortaokulu 6. Buca-Müşerref Mahmut Tmas Ortaokulu 7. Şehit Selim Topal Ortaokulu 8. Evliya Çelebi İmam Hatip Ortaokulu
ÇİĞLI	1. İzzet Gökpimen Ortaokulu 2. Harmandalı Ortaokulu 3. Güzeltepe Ortaokulu 4. Tüpraş Mahmut Esat Bozkurt Ortaokulu 5. Kemal Hadımlı Ortaokulu 6. Kaklıç Ortaokulu 7. Sasalı Ortaokulu
KARABAĞLAR	1. Uluğbey Ortaokulu 2. Ali Akatlar Ortaokulu 3. İyiburnaz Ortaokulu 4. Tahir Merceci Ortaokulu 5. İlkurşun Ortaokulu 6. Ülkü Ortaokulu 7. Yunus Emre Ortaokulu
KONAK	1. Seniha Mayda Ortaokulu 2. Kestelli Şerife Eczacıbaşı Ortaokulu 3. Zafer Ortaokulu 4. Kemal Atatürk Ortaokulu 5. İnkılap Ortaokulu 6. Şehit Fethibey Ortaokulu 7. İbni Sina Ortaokulu
MENEMEN	1. 80.Yıl Asarlık Ortaokulu 2. Asarlık 75.Yıl Ortaokulu 3. 100. Yıl Ortaokulu 4. Asarlık Toki Ortaokulu 5. Ulukent Ortaokulu

EK 3. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Özyeterlik Ölçeği Maddeleri

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1.	Türkçe dersindeki dinleme metinlerinde geçen öğelerin gerçek mi hayal ürünü mü olduğunu ayırt ederim.	()	()	()	()	()
2.	Türkçe dersinde dinlediğim metinde geçen deyimleri anlarım.	()	()	()	()	()
3.	Türkçe dersinde dinlediğim metnin konusunu anlarım.	()	()	()	()	()
4.	Türkçe dersinde dinlediğim metnin ana fikrini bulurum.	()	()	()	()	()
5.	Türkçe dersinde dinlediğim metindeki olayları zihnimde canlandırırım.	()	()	()	()	()
6.	Türkçe dersinde dinlediğim metindeki olayların sebep-sonuç ilişkisini belirlerim.	()	()	()	()	()
7.	Türkçe dersinde dinleme etkinliklerinde geçen kelimeleri anlarım.	()	()	()	()	()
8.	Türkçe dersinde dinlediğim metni özetlerim.	()	()	()	()	()
9.	Türkçe dersinde dinlediğim metinle ilgili sorular üretirim.	()	()	()	()	()
10.	Türkçe dersinde dinlediğim metinle ilgili soruları cevaplarım.	()	()	()	()	()

EK 4. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Özyeterlik Ölçeği Maddeleri

	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 etkinliklerine katılırım.	()	()	()	()	()
9.	Türkçe dersinde yaptığım konuşmalarda günlük hayattan örnekler vererek konuşurum.	()	()	()	()	()
10.	Türkçe dersinde akıcı bir şekilde konuşurum.	()	()	()	()	()

EK 5. İkidilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Anketi Maddeleri

	Maddeler	Hiçbir zaman (1)	Bazen (2)	Her zaman (3)
1.	Türkçe dersinde okuduğum metinleri anlamakta zorlanırım.	()	()	()
2.	Türkçe dersindeki dinleme metinlerini anlamakta zorlanırım.	()	()	()
3.	Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerinde zorlanırım.	()	()	()
4.	Türkçe dersinde dinlediğim metnin yardımcı fikirlerini bulmakta zorlanırım.	()	()	()
5.	Türkçe dersinde okuduğum metnin ana fikrini bulmakta zorlanırım.	()	()	()
6.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde zorlanırım.	()	()	()
7.	Türkçe dersinde konuştuğu zaman sözlü olmayan (jest, mimik ve beden dili vb.) mesajları anlamakta zorlanırım.	()	()	()
8.	Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soru üretmekte zorlanırım.	()	()	()
9.	Türkçe dersindeki konuşma etkinliklerinde anlamlı cümle kurmakta zorlanırım.	()	()	()
10.	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde içeriğe uygun deyimler kullanırım.	()	()	()
11.	Türkçe dersinde konuşma esnasında geçen bilmediğim kelimelerin anlamlarını tahmin ederim.	()	()	()
12.	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerinde ana fikri bir bütünlük içerisinde sunmakta zorlanırım.	()	()	()
13.	Türkçe dersinde noktalama işaretlerini doğru kullanarak yazı yazarım.	()	()	()
14.	Türkçe dersinde herhangi bir konuyla ilgili ikna edici konuşmakta zorlanırım.	()	()	()
15.	Türkçe dersinde dinlediğim metinde geçen anahtar kelimeleri fark ederim.	()	()	()

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım;

Açık uçlu sorulardan oluşan bu anket, doktora tezim kapsamında “İkidiilli öğrencilerimizin Türkçe dersinde yaşadıkları sorunları ve dinleme-konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik algılarını” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Siz sayın öğretmenlerimizin bu konuyla ilgili tespitleri ve görüşmeleri çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için çok önemlidir. Aşağıda yer alan sorulara zaman ayırıp yanıt vererseniz bana yardımcı olmuş olursunuz. Adınızı ve soyadınızı lütfen yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Meslekteki kıdeminiz?
3. Öğrencileriniz ders dışında daha çok hangi dilleri kullanmayı tercih ediyor?

AÇIK UÇLU SORU ANKETİ

1. İkidiilli öğrencilerin, Türkçe dersinde dinleme becerisine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

2. İkidiilli öğrencilerin, Türkçe dersinde konuşma becerisine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

3. İkidiilli öğrencilerin, Türkçe dersinde okuma becerisine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

4. İkidiilli öğrencilerin, Türkçe dersinde vazma becerisine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

5. İkidiilli öğrencilerin, Türkçe dersinde ağırlıklı olarak karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

.....

.....

.....

6. İkidilli öğrencilerin, Türkçe dersinde dinleme becerisine ilişkin özyeterlikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

.....

7. İkidilli öğrencilerin, Türkçe dersinde konusma becerisine ilişkin özyeterlikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

.....

8. Türkçe dersinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

.....

9. Türkçe dersinde dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterliklerinde yetersiz olduğunu düşünüyorsanız bu durumu iyileştirmeye ilişkin önerileriniz nelerdir?

.....

Konuyla ilgili eklemek istediğiniz düşünceleriniz varsa lütfen yazınız.

EK 7. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

1. Türkçe dersi niçin önemlidir?
2. Türkçe dersinde dersle ilgili herhangi bir problem yaşıyor musun? Bunlardan biraz bahsedebilir misin? Sence bu problem nasıl düzeltilebilir?
3. Türkçe dersindeki etkinlikler hakkında neler düşünüyorsun? Hoşuna giden etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklerde neleri sevdin?
4. Sevmediğin etkinlik var mı? Neden sevmediğini anlatır mısın?
5. Günlük hayatında hangi dili kullanmak seni rahatlatıyor? Hangisiyle konuştuğunda kendini daha iyi ifade edebiliyorsun? Nedenlerini anlatır mısın?
6. Ailenle ve arkadaşlarıyla konuşurken farklı dil kullanıyor musun? Bu farklılık seni nasıl etkiliyor, anlatır mısın?
7. Günlük hayatında Türkçeyle ilgili herhangi bir problem (Konuşurken, okurken, dinlerken, yazarken) yaşıyor musun?
8. Dinleme ve konuşmaya yönelik senin anlatmak istediğin başka bir şey var mı?

EK 8. Örneklemdeki Dil Gruplarının Sosyo-ekonomik Durumlarının Karşılaştırılması

Tartışma bölümündeki sekizinci ve dokuzuncu alt problem kısmında yer alan dinleme ve konuşma becerilerinin dil gruplarına göre farklı olmasının nedenlerinden birinin bu gruplar arasındaki sosyo-ekonomik durum farkı olabileceği ifade edilmiştir. Bu olası nedenin geçerliliğini sınamak amacıyla aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8.1.

Örneklemin sosyo-ekonomik durum değişkenine (SED) göre normal dağılım analizi (Shaphiro-Wilk)

	W	p
SED	.993	< .001

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, örneklemin sosyo-ekonomik durum değişkenine (SED) göre normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis ANOVA testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8.2.

Dil gruplarının sosyo-ekonomik durumlarının (SED) karşılaştırılması (Kruskal- Wallis ANOVA)

	χ^2	p	ε^2
SED	44.5	< .001	.0253

Yukarıdaki Kruskal-Wallis ANOVA tablosunda da görüldüğü üzere en az iki dil grubu arasında sosyo-ekonomik durum açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğu Tablo 8.3'te gösterilmiştir.

Tablo 8.3.

Dil gruplarının sosyo-ekonomik durumlarının (SED) ikili karşılaştırmaları (Post-hoc)

		U	p
krt-trk	arp-trk	1.813	.795
krt-trk	zaza-trk	4.822	.009
krt-trk	krt-zaza-trk	3.281	.186
krt-trk	krt-arp-trk	-1.331	.936
krt-trk	diğer-trk	7.471	<.001
arp-trk	zaza-trk	3.781	.081
arp-trk	krt-zaza-trk	2.826	.343
arp-trk	krt-arp-trk	-2.118	.666
arp-trk	diğer-trk	5.018	.005
zaza-trk	krt-zaza-trk	.774	.994
zaza-trk	krt-arp-trk	-4.752	.010
zaza-trk	diğer-trk	.120	1.000
krt-zaza-trk	krt-arp-trk	-3.713	.091
krt-zaza-trk	diğer-trk	-.489	.999
krt-arp-trk	diğer-trk	5.079	.004

