



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 7, Issue 1, March 2019, p. 348-367

Received	Reviewed	Published	Doi Number
13.12.2018	24.02.2019	25.03.2019	10.18298/ijlet.3227

**The Examination of Students' Learning Applications of Turkey Turkish
as A Foreign Language in Terms of Different Variables**

Rüştü YEŞİL¹

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the students, have been attending to preparatory classes of universities, and whose learning applications and frequencies of Turkey Turkish as a foreign language according to the different variables. In this process, it was also aimed to determine the arrangements that would make the learning-teaching processes more efficient by identifying the relationship between the students' learning practices and achievements. This descriptive research was carried out quantitatively in Survey model. The population of the study was composed of the students who have been attending to foreign language preparatory classes in Kyrgyz-Turkish Manas University (KTMU) and studying Turkey Turkish languages. The sample of the study consisted of 653 students selected by random sampling method. The data of the study were collected by "Personal Information Form" and "Foreign Language Learning Practices Scale" validity and reliability of which were calculated. The data were analyzed by employing arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA and Pearson's r correlation test. At the end of the research; it was determined that the students generally performed learning practices in high frequency. The Students' writings have found less than the other learning applications. The gender, mother tongue, the number of languages they know, the number of language courses they take, and the department variables differentiate the frequency of learning applications. The relationship between the number courses that the students attend, and academic achievement were determined. Within this framework, suggestions to the students and instructors were given.

Key Words: Turkey Turkish, learning a foreign language, learning applications, academic achievement.

**Öğrencilerin Yabancı Bir Dil Olarak Türkiye Türkçesini Öğrenme
Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıflarında eğitim alan ve yabancı bir dil olarak Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin öğrenme uygulamalarını ve bu uygulamaları yapma sıklıklarını farklı değişkenlere incelemektir. Böylelikle bu süreçte öğrencilerin öğrenme uygulamaları ve başarıları arasındaki ilişkilerden yola çıkarak öğrenme-öğretme süreçlerini daha verimli hale getirebilecek düzenlemelere ilişkin tespitlerin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırgız-Türk Manas Üniversitesi (KTMÜ) yabancı dil hazırlık sınıflarında Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 653 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, geçerli ve güvenilir bir ölçek özelliği taşımaktadır. Araştırmanın verileri analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova ve Pearson's r korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin genel olarak öğrenme uygulamalarını yüksek sıklıkta yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenciler yazmayı öğrenme uygulamalarını diğerlerine göre daha az yapmaktadırlar. Öğrencilerin cinsiyeti, anadilleri, bildikleri dil sayısı, aldıkları dil kursu sayısı ve hedefledikleri bölüm/program farklılıkları öğrenme uygulaması sıklıklarını farklılaştırmaktadır. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ve devam etikleri kurs sayısı ile akademik başarıları arasında ilişkiler belirlenmiştir. Bu çerçevede öğrenci ve öğretim elemanlarına dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, yabancı dil öğrenme, öğrenme uygulamaları, akademik başarı.

¹ Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi/Kırgız-Türk Manas Üniversitesi, ryesisil40@gmail.com.

1. Giriş

Özellikle son yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler ve küreselleşme rüzgârı, ülke ve toplumları dünya arenasında var olma ve varlığını güçlendirme politikaları üretmeye zorlamaktadır. Türkiye'nin tarihi mirası, varlığını sürdürdüğü coğrafyanın jeopolitik konumu, geleceğe ilişkin hedef ve idealleri, Ortadoğu'da ve Kafkasya'da özellikle son dönemlerde yaşanan siyasi, askeri ve ekonomik gelişmeler Türkiye'yi dünyada çok daha etkin olmaya ve yeni politikalar geliştirmeye zorlamaktadır.

Türkiye'nin, özellikle son dönemlerde geliştirip uyguladığı politikalarla kendi coğrafyasının yanı sıra dünyada da kilit bir ülke haline gelmeye çalıştığı söylenebilir. Diğer birçok ülke gibi Türkiye'nin de bu çerçevede geliştirip uygulamaya çalıştığı politikaların önemli bir kısmının eğitim ve kültür alanlarında yoğunlaştığı gözlenmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2018, 69-70; Cuma, 2017: 180; Göçer, 2009, 32). Bu iki politika ve uygulama alanının kesiştiği yer olarak dil eğitiminin, ülkeler ve toplumların üzerinde önemle durduğu ve faaliyet ürettiği alanlardan biri olduğu söylenebilir (Osanova, Azimbayeva, Timokina ve Seydakmetova, 2016, 2451; Madeni ve İşcan, 2012, 24-25; Singh, 2011, 12; Yılmaz, 2014, 1643). Nurlu ve Kutlu (2015, 67), "Yabancı dil olarak Türkiye Türkçesinin" (YDTT) öğretiminin, Türkiye'nin dünya çapında etkinliği artmasıyla birlikte daha da önem kazanmaya başladığını belirtmektedir.

Türkiye Türkçesini zenginleştirmek, bilinirlik ve kullanılabilirliğini artırmak yoluyla kendi coğrafyası ve dünyadaki siyasal, sosyal ve kültürel gücünü yaygınlaştırmak üzere Türkiye'nin özellikle son dönemlerde politikalar geliştirdiği; bu doğrultuda yatırım ve uygulamalarda bulunduğu gözlenmektedir (Cuma, 2017, 180; Erem ve Erdem, 2016, 153-154; Madeni ve İşcan, 2012, 23-24). Uçgun (2013, 2487) bu görüşü teyit etmenin ardından, yapılacak çalışmaların bilimsel bir zeminde yürütülebilmesini ve bu çerçevede üniversitelerde "yabancı bir dil olarak Türkiye Türkçesi" (YDTT) öğretimine odaklanan bir anabilim dalının oluşturulmasını önermektedir.

Türkiye Türkçesini Türkiye'de ve dünyada daha bilinir ve kullanılır bir dil haline getirilebilmek üzere eğitim ve araştırma çalışmalarına önem verildiği gözlenmektedir. Türkiye'de ve farklı ülkelerde Türkiye Türkçesi öğretmek amaçlı okullarının açılması, kurs ve sertifika programlarının düzenlenmesi, öğrenci değişim programları ile Türk okullarına yabancı öğrenci kabullerinin yapılması, kitap ve diğer materyallerin hazırlanması eğitim çalışmalarına örnek olarak verilebilir. Eğitim çalışmalarının etkisini artırmak amacıyla ulusal ve uluslararası alanda düzenlenen sempozyum ve kongreleri, tez ve araştırma raporlarının hazırlanmasını, dergi ve makale çalışmalarının yürütülmesini de bu kapsamda değerlendirmek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde YDTT öğretimi çerçevesinde çok sayıda bilimsel çalışmanın yapıldığı gözlenmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2018, 69-70; Erem ve Erdem, 2016, 153). Erdem, Gün, Şengül ve Özkan (2015, 214). Okur, İnce ve Güleç (2016) ve Göçer, Tabak ve Coşkun (2012, 73), farklı zamanlarda YDTT öğretimi konulu çalışmaların listelendiği ve incelendiği çalışmalar yapmışlar; bu çalışmaların nicelik olarak azımsanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Listelerdeki bu çalışmalara ve genel olarak alanyazına göz atıldığında önemli kısmın teorik çalışma niteliği taşıdığı dikkati çekmektedir (Alyılmaz ve Şengül 2018, 70; İşci, 2012; Kılınç ve Şahin, 2011; Tabak ve Göçer, 2014; Tunçel, 2014; Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016). Bu çalışmaların, YDTT öğretimi ile ilgili kuramsal temellerin atılması açısından önemli bir ihtiyaca cevap verdiği söylenebilir.

Diğer taraftan YDTT öğretimi ile ilgili son dönemlerde nicel ve nitel özellik taşıyan uygulamalı araştırmalara da önem verildiği söylenebilir. Bu çerçevedeki nitel araştırmalara Biçer (2016), Kan, Süşüşoğlu ve Demirel (2013), Nurlu ve Kutlu (2015), Şengül (2014), İşçi (2012) ve Erdem, Gül, Şengül ve Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmalar örnek olarak verilebilir. Bu kapsamdaki nicel araştırmalara ise Mete ve Gürsoy (2013), Karatay ve Kartallıoğlu (2016), Madeni ve İşcan'ın (2012) çalışmaları örnek olarak verilebilir. Bunların yanısıra, yine özellikle son yıllarda karma yöntemin kullanıldığı Koçer (2013), Cuma (2017) ve Alyılmaz ve Şengül'ün (2018) çalışmaları da bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Yapılan araştırmaların önemli bir kısmında; yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar (İşçi, 2012; Koçer, 2013; Madeni ve İşcan, 2012; Nurlu ve Kutlu, 2015), yabancı dil öğrenme/öğretmeye ilişkin öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri ya da tutum, kaygı, kalıplaşmış önyargı gibi psikolojik durumlar (Biçer, 2016; Erem ve Erdem, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Orakçı, 2018), öğrenme ve öğretme yeterlikleri (Mete ve Gürsoy, 2013; Yaman ve Tulumcu, 2016), yabancı dil öğrenmede başarı düzeyleri (Alyılmaz ve Şengül, 2018; Şenkaya, 2005), dil becerilerinin alt bileşenleri olan okuma, yazma, dinleme ya da konuşma becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılma düzeyleri (Alyılmaz ve Şengül, 2018; Memiş, 2018; Nurlu ve Kutlu, 2015) konularının ele alındığı gözlenmektedir. Bu çalışmaların her birinin, Türkiye'nin belirlediği politika ve stratejiler ile YDTT'nin öğretiminin verimliliğine ilişkin yapılan eğitim çalışmalarına önemli katkılar sağladığı belirtilmelidir. Bununla birlikte, gerek Türkiye'de gerekse uluslararası alanda başta İngilizce olmak üzere Batı dillerinin öğretimi üzerinde yapılan çalışmalarla mukayese edildiğinde YDTT'nin öğretimi konusunda çok daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Alanyazında var olan çalışmaların genel olarak kuramsal içerikte olduğu ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu; özellikle de nicel ve nitel özellik taşıyan yeni uygulamalı araştırmaların yapılması gerektiği farklı araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir (Alyılmaz ve Şengül, 2018: 70-71; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 203). Erdem, Gün, Şengül ve Özkan (2015, 214), alanyazında YDTT öğretimi konusunda oldukça çok sayıda çalışmanın bulunduğu; bununla birlikte bu çalışmaların içeriklerinin nitelik yönüyle incelenerek eksik kalan taraflarla ilgili yeni çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Diğer taraftan Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) ve Barut (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin YDTT'ni öğrenme, Baş (2012) tarafından lise öğrencilerinin genel dil öğrenme stratejilerinin; Göçer (2009) tarafından ise Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamaların incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, Bilasa (2016) ile Temelli ve Kurt (2010) üniversite öğrencilerinin, Yiğit ve Kaçire (2015) ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesini konu edinen çalışmalar yapmışlardır. Cuma (2017) ise yabancı öğrencilerin TÖMER'de aldıkları YDTT eğitiminden memnuniyet düzeylerini incelemiştir. Yapılan çalışmaların amacı, kapsamı ve hedef kitlesi incelendiğinde alanyazında YDTT'nin yabancı bir dil olarak öğretimi süreçlerinde öğrenciler tarafından yapılan öğrenme etkinliklerinin nicelik ve niteliğinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin yaptıkları öğrenme etkinliklerinin başarı üzerinde önemli bir değişken olduğunun alanyazında sıklıkla dile getiriliyor olmasının (Senemoğlu, 2013, 383-385; Sönmez, 2015, 149) bu ihtiyacı daha da artırdığı söylenebilir. Alyılmaz ve Şengül'e (2018: 70) göre öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenerek öğrenme etkinliklerini yeterince yerine getirmeleri,

dili öğrenebilmeleri açısından çok önemli bir gerekliliktir. Biçer (2016: 85) de öğrencinin yabancı dil öğrenmede sorumluluklarını üstlenmesi ile birlikte başarının önemli ölçüde kolaylaşacağını belirtmektedir. Diğer taraftan Yeşil (2014, 283), öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini incelediği çalışmada birçok bilim insanının, öğrenme sorumluluğunu öğrenme başarısı için anahtar etken olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

Bu çalışma, özel olarak alanyazına bu konuda katkıyı sunmak amacıyla yapılmıştır. Yabancı dil hazırlık sınıfına devam eden üniversite öğrencilerinin, YDTT'ni öğrenme süreçlerinde hangi öğrenme etkinliklerini ne sıklıkta yaptıklarını belirlemek, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin hazırlık sınıfında yabancı bir dil olarak YDTT'ni öğrenirken hangi uygulamaları ne sıklıkta yaptıkları ve bu uygulamaların farklı değişkenlere göre yapılma sıklıklarındaki farklılaşma durumlarını belirlemektir. Böylelikle öğrencilerin, YDTT'ni öğrenme amacıyla yaptıkları uygulamalardaki eksiklerin belirlenmesi; öğretim elemanlarına ve öğrencilere bilimsel geribildirimlerin sunulmasının temin edilebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin öğrenme uygulamalarının niteliği/yeterliği ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve tartışılması da araştırmanın amaçları arasındadır. Böylelikle, başarıyla güçlü ya da güçsüz ilişkilerin bulunduğu öğrenme uygulamalarına ilişkin daha sağlıklı değerlendirmelerin yapılabilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bu amaç çerçevesinde araştırmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır?

1. Öğrenciler YDTT ni öğrenme uygulamalarını hangi sıklıkta yapmaktadırlar?
2. Öğrencilerin öğrenme uygulamaları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Anadillerine,
 - c. Anadilleri dışında bildikleri dil sayısına,
 - d. Hazırlık eğitimi alınan dil sayısına,
 - e. Üniversitede öğrenim görmeyi düşündükleri fakülte ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin aldıkları YDTT kursu başarı puanları ile;
 - a. Öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları,
 - b. YDTT'ni öğrenmişlik düzeylerine ilişkin özalgıları,
 - c. Biliyor oldukları dil sayıları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin YDTT'ni öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulaması sıklıkları ile biliyor oldukları dil sayısı arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışmada başlıca şu sınırlılıklar çerçevesinde hareket edilmiştir:

Araştırma;

1. Üniversite düzeyinde yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerle,
2. YDTT kursu alan öğrencilerle,
3. Öğrencilerin öğrenme uygulamaları ile,
4. 2017-2018 akademik yılı hazırlık eğitimi süreci ile sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, var olan bir durum üzerinden hareket edilerek hazırlık eğitimi kursunda yabancı bir dil olarak YDTT'ni öğrenen üniversite öğrencilerinin, öğrenme süreçlerinde yaptıkları uygulamaların sıklığı farklı değişkenler açısından betimlenmiştir. Bu nedenle araştırma; betimsel ve tarama modelinde yürütülen bir çalışma; veriler, ölçek yardımıyla toplanış nicel veriler olması nedeniyle de nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır (Balci, 2015, 15; Karasar, 2012, 76-79).

2.2. Evren ve Örneklem

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

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

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

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

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kız	451	69,1	653	100
	Erkek	202	30,9		
Anadili	Kırgız Türkçesi	479	73,4	653	100
	Özbek Türkçesi	31	4,7		
	Kazak Türkçesi	28	4,3		
	Tacik Türkçesi	30	4,6		
	Uygur Türkçesi	26	4,0		
	Azeri Türkçesi	17	2,6		
	Rusça	13	2,0		
	Afgan Dili (Darice-Peştuca)	11	1,7		
	Moğolca	10	1,5		
	Çince	8	1,2		
Anadil dışında bilinen dil sayısı	Başka dil bilmiyorum	146	22,4	653	100
	Bir dil	349	53,4		
	İki dil	124	19,0		
	Üç dil	34	6,7		
Hazırlık eğitimi alınan dil sayısı	Bir dil	428	65,5	653	100
	İki dil	174	26,6		
	Üç dil	46	6,7		
	Boş	7	1,1		

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği (YDÖÜÖ) KTMÜ yabancı dil hazırlık sınıfında YDTT eğitimi alan öğrencilerden toplanmıştır. Bu süreçte ders veren öğretim elemanlarından yardım alınmıştır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin verileri temin etmek üzere oluşturulmuş toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği (YDÖÜÖ): KTMÜ Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Sınıflarında Türkçe eğitimi alan öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yaptıkları öğrenme uygulamalarının sıklığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Yeşil, 2018). Ölçek, 6 faktörü ve toplam 30 soruyu içeren bir veri toplama aracıdır. Ölçekteki faktörler; Genel Öğrenme Uygulamaları (GÖÜ), Konuşmayı Öğrenme Uygulamaları (KÖÜ), Okumayı Öğrenme Uygulamaları (OÖÜ), Yazmayı Öğrenme Uygulamaları (YÖÜ), Grameri Öğrenme Uygulamaları (GrÖÜ) ve Dinleyerek Öğrenme Uygulamaları (DÖÜ) olarak adlandırılmıştır.

Beşli likert tipi ölçek özelliği taşıyan ölçekteki öğrenme uygulamalarını ifade eden maddelerin karşısında, uygulama sıklıklarını belirlemek üzere “(0) Hiçbir zaman”, “(1) Nadiren”, “(3) Bazen”, “(3) Çoğu zaman” ve “(5) Her zaman” seçeneklerine yer verilmiştir. YDÖÜÖ'nin KMO değeri 0,881; Bartlett Testi değerleri $\chi^2=3949,698$; $sd=435$; $p<0,001$ 'dir. Ölçeğin geçerlik özelliği açılımlı faktör analizi, madde-toplam ve faktör-toplam korelasyonlarının; güvenilirlik özelliği ise Cronbach alpha iç tutarlılık ve kararlılık katsayılarının hesaplanması yoluyla test edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri çerçevesinde yapılan analizler sonunda elde edilen; maddelerin faktör yükü aralıkları, varyansı açıklama oranları, özdeğerleri ve Cronbach alpha güvenirlik katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de özetlenmiştir (Yeşil, 2018, 1984):

Tablo 2. Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeğinin Faktörlere Göre Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerleri

Faktör Adı	Madde Sayısı	Faktör Yükü Aralıkları	Özdeğer	Açıklanan Varyans Miktarı (%)	Cronbach Alpha
GÖÜ	7 madde	,502 - ,698	7,067	23,555	0,826
KÖÜ	6 madde	,528 - ,703	2,050	6,534	0,803
OÖÜ	6 madde	,450- ,624	1,741	5,803	0,721
YÖÜ	4 madde	,546 - ,681	1,413	4,710	0,663
GrÖÜ	3 madde	,635 - ,755	1,353	4,510	0,726
DÖÜ	4 madde	,514 - ,775	1,272	4,239	0,715
YDÖÜÖ	30 madde	,450 - ,775	---	49,650	0,880

Tablo 2’de faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin verilen maddelerin faktör yükleri, özdeğerleri, varyansı açıklama miktarları ile yukarıda verilen KMO değerleri ve Bartlett testi değerleri incelendiğinde YDÖÜÖ’nin yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, 125; Eroğlu, 2008, 322; Durmuş, Yurtkoru ve Çınko, 2016, 73-114). Faktörlerin ve ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık düzeyleri de, 0,60’ın üzerinde değerler alması nedeniyle tutarlı ölçümler yapabildiğini göstermektedir (Malhotra 1999: 282).

Diğer taraftan her bir madde ve faktörlerden alınan puanlarla ölçek genelinden alınan puanlar arasındaki madde-toplam ve faktör-toplam korelasyonları ile altı hafta arayla yapılan iki uygulama sonuçları arasındaki ilişkilerin tamamı $p < ,001$ düzeyinde anlamlıdır. Bu nedenle ölçeğin ayırteci (Pallant 2007: 140) ve kararlı (Balcı 2015: 114; Büyüköztürk 2012: 170-171) ölçümler yapabildiği belirlenmiştir. Buna göre YDÖÜÖ’nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri analizinde başlıca aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, Anova testi, Tukey testi ve Pearson’s r korelasyon testi analizleri yapılmıştır. Fark ve ilişki testlerinde $p < ,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir. Diğer taraftan maddelerin sonuna yerleştirilmiş olan öğrenme uygulamalarının sıklığına ilişkin aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken, 0,00-0,80 arası “çok düşük”, 0,71-1,60 arası “düşük”, 1,61-2,40 aralığı “orta”, 2,41-3,20 aralığı “yüksek” ve 3,21-4,00 aralığı “çok yüksek” sıklıkta uygulandığı şeklinde anlamlandırılmıştır.

3. Bulgular

Veriler üzerinde, araştırmanın amaçları çerçevesinde yapılan analizler sonunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

3.3.1. YDTT'ni öğrenme süreçlerinde öğrencilerin faktörlere göre öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarına ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin faktörlere göre öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları

	N	\bar{X}	ss	Anlamı
Genel Öğrenme Uygulamaları (GÖÜ)	600	2,85	,64	Yüksek
Konuşmayı Öğrenme Uygulamaları (KÖÜ)	605	2,72	,74	Yüksek
Okumayı Öğrenme Uygulamaları (OÖÜ)	623	2,73	,63	Yüksek
Yazmayı Öğrenme Uygulamaları (YÖÜ)	597	1,92	,77	Orta
Grameri Öğrenme Uygulamaları (GrÖÜ)	626	2,64	,81	Yüksek
Dinleyerek Öğrenme Uygulamaları (DÖÜ)	622	2,87	,75	Yüksek
Yabancı Dil Öğrenme Uygulamaları Ölçeği (YDÖÜÖ)	499	2,66	,49	Yüksek

Tablo 3'de öğrencilerin YDTT'yi öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının faktörlere göre $\bar{X}=2,92$ (yüksek) ile 3,87 (çok yüksek) arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğrenciler DÖÜ faktöründeki uygulamaları diğerlerine göre daha sık, YÖÜ faktöründeki uygulamaları ise diğerlerine göre daha az yapmaktadırlar. Ölçekte yer alan öğrenme uygulamalarının genelini ise öğrenciler $\bar{X}=2,66$ "yüksek" sıklıkta yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin ölçekte yer alan öğrenme uygulamalarını genel olarak yüksek sıklıkta yapmakla birlikte yazmayı öğrenme uygulamalarını daha az yaptıkları söylenebilir.

3.3.1.2. YDTT'ni öğrenirken öğrencilerin cinsiyetine göre yaptıkları öğrenme uygulamalarının farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyetine göre faktörlerdeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının farklılaşma durumu

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	Ss	Levene		t	Sd	P
					F	p			
GÖÜ	Erkek	179	2,64	,71	2,951	,088	5,462	598	,000
	Kız	421	2,94	,58					
KÖÜ	Erkek	186	2,61	,79	1,184	,298	2,300	603	,022
	Kız	419	2,77	,72					
OÖÜ	Erkek	189	2,64	,71	3,003	,085	2,170	621	,030
	Kız	434	2,76	,59					
YÖÜ	Erkek	180	1,91	,82	2,397	,122	,057	595	,955
	Kız	417	1,92	,75					
GrÖÜ	Erkek	195	2,42	,80	,001	,972	4,667	624	,000
	Kız	431	2,74	,79					
DÖÜ	Erkek	190	2,58	,83	,641	,779	6,613	620	,000
	Kız	432	2,99	,67					
YDÖÜÖ	Erkek	143	2,49	,61	3,693	,055	5,140	497	,000
	Kız	356	2,73	,42					

Tablo 4'te faktörlere göre öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları erkek öğrenciler için $\bar{X} = 1,91$ ile 2,64; kız öğrencilerde ise $\bar{X} = 1,92$ ile 2,99 arasında değerler almıştır. YÖÜ dışındaki diğer faktörler ve YDÖÜÖ'nin genelindeki öğrenme uygulamaları kız öğrenciler tarafından erkeklere göre anlamlı bir farkla daha sık yapılmaktadır ($p < ,05$). Buna göre kız öğrencilerin erkeklere göre YÖÜ dışında anlamlı bir farkla daha gayretli oldukları söylenebilir.

3.3.1.3. Öğrencilerin anadillerine göre YDTT'ni öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarındaki farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin anadillerine göre faktörlerdeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarındaki farklılaşma durumu

Fak	Öğrencinin anadili	N	\bar{X}	Ss	KT	df	KO	F	p	Tuk
KÖÜ	(1) Kırgız Türkçesi	446	2,71	,72	Gr.arası Grup içi Toplam	9,900 326,275 336,176	9 595 604	1,100 ,548	2,006 ,036	8-9
	(2) Rusça	11	2,36	,94						
	(3) Özbek Türkçesi	31	2,32	,59						
	(4) Kazak Türkçesi	28	2,80	,69						
	(5) Afgan dili	10	2,78	,95						
	(6) Çince	5	2,57	,80						
	(7) Tacik Türkçesi	26	2,81	,75						
	(8) Moğolca	6	2,15	,67						
	(9) Azeri Türkçesi	14	2,93	,80						
	(10) Uygur Türkç.	28	2,42	,90						
OÖÜ	(1) Kırgız Türkçesi	465	2,72	,62	Gr.arası Grup içi Toplam	12,382 241,444 253,825	9 613 622	1,376 ,394	3,493 ,000	9-3 9-8 9-10
	(2) Rusça	11	2,56	,78						
	(3) Özbek Türkçesi	31	2,33	,44						
	(4) Kazak Türkçesi	27	2,66	,59						
	(5) Afgan dili	10	3,23	,44						
	(6) Çince	6	2,72	,32						
	(7) Tacik Türkçesi	26	2,71	,85						
	(8) Moğolca	7	2,26	,61						
	(9) Azeri Türkçesi	12	3,10	,71						
	(10) Uygur Türkç.	28	2,21	,61						
YDÖÜÖ	(1) Kırgız Türkçesi	370	2,66	,48	Gr.arası Grup içi Toplam	4,406 119,762 124,167	9 489 498	,490 ,245	1,999 ,038	8-9
	(2) Rusça	10	2,41	,82						
	(3) Özbek Türkçesi	24	2,73	,28						
	(4) Kazak Türkçesi	23	2,72	,43						
	(5) Afgan dili	8	2,75	,51						
	(6) Çince	4	2,56	,41						
	(7) Tacik Türkçesi	21	2,66	,54						
	(8) Moğolca	3	2,21	,48						
	(9) Azeri Türkçesi	10	2,98	,74						
	(10) Uygur Türkç.	26	2,53	,52						

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğrencilerin anadillerine göre KÖÜ ve OÖÜ faktörleri ile YDÖÜÖ'nin genelindeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Bu faktörler açısından farklılaşmanın hangi anadile sahip öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonunda KÖU faktöründeki farklılaşmanın Moğolca anadilindeki öğrencilerle Azeri Türkçesi anadilindeki öğrenciler arasında; Azeri Türkçesi anadiline sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. YDÖÜÖ'nin geneli açısından da aynı durum söz konusu olmuştur. OÖU faktöründeki uygulamalardaki anlamlı farklılaşma ise Azeri Türkçesi anadiline sahip öğrencilerle Özbek Türkçesi, Moğolca ve Uygur Türkçesi anadillerine sahip öğrenciler arasında ve Azeri Türkçesi anadiline sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir ($p < ,01$). Azeri Türkçesi anadiline sahip öğrenciler OÖU faktöründeki öğrenme uygulamalarını daha sık yapmaktadırlar. Bu durum, Azeri anadilindeki öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme konusunda daha çok gayret gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.3.1.4. Öğrencilerin anadili dışında bildikleri dil sayısına göre YDTT'ni öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarındaki farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin anadili dışında bildikleri dil sayısına göre faktörlerdeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarındaki farklılaşma durumu

Fak.	Bilinen Dil sayısı	N	\bar{X}	Ss	KT	df	KO	F	p	Tuk
GÖU	(1) Bir dil	326	2,82	,65	Gr.arası	2,703	2	1,352	3,351	,036
	(2) İki dil	119	2,92	,59	Grup içi	190,773	473	,403		1-3
	(3) Üç dil	31	3,11	,56	Toplam	193,477	475			
KÖU	(1) Bir dil	323	2,60	,75	Gr.arası	7,381	2	3,691	6,908	,001
	(2) İki dil	118	2,86	,66	Grup içi	250,018	468	,534		1-2
	(3) Üç dil	30	2,92	,63	Toplam	257,399	470			1-3
YÖU	(1) Bir dil	318	1,89	,76	Gr.arası	4,191	2	2,095	3,676	,026
	(2) İki dil	116	2,07	,72	Grup içi	262,216	460	,570		1-3
	(3) Üç dil	29	2,16	,80	Toplam	266,407	462			
DÖU	(1) Bir dil	335	2,80	,77	Gr.arası	3,962	2	1,981	3,583	,029
	(2) İki dil	118	2,96	,64	Grup içi	266,504	482	,553		1-3
	(3) Üç dil	32	3,09	,76	Toplam	270,466	484			
YDÖÜÖ	(1) Bir dil	269	2,61	,52	Gr.arası	2,133	2	1,066	4,465	,012
	(2) İki dil	101	2,74	,41	Grup içi	93,616	392	,239		1-3
	(3) Üç dil	25	2,85	,42	Toplam	95,749	394			

Tablo 'da öğrencilerin bildikleri dil sayısına göre YDTT'ni öğrenme uygulaması sıklıklarının GÖU, KÖU, YÖU, DÖU faktörleri ile YDÖÜÖ'nde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p < ,05$). Faktörlerdeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonunda, GÖU, YÖU, DÖU faktörleri ile YDÖÜÖ'ndeki farklılaşmaların bir dil bilen öğrencilerle üç dil bilen öğrenciler arasında üç dil bilenler lehine olduğu belirlenmiştir. KÖU faktöründeki farklılaşma ise bir dil bilen öğrencilerle iki ve üç dil bilen öğrenciler arasında ortaya çıkmıştır. Tek dil bilen öğrenciler iki ve üç dil bilen öğrencilere göre KÖU'nu anlamlı bir farkla daha az sıklıkta yapmaktadırlar ($p < ,01$). Buna göre öğrencilerin bildikleri dil sayısı arttıkça yeni bir dili öğrenirken öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının da arttığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin farklı bir dil öğrenme konusundaki deneyimlerine paralel olarak öğrenme uygulamalarının yapmanın yararlarını daha önceden yaşamış olmaları, bu farklılaşmayı doğurmuş olabilir. Bu bulguyu ve yorumu test etmek üzere bilinen dil sayısı ile öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları arasında korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

3.3.1.5. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile YDTT'ni öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulaması sıklıkları arasında ilişkiye dair bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile YDTT'ni öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları arasındaki ilişkiye dair Pearson's r korelasyon testi değerleri

	GÖÜ	KÖÜ	OÖÜ	YÖÜ	GrÖÜ	DÖÜ	YDÖÜÖ
Bilinen dil sayısı	,135**	,163**	,055	,123**	,042	,121**	,149**

N. 471-485; **: p<,01

Tablo 7'de, öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile GÖÜ, KÖÜ, YÖÜ ve DÖÜ faktörleri ile YDÖÜÖ'nin genelindeki uygulamaların yapılma sıklığı arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu (p<,01); OÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki uygulamaların yapılma sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı (p<,05) belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bildikleri dil sayısı arttıkça GÖÜ, KÖÜ, YÖÜ ve DÖÜ faktörleri ile YDÖÜÖ'nin genelindeki uygulamaların yapılma sıklığının da arttığı söylenebilir. Bu öğrenme uygulamalarının sıklığı arttıkça dil sayısının arttığı şeklinde de ifade etmek mümkündür. Buna karşılık OÖÜ ve GrÖÜ faktöründeki uygulamaların yapılma sıklığı ile ilgili böyle bir çıkarımda bulunulamayacağı belirtilmelidir.

3.3.1.6. Öğrencilerin hazırlık eğitimi aldıkları dil sayısına göre YDTT'ini öğrenme uygulamalarındaki farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin hazırlık eğitimi dışında hazırlık eğitimi aldıkları dil sayısına göre öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarındaki farklılaşma durumu

Fak	Kurs alınan dil sayısı	N	\bar{X}	Ss	K T	df	KO	F	p	Tuk
GrÖÜ	(1) Bir dil	409	2,60	,81	Gr.arası	5,135	2	2,568	3,950	,020
	(2) İki dil	171	2,66	,80	Grup içi	400,433	616	,650		1-3
	(3) Üç dil	39	2,97	,68	Toplam	405,568	618			
YDÖÜÖ	(1) Bir dil	323	2,66	,48	Gr.arası	1,109	2	,555	2,309	,100
	(2) İki dil	136	2,65	,51	Grup içi	117,980	491	,240		---
	(3) Üç dil	35	2,84	,44	Toplam	119,090	493			

Tablo 8'de öğrencilerin kurs alıyor oldukları yabancı dil sayısına göre YDTT'ni öğrenme uygulamaları sıklıklarının GrÖÜ faktöründe anlamlı farklılaştığı (p<,05); buna karşılık diğer faktörler ile YDÖÜÖ'nin genelinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı (p<,05) görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonunda, GrÖÜ faktöründeki farklılaşmanın dil hazırlık eğitiminde bir ve üç dil için kurs alan öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Üç dil için birlikte hazırlık eğitimi alan öğrencilerin, GrÖÜ faktöründeki uygulamaları anlamlı bir farkla daha sık yaptıkları görülmüştür. Buna göre farklı diller için hazırlık kurslarına devam eden öğrencilerin daha fazla gramer öğrenme çalışması yaptığı söylenebilir. Farklı dillerin gramer yapılarının mantıksal farklılıklar içinde olması, öğrencilerin grameri öğrenme uygulamalarını daha sık yapmaya yöneltmiş olabilir.

Bu yargıyı test etmek üzere, öğrenme uygulamalarını öğrencilerin yapma sıklığı ile kursa devam ettiği dil sayısı arasında bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiş ve bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir:

3.3.1.7. Öğrencilerin hazırlık kursu aldıkları dil sayısı ile YDTT'ni öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulaması sıklıkları arasında ilişkiye dair bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin hazırlık kursu aldıkları dil sayısı ile YDTT'ni öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulaması sıklıkları arasında ilişkiye dair Pearson's r korelasyon testi değerleri

	GÖÜ	KÖÜ	OÖÜ	YÖÜ	GrÖÜ	DÖÜ	YDÖÜÖ
Hazırlık kursu alınan dil sayısı	,038	,048	,000	,089*	,097*	,015	,066

N. 570-646; *: p<,05

Tablo 9'da öğrencilerin hazırlık eğitimi aldıkları dil sayısı ile YÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları arasında p<,05 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çok güçlü bir ilişki olmamakla birlikte (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016, 145) bu durum, hazırlık kursu alınan dil sayısı arttıkça YÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki uygulamaların yapılma sıklığının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer faktörler ve ölçeğin genelindeki uygulama sıklıkları ile arasında ise böyle bir ilişki belirlenmemiştir (p>,05).

3.1.8. Öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri bölüm/program gruplarına göre YDTT'ni öğrenme uygulamalarının farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri bölüm/program gruplarına göre YDTT'ni öğrenme uygulamalarının farklılaşma durumu

Fak	Meslek Grupları	N	\bar{X}	Ss	K T	df	KO	F	p	Tuk
YÖÜ	(1) Sözel böl	465	2,72	,62						
	(2) Dil böl.	11	2,26	,78	Gr.arası	7,694	5	1,539	2,590	,025
	(3) Müh. Bil.	31	3,03	,44	Grup içi	322,568	543	,594		
	(4) Fen böl	27	2,66	,59	Toplam	330,263	548			2-5
	(5) Din bil.	10	3,23	,44						
	(6) Yetn. böl.	6	2,72	,32						
GrÖÜ	(1) Sözel böl	370	2,66	,48						
	(2) Dil böl.	10	2,31	,82	Gr.arası	9,277	5	1,855	2,917	,013
	(3) Müh. Bil.	24	2,92	,28	Grup içi	363,785	572	,636		2-3
	(4) Fen böl	23	2,72	,43	Toplam	373,062	577			2-5
	(5) Din bil.	8	2,85	,51						
	(6) Yetn. böl.	4	2,56	,41						
DÖÜ	(1) Sözel böl	370	2,66	,48						
	(2) Dil böl.	10	2,31	,82	Gr.arası	16,268	5	3,254	6,175	,000
	(3) Müh. Bil.	24	2,92	,28	Grup içi	299,278	568	,527		2-3
	(4) Fen böl	23	2,72	,43	Toplam	315,546	573			2-5
	(5) Din bil.	8	2,85	,51						
	(6) Yetn. böl.	4	2,56	,41						
YDÖÜÖ	(1) Sözel böl	370	2,66	,48						
	(2) Dil böl.	10	2,31	,82	Gr.arası	3,403	5	,681	2,871	,015
	(3) Müh. Bil.	24	2,92	,28	Grup içi	107,867	455	,237		2-3
	(4) Fen böl	23	2,72	,43	Toplam	111,270	460			2-5
	(5) Din bil.	8	2,85	,51						
	(6) Yetn. böl.	4	2,56	,41						

Tablo 10'da öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri/görecekları bölümlere göre, YDTT'ni öğrenme uygulamaları sıklıklarının YÖÜ, GrÖÜ, DÖÜ faktörleri ile YDÖÜÖ'nin genelinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı ($p<,05$) görülmektedir. Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek için veriler üzerinde Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonunda; YÖÜ faktöründeki farklılaşmanın Dil Bilimleri ile Din Bilimlerinde; GrÖÜ ve DÖÜ faktörleri ile YDÖÜÖ'nin genelindeki farklılaşma ise Dil Bilimleri ile Mühendislik Bilimleri ve Din Bilimleri bölümlerinde öğrenim görmek isteyen/görmek isteyen öğrencilerin öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Dil Bilimleri bölümlerinde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin, faktörlerde yer alan öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, dil bölümlerinde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda daha donanımlı ve ilgilerinden dolayı daha hızlı öğrenenler olmalarından kaynaklanabilir.

3.1.9.9. Öğrencilerin YDTT kursu başarı puanları ile öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Tablo 11. Öğrencilerin YDTT kursu başarı puanları ile öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları arasındaki ilişkiye dair Pearson's r korelasyon testi değerleri

Dil Becerileri	GÖÜ	GrÖÜ	OÖÜ	DÖÜ	YÖÜ	KÖÜ	YDÖÜÖ
Okuma-anlama başarı puanı	,282**	,169**	,213**				
Dinleme-anlama başarı puanı	,263**	,104*		,245**			
Yazma-anlatma başarı puanı	,371**	,245**			,233**		
Konuşma-anlatma başarı puanı	,292**	,130**				,325**	
Başarı Ortalaması	,392**	,207**					,288**

N: 526-549; **: $p<,01$

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin YDÖÜÖ'ndeki öğrenme uygulamalarının genelini yapma sıklıkları ile temel dil becerilerindeki başarı ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($p<,01$). Diğer taraftan YDÖÜÖ'nin ilgili faktörlerdeki öğrenme sıklıkları ile ilgili dil beceri boyutları aralarında da anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır ($p<,01$). Buna göre YDÖÜ ölçüğünün hem genelindeki hem de alt faktörlerindeki öğrenme uygulamalarının yapılma sıklığı arttıkça dil becerileri öğrenme başarılarının da arttığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra GÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki öğrenme uygulamaları ile her bir dil beceri düzeyindeki öğrenci başarıları arasında da anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu ($p<,01$); bu faktörlerdeki öğrenme uygulamalarının yapılma sıklığı arttıkça öğrencilerin dil becerilerinin her birinde de başarı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu ilişkiler, YDÖÜÖ içerisinde yer alan öğrenme uygulamalarının dil becerilerinin öğrenilmesine önemli katkılar sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.10. Öğrencilerin dil becerileri açısından YDTT kursu başarı puanları ile başarı özalgıları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Tablo 12. Öğrencilerin dil becerileri açısından YDTT kursu başarı puanları ile başarı özalgıları arasındaki ilişkiye dair Pearson's r korelasyon testi değerleri

Dil Becerileri	Özyeterlik Algıları			
	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
Okuma-anlama başarı puanı	,308**			
Dinleme-anlama başarı puanı		,451**		
Yazma-anlatma başarı puanı			,435**	
Konuşma-anlatma başarı puanı				,283**

Tablo 12'de, öğrencilerin dil becerilerine ilişkin özyeterlik algıları ile sınavlardan aldıkları başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p < ,01$). Buna göre öğrencilerin dil becerileri alanlarına ilişkin özyeterlik algılarının gerçekçi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile öğrencilerin yabancı dil olarak öğrendikleri Türkiye Türkçesini öğrenme düzeylerine ilişkin öz algılarının başarı düzeyleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

3.1.11. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile YDTT kursu başarı puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Tablo 13. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile YDTT kursu başarı puanları arasındaki ilişkiye dair Pearson's r korelasyon testi değerleri

	Dil kursu başarı puanları			
	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
Bilinen dil sayısı	,009	-,024	,026	-,016

N: 447-451; $p > ,05$

Tablo 13'de öğrencilerin biliyor oldukları dil sayısı ile dil beceri alanlarındaki başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Diğer taraftan anlamsız olmakla birlikte dinleme ve konuşma becerileri başarısı ile biliyor oldukları dil sayıları arasında negatife kayan bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin fazla dil biliyor olmaları ile yeni bir dili öğrenirken elde ettikleri başarı arasında bir ilişkinin olmadığı; hatta çok dil biliyor olmanın dinleme ve konuşma başarılarında yüzeysel de olsa başarısızlığa yönelttiği söylenebilir. Farklı dillerin kelime anlamları ve telaffuzlarında karmaşanın oluşması bu sonucu doğurmuş olabilir. Diğer taraftan fazla dil biliyor olmanın öğrencilere verdiği rahatlık, yeni dili öğrenme gayretlerine zarar vermiş olabilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonunda elde edilen bulgular üzerinde yapılan tartışmalar aşağıda sunulmuştur:

1. Öğrenciler YDTT'ni öğrenme uygulamaları çerçevesinde YÖÜ faktöründeki uygulamaları "orta"; diğer faktörlerdeki uygulamaları ise "yüksek" sıklıkta yapmaktadırlar. Alanyazında, öğrencilerin öğrenme uygulamalarının sıklığı ile ilgili doğrudan olmasa da yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin bazı çalışmalar bulunmaktadır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin kullanıldığı bu çalışmalarda Barut (2015, 54), üniversite öğrencilerinin "sosyal", "üstbilişsel", "duyuşsal",

“bilişsel”, “telafi” ve “bellek” olarak adlandırılan stratejilerinin bazılarını orta, bazılarını ise yüksek düzeyde kullandıklarını belirlemiştir. Baş (2012, 24) ise, lise öğrencileri üzerinde yaptığı benzer araştırmada bu stratejilerin öğrenciler tarafından genel olarak orta düzeyde kullandıklarını gözlemiştir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme uygulamalarını genel olarak yüksek düzeyde yapıyor olmaları, lise öğrencilerine göre daha bilinçli olmalarından ve mesleki yöneliş evresine geçmiş bulunmalarından kaynaklanabilir.

Diğer taraftan yazmayı öğrenme uygulamalarının diğerlerine göre daha az yapılması, Latin alfabesi ile Kiril alfabesi harf karakteri ve ses karşılıklarının birbirinden farklı olması nedeniyle öğrencilerin zorlanmaları ve zaman alıcı olmasından kaynaklanabilir. “B,P,H,m,y,e,b,bı,x” harfleri her iki dilde de olmakla birlikte farklı seslere karşılık gelmektedirler. Şengül (2014, 326), yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili olarak birçok sorunun yaşandığını; bu sorunların en belirginlerinden birinin de alfabe sorunu olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğrencilerin büyük kısmı Türk alfabesinde yer alan “a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y” seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlanmaktadırlar. Genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırılmaktadır. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin parmak kaslarının esnekliğini yitirmiş olması da yeni harf karakterlerini yazmayı zorlaştırıyor olabilir.

2. YÖÜ dışındaki diğer faktörlerdeki öğrenme uygulamalarını kız öğrenciler erkeklere göre daha sık yapmaktadırlar. Bu durum, kız öğrencilerinin daha gayretli oldukları ve zamanlarının daha fazla kısmını öğrenmeye ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul hayatı dışında erkeklerin sosyal yaşamda yapabilecekleri daha fazla etkinlik olması ve toplumun cinsiyet rolleri çerçevesinde kızların yaşamlarına ilişkin daha belirgin sınırlamalar getiriyor olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Barut (2015, 76), sosyal ve kültürel etkenlere bağlı olarak kadınların daha fazla sorumluluk alma eğiliminde olmaları, buna karşılık erkeklerin iş bölümlerinin daha geniş olması gibi nedenlerle kızların daha çok ders çalışma eğiliminde olduklarının belirtildiğini ifade etmektedir. Diğer taraftan bu durum farklı araştırmalarda, kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve kendilerine güven düzeylerinin yüksek olduğu ile de açıklanmaktadır. Alanyazında gerek ders çalışma alışkanlıkları gerekse tutum ve başarı gibi değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşma durumlarının ele alındığı çalışmaların bir kısmında farklılaşmalar belirlenmiştir. Bay, Gençdoğan ve Tuğluk (2005, 98) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin ders çalışma, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve motivasyon becerileri üzerinde cinsiyetin bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Bilasa (2016, 102) tarafından yapılan çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde cinsiyetin farklılaşmaya neden olmadığı; bu stratejilerin yalnızca bazı alt boyutlarında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Yiğit ve Kaçire (2015, 315) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının kızlar lehine anlamlı bir farkla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Barut (2015, 75) tarafından üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkeklere göre daha yoğun kullandıklarını belirlemiş; alanyazından verdiği örneklerle de bu sonucun farklı araştırmalarla paralellik gösterdiğini ifade etmiştir. Baş (2012, 22) tarafından benzer bir araştırma lise öğrencileri üzerinde yapılmış ve dil öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin daha sık kullandığı ve bu farklılaşmaların bazı stratejilerde anlamlı düzeye ulaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017, 82) tarafından yabancı dil öğrenme özyeterlik algılarının kızlarda anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu; okuduğunu anlama düzeylerinde ise böyle bir farklılaşmanın olmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada, YÖÜ dışındaki faktörler açısından kız öğrencilerin erkeklere göre

öğrenme uygulamalarını daha sık yaptıkları; bu nedenle bazı araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Buna karşılık YÖU faktöründeki uygulamaların yapılma sıklığının kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmaması ise, her iki grubun da yazma konusunda benzer güçlükler yaşamasına bağlı olarak açıklanabilir. Yazma konusunda kız ve erkeklerin parmak kasları ve Kiril alfabesinden farklı şekilde olan harflerin yazımı konusunda benzer sorunlar yaşadıkları için yapma sıklıkları farklılaşmamış olabilir.

3. Kız öğrencilerin erkeklere göre dil becerileri açısından YDTT'ni öğrenme başarı düzeyleri anlamlı bir farkla daha iyi durumdadır. Bu durum, yukarıda ifade edildiği gibi kızların öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırmaları ve uğraşmaları ile açıklanabilir. Yukarıda kız ve erkeklerin ders çalışma ve öğrenme stratejileri konusunda kız öğrencilerin daha iyi durumda olmalarına ilişkin verilen araştırma sonuçları (Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017, 82; Barut, 2015, 75; Baş, 2012, 22; Yiğit ve Kaçire, 2015, 315) konusunda yukarıda yapılan tartışma ile tutarlılık göstermektedir. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin daha düzenli ve yoğun ders çalışma alışkanlık ve stratejilerine sahip olmaları daha başarılı olmalarını beraberinde getirmiştir denilebilir.

4. KÖU ve OÖU faktörleri ile YDÖÜÖ'nin genelindeki uygulamaları yapma sıklıkları, öğrencilerin ana dillerine göre farklılaşmaktadır. Anadili Azeri Türkçesi olan öğrenciler, bu faktörlerdeki uygulamaları diğerlerine göre daha sık; Moğolca ve Uygurca ana diline sahip öğrenciler ise daha az sıklıkta yapmaktadırlar. Bu durum, Azeri ana dilindeki öğrencilerin YDTT'ni öğrenme konusunda daha çok gayret gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Barut (2015, 38) tarafından yapılan çalışmada farklı ana dille sahip öğrencilerin tamamına yakınının (% 96) Türkiye Türkçesini öğrenme uygulamalarından memnun olduklarını belirlemiştir. Bu öğrenciler içerisinde de en fazla Azeri Türkçesi ana dilini sahip öğrenciler bulunduğunu vurgulamıştır. Cuma (2017, 194) tarafından yapılan çalışmada da yabancı öğrencilerin Türkiye'den ve Türkiye Türkçesini öğrenmekten çok memnun olduklarını belirlemiştir. Azeri Türklerinin diğerlerine göre Türkiye ile daha sıkı ilişkilerinin olması, Latin alfabesini kullanıyor olmaları, ortak kelime ve kavramların daha çok olması, ülke olarak tarihi ve coğrafi yakınlıkları ve geleceklerini Türkiye'de görme eğiliminde olmaları (Cuma, 2017, 193-195; Şengül, 2014, 326) gibi nedenler Azeri öğrencileri Türkiye Türkçesini öğrenmeye karşı daha istekli ve gayretli hale getirmiş olabilir. Barut (2015, 66) öğrencilerin görüşlerini aldığı çalışmasında Türkiye'de iş bulma imkânlarının iyi olması nedeniyle Türkiye Türkçesini iyi öğrenmelerinin gerektiğine inandıklarını belirlemiştir. Diğer taraftan Azeri Türkçesinin Türkiye Türkçesi ile daha çok benzer özelliklere sahip olması da öğrenme süreçlerine öğrencilerin daha zevkli ve istekli davranmalarını doğurmuş olabilir. Nitekim bu tespit, Barut'un (2015, 59) Türkiye Türkçesini öğrenmeye önem veren öğrencilerin öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları ile başarı düzeylerinin yüksek bulunduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

5. Bildikleri dil sayısı çok olan öğrenciler, yabancı dil öğrenme uygulamalarını anlamlı bir farkla daha sık yapmaktadırlar. Diğer taraftan öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile GÖU, KÖU, YÖU, DÖU faktörleri ve YDÖÜÖ'nin geneli açısından yabancı dil olarak Türkiye Türkçeyi öğrenme uygulamalarının sıklığı arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır. Buna göre genel olarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı arttıkça yeni bir dili öğrenirken öğrenme uygulamalarını yapma sıklıklarının da arttığı söylenebilir. Önceden biliyor oldukları dilleri öğrenirken yaptıkları öğrenme uygulamalarının yararlarını tecrübe etmiş olmaları, öğrencileri yeni bir dil öğrenirken de bu uygulamaları daha sık yapmaya yöneltmiş ve daha etkin yapmalarına zemin hazırlamış olabilir. Bu bulgu ve yorumun,

alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017, 84) tarafından yapılan çalışmada, YDTT’ni öğrenen öğrencilerin, Türkiye Türkçesi dışında biliyor oldukları dil sayısı değişkenine göre öğrencilerin okuma özyeterlik algılarında bir farklılaşma bulunamazken okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde farklılaşmanın olduğunu belirlemiştir. Bilinen dil sayısının fazla olması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin fazla olması ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin daha önce dil öğrenme süreçlerinde yaptıkları öğrenme çalışmalarının olumlu etkisini gözlemiş olmalarının ve becerileri transfer edebilmelerinin; böylelikle öğrenme uygulamalarını daha hızlı ve etkili yapabilmelerinin de etkilemiş olduğu söylenebilir. Alanyazında bu durum, “olumlu transfer” kavramıyla isimlendirilmektedir. Bireyin her hangi bir öğrenme davranışını benzer durumlara aktararak ondan yararlanabilmesini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2013, 392). Buna göre yabancı dil öğrenme deneyimleri nedeniyle öğrencilerin özellikle GÖÜ, KÖÜ, YÖÜ ve DÖÜ faktörlerindeki uygulamaların yararlılığının farkında ve yapabilme konusunda daha becerikli oldukları söylenebilir. Buna karşılık öğrencilerin OÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki uygulamaları yapma sıklıkları bildikleri dil sayısına göre farklılaşmadığı da belirlenmiştir. Dillerin gramer yapıları ile özellikle öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilinen Rusça, Kırgız Türkçesi, Kazak Türkçesi gibi dillerdeki gramer kurallarının ve alfabelerinin Türkiye Türkçesinden farklı olması, ilişkisizliği doğurmuş olabilir.

6. Öğrencilerin kurs alıyor oldukları yabancı dil sayısına göre YDTT’ni öğrenme uygulamaları sıklıkları GrÖÜ faktöründe anlamlı farklılaşırken diğer faktörler ve YDÖÜÖ’nin geneli açısından bir farklılaşma görülmemiştir. Bununla birlikte tüm faktörlerde hazırlık kursunda üç ayrı dilin eğitimini alan öğrenciler, tek bir dilin eğitimini alanlara göre öğrenme uygulamalarını daha fazla yapmaktadırlar. Diğer taraftan öğrencilerin hazırlık eğitimi aldıkları dil sayısı ile YÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları arasındaki ilişki anlamlı ve pozitifdir. Buna göre, hazırlık kursu alınan dil sayısı arttıkça öğrencilerin YÖÜ ve GrÖÜ faktörlerindeki uygulamalarının da arttığı; bununla birlikte GrÖÜ’ni anlamlı bir farkla daha sık yapma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bilasa (2016, 110), ortaöğretim öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları ile dil öğrenmede destek eğitimi alma durumları arasında bir ilişkinin olmadığı ya da farklılaşmaya neden olmadığını belirlemiştir. Göçer (2009, 45) ise, YDTT’ni öğreten öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin gramer öğretme çalışmalarına daha ağırlık verilmesinin gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir. Farklı dillerin gramer yapılarının mantıksal farklılıklar içinde olması, öğrencilerin grameri öğrenme uygulamalarını daha sık yapmaya yönelmiş olabilir.

7. Dil Bilimleri bölümlerinde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin, faktörlerde yer alan öğrenme uygulamalarını yapma sıklıkları daha düşük düzeydedir. Bu durum, dil bölümlerinde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda daha donanımlı olmalarından kaynaklanabilir. Bu donanımlılık durumları onların daha az çalışma ile bekledikleri başarıyı elde etmelerini beraberinde getiriyor olabilir. Diğer taraftan gelecekle ilgili hedef, beklenti ve isteklerinin sağladığı motivasyonun; başka bir ifade ile isteyerek ve ihtiyaç hissederek yapılan az miktardaki çalışmanın daha verimli sonuçlar vermesi de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Alanyazında birçok eğitimci ve yazarın, motivasyonla başarı arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı; ihtiyaç hissetme ve istekli olma hali ile birlikte başarının artacağını belirttikleri dikkati çekmektedir (Bilasa, 2016, 116; Senemoğlu, 2013, 93-94; Sönmez, 2015, 211). Barut (2015, 29-31) çalışmasında motivasyonun öğrenme strateji ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirlemiş olan birçok araştırma sonucuna yer

vermiş; kendi çalışmasında da bu sonucun desteklendiğini belirtmiştir (Barut, 2015, 61). Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017, 76) de çalışmasında motivasyonun, yabancı dil öğrenme stratejilerinin uygulanmasında belirleyici bir etkisinin olduğunu ortaya koyan çalışmalara yer vermiş ve bu konuda genel bir kanaat birlikteliğinin oluştuğunu belirtmiştir. Nitekim Barut (2015, 76), öğrenciler açısından iş bulmak, terfi etmek gibi motivasyon kaynaklarının, öğrenme stratejilerini tercih etme ve kullanma sıklıklarını önemli ölçüde etkilediğini belirlemiştir.

8. Öğrencilerin YDÖÜÖ'ndeki öğrenme uygulamalarını yapma sıklığı arttıkça YDTT'ni okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini sergileme başarıları da artmaktadır. Buna göre, ölçekte yer alan YDTT öğrenme uygulamalarını yapmalarının, öğrencilerin dil becerilerini öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu durumun, öğrenme gayretinin artması ile birlikte başarının artacağına ilişkin alanyazında sıklıkla belirtilen düşüncelerle (Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017, 76; Senemoğlu, 2013, 98-99; Sönmez, 2015, 158) tutarlı olduğu söylenebilir. Yiğit ve Kaçire (2015, 310), öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları çerçevesinde yatıkları öğrenme uygulamalarının sıklığı ve niteliğine bağlı olarak başarılarının da artacağını, farklı bilim insanlarının çalışmaları ile de belirlendiğini ifade etmektedir.

9. Öğrencilerin dil becerilerindeki başarı düzeyleri ile başarı özalgıları pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisindedir. Buna göre öğrencilerin dil becerileri alanlarına ilişkin başarı algılarının gerçekçi olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin sınavlarda aldıkları puanlara uygun olarak özalgı oluşturmalarından kaynaklanabilir. Öğrencilerin özalgılarının gerçekçi olması olumlu bir durum olarak değerlendirilmelidir. Gerçekçi algılara sahip olan öğrencilerin kendileri ile ilgili gerçekçi değerlendirmeler yapmaları ve geleceklerine ilişkin doğru kararlar almaları sağlanabilir.

5. Öneriler

Yabancı dil olarak Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaptıkları etkinliklerin yararlılık düzeylerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak şunlar önerilebilir.

1. Öğrencilere, Türkiye Türkçesini öğrenme evresinde harf karakterlerinin yazımı ve seslerle ilişkilendirilmesine dönük daha fazla etkinlik yaptırılması ya da ödevler verilmelidir. Böylelikle harf-ses karıştırmalarının önüne geçilmeye çalışılmalıdır.
2. Kız ve erkek öğrencilerin bir etkinlik yapması, özellikle erkek öğrencilerin etkinliklerden daha olumlu etkilenmelerine katkı sağlayabilir. Buna göre cinsiyete bağlı heterojen grup çalışmalarının yaptırılması yararlı olabilir.
3. Öğrencilere Türkiye ile ilgili olumlu tutum kazandırmak; öğrencilerin gelecekleri ile Türkiye'de yaşam arasında bağlar kurmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu çerçevede dil öğrenme kitap ya da metinlerinde Türkiye ve Türkiye'de çalışma imkânları, tarihi ve kültürel geçmiş ortaklıkları ile ilgili içeriklere sahip metinler üzerinden çalışmalar yapılması yararlı olabilir.
4. Anadillerini ya da biliyor oldukları diğer dillerle ve o dilleri öğrenirken kullandıkları etkinlik ve uygulamalarla ilişki kurmaları; onları öğrenebildikleri gibi Türkiye Türkçesini de öğrenebilecekleri konusunda öğrenciler motive edilmeli; önceki öğrenme uygulaması deneyimlerini yeni süreçlere transfer etmeleri sağlanmalı ya da bu doğrultuda öğrencilere teşvik edici önerilerde bulunulmalıdır.

5. Öğrenme uygulamalarını yapma düzeyleri ve dil öğrenme başarı düzeyleri arasında ilişki dikkate alınarak öğrencilerin öğrenme uygulamalarını yapma durumları, bir ödev kontrolü şeklinde denetim altında tutulmalı ve teşviklerde bulunulmalıdır.
6. Öğrencilere zaman zaman özdeğerlendirme yapımları sağlanarak kendileri hakkında farkındalık oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır.

Kaynakça

- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi* 169/1: 67-110.
- Balcı, Ali (2015). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Barut, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Ankara.
- Baş, G. (2012). Lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*. 156, 7-28.
- Bay, E., Tuğluk, M.N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105. ISSN:1304-0278
- Bilasa, P. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 79-122. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 84-99.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cuma, F.İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *SEFAD*, 38, 179-196. e-ISSN: 2458-908X
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.D. ve Çinko, M. (2016). Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi. 6. Basım İstanbul: Beta Yayınevi
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1): 213-237.
- Erem, H. Ö. ve Erdem, İ. (2016). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin "yabancılar Türkçe öğretimi" hakkındaki görüşleri. *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*. (Editörler: A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç). (153-160). Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları. ISBN: 978-605-4735-82-2.
- Erdem, İ., Altunkaya, H. Ve Ateş A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 74-86. ISSN:2342-0251. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3622>
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Editör). (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *TUBAR* 32: 73-125.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir fiziksel-duygusal-kültürel yöntem: kuramsal bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 152-162.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16/4): 203-213
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169): 159-174.
- KTMÜ (Kırgız-Türk Manas Üniversitesi). (2018). *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Dil Hazırlık Eğitim-Öğretim Ve Sınav Yönetmeliği*. <http://oidb.manas.edu.kg/pdf/dilegtsinyon.pdf> [Erişim Tarihi: 16.06.2018].
- Madeni, S. ve İşcan, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5): 23-37.
- Malhotra, N.K. (1999). *Marketing research: an applied orientation*. 3rd Edition. New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall.
- Memiş, M. R. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük yapım bilgisi eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(1): 266-288.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3): 343-356.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye a1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2): 67-87. ISSN (Online): 2148-4945.
- Okur, A., İnce, B. ve Güleç, İ. (Editörler) (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları. ISBN: 978-605-4735-82-2.
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5(9): 1-18.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 23. baskı. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.