



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM  
ANABİLİM DALI

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE  
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ  
AKADEMİK AZİM VE OKULDA ÖZNEL  
İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ

GÜLŞAH ALTINTAŞ

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI

Antalya, 2023

**T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK  
TUTUMLARININ AKADEMİK AZİM VE OKULDA ÖZNEL İYİ OLUŞ İLE  
İLİŞKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülşah ALTINTAŞ**

**Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**

**Antalya, 2023**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans / Doktora tezi / Dönem Projesi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / ..... / .....

Gülşah ALTINTAŞ

İmzası

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Gülşah ALTINTAŞ'ın bu çalışması 18.01.2023 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

**İmza**

**Başkan:** Doç. Dr. Sabahat BURAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

.....

**Üye:** Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

(Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

.....

**Üye (Danışman):** Doç. Dr. Ayşe Nur

KUTLUCA CANBULAT

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı)

.....

**YÜKSEK LİSANS ADI:** Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluş ile İlişkisi

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

**Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU**

**Enstitü Müdürü**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini her zaman yanımda hissettiğim, kişiliği ve çalışma disiplini her zaman örnek aldığım, bilgi ve deneyimleriyle bana ışık olan, çalışmamın her anında akademik anlamda büyük katkılar sağlayan çok kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT’a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimin boyunca derin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunmamda görüş ve önerileri ile tezime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Sabahat BURAK ve Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT’a teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama aracı olarak kullandığım ölçekler için Dr. Öğr. Üyesi Kayhan BOZGÜN’e ve Doç. Dr. Sedat EROL’a teşekkür ederim.

Eğitim sürecime gösterdikleri hassasiyetle ihtiyaç duyduğumda gerekli desteği sağlayan değerli öğretmen arkadaşlarım, okul müdürüm ve müdür yardımcılarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisansa birlikte başladığım, her zorluğu birlikte aştığımız, akademik anlamda bilgi ve deneyimlerle birbirimize destek olduğumuz kıymetli yol arkadaşlarım Rabia Büşra ÖZKESİCİ ve Özkan DEMİR’e teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte kilometrelerce uzakta olsa dahi zorlandığım her an varlıklarından güç aldığım değerli dostlarıma teşekkür ederim. Analiz sürecinde benden desteğini esirgemeyen bilgi ve zamanını benimle paylaşan kıymetli arkadaşım Harun DİLEK’e teşekkür ederim.

Ve bugünlere gelmemi sağlayan hayatımın her anında ilgi, destek ve sevgisini hissettiğim babam Mustafa ALTINTAŞ’a ve annem Gülay ALTINTAŞ’a, birbirimize ışık olduğumuz kardeşlerim Fatma ALTINTAŞ KAPLAN’a ve Emine ALTINTAŞ’a, abim Durmuş KAPLAN’a ve yeğenim Bengü KAPLAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülşah ALTINTAŞ

## ÖZET

### **YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ AKADEMİK AZİM VE OKULDA ÖZNEL İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ**

ALTINTAŞ, Gülşah

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

OCAK 2023, 137 sayfa

Bu çalışma, ilkokula devam eden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluşları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 17 devlet okulu 1 özel okulda öğrenim gören 225 yabancı uyruklu dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği, İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi SPSS ve LISREL paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçüm modelinin verilerle uyumu Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile değişkenlerin yordanmasına ve aracılık testlerinin gerçekleştirilmesi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği sınılandıktan sonra veri analizinde normal dağılım gösteren veriler için T- Testi ve Tek Yönlü ANOVA, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin:

- Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu,

- akademik azimlerinin ve okulda öznel iyi oluşlarının Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu yordadığı,
- cinsiyet değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt boyutu, okulda olumlu duygular alt boyutu, okulda olumsuz duygular alt boyutu ilişkin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı, akademik azime ilişkin kızların lehine anlamlı fark olduğu;
- okul türü değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu; akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt boyutu, okulda olumlu duygular alt boyutu ve okulda olumsuz duygular alt boyutuna ilişkin devlet okulu ve özel okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı,
- Türkiye’de bulunma sürelerine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının Türkiye’de bulunma süreleri 1 yıldan az olan öğrencilerle 5 yıl ve üzeri, 1-2 yıl aralığındaki öğrencilerle 5 yıl ve üzeri, 3-4 yıl aralığındaki öğrencilerle 5 yıl ve üzeri öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu; akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt boyutu ve okul doyumu alt boyutunda Türkiye’de bulunma süresi 1-2 yıl aralığındaki öğrencilerin 5 yıl ve üzeri öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu; okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı,
- okula giden kardeş değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları, akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt boyutu ve okula giden kardeşi olanların lehine anlamlı farklılık olduğu; okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutlarında okula giden kardeşi olan ve olmayan arasında anlamlı farklılık olmadığı,
- evde Türkçe konuşan bireylerin sayısı değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim, okulda öznel iyi oluşları ile okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı,
- evde Türkçe okuma ve yazma bilen bireylerin sayısı değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum akademik azim, okulda öznel iyi oluşları ile okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı,
- Türkçe öğrenmeye yönelik alınan akademik destek değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu ve okulda olumlu

duygular alt boyutlarına akademik destek alanların lehine anlamlı farklılık olduğu; okulda olumsuz duygular akademik destek alma ve almama arasında anlamlı farklılık olmadığı,

- Türkçe iletişim araçlarını kullanma değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular arasında anlamlı farklılık olmadığı, öznel iyi oluşlarında Türkçe iletişim araçlarını kullananların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Azim, İlkokulda Öğrenim Gören Yabancı Öğrenci, Okulda Öznel İyi Oluş, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum



## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP OF FOREIGN STUDENTS' ATTITUDES TO LEARN TURKISH ACADEMIC VIOLENCE AND SUBJECTIVE WELL-BEING AT SCHOOL**

ALTINTAŞ, Gülşah

Department of Primary Education

Thesis Advisor: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

JANUARY 2023, 137 pages

This study was carried out to determine whether there is a relationship between the attitudes of foreign students attending primary school towards learning Turkish and their academic perseverance and subjective well-being at school, and to examine the students' attitudes towards learning Turkish and their levels of academic perseverance and subjective well-being at school in terms of various variables.

This study was carried out in relational screening model. The study group of the research consists of 225 fourth grade students studying in 17 state schools and 1 private school affiliated to the Antalya Provincial Directorate of National Education.

Attitude Scale towards Children Learning Turkish as a Foreign Language, Academic Perseverance Scale, Subjective Well-Being Scale at School for Primary School Students and Personal Information Form were used as data collection tools.

Analysis of the research data was carried out using SPSS and LISREL package programs. In the study, the compatibility of the measurement model with the data was used to predict the variables with Confirmatory Factor Analysis (CFA) and to perform the mediation tests with the Structural Equation Model (SEM). After testing the normality of the research data, T-Test and One-Way ANOVA were used for data showing normal distribution,

and Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis-H Test were used for data that did not show normal distribution.

According to the research findings, foreign students studying in primary school:

- their attitudes towards learning Turkish are at a moderate level,
- their academic perseverance and their subjective well-being at school predict the attitude towards learning Turkish,
- according to the gender variable, there was no significant difference between male and female students regarding attitudes towards learning Turkish, subjective well-being at school, school satisfaction sub-dimension, positive emotions at school, negative emotions at school, and there was a significant difference in favor of girls regarding academic perseverance;
- according to the school type variable, there is a significant difference in favor of students studying at public schools in their attitudes towards learning Turkish; There was no significant difference between the students studying in public and private schools in terms of academic perseverance, subjective well-being at school, school satisfaction sub-dimension, positive emotions at school and negative emotions at school,
- according to the duration of their stay in Turkey, there is no significant difference between the attitudes towards learning Turkish among the students whose duration of stay in Turkey is less than 1 year for 5 years and above, between 1-2 year students for 5 years and above, 3-4 years between students and 5 years and above. There is a difference; In terms of academic perseverance, subjective well-being at school, school satisfaction sub-dimension and school satisfaction sub-dimension, there is a significant difference between students whose duration of stay in Turkey is between 1-2 years and students who are 5 years or more; There was no significant difference between positive emotions at school and negative emotions at school sub-dimensions,
- According to the sibling going to school variable, there is a significant difference in favor of the attitudes towards learning Turkish, academic perseverance, subjective well-being at school, school satisfaction sub-dimension, and those who have siblings who go to school; There was no significant difference between having a school-going sibling and

not having a school-going sibling in the sub-dimensions of positive emotions at school and negative emotions at school,

- According to the variable of the number of individuals speaking Turkish at home, there was no significant difference between the sub-dimensions of attitude towards learning Turkish, academic perseverance, subjective well-being at school and school satisfaction, positive feelings at school and negative feelings at school,
- According to the variable of the number of individuals who can read and write Turkish at home, there is no significant difference between the sub-dimensions of academic perseverance towards learning Turkish, subjective well-being at school and school satisfaction, positive emotions at school and negative emotions at school,
- According to the variable of academic support for learning Turkish, there is a significant difference in favor of those who receive academic support for the sub-dimensions of academic perseverance, subjective well-being at school, school satisfaction and positive feelings at school; negative feelings at school, there is no significant difference between receiving academic support and not getting academic support,
- According to the variable of using Turkish communication tools, it was concluded that there was no significant difference between attitudes towards learning Turkish, school satisfaction, positive emotions at school and negative emotions at school, and there was a significant difference in favor of those who used Turkish communication tools in their subjective well-being.

**Keywords:** *Academic Grit, Foreign Student Studying in Primary School, Subjective Well-Being at School, Attitude towards Learning Turkish as a Foreign Language*

## İÇİNDEKİLER

|                          |      |
|--------------------------|------|
| TEŞEKKÜR .....           | i    |
| ÖZET .....               | ii   |
| ABSTRACT .....           | v    |
| İÇİNDEKİLER.....         | viii |
| TABLolar DİZİNİ.....     | xii  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....    | xvi  |
| KISALTMALAR DİZİNİ ..... | xvii |

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1.1 Problem Durumu.....               | 1 |
| 1.2 Araştırmanın Amacı.....           | 4 |
| 1.2.1 Problem Cümlesi .....           | 4 |
| 1.2.2 Alt Problemler .....            | 4 |
| 1.3 Araştırmanın Önemi .....          | 4 |
| 1.4 Araştırmanın Sayıltıları.....     | 5 |
| 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları ..... | 5 |
| 1.6 Tanımlar.....                     | 6 |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Dil .....                                                         | 7  |
| 2.1.1 Ana Dil, Ana Dili, İkinci Dil, Yabancı Dil ve İki Dillilik..... | 8  |
| 2.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....                         | 11 |
| 2.1.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....            | 11 |
| 2.2 Tutum.....                                                        | 15 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.1 Tutumu Oluşturan Temel Öğeler .....                                            | 18 |
| 2.2.1.1. Zihinsel (Bilişsel) Öğeler.....                                             | 18 |
| 2.2.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Öğeler.....                                             | 19 |
| 2.2.1.3. Davranışsal Öğeler.....                                                     | 20 |
| 2.3 Öznel İyi Oluş .....                                                             | 20 |
| 2.3.1 Okulda Öznel İyi Oluş .....                                                    | 24 |
| 2.4 Azim.....                                                                        | 25 |
| 2.4.1 Azmin Boyutları.....                                                           | 27 |
| 2.4.2 Akademik Azim .....                                                            | 28 |
| 2.5 İlgili Araştırmalar .....                                                        | 30 |
| 2.5.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile İlgili Yapılan Araştırmalar ..... | 30 |
| 2.5.2 Öznel İyi Oluşla İlgili Yapılan Araştırmalar.....                              | 33 |
| 2.5.3 Azimle İlgili Yapılan Araştırmalar .....                                       | 34 |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                                 | 35 |
| 3.2 Çalışma Grubu .....                                                     | 35 |
| 3.3 Veri Toplama Araçları .....                                             | 37 |
| 3.3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği..... | 37 |
| 3.3.2 Akademik Azim Ölçeği.....                                             | 38 |
| 3.3.3 Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği .....                                    | 38 |
| 3.3.4 Kişisel Bilgi Formu .....                                             | 39 |
| 3.4 Verilerin Toplanması .....                                              | 39 |
| 3.5 Verilerin Analizi .....                                                 | 40 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                                            | 53 |
| 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                            | 54 |
| 4.2.1 Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) .....                                                  | 55 |
| 4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                                            | 57 |
| 4.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....                                         | 57 |
| 4.3.2 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular .....                                        | 60 |
| 4.3.3 Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine İlişkin Bulgular.....                       | 62 |
| 4.3.4 Okula Giden Kardeş Değişkenine İlişkin Bulgular .....                               | 66 |
| 4.3.5 Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine İlişkin Bulgular .....           | 69 |
| 4.3.6 Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine İlişkin Bulgular ..... | 73 |
| 4.3.7 Akademik Destek Alma Değişkenine İlişkin Bulgular .....                             | 76 |
| 4.3.8. Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular .....             | 79 |

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

|                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1 Sonuç ve Tartışma .....                                                                                                                                     | 82 |
| 5.1.1 Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....                                                            | 82 |
| 5.1.2 Yabancı Öğrencilerin Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Türkçe Öğrenme Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....                          | 83 |
| 5.1.3 Yabancı Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşa İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 83 |
| 5.3 Öneriler .....                                                                                                                                              | 88 |
| 5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler .....                                                                                                                         | 88 |
| 5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                                                                                    | 89 |
| KAYNAKÇA .....                                                                                                                                                  | 90 |

|                      |     |
|----------------------|-----|
| EKLER .....          | 104 |
| ÖZGEÇMİŞ.....        | 114 |
| İNTİHAL RAPORU ..... | 115 |
| BİLDİRİM.....        | 116 |



## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                                                                                                                                                                            | 35 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu Alt Ölçeği, Okulda Olumlu Duygular Alt Ölçeği, Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeği, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                 | 40 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Okul Türü Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu Alt Ölçeği, Okulda Olumlu Duygular Alt Ölçeği, Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeği, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....                                | 41 |
| <b>Tablo 3.4.</b> Yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları Yıl Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenme Yönelik Tutumuna ilişkin Betimsel İstatistikler..               | 42 |
| <b>Tablo 3.5.</b> Okula Giden Kardeşin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....                              | 43 |
| <b>Tablo 3.6.</b> Yabancı Öğrencilerin Evde Türkçe Konuşan Bireyin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler ..... | 44 |
| <b>Tablo 3.7.</b> Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler .....         | 46 |
| <b>Tablo 3.8.</b> Akademik Destek Alma Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                             | 47 |
| <b>Tablo 3.9.</b> Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....                       | 48 |
| <b>Tablo 3.10.</b> DFA Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....                                                                                                                                                                                                                             | 51 |
| <b>Tablo 3.11.</b> DFA Analizi Sonucunda Ölçme Araçlarının Uyum İndeksleri.....                                                                                                                                                                                                        | 51 |

|                                                                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.1.</b> Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumuna Yönelik Betimsel İstatistikler .....                                                                                           | 53 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri .....                                                                                                         | 53 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Yabancı Öğrencilerin, Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Türkçe Öğrenme Tutumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....                          | 54 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutumuna İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                              | 57 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                               | 58 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluşa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                               | 58 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Doyumu Alt Ölçeğine İlişkin T-Testi Sonuçları .....                                                                                          | 59 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....                                     | 59 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Okul Türü Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutumu Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                      | 60 |
| <b>Tablo 4.10.</b> Okul Türü Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                             | 61 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Okul Türü Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                     | 61 |
| <b>Tablo 4.12.</b> Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....                                                  | 62 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....                                                         | 63 |
| <b>Tablo 4.14.</b> Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....                                                   | 64 |
| <b>Tablo 4.15.</b> Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..... | 65 |
| <b>Tablo 4.16.</b> Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                             | 66 |

|                                                                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.17.</b> Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....                                                                                                 | 67 |
| <b>Tablo 4.18.</b> Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları .....                                                                                                     | 67 |
| <b>Tablo 4.19.</b> Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları ..... | 68 |
| <b>Tablo 4.20.</b> Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....                                                                   | 69 |
| <b>Tablo 4.21.</b> Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....                                                                          | 69 |
| <b>Tablo 4.22.</b> Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....                                                                   | 70 |
| <b>Tablo 4.23.</b> Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okul Doyumu Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....                                                                          | 71 |
| <b>Tablo 4.24.</b> Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....                               | 72 |
| <b>Tablo 4.25.</b> Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....                                                          | 73 |
| <b>Tablo 4.26.</b> Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....                                                                 | 74 |
| <b>Tablo 4.27.</b> Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .....                                                         | 74 |
| <b>Tablo 4.28.</b> Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....         | 75 |
| <b>Tablo 4.29.</b> Destek Alma Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....                                                                                                 | 77 |
| <b>Tablo 4.30.</b> Destek Alma Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                                                                                       | 77 |

|                                                                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.31.</b> Destek Alma Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları .....                                                              | 78 |
| <b>Tablo 4.32.</b> Destek Alma Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları ..... | 78 |
| <b>Tablo 4.33.</b> Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutumu Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                         | 79 |
| <b>Tablo 4.34.</b> Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                                 | 80 |
| <b>Tablo 4.35.</b> Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....                         | 80 |



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1. Öznel İyi Oluş Öğeleri .....                                                                               | 23 |
| Şekil 4.1. Türkçe Öğrenme Tutumu, Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluş<br>Değişkenlerine İlişkin Ölçüm Modeli ..... | 46 |



## KISALTMALAR DİZİNİ

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**YEM:** Yapısal Eşitlik Modeli

**GEM:** Geçici Eğitim Merkezi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**PİKTES:** Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TÖMER:** Türkçe Öğretim Merkezi

**Vd:** Ve diğerleri

**Vb:** Ve benzeri

**Ark:** Arkadaşları

**Akt:** Aktaran

**S:** Standart sapma

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1 Problem Durumu

Bireyler ile toplumlar arası ilişkilerin arttığı ve teknolojik iletişimin genişlediği bu çağda yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz olmaktadır (Erol, 2019). Dil insanlarla anlaşmanın, iletişim kurmanın, duygu ve düşünceleri aktarmanın en önemli aracıdır. Dil, gelişen dünyada insanlarla sağlıklı iletişim kurmanın ve eğitimin en önemli ögesidir (Yol, 2015). Öğrenme ve düşünmenin en önemli unsurlarından olan dil, ana dil veya yabancı dil olsun insan zihninin ürettiği her şeyin temelini oluşturur (Kızdırıcı, 2017). İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumdan öğrendiği dile ana dili denir (Vardar, 2002). Yabancı dil ise, bireylerin ana dili dışında ilgi, ihtiyaç veya herhangi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak öğrendiği dildir (Bulut ve Kardaş, 2019, s. 94).

İnsanlar tarih boyunca farklı nedenlerden dolayı yaşadıkları yerleri değiştirme ihtiyacı duymuşlardır. Bunun doğal sonucu olarak da gittikleri ülkelerin kültürünü ve dilini öğrenme kaçınılmaz olmaktadır. Türkiye bulunduğu coğrafi konum nedeniyle 1970’li yıllara kadar “göç veren ülke” konumundayken sonraki yıllarda çeşitli ülkelere göçmen akımına uğradığı için “göç alan ülke” konumuna gelmiştir. Göç idaresinin güncel verileri incelendiğinde her yıl farklı ülkelere milyonlarca kişi çeşitli nedenlerden dolayı Türkiye’ye giriş yapmaktadır. Turizm bunlardan birisi olmakla birlikte eğitim amaçlı geçici veya kalıcı göç aldığı görülmektedir. Özellikle son dönemlerde eğitim alanında yaşanan göç artmıştır (Dilmaç ve Şimşir, 2018; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Sarıtaş vd., 2016). Göçlerin sonucunda özellikle kalıcı göç yaşayan bireyler için dil öğrenme ihtiyacını beraberinde getirmiştir ve bu durum da Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminin önemini daha çok arttırmıştır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi için Türkiye içinde ve dışında kurum ve merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Bu merkezlerde ve kurumlarda farklı yaş grubunda öğrenciler yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almaktadır.

Uzun yıllardır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmasına rağmen günümüzde dil edinimi ve uyum sorunları yaşanmaktadır. Bireylerin öğrenmek istedikleri ya da öğrenme gerekliliği yaşadıkları dili öğrenebilmesi birçok faktörün etkisiyle kolaylaşabilmekte ya da zorlaşabilmektedir. Yabancı dil öğrenmede ve temel dil becerilerinin kazandırılmasında tutum önemli rol oynamaktadır (Göçer, 2009). Öğrencilerin öğrenme sürecine katılmasında duyuşsal özelliklerin önemi oldukça fazladır. Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere yönelik olumlu veya olumsuz tutumudur (Aktaş, 2013). Öğrencilerin öğrenim sürecine katılması için olumlu duygular geliştirmesi gerekir (Aydoslu, 2005). Öğrenmeye karşı olumlu duygular sonucunda başarıyı da birlikte getirmektedir. Olumlu duyguların öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz duygular öğrenmeye ket vurmaktadır (Bağcı ve İpekçi, 2016). Olumlu tutumu, bir konuya karşılık verme isteği hissetme, karşılık vermekten tatmin olma olarak tanımlayan Bölükbaş (2010), öğrencinin olumlu tutum geliştirdiği bir konuyu içsel olarak güdülendiğini ve bu da öğrenmeyi arttırdığını ifade etmiştir. Erden (1995)'e göre, öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlarıdır. Tutumlar bireyin tutum objesine yönelik davranışını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan etmendir. Bu sebeple Erden (1995), öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu ise daha başarılı olacaklarını belirtmiştir.

Öznel iyi oluş, insanların yaşamları hakkında hem bilişsel hem de duyuşsal değerlendirmelerini içermektedir. İnsanlar, hoş duygular hissettiklerinde, keyif aldıkları aktiviteler yaptıklarında, sevinç ve az acı yaşadıklarında ve hayatlarından memnun olduklarında öznel iyi oluşları fazla olmaktadır (Tuzgöl Dost, 2005). Okulda öznel iyi oluş ise, okuldaki başarı, öğrenci davranışı, okul içindeki temel ruhsal gereksinimlerin karşılanması gibi birçok alanla ilgilidir (Huebner ve Gilman, 2006). Öğrencilerin okulda iyi olma hali, okuldaki kişilere ve okul ortamına yönelik olumlu duygu ve bilişlerin, okul yaşamına yönelik olumsuz duygu ve bilişlere kıyasla baskınlığı ile karakterize edilen duygusal deneyimdir (Haschar, 2008). Öğrencilerin okul deneyimleri yaşamları boyunca gelişimleri için önemli etkiye sahip olacaktır (Park, 2004; Akt: Liu vd., 2015). Tian vd. (2015), öğrencilerin akademik başarısı ile okul deneyimleri arasında ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Öğrencilerin okulu sevmeleri, okuldaki deneyimlerinden tatmin olmaları, okulda kendilerini iyi hissetmeleri okulun akademik, sosyal ve psikolojik çıktıları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle okuldan elde edilecek doyum ve okula yönelik duygulanım akademik açıdan önemlidir (Büyükcebeci ve Deniz, 2017). Okul doyumunu, öğrenme,

öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi okulla ilgili çeşitli alanlarda öğrencinin kendi standartları üzerinden bilişsel olarak okul yaşamını değerlendirmesidir. Duygulanım ise okul sürecinde öğrencinin pozitif ve negatif duyguları deneyimlemesidir (Özdemir ve Sağkal, 2016). Öğrencilerin pozitif duyguları sık bildirmeleri akademik sonuçlar ile olumlu yönde ilişkilidir. Okulla bütünleşmek, kendini okula ait hissetmek, akademik başarılar üzerinde etkili iken, öğrencilerin sık negatif duygu belirtmeleri okuldan uzaklaşma, depresyon gibi negatif sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Millings vd., 2012; Roos vd., 2010; Tian, 2008; Akt: Büyükcebeci ve Deniz, 2017).

Akademik azim öğrencinin akademik başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin eğitim yaşamında hedeflere ulaşmak için zorlukları aşmada kararlı, dayanıklı ve odaklı olmak akademik azim ifade edilmektedir (Sağkal vd., 2020). Deneyimler ve kalıcı öğrenmeler azim yoluyla kazanılır (Bandura, 1993). Öğrencilerin akademik başarıları ile akademik azim pozitif yönde ilişkilidir (Credé vd., 2017). West vd., (2016) dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrencilerle yapılan çalışmalarında azimin başarıyı yordadığı sonucuna varmıştır. Azim öğrencilerin okula ve derslere katılımının ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir unsurdur (Datu vd., 2015; Duckworth vd., 2007; Robinson, 2015; Akt: Şimşir, 2020). Duckworth ve arkadaşları (2007), zekanın başarı için tek başına yeterli olmadığı, aynı zeka seviyesindeki öğrencilerden yüksek azim gösterenlerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Yabancı dil öğreniminde azim, süreklilik ve gayret başarının anahtarıdır (Şahin, 2018).

Bu çalışmada, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının, okulda öznel iyi oluş ve akademik azimlerinden etkileneceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada okulda öznel iyi oluş ve akademik azmin Türkçe öğrenme tutumunu yordayıcılığını ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının, okulda öznel iyi oluşlarının ve akademik azimlerinin cinsiyet, okul türü, Türkiye’de bulundukları yıl, okula giden kardeşin varlığı, Evde Türkçe konuşan aile bireyinin varlığı, Evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin varlığı, Türkçe öğrenmek için aldığı akademik desteğe ve Türkçe iletişim araçlarını kullanmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilkokula devam eden yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluşları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### 1.2.1 Problem Cümlesi

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.2.2 Alt Problemler

Yabancı öğrencilerin,

- 1) Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) Akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
- 3) Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim ve okulda öznel iyi oluşlarında;
  - a) cinsiyete,
  - b) okul türüne,
  - c) okula giden kardeşin varlığına,
  - d) Türkiye’de bulundukları yıla,
  - e) evde Türkçe konuşan aile bireyinin olup olmadığına,
  - f) evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin olup olmadığına,
  - g) Türkçe öğrenmek için aldığı akademik desteğe,
  - h) kullandıkları Türkçe iletişim araçlarına (bilgisayar kullanma, televizyonda Türkçe kanallar izleme...) göre anlamlı farklılık var mıdır?

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenmek için öğrencinin öğrenme ortamında iyi hissetmesi ve öğrencinin dil öğrenmek için çaba göstermesi, sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin bilinmesi

önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde öğrencinin tutumunun önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencinin olumlu tutum geliştirmesini sağlamalıdır. Çünkü olumlu tutum geliştiren öğrenciler yabancı dil öğreniminde olumsuz tutum geliştiren öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır (Göçer, 2009). Ayrıca çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirdikleri için okul ortamıyla ilgili öznel değerlendirmeleri ve deneyimleri onların genel yaşamlarını ve gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Hueber ve Gilman, 2006). Öğrencilerin okul deneyimleri ile başarı arasında önemli bir ilişki vardır. Okulda öznel iyi oluşu yüksek olan öğrenciler daha başarılı olabilmektedir (Tian vd., 2015). Öğrencinin uzun vadeli hedeflere ulaşmada karşılaştığı zorluklar karşısında göstermiş olduğu istek, kararlılık ve tutku olarak bilinen azim (Duckworth vd., 2007), akademik başarı ile pozitif yönlü ilişkidir (Credé vd., 2017). Bu bağlamda yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumun okulda öznel iyi oluş ve akademik azim ile ilişkisinin bilinmesinin olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenmeye yönelik birçok çalışmaya rastlanmıştır (Akbulut, 2016; Erol, 2019; Güneş Şahin, 2021; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Ancak yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışma olduğu (Aydoslu, 2005; Kobayashi, 2002; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015) okulda öznel iyi oluş ve akademik azimle ilgili çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğinin bilinmesi öğrenme sürecine katkı sağlanacağı beklenmektedir.

#### **1.4 Araştırmanın Sayıtları**

Yabancı öğrencilerin veri toplama araçlarına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla ile belirlenmiş 4. Sınıf seviyesi yabancı öğrenci bulunan okullarla sınırlandırılmıştır.

## 1.6 Tanımlar

**Yabancı Öğrenci:** Eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmayan öğrenci.

**Dil:** Dil insanlarla anlaşmanın, iletişim kurmanın, duygu ve düşünceleri aktarmanın en önemli aracıdır.

**Ana dili:** Ana dili çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği dildir (TDK, 2022).

**İkinci Dil:** İnsanların ana dilinden sonra yaşadığı toplumun dilini eğitim, iş hayatı gibi temel amaçlar doğrultusunda öğrendiği dildir.

**Yabancı Dil:** Bireylerin ana dili dışında ilgi, ihtiyaç veya herhangi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak öğrendiği dildir.

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi:** Yabancılara Türkçe öğretimi süreciyle ilgilenen alan.

**Tutum:** Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 2001).

**Okulda Öznel İyi Oluş:** Öğrencinin okula karşı olumlu duygular içinde olması, olumsuz duygularını en aza indirmesi ve okul doyumunun yüksek olmasını ifade eder.

**Azim:** Öğrencinin başarısızlıklar karşısında yılmadan, ödev ve sorumluluklarına istek ve çaba göstererek hedefine ulaşmayı temsil eder.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil, ana dil, ana dili, ikinci dil, yabancı dil, iki dillilik, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi, tutum, tutumu oluşturan öğeler, öznel iyi oluş, okulda öznel iyi oluş, azim, azmin boyutları, akademik azime ile ilişkin bilgilere ve ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmiştir.

#### 2.1 Dil

Dil insanlarla anlaşmanın, iletişim kurmanın, duygu ve düşünceleri aktarmanın en önemli aracıdır. Dil birçok şekilde tanımlanmıştır. Dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir varlık, kendi kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde yaşayan bir varlık, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşma ve sözleşme sistemi” (Ergin, 1994, s. 3 ); başkalarına duygu, düşünce ve dileklerin iletilmesini sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem (Aksan, 2007); çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli rol oynamasının yanı sıra sosyal beceriler edinmesinin ve bu becerileri kullanmasının ön koşulu ve aracıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 31); gelişen dünyada insanlarla iletişim kurmanın ve eğitimin en önemli ögesi (Yol, 2015); konuşma aracı olmanın ötesinde beceri alanını ve öğrenme faaliyetlerinin merkezini oluşturmaktadır (Balcı ve Şenyüz, 2015) şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

İnsanlar sosyal bir varlık olarak yaşamlarını devam ettirebilmek için anlama ve anlatma becerilerini kullanarak dil sayesinde iletişim kurarlar (Erol, 2019). Dil, iletişim kurma, duygu ve düşünceleri aktarma, karşılıklı etkileşme, kültür aktarma gibi önemli rollere sahip olmakla birlikte karmaşık sorunları çözme, farklı değerlere sahip olma, bir dünya görüşü oluşturmada da doğrudan etkiye sahiptir (Güneş, 2013). Ayrıca Güneş (2013); bireyler toplumda dili farklı alanlarda kullanan “sosyal aktörlerdir” diyerek “Dil, sosyal iletişim aracıdır.” görüşünü ileri sürmüştür. Bu görüşe göre dil öğretimi zihinsel, sosyal ve duygusal beceriler ön planda tutularak yapılmaktadır. “Dil belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Birey ana dilini aile ve çevresinden öğrenmeye başlar ve süreç okulda hayatıyla devam eder. Bu süreç, bireyin öğrenim, yaşantı ve düşünme yeteneğine bağlı olarak gelişir ve ilerler. Bu gelişmeye sınır çekmek mümkün değildir”

(Göğüş, 1983, s. 41). Ana dili öğrenimiyle başlayan dil öğrenme süreci ikinci dil öğrenimi veya göç, eğitim vb. sebeplerden dolayı yabancı dil olarak devam edebilmektedir.

### **2.1.1 Ana Dil, Ana Dili, İkinci Dil, Yabancı Dil ve İki Dillilik**

“Ana dil” ve “ana dili” kullanımı bakımından sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Ana dil kavramı daha çok dilin tarihsel gelişim süreciyle, ana dili ise bireysel bir dilin güncel durumu ile ilgilidir. Bu nedenle birbirlerinden farklıdır (Karakaya, 2008). Ana dil kavramındaki “ana” kelimesi temel, esas ve asıl anlamında kullanılmaktadır (Oruç, 2016).

Ana dil, Türk Dil Kurumu (2022) Güncel Sözlük ’ünde “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş dil.” olarak tanımlanmaktadır. Ana dil; ses yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri dil (Korkmaz, 1992 s. 8), belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dil (Topaloğlu, 1989 s. 24), bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil (Vardar, 1988 s. 20) şeklinde tanımlanmıştır (Karakaya, 2008).

Ana dili ise, “Kişinin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve toplumla en güçlü bağları oluşmasını sağlayan dildir” Aksan (2009, s. 81). “Ana dili, çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği dildir” (Türk Dil Kurumu [TDK] Türkçe Güncel Sözlük, 2022). Ana dili, “Çocuğun doğuştan getirdiği biyolojik dil mekanizmasını kullanarak çıkardığı anlamsız sesleri önce aile ve yakın çevresini taklit yoluyla anlamlı hale getirip öğrendiği, daha sonra içinde bulunduğu çevreyle anlamını pekiştirdiği, bulunduğu çevreyle iletişimini saylayan dildir” (Kutluca Canbulat, 2004).

Ana dili duygu ve düşünceleri dile getirmenin aracı olmanın ötesinde, çocuğa kişilik kazandırır ve içinde bulunduğu toplumla özdeşirir (Achmet, 2005). Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumdan öğrendiği dil olarak tanımlanırken öğretimi belirli bir plan ve programla yapılması temeline dayanır (Vardar, 2002). Anlama ve anlatma olmak üzere iki beceri grubuna ayrılarak ana dili öğretimi yapılır. Ana dili öğretiminde okuma ve dinleme becerileri anlama becerisini; konuşma ve yazma becerileri anlatma becerisini ifade etmektedir (Halat, 2015). Ana dili ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam eder (Kavcar vd., 1997, s. 9). Okulda çocuğa etkili ve verimli ana dili eğitimi verilmesi sonraki

öğrenmelerinde başarılı olmasına ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında etkili olacaktır (Kavcar, 1998).

İkinci dil ana dilin dışında insanların kendi çevreleriyle iletişim kurması için öğrenilir ve anadili dışında çevreyle iletişim kurabilmesi için zorunludur (Halat, 2015). “İlave dil” olarak da adlandırılan ikinci dil, ana dilinden sonra eğitim, iş hayatı ve bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen dildir (Gözüküçük, 2015). İkinci dil öğrenimi, ana dilden sonra herhangi bir dili herhangi bir düzeyde öğrenme sürecini tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir (Ellis, 1985, s.66).

İkinci dil, yabancı dili öğretimini de içine aldığından dolayı birbirine çok karıştırılan fakat amaçlar, sınırlılıklar veya işlevleri bağlamında farklılık gösteren iki kavramdır (Halat, 2015). Oruç (2016), ikinci dili “Almanya’da yaşayan Türk kökenli bir Alman vatandaşının “birinci dili” Türkçe, “ikinci dili” Almanca’dır, onun için Almanca yabancı dil değildir. Aynı şekilde Türkiye’de yaşayan Rumların “birinci dili” Rumca, “ikinci dili” Türkçe’dir.” şeklinde açıklamıştır. Türkiye’de yaşayan ana dili Türkçe olmayan bireyler için, Türkçe yabancı dil değil, ikinci dildir. Bu konuda belirleyici olan dilin hangi ülkede öğrenildiği değil, bulunduğu ülkede bu dille ilgili önceki edinimleridir (Gözüküçük, 2015). Bu bağlamda Türkiye’de yaşayan ve kalıcı olan bireyler için Türkçe ikinci dil iken savaş, eğitim vb. gibi nedenlerle geçici olarak bulunanlar için yabancı dildir. Türkiye’de son yıllarda iki amaçla da yaşayan yabancıların varlığı düşünüldüğünde Türkçe’nin yabancılara öğretimi sürecinde yalnızca yabancı dil kavramı ile açıklanmaktadır.

Yabancı dil, bireylerin ana dili dışında ilgi, ihtiyaç veya herhangi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak öğrendiği dildir (Bulut ve Kardaş, 2019, s. 94). Yabancı dil ana dilden sonra öğrenilen, yaşadığı çevrede fonksiyonel olarak kullanılma imkanı bulunmayan, belirli amaçlar doğrultusunda öğrenilen, edinilen dildir (Şahin, 2013, s. 14).

Yabancı dil, bir dilin konuşulduğu ülke dışında öğrenilir. Örneğin, İngilizcenin Türkiye’de resmi bir konumu yoktur bu nedenle İngilizce Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilir (Achmet, 2005). Birey ana dilinde iletişim kurabilecek seviyeye geldikten sonra yabancı dil öğrenmeye başlar (Ayhan, 2019).

Klein’e (1984, s. 31) yabancı dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve sonrasında günlük iletişim için ana dilin yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir. Yabancı dil öğretimi bilinçli gerçekleşir (Oruç, 2016). Yabancı dil, o dilin konuşulmadığı

bir ortamda doğal olmayan yollarla ya da o dilin konuşulduğu ülkede doğal ortamda öğrenilir (Uslu, 2017).

Yabancı dil öğrenmenin farklı yolları vardır. Bu yollardan biri yabancı dilin konuşulduğu ortama girmek ve o dili konuşan insanlarla iletişim içine girmeye çalışmaktır. Bu da yabancı dilin kullanıldığı ülkede uzun süre vakit geçirmekle gerçekleşir. Bir diğer yol, dilin konuşulduğu ülkeden uzakta bir eğitim kurumunda öğretmen denetiminde öğrenmektir. Bu seçeneklerin dışında bir diğer yol ise bireyin ana dilini öğrendiği gibi deneye yanıla dili kullanarak öğrenmesidir (Şahin, 2013, s. 16).

Yabancı dil öğretimi bireyin çok boyutlu düşünmesini sağlayarak, farklı dünyaların kapılarının açılmasına yardımcı olacaktır (Halat, 2015). Birey, yabancı dili öğrenirken ön yargılarından ve endişelerinden uzak olmalı, başarabileceğine olan güveni yüksek ve öz yeterliliklerinin farkında olmalı, kaygılarını kontrol edebileceği düzeyde tutmalıdır (Ayhan, 2019).

Yabancı dil veya ikinci dil öğretimini destekleyen farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden en başarılı olanlardan bir tanesi “immersion” olarak bilinen daldırma yöntemidir (Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Bu modelde esas olan eğitimin tamamının ilk olarak çoğunluk dilinde verildikten sonra ana dilde eğitimin programa dahil edilmesidir. Dil öğretimi doğal ortamda ana diliyle birlikte ikinci dil öğretimini de desteklemektedir (Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Türkiye’ye bu modeli kullanan ülkeler arasında yer almakla birlikte birçok ülkede dil öğretimi için etkin bir modeldir. Türkiye’de yabancı dilde eğitim veren özel okullarda bu yöntem kullanılmaktadır (Yılmaz, 2014). Bir diğer yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ise “submersion” dur. Ana dili ortadan kaldırmayı amaçlayan bu yöntemde genellikle göçmen çocuklarının ana dilinin okuldaki başarıyı engelleyici unsur olduğu düşünülmektedir (Yılmaz, 2014). Submersion yöntemi yabancı dil öğretiminde herkes tarafından bilinen ve uygulanan bir yöntemdir (Küçükkıratlı, 2019). Avrupa genelinde yaşayan Türk çocukları genellikle submersion yöntemiyle eğitim görmekte birlikte Türkiye’de de kullanılmaktadır (Küçükkıratlı, 2019; Yılmaz, 2014). Türkiye’de yabancı dil ya da ikinci dil öğretiminde bu iki yöntemden de yararlanılmaktadır.

İki dillilik ise, iki dilin de doğuştan başlayarak öğrenilmesi ve iki dile de ana dili seviyesinde hâkim olunması durumudur (Tokdemir, 1997). Lewandowski (1984 s. 184) iki dilliliği, “iki dile de aynı oranda hâkim olma, ikinci dilde kendisini birinci dildeki veya ana dildeki kadar ifade, başkalarıyla anlaşabilme ve başkalarını anlayabilme yeteneği” olarak

ifade etmektedir (Oruç, 2016). Farklı nedenlerden dolayı ülkelerinden uzak olan, ana dillerinin konuşulmadığı ve birden fazla dilin konuşulduğu yerlerde yaşayan bireyler iki dilli olur (Yılmaz, 2014). Güzel (2014), iki dilliliği, yabancı bir ülkede bulunan ve bulunduğu ülkedeki dilin ana dilinden farklı olması sonucu kişinin o ülkeye ait dili çok iyi derecede bilip kullanmasının yanı sıra kendi kültürünü ve ana dilini de iyi düzeyde bilip yaşaması olarak ifade etmektedir (Gözüküçük, 2015). İki dilli bireylerden hem ana dilini hem de ikinci dilini yetkinlikle kullanması, içinde bulunduğu toplumun gelenek, görenek ve değerlerine uygun davranarak bulunduğu toplumla bütünleşmesi beklenir. Bu sebeple yaşadığı coğrafyanın dilini ikinci dil olarak kullanan bireylerin ikinci dili yetkin şekilde kullanabilmesi dil eğitimi için önemlidir (Can, 2017).

### **2.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Türkiye'ye bulunduğu coğrafi konum sebebiyle her yıl farklı ülkelerden milyonlarca kişi çeşitli nedenlerle geçici veya kalıcı olarak gelmektedir. Bu sebeplerden dolayı Türkiye'de yaşayan yabancıların etkili bir iletişim kurabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi önem arz etmektedir. Ayrıca Asya'dan Batı'ya doğru göç eden Türkler gittikleri yerlere dillerini götürmüş, oradaki mevcut coğrafyayı etkileyerek Türkçe'nin yayılmasını hızlandırmıştır (Sevtekin, 2020). Türkçeye duyulan ilgi her geçen gün farklı sebeplerden dolayı artmakta bu da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin önemini daha da öne çıkarmaktadır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

### **2.1.3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi incelendiğinde bu alandaki ilk eser, Karahanlı Devleti döneminde Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan “Divan-ı Lügat-it Türk'tür. Kaşgarlı Mahmud kitabında, İslamiyet'in kabulünden sonra Arapça ve Farsçanın etkisinde kalan Türkçe'nin; Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazıldığını ifade etmiştir. Divan-ı Lügat-it Türk, Türkçe'nin Arapça kadar zengin olduğunu göstermek için değil Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlüktür (Adıgüzel, 2010, s. 28-29).

Kaşgarlı Mahmud'un Divan-ı Lügat-it Türk adlı eserinde dil öğretim konusunda başarılı bir yöntem izlediğini belirterek yöntemin başlıca özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Akyüz, 1994; Akt: Barın, 1992; Göçer, 2011):

1. Okullarda yapıldığı gibi önce ve hemen kural verme değil, ilk olarak çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntem uygulanmıştır.
2. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği örneklerini günlük yaşamdan, atasözlerinden ve şiirlerden derlemiştir.
3. Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacı gütmüş ve bu konuya önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarların önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. İzlediği bu başarılı yöntemi buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde üç kez yazıp beğenmemiş, sonunda kesin olarak dördüncü kez yazmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılan ikinci büyük eser, 15. yüzyılda Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınan “Muhakematü'l-Lügateyn” adlı eserdir. İki dilin muhakemesi anlamına gelen “Muhakematü'l-Lügateyn” adlı eser ilk anlam bilim kitabı olarak tarihe geçmiştir. Ali Şir Nevai “*Genellikle Acemler Türkçe bilmezler. Türkler ise hep Farsça öğrenirler ve bu dilde şiir bile yazarlar. Halbuki bu kelime bolluğu, ifade yetkisi topluluk ve ahenk bakımından Türkçe, Farsça'dan üstündür.*” diyerek neden bu kitabı yazdığını açıklamıştır. Ali Şir Nevai Türkçe'nin Farsça'dan üstünlüğünü anlattığı eserden sonra edebi eserlerde Türkçe sözcükler ağırlıklı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Nevai'nin, Muhakematü'l-Lügateyn' in öne çıktığı toplamda 6 eseri Anadolu'da Osmanlı'nın yükselişiyle başlayan yıllarda Türkçeye olan ilgiyi arttırmış ve sonraki yüzyıllarda yabancılar Türkçe öğrenmeye yönelmiştir (Barın, 1992, s. 48; Bayraktar, 2003: s. 62; Güzel ve Barın, 2016).

Yabancılar Türkçe öğretiminin önem kazandığı ve Türkçe'nin saygınlığının en fazla olduğu dönem Kıpçaklar dönemidir (Bayraktar, 2003). 1250- 1517 yılları arasında Memlük Devletinde Türkçeye olan ilgi artmış ve Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan birçok kitap yazılmıştır. Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla yazılan eserlerden bazıları şunlardır:

- Codex Cumanicus
- Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitabı-ı
- Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî
- EI-Kavaninü'l-KüllîyyeLiZabti'l- Lügati't- Türkiyye

- Et- Tuhfetü’z-ZekiyyeFi’l-lugâti’t- Türkiyye
- Kitabü’l-İdrâkLi-lisânü’l- Etrak (Bayraktar, 2003; Ercilasun, 2004)

Anadolu Selçuklu döneminde Karamanoğlu Mehmet Bey “Bugünden sonra divanda, topluluklarda, çarşıda, mecliste, meydanda Türkçe’den başka dil kullanılmayacaktır.” emrini vererek Arapça ve Farsça arasında Türkçe’nin unutulmaması için gerekli hasasiyeti göstermiştir (Barın, 1992, s. 49; Bayraktar, 2003). Karamanoğullarının aksine Selçuklu ve Osmanlılarda sanatçılar ve devlet adamlarınca Türkçe dışlanmış ve Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait edebi eserler Arapça ve Farsça yazılmıştır. Türklerin Anadolu’ya göç etmelerinden sonra Türkçe’nin öğretimi önem kazanmış ve okullarda ders kitabı olarak okutulmak üzere birçok eser yazılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi kapsamında yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tek eser İbn Mühennâ tarafından kaleme alınan, Hilyetü’l-İnsân ve Halbetü’l-Lisân isimli sözlük bu dönemin eseridir (Bayraktar, 2003). Farsça, Türkçe ve Moğolca içeren eserde Karahanlı’ca, Azerice ve Türkmenyece’ye ilişkin özellikler vardır. Sözlük, tümevarım yöntemiyle yazılmış olup, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi bakımından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte çok sayıda sanat terimi içermesi bakımından edebi Türkçe öğretimine yöneliktir (Erdem, 2009). Sözlük mukaddime ile üç kısımdan oluşmaktadır. Sözlüğün Türkçe kısmı iki bölümden oluşmakta olup birinci kısmında ses, şekil, kısa etimoloji, yapım ve çekim ekleri, isim tamlamaları, zarflar, edatlar, fiil kip ve çekimleri üzerinden durulmuş, ikinci kısmında ise yirmi dört alt bölümde Allah’ın isimleriyle çeşitli ad grupları incelenmiştir (Erkan,1999: Akt: Karagülle, 2020).

Avrupa toplumları Türkçeye siyasi ve ekonomik sebeplerden dolayı önem vermişlerdir. Fransa 1699’da her üç yılda bir 6-9 yaş çocuklardan birkaç tanesini İstanbul’daki Katolik papazların yanına Türkçe öğrenmek üzere göndermeye karar vermişlerdir. İlerde Osmanlı devletinde Fransa tercümanları ve elçileri olacak olan bu çocuklara “dil oğlanı” adını vermişlerdir. Fransa ’dan sonra 18. yüzyılda kendilerinden güçlü olan Osmanlı’yı incelemek ve onu parçalamak amacıyla Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkeler de uygulamıştır (Barın, 1992, s. 49).

III. Selim döneminde kurulan Kara Harp Okulunda (Mühendishane-i Berri-yi Hümayun) öğrencilere hem Türkçe hem de Batı dillerinde ders verilirdi. III. Selim sadece ordu için değil, devletin önemli işleri için de Türkçe ve Batı dillerinin bilinmesi gerektiğini savunmuştur (Barın, 1992).

Türkçe'nin yabancı dil olarak önemi XVII. Yüzyıldan sonra yükselişe geçmiş, XX. Yüzyılda en üst düzeye ulaşmıştır. Bu süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı yazarların Türk yazarlara göre daha fazla eser verdikleri görülmektedir. Türk yazarların Türkçeyi tamamen ihmal etmemekle birlikte, eski dönemlerde Arapça ve Farsça, Tanzimat döneminden (1860) sonra Fransızca, İngilizce ve Almanca gibi dilleri öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Türkçe konusunda yazılan Miiyessiretii'l Ulum, Medhal-I Kavais, Kavaid-i Osmaniye, Tertib-i Cedid Kavaid-I Osmaniye, Kavaid-i Türkiye adlı eserler yabancılara Türkçe öğretiminde kaynaklık etmiştir (Hengirmen, 1993).

Dünyada Türkçe'nin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye'de Türkçe'nin yabancı dil öğretimi çalışmaları yürütülmektedir. Türkiye içinde ve dışında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi için kurum ve merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011).

Cumhuriyet döneminde çeşitli üniversitelerin öncülüğünde yabancılara Türkçe öğretimi gelişmiştir (Erdem, 2009). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmalara başlayan ilk üniversite 1958 yılında Robert Koleji olarak bilinen Boğaziçi Üniversitesi'dir. 1974-1975 yıllarından bu yana İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Şahin, 2008).

1984 yılına kadar Türkçe öğretimi alanında çok az sayıda kuruluş tarafından eğitim öğretim faaliyetleri bulunuyordu. Bu alandaki eksikliği gidermek adına atılan ilk büyük adım Ankara TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi)'in açılması olmuştur (Köse, Özsoy, 2020). Ankara TÖMER'den sonra 2018 yılı itibarıyla 125 üniversitede 'TÖMER, DİLMER, Yabancı Diller Yüksekokulu, Rektörlüğe Bağlı Türk Dili Bölümü' gibi kurumlar altında yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. 72 üniversitede "TÖMER" adı altında öğretim faaliyetleri devam etmektedir (Erdil, 2018).

Yabancılara Türkçe öğretimi adına bir diğer önemli kuruluş Yunus Emre Vakfı'na bağlı olarak 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsüdür. Yurt dışında Türkçe öğretimi ve kültür sanat faaliyetlerini yürütmek amacıyla kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü yurtdışındaki 66 kültür merkezinde Türkçe öğretiminin yanı sıra farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir.

Ülke dışında Yunus Emre Enstitüsü gibi eğitim amacıyla 17 Haziran 2016'da 6721 sayılı kanunla Türkiye Maarif Vakfı kurulmuştur. Yurt dışında okul öncesinden üniversiteye

kadar örgün ve yaygın eğitim hizmeti vermek amacıyla kurulan vakıf 44 ülkede, 357 eğitim kurumunda 40 bini aşkın öğrenciyle faaliyetlerine devam etmektedir.

Türkiye bulunduğu konum itibarıyla en fazla göç alan ülkeler arasında yer almaktadır. Özellikle 2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaş sebebiyle Türkiye’ye yoğun bir göç yaşanmıştır. Geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşlar için her türlü yardım eli uzatılmış sosyo-kültürel açıdan uyum sağlayabilmeleri adına 2016 yılında Avrupa Birliğiyle imzalanan protokolle Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) faaliyetlerine başlamıştır. GEM (Geçici Eğitim Merkezi)’lerde, kamplarda ve devlet okullarında yabancı öğrencilere eğitim verilmesiyle başlanan projenin faaliyetleri 2019 yılı itibarıyla devlet okullarında tüm uyum sınıflarının açılmasıyla devam etmektedir. Suriyeli öğrenciler dışında diğer yabancı uyruklu (Afgan, Yemen, Somali, Irak ve Filistin) 7-15 yaş aralığındaki çocuklar da projeye dahil edilerek Türkçe dil eğitimi kapsamı genişletilmiştir.

Göç idaresi güncel verileri (2022) incelendiğinde ise 2021 yılında yaklaşık 5 milyon Rus Türkiye’ye çeşitli sebeplerden dolayı giriş yapmış ve bunlardan 135. 905’ i ikamet izni alarak Türkiye’ye yerleşmiştir Yaşanan kalıcı göç sebebiyle okullarda öğrenci sayısı artmakla beraber bu öğrencilerin okul iklimi için okula uyum sağlamaları ve dil öğrenmeleri her geçen gün daha önemli olmaktadır.

## 2.2 Tutum

Tutum, Latince “uyum” anlamındaki “aptus” kökünden gelmektedir. Tutum birçok şekilde tanımlanmıştır. Tutum, *“Herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle ve duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren; kişinin kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen duygu ya da değerlendirmeye verilen addır”* (Korkut, 1994); insanın herhangi bir konu, durum, nesne, olay vb. karşısında ortaya koyması beklenen davranış biçimi (Temizkan ve Sallabaş, 2009); bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi diğer bir ifadeyle bir nesneye ilişkin tepki eğilimi (İnceoğlu, 2010); “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, obje, nesne ve durumlara karşı bireyin davranışlarında yönlendirici etkilenme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Allport, 1935; Akt: Tavşancıl, 2010); “bireyin bir psikolojik objeye olumlu ya da olumsuz duyguları olarak tanımlanabilir.” (Erden, 1995, s. 99) şeklinde tanımlanmaktadır.

Tutum doğrudan gözlenemeyen, gözlenen davranışlardan çıkarsama yapılarak o bireye atfedilen bir eğilimdir. Diğer bir deyişle “*Tutum, sergilenen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir*” (Arkonaç, 2008).

Tutumlar bireyin davranışlarını yönlendirici “gizil bir güce” sahiptirler. Bu sebeple tutumların dinamiğinin incelenmesiyle birlikte tutumların işleyiş şekli ortaya çıkabilecek ve davranışların öngörülmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca tutum değişim süreçleri öğrenilerek bireylerin tutumlarının etkilenme yolu denetim altına alınabilecektir (Baysal, 1981).

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere yönelik olumlu veya olumsuz tutumudur. Bireyin bir duruma ilişkin tutumunu belirlemek veya anlamak zordur ancak bireyin davranışlarına bakılarak bir nesneye karşı tutumuna yönelik bilgi sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2010). Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlardır. Bu öğelere karşı sergilediği tutumlar öğrencinin ders başarısını etkileyecektir (Aktaş, 2013). Bloom’a göre, öğrencinin bir derse ilişkin başarıları ya da başarıya ilişkin algıları zaman içinde birikerek kazanılır. Bu da öğrencinin aynı türden olan sonraki öğrenmelerini ve derse yönelik kendine olan güvenini arttıracaktır (Bölükbaş, 2010).

Turgut (1995), olumlu duyguların öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz duyguların öğrenmeye ket vurduğunu ifade etmiştir (Bağcı ve İpekçi, 2016). Olumlu tutumu, bir konuya karşılık verme isteği hissetme, karşılık vermekten tatmin olma olarak tanımlayan Bölükbaş (2010), öğrencinin olumlu tutum geliştirdiği bir konuyu içsel olarak güdülendiğini ve bu da öğrenmeyi arttırdığını ifade etmiştir. Eğitimin amaçlarından biri bireyin davranışlarında ve tavırlarında olumlu yönde gelişmeyi ve değişmeyi sağlamaktır. Bunu başarabilmek için öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekir (Bağcı ve İpekçi, 2016). Belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve oluşan tutumları değiştirmek zordur. Öğrencinin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikli yapılması gereken tutumların oluşmasına ve gelişmesine neden olan faktörleri ortaya çıkarmaktır (Erden, 1995).

Tutumun kendine has özellikleri vardır. Tutumların olumlu ve olumsuz iki yönünün olması bunlardan bir tanesidir. Kişi herhangi bir durum, konu, olay vb. karşı kendi içinde olumlu ve olumsuz eğilim göstermektedir. Bu eğilim olumlu ise, konu, durum, olay ve. karşı olumlu tutum, eğilim olumsuz ise tutumu olumsuz olmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Bireyin belli bir objeye yönelik tutumunun gelişmesini açıklayan kuramlar vardır. Bunlardan davranışçı kuramcılara göre, birey doğduğu andan itibaren ebeveynlerinin ödülleri ve cezalarıyla çevrelerindeki nesnelere davranışlarını yönlendirir. Böylece aileler çocukların çeşitli objelere yönelik tutumlarını oluşturmada önemli rol oynarlar. Davranışçı kurama göre, birey pekiştirilen ya da ödüllendirilen davranışları daha sıklıkla gösterir. İşlevsel kurama göre ise, birey kendi ihtiyaçlarına yönelik olumlu tutum geliştirir. Bireyin tutumunu değiştirmek için onun ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek gerekir. Bu kurama göre, bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise onun ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Erden, 1995).

Akkoyunlu (1996), davranışların tutumdan farklı olduğunu, insan her zaman tutumları doğrultusunda davranış göstermediğini belirtmiştir (Okur ve Özsoy, 2013). Öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri, okula ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını sağlamaktadır. Öğrenciler Türkçeyi öğrenmeye istekli oldukları zaman daha fazla çaba gösterirler. Uzun süreli çalışmalara isteksiz olan öğrenciler ise çalışmanın başında istenmeyen olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Deniz ve Tuna, 2006).

Bu tanımlar ve açıklamalardan yola çıkarak, tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir (Tavşancıl, 2010);

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Diğer bir ifadeyle tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
5. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlarda vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan vd., 1985, s. 261; Akt. Tavşancıl, 2010).
6. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ve olumsuz davranışlara yol açabilir.

### 2.2.1 Tutumu Oluşturan Temel Ögeler

Tutumlar bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç ögeden oluşur (Aktaş, 2013; Baysal, 1981; İnceoğlu, 2010; Kağıtçıbaşı, 2014; Tavşancıl, 2010; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bu ögeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (Baysal, 1981; İnceoğlu, 2010). Bu varsayımlara göre, bireyin konu hakkında bildikleri (zihinsel), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona nasıl bir tavır koyacağını belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki olmak zorundadır (İnceoğlu, 2010; Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Tutum birbirinden farklı ögelere sahip olduğu için karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu ögeler, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar. Böylece, bireyin çevresindeki obje, nesne ya da durumlara karşı beslediği duygular devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 2014).

#### 2.2.1.1. Zihinsel (Bilişsel) Öge

Zihinsel öge, tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay ya da nesneye yönelik sahip olunan bilgi, deneyim ve düşünciyi içerir. Bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olan zihinsel öge, zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgilidir (İnceoğlu, 2010; Sallabaş ve Temizkan, 2009). Bilişsel öge, bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur (Sallabaş ve Temizkan, 2009).

Tiandis'e göre bilişsel öge, "bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusudur". Bu sınıflama olgusu diğer bir ifadeyle bilgilerin gruplandırılması bireylerin birbirlerinden gözle görülür şekilde farklı uyaranlara karşı tepkilerinde gösterdikleri tutarlılıkla anlaşılır (Tavşancıl, 2010).

Tutumun bilişsel ögeleri tutum objeleri hakkındaki tutum ve inançlardan oluşmakta, bu bilgiler de kişinin deneyimleri ya da farklı kaynaklardan öğrenmeleriyle meydana gelmektedir (Baysal, 1981, s. 14-15).

Bilişsel öge kişinin kişinin tutum nesnesi hakkındaki inanışlarından, fikirlerinden, görüşlerinden kuruludur (Arkonaç, 2008). Tutum ögesi ile ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konularla ilgili deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Varlığı bilinmeyen bir konuya ilişkin tutum oluşmaz (İnceoğlu, 2010; Tavşancıl, 2010). Tutum konusu hakkındaki bilgilerin

geçici ya da kalıcı olması gerçeklerle ilgi derecesine bağlıdır. Bilgi değişikliği tutum değişikliği yaratabilir (İnceoğlu, 2010). Örneğin, bir reklam programından etkilenecek çok iyi olduğuna inanarak alıp kullandığımız bir temizlik ürününün kullanım sonucunda iyi olmadığını görürsek, o ürün hakkındaki bilgimiz değişir. Bunun sonucunda da o ürüne karşı tutumumuzun yönü ve etkisi aynı kalmayıp reklamın güdüleyici etkisi ortadan kalkar (Tavşancıl, 2010).

#### **2.2.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Öge**

Duyuşsal öge bireyin bir tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan birey, bu nesneyi olumlu olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumlu duygular besleyecektir. Bunun aksine bireyin nesneye karşı tutumu olumsuz ise bu nesneyi olumsuz olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumsuz duygular besleyecektir. Tutumun duyuşsal ögeye sahip olması inanç, gerçek ve olgudan ayıran en önemli özelliğidir. Diğer bir deyişle bir nesneye karşı tutumdan söz edebilmek için bu nesneye ilişkin bilgi, düşünce ve inançlara olumlu ve olumsuz duyguların eşlik etmesi gerekmektedir (Aydın, 1987, s. 295).

Çevreyle ilgili bilgi, deneyim ve duyuların sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıflandırmaların olumlu olumsuz olaylarla, istenilen ya da istenilmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesi tutumun duyuşsal ögesini temsil eder. Duyuşsal öge, zihinsel öge ve davranışsal ögeden bağımsız varlık kazanamaz. Zihinsel öge duyuşsal ögenin gelişmesinde önemli bir etkidir. Bireyin bir nesne karşısında olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimleriyle ilişkilidir. Birey bir uyarıcıya karşı olumlu ya da olumsuz duygular oluşturmada önce o uyarıcıyla ilgili bir deneyim yaşamış ve deneyimler sonucunda bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir. Davranışsal öge ise duyuşsal ögenin sonucudur. Duyuşsal ögenin somutluk kazanmasıyla davranış ortaya çıkar (İnceoğlu, 2010).

Duyuşsal öge, aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de ilgilidir. Tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz duyguların oluşması için bireyin amaçlarına hizmet ediyor olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2010).

Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlardır. Tutumlar bireyin tutum objesine yönelik davranışını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan etmendir. Bu sebeple öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu ise daha başarılı olacaklardır (Erden, 1995).

### 2.2.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı sözler ya da hareketlerden gözlemlenebilen eğilimleri yansıtır. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarından da etkilenir. Bu sebeple davranışsal ögeden bahsederken öncelikle duygusal ve kuralsal (normatif) davranışları birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış, tutum konusunun hoşı giden ya da hoşı gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Kuralsal davranış ise, doğru davranışların ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. İnsan unsurunun olduğu her yerde duygu boyutu belli ölçüde ilişkili olduğu için davranışların duygusal ve kuralsal boyutlarını birbirinden tamamen ayırmak mümkün değildir (İnceoğlu, 2010).

Bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine karşı davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranışlar sergilemeye, yakınlık göstermeye ve onu desteklemeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye karşı ilgisiz kalma, ondan uzaklaşma, hatta ona zarar verme eğiliminde olacaktır (Aydın, 1987, s. 295).

Triandis'e göre, olumlu veya olumsuz duygu veya ilişki kurma ya da kurmama çabası olmak üzere davranışın iki boyutu vardır. Bu da üç tip davranış biçiminde ortaya çıkar: Tutum konusuna yaklaşma, kaçınma ve karşı koyma. Herhangi bir davranışın tutum konusuna karşı, (a) belirli ölçüde ilişki arama ya da ilişkiden kaçınma eğilimi, (b) belirli ölçüde olumlu ya da olumsuz duygu içerdiği düşünülebilir. En yoğun yaklaşma biçimi olumlu ve olumsuz yaklaşma, en az yaklaşma durumu ise tutum objesinden kaçmak şeklinde olur (Tavşancıl, 2010).

## 2.3 Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, mutluluk kavramıyla ele alınmaktadır (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Tuzgöl Dost, 2004). Tarih boyunca filozoflar, insanlık için mutluluğun, en yüksek hedef ve nihai motivasyon olduğunu düşünmüşlerdir. Fakat onlarca yıl psikologlar mutsuzluğu derinlemesine araştırırken, pozitif öznel iyi oluşu görmezler gelmişlerdir (Diener, 1984). İyi oluş kavramını ilk kullanan Aristo, öznel iyi oluşu insan davranışı ile başarılabilen zirve olduğunu belirtmiştir (Tatlıoğlu, 2015). Sonraki dönemlerde araştırmacılar öznel iyi oluşla

ilgili çalışmalar yapmasına rağmen son yıllarda sistematik olarak çalışılmış ve ölçülmüştür (Diener vd., 1997).

Pozitif psikolojide iyi oluş (well being) öznel düzey, bireysel düzey ve grup düzeyi olarak üç seviyeye ayrılmaktadır. Bunlar hoşnutluk, iyimserlik ve mutluluk gibi bireyin öznel yaşantılarını içeren öznel düzey; sevgi, cesaret, kişilerarası iletişim, estetik duyarlılık, sabır, affetme, özgünlük, maneviyet, yetenek, bilgelik gibi bireysel özellikleri içeren bireysel düzey; sorumluluk, özen, nezaket, hoşgörü, iş etiği ve yurttaşlık erdemleri gibi daha iyi vatandaş olmaya ilişkin kavramlar grup düzeyidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Öznel iyi oluş psikolojide farklı tanımlarla yer almaktadır. Bradburn (1969)'a göre öznel iyi oluş, bireyin deneyimleri sonucu meydana gelen olumlu ve olumsuz duygularına yönelik yaptığı değerlendirmedir (Diener, 1984). Andrew ve Withey (1976), bireyin olumlu ve olumsuz duygularının yanında bireyin kendini iyi hissetmesinde yaşamdan aldığı doyumun da etkili olduğunu belirtmiştir (Diener vd., 1999). Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamları hakkında duyuşsal ve bilişsel değerlendirmelerini ifade eder (Demirci, 2018). Diener (1984)'e göre öznel iyi oluş, bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygulara ve yaşamdan aldığı doyuma ilişkin yaptığı değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler insanların olaylara karşı duygusal tepkilerini, ruh hallerini, yaşam doyumları ve evlilik ve iş gibi alanlardaki doyumları hakkında oluşturdukları yargılarla ilgilidir (Diener vd., 2003).

Seligman (2002), bireyin olumlu özelliklerinin keşfedilerek geliştirilmesini, kişinin bütünsel açıdan iyi hissetmesinin kaynağını araştırma çabasında olduğunu ve kendi isteği doğrultusunda gittiği etkinliklerin öznel iyi oluşuna katkı sağlayacağını belirtmektedir (Bozgün, 2021).

Wilson (1967), öznel iyi oluş ile ilgili çalışmalarında iki önemli sonuca ulaşmıştır. İlk olarak Wilson, genç, sağlıklı, iyi eğitilmiş, dışa dönük, iyimser, kaygısız, benlik saygısı yüksek, dindar, evli, iyi geliri olan, yaşam amacı olan ve entelektüel olduğunu belirterek mutlu bireylerin sahip olduğu nitelikleri belirtmiştir. İkinci önemli sonucu ise Yunan filozoflarından günümüze kadar 2000 yılda yapılan çalışmalar içinde mutluluğun anlamlandırılmasına dair yapılan teorik çalışmaların az olmasıdır (Diener, 1984).

Öznel iyi oluş, insanların yaşamları hakkında hem bilişsel hem de duyuşsal değerlendirmelerini içermektedir. İnsanlar, hoş duygular hissettiklerinde, ilgi çekici

aktiviteler yaptıklarında, sevinç ve az acı yaşadıklarında ve yaşamlarından memnun olduklarında öznel iyi oluşları yüksek olmaktadırlar (Tuzgöl Dost, 2005). Benzer şekilde Eryılmaz ve Atak (2011), yüksek öznel oluşa sahip insanların yaşam koşullarından doyum aldığını çoğunlukla olumlu duygular yaşadığını ve olumsuz duyguları az yaşayarak mutlu olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öznel iyi oluşu yüksek kişilerin daha yüksek düzeyde özgüven, sıcakkanlılık, liderlik yeteneği, sosyallik ve başlangıçta daha yüksek arkadaşla sahip olma eğiliminde olduğu görülmektedir (Cunningham, 1988; Isen, 1987 Akt: Diener ve Ryan, 2009).

Öznel iyi oluş kavramının üç ayırt edici özelliği vardır. Bunlardan birincisi, öznel olmasıdır. Bu özellik bireyin yaşamına ilişkin “öznel” olarak değerlendirme üzerine yoğunlaşmasıdır. İkincisi, öznel iyi oluş olumlu duyguları içerir. Burada vurgulanmak istenen bireyin doyuma ulaşmasında olumsuz faktörlerin olmamasının öznel iyi oluş için yeterli olmadığıdır. Üçüncüsü ise, bireyin yaşamını tüm yönlerine değerlendirmesidir (Diener, 1984; Diener, 2000).

Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamlarına dair hem duyuşsal hem de bilişsel değerlendirmelerini ifade eder (Diener, 2000). Bilişsel düzeyde öznel iyi oluş, kişinin evliliği, işi ve diğer alanlarda yaşadığı memnuniyeti içerir. Duyguşsal alanda yer alan olumlu duygulanım, bireyin yaşamında yer alan olumlu duyguların sıklığı ve yoğunluğunu ifade ederken; öfke, kaygı, depresyon gibi negatif duygular ise olumsuz duygulanım içerisinde yer almaktadır (Myers ve Diener,1995).

Öznel iyi oluş olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç önemli ögesi vardır. Olumlu duygulanım sevinç, güven memnuniyet gibi duyguları, olumsuz duygulanım üzüntü, öfke, korku, suçluluk, nefret gibi duyguları yansıtmaktadır. Yaşam doyumu boyutu ise, kişinin kendi seçtiği ölçütlere göre yaşamının niteliği hakkında bilişsel değerlendirmesini yansıtmaktadır (Diener,1984). Bu bileşenlere Diener ve ark. (1999), “yaşam alanı” bileşenini de ekleyerek dördüncü ögeyi oluşturmuşlardır. Bunlardan olumlu ve olumsuz yönleri öznel iyi oluşu etkileyen duygusal boyutlar; yaşam doyumu ve yaşam alanlarına (iş, okul, evlilik, arkadaşlık) ilişkin alınan doyum öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Diener, 1984; Diener vd., 1999; Schimmack, 2008; Akt: Malkoç, 2011). Bu boyutlar Şekil 2.1.’de gösterilmiştir.

## Şekil 2. 1. Öznel İyi Oluş Öğeleri

| Olumlu Duygulanım                                                                                                                                       | Olumsuz Duygulanım                                                                                                                                                                     | Yaşam Doyumu                                                                                                                                                                                                                               | Yaşam Alanları                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>•Sevinç</li><li>•Neşe</li><li>•Memnuniyet</li><li>•Grur</li><li>•Sevgi</li><li>•Mutluluk</li><li>•Çoşku</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•Suçluluk</li><li>•Utanç</li><li>•Üzüntü</li><li>•Kaygı ve Sıkıntı</li><li>•Öfke</li><li>•Stres</li><li>•Depresyon</li><li>•Kıskançlık</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•Yaşamı değiştirme isteği</li><li>•Şimdiki yaşamdan alınan doyum</li><li>•Geçmiş yaşamdan alınan doyum</li><li>•Gelecekte alınan doyum</li><li>•Diğer kişilerin yaşamına ilişkin görüşleri</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•İş</li><li>•Aile</li><li>•Serbest zaman etkinlikleri</li><li>•Sağlık</li><li>•Gelir</li><li>•Benlik</li><li>•Arkadaşlık</li></ul> |

(Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999)

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi öznel iyi oluşun duygusal boyutunu oluşturan bileşenlerden olumlu duygulanım sevinç, neşe, memnuniyet, grur, sevgi, mutluluk, çoşku gibi hoş duyguları içerirken; olumsuz duygulanım suçluluk, utanç, üzüntü, kaygı ve sıkıntı, öfke, stres, depresyon, kıskançlık gibi hoş olmayan duyguları içermektedir. Bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu ise bireyin yaşamı değiştirme isteği, şimdiki yaşamdan alınan doyum, geçmiş yaşamdan alınan doyum, gelecekte alınan doyum ve diğer kişilerin yaşamlarına ilişkin görüşleriyle ilgili değerlendirmesidir. Bu değerlendirme iş, aile, serbest zaman etkinlikleri, sağlık, benlik, gelir, arkadaşlık gibi yaşam alanlarından aldığı doyumları kapsamaktadır.

Öznel iyi oluştaki olumlu ve olumsuz duygulanım birbirinden bağımsız ayrı bir yapıya sahiptir. Öznel iyi oluşta olumlu duygulanım yaşayan birinin aynı oranda olumsuz duygulanım yaşacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü olumlu ve olumsuz duygulanımlar birbirinin karşıtı değildir (Watson vd., 1988).

Öznel iyi oluşun yüksek olabilmesi için olumlu duygulanımların, olumsuz duygulanımlardan daha çok yaşanması ve bireyin yaşamının niteliğine ilişkin bilişsel yargılarının olumlu olması gerekmektedir. Olumlu duygular ve doyuma ilişkin bilişsel yargı çeşitli yaşam alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu yansıtmaktadır (Tuzgöl Dost, 2004).

### 2.3.1 Okulda Öznel İyi Oluş

Okulda öznel iyi oluş, öğrencilerin kendi standartlarına dayalı olarak günlük okul yaşamındaki öznel bilişsel değerlendirmelerini ve duygusal deneyimlerini ifade eder (Tian, 2008; Akt: Tian vd., 2020). Tian (2008), Diener'in öznel iyi oluş kuramına dayalı olarak okulda öznel iyi oluş kavramını, okul bağlamında öğrencilerin yaşamlarını ve duygularını öznel olarak nasıl deneyimlediklerini temsil etmek amacıyla geliştirmiştir (Büyükcebeci, 2017).

Huebner (1994)'e göre, okulda öznel iyi oluş kavramı öğrencilerin yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygulanımlarıyla ilgili teorik araştırmalara dayanır ve öğrencinin genel durumunun öznel ve bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanır (Şanal Güngör, 2020). Öznel iyi oluşun yaşam doyumu alt boyutu aile, okul ve çevre gibi belirli alanlarda olumlu ve olumsuz durumların bilişsel bir değerlendirmesidir (Diener, 2008; Haranin vd., 2007).

Tian (2008), öğrencilerin okulda duygusal açıdan yaşadıklarını ve nasıl değerlendirdiklerini açıklayan “Okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular” üçlü modelini önermiştir. Okul doyumu, öğrencinin okul, öğretmen, öğrenme, akran ilişkileri gibi okulla ilgili çeşitli alanlarda öğrencinin öznel ve bilişsel olarak değerlendirmesidir. Okulda olumlu duygular, öğrencinin okulda geçirdiği zaman içerisinde rahatlamış hissetme keyifli ya da neşeli hissetme gibi olumlu duyguları deneyimlemesidir. Okulda olumsuz duygular ise, öğrencinin okulda depresyon, üzüntü, sıkılma, stres ve kaygı gibi olumsuz duyguları deneyimlemesi olarak ifade edilmektedir.

Okullar çocuklar ve ergenler için önemli yaşam alanını temsil eder ve okulda çok zaman geçirdikleri için okullar büyük bir büyüme ortamı hizmet eder. Öğrencilerin okul deneyimleri yaşamları boyunca gelişimleri için önemli etkiye sahip olacaktır (Park, 2004; Akt: Liu vd., 2015). Bu nedenle öğrencilerin okul işleyişi ve sonraki deneyimlerinin birbiriyle sosyal-duygusal faktörler açısından ilişkili olduğunu kabul eden uzmanlar, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda okul memnuniyeti veya mutluluğu gibi deneyimlere de dikkat etmelidir. Öğrencilerin akademik başarısı ile okul deneyimleri arasında ilişki olabilir (Tian vd., 2015).

Çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirdikleri için okul ortamıyla ilgili öznel değerlendirmeleri ve deneyimleri onların genel yaşamlarını ve gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Hueber ve Gilman, 2006; Özdemir ve Sağkal, 2016).

Haschar (2003)'a göre, okulda iyi oluş okul gerçekliğinin öznel, duygusal ve bilişsel değerlendirmelerini ifade eder. Öğrencilerin okulda iyi olma hali, okuldaki kişilere ve okul ortamına yönelik olumlu duygu ve bilişlerin, okul yaşamına yönelik olumsuz duygu ve bilişlere kıyasla baskınlığı ile karakterize edilen duygusal deneyimdir (Haschar, 2008).

Okulda öznel iyi oluş, okuldaki başarı, öğrenci davranışı, okul içindeki temel ruhsal gereksinimlerin karşılanması gibi birçok alanla ilgilidir. Tian ve arkadaşları okuldaki ruhsal gereksinimlerin karşılanmasıyla okul doyumunu ve okulda öznel iyi oluş arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul doyumunun yüksek olmasının okul aktivitelerine daha fazla katılımı, yüksek not ile öğretmenleri daha olumlu algılama ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Huebner ve Gilman, 2006; Tian, Chen ve Huebner, 2014; Akt: Baysan vd., 2019).

Okulda doyum sağlayan öğrencilerin okul çevresinde olumlu olarak algılanan davranışlarda bulunmaları ve okula ilgi duymaları olası iken okulda doyumsuzluk yaşayan öğrenciler ise okul yaşantılarından kaçınma ve kurtulmak amacıyla daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlara ilgi duyabilirler (Telef, 2014).

Ergenin içinde bulunduğu dönem itibarıyla fiziksel ve duygusal değişimler geçirdiği bu evrede okulda bazı uyum sorunları yaşamaktadır. Bu dönemde yaşanan uyum sorunları öznel iyi oluşla ilişkili olup, öznel iyi oluşu yüksek bireylerin uyum sorunları az seviyede iken öznel iyi oluşu düşük bireylerin uyum sorunları daha fazladır (Babalar, 2018).

Bireyin akademik alandaki görevlerini başarıyla yapabilmeye yönelik inançları olarak ifade edilen akademik öz-yeterliliğin okulda iyi oluşu etkilediğini düşünülmektedir. Akademik inancı yüksek olan öğrenciler görev yönelimlidir ve öğrenme sürecine aktif katılımlıdır. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu nitelikler okulda başarı elde etmesine ve başarının da akademik öz-yeterliliğinin yükselmesine neden olmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Akt: Cimilli, 2022).

## **2.4 Azim**

Azim, uzun süren hedeflerin gerçekleşmesi için her türlü engelle karşı kişinin başarılı olabilmek adına gösterdiği aşırı istek, kararlılık ve tutku olarak tanımlanmaktadır (Duckworth vd., 2007). Azim, Türk Dil Kurumu (2022) sözlüğünde “Bir işteki engelleri yenme kararlılığı” olarak tanımlanmaktadır. Azim, sebat ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Duckworth ve Quinn, 2009; Telef, 2016). Peterson ve Seligman (2004)'a göre sebat,

başlanılan bir şeyi zorluklara rağmen sürdürme, üstesinden gelme ve bitirmekten zevk almaktır. İçerik açısından değerlendirildiğinde ise sebat kavramı, kişinin kendi dürtülerini kontrol etmesi, hazzı ertelemesi ve dikkat dağınıcı şeylerden kaçınması olarak tanımlanan öz-denetim ile ilgili olmakla birlikte, azmin öz-denetime göre öz-düzenlemenin dinamik, motivasyonel ve adanmışlık yönlerini kapsadığı dikkat çekmektedir (Duckworth vd., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009; Akt: Sağkal vd., 2019). Öz düzenleme yaptığı işlerde azim gösteren ve başarılı olan bireylerde görülmektedir. Başarılı bireyler amaçlarına ulaşmak için plan yapıp, bu planı kararlılıkla devam ettirip başarıya ulaşmaktadırlar (Yavuzer ve Demir, 2016).

Azim, uzun süreli çalışmalar neticesinde öğrencinin başarılı olması ve amaçlarına ulaşmada karşılaştığı zorlukları aşmasını sağlayan güçtür (Shechtman vd., 2013). Azim, zorluklara karşı gayretle çalışmayı, başarısızlıklar ve sıkıntılara rağmen çaba ve ilgi sürdürmeyi gerektirir (Duckworth, 2007).

Bireyin aldığı kararların arkasında durması ve güçlü bir iradeye sahip olmasıyla mümkün olan başarıya, birey azim sayesinde ulaşmaktadır (Sarıçam vd., 2016). Azimli bireyler eldeki işlerini tamamlamakla kalmayıp uzun vadede belirli bir amacı takip eder (Duckworth vd, 2007). Onlar hedeflere ulaşmada engellerler, zorluklar ile karşılaşsalar ya da hedefe yönelik olumlu geri bildirimler almasalar bile hedeflerinden uzak durmazlar (Duckworth ve Quinn, 2009; Peterson ve Seligman, 2004).

Akademi, tıp, hukuk, yatırım bankacılığı, resim ve gazetecilik gibi birçok alanda profesyonellerle yapılan görüşmeler sırasında azmin yüksek başarı için gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Yetenek ve azim, kendi alanında iyi olan kişilerin ortak özelliklerindendir. Aslında meslektaşları kadar yetenekli olmayan bireylerin, uzun süreli çabaları, tutkularına olan bağlılıkları onları kendi alanlarında üst düzeye taşımaktadır. Bu görüşmeler sonucunda yüksek başarı için, yetenek, zekâ kadar azmin de önemli olduğu öne sürülmüştür (Duckworth, 2006; Duckworth vd., 2007). Bu çalışmadan yaklaşık 100 yıl önce başarının kökeniyle ilgili çalışmasında Galton (1892), devlet adamları, bilim insanları, şairler, ressam, müzisyenler ve birçok alanda tanınmış kişilerin biyografilerini incelediğinde yeteneğin tek başına başarı getirmediğini; kabiliyet, sıkı çalışma alışkanlığı ve şevkle birleştiğinde diğer insanlardan farklılık gösterdiğini belirtmiştir (Duckworth, 2006).

Duckworth ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada, başarının doğuştan gelen yetenekler sayesinde elde edildiğini savunan bireylerin aksine azmin zeka kadar önemli

olduğunu belirterek azmin, başarının yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır. Duckworth ve Quinn (2009) ile Suzuki vd. (2015), akademik başarının açıklayıcısı olarak azmin, tek başına zekâ puanından daha etkili olduğunu iddia etmişlerdir (Telef, 2016).

Azim, bireyin bir hedefi gerçekleştirirken karşısına çıkan zorluklarla duygusal, bilişsel ve davranışsal yılmazlık göstermedir (Sarıçam vd., 2016). Bireyin başarılı olabilmek için şimdi ve gelecekte başarılı olunacağına dair olumlu yaklaşıma, sorunlarla karşılaştığında azime ve başarıya ulaşmak için farklı yollar denemeye ihtiyacı vardır (Akman, 2016). Bogin (2017)’e göre azim, karakter gücü ve akademik başarı da dahil olmak üzere birçok alanda başarı ve olumlu sonuçların belirleyicisidir (Ekinci, 2019).

Duckworth vd. (2007) göre azim, çabanın azmi ve ilgi tutarlılığı adı verilen iki üst düzeyden oluşmaktadır. Çabanın azmi, bireyin iş bitene kadar sürekli çabalamasını açıklar. İlgi tutarlılığı ise, bireyin yaptığı işi bitirene kadar dışsal uyarılara rağmen ilgisini sürdürmesini ifade eder. Bu iki yapı, engellere rağmen çalışmayı devam ettirmeyi ve hedefleri değiştirmeden işe olan ilgiyi sürdürmeyi gösterir. Her iki boyutta başarıya katkıda bulunur (Bozgün, 2021).

Litaratürde azmin; anne ve babadan gen yolu ile bireye geçip çevre ile şekillendiği (Duckworth, 2018), eğitim yoluyla şekillendiği (Tough, 2012) ve öğrenilen bir özellik olduğuna (Peterson ve Seligman, 2004) dair farklı görüşler vardır (Sonkur, 2021). Bireyde azmin gelişebilmesi için ilgi, amaç ve umut gibi kişilik özelliklerinin bulunması gerekmektedir (Duckworth, 2018). Duckworth vd. (2007), karakter düzeyinde azim ve uzun vadeli hedefler için tutku olarak tanımlanan cesaretin, yetenek ölçülerinin ötesinde ve zorlu alanlarda başarıyı öngördüğünü gösterdi (Duckworth ve Quinn, 2009).

#### **2.4.1 Azmin Boyutları**

Duckworth vd. (2007) azmi, “çabada ısrar” ve “ilgi tutarlılığı” olmak üzere iki boyuttan oluşan üst bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırmıştır. Azmin iki boyuttan oluşması, öngörücülüğünü ve yordayıcılığını artırmaktadır (Duckworth vd., 2007). Bununla birlikte araştırmalar, çabada ısrar boyutunun başarının daha baskın belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır (Abuhassân ve Bates, 2015; Bowman, vd., 2015; Credé vd., 2017; Kelly vd., 2014). Azim, uzun süreli hedeflere devam etmek ve çabalamak için istekle çok çalışmayı gerektirir (Bowman vd., 2015). Abuhassân ve Bates (2015), uzun vadeli başarının en önemli faktörün çabada ısrarlılık olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Credé ve meslektaşları

(2017), çabada ısrarlılığın başarılı olmak için kişinin kararlı bir şekilde çaba göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çabada ısrarlılık (sebat), uzun süreli hedeflerde zorlukların üstesinden gelmektir (Duckworth ve Quinn, 2009). Sebat, literatürde çoğu zaman tahminden çok sonuç olarak ele alınmaktadır. Özellikle 20. yüzyıldan sonra psikologların büyük ilgisini çeken sebat, bir kişilik özelliği olarak çalışılmaya başlanmıştır (Duckworth ve Quinn, 2019). Sebat, kişinin engellere, zorluklara ve caydırıcılara rağmen amacı doğrultusunda hareket etmesidir. Peterson ve Seligman (2004), sebat ve kararlılık kavramlarının birbirinin yerine kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Fakat sebat kavramının kararlılık kavramına göre daha olumlu anlamda kullanılabileceğini vurgulamışlardır (Şimşir, 2020).

İlgi tutarlılığını (tutku), genel anlamda duygusal yoğunluğu ifade etmektedir (Duckworth, 2018). Burada ifade edilen tutku, ilginin zaman içinde tutarlılık göstermesidir. Bu bağlamda önemli olan nokta kişinin hedefine sonsuz bağlılık göstermesi ve tutarlı şekilde önemsemesidir (Şimşir, 2020). İlgi tutarlılığı yüksek olan bireyler, kariyerlerine daha uzun süre bağlı kalmaktadır (Bowman vd., 2016; Duckworth ve Quinn, 2009). Kelly ve meslektaşları da benzer şekilde azim ve boyutlarını incelediklerinde ilgi tutarlılığı boyutunun kalıcılığı ve devamlılığı yordadığını ifade etmişlerdir.

Literatürde azimle ilgili farklı modeller yer almaktadır. Duckworth (2016), kişilerin önce ilgi alanlarını bularak geliştirebileceklerini ve artırabileceklerini ifade etmektedir. Duckworth'un azim modeli, dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar; “Gerçek anlamda yapmaktan keyif aldıkları bir şey” olan ilgi diğerleri ise uygulama, amaç ve umuttur. Bir diğer azim modeli ise, Almeida (2016)'nın üç tanımlayıcı özellik içeren ideal azim modelidir. İlk olarak tutkulu ilgiye sahip olmak, bu ilgi doğrultusunda uzun süreli hedefler belirlemek ve daha sonra engellerin üstesinden gelinebileceğine inanmaktır. Bu inancın ise azim çerçevesinde umut içermesi gerekmektedir. Goodwin ve Miller (2013), azim kavramını oluşturan özellikleri; amaç yöneticilik, motivasyon, öz-denetim ve olumlu bakış açısı olarak sıralamıştır (Ekinci, 2019).

#### **2.4.2 Akademik Azim**

Akademik azim, eğitim alanında uzun süreli zorlayıcı hedeflere ulaşmak kararlılığı, dayanıklılığı ve odaklanmayı içeren bireysel özelliktir (Clack ve Malecki, 2019). Akademik azim bireylerin eğitim yaşamında hedeflere ulaşmak için zorlukları aşmada kararlı, dayanıklı

ve odaklı olmak olarak ifade edilmektedir (Sağkal vd., 2020). Akademik azim bireylerin tüm engellere ve zorlu koşullara karşı göstermiş olduğu sabır ve dayanıklılık gücünü işaret etmektedir (Rojas vd., 2012). Tiandem Adamou (2019) ise akademik azmi, öğrencilerin uzun vadeli hedeflere ulaşmada karşılaştıkları bazı olumsuzlara rağmen sabırlı ve çışkulu olması olarak ifade etmiştir (Acar, 2021).

Peterson ve Seligman (2004), azmin öğrenilebilen bir özellik olduğuna dikkat çekmektedir. Bireyleri çabaları için ödüllendirerek, başarısızlığı çaba eksikliğine bağlamayı öğretmek ve öğrenilmiş çaresizlik durumlarında olumlu geri bildirim verilerek azim geliştirilebilir (Yıldız, 2019). Benzer şekilde Bandura (1993), deneyimlerin ve kalıcı öğrenmelerin azim yoluyla kazanıldığını belirtmiştir (Akman, 2016). İnsanlar doğuştan azim, sebat, kararlılık gibi özelliklere yatkın olsa da bu özellikler bireyin yaşadığı çevrenin etkisi ve sonradan eğitimle geliştirilebilir (Tough, 2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda azim, çocuklar, ergenler ve üniversite öğrenci başarıları ile ilişkilendirilmiş ve akademik performansın azim ile olumlu bir şekilde ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur (Credé vd., 2017). Azim gençler ve yetişkinler arasında öz-yeterlilik, iş tatmini ve kariyerini devam ettirme gibi uyumsal sonuçlarla pozitif yönde ilişkilidir (Credé vd., 2017). Öğrenci açısından ele alındığında ise azim, her durum ve ortamda öğrencinin başarılı olabilmesi amaçlayan, öğrencinin uzun süreli çalışmalarda ortaya çıkan engelleri aşmasını sağlayan dayanıklılık, sabır ve sebat anlamında kullanılmaktadır (Shechtman vd., 2013; Akt: Sarıçam vd., 2016). Azim, okul temelli müdahalelere duyarlı olabilir ve öğrencinin başarısını arttırabilir. Bu nedenle öğrencinin başarısını arttırmaya yönelik okul temelli müdahale yöntemleri ortaya çıkmaya başlamaktadır (Clark ve Malecki, 2019)

Azim tüm yaş ve gelişim düzeyleri için önemli bir kavram olarak görünmektedir (Bozgün, 2021). Litaratürde azimle ilgili çalışmalar incelendiğinde; lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre akademik azminin daha yüksek olduğu (Cosgrove vd., 2016), cinsiyet olarak farklılıklara bakıldığında 7-18 yaş aralığındaki kızların erkeklere göre (Oriol vd., 2017) ve ergenlerle ilgili son çalışmalarda kızların erkeklere göre akademik azimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ortaya çıkmıştır (Clack ve Malecki, 2019). Rojas vd. (2012) kızların erkeklere göre azim puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu, azmin motivasyonel boyutlarla ilişkisi olduğunu ve farklı alanlarda da azmin öz düzenleme ve öz yeterlilik becerileriyle pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğunu ortaya koymuştur

(Bozgün, 2021). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olması akademik azmin cinsiyetler arasında farklılaşmasına sebep olmuştur (Voyer ve Voyer, 2014).

Credé ve arkadaşları (2017) bir meta-analizin akademik performansın azim ile olumlu şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Duckworth ve Quinn (2009), yüksek başarı gösteren ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan bir örneklemede, azim yaş ile pozitif yönde ilişkisi ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde West vd., (2016) dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrencilerle yapılan çalışmalarında azimin başarıyı yordadığı sonucuna varmıştır. Ancak aynı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminden dolayı azim düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir (Clack ve Malecki, 2019).

Azim öğrencilerin okula ve derslere katılımının ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir unsurdur (Datu vd., 2015; Duckworth vd., 2007; Robinson, 2015; Akt: Şimşir, 2020). Azimleri düşük olan öğrencilerin, eğitimlerini yarıda bırakabildikleri ve sonraki çalışma hayatlarında isteksiz oldukları gözlemlenirken, öğrencilerin azimleri arttıkça eğitimlerine devam ederek başarılı olmuşlar ve daha az değiştikleri için çalışma hayatında daha başarılı oldukları görülmüştür (Duckworth vd., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009; Akt: Bozgün, 2021). Datu ve ark. (2015), okuldan duygusal ve davranışsal hoşnutsuzluk azmi negatif yönde yordugunu ifade etmiştir (Şimşir, 2020).

## **2.5 İlgili Araştırmalar**

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak ilkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, okulda öznel iyi oluşu ve akademik azmi birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ve çalışmaya kaynaklık etmesi açısından ilgili değişkenlerle yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

### **2.5.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Karatay ve Kartallıoğlu (2016), çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’ de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 25 öğrencinin dil öğrenme tutumları ve dil becerilerini kullanma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modeliyle desenlenen çalışmada B1 ve B2 kurları sonunda öğrencilere uygulanan dil becerileri sınavlarından elde edilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili puanlar ve Türkçe Öğrenme Tutum

Ölçeği puanlarından yararlanılmıştır. Türkçe öğrenme tutumları; öğrenme ilgisi, öğrenme güdüsü ve edim kaygısı ile okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum puanları ile okuma ve dinleme beceri puanları arasında olumlu ve anlamlı orta düzeyde; yazma ve konuşma becerileri arasında ise, düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güneş Şahin (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygı seviyeleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada yabancı dil kaygıları ve dil öğrenme tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Kilis, Gaziantep ve Hatay illerinde öğrenim gören yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesi 115 öğrenciyle yapılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve öğrenmeye ilişkin tutumları yaş, üniversite ve öğrenim durumları açısından ele alınmış ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda C1 seviyesi öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarında ve yabancı dil öğrenme kaygılarında cinsiyet ve öğrenim gördükleri il açısından farkın olmadığı; eğitim düzeyi açısından öğrenmeden beklenti ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarında lisansüstü öğrencilerin; öğrenmeye ilişkin kaygı boyutunda ise lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrenmeye ilişkin tutum ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiye göre; öğrencilerin öğrenmenin doğasını anladıkça öğrenmeye ilişkin kaygılarında azalma olduğu görülmektedir. Ders süresi arttıkça Türkçeyi gündelik hayatta kullanma artmakta ve anlama-anlatma becerileri gelişmekte fakat öğrencilerin kaygısını arttırmaktadır.

Erol (2019), çalışmasını eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu A1 seviyesi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8 -12 yaş arası öğrencilerden oluşmaktadır. 20 kişilik deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Başlangıç (A1) düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu

arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrenci başarısını artırdığı, kalıcı öğrenme ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitsel oyunlarla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir.

İbili (2015), araştırmanın amacı Selanik Aristoteles Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen farklı dönemlerde öğrenim gören öğrencilerin Türk diline, Türkçe öğrenmeye, Türk insanına, dil öğrenmeye, ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutumlarının içsel ve dışsal motivasyonlarını belirlemektir. Modern Yunan Dilleri Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen 145 öğrencilerle yapılan çalışmada motivasyon tutum ve içsel-dışsal motivasyon anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Türk insanına karşı tutumları ve içsel, dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin yaş gruplarıyla Türkçe 'ye karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin dışsal motivasyonları ile Türkçe 'ye karşı, Türkçe öğrenmeye karşı, ebeveyn ve Türk insanına karşı tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Akbulut (2016), çalışmasında Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın nicel boyutunu 309 devlet üniversitesi öğrencisi, nitel boyutunu nicel veri toplama kısmına katılan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", "Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, anadili değişkenleri açısından ele alınmış, bu değişkenler ile yazma kaygısının alt boyutları olan değerlendirme, stres ve ürün kaygısı arasında ve yazmaya yönelik tutum arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca yazma kaygısı ve yazma tutumu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bir farklılık bulunmazken, ana dilin farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksek, yazmaya yönelik tutumları ise düşük çıkmıştır.

### 2.5.2 Öznel İyi Oluşla İlgili Yapılan Araştırmalar

Mercan (2019), “Ergenlerde Karar Verme Stillerinin Öznel İyi Oluş ve Umut ile İlişkisi” çalışmasında, ergenlerde karar verme stillerinin öznel iyi oluş ve sürekli umut verme puanlarını ne derecede yordadığının ve ergenlerdeki karar verme stillerini bazı değişkenler açısından incelenerek değişkenlik gösterip göstermediğinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmacının katılımcıları Eskişehir ilinde 16 ortaöğretim kurumunda eğitim gören 1197 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, bir kişisel formu ile katılımcıların karar verme stillerini, öznel iyi oluşlarını ve umut düzeylerini değerlendirmeye yönelik ölçme araçları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda karar vermede özsaygı, ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık ve panik stilleri öznel iyi oluşun anlamlı birer yordayıcısı iken, karar vermede özsaygı, ihtiyatlı seçicilik, panik ve sorumluluktan kaçma stilleri sürekli umudun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Gülenay (2019), çalışmasında ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin karar verme davranışları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 606 öğrenciye “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖÖ)” ve “Ergen Karar Verme Ölçeği (EKVÖ)” uygulamıştır. Veriler incelendiğinde; ergenlerin öznel iyi oluş durumlarında cinsiyet, anne-baba mesleği, hanedeki kişi sayısı ve doğum sırası (kaçıncı kardeş) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; yaş, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, aile yapısı, algılanan ekonomik seviye değişkenleri için anlamlı fark bulunmuştur. EKVÖ puanlarında yaş, aile yapısı, hanedeki kişi sayısı, algılanan gelir düzeyi ve doğum sırası (kaçıncı kardeş) değişkenlerine göre karşılaştırma analizlerine bakıldığında anlamlı fark bulunmamışken; cinsiyet, baba mesleği, anne mesleği, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi değişkenleri için çeşitli anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Demirbilek (2021), araştırmasında literatür kapsamında ergenlerde öznel iyi oluşa dair bir model önerilmiştir. Bu model aracılığıyla bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide öz-şefkat ve affediciliğin aracılık rolü test edilmiştir. Çalışmada 580 lise öğrencisine “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” “Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu ve Heartland Affetme Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, ergenlerde bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye öz-şefkatin aracılık ettiği bulunmuştur. Bilişsel esneklik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide affediciliğin ise aracılık etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Avcı (2019), lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, öznel iyi oluş düzeyleri ve sanal zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yaptığı çalışmada, 650 lise öğrencisine “Sanal Zorba/Kurban Ölçeği”, “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” ve “Öznel İyi Oluş Ölçeği” uygulayarak veri toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencinin olumsuz değerlendirilme korkusu arttığında sanal ortamda cinsel zorbalık yapma, sanal ortamda engelleme ve zarar verme ve sanal ortamda söylenti çıkarma davranışlarının yanı sıra sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalma, sanal ortamda engellenme ve zarar görme ve sanal ortamda söylentiye maruz kalma durumları da artış göstermektedir.

### **2.5.3 Azimle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bozgün (2021), çalışmasını ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duyusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide azim ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu değişkenlerin bazı demografik değişkenlere göre değişiminin belirlenmesi amacıyla yapmıştır. 587 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada “Sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim ölçeği” “akademik azim ölçeği” “ilkökul öğrencileri motivasyon ölçeği” ve “okulda öznel iyi oluş ölçeği” kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre, azim ve öznel iyi oluş okuma motivasyonu ile doğrudan ve pozitif ilişkilidir. Okuma -yazma motivasyonu üzerinde tam aracılık rolü çıkan azim ve öznel iyi oluşa önem verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, yabancı öğrencilerle yapılan çalışmaların daha çok yetişkinlerle yapıldığı, çok az sayıda ilkökul düzeyi çalışma olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile okulda öznel iyi oluş ve akademik azim arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemenin amaçlandığı bu çalışma, ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2013).

#### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 17 devlet okulu ve 1 özel okulda öğrenim gören dördüncü sınıf yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde öğrenim gören 225 ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılara ait cinsiyet, okul türü, evde Türkçe konuşan birey sayısı, evde Türkçe okuma yazma bilen birey sayısı, okula giden kardeş sayısı, Türkiye'de bulunduğu yıl, akademik destek alma, Türkçe iletişim araçlarını kullanma değişkenlerine göre belirlenmiş betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler  | N   | %    |
|--------------|-----|------|
| Cinsiyet     |     |      |
| Kız          | 112 | 49,8 |
| Erkek        | 113 | 50,2 |
| Okul türü    |     |      |
| Devlet okulu | 195 | 86,7 |

| Değişkenler                         | N   | %    |
|-------------------------------------|-----|------|
| Özel okul                           | 30  | 13,3 |
| Evde Türkçe Konuşma                 |     |      |
| Hayır                               | 22  | 9,8  |
| 1 Kişi                              | 100 | 44,4 |
| 2 Kişi                              | 44  | 19,6 |
| 3 Kişi                              | 42  | 18,7 |
| 4 Kişi                              | 17  | 7,6  |
| Evde Okuma Yazma                    |     |      |
| Hayır                               | 22  | 9,8  |
| 1 Kişi                              | 115 | 51,1 |
| 2 Kişi                              | 38  | 16,9 |
| 3 Kişi                              | 37  | 16,4 |
| 4 Kişi                              | 13  | 5,8  |
| Okula Giden Kardeş                  |     |      |
| Evet                                | 164 | 72,9 |
| Hayır                               | 61  | 27,1 |
| Türkiye’de Bulunduğu Yıl            |     |      |
| 1 yıldan az                         | 14  | 6,2  |
| 1-2 yıl                             | 38  | 16,9 |
| 3-4 yıl                             | 56  | 24,9 |
| 5+ yıl                              | 117 | 52,0 |
| Akademik Destek Alma                |     |      |
| Hayır                               | 155 | 68,9 |
| Evet                                | 70  | 31,1 |
| Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma |     |      |
| Evet                                | 206 | 91,6 |
| Hayır                               | 19  | 8,4  |

Not: N:225

Tablo 3.1.’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrenciler demografik değişkene göre incelendiğinde, cinsiyete göre 112’sinin (%49,8) kız olduğu, 113’ünün (%50,2) erkek olduğu; 195’inin (%86,7) devlet okuluna, 30’unun (%13,3) özel okula devam ettiği görülmektedir. Demografik özellikler incelendiğinde çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayılarının yakın olduğu, devlet okuluna giden öğrencilerin özel okula göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Evde Türkçe konuşan birey sayısına göre ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerinin 22’sinin (9,9) evde Türkçe konuşan birey olmadığını, 100’ünün (44,4) evde Türkçe konuşan 1 birey olduğunu, 44’ünün (19,6) evde Türkçe konuşan 2 birey olduğunu, 42’sinin (28,7) evde Türkçe konuşan 3 birey olduğunu, 17’sinin (7,6) evde Türkçe konuşan 4 birey olduğunu söylediği görülmektedir. Evde 1 bireyin Türkçe konuştuğu öğrenci sayısı en fazla iken evde 4 bireyin Türkçe konuştuğu öğrenci sayısı en az olduğu söylenebilir.

Evde Türkçe okuma yazma bilen birey sayısına göre ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin 22’sinin (%9,8) evde Türkçe okuma yazma bilen birey olmadığını, 115’inin

(%51,1) evde Türkçe okuma yazma bilen 1 birey olduğunu, 38'inin (%16,9) evde Türkçe okuma yazma bilen 2 birey olduğunu, 37'sinin (%16,4) evde Türkçe okuma yazma bilen 3 birey olduğunu, 13'ünün (%5,8) evde Türkçe okuma yazma bilen 4 bireyin olduğunu söylediği görülmektedir. Evde Türkçe okuma yazma bilen 1 bireyin olduğu öğrenci sayısı en fazla iken evde Türkçe okuma yazma bilen 4 kişinin olduğu öğrenci sayısının en az olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1'e göre, ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin 164'ünün (%72,9) okula giden kardeşi varken, 61'inin (27,1) okula giden kardeşinin olmadığı görülmektedir. Türkiye'de bulundukları yıl değişkenine göre, 117'sinin (52,0) 5 yıldan fazla Türkiye'de bulundukları, 14'nün (%6,2) 1 yıldan az Türkiye'de bulundukları görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin yarısından fazlası 5 yıldan fazla Türkiye'de bulundukları, çok az öğrencinin ise 1 yıldan az Türkiye'de bulundukları söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin 155'inin (%68,9) okul dışında akademik destek almadığı, 70'inin (%31,1) inin akademik destek aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin yarıdan fazlasının okul dışında akademik destek almadığı söylenebilir.

Tablo 3.1'e göre, dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin büyük kısmının (%91,6) Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullandığı söylenebilir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak Erol (2019)'un geliştirmiş olduğu “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”, Bozgün ve Basgül (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Azim Ölçeği” ve Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda İyi Oluş Ölçeği”, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği**

Erol (2019) tarafından, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş aralığında çocukların Türkçeye yönelik tutumları belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, 24 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Likert türü derecelendirmeler Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum

(4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin 8. ve 15. Maddeleri ters olarak kodlanmıştır. Likert tipi ölçekten en düşük 20 puan, en yüksek 120 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri ,963'dür. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa değeri ,904'tür.

### 3.3.2 Akademik Azim Ölçeği

9-15 yaş aralığındaki çocukların akademik azimlerini belirlemek amacıyla orijinal Jonas ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Türkçe' ye uyarlaması Bozgün ve Basgül (2018) yapılan Akademik Azim Ölçeği 10 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi hazırlanmasına karşın çocukların seviyesine uygun olacağı düşünülerek Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Tamamen katılmıyorum (4) olmak üzere 4'lü likert tipi olarak uyarlanmıştır. Ölçeğin 1. Ve 9. Maddeleri ters olarak kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10; en yüksek puan 40'tır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanırken Türkçeye uyarlama çalışmasında ,77 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,61'dir. Tüm alt faktörlere ait Cronbach Alpha değerleri, önerilen değer 0,60'ın üzerindedir. Cronbach Alpha değerinin 0,70 üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Ancak soru sayısı az olduğu durumlarda bu sınır 0,60 ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Sipahi vd., 2013 s. 89).

### 3.3.3 Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği

Liu ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen 33 maddelik ölçek; okul doyumunu (23 madde), okulda olumlu duygular (5 madde), okulda olumsuz duygular (5 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ve iki tip likert tipi bulunan ölçeğin orijinalinde okul doyumunu alt boyutunda 5'li likert tipi kullanılmıştır; okulda olumlu ve olumsuz duygular alt boyutunda 6'lı likert tipi kullanılmıştır. Ölçek Türkçe'ye uyarlanırken öğrencilerin sınıf düzeylerine 4'lü likert tipi derecelendirmelerin daha uygun olacağı göz önünde bulundurularak; okul doyumunu alt boyutu Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Tamamen katılıyorum (4); olumlu ve olumsuz duygular alt boyutu Hiçbir zaman (1), Ara sıra (2), sık sık (3), Her zaman (4) şeklinde cevaplandırılmıştır. Okulda olumsuz duygular alt ölçeğindeki maddeler (madde 25, 27, 29, 31 ve 33) ters olarak kodlanmıştır. Likert tipi ölçekten alınabilecek

puanlar 33-132 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı okul doyumu alt ölçeği ,91, okulda olumlu duygular alt ölçeği için ,71 ve okulda olumsuz duygular alt ölçeği için ,78 olarak hesaplanırken, Türkçe’ ye uyarlama çalışmasındaki Cronbach alfa katsayıları; okul doyumu alt ölçeği için ,87 olumlu duygular alt ölçeği için ,84 ve okulda olumsuz duygular alt ölçeği için ,80 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada hesaplanan Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Cronbach alfa değeri ,87’ dir.

### **3.3.4 Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı hazırlamıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, okul türü, Türkiye’ de bulundukları yıl, okula giden kardeşin varlığı, Evde Türkçe konuşan aile bireyinin varlığı, Evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin varlığı, Türkçe öğrenmek için aldığı akademik desteğe ve Türkçe iletişim araçlarını kullanma gibi sorular yer almaktadır.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 4. Sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin bulunduğu 17 devlet okulu ve 1 özel okul olmak üzere 18 okuldan veriler toplanmıştır. Okullar belirlenirken fazla veriye ulaşmak amacıyla okullardaki 4. Sınıfta öğrenim gören yabancı öğrenci sayıları araştırılmış sayının yüksek olduğu okullar tercih edilmiştir.

Araştırmada, Erol (2019) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek-1), Bozgün ve Basgül (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Akademik Azim Ölçeği” (Ek-2), Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda İyi Oluş Ölçeği” (Ek-3) ve Kişisel Bilgi Formu (Ek-4) kullanılmıştır. Araştırma uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) sistemi üzerinden izinler alınmıştır (Ek-7). Verilerin toplanılacağı okullarla ilgili bilgi alınmış ders programına dikkat edilerek uygulama yapılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce öğrencilere çalışma konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yapıldığı belirtilmiş, öğrencilerin kişisel bilgilerinin belli olmaması adına

isimlerinin yazılmaması gerektiği açıklanmıştır. Veri toplama süreci ortalama bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

### 3.5 Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde katılımcılarla birebir çalışma yapılmış, veriler kontrol edilerek toplanılmıştır. Veri toplama sürecinde toplam 255 öğrenciye ulaşmak hedeflenmiş, uygulama esnasında okula gelmeyen 21 öğrenci, dil seviyesi yetersiz olan 6 öğrenci ve uygulama devam etmeyen 3 öğrenci çalışma dışında bırakılmıştır. Toplam 225 katılımcının verileri kontrol edilmiş ve analiz sürecine dahil edilmiştir. Bu çalışmadaki verilerin analizi SPSS ile LISREL programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinden önce analiz öncesi işlemler olarak veri girişi yapılmış, kayıp ve aykırı değerler belirlenmiş ve ters kodlamalar yapılmıştır. Verilerin doğruluğu kontrol edildikten sonra kayıp veriler ortalama atama yöntemiyle atanmıştır. Verilere tek yönlü uç değer taraması yapılmış, kesme noktaları  $\pm 3$  olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Varsayımların analiz edilebilmesi için normal dağılımına bakılması önceliklidir. Ölçülmek istenen özelliklerin hatalardan arınık şekilde ölçülebilmesi için normal dağılım varsayımlarını sağlaması gerekmektedir. Çalışmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla katılımcı sayısı 50’den fazla olduğu için verilerin normalliği Kolmogorov- Smirnov testi  $p>0,05$  (Kilmen, 2020), Çarpıklık- basıklık katsayıları için  $\mp 1$  aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir (Kalaycı,2016).

Cinsiyet değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.2.’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu Alt Ölçeği, Okulda Olumlu Duygular Alt Ölçeği, Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeği, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçekler              | Grup  | İstatistik | Sd  | P    | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-----------------------|-------|------------|-----|------|----------------------|---------------------|
| Akademik Azim         | Kız   | ,181       | 112 | ,000 | 11,578               | 44,015              |
|                       | Erkek | ,079       | 113 | ,076 | 1,731                | 0,259               |
| Okulda Öznel İyi Oluş | Kız   | ,066       | 112 | ,016 | 1,368                | 1,057               |
|                       | Erkek | ,088       | 113 | ,026 | 3,788                | 1,804               |

| Ölçekler                | Grup  | İstatistik | Sd  | P    | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-------------------------|-------|------------|-----|------|-------------------------|------------------------|
| Okul Doyumu             | Kız   | ,079       | 112 | ,082 | 2,368                   | 0,673                  |
|                         | Erkek | ,075       | 113 | ,158 | 0,643                   | 1,583                  |
| Okulda Olumlu Duygular  | Kız   | ,145       | 112 | ,000 | 0,741                   | 2,543                  |
|                         | Erkek | ,116       | 113 | ,001 | 1,422                   | 1,235                  |
| Okulda Olumsuz Duygular | Kız   | ,141       | 112 | ,000 | 4,048                   | ,980                   |
|                         | Erkek | ,136       | 113 | ,000 | 4,048                   | 0,878                  |
| Türkçe Öğrenme Tutumu   | Kız   | ,163       | 112 | ,000 | 4,692                   | 1,505                  |
|                         | Erkek | ,089       | 113 | ,027 | 2,436                   | 0,711                  |

Tablo 3.2. incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre okul doyumu alt ölçek puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ), akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılmadığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum değerler istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Okul türü değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.3.'te verilmiştir.

**Tablo 3.3. Okul Türü Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu Alt Ölçeği, Okulda Olumlu Duygular Alt Ölçeği, Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeği, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Ölçekler              | Grup         | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-----------------------|--------------|------------|-----|-------|-------------------------|------------------------|
| Akademik Azim         | Devlet okulu | ,133       | 195 | ,000  | 11,781                  | 51,971                 |
|                       | Özel okul    | ,103       | 30  | ,200* | 0,763                   | 0,166                  |
| Okulda Öznel İyi Oluş | Devlet okulu | ,066       | 195 | ,040  | ,390                    | 2,309                  |
|                       | Özel okul    | ,180       | 30  | ,015  | ,859                    | 1,475                  |
| Okul Doyumu           | Devlet okulu | ,070       | 195 | ,021  | 1,408                   | 2,037                  |
|                       | Özel okul    | ,146       | 30  | ,102  | 1,248                   | 1,135                  |

| Ölçekler                      | Grup                      | İstatistik   | Sd        | P             | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-------------------------------|---------------------------|--------------|-----------|---------------|-------------------------|------------------------|
| Okulda<br>Olumlu<br>Duygular  | Devlet okulu<br>Özel okul | ,142<br>,138 | 195<br>30 | ,000<br>,147  | 1,114<br>0,625          | 3,017<br>0,713         |
| Okulda<br>Olumsuz<br>Duygular | Devlet okulu<br>Özel okul | ,138<br>,168 | 195<br>30 | ,000<br>,031  | 5,574<br>1,889          | 1,162<br>0,388         |
| Türkçe<br>Öğrenme<br>Tutumu   | Devlet okulu<br>Özel okul | ,113<br>,093 | 195<br>30 | ,000<br>,200* | 5,022<br>,735           | 0,598<br>,396          |

Tablo 3.3. incelendiğinde; okul türü değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılmadığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise değerler istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.4.’te verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de bulundukları Yıl Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenme Yönelik Tutumuna ilişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçekler                    | Grup                                        | İstatistik                   | Sd                    | P                               | Çarpıklık<br>(Skewness)          | Basıklık<br>(Kurtosis)           |
|-----------------------------|---------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Akademik<br>Azim            | 1 yıldan az<br>1-2 yıl<br>3-4 yıl<br>5+ yıl | ,132<br>,094<br>,124<br>,189 | 14<br>38<br>56<br>117 | ,200*<br>,200*<br>,032<br>,000  | 1,132<br>,506<br>,909<br>11,459  | ,625<br>,642<br>1,277<br>46,101  |
| Okulda<br>Öznel İyi<br>Oluş | 1 yıldan az<br>1-2 yıl<br>3-4 yıl<br>5+ yıl | ,156<br>,081<br>,070<br>076  | 14<br>38<br>56<br>117 | ,200*<br>,200*<br>,200*<br>,093 | ,360<br>,798<br>,978<br>1,441    | ,896<br>,694<br>,850<br>1,029    |
| Okul<br>Doyumu              | 1 yıldan az<br>1-2 yıl<br>3-4 yıl<br>5+ yıl | ,129<br>,127<br>,096<br>,090 | 14<br>38<br>56<br>117 | ,200*<br>,122<br>,200*<br>,020  | 0,247<br>1,558<br>1,595<br>2,812 | 0,796<br>0,111<br>0,098<br>0,228 |

| Ölçekler                | Grup                                        | İstatistik                   | Sd                    | P                               | Çarpıklık<br>(Skewness)          | Basıklık<br>(Kurtosis)           |
|-------------------------|---------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Okulda Olumlu Duygular  | 1 yıldan az<br>1-2 yıl<br>3-4 yıl<br>5+ yıl | ,177<br>,186<br>,123<br>,131 | 14<br>38<br>56<br>117 | ,200*<br>,002<br>,035<br>,000   | 0,112<br>0,122<br>0,388<br>1,723 | 0,579<br>1,924<br>0,326<br>1,864 |
| Okulda Olumsuz Duygular | 1 yıldan az<br>1-2 yıl<br>3-4 yıl<br>5+ yıl | ,133<br>,109<br>,133<br>,173 | 14<br>38<br>56<br>117 | ,200*<br>,200*<br>,015<br>,000  | 1,520<br>0,472<br>1,702<br>6,267 | 0,616<br>1,24<br>0,219<br>3,844  |
| Türkçe Öğrenme Tutumu   | 1 yıldan az<br>1-2 yıl<br>3-4 yıl<br>5+ yıl | ,120<br>,117<br>,081<br>,143 | 14<br>38<br>56<br>117 | ,200*<br>,200*<br>,200*<br>,000 | 0,495<br>2,112<br>1,771<br>5,066 | 0,891<br>0,745<br>0,038<br>1,576 |

Tablo 3.4. incelendiğinde; Yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre okulda öznel iyi oluş puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ), akademik azim, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise akademik azim, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum değerlerinin istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Okula giden kardeş varlığı değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.5.’te verilmiştir.

**Tablo 3.5. Okula Giden Kardeşin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Ölçekler              | Grup          | İstatistik   | Sd        | P              | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-----------------------|---------------|--------------|-----------|----------------|-------------------------|------------------------|
| Akademik Azim         | Evet<br>Hayır | ,138<br>,160 | 164<br>61 | ,000<br>,000   | 3,436<br>10,885         | 0,831<br>32,296        |
| Okulda Öznel İyi Oluş | Evet<br>Hayır | ,058<br>,073 | 164<br>61 | ,200*<br>,200* | 1,415<br>0,225          | 1,665<br>1,119         |

| Ölçekler                      | Grup  | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-------------------------------|-------|------------|-----|-------|-------------------------|------------------------|
| Okul Doyumu                   | Evet  | ,071       | 164 | ,041  | 2,342                   | 1,257                  |
|                               | Hayır | ,081       | 61  | ,200* | 0,137                   | 1,023                  |
| Okulda Olumlu<br>Duygular     | Evet  | ,132       | 164 | ,000  | 1,857                   | 1,978                  |
|                               | Hayır | ,127       | 61  | ,016  | ,245                    | 1,607                  |
| Okulda<br>Olumsuz<br>Duygular | Evet  | ,142       | 164 | ,000  | 5,621                   | 2,302                  |
|                               | Hayır | ,118       | 61  | ,035  | 2,026                   | 0,620                  |
| Türkçe<br>Öğrenme<br>Tutumu   | Evet  | ,121       | 164 | ,000  | 4,494                   | 0,068                  |
|                               | Hayır | ,086       | 61  | ,200* | 2,238                   | 0,609                  |

Tablo 3.5. incelendiğinde; okula giden kardeşin varlığı değişkenine göre okulda öznel iyi oluş puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ), akademik azim, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise akademik azim, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum değerlerinin istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireyin varlığı değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.6.'da verilmiştir.

**Tablo 3.6.** *Yabancı Öğrencilerin Evde Türkçe Konuşan Bireyin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Ölçekler                    | Grup   | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-----------------------------|--------|------------|-----|-------|-------------------------|------------------------|
| Akademik<br>Azim            | Hayır  | ,084       | 22  | ,200* | ,364                    | ,562                   |
|                             | 1 kişi | ,150       | 100 | ,000  | 10,730                  | 37,207                 |
|                             | 2 kişi | ,138       | 44  | ,035  | 1,641                   | 0,304                  |
|                             | 3 kişi | ,111       | 42  | ,200* | 0,219                   | 1,520                  |
|                             | 4 kişi | ,268       | 17  | ,002  | 1,518                   | ,400                   |
| Okulda<br>Öznel İyi<br>Oluş | Hayır  | ,131       | 22  | ,200* | ,230                    | ,378                   |
|                             | 1 kişi | ,080       | 100 | ,120  | ,941                    | 1,717                  |
|                             | 2 kişi | ,077       | 44  | ,200* | ,683                    | ,444                   |

| Ölçekler                      | Grup   | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-------------------------------|--------|------------|-----|-------|-------------------------|------------------------|
|                               | 3 kişi | ,081       | 42  | ,200* | ,016                    | 1,401                  |
|                               | 4 kişi | ,121       | 17  | ,200* | ,370                    | ,478                   |
| Okul<br>Doyumu                | Hayır  | ,123       | 22  | ,200* | 0,1690                  | 0,814                  |
|                               | 1 kişi | ,085       | 100 | ,072  | 1,477                   | 1,294                  |
|                               | 2 kişi | ,105       | 44  | ,200* | 1,042                   | 0,692                  |
|                               | 3 kişi | ,103       | 42  | ,200* | 0,882                   | 0,980                  |
|                               | 4 kişi | ,115       | 17  | ,200* | 0,882                   | 0,636                  |
| Okulda<br>Olumlu<br>Duygular  | Hayır  | ,133       | 22  | ,200* | 0,558                   | 1,138                  |
|                               | 1 kişi | ,172       | 100 | ,000  | 0,751                   | 2,761                  |
|                               | 2 kişi | ,095       | 44  | ,200* | 0,501                   | 0,820                  |
|                               | 3 kişi | ,141       | 42  | ,035  | 1,512                   | 0,034                  |
|                               | 4 kişi | ,160       | 17  | ,200* | 0,714                   | ,0,904                 |
| Okulda<br>Olumsuz<br>Duygular | Hayır  | ,198       | 22  | ,025  | 2,494                   | 1,076                  |
|                               | 1 kişi | ,128       | 100 | ,000  | 3,261                   | 0,006                  |
|                               | 2 kişi | ,145       | 44  | ,021  | 2,114                   | 0,138                  |
|                               | 3 kişi | ,154       | 42  | ,014  | 3,167                   | 3,588                  |
|                               | 4 kişi | ,187       | 17  | ,116  | 1,689                   | 0,661                  |
| Türkçe<br>Öğrenme<br>Tutumu   | Hayır  | ,114       | 22  | ,200* | 1,311                   | 0,014                  |
|                               | 1 kişi | ,118       | 100 | ,002  | 1,763                   | 1,899                  |
|                               | 2 kişi | ,176       | 44  | ,002  | 3,215                   | 0,361                  |
|                               | 3 kişi | ,113       | 42  | ,200* | 2,120                   | 0,285                  |
|                               | 4 kişi | ,198       | 17  | ,075  | 1,509                   | 0,200                  |

Tablo 3.6. incelendiğinde; yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireyin varlığı değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ve okul doyumu alt ölçeği puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ), akademik azim, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise akademik azim, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum değerlerinin istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireyin varlığı değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.7.'de verilmiştir.

**Tablo 3.7.** Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçekler                | Grup   | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık (skewness) | Basıklık (kurtosis) |
|-------------------------|--------|------------|-----|-------|----------------------|---------------------|
| Akademik Azim           | Hayır  | ,219       | 22  | ,008  | 1,079                | 1,100               |
|                         | 1 kişi | ,103       | 115 | ,004  | 2,033                | 1,058               |
|                         | 2 kişi | ,175       | 38  | ,005  | 1,926                | ,36                 |
|                         | 3 kişi | ,245       | 37  | ,000  | 10,479               | 28,187              |
|                         | 4 kişi | ,233       | 13  | ,052  | ,621                 | ,488                |
| Okulda Öznel İyi Oluş   | Hayır  | ,148       | 22  | ,200* | ,437                 | 1,557               |
|                         | 1 kişi | ,062       | 115 | ,200* | ,207                 | 1,838               |
|                         | 2 kişi | ,083       | 38  | ,200* | 1,765                | ,822                |
|                         | 3 kişi | ,083       | 37  | ,200* | ,757                 | ,847                |
|                         | 4 kişi | ,125       | 13  | ,200* | ,313                 | ,405                |
| Okul Doyumu             | Hayır  | ,206       | 22  | ,016  | 0,786                | 1,313               |
|                         | 1 kişi | ,085       | 115 | ,040  | 0,924                | 1,680               |
|                         | 2 kişi | ,141       | 38  | ,054  | 2,114                | 0,552               |
|                         | 3 kişi | ,092       | 37  | ,200* | 0,863                | 0,839               |
|                         | 4 kişi | ,164       | 13  | ,200* | 0,092                | 1,131               |
| Okulda Olumlu Duygular  | Hayır  | ,176       | 22  | ,073  | 1,016                | 1,139               |
|                         | 1 kişi | ,154       | 115 | ,000  | 0,876                | 1,222               |
|                         | 2 kişi | ,137       | 38  | ,069  | 0,326                | 1,222               |
|                         | 3 kişi | ,185       | 37  | ,003  | 1,087                | 0,491               |
|                         | 4 kişi | ,161       | 13  | ,200* | 0,004                | 0,600               |
| Okulda Olumsuz Duygular | Hayır  | ,205       | 22  | ,017  | 2,586                | 1,540               |
|                         | 1 kişi | ,144       | 115 | ,000  | 3,504                | 0,277               |
|                         | 2 kişi | ,177       | 38  | ,004  | 1,924                | 0,186               |
|                         | 3 kişi | ,168       | 37  | ,010  | 2,443                | 1,610               |
|                         | 4 kişi | ,208       | 13  | ,129  | 1,037                | 0,017               |
| Türkçe Öğrenme Tutumu   | Hayır  | ,180       | 22  | ,061  | 2,116                | ,421                |
|                         | 1 kişi | ,112       | 115 | ,001  | 2,168                | 1,472               |
|                         | 2 kişi | ,180       | 38  | ,003  | 3,169                | ,598                |
|                         | 3 kişi | ,087       | 37  | ,200* | 1,569                | ,080                |
|                         | 4 kişi | ,206       | 13  | ,135  | ,180                 | ,180                |

Tablo 3.7. incelendiğinde; yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre okulda öznel iyi oluş puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ), akademik azim, okul doyumu alt ölçeği,

okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise akademik azim, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum değerlerinin istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Akademik destek alma değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.8.'de verilmiştir.

**Tablo 3.8.** Akademik Destek Alma Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçekler                | Grup  | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-------------------------|-------|------------|-----|-------|----------------------|---------------------|
| Akademik Azim           | Hayır | ,143       | 155 | ,000  | 14,071               | 60,250              |
|                         | Evet  | ,151       | 70  | ,000  | ,951                 | 1,724               |
| Okulda Öznel İyi Oluş   | Hayır | ,054       | 155 | ,200* | 1,030                | 1,490               |
|                         | Evet  | ,088       | 70  | ,200* | ,010                 | 1,683               |
| Okul Doyumu             | Hayır | ,079       | 155 | ,020  | 2,071                | 1,219               |
|                         | Evet  | ,089       | 70  | ,200* | 0,306                | 1,392               |
| Okulda Olumlu Duygular  | Hayır | ,126       | 155 | ,000  | 2,164                | 1,488               |
|                         | Evet  | ,141       | 70  | ,001  | 0,554                | 2,067               |
| Okulda Olumsuz Duygular | Hayır | ,146       | 155 | ,000  | 5,682                | 2,679               |
|                         | Evet  | ,146       | 70  | ,001  | 2,135                | 0,791               |
| Türkçe Öğrenme Tutumu   | Hayır | ,118       | 155 | ,000  | 5,635                | 2,317               |
|                         | Evet  | ,124       | 70  | ,010  | ,651                 | 1,844               |

Tablo 3.8. incelendiğinde; akademik destek alma değişkenine göre okulda öznel iyi oluş puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ), akademik azim, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise akademik azim, okul doyumu alt ölçeği,

okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum değerlerinin istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Türkçe iletişim araçlarını kullanma değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.9.'da verilmiştir.

**Tablo 3.9.** *Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Akademik Azim, Okulda Öznel İyi Oluş, Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçekleri, Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Ölçekler                | Grup  | İstatistik | Sd  | P     | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-------------------------|-------|------------|-----|-------|----------------------|---------------------|
| Akademik Azim           | Hayır | ,118       | 19  | ,200* | 1,312                | ,769                |
|                         | Evet  | ,124       | 206 | ,000  | 12,946               | 56,792              |
| Okulda Öznel İyi Oluş   | Hayır | ,118       | 19  | ,200* | 0,408                | 0,225               |
|                         | Evet  | ,057       | 206 | ,200* | 1,343                | 1,994               |
| Okul Doyumu             | Hayır | ,111       | 19  | ,200* | 0,217                | 0,876               |
|                         | Evet  | ,065       | 206 | ,034  | 2,112                | 1,623               |
| Okulda Olumlu Duygular  | Hayır | ,133       | 19  | ,200* | 0,333                | 0,966               |
|                         | Evet  | ,137       | 206 | ,000  | 1,644                | 2,468               |
| Okulda Olumsuz Duygular | Hayır | ,172       | 19  | ,142  | 0,793                | 0,049               |
|                         | Evet  | ,139       | 206 | ,000  | 5,958                | 1,973               |
| Türkçe Öğrenme Tutumu   | Hayır | ,138       | 19  | ,200* | 0,454                | 1,185               |
|                         | Evet  | ,113       | 206 | ,000  | 5,023                | 0,572               |

Tablo 3.9. incelendiğinde; Türkçe iletişim araçlarını kullanma değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt ölçeği, okulda olumlu duygular alt ölçeği, okulda olumsuz duygular alt ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda normal dağılmadığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) katsayılarına bakıldığında ise değerler istenilen aralıkta olmadığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemi için; yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumu düşük düzey  $\bar{X}-1S$  altında, orta düzey  $\bar{X}\pm 1S$  aralığı ve yüksek düzey  $\bar{X}+1S$  üzerindeki puanlar olmak üzere kategoriler oluşturularak düzeylere ayrılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi; yabancı öğrencilerin, akademik azim ve okulda öznel iyi oluş Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlarını yordamayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim ve okulda öznel iyi oluşları cinsiyete, okul türüne, Türkiye’de bulundukları yıla, okula giden kardeşin varlığına, evde Türkçe konuşan aile bireyinin varlığına, evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin varlığına, Türkçe öğrenmek için aldığı akademik desteğe (özel ders, Türkçe dil kursu...) ve Türkçe iletişim araçlarına (bilgisayar kullanma, televizyonda Türkçe kanallar izleme...) göre değişip değişmediğini ölçmek amacıyla yapılan analizler şu şekildedir:

Öğrencilerin cinsiyete göre akademik azim, öznel iyi oluş, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile okul doyumu puanlarının farklılık gösterip göstermediği T- Testi belirlenmiştir. Okul türüne göre; akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. Türkiye’de bulundukları yıla göre; akademik azim, okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Testi ile okulda öznel iyi oluş puanlarının farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü ANOVA ile belirlenmiştir. Okula giden kardeşin varlığına göre; akademik azim, okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile okulda öznel iyi oluş puanlarının farklılık gösterip göstermediği T- Testi ile belirlenmiştir. Evde Türkçe konuşan birey sayısına göre; akademik azim, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Testi ile okulda öznel iyi oluş ve okul doyumu puanlarının farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü ANOVA ile belirlenmiştir. Evde Türkçe okuma-yazma bilen birey sayısına göre; akademik azim, okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının

farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Testi ile okulda öznel iyi oluş puanlarının farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü ANOVA ile belirlenmiştir. Akademik destek almaya göre; akademik azim, okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile okulda öznel iyi oluş puanlarının farklılık gösterip göstermediği T- Testi ile belirlenmiştir. İletişim araçlarını kullanmaya göre; akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir. AVOVA testi anlamlı olduğunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla işlem sonrası Scheffe Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testi anlamlı olduğunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla işlem sonrasında Dunn İkili Karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  şeklinde kabul edilmiştir.

Analizlerin raporlaştırılmasında anlamlı farklılığın incelendiği bulgularda farklılığın ne ölçüde etkiye sahip olduğunu anlamak için etki büyüklükleri yer verilmelidir (Cohen,1992). Mann-Whitney U Testi etki büyüklüğünün hesaplanmasında Field, (1998); Pallant, (2007) formülü, yorumlanmasında Cohen'in (1998) kesim noktaları kullanılmıştır. Cohen'in (1998) etki büyüklüğü değerleri 0,10 düşük düzey; 0,30 orta düzey ve 0,50 geniş düzey etki büyüklüğüne sahiptir şeklinde yorumlanmaktadır. ANOVA testi ve T- Testi etki büyüklükleri eta-kare ( $\eta^2$ ) ile Kruskal Wallis-H Testi kısmi eta-kare ( $\eta_p^2$ ) ile incelenmiştir. Etki büyüklüğünün sınıflandırılmasında Cohen'in (1988) kesim noktaları kullanılmıştır. Cohen 'in (1988) etki büyüklüğü değerleri; 0,01 düşük düzey; 0,06 orta düzey; 0,14 geniş düzey etki büyüklüğüne sahiptir şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Araştırmada Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile yapısal modeldeki gizil değişkenlerin ölçüm modellerinin verilerle uyumunun test edilmesi, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile değişkenlerin yordanması ve aracılık testlerinin gerçekleştirilmesi incelenmiştir.

Araştırmada ölçüm modelinin verilerle uyumu Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile değişkenlerin yordanmasına ve aracılık testlerinin gerçekleştirilmesi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile yapılmıştır. DFA, önceden teorik olarak tanımlanan yapıların farklı kültürlerde doğruluğunu belirlemek amacıyla yapılan bir analiz tekniğidir (Brown, 2015). DFA analizi sonucunda uyum ve uyumsuzluk indeksleri bakılması gereken iki indeks türüdür. Çalışmada

bakılan uyum indeksleri (CFI, NNFI, IFI) +1'e, uyumsuzluk indekslerinin (SRMR, RMSEA) ise 0'a yakın olması modelin doğruluğuna ilişkin kanıtlardır. Uyum indekslerinin kabul edilebilir ölçüt ve mükemmel ölçüt olmak üzere belli aralıkları vardır (Schermele-Engel, Moosburger ve Müller, 2003 s. 52; Schumacker ve Lomax, 2004 s. 74; Hu ve Bentler, 1999). Uyum indekslerine ait aralıklar Tablo 3.10.'da görülmektedir.

**Tablo 3.10. DFA Analizi Uyum İndeksi Değerleri**

| Uyum Göstergeleri | Mükemmel Ölçüt                  | Kabul Edilebilir Ölçüt         |
|-------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| $\chi^2/sd$       | $0 \leq \chi^2/Sd \leq 2$       | $2 < \chi^2/sd \leq 3$         |
| CFI               | $.95 \leq CFI \leq 1.00$        | $.90 < CFI < .95$              |
| NNFI (TLI)        | $.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$ | $.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$ |
| IFI               | $.95 \leq IFI \leq 1.00$        | $.90 \leq IFI \leq .95$        |
| SRMR              | $.00 \leq SRMR \leq .05$        | $.05 < SRMR \leq .10$          |
| RMSEA             | $.00 \leq RMSEA \leq .05$       | $.05 < RMSEA \leq .10$         |

(Schermele-Engel, Moosburger ve Müller, 2003: 52; Schumacker ve Lomax, 2004: 74; Hu ve Bentler, 1999)

Çalışmada  $\chi^2/sd$  (Düzeltilmiş Ki- kare değeri), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), IFI (Artımlı Uyum İndeksi), SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Kara Kökü), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Kara Kökü) uyum indeksleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının örneklem gruba uygunluğunu ölçmek için DFA analizi yapılmıştır. Çalışmada kullanılan akademik azim ölçeği, okulda öznel iyi oluş ölçeği ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Tablo 3.11.'de verilmiştir.

**Tablo 3.11. DFA Analizi Sonucunda Ölçme Araçlarının Uyum İndeksleri**

| Uyum indeksleri | Akademik Azim Ölçeği       | Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği  | Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği  |
|-----------------|----------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| $\chi^2/sd$     | 1,01 <sub>(35,39/35)</sub> | 2,37 <sub>(1174,88/495)</sub> | 2.71 <sub>(684,25/252)</sub> |
| CFI             | 1.00                       | .91                           | .96                          |
| NNFI (TLI)      | 1.00                       | .91                           | .95                          |
| IFI             | 1.00                       | .91                           | .96                          |
| SRMR            | .03                        | .07                           | .06                          |
| RMSEA           | .007                       | .07                           | .08                          |

DFA Analizi sonucunda ölçme araçlarının uyum indeksleri incelendiğinde; akademik azim ölçeğinin  $\chi^2/sd= 1.01$ , CFI= 1.00, NNIF(TLI)=1.00, IFI= 1.00, SRMR=.003, RMSEA=.007 uyum indekslerinin mükemmel ölçüte sahip olduğu; okulda öznel iyi oluş ölçeğinin  $\chi^2/sd=2.37$ , RMSEA= .07, CFI= .91, NNFI= .91, IFI=.91 SRMR=.07 uyum değerinin kabul edilebilir ölçüte sahip olduğu; Türkçe öğrenme tutum ölçeğinin CFI= .96, NNFI= .95, IFI= .96 uyum değerlerinin mükemmel ölçüte,  $\chi^2/sd= 2,71$ , SRMR=.06, RMSEA=.08 uyum değerlerinin kabul edilebilir ölçüte sahip olduğu söylenebilir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** *Yabancı öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumuna Yönelik Betimsel İstatistikler*

|                             | $\bar{X}$ | S     | Max.  | Min.   | Çarpıklık<br>(Skewness) | Basıklık<br>(Kurtosis) |
|-----------------------------|-----------|-------|-------|--------|-------------------------|------------------------|
| Türkçe<br>Öğrenme<br>Tutumu | 96,91     | 16,40 | 42,00 | 120,00 | 4,858                   | 0,018                  |

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeylerine ait betimsel istatistiklerde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelendiğinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumu düşük düzey  $\bar{X}-1S$  altında, orta düzey  $\bar{X}\pm 1S$  aralığı ve yüksek düzey  $\bar{X}+1S$  üzerindeki puanlar olmak üzere kategoriler oluşturularak düzeylere ayrılmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.2.’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** *Yabancı öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri*

| Tutum Düzeyi | Puan aralığı   | Frequence (f) | Yüzde (%) |
|--------------|----------------|---------------|-----------|
| Düşük Düzey  | 80,51 ve altı  | 38            | 16,9      |
| Orta Düzey   | 80,51-113,31   | 148           | 75,7      |
| Yüksek Düzey | 113,31 ve üstü | 39            | 17,4      |
| Toplam       |                | 225           |           |

Tablo 4.2.’ye göre yabancı öğrencilerin 38’inin (%16,9) düşük düzey, 148’inin (%75,7) orta düzey, 39’unun (%17,4) yüksek düzeyde tutumları olduğu görülmektedir.

Diğer bir ifadeyle yabancı öğrencilerin yarısından fazlası orta düzey Türkçe öğrenmeye yönelik tutumuna sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı öğrencilerin, akademik azim ve okulda öznel iyi oluş Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Yabancı öğrencilerin akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri Türkçe öğrenme tutumunu yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.3.’te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** *Yabancı öğrencilerin, Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşlarının Türkçe Öğrenmeye yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Model                 | B      | Standart hata | $\beta$ | T     | p    | R <sup>2</sup> |
|-----------------------|--------|---------------|---------|-------|------|----------------|
| Sabit                 | 12.880 | 6.679         |         | 1.929 | .055 |                |
| Akademik Azim         | .793   | .175          | .286    | 4.520 | .000 | .428           |
| Okulda Öznel İyi Oluş | .531   | .76           | .444    | 7.010 | .000 |                |

R= 0.658      R<sup>2</sup>= 0.428  
F<sub>(3,26)</sub> =84.667      P=.0000

Tablo 4.3. incelendiğinde ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş ve akademik azim değişkenlerinin birlikte, Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir, R=0.658, R<sup>2</sup>= 0.428, p<0.1. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu üzerindeki görelî sırası; okulda iyi oluş ve akademik azimdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, akademik azim ve öznel iyi oluşun anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2002).

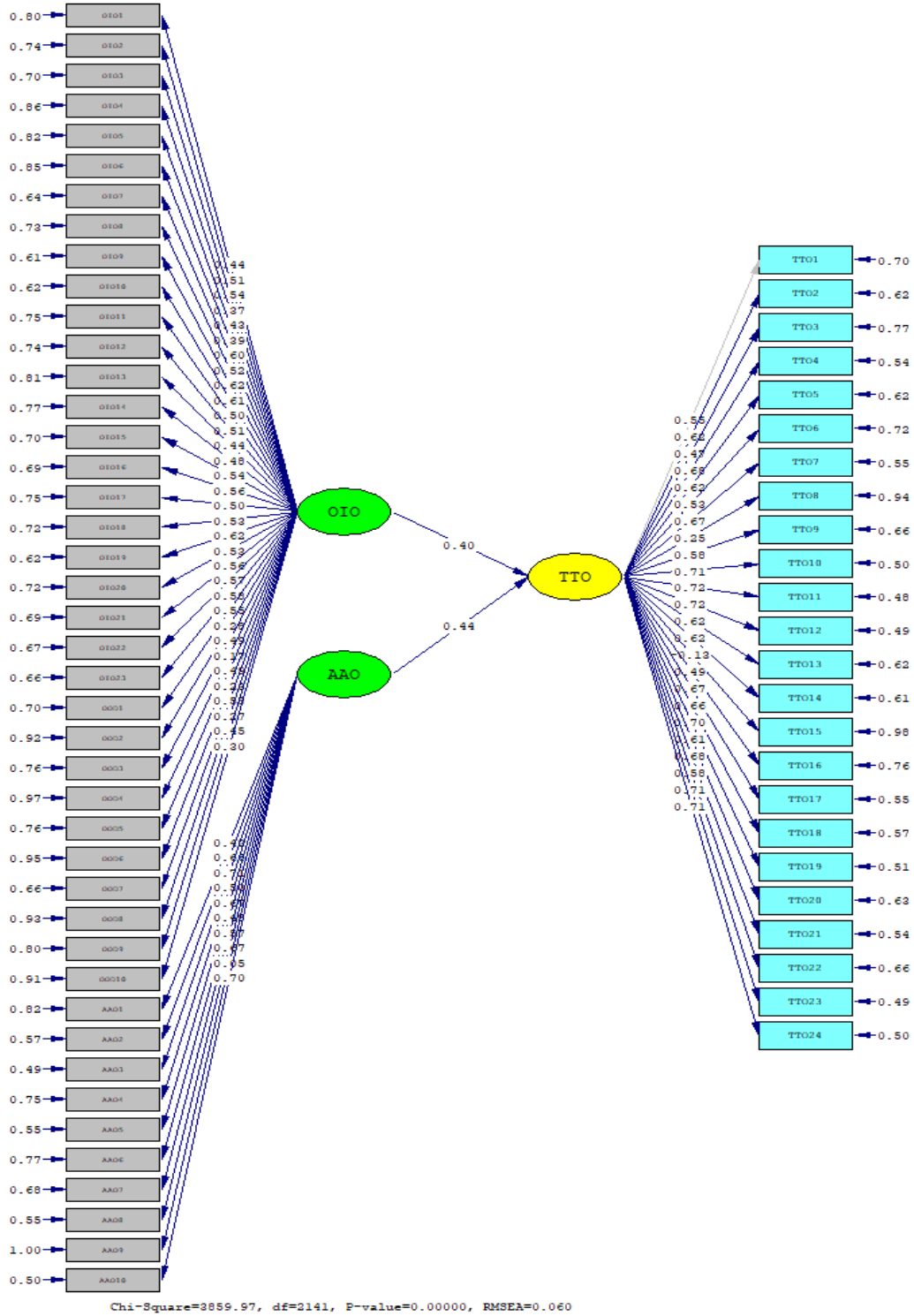
Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre Türkçe öğrenme tutumlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$TUTUM=12.880+0.793AKADEMİKAZİM+0.531OKULDAÖZNELİYİOLUŞ$$

#### 4.2.1 Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki değişkenlere yönelik denenceleri sınamaya yarayan kapsamlı bir istatistik yöntemidir (Holly, 1995; Akt: Sümer, 2000). Yapısal eşitlik modelinde araştırmacının doğrudan ölçtüğü değişkenler gözlenen değişken iken gizil değişken doğrudan gözlenebilen değişkenler aracılığıyla ölçülebilen değişkenleri ifade etmektedir (Doğan, 2013). Türkçe öğrenme tutumunu açıklayan değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile değerlendirilmesine ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan modelde Türkçe öğrenme tutumu, akademik azim ve okulda öznel iyi oluş olmak üzere üç gizil değişken kullanılmıştır. Araştırma modelini belirlenmeden önce ilk olarak akademik azim ve okulda öznel iyi oluşun Türkçe öğrenme tutumunu yordayıp yordamadığını anlamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları göre akademik azim ve okulda öznel iyi oluşun Türkçe öğrenme tutumu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasında çoklu regresyon analizi sonucunda Türkçe öğrenme tutumunu açıklayan değişkenlerin belirlenebilmesi yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Şekil 4.1.'de verilmiştir.

**Şekil 4.1.** Türkçe Öğrenme Tutumu, Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluş Değişkenlerine İlişkin Ölçüm Modeli



Şekil 4.1.'e göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu akademik azim .44 oranında, okulda öznel iyi oluş .40 oranında yordadığı görülmektedir. Araştırmada yapısal eşitlik modeli oluştururken modelde yer alacak değişkenlerle bir ölçüm modeli oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Ölçüm modelinde  $\chi^2/Sd$  (Düzeltilmiş Ki- kare değeri), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), IFI (Artımlı Uyum İndeksi), SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Kara kökü), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Kara kökü) uyum indeksleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda  $\chi^2/Sd= 1.83$ , CFI=.95, NNFI (TLI) = .95, IFI= .95 SRMR=.06, RMSEA=.06 olarak bulunmuştur.

### 4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim ve okulda öznel iyi oluşları cinsiyete, okul türüne, Türkiye’de bulundukları yıla, okula giden kardeşin varlığına, evde Türkçe konuşan aile bireyinin varlığına, evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin varlığına, Türkçe öğrenmek için akademik destek alma (özel ders, Türkçe dil kursu...) ve Türkçe iletişim araçlarını kullanma durumuna (bilgisayar kullanma, televizyonda Türkçe kanallar izleme...) göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### 4.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Mann-Whitney U Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.4.’te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | p    | R |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Kız    | 112 | 121.07  | 13559.50        | 5424.500 | .064 | - |
| Erkek  | 113 | 105.00  | 11865.50        |          |      |   |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |   |

Tablo 4.4. incelendiğinde, kız öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum puanları ile erkek öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir,  $U= 5424.500$ ,  $p>0.05$ . Sıra ortalaması dikkate alındığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

**Tablo 4.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | p    | R     |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|-------|
| Kız    | 112 | 124,26  | 13917.00        | 5067.000 | .010 | 0,172 |
| Erkek  | 113 | 101,84  | 11508.00        |          |      |       |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |       |

Not: N=225,  $p<0.05$ .

Tablo 4.5. incelendiğinde, kız öğrencilerin akademik azim puanlarının erkek öğrencilerin azim puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $U= 5067.000$ ,  $p<0.05$ ,  $r=0,172$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik azimlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet akademik azim üzerinde düşük ölçüde etkilidir ( $R=0,172$ ).

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluşa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | p    | R |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Kız    | 112 | 119.79  | 13416.50        | 5567.500 | .119 | - |
| Erkek  | 113 | 106.27  | 12008.50        |          |      |   |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |   |

Tablo 4.6. incelendiğinde kız öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanları ile erkek öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir,  $U = 5567.500$ ,  $p > 0.05$ . Sıra ortalaması dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulda öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeği olan okul doyumu puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan T-Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Doyumu Alt Ölçeğine İlişkin T-Testi Sonuçları**

| Grup   | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd  | T    | p    | $n^2$ |
|--------|-----|-----------|-------|-----|------|------|-------|
| Kız    | 112 | 77,99     | 9,92  | 223 | 1,58 | .115 | -     |
| Erkek  | 113 | 75,7      | 10,09 |     |      |      |       |
| Toplam | 225 |           |       |     |      |      |       |

Tablo 4.7. incelendiğinde, kız öğrencilerin okul doyumu puanları ile erkek öğrencilerin okul doyumu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t_{223} = 1,58$ ),  $p > 0.05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin ( $\bar{x} = 77,99$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{x} = 75,7$ ) göre okul doyumlarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçekleri olan okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.8.'de verilmiştir.

**Tablo 4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Grup                   | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R |
|------------------------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Okulda Olumlu Duygular |     |         |                 |          |      |   |
| Kız                    | 112 | 113.45  | 12706.50        |          |      |   |
| Erkek                  | 113 | 112.55  | 12718.50        | 6277.500 | .917 | - |
| Toplam                 | 225 |         |                 |          |      |   |

| Grup                          | N   | Ortanca | Sıra<br>Ortalaması | U        | P    | R |
|-------------------------------|-----|---------|--------------------|----------|------|---|
| Okulda<br>Olumsuz<br>Duygular |     |         |                    |          |      |   |
| Kız                           | 112 | 116.00  | 12992.50           | 5991.500 | .487 | - |
| Erkek                         | 113 | 110.02  | 12432.50           |          |      |   |
| Toplam                        | 225 |         |                    |          |      |   |

Tablo 4.8. incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okulda olumlu duygular ( $U=6277.500$ ,  $p>0,05$ ) ve okulda olumsuz duygular ( $U=5991,500$ ,  $p>0,05$ ) toplam puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulda olumlu ve olumsuz duygularının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.2 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okul türü değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Okul Türü Değişkenine Göre Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup            | N   | Ortanca | Sıra<br>Ortalaması | U        | P    | R     |
|-----------------|-----|---------|--------------------|----------|------|-------|
| Devlet<br>okulu | 195 | 118.17  | 23043.50           | 1916.500 | .002 | 0.202 |
| Özel okul       | 30  | 79.18   | 2381.50            |          |      |       |
| Toplam          | 225 |         |                    |          |      |       |

Tablo 4.9.'a göre, devlet okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum puanlarının, özel okulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır,  $U= 1916.500$ ,  $p<0.05$ ,  $r= 0,202$ . Okul türü Türkçe öğrenme tutumu üzerinde düşük ölçüde etkilidir. ( $R=0,202$ )

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okul türü değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.10.'da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** *Okul Türü Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup         | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | p    | R |
|--------------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Devlet Okulu | 195 | 115.95  | 226610.00       | 2350.000 | .082 | - |
| Özel Okul    | 30  | 93.83   | 2815.00         |          |      |   |
| Toplam       | 225 |         |                 |          |      |   |

Tablo 4.10. incelendiğinde, devlet ilkokul okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik azimleri puanları ile özel okulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik azim puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir,  $U = 2350.000$ ,  $p > 0.05$ . Sıra ortalaması dikkate alındığında, devlet okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin akademik azimlerinden daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okul türü değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular puanları ile toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.11.'de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** *Okul Türü Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup            | <i>N</i> | <i>Ortanca</i> | <i>Sıra ortalaması</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>R</i> |
|-----------------|----------|----------------|------------------------|----------|----------|----------|
| Okul Doyumu     |          |                |                        |          |          |          |
| Devlet okulu    | 195      | 115,66         | 22553,50               | 2406,500 | .118     | -        |
| Özel okul       | 30       | 95,72          | 2871,50                |          |          |          |
| Toplam          | 225      |                |                        |          |          |          |
| Olumlu Duygular |          |                |                        |          |          |          |
| Devlet okulu    | 195      | 115,77         | 22574,50               | 2385,500 | .101     | -        |
| Özel Okul       | 30       | 95,02          | 2850,50                |          |          |          |
| Toplam          | 225      |                |                        |          |          |          |

| Grup                 | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | p    | R |
|----------------------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Olumsuz Duygular     |     |         |                 |          |      |   |
| Devlet okulu         | 195 | 113,96  | 22221,50        | 2738,500 | ,571 | - |
| Özel okul            | 30  | 106,78  | 3203,50         |          |      |   |
| Toplam               | 225 |         |                 |          |      |   |
| Okulda Özel İyi Oluş |     |         |                 |          |      |   |
| Devlet okulu         | 195 | 115.56  | 22535.00        | 2425.000 | .132 | - |
| Özel okul            | 30  | 96.33   | 2890.00         |          |      |   |
| Toplam               | 225 |         |                 |          |      |   |

Tablo 4.11. incelendiğinde devlet ilkokul okulunda öğrenim gören yabancı öğrenciler ile özel okulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin okul doyumu ( $U= 2406,500$ ,  $p>0.05$ ), okulda olumlu duygular ( $U= 2385,500$ ,  $p>0.05$ ), okulda olumsuz duygular ( $U= 2738,500$ ,  $p>0.05$ ) puanları ve okulda özel iyi oluş toplam puanları ( $U=2425.000$ ,  $p>0.05$ ) arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sıra ortalaması dikkate alındığında, devlet okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin, özel okulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin okul doyumlarından, okulda olumlu duygularından, okulda olumsuz duygularından daha yüksek olduğu görülmeye rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.3 Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.12.’de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

| Yöntem      | N   | Sıra ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P     | $\eta^2$ | Fark          |
|-------------|-----|-----------------|----|----------|-------|----------|---------------|
| 1 yıldan az | 14  | 80.75           | 3  | 20,217   | 0.000 | 0,07     | 1yıldanaz-5+  |
| 1-2 yıl     | 38  | 96.46           |    |          |       |          | 3-4 yıl ve 5+ |
| 3-4 yıl     | 56  | 93,74           |    |          |       |          | 1-2 yıl ve5+  |
| 5+          | 117 | 131,43          |    |          |       |          |               |
| Toplam      | 225 |                 |    |          |       |          |               |

Tablo 4.12. incelendiğinde, yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıla göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının farklılaştığı görülmektedir ( $p<0,05$ ). Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre Türkçe öğrenme tutum düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları sıra ortalamaları incelendiğinde; 5+ yıl sıra ortalamasının 131,43; 1-2 yıl sıra ortalamasının 96,46; 3-4 yıl sıra ortalamasının 93,74; 1 yıldan az sıra ortalamasının 80,75 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ikili karşılaştırma yapmak için Dunn ikili karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Dunn ikili karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre; 1yıldan az ve 5+ yıllarda bulunanların Türkçe öğrenme tutum puanları arasında; 3-4 yıl ve 5+ yıllarda bulunanların Türkçe öğrenme tutum puanları arasında; 1-2 yıl ve 5+ yıllarda bulunanların Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. 1 yıldan az ve 3-4 yıl bulunanların Türkçe öğrenme tutum puanları arasında; 1 yıldan az ve 1-2 yıl bulunanların Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında; 3-4 yıl ve 1-2 yıllarda bulunanların akademik puanları arasında; 1-2 yıl ve 3-4 yıllarda bulunanların Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Dunn ikili karşılaştırmalar testine göre bu farklılık anlamlıdır (Kilmen,2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu üzerinde Türkiye’de bulundukları yıl orta etkiye sahiptir ( $n^2=0,07$ ).

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.13.’de verilmiştir.

**Tablo 4.13. Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

| Yöntem      | N   | Sıra<br>ortalaması | Sd | $\chi^2$ | p     | $n^2$ | Fark           |
|-------------|-----|--------------------|----|----------|-------|-------|----------------|
| 1 yıldan az | 14  | 88.39              | 3  | 13.680   | 0.003 | 0,04  | 1-2 yıl-<br>5+ |
| 1-2 yıl     | 38  | 94.00              |    |          |       |       |                |
| 3-4 yıl     | 56  | 100.48             |    |          |       |       |                |
| 5+          | 117 | 128.11             |    |          |       |       |                |
| Toplam      | 225 |                    |    |          |       |       |                |

Tablo 4.13. incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıllara göre akademik azim puanları farklılık olduğunu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Akademik azim puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları sıra ortalamaları incelendiğinde; 5+ yıl

sıra ortalamasının 128,11; 3-4 yıl sıra ortalamasının 100,48; 1-2 yıl sıra ortalamasının 94,00; 1 yıldan az sıra ortalamasının 88,39 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ikili karşılaştırma yapmak için Dunn ikili karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Dunn ikili karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre; 1-2 yıl ve 5+ yıllarda bulunanların akademik azim puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. 1 yıldan az ve 1-2 yıl bulunanların akademik azim puanları arasında; 1 yıldan az ve 3-4 yıl bulunanların akademik azim puanları arasında; 1 yıldan az ve 5+ yıllarda bulunanların akademik azim puanları arasında; 1-2 yıl ve 3-4 yıllarda bulunanların akademik puanları arasında; 3-4 yıl ve 5+ yılları arasında bulunanların akademik azim puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Dunn ikili karşılaştırmalar testine göre bu farklılık anlamlıdır (Kilmen,2020). Yıl akademik azim üzerinde düşük etkiye sahiptir ( $n^2=0,04$ ).

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.14.’te verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

| Değişken   | N   | $\bar{X}$ | SS    | $sd_1, sd_2$ | F     | p    | $n^2$ | Fark (Scheffe) |
|------------|-----|-----------|-------|--------------|-------|------|-------|----------------|
| Yıl        |     |           |       |              |       |      |       |                |
| 1yıldan az | 14  | 105,27    | 15,90 | 3,221        | 5,813 | ,001 | ,07   | 1-2 yıl ve 5+  |
| 1-2 yıl    | 34  | 102,06    | 13,94 |              |       |      |       |                |
| 3-4 yıl    | 56  | 107,43    | 12,86 |              |       |      |       |                |
| 5+         | 117 | 111,83    | 12,95 |              |       |      |       |                |
| Toplam     | 225 | 108,68    | 13,71 |              |       |      |       |                |

Tablo 4.14.’e göre, yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanları Türkiye’de bulundukları yıllara göre anlamlı farklılık olduğunu görülmektedir  $F(3,221)=5,813$ ,  $p<0,05$ ,  $n=0,07$ . Çoklu karşılaştırmada gruplar arası varyanslar eşit olduğu için birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre; Türkiye’de bulundukları yıl 5+ olan öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puan ortalamalarının ( $\bar{X}=111,8$ ), Türkiye’de bulundukları yıl 1-2 olanların okulda öznel iyi oluş puan ortalamalarından ( $\bar{X}=102,06$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de bulundukları yıl değişkeni okulda öznel iyi oluş üzerinde orta düzeyde etkilidir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulundukları yıl değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis-H Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.15.’te verilmiştir.

**Tablo 4.15.** *Türkiye’de Bulundukları Yıl Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Yöntem                        | N   | Sıra<br>ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P    | $\eta^2$ | Fark          |
|-------------------------------|-----|--------------------|----|----------|------|----------|---------------|
| Okul Doyumu                   |     |                    |    |          |      |          |               |
| 1 yıldan az                   | 14  | 108,25             | 3  | 19,768   | .000 | 0,07     | 1-2 yıl ve 5+ |
| 1-2 yıl                       | 38  | 74,43              |    |          |      |          |               |
| 3-4 yıl                       | 56  | 109,16             |    |          |      |          |               |
| 5+                            | 117 | 127,93             |    |          |      |          |               |
| Toplam                        | 225 |                    |    |          |      |          |               |
| Okulda Olumlu<br>Duygular     |     |                    |    |          |      |          |               |
| 1 yıldan az                   | 14  | 82,86              | 3  | 6,416    | .93  | -        | -             |
| 1-2 yıl                       | 38  | 102,72             |    |          |      |          |               |
| 3-4 yıl                       | 56  | 109,05             |    |          |      |          |               |
| 5+                            | 117 | 121,83             |    |          |      |          |               |
| Toplam                        | 225 |                    |    |          |      |          |               |
| Okulda<br>Olumsuz<br>Duygular |     |                    |    |          |      |          |               |
| 1 yıldan az                   | 14  | 104,68             | 3  | 6,134    | .105 | -        | -             |
| 1-2 yıl                       | 38  | 100,08             |    |          |      |          |               |
| 3-4 yıl                       | 56  | 102,55             |    |          |      |          |               |
| 5+                            | 117 | 123,19             |    |          |      |          |               |
| Toplam                        | 225 |                    |    |          |      |          |               |

Tablo 4.15. incelendiğinde Türkiye’de bulundukları yıllara göre yabancı öğrencilerinin okul doyumu puanları arasında anlamlı fark olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunn ikili karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Dunn ikili karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre; 1-2 yıl ve 5+ yıllarda bulunanların okul doyumu puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). 1 yıldan az ve 1-2 yıl arasında; 1-2 ve 3-4 yıl arasında; 1 yıldan az ve 3-4 yıl arasında; 1 yıldan az ve 5+ yıl arasında; 3-4 yıl ve 5+ yıl arasında anlamlı fark olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Yıl okul doyumu üzerinde orta etkiye sahiptir ( $\eta^2=0,07$ ).

Türkiye’de bulundukları yıllara göre yabancı öğrencilerin okulda olumlu duygular puanları ve okulda olumsuz duygular puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. ( $p>0,05$ ). Yıl değişkenine göre okulda olumlu duygular sıra ortalamaları incelendiğinde; 1yıldan az sıra ortalaması 82,86; 1-2 yıl sıra ortalaması 102,72; 3-4 yıl sıra ortalaması 109,05; 5+ yıl sıra ortalaması 121,83 olduğu görülmektedir. Yabancı öğrencilerin okulda olumlu duygularının Türkiye’de bulundukları yıllara göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Yıl değişkenine göre okulda olumsuz duygular sıra ortalamaları incelendiğinde; 1yıldan az sıra ortalaması 104,68; 1-2 yıl sıra ortalaması 100,08; 3-4 yıl sıra ortalaması 102,55; 5+ yıl sıra ortalaması 123,1 olduğu görülmektedir. Yabancı öğrencilerin okulda olumlu duygularının Türkiye’de bulundukları yıllara göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.4 Okula Giden Kardeş Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okula giden kardeş değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi’ne ilişkin bulgular Tablo 4.16.’da verilmiştir.

**Tablo 4.16.** *Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | p    | R    |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|------|
| Evet   | 164 | 118,21  | 19387,00        | 4147,000 | .049 | 0,13 |
| Hayır  | 61  | 98,98   | 6038,50         |          |      |      |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |      |

Tablo 4.16. incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının, okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $U= 4147,000$ ,  $p<0.05$ ,  $r= 0,13$ ). Okula giden kardeş değişkeni Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu üzerinde düşük düzeyde etkilidir. Sıra ortalaması dikkate alındığında okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin,

okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilere göre Türkçe öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okula giden kardeş değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.17.'de verilmiştir.

**Tablo 4.17.** *Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | p    | R    |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|------|
| Evet   | 164 | 118,71  | 19468,50        | 4065,500 | .031 | 0,14 |
| Hayır  | 61  | 97,65   | 5956,50         |          |      |      |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |      |

Tablo 4.17. incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin akademik azim puanlarının, okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilerin akademik azim puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (U= 4065,500,  $p < 0.05$ ,  $r = 0,14$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin, okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilere göre akademik azimlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Okula giden kardeş değişkeni akademik azim üzerinde düşük ölçüde etkilidir ( $R = 0,14$ ).

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okula giden kardeş değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan T-Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.18.'de verilmiştir.

**Tablo 4.18.** *Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları*

| Okula Giden Kardeş | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd  | t    | p    | $n^2$ |
|--------------------|-----|-----------|-------|-----|------|------|-------|
| Evet               | 164 | 109,95    | 13,22 | 223 | 2,30 | .022 | 0.02  |
| Hayır              | 61  | 105,25    | 14,49 |     |      |      |       |
| Toplam             | 225 |           |       |     |      |      |       |

Tabloya 4.18.'e göre, okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanlarının, okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş

puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucunu vermektedir ( $t_{223}=2,30$ ),  $p<0.05$ ,  $n^2=0,02$ . Belirlenen farkın düşük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin, okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilere göre okulda öznel iyi oluş ortalamaları daha yüksektir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okula giden kardeş değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.19.'da verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Okula Giden Kardeş Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup                    | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R    |
|-------------------------|-----|---------|-----------------|----------|------|------|
| Okul Doyumu             |     |         |                 |          |      |      |
| Evet                    | 164 | 119,00  | 16516,00        | 4018,000 | ,023 | 0,15 |
| Hayır                   | 61  | 96,86   | 5909,00         |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |         |                 |          |      |      |
| Okulda Olumlu Duygular  |     |         |                 |          |      |      |
| Evet                    | 164 | 117,90  | 19335,50        | 4198,500 | ,062 | -    |
| Hayır                   | 61  | 99,83   | 6089,50         |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |         |                 |          |      |      |
| Okulda Olumsuz Duygular |     |         |                 |          |      |      |
| Evet                    | 164 | 115,38  | 18921,50        | 4212,500 | ,366 | -    |
| Hayır                   | 61  | 106,61  | 6503,50         |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |         |                 |          |      |      |

Tablo 4.19. incelendiğinde, okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin okul doyumu puanları ile okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilerin okul doyumu puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $U=4018,000$ ,  $p<0.05$ ,  $r=0,15$ ). Okula giden kardeş değişkeni okul doyumu üzerinde düşük ölçüde etkilidir ( $R=0,15$ ). Okula giden kardeşi olan yabancı öğrenciler ile okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilerin okulda olumlu duygular ( $U=4198,500$ ,  $p>0.05$ ) ve okulda olumsuz duygular ( $U=4212,500$ ,  $p>0.05$ ) puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sıra ortalaması dikkate alındığında, okula giden kardeşi olan yabancı öğrencilerin, okula giden kardeşi olmayan yabancı öğrencilerin okulda olumlu duygularından ve okulda olumsuz duygularından daha yüksek olduğu görülmeye rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.5 Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.20.'de verilmiştir.

**Tablo 4.20.** *Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Yöntem | N   | Sıra ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P     | Fark |
|--------|-----|-----------------|----|----------|-------|------|
| Hayır  | 22  | 95.43           | 4  | 6.968    | 0.138 | -    |
| 1 kişi | 100 | 114.87          |    |          |       |      |
| 2 kişi | 44  | 120.47          |    |          |       |      |
| 3 kişi | 42  | 99.21           |    |          |       |      |
| 4 kişi | 17  | 139.47          |    |          |       |      |
| Toplam | 225 |                 |    |          |       |      |

Tablo 4.20.'ye göre, evde Türkçe konuşan bireyin varlığına göre ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde 4 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 139.47; evde 2 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 120.47; evde 1 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 114.87; evde 3 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 99.21; evde Türkçe konuşanın olmadığı sıra ortalaması 95.43 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.21.'de verilmiştir.

**Tablo 4.21.** *Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Yöntem | N   | Sıra ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P     | Fark |
|--------|-----|-----------------|----|----------|-------|------|
| Hayır  | 22  | 91.34           | 4  | 8.906    | 0.063 | -    |
| 1 kişi | 100 | 106.18          |    |          |       |      |
| 2 kişi | 44  | 122.60          |    |          |       |      |
| 3 kişi | 42  | 117.49          |    |          |       |      |
| 4 kişi | 17  | 145.24          |    |          |       |      |
| Toplam | 225 |                 |    |          |       |      |

Tablo 4.21. incelendiğinde, yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre akademik azim puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde 4 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 145.24; evde 2 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 122.60; evde 3 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 117.49; evde 1 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 106,18; evde Türkçe konuşanın olmadığı sıra ortalaması 91.34 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.22.'de verilmiştir.

**Tablo 4.22.** *Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

| Değişken    | N   | $\bar{X}$ | SS    | $sd_1, sd_2$ | F     | p    | $n^2$ | Fark (Scheffe) |
|-------------|-----|-----------|-------|--------------|-------|------|-------|----------------|
| Kişi Sayısı |     |           |       |              |       |      |       |                |
| Hayır       | 22  | 106,65    | 13,70 | 4,220        | 1,280 | ,279 | -     | -              |
| 1 kişi      | 100 | 108,37    | 14,49 |              |       |      |       |                |
| 2 kişi      | 44  | 107,43    | 13,20 |              |       |      |       |                |
| 3 kişi      | 42  | 109,04    | 13,47 |              |       |      |       |                |
| 4 kişi      | 17  | 115,47    | 9,61  |              |       |      |       |                |
| Toplam      | 225 | 108,68    | 13,71 |              |       |      |       |                |

Tablo 4.22.'ye göre, yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanları evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre anlamlı farklılık göstermemektedir  $F(4,220) = 1,280$ ,  $p>0,05$ . Diğer bir ifadeyle yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanlarında gözlenen varyansın evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre değişmediği söylenebilir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde 4 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 115,47; evde 3 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 109,04; evde 1 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 108,37; evde 2 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 107,43; evde Türkçe konuşan kişilerin olmadığı öğrencilerin sıra ortalaması 106,65 olduğu görülmektedir. Evde

Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre okul doyumu alt ölçeğinin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.23.'te verilmiştir.

**Tablo 4.23.** *Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okul Doyumu Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

| Değişken    | N   | $\bar{X}$ | SS    | $Sd_1, sd_2$ | F    | p    | $N^2$ | Fark<br>(Scheffe) |
|-------------|-----|-----------|-------|--------------|------|------|-------|-------------------|
| Kişi Sayısı |     |           |       |              |      |      |       |                   |
| Hayır       | 22  | 75,29     | 11,48 | 4,220        | ,952 | ,435 | -     | -                 |
| 1 kişi      | 100 | 76,79     | 10,28 |              |      |      |       |                   |
| 2 kişi      | 44  | 76,50     | 10,02 |              |      |      |       |                   |
| 3 kişi      | 42  | 76,83     | 9,71  |              |      |      |       |                   |
| 4 kişi      | 17  | 81,23     | 6,95  |              |      |      |       |                   |
| Toplam      | 225 | 76,93     | 10,04 |              |      |      |       |                   |

Tablo 4.23.'e göre, yabancı öğrencilerin okul doyumu puanları evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre anlamlı farklılık göstermemektedir  $F(4,220) = ,952, p>0,05$ . Diğer bir ifadeyle yabancı öğrencilerin okul doyumu puanlarında gözlenen varyansın evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre değişmediği söylenebilir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde 4 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 81,23; evde 3 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 76,83; evde 1 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 76,79; evde 2 kişi Türkçe konuşan öğrencilerin sıra ortalaması 76,50; evde Türkçe konuşan kişilerin olmadığı öğrencilerin sıra ortalaması 75,29 olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt ölçeklerinin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.24.'te verilmiştir.

**Tablo 4.24.** Evde Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Yöntem                  | N   | Sıra ortalaması | Sd | $\chi^2$ | p    | Fark |
|-------------------------|-----|-----------------|----|----------|------|------|
| Okulda Olumlu Duygular  |     |                 |    |          |      |      |
| Hayır                   | 22  | 99,34           |    |          |      |      |
| 1 kişi                  | 100 | 117,86          | 4  | 4,797    | ,309 | -    |
| 2 kişi                  | 44  | 100,17          |    |          |      |      |
| 3 kişi                  | 42  | 114,30          |    |          |      |      |
| 4 kişi                  | 17  | 132,12          |    |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |                 |    |          |      |      |
| Okulda Olumsuz Duygular |     |                 |    |          |      |      |
| Hayır                   | 22  | 126,89          |    |          |      |      |
| 1 kişi                  | 100 | 105,43          | 4  | 5,822    | ,213 | -    |
| 2 kişi                  | 44  | 106,86          |    |          |      |      |
| 3 kişi                  | 42  | 120,11          |    |          |      |      |
| 4 kişi                  | 17  | 137,88          |    |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |                 |    |          |      |      |

Tablo 4.24.'e göre, evde Türkçe konuşan bireyin varlığına göre yabancı öğrencilerin okulda olumlu duygular alt ölçeğinin toplam puanı ile okulda olumsuz duygular alt ölçeğinin toplam puanı arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre okulda olumlu duygular alt ölçeğinin sıra ortalamaları incelendiğinde; evde 4 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 132,12; evde 1 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 117,86; evde 3 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 114,30; evde 2 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 100,17; evde Türkçe konuşanın olmadığı sıra ortalaması 126,89 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığı değişkenine göre okulda olumsuz duygular alt ölçeğinin sıra ortalamaları incelendiğinde; evde 4 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 137,88; evde Türkçe konuşanın olmadığı sıra ortalaması 126,89; evde 3 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 120,11; evde 2 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 106,86; evde 1 bireyin Türkçe konuştuğu sıra ortalaması 105,37 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe konuşan bireylerin varlığına göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

#### 4.3.6 Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.25.'te verilmiştir.

**Tablo 4.25.** *Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Yöntem | N   | Sıra<br>ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P     | Fark |
|--------|-----|--------------------|----|----------|-------|------|
| Hayır  | 22  | 120.34             | 4  | 4.586    | 0.332 | -    |
| 1 kişi | 115 | 112.37             |    |          |       |      |
| 2 kişi | 38  | 128.00             |    |          |       |      |
| 3 kişi | 37  | 97.26              |    |          |       |      |
| 4 kişi | 13  | 107.08             |    |          |       |      |
| Toplam | 225 |                    |    |          |       |      |

Tablo 4.25.'e göre, evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde Türkçe okuma yazmayı 2 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 128,00; evde Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması 120,34; evde Türkçe okuma yazmayı 1 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 112,37; evde Türkçe okuma yazmayı 4 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 107.08; evde Türkçe okuma yazmayı 3 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 97.26 olduğu görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre sıra ortalamaları farklı olmasına rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.26.'da verilmiştir.

**Tablo 4.26.** Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Yöntem | N   | Sıra ortalaması | Sd | $\chi^2$ | P     | Fark |
|--------|-----|-----------------|----|----------|-------|------|
| Hayır  | 22  | 121.50          | 4  | 6.931    | 0.140 | -    |
| 1 kişi | 115 | 102.45          |    |          |       |      |
| 2 kişi | 38  | 130.35          |    |          |       |      |
| 3 kişi | 37  | 118.15          |    |          |       |      |
| 4 kişi | 13  | 126.27          |    |          |       |      |
| Toplam | 225 |                 |    |          |       |      |

Tablo 4.26.'ya göre, evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre yabancı öğrencilerin akademik azim puanları arasında anlamlı farkın olmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde Türkçe okuma yazmayı 2 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 130,35; evde Türkçe okuma yazmayı 4 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 126,27; evde Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması 121,50; evde Türkçe okuma yazmayı 3 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 118,15; evde Türkçe okuma yazmayı 1 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 102,45 olduğu görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen birey varlığına göre sıra ortalamaları farklı olmasına rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.27.'de verilmiştir.

**Tablo 4.27.** Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

| Değişken    | N   | $\bar{X}$ | SS    | $sd_1, sd_2$ | F     | P    | $\eta^2$ | Fark (Scheffe) |
|-------------|-----|-----------|-------|--------------|-------|------|----------|----------------|
| Kişi sayısı |     |           |       |              |       |      |          |                |
| Hayır       | 22  | 112,40    | 16,33 | 4,220        | 1,252 | ,290 | -        | -              |
| 1 kişi      | 115 | 106,94    | 13,99 |              |       |      |          |                |
| 2 kişi      | 38  | 111,28    | 12,76 |              |       |      |          |                |
| 3 kişi      | 37  | 108,66    | 13,67 |              |       |      |          |                |
| 4 kişi      | 13  | 110,15    | 6,46  |              |       |      |          |                |
| Toplam      | 225 | 108,68    | 13,71 |              |       |      |          |                |

Tablo 4.27.'ye göre, yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanları evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre anlamlı farklılık göstermemektedir  $F(4,220) =$

1,252,  $p>0,05$ . Diğer bir ifadeyle ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanlarında gözlenen varyansın evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre değişmediği söylenebilir. Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde; evde Türkçe okuma yazma bilen kişilerin olmadığı öğrencilerin sıra ortalaması 112,40; evde 2 kişi Türkçe okuma yazma bilen öğrencilerin sıra ortalaması 111,28; evde 4 kişi Türkçe okuma yazma bilen öğrencilerin sıra ortalaması 110,15; evde 3 kişi Türkçe okuma yazma bilen öğrencilerin sıra ortalaması 108,68; evde 1 kişi Türkçe okuma yazma bilen öğrencilerin sıra ortalaması 106,68 olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt ölçeklerinin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.28.'de verilmiştir.

**Tablo 4.28.** *Evde Türkçe Okuma Yazma Bilen Bireylerin Varlığı Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Yöntem                 | N   | Sıra ortalaması | Sd | $\chi^2$ | p    | Fark |
|------------------------|-----|-----------------|----|----------|------|------|
| Okul doyumu            |     |                 |    |          |      |      |
| Hayır                  | 22  | 130,02          |    |          |      |      |
| 1 kişi                 | 115 | 104,14          |    |          |      |      |
| 2 kişi                 | 38  | 126,61          | 4  | 5,411    | ,248 | -    |
| 3 kişi                 | 37  | 114,57          |    |          |      |      |
| 4 kişi                 | 13  | 118,35          |    |          |      |      |
| Toplam                 | 225 |                 |    |          |      |      |
| Okulda Olumlu Duygular |     |                 |    |          |      |      |
| Hayır                  | 22  | 118,02          |    |          |      |      |
| 1 kişi                 | 115 | 114,59          | 4  | 1,260    | ,868 | -    |
| 2 kişi                 | 38  | 116,71          |    |          |      |      |
| 3 kişi                 | 37  | 105,18          |    |          |      |      |
| 4 kişi                 | 13  | 101,85          |    |          |      |      |
| Toplam                 | 225 |                 |    |          |      |      |
| Okul Olumsuz Duygular  |     |                 |    |          |      |      |
| Hayır                  | 22  | 135,93          |    |          |      |      |
| 1 kişi                 | 115 | 107,90          | 4  | 3,551    | ,470 | -    |
| 2 kişi                 | 38  | 113,57          |    |          |      |      |
| 3 kişi                 | 37  | 113,15          |    |          |      |      |
| 4 kişi                 | 13  | 117,28          |    |          |      |      |
| Toplam                 | 225 |                 |    |          |      |      |

Tablo 4.28. incelendiğinde, evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre yabancı öğrencilerin okul doyumu alt ölçeğinin toplam puanı, okulda olumlu duygular alt ölçeğinin toplam puanı ile okulda olumsuz duygular alt ölçeğinin toplam puanı arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre okul doyumu duygular alt ölçeğinin sıra ortalamaları incelendiğinde; evde Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması 130,02; evde Türkçe okuma yazmayı 2 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 126,61; evde Türkçe okuma yazmayı 4 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 118,35; evde Türkçe okuma yazmayı 3 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 114,57; evde Türkçe okuma yazmayı 1 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 104,14 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre okulda olumlu duygular alt ölçeğinin sıra ortalamaları incelendiğinde; evde Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması 118,02; evde Türkçe okuma yazmayı 2 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 116,71; evde Türkçe okuma yazmayı 1 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 114,59; evde Türkçe okuma yazmayı 3 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 105,18; evde Türkçe okuma yazmayı 4 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 101,85 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığı değişkenine göre okulda olumsuz duygular alt ölçeğinin sıra ortalamaları incelendiğinde; evde Türkçe okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması 135,93; evde Türkçe okuma yazmayı 4 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 117,28; evde Türkçe okuma yazmayı 2 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 113,57; evde Türkçe okuma yazmayı 3 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 113,15; evde Türkçe okuma yazmayı 1 kişi bilen öğrencilerin sıra ortalaması 107,90 olduğu görülmektedir. Evde Türkçe okuma yazma bilen bireylerin varlığına göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

#### **4.3.7 Akademik Destek Alma Değişkenine İlişkin Bulgular**

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik destek alma değişkenine göre Türkçe öğrenme tutum ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.29.'da verilmiştir.

**Tablo 4.29.** Akademik Destek Alma Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutum Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R    |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|------|
| Hayır  | 155 | 119,69  | 18551,50        | 4388,500 | .022 | 0.15 |
| Evet   | 70  | 98,19   | 6873,50         |          |      |      |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |      |

Tablo 4.29.'a göre, yabancı öğrencilerden okul dışında akademik destek almayan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının, akademik destek alan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir,  $U = 4388,500$ ,  $p < 0,05$ ,  $r = 0,153$ . Akademik destek alma Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde düşük düzeyde etkilidir. Sıra ortalaması dikkate alındığında destek almayan öğrencilerin destek alan öğrencilere göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik destek alma değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.30.'da verilmiştir.

**Tablo 4.30.** Akademik Destek Alma Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra ortalaması | U        | P    | R    |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|------|
| Hayır  | 155 | 119.15  | 18468.50        | 4471.500 | .034 | 0.14 |
| Evet   | 70  | 99.38   | 6956.50         |          |      |      |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |      |

Tablo 4.30. incelendiğinde, yabancı öğrencilerden okul dışında akademik destek almayan öğrencilerin akademik azim puanlarının, akademik destek alan öğrencilerin akademik azim puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $U = 4471,500$ ,  $p < 0,05$ ,  $r = 0,14$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında destek almayan öğrencilerin destek alan öğrencilere göre akademik azim daha yüksek olduğu söylenebilir. Okul dışında akademik destek alma akademik azim üzerinde düşük düzeyde etkilidir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik destek alma değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan T- Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.31.'de verilmiştir.

**Tablo 4.31.** Akademik Destek Alma Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

| Destek | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd     | t    | P   | n <sup>2</sup> |
|--------|-----|-----------|-------|--------|------|-----|----------------|
| Hayır  | 155 | 110,12    | 12,73 | 114,01 | 2,22 | .02 | .04            |
| Evet   | 70  | 105,47    | 15,28 |        |      |     |                |
| Toplam | 225 |           |       |        |      |     |                |

Tablo 4.31.'e göre, yabancı öğrencilerden okul dışında akademik destek almayan öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanlarının, akademik destek alan öğrencilerin okulda öznel iyi oluş puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ( $t_{114,01} = 2,221$ ),  $p < 0,05$ ,  $n^2 = 0,04$ . Belirlenen farkın düşük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik destek alma değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.32.'de verilmiştir.

**Tablo 4.32.** Akademik Destek Alma Değişkenine Göre Okul Doyumu, Okulda Olumlu Duygular ve Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Grup                    | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R    |
|-------------------------|-----|---------|-----------------|----------|------|------|
| Okul Doyumu             |     |         |                 |          |      |      |
| Hayır                   | 155 | 119,57  | 18533,00        | 4407,000 | ,024 | 0,15 |
| Evet                    | 70  | 98,46   | 6892,00         |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |         |                 |          |      |      |
| Okulda Olumlu Duygular  |     |         |                 |          |      |      |
| Hayır                   | 155 | 118,58  | 18379,50        | 4560,500 | ,054 | 0,12 |
| Evet                    | 70  | 100,65  | 7040,50         |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |         |                 |          |      |      |
| Okulda Olumsuz Duygular |     |         |                 |          |      |      |
| Hayır                   | 155 | 114,76  | 17788,50        | 5151,500 | ,542 | -    |
| Evet                    | 70  | 109,09  | 7636,50         |          |      |      |
| Toplam                  | 225 |         |                 |          |      |      |

Tablo 4.32.'ye göre, akademik alan ve destek almayan yabancı öğrencilerin okul doyumunu alt ölçeği puanları ( $U = 4407,000$ ,  $p < 0.05$ ,  $R = 0,15$ ) ve okulda olumlu duygular alt ölçeği puanları ( $U = 4560,500$ ,  $p < 0.05$ ,  $R = 0,12$ ) arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Akademik destek almayan öğrencilerin akademik destek alan öğrencilere göre okul doyumlarının ve okulda olumlu duygularının daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik destek alma okul doyumunu ve okulda olumlu duygular üzerinde düşük etkiye sahiptir. Akademik destek almayan yabancı öğrenciler ile akademik destek alan yabancı öğrencilerin okulda olumsuz duygular alt ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ( $U = 5151,500$ ,  $p > 0.05$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında, akademik destek almayan yabancı öğrencilerin, akademik destek alan yabancı öğrencilerin okulda olumsuz duygularından daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

#### 4.3.8. Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin iletişim araçlarını kullanma değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.33.'te verilmiştir.

**Tablo 4.33. Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Tutumu Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Hayır  | 19  | 89,71   | 1704,50         |          |      |   |
| Evet   | 206 | 115,15  | 23720,50        | 1514,500 | .103 | - |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |   |

Tablo 4.33.'e göre, Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullanan ve kullanmayan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ( $U = 1504,500$ ,  $p > 0,05$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullanan öğrencilerin, Türkçe iletişim araçlarını kullanmayan öğrencilere göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim araçlarını kullanma değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.34.'te verilmiştir.

**Tablo 4.34.** *Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Akademik Azim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup   | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R |
|--------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Hayır  | 19  | 94,53   | 1796,00         |          |      |   |
| Evet   | 206 | 114,70  | 23629,00        | 1606,000 | .195 | - |
| Toplam | 225 |         |                 |          |      |   |

Tablo 4.34.'e göre, Türkçe öğrenmek için Türkçe iletişim araçlarını kullanan ve kullanmayan yabancı öğrencilerin akademik azim puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ( $U = 1606,00$ ,  $p > 0,05$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullanan öğrencilerin, iletişim araçlarını kullanmayan öğrencilere göre akademik azim puanlarının daha yüksek olduğu görülmeye rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin iletişim araçları kullanma değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden okul doyumu, okulda olumlu duygular, okulda olumsuz duygular puanları ile toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne Tablo 4.35.'te verilmiştir.

**Tablo 4.35.** *Türkçe İletişim Araçlarını Kullanma Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup                   | N   | Ortanca | Sıra Ortalaması | U        | P    | R |
|------------------------|-----|---------|-----------------|----------|------|---|
| Okul Doyumu            |     |         |                 |          |      |   |
| Hayır                  | 19  | 91,74   | 1743,00         | 1553,000 | ,137 | - |
| Evet                   | 206 | 114,96  | 23682,00        |          |      |   |
| Toplam                 | 225 |         |                 |          |      |   |
| Okulda Olumlu Duygular |     |         |                 |          |      |   |
| Hayır                  | 19  | 88,21   | 1676,00         | 1486,000 | ,80  | - |
| Evet                   | 206 | 115,29  | 23749,00        |          |      |   |

| Grup                          | N   | Ortanca | Sıra<br>Ortalaması | U        | P    | R    |
|-------------------------------|-----|---------|--------------------|----------|------|------|
| Okulda<br>Olumsuz<br>Duygular |     |         |                    |          |      |      |
| Hayır                         | 19  | 87,00   | 1653,00            | 1463,000 | ,067 | -    |
| Evet                          | 206 | 115,40  | 23772,00           |          |      |      |
| Toplam                        | 225 |         |                    |          |      |      |
| Okulda Özne<br>İyi Oluş       |     |         |                    |          |      |      |
| Hayır                         | 19  | 84,42   | 1604,00            | 1414,000 | ,045 | 0,13 |
| Evet                          | 206 | 115,64  | 23821,00           |          |      |      |
| Toplam                        | 225 |         |                    |          |      |      |

Tablo 4.35.'e göre, Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullanan ve kullanmayan yabancı öğrencilerin okul doyumu ( $U= 1553,000$ ,  $p>0.05$ ), okulda olumlu duygular ( $U=1486,000$ ,  $p>0.05$ ) ile okulda olumsuz duygular ( $U= 1463,000$ ,  $p>0.05$ ) puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullanan ve kullanmayan yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluş toplam puanları ( $U=1414,00$ ,  $p<0.05$ ,  $R=0,13$ ) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Türkçe iletişim araçlarını kullanan öğrencilerin okulda öznel iyi oluşları kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe iletişim araçlarını kullanma okulda öznel iyi oluş üzerinde düşük etkiye sahiptir ( $R=0,13$ ). Sıra ortalaması dikkate alındığında, Türkçe öğrenmek için iletişim araçlarını kullanan yabancı öğrencilerin iletişim araçlarını kullanmayan öğrencilerin okul doyumlarından, okulda olumlu duygularından, okulda olumsuz duygularından daha yüksek olduğu görülmesine rağmen anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişki ve öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Antalya ilinde 17 devlet okulu 1 özel okulda öğrenim gören 225 ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencinin katıldığı araştırmada ilk olarak yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri tespit edilmiştir. İkinci olarak akademik azimlerinin ve okulda öznel iyi oluşlarının Türkçe öğrenme tutumunu yordayıcı rolü belirlenmiştir. Son olarak yabancı öğrencilerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul türü, Türkiye’de bulundukları yıl, okula giden kardeşin varlığı, Evde Türkçe konuşan aile bireyinin varlığı, Evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin varlığı, Türkçe öğrenmek için aldığı ve Türkçe iletişim araçlarını kullanma) açısından Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, okulda öznel iyi oluş ve akademik azimleri incelenmiştir.

##### 5.1.1 Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre, dördüncü sınıf yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” puan ortalamalarına bakıldığında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğreniminde başarıyı getiren en önemli faktörlerden biri tutumdur. Öğrenci hedef dile karşı beslediği olumlu tutum başarıya neden olurken olumsuz tutum başarısızlığa sebep olabilmektedir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015: 187). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler hedef dile karşı öğrencinin olumlu tutum geliştirmesini sağlamalıdır. Çünkü olumlu tutum geliştiren öğrenciler yabancı dil öğreniminde olumsuz tutum geliştiren öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır (Göçer, 2009). Alanyazında yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve akademik başarı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Anbarlı Kırkız (2010), Kazazoğlu (2013) ve Yılmaz İnce (2019) yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik

tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Acar (2016), çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında düşük seviyede pozitif yönlü ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenme tutumu ile başarı arasında pozitif yönlü çalışmalar olduğu görülmektedir. yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arttıkça akademik başarı düzeylerinin de yükseleceği söylenebilir.

### **5.1.2 Yabancı Öğrencilerin Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Türkçe Öğrenme Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yabancı öğrencilerin akademik azimlerinin ve okulda öznel iyi oluşlarının Türkçe öğrenme tutumunu yordayıcı rolünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda; okulda öznel iyi oluş ve akademik azim değişkenleri birlikte, akademik azim ve öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasında çoklu regresyon analizi sonucunda Türkçe öğrenme tutumunu açıklayan değişkenlerin belirlenebilmesi yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Türkçe öğrenmeye yönelik tutumunu akademik azim .44 oranında, okulda öznel iyi oluş .40 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Alanyazında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumunu okulda öznel iyi oluş ve akademik azimlerine göre yordayan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmadan farklı olarak Ekinci ve Hamarta (2020), meslek yüksek okulu öğrencileriyle yaptıkları çalışmada azim ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çelik ve Sarıçam (2018) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada olumlu düşünme becerilerinin azim için önemli yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. West vd., (2016) dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrencilerle yapılan çalışmalarında azimin başarıyı yordadığı sonucuna varmıştır. Yoncalık (2018), azim ve mutluluğun yaşam doyumları yordamada önemli değişkenler olduğu belirtmişlerdir. Azim seviyeleri yüksek bireyler yaşamlarında ulaşmak istedikleri hedeflere istek ve kararlılık gösterirler.

### **5.1.3 Yabancı Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum, Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşa İlişkin Sonuç ve Tartışma**

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları, akademik azimleri ve okulda öznel iyi oluşları cinsiyet, okul türü, Türkiye’de bulundukları yıl, okula giden kardeşin varlığı, evde Türkçe konuşan aile

bireyinin varlığı, evde Türkçe okuma yazma bilen aile bireyinin varlığı, Türkçe öğrenmek için aldığı akademik desteğe ve Türkçe iletişim araçlarını kullanmalarına göre değişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda incelenen alt problemlere yönelik bulguların değerlendirmesine sırasıyla yer verilmiştir.

Çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer olarak yabancı öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda Güneş Şahin (2021) ve İbili (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumun cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumu ile yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Ancak yabancı öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik tutumlarına ilişkin alan yazında çalışmalara rastlanmaktadır. Akbulut (2016), yabancı öğrencilerin yazma tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını inceleyerek kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtmiştir. Aydoslu (2005), Gümüş (2018) ve Kobayashi (2002) ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenme tutumlarını araştırdıkları çalışmalarda kızların lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Genç ve Kaya (2011), erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik azimlerinin cinsiyete göre kızların lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde akademik azimde benzer sonuçlar bulunan çalışmalar tespit edilmiştir (Bozgün, 2021; Clark ve Malecki, 2019; Duckworth ve diğerleri, 2007; Rojas ve diğerleri, 2012; Sağkal ve diğ., 2020; Telef, 2016). Voyer ve Voyer (2014), kız öğrencilerin akademik azim düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının sonucu olarak akademik açıdan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde başarı gösterdiğini ifade etmiştir. Ancak bu çalışmanın aksine Duckworth ve Quinn (2009) cinsiyete göre akademik azimin değişmediğini belirtmiştir.

Çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluşları, okul doyumları, okulda olumlu duyguları ve okulda olumsuz duygularının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre okulda öznel iyi oluşla ilgili alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçta çalışmaların (Demir Çelebi, 2014;

Erdem, 2018; Eryılmaz ve Aypay, 2011; Huebner ve diğerleri, 2006; Özen, 2005; Uçan, 2013) olduğu tespit edilmiştir. Aytemir (2016), erkek öğrencilerin öznel iyi oluş yönünden kız öğrencilerden farklılaştığını ortaya koymuştur. Fakat bunun aksine cinsiyete göre kızların lehine bir farklılığın olduğu çalışmalar da mevcuttur (Kluczniok ve diğerleri, 2016; Telef, 2016; Bozgün, 2021).

Çalışmada okul türü değişkenine yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkenine göre akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu alt boyutu, okulda olumlu duygular alt boyutu ve okulda olumsuz duygular alt boyutuna ilişkin devlet okulu ve özel okulda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında eğitim dilinin Türkçe ve Türk öğrencilerin çoğunlukta olması sebebiyle yabancı öğrenciler okula uyum sağlayabilmek için Türkçe'ye ihtiyaç duyabilirler. Özel okullarda Türkçe derslerinin yanı sıra farklı yabancı dillerde eğitim verilmesi, yabancı dil konuşan öğrenci sayısının fazla olması ve öğretmenlerin Türkçe dışında iletişim dili kullanması öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumunu etkilemiş olabilir. Tosun (2022) çalışmasında benzer şekilde öğrencilerin ailelerinin yabancı dile karşı tutumu, ailenin gelir durumu ve yaşanılan çevrenin yabancı dil konuşma becerisine etki edebileceğini belirtmiştir.

Çalışmada yabancı öğrencilerin Türkiye'de geçirdikleri zamanla yani Türkiye'de yaşama süreleriyle Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, akademik azim, öznel iyi oluş ve okul doyumu alt boyutuyla arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yabancı öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleriyle okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yapılan Dunn ikili karşılaştırmalar testiyle birlikte yabancı öğrencilerin hem akademik azim hem de okul doyumu alt boyutunda Türkiye'de bulunma süresi 1-2 yıl aralığındaki öğrencilerin 5 yıl ve üzeri öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Test sonuçlarına göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu Türkiye'de bulunma süreleri 1 yıldan az olan öğrencilerle 5 yıl ve üzeri; 1-2 yıl aralığındaki öğrencilerle 5 yıl ve üzeri; 3-4 yıl aralığındaki öğrencilerle 5 yıl ve üzeri öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Scheffe testi sonuçlarına göre ise, yabancı öğrencilerin okulda öznel iyi oluşlarında Türkiye'de bulunma süresi 1-2 yıl aralığındaki öğrencilerle 5 yıl ve üzeri öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre Türkiye'de yaşama süreleri fazla olan öğrencilerin

akademik azimleri, okulda öznel iyi oluşları, okul doyumları ve Türkçe öğrenme tutumlarının Türkiye’de bulundukları 1-2 yıl aralığında olan öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Aksoy (2021), yabancı öğrencilerle yaptığı çalışmada Türkiye’de geçirilen süre arttıkça iyilik halinin azaldığı sonucuna ulaşmış, 1 yıldan fazla Türkiye’de kalanların geçim sıkıntısı, zorluklar vb. yaşadığı bu nedenle iyilik halinin azaldığını belirtmiştir. Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Türkiye’de bulunma süreleri okuma ve dinleme becerisi öz yeterlilik algılarının (Tulumcu, 2014) ve sosyokültürel uyumlarını (Batır, 2017) etkilememektedir.

Çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerden okula giden kardeşi olanların Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim, okulda öznel iyi oluş ve okul doyumu alt boyutuyla okula giden kardeşi olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutlarında ise yabancı öğrencilerin okula giden kardeşi olanlarla olmayanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucundan farklı olarak Ceyhun (2021), ilkokul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme tutumlarının kardeş sayısına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2021) Suriyeli mülteci çocukların fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında evdeki kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Er (2011) çalışmasında kardeş sayısı ile yabancı dili İngilizce, Almanca ve Fransızca olan çocukların yabancı dil başarı puanları ve dil öğrenme inanç puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Aynı çalışmada yabancı dili Fransızca olan öğrencilerin kardeş sayısına göre yabancı dil öğrenme kaygısı puanları arasında fark bulunamamışken yabancı dili Almanca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayısı arttıkça kaygı puanlarının azaldığı görülmektedir. Gelbal (2008), çalışmasında kardeş sayısı arttıkça Türkçe başarı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin sayısı ve evde Türkçe okuma ve yazma bilen bireylerin sayısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, akademik azim, okulda öznel iyi oluşları ile okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Evde Türkçe konuşan bireylerin sayısına göre sıra ortalamaları değişmesine rağmen akademik azimleri, okulda öznel iyi oluşları, okul doyumları, okulda olumlu duyguları, okulda olumsuz duyguları ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ile ailede Türkçe konuşan bireylerin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Er (2011), yabancı dili İngilizce, Almanca ve Fransızca olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının ailede yabancı dil bilen bireye ve ailede yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Sarıbaş (2022), İsviçre’de yaşayan ve Türk okullarına giden çocukların konuşma beceri düzeylerini incelediği çalışmasında evde Türkçe konuşulup konuşulmama durumunun konuşma becerisi puanları üzerinde farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aygöl ve Kokmaz (2018) çalışmalarında aile içinde Kürtçe konuşulmasının çocuğun Türkçeyi öğrenme sürecini yavaşlattığını ve öğrenim süreci için dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı öğrencilerin akademik destek almalarıyla Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim, okulda öznel iyi oluş, okul doyumu ve okulda olumlu duygular arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Akademik destek almayan yabancı öğrencilerin akademik destek alan öğrencilere göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları, akademik azimleri, okulda öznel iyi oluşları, okul doyumları ve okulda olumlu duygularının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksine çalışmada okulda olumsuz duyguları akademik destek alma veya almama durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Akademik destek almayan öğrencilerin okulda olumsuz duygular sıra ortalaması daha yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Çetintaş ve Berkant (2021) lise öğrencilerinin öz yeterlilik algılarını ve yabancı dil kaygılarını İngilizce kursuna gidip gitmeme durumuna göre incelediği çalışmasında, yabancı dil kursuna katılan öğrencilerin öz yeterliliklerinin katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; yabancı dil kursuna katılmayanların dil öğrenme kaygılarının katılanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tokur (2016) yabancı dil kursuna gidip gitmemenin yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı fark oluşturduğunu belirtmiştir.

Çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim araçlarını kullanmalarıyla Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, akademik azim, okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak Türkçe iletişim araçlarını kullanan yabancı öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Sever (2020) Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmasında öğrencilerin kendi dillerini unutmamak için Arapça televizyon izledikleri sonucuna ulaşmıştır. Güleç ve Gürbüz (2016) Yabancı öğrencilerin

Türkçeye ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmek için medyayı ve kitle iletişim araçlarını kullandıkları belirtmiştir. Uslu ve Öztürk (2019) Suriyeli yetişkinlerle yaptığı çalışmada çalışmaya katılanların yarısından fazlasının iletişim araçlarını kullandıklarını ve bunun dil öğrenme için önemli olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kitle iletişim araçlarının dört dil becerisine de uygun olduğu için dil öğretiminde kullanılmalıdır (Küçük, Erbaş,2012). Çakıcı (2017), yabancı dil öğrencilerin iletişim araçları kullanarak eleştirel düşünme yeteneği kazandıklarını ve bilgi işleme yeteneklerini güçlendiklerini ifade etmiştir. Öğrenme platformları, eş zamanlı iletişim kanalları, mobil uygulamalar ve oyunlar yabancı dil öğretiminde faydalı olmaktadır (Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu, 2015).

Alan yazın incelendiğinde yabancı öğrencilerin evde Türkçe konuşan bireylerin sayısı, evde Türkçe okuma ve yazma bilen bireylerin sayısı, akademik destek alma, Türkçe iletişim araçlarını kullanma değişkenine göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, akademik azim ve öznel iyi oluş inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan sonucun alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **5.3 Öneriler**

#### **5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini arttırmak için sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenmeler yapılabilir.
2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini arttırmak için akademik azim ve okulda öznel iyi oluş ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
3. Yabancı öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik tutumlarının akademik azim ve okulda öznel iyi oluşlarından etkilendiği bulgusuna dayanarak akademik azim ve okulda öznel iyi oluşlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Okul dışında akademik destek alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, akademik azim ve okulda öznel iyi oluşları destek alan öğrencilerden daha düşük olduğu için okul içindeki eğitim politikaları düzenlenerek akademik destek alma ihtiyacı azaltılabilir.
5. Öğrenci ve velilere yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede Türkçe iletişim araçlarını kullanmanın önemi ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

### 5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Türkçe öğrenme tutumu, akademik azim ve okulda öznel iyi oluş ile yabancı öğrenci başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Ortaokul, lise ve üniversitede öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik azim, okulda öznel iyi oluş ve Türkçe öğrenme tutumuyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
3. Okul türü değişkenine göre devlet okulu ve özel okuldaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda bu farklılığın nedenlerini ele alan çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf seviyesi yabancı öğrencilerin akademik azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve Türkçe öğrenme tutumları çeşitli demografik değişkenler açısından ele alınmış ve akademik azim ile okulda öznel iyi oluşun Türkçe öğrenme tutumu ile ilişkisi incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları farklı değişkenlerle incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 732693) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Abuhassan, A. ve Bates, T. C. (2015). *Grit: Distinguishing effortful persistence from conscientiousness. Journal of individual differences*, 36(4), 205-214. <https://dx.doi.org/10.1027/1614-0001/a000175>
- Acar, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 682498) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Adıgüzel, M. S. (2009). *Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 27-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177220>
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Yayın No. 445688) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, Y. (2016). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 268-277. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.729>
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, E. (2021). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin gelecek beklentileri ve iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 685938) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yayın No. 358302) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arkonaç, S. A. (2008). *Sosyal psikolojide insanları anlamak deneysel ve eleştirel yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Avcı, M. (2019). *Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri öznel iyi oluş düzeyleri ile sanal zorbalık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yayın No. 548662) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Aydın, O. (1987). *Davranış bilimlerine giriş*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B. E. F. örneği)* (Yayın No. 188205) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayhan, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algıları* (Yayın No. 594413) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Babalar, A. (2018). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde kontrol hissi ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 529146) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, H. ve İpekci, İ. E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 405-422. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9348>
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 87-148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208917>
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçe'nin öğretiminde bir metod denemesi* (Yayın No. 19980) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Batır, R. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dil yeterliliklerinin sosyokültürel uyuma etkisi* (Yayın No. 462310) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bayraktar, N. (2003). *Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*. *Dil Dergisi*, (119), 58-71. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2790/>
- Baysan, Ç., Eş, A. Ç., ve Tezer, M. (2019). *Ergenlerin dijital oyun bağımlılığının okulda öznel iyi oluş açısından incelenmesi*. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20, 17-20. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.302644849>

- Baytemir, K. (2016). *Ergenlikte ebeveyn ve akran bağlanması ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliliğin aracılığı*. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 69-91. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6185>
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma- yazma motivasyonunda sosyal- duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü* (Yayın No. 698981) [Doktora tezi, Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bölükbaş, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi*. *Journal of Turkish Studies*, 5(3), 905-918. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1477>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Ed.). Guilford Press.
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N. and Bronkema, R. (2015). *Keep on Truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions*. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. <https://dx.doi.org/10.1177/1948550615574300>
- Bulut, K., ve Kardaş, M. N. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki: Empatik eğilimin aracı rolü* (Yayın No. 470309) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükcebeci, A. ve Deniz, M. (2017). *Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Oluş: Empatik Eğilimin Aracılık Rolü*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.011>
- Büyükikiz, K. K., ve Hasırcı Aksoy, S. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.15994>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı; istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve Yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, C. (2016). *Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi* (Yayın No. 488719) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Ceyhun, R. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerisinin ilköğrencilerinin dil öğrenmesine etkisi* (Yayın No. 659782) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ciminli, A. (2022). *Okulda öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak akademik öz-yeterlik ve umut. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 37-50. <https://dx.doi.org/10.55107/turksosbilder.1063908>
- Clark, K. N., ve Malecki, C. K. (2019). *Academic grit scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. Journal Of School Psychology*, 72, 49-66. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Cohen, J. (1992). *A power primer. Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Credé, M., Tynan, M. C. And Harms, P. D. (2017). *Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. Journal Of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://dx.doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Çakıcı, D. (2017). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde BİT kullanımı. Katılımcı Eğitim Araştırması*, 4(2), 73-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/issue/47596/601260>
- Çetintaş, B., Yazıcı, Z. (2016). *Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), 173 – 187 <http://dx.doi.org/10.13114/MJH.2016.292>
- Demir Çelebi, Ç. (2014). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 372349) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirbilek, H. (2021). *Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, öznel iyi oluş, affetme ve öz-şefkat arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yayın No. 671651) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 486136) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. Millî Eğitim Dergisi*, 35(170), 339-350. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36942/422524>

- Deniz, K. ve Uysal B. (2010). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretimi programı. Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 239-261. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177232>
- Diener, E. (2000). *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. and Ryan, K. (2009). *Subjective well-being: a general overview. South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://dx.doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). *Recent findings on subjective well-being. Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, RE (2003). Kişilik, kültür ve öznel iyi oluş: Hayatın duygusal ve bilişsel değerlendirmeleri. *Yıllık Psikoloji İncelemesi*, 54, 403–425. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302 <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E. (1984). Öznel iyi oluş. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği* (Yayın No. 336029) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duckworth, A. L. (2006). *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement*. University Of Pennsylvania.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner Book Company. <http://dx.doi.org/10.1111/peps.12198>

- Duckworth, A. L. (2018). *Azim-sabır, tutku ve kararlılığın gücü. (Çev. Öyküm Taner)*. Pegasus Yayıncılık.
- Dülger, Ş. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayın No. 665720) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ercilasun, A. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınevi
- Ekinci, N. (2019). *Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 617519) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, N. ve Hamarta, E. (2020). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. *Opus uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 15(21), 125-144. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.569805>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition. The United States: Oxford*, 98. <https://dx.doi.org/10.1515/9783110626452>
- Erdem, İ. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi*. *Turkish Studies*, 4 (3), 888-937. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.709>
- Erdem, Ş. (2018). *Üstün yeteneklilerin iyi oluşunda bilgelik, değerler ve benlik kavramının rolü* (Yayın No. 547861) [Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M. (1995). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdil, M. (2018). *Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılar Türkçe öğretimi*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 94. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı*. (Yayın No. 573473) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). *Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47949/606683>
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). *Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.

- Genç, G., Kaya, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 19-31.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50197/646418>
- Ali GÖÇER. (2009). *Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Journal of Turkish Studies* 4(8), 1298-1313. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1001>
- Göçer, A ve Moğul, S. (2011), *Türkçe ’nin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. Turkish Studies*, 6(3), 797-810. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Göğüş, B. (1983). *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, XLVII (379-380), 40-48.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayın No. 406997) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Gülenay, G. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karar verme davranışları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No. 570020) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Günday, R. Ve Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). *Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. Electronic Turkish Studies*, 10(15), 471-484. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9073>
- Güneş, F. (2013). *Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- Güneş Şahin, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi. (Yayın No. 702455) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Akçağ Yayınları.*
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. (Yayın No. 419392) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Haranin, E., Huebner, E. S. and Suldo, S. M. (2007). *Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. Journal Of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282906295620>

- Hascher, T. (2008). *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being*. *International Journal of Educational Research*, 47 (2), 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Hengirmen, M. (1993). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi*. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (10), 5-9.
- Hu, L. And Bentler, P. M. (1999). *Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huebner, E. S. Ve Gilman, R. (2006). *Students who like and dislike school*. *Applied Research In Quality Of Life*, 1(2), 139-150. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F. and Drane, J. W. (2006). *The brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students*. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 211-216. <http://dx.doi.org/10.2466/PR0.94.1.351-356>
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesi'ndeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması*. (Yayın No. 395892) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum-algı iletişim*. Beykent Üniversitesi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). *İnsan ve insanlar*. Sevinç Mat.
- Kalaycı, Ş. (2016). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). *Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları*. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi*. (Yayın No. 671527) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Eflatun Matbaacılık.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kavçar, C. (1998). *Türkçe eğitimi ve sorunlar*. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (65), 5-18.

- Kelly, D. R., Matthews, M. D., & Bartone, P. T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among West Point cadets. *Military Psychology*, 26(4), 327–342. <https://doi.org/10.1037/mil0000050>
- Kızıdırıcı, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa ortak başvuru metnine dayalı etkinlik tasarımı* (Yayın No. 488668) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Anı yayıncılık.
- Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J. And Rossbach, H. G. (2016). *Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? Early Child Development and Care*, 186(1), 117-139. <https://doi.org/10.4324/9781315542645-8>
- Kobayashi, Y. (2002). Yabancı dil öğrenme tutumlarında cinsiyetin rolü: Japon kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları. *Cinsiyet ve eğitim*, 14 (2), 181-197. <http://dx.doi.org/10.1080/09540250220133021>
- Korkut, F. (1994). *İnsan ilişkilerinde tutum ve tavırların önemi, insan ilişkileri ders kitabı*. Ecem Yayınları.
- Kozikoğlu, İ. ve Kanat, F. (2018). *lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2191>
- Köse, D. & Özsoy, E. (2017). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde “Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türki”. *Turkophone*, 4(2), 33-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/31631/347561>
- Kutluca Canbulat, A. N. (2004). *Türkiye ve Almanya anadili öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayın No. 144054) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükıratlı, H. (2019). *Almanya'da Türk göçmen çocuklarında dil durumu ve dil edinim/öğrenim sorunları üzerine son on yılda yapılan çalışmalar*. (Yayın No. 555646) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X. and Li, Z. (2015). *Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. Social Indicators Research*, 120(3), 917-937. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>

- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Yayın No. 298549) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kozikoğlu, İ. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları*, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47937/606410>
- Mercan, O. (2019). *Ergenlerde karar verme stillerinin öznel iyi oluş ve umut ile ilişkisi*. (Yayın No. 550771) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oruç, Ş. (2016). *Türkçede ana dil ve ana dili*. *Littera Turca Journal of Turkish Language And Literature*, 2 (1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Oruç, Ş. (2016). *Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil*. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). *Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166023>
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*. (Yayın No. 159930) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, Y. ve Sağkal, A. S. (2016). *Ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 333-350.  
<http://dx.doi.org/10.12984/egedfd.280748>
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). *Üstün zekalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 254-264.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73988>
- PİKTES (2022). 20.10.2022 tarihinde <https://piktes.gov.tr/cms/> adresinden erişildi.
- Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L. and Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the academic grit scale*. Lexington, KY: University of Kentucky.
- Sağkal, A. S., Soylu, Y., Pamukçu, B., & Özdemir, Y. (2020). *Akademik azim ölçeğinin (AAÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 326-344  
<http://doi.org/10.21764/%20maeuefd.613223>

- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Aytunga, O. (2016). *Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 254-264. <https://doi.org/10.7884/teke.622>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş G. (2016). *İlkokullarda yabancı öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374>
- Schermelleh-Engel, K. Moosburger, H. and Müller, H. (2003). *Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. Ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. E. And Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), Flow and The Foundations Of Positive Psychology*, 279-298. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.5>
- Serin, S. (2021). *Ergenlerde azim: birey, aile ve çevresel faktörlerin yordayıcılığının incelenmesi*. (Yayın No. 670193) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer Abacı, İ. S. (2019). *Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Aile ve Kardeş İlişkileri Açısından İncelenmesi*. (Yayın No. 586636) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shechtman, N., Debarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S. ve Yarnall, L. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: critical factors for success in the 21st century. Washington, DC: US Department of Education, Department of Educational Technology*, 1, 1-107.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. Beta Yayınları.
- Sonkur, A. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerde azim ve psikolojik sağlamlığın rolü. Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 445-460. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.677847>
- Suzuki, Y., Tamesue, D., Asahi, K. ve Ishikawa, Y. (2015). *Grit and Work Engagement: A Cross-Sectional Study. Plos One*, 10 (9) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137501>
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri. Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. (Yayın No. 214830) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2018). Speculations on foreign language learning-teaching 1. International Journal of Languages' Education and Teaching, 6(2), 429-437. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2947>
- Şanal Güngör, B. (2020). *Tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin öznel iyi oluşuna göre okulda öznel iyi oluş ve arkadaşla bağlanma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayın No. 630546) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşir Z. ve Dilmaç, B. (2018). *Yabancı öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. İlköğretim Online, 17(2), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Şimşir, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yaşamında öz-disiplin: Azim, yaşam doyumu ve huzur bağlamında karma bir araştırma*. (Yayın No. 658772) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Peterson, C. and Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC, American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195335446.001.0001>
- Tabachnick, B.G., Fidell, L. (2001). *Computer-assisted research desing and analysis*. Allyn And Bacon.
- Tatlıhoğlu, K. (2015). *Üniversite öğrencilerinin aylık gelir ve harcama düzeyi ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Bingöl Üniversitesi Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (55), 1-15. <https://doi.org/10.17755/esosder.40308>
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). 15.10.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Telef, B. (2014). *Çocuklar için kapsamlı okul doyumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(2), 478-490. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3594.0961>
- Telef, B. B. (2016). *Okulda pozitif yaşantılar ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Journal Of Human Sciences, 13(2), 2475-2487. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3562/1802>

- Tian, L. (2008). *Developing scale for school well-being in adolescents*. *Psychology Development and Education*, 24(3), 100-106. <http://www.devpsy.com.cn/EN/Y2008/V24/I3/100>
- Tian, L., Wang, D. ve Huebner, E. S. (2015). *Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS)*. *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-06030>
- Tian, L., Zheng, J., Huebner, E. S., & Liu, W. (2020). *Brief adolescents' subjective well-being in school scale: measurement invariance and latent mean differences across school levels among chinese students*. *Current Psychology*, 1-9. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-00841-x>
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. Sam Yayınları.
- Tokur, B. (2016). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının incelenmesi*. (Yayın No. 446076) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt
- Tulumcu, M. F. (2014). *Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri*. (Yayın No.363445) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. (Yayın No. 144298) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). *Developing a subjective well-being scale: Validity and reliability studies*. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(23), 103-111. <https://dergipark.org/>
- Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi (2022). 20.12.2022 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Türkiye Maarif Vakfı (2022). 14.09.2022 tarihinde [turkiyemaarif.org](http://turkiyemaarif.org) adresinden erişildi.
- Uçan, A. (2013). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi* (Yayın No. 345238) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, B. (2017). *Anadili Türkçe olan 50-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programının İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 471152) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Watson, D., Clark, L. A. and Tellegen, A. (1988). *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal Of Personality And Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., and Gabrieli, J. D. (2016). *Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170. <http://dx.doi.org/10.3102/0162373715597298>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi. Nobel Yayınevi.*
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. Multilingual Yayınları.*
- Voyer, D. And Voyer, S. D. (2014). *Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036620>
- Yavuzer, H. Ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları. Remzi Kitabevi.*
- Yıldız, F. N. (2019). *Ergenlerde öz-yeterlik, motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisi: Bir model sınaması. (Yayın No. 577848) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Yılmaz, M. Y. (2014). *İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>
- Yol, A. (2015). *Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme düzeyler. (Yayın No. 397403) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi. (Yayın No. 524979) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.*
- Yunus Emre Enstitüsü (2022). 02.12.2022 tarihinde <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden erişildi.

## EKLER

### Ek 1- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

#### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

| Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz.<br><br>(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1.Türkçe öğrenmek isterim.                                                                                                                                                                                                                                       |                  |              |            |             |                     |
| 2.Türkçe öğrenince mutlu olurum.                                                                                                                                                                                                                                 |                  |              |            |             |                     |
| 3.Duyduğum Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ederim.                                                                                                                                                                                                          |                  |              |            |             |                     |
| 4.Türkçe öğrenirken kendimi rahat hissederim.                                                                                                                                                                                                                    |                  |              |            |             |                     |
| 5.Türkçe müzik dinlemeyi severim.                                                                                                                                                                                                                                |                  |              |            |             |                     |
| 6.Türkçe öğrenmek kolaydır.                                                                                                                                                                                                                                      |                  |              |            |             |                     |
| 7.Türkçe oyunlar oynamak isterim.                                                                                                                                                                                                                                |                  |              |            |             |                     |
| 8.Türkçe öğrenirken sıkılırım.                                                                                                                                                                                                                                   |                  |              |            |             |                     |
| 9.Türkçe konuşmak beni mutlu eder.                                                                                                                                                                                                                               |                  |              |            |             |                     |
| 10.Türkçe kitap okumak isterim.                                                                                                                                                                                                                                  |                  |              |            |             |                     |
| 11.Türkçe öğrenmek eğlencelidir.                                                                                                                                                                                                                                 |                  |              |            |             |                     |
| 12.Türkçe film izlemeyi severim.                                                                                                                                                                                                                                 |                  |              |            |             |                     |
| 13.Türkçe yazılar ilgimi çeker.                                                                                                                                                                                                                                  |                  |              |            |             |                     |
| 14.Türkçeyi hayatım boyunca kullanmak isterim.                                                                                                                                                                                                                   |                  |              |            |             |                     |
| 15.Türkçe kuralları öğrenmek zordur.                                                                                                                                                                                                                             |                  |              |            |             |                     |
| 16.Türkçe gazete ve dergileri okumak isterim.                                                                                                                                                                                                                    |                  |              |            |             |                     |
| 17.Türkçe televizyon kanallarını izlemek isterim.                                                                                                                                                                                                                |                  |              |            |             |                     |
| 18.Türkçe kitaplar ilgimi çeker.                                                                                                                                                                                                                                 |                  |              |            |             |                     |
| 19.Türkçe öğrenmek güzeldir.                                                                                                                                                                                                                                     |                  |              |            |             |                     |
| 20.Türkçe yazmak hoşuma gider.                                                                                                                                                                                                                                   |                  |              |            |             |                     |
| 21.Türkçe şarkılar söylemek isterim.                                                                                                                                                                                                                             |                  |              |            |             |                     |
| 22.Türkçe öğrenmek geleceğim için önemlidir.                                                                                                                                                                                                                     |                  |              |            |             |                     |
| 23.Türkçe çizgi film izlemeyi severim.                                                                                                                                                                                                                           |                  |              |            |             |                     |
| 24.Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak isterim.                                                                                                                                                                                                                       |                  |              |            |             |                     |

## Ek-2 Akademik Azim Ölçeği

### Akademik Azim Ölçeği

| Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz.<br><br>(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum ve (4) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|-------------|---------------------|
| 1. Bir ödev zor olduğunda kolaylıkla vazgeçerim.                                                                                                                                                                                                 |                  |              |             |                     |
| 2. Bir ödev yaptığımda tüm gayretimi o ödevde veririm.                                                                                                                                                                                           |                  |              |             |                     |
| 3. Ödevimi bitirene kadar yapmaya devam ederim.                                                                                                                                                                                                  |                  |              |             |                     |
| 4. Bir ödev için çalışma planı yaptığımda o plana sadık kalırım.                                                                                                                                                                                 |                  |              |             |                     |
| 5. Bir ödevi yapmaya söz verdiğimde o ödevi tamamlarım.                                                                                                                                                                                          |                  |              |             |                     |
| 6. Çok çalışkan bir öğrenciyim.                                                                                                                                                                                                                  |                  |              |             |                     |
| 7. Başarısız olsam bile denemeye devam ederim.                                                                                                                                                                                                   |                  |              |             |                     |
| 8. Bir ödev zor olsa bile üzerinde çalışmaya devam ederim.                                                                                                                                                                                       |                  |              |             |                     |
| 9. Okulla ilgili sorumluluklarımı her zaman yerine getirmem.                                                                                                                                                                                     |                  |              |             |                     |
| 10. Çalışma isteğim olmasa bile yapılması gereken ödevleri yaparım.                                                                                                                                                                              |                  |              |             |                     |

### Ek-3 Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği

#### İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği

| Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz.<br><br>(1)Hiç katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Katılıyorum ve (4)Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|-------------|---------------------|
| 1. Ödevlerimi yapmak için yeterli zamanım var.                                                                                                                                                                                               |                  |              |             |                     |
| 2. Okulumuz, kuralları ve düzenlemeleri yaparken bizleri düşünür.                                                                                                                                                                            |                  |              |             |                     |
| 3. Bir sorunum olduğunda öğretmenlerim bana yardım eder.                                                                                                                                                                                     |                  |              |             |                     |
| 4. Yeni bilgiler öğrenmede başarılıyım.                                                                                                                                                                                                      |                  |              |             |                     |
| 5. Arkadaşlarım için değerliyim.                                                                                                                                                                                                             |                  |              |             |                     |
| 6. Öğretmenlerim derslerde eğitsel oyunlu içerikler (EBA, Morpa, Okulistik) kullanır.                                                                                                                                                        |                  |              |             |                     |
| 7. Okuldaki dersler ilgimi çekmektedir.                                                                                                                                                                                                      |                  |              |             |                     |
| 8. Okulumuzun güzel bir ortamı vardır.                                                                                                                                                                                                       |                  |              |             |                     |
| 9. Öğretmenlerimiz bize destek olur.                                                                                                                                                                                                         |                  |              |             |                     |
| 10. Okulda iyi öğrenmek için çabalarım.                                                                                                                                                                                                      |                  |              |             |                     |
| 11. Okulda birçok arkadaşım var.                                                                                                                                                                                                             |                  |              |             |                     |
| 12. Derslerdeki eğitim öğretim ile ilgili etkinlikler yeterlidir.                                                                                                                                                                            |                  |              |             |                     |
| 13. Turnuva, oyun, yarışma gibi ders dışı aktivitelere katılmak için yeterli zamanım var.                                                                                                                                                    |                  |              |             |                     |
| 14. Okuldaki sıra, tahta, harita, pano gibi öğretim araç gereçleri yeterlidir.                                                                                                                                                               |                  |              |             |                     |
| 15. Öğretmenlerimiz bizimle ilgilenir.                                                                                                                                                                                                       |                  |              |             |                     |
| 16. Başarılı olduğumuzda, öğretmenlerimiz bize övgü dolu sözler söyler.                                                                                                                                                                      |                  |              |             |                     |
| 17. Arkadaşlarımla zaman geçirmeyi severim.                                                                                                                                                                                                  |                  |              |             |                     |
| 18. Öğretmenlerim soru-cevap, tartışma gibi farklı öğretim yöntemlerini kullanır.                                                                                                                                                            |                  |              |             |                     |
| 19. Ödevlerimi kolaylıkla yaparım.                                                                                                                                                                                                           |                  |              |             |                     |
| 20. Okulumuz turnuva, yarışma, gezi-gözlem gibi farklı etkinlikler düzenler.                                                                                                                                                                 |                  |              |             |                     |
| 21. Öğretmenlerimi severim.                                                                                                                                                                                                                  |                  |              |             |                     |
| 22. Çalışkan bir öğrenciyim.                                                                                                                                                                                                                 |                  |              |             |                     |
| 23. Okulda aldığımız derslerin sayısı yeterlidir.                                                                                                                                                                                            |                  |              |             |                     |
| Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz. (1) Hiçbir zaman, (2) Ara sıra, (3) Sık sık ve (4) Her zaman anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.                          | Hiçbir zaman     | Ara sıra     | Sık sık     | Her zaman           |
| 24.Okulda kendimi neşeli hissederim.                                                                                                                                                                                                         |                  |              |             |                     |
| 25.Okulda kendimi üzgün hissederim.                                                                                                                                                                                                          |                  |              |             |                     |
| 26.Okulda kendimi mutlu hissederim.                                                                                                                                                                                                          |                  |              |             |                     |
| 27.Okulda kendimi kızgın hissederim.                                                                                                                                                                                                         |                  |              |             |                     |
| 28.Okulda kendimi rahat hissederim.                                                                                                                                                                                                          |                  |              |             |                     |
| 29.Okulda kendimi sıkıntılı hissederim.                                                                                                                                                                                                      |                  |              |             |                     |
| 30.Okulda kendimi keyifli hissederim.                                                                                                                                                                                                        |                  |              |             |                     |
| 31.Okulda kendimi haksızlığa uğramış hissederim.                                                                                                                                                                                             |                  |              |             |                     |
| 32.Okulda kendimi gururlu hissederim.                                                                                                                                                                                                        |                  |              |             |                     |
| 33.Okulda kendimi umutsuz hissederim.                                                                                                                                                                                                        |                  |              |             |                     |

#### Ek-4 Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler, bu form kişisel bilgilerinizi içeren ifadelerle başlayıp sonrasında üç sayfadan oluşan ölçeklerle devam etmektedir. Lütfen her maddeyi dikkatli okuyunuz ve uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Cevaplarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

|                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Cinsiyetiniz<br>Kız ( ) Erkek ( )                                                                                                                                                                                                |
| 2. Okul türü<br>Devlet okulu ( ) Özel okul ( )                                                                                                                                                                                     |
| 3. Evde senden başka Türkçe konuşabilen var mı?<br>Evet ( ) Hayır ( )<br>*Cevap evet ise aşağıdakilerden hangisi/ hangileri? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)<br>Anne ( ) Baba ( ) Kardeş ( ) Diğer aile bireyleri ( ) |
| 4. Evde Türkçe okuma yazma bilen var mı?<br>Evet ( ) Hayır ( )<br>*Cevap evet ise aşağıdakilerden hangisi/ hangileri? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)<br>Anne ( ) Baba ( ) Kardeş ( ) Diğer aile bireyleri ( )        |
| 5. Ailede okula giden kardeş var mı?<br>Evet ( ) Hayır ( )                                                                                                                                                                         |
| 6. Kaç yıldır Türkiye 'de yaşıyorsunuz?<br>1 yıldan az ( ) 1-2 yıl ( ) 3-4 yıl ( ) 5 yıldan fazla ( )                                                                                                                              |
| 7. Türkçe öğrenmek için aldığınız akademik destek var mı?<br>Evet ( ) Hayır ( )                                                                                                                                                    |
| 8. Türkçe iletişim araçlarını kullanıyor musunuz? (Bilgisayar kullanma, televizyonda Türkçe kanallar izleme...)<br>Evet ( ) Hayır ( )                                                                                              |

## Ek-5 Ölçek İzinleri

**Gönderen:** Kayhan

**Gönderildi:** 7 Aralık 2021 Salı 12:05

**Kime:** gülşah

**Konu:** Re: Ölçek İzni

Merhaba Gülşah hocam, Ölçekleri çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek formları ekte yer almaktadır. Başarılar

**Dr. Kayhan BOZGÜN**

E-mail:

Telephone:

gülşah, 7 Ara  
2021 Sal, 08:42 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba,

Ben Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde yüksek lisans öğrencisi Gülşah Altıntaş. Tezimde kullanmak üzere "Akademik Azim Ölçeği" ve "İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği"nin iznini istiyorum. Gönderirseniz çok memnun olurum. İyi çalışmalar.

**Gönderen:** Sedat

**Gönderildi:** 8 Aralık 2021 Çarşamba 17:26

**Kime:** gülşah

**Konu:** Re: Ölçek İzni

Değerli Hocam merhabalar,

iPhone'umdan gönderildi

gülşah

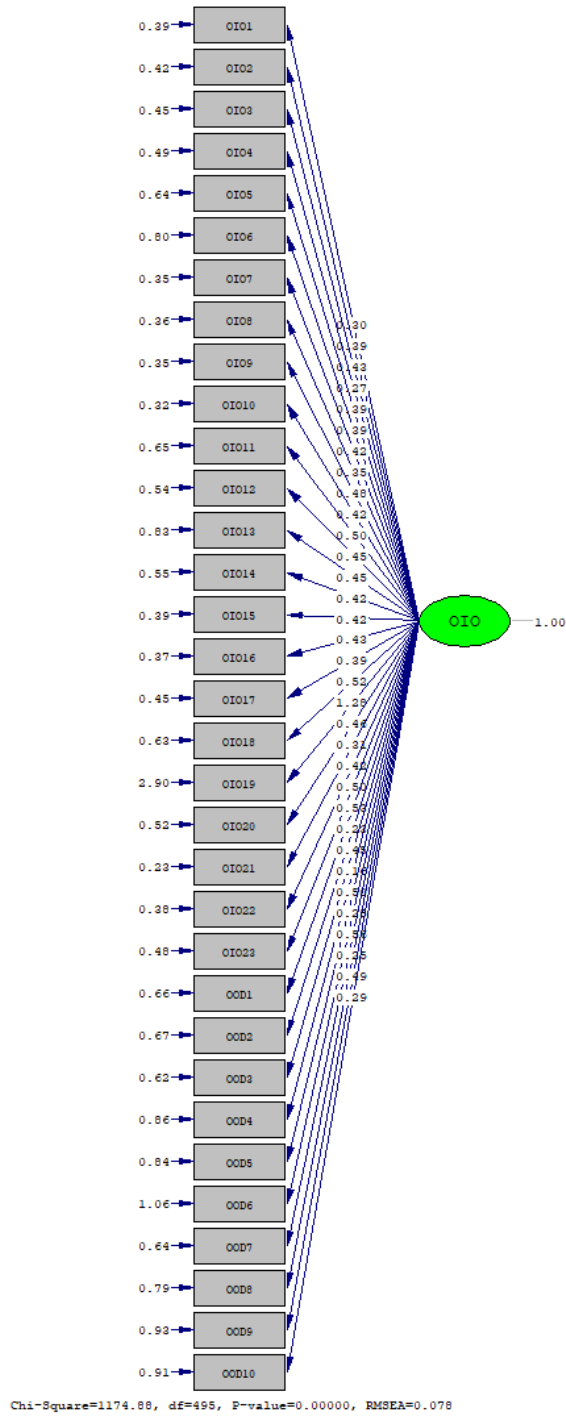
şunları yazdı (8 Ara 2021 17:06):

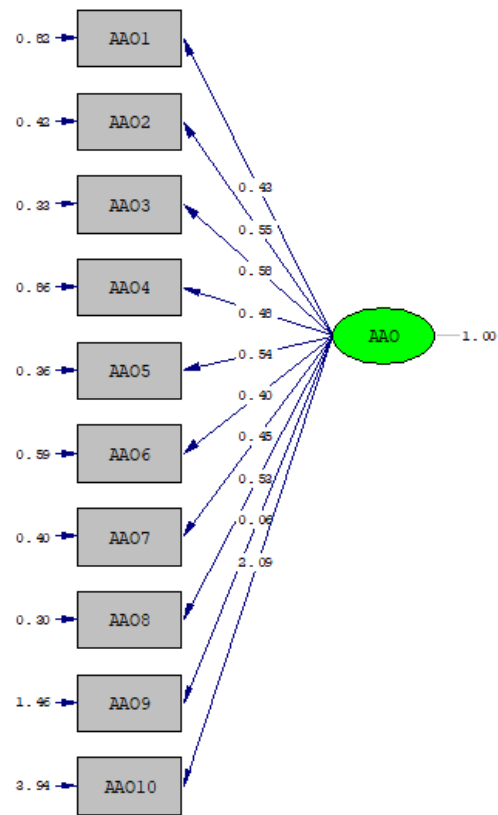
Hocam merhaba,

Tarafımda geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Doktora tezimin ekinde son hali mevcuttur. İyi çalışmalar dilerim.

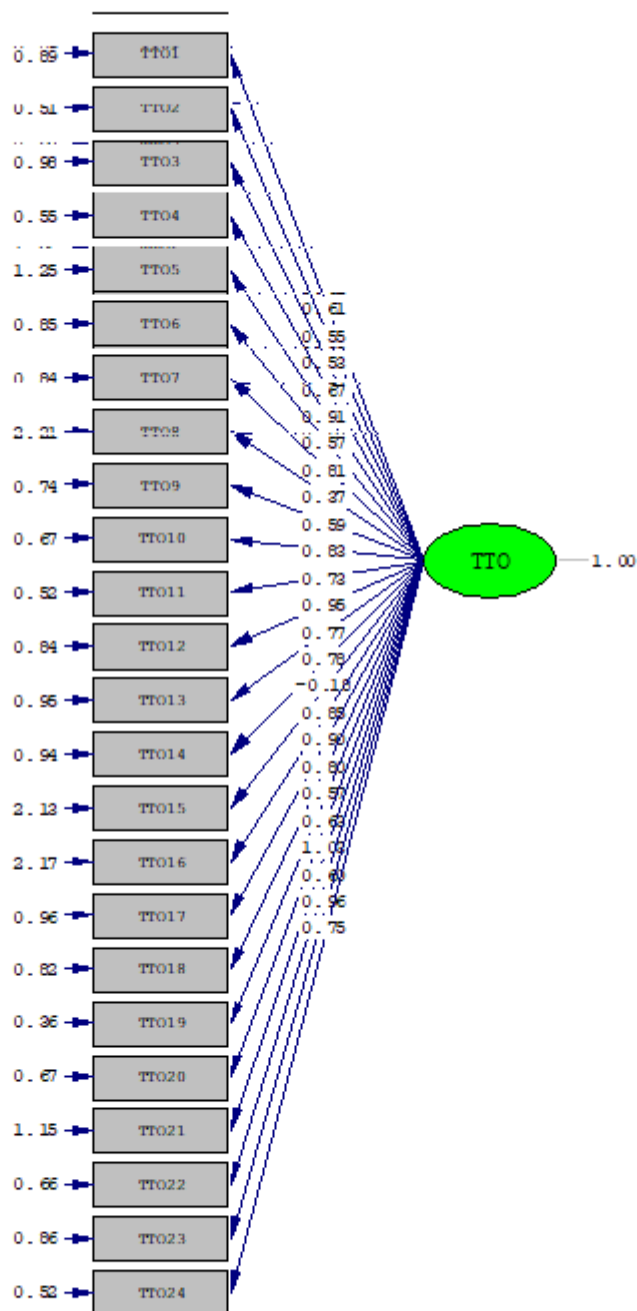
Ben Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde yüksek lisans öğrencisi Gülşah Altıntaş. Tezimde kullanmak üzere "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin iznini istiyorum. Gönderirseniz çok memnun olurum. İyi çalışmalar.

## Ek 6- Ölçeklerin DFA Modelleri





Chi-Square=35.39, df=35, P-value=0.44979, RMSEA=0.007



Chi-Square=684.25, df=252, P-value=0.00000, RMSEA=0.088

## Ek 7-Araştırma İzin Onayı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-45227277  
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi  
(Gülşah ALTINTAŞ)

08.03.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 202054021002 numaralı öğrencisi **Gülşah ALTINTAŞ'ın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT danışmanlığında “Yabancı Öğrencilerin Türkçe Tutumlarının, Akademik Azim ve Okulda İyi Oluş ile İlişkisi”** başlıklı araştırmasını, İlimizde Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ilkokullarda uygulama isteği ile ilgili 07/02/2022 tarih ve 284440 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimizde Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ilkokullarda öğrencilere** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
08.03.2022

Emre ÇALIŞKAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Telefon No : 0 (242) 238 60 00  
E-Posta: arge07@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:2422386111



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 50d4-8648-3f85-8277-681b kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 8-Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2021-174750



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



**TOPLANTI TARİHİ** : 17.09.2021  
**TOPLANTI SAYISI** : 11  
**KARAR SAYISI** : 325

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Gülşah ALTINTAŞ**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokula Başlayan Yabancı Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyelerinin Belirlenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Kurul Başkanı

**Başkan**  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

**Başkan Yrd.**  
Prof. Dr.  
Sibel MEHTER AYKIN  
(izinli)

**Üye**  
Prof. Dr.  
Ebru İÇİGEN

**Üye**  
Prof. Dr.  
Nurşen ADAK  
(izinli)

**Üye**  
Prof. Dr.  
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

**Üye**  
Prof. Dr.  
Taner KORKUT

**Üye**  
Prof. Dr.  
Gökhan AKYÜZ  
(izinli)

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülşah ALTINTAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi :

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2016

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 2023

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : SADAB 9th International Conference on Social Researches and Behavioral Sciences, Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT, Gülşah ALTINTAŞ, Piktos Öğretmenlerinin Uyum Sınıflarına İlişkin Görüşleri

### İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler : Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES)

Çalıştığı Kurumlar : MEB

### İletişim

E-Posta Adresi :

## İNTİHAL RAPORU

Tarih

: 01.01.2023

### YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ, AKADEMİK AZİM VE OKULDA ÖZNEL İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ

#### ORJİNALLİK RAPORU

|                   |                     |            |                  |
|-------------------|---------------------|------------|------------------|
| % <b>15</b>       | % <b>15</b>         | % <b>5</b> | % <b>4</b>       |
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET KAYNAKLARI | YAYINLAR   | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

|          |                                                                                            |             |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>1</b> | <a href="http://openaccess.amasya.edu.tr">openaccess.amasya.edu.tr</a><br>İnternet Kaynağı | % <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a><br>İnternet Kaynağı         | % <b>3</b>  |
| <b>3</b> | <a href="http://docs.neu.edu.tr">docs.neu.edu.tr</a><br>İnternet Kaynağı                   | % <b>1</b>  |
| <b>4</b> | <a href="http://libratez.cu.edu.tr">libratez.cu.edu.tr</a><br>İnternet Kaynağı             | <% <b>1</b> |
| <b>5</b> | <a href="http://www.academia.edu">www.academia.edu</a><br>İnternet Kaynağı                 | <% <b>1</b> |
| <b>6</b> | Submitted to TechKnowledge Turkey<br>Öğrenci Ödevi                                         | <% <b>1</b> |
| <b>7</b> | <a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a><br>İnternet Kaynağı         | <% <b>1</b> |
| <b>8</b> | <a href="http://www.sos-con.com">www.sos-con.com</a><br>İnternet Kaynağı                   | <% <b>1</b> |

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

01.01.2023

Gülşah ALTINTAŞ