

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Investigation of the achievement scores of the people learning Turkish as a foreign language according to linguistic distance

Turkish Title of Article:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınav başarılarının dil bilimsel uzaklığa göre incelenmesi

Author(s):

Derya ÇOBANOĞLU AKTAN, Kayhan INAN

For Cite in:

Çobanoğlu Aktan, D. & Inan, K. (2018). Investigation of the achievement scores of the people learning Turkish as a foreign language according to linguistic distance *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 19-46, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.002>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Investigation of the achievement scores of the people learning Turkish as a foreign language according to linguistic distance

Makalenin Türkçe Başlığı:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınav başarılarının dil bilimsel uzaklığa göre incelenmesi

Yazar(lar):

Derya ÇOBANOĞLU AKTAN, Kayhan INAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Çobanoğlu Aktan, D. & Inan, K. (2018). Investigation of the achievement scores of the people learning Turkish as a foreign language according to linguistic distance *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 19-46, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.002>

Investigation of the Achievement Scores of the People Learning Turkish as a Foreign Language According to Linguistic Distance

Derya ÇOBANOĞLU AKTAN ^a, Kayhan İNAN ^{**b}

^aHacettepe University, Education Faculty, Ankara/Turkey

^bGazi University, Education Faculty, Ankara /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.002

Article History:

Received 22 March 2017
Revised 03 June 2017
Accepted 30 July 2017
Online 17 November 2017

Keywords:

Language families,
Linguistic distance,
Prediction of language achievement,
International students.

Article Type:

Research paper

Abstract

In this study, predictor variables (age, gender, region and language family) affecting the scores of Turkish language learners are examined through multiple regression method. The study group consisted of 280 international students registered to Turkish Language Teaching Centers located at Gazi and Hacettepe Universities. The research data were obtained from the Turkish course completion exam papers and personal information forms. According to the results, the average scores of the students from the Afro-Asiatic, Indo-European, Bantu, Sino-Tibetan and Austronesian language families were lower than those from the Altai language family. Additionally, the writing scores of the students from the Afro-Asiatic and Austronesian language families; the speaking scores of the students from Afro-Asiatic, Indo-European language families; reading comprehension scores of the students from Afro-Asiatic, Indo-European, Bantu and Sino-Tibetan language families and grammar scores of the students from Sino-Tibetan and Austronesian language families were lower than the scores of the Altai language family. In addition, while the age variable was found to have a positive effect on speaking scores, it was observed that area and gender variables were not significant predictors of scores. Findings are discussed in the light of literature and suggestions for further research are provided.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sınav Başarılarının Dil Bilimsel Uzaklığa Göre İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.002

Makale Geçmişi:

Geliş 22 Mart 2017
Düzeltilme 03 Haziran 2017
Kabul 30 Temmuz 2017
Çevrimiçi 17 Kasım 2017

Anahtar Kelimeler:

Dil aileleri,
Dil bilimsel uzaklık,
Dil başarısının yordanması,
Uluslararası öğrenciler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada başta dil ailesi olmak üzere yaş, cinsiyet ve bölge değişkenlerinin, uluslararası öğrencilerin Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları puanları yordama düzeyleri çoklu regresyon yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma grubunu Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin bünyesinde hizmet veren Türkçe Öğretim Merkezlerine (TÖMER) kayıtlı 280 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Türkçe kurs bitirme sınav kâğıtları ve kişisel bilgi formlarından elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin ortalama puanları Hami-Sami, Hint-Avrupa, Bantu, Çin-Tibet ve Avustralya dil ailelerinde Altay dil ailesine göre daha düşüktür. Öğrencilerin yazma puanları ise Hami-Sami ve Avustralya dil ailelerinde; konuşma puanlarının Hami-Sami, Hint-Avrupa, Avustralya ve Çin-Tibet dil ailelerinde; anlama puanlarının Hami-Sami, Hint-Avrupa, Bantu ve Çin-Tibet dil ailelerinde; dil bilgisi puanlarının ise Çin-Tibet ve Avustralya dil ailelerinde Altay dil ailesine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş değişkeninin konuşma puanları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşırlken bölge ve cinsiyet değişkenlerinin puanların anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

* Author: coderya@gmail.com

** Author: hankayhan@gmail.com

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-8292-3815>

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-7438-0742>

Introduction

In the world of living beings that surrounds us, language that gives a great advantage to humans over the other creatures is also one of the greatest obstacles in communicating with their own kind. Although physical characteristics differ based on biological taxonomy, most animals belonging to the same genus and family can easily communicate with each other, but for full communication human beings have to share the same language codes with others. While the diversity and complexity of the human language creates a great barrier for communication, humans' activities on earth have led them to know different languages. As in the past, knowing more than one language today and having the ability to communicate with people from different languages keep much of its significance. In the age of knowledge "the prominence of knowing at least one foreign language has become evident" (Gömleksiz & Elaldi, 2011, p.444).

Until recently, foreign language was used as a term to describe languages other than mother tongue, but today the term "foreign language" is used to refer to "language that is learned to communicate with people from other nations, or to read a book written in a foreign language or a scientific writing" (Stern, 1991, p.16). For situations where the term "foreign language" cannot be met, the second language term is being used. The second language is the language that is learned after acquiring mother tongue, at the new environment in which person settles for various reasons. "At the same time, the second language also includes the third, fourth, fifth languages learned after the mother tongue" (Ellis, 2008, p.5). The increase in interaction between languages has made it possible for foreign and second language learners to spread globally independent of the geography. Learning a language as a foreign language or as a second language is treated as a subset of cognitive and affective dimensions of human learning. According to Tura (1983, p.15), language learning is closely linked to one's learning strategies and styles. It is also related to learning a second culture. Learning a foreign language involves acquisition of a new linguistic system composed of meanings and sounds; learning different styles of communication functions and conversational rules appropriate and valid for this system.

Some factors deeply influence the success of learners' language learning process. These factors include the exposure to the language, the duration and extent of language teaching/learning, teacher features, the choice of teaching method and the strategy, textbooks and equipment, environment and the number of students. Besides, the individual characteristics and previous experiences of the person make language learning different for each person. For this reason, "some characteristics of the student should be known in order to ensure that the learning takes place in the most effective way" (Aktaş, 2012, p.30). There are many views on the definition of the individual differences that language learners have and the way in which the learning process is designed accordingly (Ellis, 2003; Robinson, 2002; Skehan, 1989). However, there is no consensus regarding which individual characteristics of the person affect the language learning process. There are two basic approaches to classify individual differences in language teaching: hierarchical and sequential. The starting point of the hierarchical approach is how individual differences lead to learning. This approach tends to treat the concept of individual difference as a whole. The sequencing approach tries to identify individual differences and reveal the relationship of these properties to each other. Ellis (2003), lists them as susceptibility, learning style, learning strategy, personality, motivation, anxiety, volunteerism and belief.

Chastain (1988) examines individual differences under four headings: affective, cognitive, social, and biological. According to him, affective differences include personality, attitude, effort, interests and needs; cognitive differences cover knowledge of experiences, learning skills and strategies, tendency and intelligence; social differences refer to social context, language and culture; and biological differences are composed of sex and age. Similar to this view, Horwitz (2008) suggests that affective, cognitive, and metacognitive differences constitute the individual character in language learning. In addition to motivation, attitudes, tendencies, cognitive strategies, age, personality, intelligence, gender, empathy, for individual differences of language learners, Cook (2001) also adds the person's mother tongue and other languages in his or her repertoire.

Whether the mother tongue or other languages that the person knows are influential in the learning of a new language is a common research topic in educational science and linguistics. Each language contains a system of thought. As the person learns a new language, he/she expects resemblance between the patterns of his own language and the new language. The topics of why some people with certain characteristics learn a certain language easier than others, or why a person can learn language A more easily than language B, and the effect of the similarities between languages on language learning have been investigated by researchers (Dewale, 1998; Hammarberg, 1998; Ringbom, 1987).

Language typology research, which examines similarities and differences between languages, classifies languages, and reveals universal rules about language structure, helps people understand how they use both new language features and language features that they already know when they learn a new language. According to Uzun (2013) some earlier prejudices about the ways that language typology uses to explain such features have gained a considerable prevalence in language teaching environments: some languages are easier or more difficult to learn than others; if foreign language is similar to the mother tongue, it facilitates the learning of the new language.

The similarity between languages is sometimes hereditary, sometimes coincidental. Apart from these, there are similarities between languages that have interacted with each other in the historical process. According to the Ethnologue database, there are 152 separate language families in the world. A language that is a member of any of these language families inherits similarities to other members of the family. Languages that belong to the same language family have close word parallels, linguistic knowledge, syntax and sound features. This can affect the individual's performance to learn the language. The American Foreign Relations Service groups languages that can be learned easily by English speakers in four groups. According to this grouping, it is easier for a person who speaks English to learn the same root in English as Danish, Dutch and French, and in the first group of the same continental circle, and in the fourth group of different roots such as Arabic, Chinese and Japanese.

The similarities and the differences that a language has with another language are expressed by the concept of linguistic distance. The concept of linguistic distance creates a framework for grammatical rules, meanings of the words, alphabets and writing rules, idioms and phrases. Crystal (1987, p.371), defines linguistic distance as "one of the factors that can affect foreign language learning of the structural similarities between languages". Corder (1978) associates the assumption that the linguistic distance in language teaching is more advantageous in situations where there are a lot of similarities between the foreign language (the learned language) and the mother tongue compared to when there are few similarities. In the research carried out by Ringbom (1987), a group of students whose mother tongues were Finnish and whose second languages were Swedish were asked to write English texts. It has been seen that students use the meaning and function of Swedish words more in English text production. In addition, Finnish as the mother tongue is determined to be a less beneficial language. At the end of the study, it was revealed that the English language learning process was more influenced by Swedish language, which is grouped in the same language family as English, than by students' mother tongue Finnish.

Cenoz (2001) found in her study on English learners who speak Spanish and Basque as a mother language that linguistic distance is also influential in English learning like age, purpose and competence and that learners transferred more from Spanish, which is linguistically closer to English than Basque language. In their research on Jewish immigrants in Israel, Beenstock, Chiswick and Repetto (2001) pointed out that those who speak Arabic have a higher level of competence in Hebrew than other immigrant groups, which is linked to the linguistic distance between Arabic and Hebrew.

Elder and Davies (1998) found that the relationship between the success of the English certificate exam results in Australia and the candidates' native languages does not fully support Corder's (1978) hypothesis that the inter-language familiarity with language distance will accelerate language learning. According to the results of the research, linguistic distance should be taken as an element considered together with other variables rather than being a variable affecting language learning alone.

If the linguistic distance is handled in the context of Turkish, it can be said that Turkish, as an Altaic language interacting with many languages in the historical process, has common points with most languages in terms of the origin, grammar, meaning and utterances. Turkish, like Mongolian, has similar origins with the languages of Altaic language family. Apart from this, they are separated from each other for various reasons and have deep ties with Turkish dialects that have formed their own written language forms today. It can be said that there are common points with languages such as Serbian, Hungarian, Greek, Russian, Bulgarian, Armenian as the languages belonging to different language families but interacting with Turkish (Karaağaç, 2009; Özkan & Musa, 2004). Lots of words have been transferred into Turkish language from Arabic, which is an Afro-Asiatic language, and Persian and French as Indian-European languages. Eker (2011) points out that the terms and proverbs in Turkish, Arabic and Persian have similar meanings. This indicates that there is not only word-level exchange with already mentioned languages, but they also have similarities in terms of meaning.

The familiarity between languages and cultures continues in various fields today. Turkmenistan, Azerbaijan, Iran, Afghanistan, Syria, Iraq, Greece, Kyrgyzstan, Kazakhstan and Kosovo rank among the top ten countries which send the most number of students to Turkey in 2013-2014 (Kadioğlu & Özer, 2015). The students from these countries first learn Turkish at the Turkish Language Teaching Centers at the universities and then continue to their education. Additionally, because of the political and economic developments, it has been observed that recently Turkish Education has increased in remote regions as well.

The increase in the teaching of Turkish as a foreign and second language has brought diversity in course materials, teacher education programs and academic studies. Academic studies, which previously identified Turkish learners as a homogenous population, have begun to become more and more specialized in a way as to take into consideration learners' countries, mother tongues and specific needs. Master and doctoral theses related to the Turkish education of the individuals whose mother tongue is Bosnian, Arabic, Persian, and Russian and so on are being conducted and special course materials are being developed.

In this context, the concept of linguistic distance is defined as a feature that should be taken into account when studies and developed materials are concerned. For example, the features of learning in the case of a person who speaks Mongolian as the native language with deep historical ties with Turkish and in the case a person whose mother tongue is Tagalog in the Philippines, where the Turkish language has just arrived are different. In this context, it is necessary to reveal through academic research how effective the mother tongue variable is in Turkish education. Despite the studies related to this issue (Bölükbaş, 2011; Er, Bicer & Bozkırlı, 2012; Karababa, 2009; Köse, 2015; Subaşı, 2010), the topic has not been examined in the context of language families and linguistic distance. Accordingly, the aim of this research is to examine the scores of the international students registered in the Turkish Language Teaching Centres located at the Gazi and Hacettepe Universities in terms of age, gender, and language family and region variables.

In order to reach the purpose of the research, the following questions have been answered:

1. How does the age, gender, language family and region variables predict the average score of Turkish course completion test?
2. How does the age, gender, language family and region variables predict the writing score of Turkish course completion test?
3. How does the age, gender, language family and region variables predict the speaking score of Turkish course completion test?
4. How does the age, gender, language family and region variables predict the comprehension score of Turkish course completion test?
5. How does the age, gender, language family and region variables predict the grammar score of Turkish course completion test?

Method

Research Design

This study, in which the total course final scores of the Turkish language learners are studied in terms of the mother tongue variable, was carried out using the relational screening model in accordance with the quantitative research. "The relational screening model is a research model aiming the determination of the presence or degree of variance between two or more variables" (Karasar, 2009, p.81).

Study Group

The study group of this research consists of 280 international students registered at the Turkish Language Teaching Centres located at the Gazi and Hacettepe Universities. All of the students reached C1 level of Common European Framework of Reference for Languages in two semesters. 209 (74.60%) of the students were registered to Gazi University and 71 (25.40%) to Hacettepe University Turkish Language Teaching Centres. Along with this, 161 (57.50%) as scholarship students, 96 (34.3%) as private students and 25 (8.20%) as guest students learn Turkish.

Age variable indicates that 1 (.3%) student is 16, 146 (52.10%) students are 17, 65 (23.20%) students are 20, 1 (3.50%) student is 21, 1 (3.50%) student is 24, 11 (3.90%) students are 25, 6 (2.10%) students are 26, 4 (1.40%) students are 27, 7 (2.50%) students are 28, 4 (1.40%) students are 29, 3 (1.00%) students are 30, 4 (1.40%) students are 31, 1 (.30%) student is 33 years old.

Table 1.
Demographic Characteristics of the Participants.

Variable	<i>f</i>	%
University		
Gazi University	209	74.60
Hacettepe University	71	25.40
Type of Registration		
Scholar	161	57.50
Private	96	34.30
Guest	25	8.20
Gender		
Female	118	42.10
Male	162	57.90
Age		
16	1	.30
17	146	52.10
18	65	23.20
19	10	3.50
20	15	5.30
21	1	.30
24	1	.30
25-33	41	14.60

The countries where students come from are grouped according to their geographical, political and linguistic features in the scope of the study. Accordingly, 93 (33.2%) of the students come from the Middle East, 67 (23.90%) from Africa, 36 (12.80%) from Central Asia, 18 (6.40%) from the Balkans, 18 (6.40%) from the Far East, 16 (5.70%) from South Asia, 15 (5.40%) from North Africa, 9 (3.20%) from Eastern Europe, 4 (1.40%) from Western Europe, 2 (.70%) from the Caucasus, and 2 (.70%) are from Oceania.

Table 2.
Distribution of the Participants by Region.

Region	<i>f</i>	%
Middle East	93	33.20
Africa	67	23.90
Central Asia	36	12.80
Balkans	18	6.40
Far East	18	6.40
South Asia	16	5.70
North Africa	15	5.40
Eastern Europe	9	3.20
Western Europe	4	1.40
Caucasus	2	.70
Oceania	2	.70

As for the language family, 128 (46.70%) students speak Afro-Asiatic, 78 students (27.80%) Indo-European, 39 (13.90%) Altaic, 15 (5.30%) Bantu, 7 (2.50%) Sino-Tibetan, 7 (2.50%) Austronesian, 3 (1.00%) Tai-Kadai languages, 2 (.70%) Kartvelian, and lastly 1 (.30%) student speaks a language belonging to Ural language family.

Table 3.
Distribution of Participants' Native Languages by Their Language Families.

Language Family	<i>f</i>	%
Afro-Asiatic	128	46.70
Indo-European	78	27.80
Altaic,	39	13.90
Bantu	15	5.30
Sino-Tibetan	7	2.50
Austronesian	7	2.50
Tai-Kadai	3	1.00
Kartveli	2	.70
Ural	1	.30

Data Collection and Analysis

The data for this study were obtained from Turkish language course completion exams and personal information forms. The course completion exam is the final exam at the end of each academic year at the Turkish Language Teaching Centres at Gazi and Hacettepe Universities. Registered students continue their education at university by getting a certification according to the score they get at the end of the exam. These exams consist of speaking, writing, reading comprehension and grammar parts. The average score of the students taken from these sections is considered as their grade. The data collected for the research were gathered from the exams conducted in 2015 and 2016. Besides, personal information forms included information on age, gender, country, mother tongue, enrolment type and university information of the students.

Direct frequency analysis was utilized for the age, gender, and enrolment type and university information obtained from personal information forms. The countries of the students were grouped in terms of their geographical, cultural and linguistic characteristics, and their native languages were grouped in terms of their language families and then subjected to frequency analysis.

Multiple regression analysis was conducted on the variables such as age, gender, language family and region along with the speaking, writing, reading and grammar knowledge and average grades got in Turkish language course final examinations by the international Turkish learners.

In regression analysis, the dependent and independent variables must be continuous variables measured in the same interval scale and should be in normal distribution. However, some might aim to exceptionally examine the effects of the independent variables on the dependent variable included in the classification scale. A classification variable in the analysis is created by forming a new artificial variable called a dummy variable through excluding one of its levels produced by a subtraction of the number of levels (G-1). That one of these new variables has a significant impact on the dependent variable can be interpreted as an important effect of the independent variable on the dependent variable (Büyükköztürk, 2012, p.92).

In that sense, the discrete variables in the study were included in the regression analysis as a dummy variable. The categorical variable was handled in eleven categories and the Balkans category was coded as "0" to make a dummy variable. The variable for the language families is grouped into nine categories and the Altaic category is coded as "0", and dummy variable was formed. In the gender variable, the female category was coded as "0" and made the dummy variable. Since Turkish language is belonged to the Altaic language family, this language family was chosen as a reference.

There is no specific reason for the selection of the Balkans. Considering the gender variable, it is taken into account that women might be more successful in Turkish language exams than men. Apart from this, nothing has been carried out for discrete variables. After organizing the data, predictive ability of the variables related to the scores of the students from the course completion exam was tried to be determined through the multiple regression analysis.

Findings

The results of the multiple regression analysis that was done by using the collected data in the scope of the research questions are presented below by dividing them into the categories such as mean scores and skills of writing, speaking, reading and grammar.

Findings Related to Average Scores

The results of the multiple regression analysis that was conducted to determine how the variables such as age, gender, language family and region predict the mean score of the Turkish language course exams of the international students are presented in Table 4.

Table 4.
Results of Regression Analysis of the Factors Predicting Mean Scores.

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	74.88	4.21	-	17.79	.00*
Austronesian	-15.34	4.27	-.23	-3.59	.00*
Afro-Asiatic	-9.85	2.41	-.47	-4.10	.00*
Bantu	-11.45	3.45	-.25	-3.32	.00*
Sino-Tibetian	-14.82	4.53	-.22	-3.26	.00*
Indo-European	-7.5	2.49	-.33	-3.02	.00*
Eastern Europe	8.49	3.65	.14	2.33	.02*
Middle East	.61	2.85	.02	.21	.20
Far East	3.44	3.16	.08	1.09	.28
Africa	2.04	2.00	.08	1.02	.31
Asia	1.33	2.89	.03	.46	.65
Central Asia	.61	2.85	.02	.21	.83
Age	1.33	.16	.16	2.79	.0*
Gender	-2.22	1.27	-.11	-1.75	.08

$R = .43$, $R^2 = .19$, $F_{(13-266)} = 4.72$, $p = .00$

* $p < .05$

As a result of the multiple regression analysis age, region (Eastern Europe) and, Austronesian, the Afro-Asiatic, Bantu, Sino-Tibetan, Indo-European language variables were found to significantly predict the mean score of the students.

It is clear that the correlation is $R=.43$ and variance is $R^2=.19$ for this regression model ($F_{(13-266)}=4.72$, $p<.01$). The mentioned variables explain approximately 19.00% of the variation in the average test scores. According to the standardized regression coefficients, Afro-Asiatic ($\beta=-.47$) language family appears to be the first when the relative importance of the predictive variables over the mean scores is considered. When the t-test results related to the significance of the regression coefficients are considered, it is obvious that Austronesian, the Afro-Asiatic, Bantu, Sino-Tibetan, Indo-European language families, Eastern Europe region and the mean scores of age are statistically significant predictors among all predictive variables.

The equation for regression analysis is as follows: Mean Score= (74.88) + (-5.34× Austronesian) + (-9.85×Afro-Asiatic) + (-11.45×Bantu) + (-14.82× Sino-Tibetan) + (-7.51× Indo-European) + (8.49×Eastern Europe) + (.61×Middle East) + (3.44×Far East) + (2.04×Africa) + (1.33×Asia) + (.61×Central Asia) + (1.33×Age) + (-2.22×Gender)

When the country, age and gender variables are balanced, the mean scores of the students who are in the Afro-Asiatic ($B=-9.85$, $\beta=-.47$), Indo-European ($B=-7.51$, $\beta=-.33$) and Bantu ($B=-11.45$, $\beta=-.25$) language families are lower when compared with the learners in Altaic language family.

Similarly, when the language family, age and gender variables are handled, the scores of students from Eastern Europe ($B = 8.49$, $\beta=.14$) are higher than those students coming from the Balkans. Lastly, it was seen that as the age of the students increased, their exam scores also increased in a statistically significant way.

Findings Related to Writing Scores

The results of the multiple regression analysis for the writing scores of international students in the Turkish course completion test are presented in Table 5.

Table 5.
The Results of Regression Analysis of the Factors Predicting Writing Scores.

Variable	B	Standard Error	β	T	p
Constant	69.20	5.61	-	12.34	.00*
Austronesian	-18.83	5.69	-.21	-3.31	.00*
Afro-Asiatic	-12.20	3.20	-.44	-3.81	.00*
Bantu	-5.11	4.59	-.08	-1.12	.27
Sino-Tibetan	-11.66	6.03	-.13	-1.94	.05
Indo-Europe	-6.00	3.31	-.20	-1.83	.07
Eastern European	4.01	4.85	.05	.83	.40
Middle East	1.02	2.49	.04	.41	.68
Far East	6.15	4.20	.11	1.46	.15
Africa	-3.00	2.67	-.09	-1.12	.26
Asia	-2.05	3.85	-.03	-.53	.60
Central Asia	-.87	3.79	-.02	-.02	.82
Age	.78	.21	.21	.21	.00*
Gender	-2.45	1.69	-.09	-.09	.15

$R= .43$, $R^2= .19$, $F_{(13-266)} = 4.69$, $p=.00$

* $p<.05$

The results in Table 5 show that with the age, Austronesian and the Afro-Asiatic language families were found to statistically predict the students' writing scores. It is seen that this regression model is $R=.44$, $R^2=.19$, ($F_{(13-266)}=4.96$, $p<.01$). These variables explain almost 20.00% of the variation in writing scores.

According to the standardized regression coefficients, when the relative importance of the predictive variables over the writing scores is considered, the Afro-Asiatic ($\beta=-.44$) language family appears to be the first, and it is followed by Austronesian ($\beta=-.21$) language family and age ($\beta=.21$). When the t-test results on the significance of the regression coefficients are handled, it is apparent that age as a predictive variable is a significant predictor over the writing scores of Austronesian and the Afro-Asiatic language families.

The equation for regression analysis is as follows: Writing Score= (69.20) + (-18.83×Austronesian) + (-12.20×Afro-Asiatic) + (-5.12×Bantu) + (-11.66×Sino-Tibetan) + (-6.06×Indo-European) + (4.01×Eastern Europe) + (1.02×Middle East) + (6.15×Far East) + (-3.00×Africa) + (-2.05×Asia) + (-.88×Central Asia) + (.78×Age) + (-2.45×Gender)

When the region, age and gender variables are under control, it is seen that writing scores of the students from the Altaic language family are higher than the students from Afro-Asiatic ($B= -12.20$, $\beta=-.44$) and Austronesian ($B=-18.83$, $\beta=-.21$) As in the mean scores, age variable is also among the variables that predict the students' writing scores.

Findings Related to Speaking Scores

The multiple regression analysis results for speaking scores from the Turkish language course exams of the international students are presented in Table 6.

Table 6.
The Results of Regression Analysis of the Factors Predict Speaking Scores.

Variable	B	Standard Error	β	T	p
Constant	101.55	4.82	-	21.09	.00*
Austronesia	-20.10	4.89	-.26	-4.11	.00*
Afro-Asiatic	-13.83	2.75	-.58	-5.03	.00*
Bantu	-17.63	3.94	-.33	-4.47	.00*
Sino-Tibetan	-15.15	5.18	-.20	-2.93	.00*
Indo-European	-10.77	2.84	-.40	-3.79	.00*
Eastern Europe	9.20	4.17	.10	2.21	.03*
Middle East	4.15	2.14	.16	1.94	.05
Far East	2.00	3.61	.04	.55	.58
Africa	2.98	2.30	.10	1.30	.20
Asia	2.89	3.31	.06	.87	.38
Central Asia	-1.71	3.26	-.05	-.53	.60
Age	-.58	.18	-.18	-3.24	.00*
Gender	-.40	1.45	-.02	-.28	.78

$R= .45$, $R^2= .20$, $F_{(13-266)} = 5.23$, $p=.00$

* $p<.05$

According to the results presented in Table 6, it is seen that along with the age variable, the Austronesian, Afro-Asiatic, Bantu, Sino-Tibetan, Indo-European language families and Eastern Europe's region variable's regression coefficients statistically significantly predicted speaking scores of the students. It is seen that this regression model is $R =.45$, $R^2=.20$ ($F_{(13-266)}=5.23$, $p<.01$). These variables clarify 20.00% of the speaking scores. According to the standardized regression coefficients, when the relative importance of predictive variables on speaking scores is examined, Afro-Asiatic ($\beta=-5.03$) language family gets the first. Indo-European ($\beta=-.40$) and Bantu ($\beta=-.33$) language families follow that.

When the t-test results for the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that the predictive variables of Austronesian, Afro-Asiatic, Bantu, Sino-Tibetan, Indo-European language families are statistically significant predictors of Eastern Europe region and age speaking scores.

The equation for regression analysis is as follows: Speaking score= (101.55) + (-20.10×Austronesian) + (-13.83×Afro-Asiatic) + (-17.63×Bantu) + (-15.15×Sino-Tibetan) + (-10.77×Indo-European) + (9.20×Eastern Europe) + (4.15×Middle East) + (1.72×Far East) + (2.98×Africa) + (2.89×Asia) + (-1.71×Central Asia)+ (-.58×Age) + (-.40×Gender)

When other variables' effects (age, gender, region) were examined, it is apparent that speaking scores of Afro-Asiatic (B=-13.83, β =-.58), Indo-European (B=-10.77, β =-.40) and Bantu language families (B=-17.63, β =-.33) are lower than those of the Altaic language family. Unlike the effect on writing and mean scores, as the age increases, students' speaking scores decrease.

Findings on Reading Comprehension Scores

The results of the multiple regression analysis to determine the variables that predict the reading comprehension scores of the international students in the Turkish language course completion exams are given in Table 7.

Table 7.
Results of Regression Analysis of the Factors Predicting Reading Comprehension Scores.

Variable	B	Standard Error	β	T	p
Constant	62.80	5.80	-	10.82	.00*
Austronesian	-11.19	5.89	-.13	-1.90	.06
Afro-Asiatic	-7.59	3.32	-.27	-2.29	.02*
Bantu	-13.89	4.75	-.23	-2.92	.004*
Sino-Tibetan	-16.65	6.24	-.19	-2.67	.01*
Indo-European	-7.84	3.42	-.25	-2.29	.02*
Eastern Europe	9.39	5.02	.12	1.87	.06
Middle East	.51	2.57	.02	.20	.84
Far East	3.66	4.35	.07	.84	.40
Africa	4.28	2.77	.13	1.55	.12
Asia	1.76	3.99	.03	.44	.66
Central Asia	1.83	3.92	.04	.47	.64
Age	.82	.22	.22	3.78	.00*
Gender	-1.99	1.75	-.07	-1.14	.26

$R = .38, R^2 = .14, F_{(13-266)} = 3.38, p = .00$

* $p < .05$

According to these results, it was seen that age and region variables of the Afro-Asiatic, Bantu, Sino-Tibetan and Indo-European languages families were statistically significant predictors of the students' reading comprehension scores. This regression model was found to be $R = .38, R^2 = .14 (F_{(13-266)} = 3.38, p < .01)$. These variables clarify 14.00% of the grammar scores. According to the standardized regression coefficients, Afro-Asiatic language family ($\beta = -.27$) appears to be first when the relative importance of the predictive variables over the reading comprehension scores is examined.

This is followed by Indo-European ($\beta = -.25$) and Bantu ($\beta = -.23$) language families. When the t-test results for the significance of the regression coefficients are considered, it is seen that the predictive variables, such as age and Austronesian, Afro-Asiatic, Bantu, Sino-Tibetan and Indo-European language families are statistically significant predictors of reading comprehension scores.

The equation for regression analysis is as follows: Reading Comprehension score= (62.80) + (-11.19×Austronesian) + (-7.59×Afro-Asiatic) + (-13.89×Bantu) + (-16.65×Sino-Tibetan) + (-7.84×Indo-European) + (9.39×Eastern Europe) + (.51×Middle East) + (3.66×Far East) + (4.28×Africa) + (1.76×Asia) + (1.83×Central Asia) + (.82×Age) + (-1.99×Gender)

When the values are constant for (Altaic language family from all language families, female sex from gender, and the Balkans from all region), it is seen that Afro-Asiatic (B=-7.59, β=-.27), Indo-European (B=-7.84, β=-.25) and Bantu (B=-13.89, β=-.23) language families have lower reading comprehension scores. As in mean and writing scores, age variable is also among the predictive variables predicting students' grammar scores.

Findings Related to Grammar Scores

The results of the multiple regression analysis to determine the variables that predict the grammar scores of the students in the study group are given in Table 8.

Table 8.
The Results of Regression Analysis of the Factors Predicting Grammar Scores.

Variable	B	Standard Error	β	T	p
Constant	71.27	6.31	-	11.29	.00*
Austronesian	-14.49	6.23	-.16	-2.33	.02*
Afro-Asiatic	-6.72	3.56	-.23	-1.87	.06
Bantu	-9.04	5.07	-.14	-1.78	.08
Sino-Tibetan	-15.37	6.60	-.17	-2.33	.02*
Indo-European	-7.04	3.73	-.22	-1.89	.06
Eastern Europe	11.74	5.30	.14	2.21	.03*
Middle East	3.89	2.72	.13	1.43	.15
Far East	1.72	4.59	.03	1.43	.71
Africa	3.43	2.92	.10	1.17	.24
Asia	5.37	4.21	.09	1.28	.20
Central Asia	4.25	4.29	-.10	.99	.32
Age	.43	.23	-.11	1.85	.07
Gender	-3.56	1.85	-.01	-1.92	.06

$R = .32, R^2 = .10, F_{(13-266)} = 2.38, p = .01$

* $p < .05$

The results of the multiple regression analysis show that Austronesian, Sino-Tibetan language families, Eastern Europe region variable statistically significantly predicted the grammar scores. It was found out that this regression model is $R = .32, R^2 = .10 (F_{(13-266)} = 2.38, p < .01)$. These variables clarify 10.00% of the grammar scores.

According to the standardized regression coefficients, when the relative importance of the predictive variables on grammar scores is examined. It is seen that the Sino-Tibetan (β=-.17) language family appears to be first. This is followed by Austronesian (β=-.16) language family and Eastern Europe as region variable (β=.14). When the t-test results on the significance of the regression coefficients are considered, it is seen that there is a significant predictor on the Austronesian and Sino-Tibetan language families and Eastern Europe region's grammar scores.

The equation for regression analysis is as follows: Grammar Score= (71.27) + (-14.49×Austronesian) + (-6.72×Afro-Asiatic) + (-9.04×Bantu) + (-15.37×Sino-Tibetan) + (-7.04× Indo-European) + (11.74×Eastern Europe) + (3.90×Middle East) + (1.72×Far East) + (3.43×Africa) + (5.37×Asia) + (4.25×Central Asia) + (.43×Age) + (-3.56×Gender)

When the region, age and gender variables are handled, the grammar scores of Sino-Tibetan ($B=-15.37$, $\beta=-.17$) and Austronesian ($B=-14.49$, $\beta=-.16$) language families are lower than the Altaic language family.

Discussion, Conclusion & Implications

This study, which is based on the belief that mother tongue and its language family are effective in the language learning of the individual, has investigated to what extent the mother tongue of the international students who come to Turkey to learn Turkish has influenced their success. Within this scope, the students' mother tongues were grouped according to their language families and multiple regression analyses were carried out in order to show how effective the language families are on the scores students get from the Turkish language course completion exam. Even though the results of this study cannot be generalized universally, they give an idea of how the Turkish language learners are influenced by the mother tongue variable.

In this study, all findings related to the language family were interpreted by basing onto the Altaic language family. Accordingly, the mean scores that students get from the Turkish language course completion exam are lower for the Afro-Asiatic, Indo-European, Bantu, Sino-Tibetan and Austronesian language families than Altaic language family.

In terms of language skills and grammar scores of participants, the conclusions of the study: The writing scores of the participants whose native language belongs to the Afro-Asiatic or Austronesian language families are statistically lower than the ones which belong to the Altaic language family. As for the speaking scores, they are lower for Austronesian and Sino-Tibetan languages, and mostly by Afro-Asiatic, Indo-European and Bantu language families compared to Altaic language family. Also, it has been found out that the reading comprehension scores of the participants whose mother tongue belongs to the Afro-Asiatic, Indo-European, Bantu and Sino-Tibetan language families are negatively affected more when compared to the students' scores whose native language belongs to the Altaic language family. The grammar scores are lower for students coming from Sino-Tibetan and Austronesian language families than the Altaic language family.

If the findings are interpreted in the context of the language families, the findings are similar to the literature review which indicates that when compared to other language families, the Afro-Asiatic language family has more influence on participants' writing, speaking and reading comprehension scores they receive from the exams than the Altaic language family. Bölükbaş (2011), Er, Biçer and Bozkırlı (2012), Karababa (2009), Subaşı (2010) remark that Arabic students have a great deal of problems in writing because of the difference in alphabets and in speaking due to the sounds that don't exist in their mother tongue. In addition to this, Kara (2010) points out that Arabic students have more problems in reading and writing Turkish than other international students have.

Findings are consistent with the literature review; that is, speaking, reading comprehension, and grammar scores of Sino-Tibetan language speakers, such as Chinese, are influenced negatively more than Altaic language family speakers. Köse (2015) who states that Chinese students have difficulty in distinguishing Turkish syllabus concluded that these students are mistaken in Turkish word stress and cannot pronounce some sounds. Also, teachers have encountered some problems especially in the teaching of Turkish compound tenses because the grammatical features of Turkish and Chinese are different.

The fact that speaking and reading scores of the Indo-European language family participants are affected negatively more than the ones in Altaic language family is similar to the findings gathered by Tüm (2014) in the research on speaking skills of European students speaking a language belonged to this family. The students have problems in Turkish sounds, which do not exist in their mother tongue.

While it was observed that African students were successful in the grammar lessons, Kara (2010) indicates that this achievement was not seen in speaking and writing lessons and also it was found out that speaking and writing scores of the students of Bantu language family are affected negatively more than the participants whose mother tongue belongs to the Altaic language family.

However, the lack of academic studies on the problems encountered in the teaching of Turkish to the native speakers of Bantu languages makes it difficult to interpret the findings. Similarly, it is necessary to conduct more academic research on the languages of the Austronesian languages, such as Malay and Indonesian which have lots of speakers, and writing, speaking. Additionally, grammar scores of Turkish by the students speaking those languages as native languages are negatively affected more when compared to the Altaic language family.

Apart from the mother tongue, the age variable influences the mean score, writing, speaking and reading scores except grammar scores. Participants' ages positively affect the writing, reading and mean scores they got from the Turkish course completion exam, and on the other hand, it affects the speaking scores negatively more than it affects the ones in the Altaic language family. In other words older participants tend to have higher scores for writing, reading and mean scores, but younger participants' tend to have higher speaking scores. This suggests that students starting language learning at very early ages are more successful in speaking than the learners who start it late. Besides, gender and region variable do not predict the success.

That the variance of the scores are not too high shows that language families are not the only variable to explain the success of the students in Turkish language course completion exams, but it is a factor affecting the success. This finding is too similar to the results of the research by Elder and Davies (1998) that English learners' success in the certificate examinations cannot be explained only by the mother tongue.

It was concluded in the study that there is a significant difference between the participants' writing, reading, reading comprehension, grammar and mean scores from the Turkish language course completion exam and the language families. In this context, the findings of the study are consistent with the assumption of Corder (1978) that the case in which there are many similarities between the mother tongue and the foreign language being learnt is more advantageous than the case where there is little similarity. The findings of the study, which are thought to be preliminary studies, are needed to be examined deeply with the future qualitative studies.

Acknowledgement

As authors, we thank the authorities of Turkish Education Centers at Gazi and Hacettepe Universities for their assistance in collecting the data.

Türkçe Sürüm

Giriş

Üzerinde yaşadığımız dünyayı kuşatan canlılar âleminde insana diğer canlılar karşısında büyük bir üstünlük sağlayan dil, aynı zamanda insanın kendi türdeşleri ile iletişim kurmasındaki en büyük engellerden biridir. Biyolojik taksonomiye göre fiziksel özellikleri farklı olsa da aynı cins ve aileye mensup çoğu hayvan, türdeşleri ile kolaylıkla iletişim kurabilirken insanoğlu tam bir iletişim için öncelikle karşısındaki kişi ile aynı dil kodlarını paylaşmak zorundadır. İnsan dilinin çeşitliliği ve karmaşıklığı, büyük bir iletişim engeli yaratırken insanın yeryüzündeki faaliyetleri onu farklı diller bilmeye yönlendirmiştir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de birden fazla dil bilmek, farklı dillerden insanlar ile iletişim kurabilme becerisine sahip olmak öneminden bir şey kaybetmemiştir. Bilgi çağında “en az bir yabancı dil bilmenin önemi tartışılmayacak kadar belirginleşmiştir” (Gömlüksiz & Elaldi, 2011, p.444).

Son yıllara kadar yabancı dil, bir terim olarak ana dilin dışındaki dilleri belirtmek için kullanılmaktayken günümüzde yabancı dil teriminin sınırları daralarak daha çok “turizm faaliyetleri, diğer uluslardan insanlarla iletişim kurmak, yabancı dilde yazılmış bir kitabı ya da bilimsel bir yazıyı okumak için öğrenilen dil” (Stern, 1991, p.16) olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil teriminin karşılamadığı durumlar için ise ikinci dil terimi kullanılmaya başlanmıştır. İkinci dil, ana dili ediniminin ardından çeşitli sebeplerle yerleşilen yeni çevredeki dildir. “İkinci dil terimi aynı zamanda ana dilinden sonra öğrenilen üçüncü, dördüncü, beşinci dilleri de içine alır” (Ellis, 2008, p.5). Diller arası etkileşimin artması yabancı ve ikinci dil öğreniminin coğrafyadan bağımsız bir şekilde dünya genelinde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenmek, insan öğrenmesinin bilişsel ve duyuşsal boyutlara sahip alt kümesi olarak ele alınır. Tura’ya (1983, p.15) göre “dil öğrenimi kişinin öğrenme stratejilerine ve biçemlerine yakından bağlıdır. İkinci bir kültür öğrenimiyle iç içedir”. Yabancı dil öğrenimi, anlamlar ve seslerden oluşan yeni bir dilsel dizgenin edinimi, bu dizgeye ilişkin konuşma kuralları ile iletişim işlevlerinin değişik biçemlerinin öğrenilmesi, uygun ve geçerli olarak kullanılması demektir.

Dil öğrenen kişinin başarıya ulaşmasında öğrenme sürecini derinden etkileyen birtakım etkenler söz konusudur. Kişinin dile maruz kalma durumu, dil öğretiminin süresi ve kapsamı, öğretici özellikleri, öğretim yönteminin seçimi ve izlenen strateji, ders kitapları ve diğer tüm araç gereçler, ortam ve diğer öğrencilerin sayısı bu etkenler arasında sayılabilir. Bunun yanında kişinin bireysel özellikleri ve önceki deneyimleri öğrenme eylemini kişiye özgü hâle getirir. Bu nedenle “Öğrenmelerin en etkili şekilde gerçekleşmesini sağlamak bakımından öğrencinin kimi özelliklerinin bilinmesi gerekir” (Aktaş, 2012, p.30). Dil öğrenen kişilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların tanımlanması ve öğrenme sürecinin buna göre tasarlanması üzerine alan yazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Ellis, 2003; Robinson, 2002; Skehan, 1989). Bunun yanında kişinin bireysel özelliklerinin ne olduğu, bunların hangilerinin ne derecede dil öğrenme sürecini etkilediği konusunda henüz fikir birliği yoktur. Dil öğretiminde bireysel farklılıkların sınıflandırılmasında hiyerarşik ve sıralama olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Hiyerarşik yaklaşımın çıkış noktası bireysel farklılıkların öğrenmeyi nasıl yönlendirdiği sorusudur. Bu yaklaşım, bireysel farklılık kavramını bir bütün olarak ele alma eğilimi gösterir. Sıralama yaklaşımı ise bireysel farklılıkları tanımlamaya ve bu özelliklerin birbirleri ile ilişkisini ortaya koymaya çalışır. Yaklaşımlar üzerinden bireysel farklılıkların neler olduğunu tanımlamaya çalışan Ellis (2003) bunları yatkinlik, öğrenme stili, öğrenme stratejisi, kişilik, motivasyon, kaygı, gönüllülük ve inanç olarak sıralar.

Chastain (1988) ise bireysel farklılıkları duyuşsal, bilişsel, sosyal ve biyolojik olarak dört başlık altında inceler. Ona göre duyuşsal farklılıklar, kişilik, tutum, çaba, ilgi ve ihtiyaçlardan; bilişsel farklılıklar deneyimlere ait bilgiler, öğrenme becerisi ve stratejileri, eğilim ve zekâdan; sosyal farklılıklar toplumsal bağlam, dil ve kültürden; biyolojik farklılıklar ise cinsiyet ve yaştan oluşmaktadır. Bu görüşe yakın olarak Horwitz (2008) de duyuşsal, bilişsel ve üst bilişsel farklılıkların dil öğrenmenin bireysel karakterini oluşturduğu görüşündedir. Dil öğrenen kişilerin sahip olduğu bireysel farklılıkları güdülenme, tutum,

eğilim, bilişsel stratejiler, yaş, kişilik, zekâ, cinsiyet, empati olarak sıralayan Cook (2001) ise bunlara kişinin ana dilini ve bildiği dilleri de ekler.

Kişinin ana dilinin ya da bildiği diğer dillerin yeni bir dili öğrenmesinde ne derecede etkili olduğu, eğitim bilimi ile dil bilimin ortak araştırma konusudur. Her dil belirli bir düşünce sistemini içinde barındırır. Kişi yeni bir dil öğrenirken kendi diline ait kalıplar ile yeni dilin benzerlik göstermesini bekler. Bir dilin hangi özelliklere sahip kişilere daha zor ya da kolay geldiği, ana dili A olan bir kişinin B dilini öğrenirken gösterdiği başarıyı neden C dilini öğrenirken gösteremediği diller arası benzerliklerin dil öğrenimine etkisini araştıran çalışmaların üzerinde durduğu bir konudur (Dewale, 1998; Ringbom, 1987; William & Hammarberg, 1998).

Dillerin benzerliklerini ve farklılıklarını inceleyen, dilleri sınıflandıran, dilin yapısına ilişkin evrensel kuralları ortaya koymaya çalışan dil tipolojisi araştırmaları, kişinin yeni bir dil öğrenirken hem bildiği dillerden getirdiği özellikleri hem de yeni dile ait yapıları nasıl kullandığının anlaşılmasına yardımcı olur. Uzun'a (2013) göre dil tipolojisinin açıklamaya çalıştığı yönler hakkında daha önceden oluşmuş bazı ön yargılar, aslında, dil öğretimi ortamlarında belirgin bir yaygınlık kazanmıştır. Örneğin bazı dilleri öğrenmesi diğerlerine göre daha kolay veya daha zordur; ana diline benzemesi, öğrencinin yabancı dili öğrenmesini kolaylaştırır.

Diller arası benzerlik kimi zaman kalıtsal kimi zaman rastlantısalıdır. Bunların dışında tarihî süreç içerisinde birbiri ile etkileşime girmiş olan diller arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Ethnologue veri tabanına göre dünya üzerinde 152 ayrı dil ailesi bulunmaktadır. Bu dil ailelerinden herhangi birinin üyesi olan bir dil, kalıtsal olarak ailenin diğer üyeleri ile benzerlikler barındırır. Aynı dil ailesinin üyesi olan diller yakın sözcük dağarcığı, dil bilgisi, söz dizimi ve ses özelliklerine sahiptir. Bu durum, bireyin dili öğrenmek için göstereceği performansı etkileyebilir. Amerikan Dış İlişkiler Servisi ana dili İngilizce olan bir kişinin öğrenebileceği dilleri kolaydan zora doğru 4 grup altında toplamıştır. Bu gruplandırmaya göre İngilizce bilen bir kişinin Danca, Felemenkçe ve Fransızca gibi İngilizce ile aynı kökene ve aynı kıtasal çevreye ait birinci gruptaki dilleri, Arapça, Çince ve Japonca gibi farklı kökene ait dördüncü gruptaki dillere göre öğrenmesi daha kolaydır.

Bir dilin başka bir dil ile sahip olduğu benzerlikler ve farklılıklar dilbilimsel uzaklık kavramı ile ifade edilir. Dilbilimsel uzaklık kavramı ile dil bilgisi kuralları, kelimelerin sahip olduğu anlam değerleri, alfabe ve yazım kuralları, deyimler ve kalıp ifadeler ile ilişkili geniş bir çerçeve çizilir. Crystal (1987, p.371), dil bilimsel uzaklığı, "dillerin birbiri ile olan yapısal benzerliklerinin yabancı dil öğrenimini etkileyebilecek etkenlerden biri" olarak tanımlar. Corder (1978), dil öğretiminde dilbilimsel uzaklığı, yabancı dil (öğrenilen dil) ile ana dili arasındaki benzerliğin çok olduğu durumların, benzerliğin az olduğu durumlara göre daha avantajlı olduğu varsayımı ile ilişkilendirir.

Ringbom (1987) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ana dilleri Fince, ikinci dilleri ise İsveççe olan bir grup öğrenciden, İngilizce metinler yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin İngilizce metin üretiminde daha çok İsveççe kelimelerin anlam ve işlev özelliklerinden yararlandıkları görülmüştür. Bunun yanında ana dilleri Fincenin ise kendisinden daha az yararlanan dil olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinin İngilizce ile aynı dil ailesini paylaşan İsveççeden ana dilleri Finceye göre daha fazla etkilendikleri ortaya konulmuştur.

Cenoz (2001) ise İspanyolca ve Baskça bilen kişilerin İngilizceyi öğrenimlerinde yaş, amaç ve dildeki yetkinliklerinin yanında dilbilimsel uzaklığın da etkili olduğu sonucuna ulaştığı araştırmasında, dilbilimsel olarak İngilizceye yakın olan İspanyolcadan, uzak olan Baskçaya göre daha fazla aktarım yapıldığını belirlemiştir.

Göçmenler üzerinde yapılan araştırmalarında ise Beenstock, Chiswick ve Repetto (2001), İsrail'deki Musevi göçmenlerden ana dili Arapça olanların, diğer göçmen gruplarına göre İbranicede daha ileri yetkinliğe sahip olduğunu belirtirken bunu Arapça ve İbranice arasındaki dilbilimsel uzaklığın az olmasına bağlamıştır.

Elder ve Davies'in (1998) Avustralya'da yapılan İngilizce sertifika sınav sonuçlarındaki başarı durumu ile adayların ana dilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında Corder'in (1978) dilbilimsel uzaklığa ilişkin diller arası yakınlığın dil öğretimini hızlandıracağı hipotezini tam olarak desteklemediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre dilbilimsel uzaklık, tek başına dil öğrenmeyi etkileyen bir değişken olmaktan çok diğer değişkenlerle birlikte yorumlanan bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Dilbilimsel uzaklık Türkçe bağlamında ele alınacak olursa tarihsel süreç içerisinde çok sayıda dil ile etkileşime girmiş bir Altay dili olarak Türkçenin çoğu dil ile gerek köken, gerek dil bilimsel, gerek anlam ve söz dağarcığı bakımından ortaklıkları olduğu söylenebilir. Türkçe, başta Moğolca gibi Altay dil ailesine mensup diller ile köken benzerliğine sahiptir. Bunun yanı sıra çeşitli nedenler ile birbirinden ayrılarak günümüzde kendi yazı dillerini oluşturmuş Türk dilleri ile de derin bağlara sahiptir. Ek olarak Sırpça, Macarca, Yunanca, Rusça, Bulgarca, Ermenice gibi Türkçeden farklı dil ailelerine mensup olan ancak Türkçe ile etkileşime girmiş diller ile ortaklıkların bulunduğu söylenebilir (Karaağaç, 2009; Özkan & Musa, 2004). Türkçeye Hint-Avrupa dili olan Farsça ve Fransızca ile Sami dili olan Arapçadan çok sayıda sözcük alınmıştır. Eker (2011), Türkçe, Arapça ve Farsça arasındaki terim ve atasözlerinin anlamca ortak olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durum bahsi geçen diller ile sadece kelime düzeyinde bir alışverişin söz konusu olmadığını, bu dillerin anlam açısından da benzerliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Diller ve kültürler arası yakınlık günümüzde de çeşitli alanlarda sürmektedir. 2013-2014 yıllarında Türkiye'ye en çok öğrenciyi gönderen ilk on ülke, Türkmenistan, Azerbaycan, İran, Afganistan, Suriye, Irak, Yunanistan, Kırgızistan, Kazakistan ve Kosova olarak sıralanmaktadır (Kadioğlu & Özer, 2015). Bu ülkelerden gelen öğrenciler öncelikle üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmekte ve daha sonra eğitimlerine devam etmektedir. Bunun yanında siyasi ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak Türkçenin son yıllarda uzak coğrafyalarda da öğretiminin arttığı görülmektedir.

Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretiminin artması ders materyali, öğretmen eğitimi ve akademik çalışmalara da çeşitlilik getirmiştir. Daha önce Türkçe öğrenenleri homojen bir kitle olarak konumlandıran akademik çalışmalar, yerini Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin buldukları ülkeleri, ana dillerini ve ihtiyaçlarını gözetecek şekilde özelleşmeye bırakmıştır. Ana dili Boşnakça, Arapça, Farsça, Rusça vb. olan bireylerin Türkçe öğrenimleri ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmakta, özel ders materyalleri geliştirilmektedir.

Bu bağlamda dil bilimsel uzaklık kavramı, yapılan çalışmalar ve geliştirilen materyaller söz konusu olduğunda göz önünde bulundurulması gereken bir özellik olarak belirir. Örneğin Türkçe ile derin tarihsel bağlara sahip Moğolca'yı ana dili olarak konuşan bir kişi ile Türk dilinin yeni yeni eriştiği Filipinler'de ana dili Tagalog olan bir kişinin kendi dillerinden getirecekleri özellikler farklıdır. Bu bağlamda ana dili değişkeninin Türkçe öğreniminde ne kadar etkili olduğunun akademik araştırmalar ile ortaya konulması gerekli görülmektedir. Bununla ilgili çalışmalar (Bölükbaş, 2011; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Karababa, 2009; Köse, 2015; Subaşı, 2010) yapılsa da konu dil aileleri ve dilbilimsel uzaklık bağlamında incelenmemiştir. Bundan hareketle bu araştırmanın amacı Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin bünyesinde hizmet veren Türkçe Öğretim Merkezlerine kayıtlı uluslararası öğrencilerin Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları puanları yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenleri açısından incelemektir.

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortalama puanına ait başarıyı yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin yordama gücü nedir?
2. Yazma puanına ait başarıyı yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin yordama gücü nedir?
3. Konuşma puanına ait başarıyı yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin yordama gücü nedir?
4. Anlama puanına ait başarıyı yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin yordama gücü nedir?
5. Dil bilgisi puanına ait başarıyı yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları toplam puanların ana dili değişkeni açısından incelendiği bu araştırma nicel araştırmaya uygun olarak ilişkisel tarama modeline göre yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2009, p.81).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi bünyesinde hizmet veren Türkçe Öğretim Merkezlerine kayıtlı 280 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı adı geçen merkezlerde iki dönem içinde C1 düzeyine ulaşmıştır. Öğrencilerin 209'u (%74.60) Gazi, 71'i (%25.40) Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezine kayıtlıdır. Bununla birlikte 161'i (%57.50) burslu öğrenci, 96'sı (%34.30) özel öğrenci, 25'i (%8.20) misafir öğrenci olarak Türkçe öğrenmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Değişken	f	%
Üniversite		
Gazi Üniversitesi	209	74.60
Hacettepe Üniversitesi	71	25.40
Kayıt Türü		
Burslu	161	57.50
Özel	96	34.30
Misafir	25	8.20
Cinsiyet		
Kadın	118	42.10
Erkek	162	57.90
Yaş		
16 yaş	1	.30
17 yaş	146	52.10
18 yaş	65	23.20
19 yaş	10	3.50
20 yaş	15	5.30
21 yaş	1	.30
24 yaş	1	.30
25-33	41	14.60

Yaş değişkenine göre 1 (%.30) öğrenci 16, 146 (%52.10) öğrenci 17, 65 (%23.20) öğrenci 18, 10 (%23.20) öğrenci 19, 15 (%5.30) öğrenci 20, 1 (%3.50) öğrenci 21, 1 (%3.50) öğrenci 24, 11 (%3.90) öğrenci 25, 6 (%2.10) öğrenci 26, 4 (%1.40) öğrenci 27, 7 (%2.50) öğrenci 28, 4 (%1.40) öğrenci 29, 3 (%1.00) öğrenci 30, 4 (%1.40) öğrenci 31, 1 (%.30) öğrenci 32, 1 (%.30) öğrenci 33 yaşındadır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin geldikleri ülkeler coğrafi, siyasi ve dilsel özelliklerine göre bölgelere ayrılmıştır. Buna göre, öğrencilerin 93'ü (%33.20) Orta Doğu'dan, 67'si (%23.90) Afrika'dan, 36'sı (%12.80) Orta Asya'dan, 18'i (%6.40) Balkanlar'dan, 18'i (%6.40) Uzak Doğu'dan, 16'sı (%5.70) Güney Asya'dan, 15'i (%5.40) Kuzey Afrika'dan, 9'u (%3.20) Doğu Avrupa'dan, 4'ü (%1.40) Batı Avrupa'dan, 2'si (%.70) Kafkasya'dan, 2'i (%.70) Okyanusya'dan gelmektedir.

Tablo 2.
Katılımcıların Bölgelere Göre Dağılımı.

Bölge	f	%
Orta Doğu	93	33.20
Afrika	67	23.90
Orta Asya	36	12.80
Balkanlar	18	6.40
Uzak Doğu	18	6.40
Güney Asya	16	5.70
Kuzey Afrika	15	5.40
Doğu Avrupa	9	3.20
Batı Avrupa	4	1.40
Kafkasya	2	.70
Okyanusya	2	.70

Dil ailesi bakımından öğrencilerin 128'i (%46.70) Hami-Sami, 78'i (%27.80) Hint-Avrupa, 39'u (%13.90) Altay, 15'i (%5.30) Bantu, 7'si (%2.50) Çin-Tibet, 7'si (%2.50) Avustralya, 3'ü (%1.00) Tai-Kadai, 2'si (%.70) Kartveli, 1'i (%.30) ise Ural dil ailesine mensup bir dili ana dili olarak konuşmaktadır.

Tablo 3.
Katılımcıların Ana Dillerinin Dil Ailelerine Göre Dağılımı.

Dil Ailesi	f	%
Hami-Sami	128	46.70
Hint-Avrupa	78	27.80
Altay	39	13.90
Bantu	15	5.30
Çin-Tibet	7	2.50
Avustralya	7	2.50
Tai-Kadai	3	1.00
Kartveli	2	.70
Ural	1	.30

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Türkçe kurs bitirme sınav kâğıtları ve kişisel bilgi formlarından elde edilmiştir. Kurs bitirme sınavı Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde her eğitim ve öğretim yılının sonunda yapılan kurs bitirme sınavlarıdır. Kayıtlı öğrenciler, bu sınav sonunda aldıkları puana göre sertifikalandırılarak yükseköğretim kurumlarına geçebilmektedir. Sınavlar konuşma, yazma, anlama ve dil bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu bölümlerden aldığı puanların ortalaması öğrencinin notu olarak kabul edilmektedir. Araştırma için toplanan sınav verileri 2015 ve 2016 yıllarına aittir. Kişisel bilgi formları ise öğrencilerin yaş, cinsiyet, ülke, ana dili, kayıt türü ve üniversite bilgilerini içermektedir.

Kişisel bilgi formlarından elde edilen yaş, cinsiyet, kayıt türü ve üniversite bilgileri üzerinde doğrudan frekans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin ülkeleri coğrafi, kültürel ve dilsel özellikler, ana dilleri ise dil aileleri göz önünde bulundurularak gruplandırılmış ve daha sonra frekans analizine tabi tutulmuştur.

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları konuşma, yazma, anlama, dil bilgisi ve ortalama puanlarına ait başarıyı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Ancak bazı araştırmalarda istisna olarak sınıflama ölçeğine giren bağımsız değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemek istenebilir. Analizde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta bırakılarak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve kukla (dummy) değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişken oluşturulur. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012, p.92).

Bu kapsamda araştırmada yer alan süreksiz değişkenler regresyon analizine kukla değişken olarak kodlanarak dâhil edilmiştir. Bölge değişkeni on bir kategoride ele alınmış ve Balkanlar kategorisi "0" olarak kodlanarak kukla değişken yapılmıştır. Dil aileleri değişkeni ise dokuz kategoride ele alınmış ve Altay kategorisi "0" olarak kodlanarak kukla değişken yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninde kadın kategorisi "0" olarak kodlanarak kukla değişken yapılmıştır. Türkçe Altay dil ailesinden olduğu için bu dil ailesi referans olarak seçilmiştir. Balkanların seçilmesinin herhangi özel bir nedeni bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ise kadınların erkeklerden Türkçe sınavında daha başarılı olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bunun dışında süreksiz değişkenler için herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Verilerin düzenlenmesinin ardından çoklu regresyon analizi ile öğrencilerin kurs bitirme sınavından aldıkları puanlara ilişkin değişkenlerin yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri Türkçe kurs bitirme sınav kâğıtları ve kişisel bilgi formlarından elde edilmiştir. Kurs bitirme sınavı Gazi ve Hacettepe Üniversitelerinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde her eğitim ve öğretim yılının sonunda yapılan kurs bitirme sınavlarıdır. Kayıtlı öğrenciler, bu sınav sonunda aldıkları puana göre sertifikalandırılarak yükseköğretim kurumlarına geçebilmektedir. Sınavlar konuşma, yazma, anlama ve dil bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu bölümlerden aldığı puanların ortalaması öğrencinin notu olarak kabul edilmektedir. Araştırmada için toplanan sınav verileri 2015 ve 2016 yıllarına aittir. Kişisel bilgi formları ise öğrencilerin yaş, cinsiyet, ülke, ana dili, kayıt türü ve üniversite bilgilerini içermektedir.

Kişisel bilgi formlarından elde edilen yaş, cinsiyet, kayıt türü ve üniversite bilgileri üzerinde doğrudan frekans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin ülkeleri coğrafi, kültürel ve dilsel özellikler, ana dilleri ise dil aileleri göz önünde bulundurularak gruplandırılmış ve daha sonra frekans analizine tabi tutulmuştur. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları konuşma, yazma, anlama, dil bilgisi ve ortalama puanlarına ait başarıyı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Ancak bazı araştırmalarda istisna olarak sınıflama ölçeğine giren bağımsız değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemek istenebilir. Analizde sınıflamalı değişken, düzeylerinden biri dışta bırakılarak düzey sayısının bir eksiği (G-1) kadar üretilen ve kukla (dummy) değişken olarak isimlendirilen yeni yapay değişken oluşturulur. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012, p.92).

Bu kapsamda araştırmada yer alan süreksiz değişkenler regresyon analizine kukla değişken olarak kodlanarak dâhil edilmiştir. Bölge değişkeni on bir kategoride ele alınmış ve Balkanlar kategorisi "0" olarak kodlanarak kukla değişken yapılmıştır. Dil aileleri değişkeni ise dokuz kategoride ele alınmış ve Altay kategorisi "0" olarak kodlanarak kukla değişken yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninde kadın kategorisi "0" olarak kodlanarak kukla değişken yapılmıştır. Türkçe Altay dil ailesinden olduğu için bu dil ailesi

referans olarak seçilmiştir. Balkanların seçilmesinin herhangi özel bir nedeni bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda ise kadınların erkeklerden Türkçe sınavında daha başarılı olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bunun dışında süresiz değişkenler için herhangi bir işlem yapılmamıştır. Verilerin düzenlenmesinin ardından çoklu regresyon analizi ile öğrencilerin kurs bitirme sınavından aldıkları puanlara ilişkin değişkenlerin yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma sorusu kapsamında toplanan veriler kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları, sınava ait ortalama puan ve beceriler (yazma, konuşma, anlama ve dil bilgisi) şeklinde alt başlıklara ayrılarak aşağıda sunulmuştur.

Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Uluslararası öğrencilerin yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin Türkçe kurs bitirme sınavlarından aldıkları ortalama puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Ortalama Puanlarını Yordayan Faktörlerin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	74.88	4.21	-	17.79	.00*
Avustralya	-15.34	4.27	-.23	-3.59	.00*
Hami-Sami	-9.85	2.41	-.47	-4.10	.00*
Bantu	-11.45	3.45	-.25	-3.32	.00*
Çin-Tibet	-14.82	4.53	-.22	-3.26	.00*
Hint-Avrupa	-7.5	2.49	-.33	-3.02	.00*
Doğu Avrupa	8.49	3.65	.14	2.33	.02*
Orta Doğu	.61	2.85	.02	.21	.20
Uzak Doğu	3.44	3.16	.08	1.09	.28
Afrika	2.04	2.00	.08	1.02	.31
Asya	1.33	2.89	.03	.46	.65
Orta Asya	.61	2.85	.02	.21	.83
Yaş	1.33	.16	.16	2.79	.0*
Cinsiyet	-2.22	1.27	-.11	-1.75	.08

$R = .43, R^2 = .19, F_{(13-266)} = 4.72, p = .00$

Tablo 4'te ortalama puanları üzerinde etkisi olduğu düşünülen, cinsiyet, yaş, bölge ve ana dili değişkenlerinin öğrencilerin ortalama puanlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, yaş değişkeni ile birlikte, dil ailelerinden Avustralya, Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet, Hint-Avrupa; bölgelerden Doğu Avrupa değişkenlerinin regresyon katsayılarının öğrencilerin ortalama puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Kurulan bu regresyon modelinin korelasyon $R = .43$ ve açıklanan varyans değerinin $R^2 = .19$ olduğu görülmüştür ($F_{(13-266)} = 4.72, p < .01$). Söz konusu değişkenler ortalama sınav puanlarındaki varyans değişiminin yaklaşık %19.00'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin ortalama puanları üzerindeki göreceli önemine bakıldığında ilk sırada Hami-Sami ($\beta = -.47$) dil ailesinin olduğu görülmektedir. Bunu Hint-Avrupa ($\beta = -.33$), Bantu ($\beta = -.25$) ve Avustralya ($\beta = -.23$) dil aileleri izlemektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında yordayıcı değişkenlerden Avustralya, Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet, Hint-Avrupa dil ailelerinin; Doğu Avrupa bölgesinin ve yaşın ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Regresyon analizine ilişkin denklem şu şekildedir: Ortalama Puan= (74.88) + (-5.34×Avustronezya) + (-9.85×Hami-Sami) + (-11.45×Bantu) + (-14.82×Çin-Tibet) + (-7.51×Hint-Avrupa) + (8.49×Doğu Avrupa) + (.61×Orta Doğu) + (3.44×Uzak Doğu) + (2.04×Afrika) + (1.33×Asya) + (.61×Orta Asya) + (1.33×Yaş) + (-2.22×Cinsiyet)

Bölge, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, Altay dil ailesinden olan öğrencilere göre Hami-Sami (B=-9.85, $\beta=-.47$), Hint-Avrupa (B=-7.51, $\beta=-.33$) ve Bantu (B=-11.45, $\beta=-.25$) dil ailelerinden olan öğrencilerin ortalama puanları daha düşüktür. Benzer biçimde dil ailesi, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, Balkanlardan gelen öğrencilere göre Doğu Avrupa'dan gelen öğrencilerin puanları (B=8.49, $\beta=.14$) daha yüksektir. Son olarak öğrencilerin yaşı arttıkça puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yükseldiği gözlenmiştir.

Yazma Puanlarına İlişkin Bulgular

Uluslararası öğrencilerin yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin Türkçe kurs bitirme sınavlarından aldıkları yazma puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Yazma Puanlarını Yordayan Faktörlerin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	69.20	5.61	-	12.34	.00*
Avustronezya	-18.83	5.69	-.21	-3.31	.00*
Hami-Sami	-12.20	3.20	-.44	-3.81	.00*
Bantu	-5.11	4.59	-.08	-1.12	.27
Çin-Tibet	-11.66	6.03	-.13	-1.94	.05
Hint-Avrupa	-6.00	3.31	-.20	-1.83	.07
Doğu Avrupa	4.01	4.85	.05	.83	.40
Orta Doğu	1.02	2.49	.04	.41	.68
Uzak Doğu	6.15	4.20	.11	1.46	.15
Afrika	-3.00	2.67	-.09	-1.12	.26
Asya	-2.05	3.85	-.03	-.53	.60
Orta Asya	-.87	3.79	-.02	-.02	.82
Yaş	.78	.21	.21	.21	.00*
Cinsiyet	-2.45	1.69	-.09	-.09	.15

$R = .43, R^2 = .19, F_{(13-266)} = 4.69, p = .00$

Tablo 5'teki sonuçlara göre, çoklu regresyon analizi sonucunda yaş değişkeni ile birlikte, Avustronezya ve Hami-Sami dil ailelerinin, öğrencilerin yazma puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Kurulan bu regresyon modelinin $R = .44, R^2 = .19$ olduğu görülmüştür ($F_{(13-266)} = 4.96, p < .01$). Söz konusu değişkenler yazma puanlarındaki değişimin yaklaşık %20.00'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin yazma puanları üzerindeki görece önemine bakıldığında ilk sırada Hami-Sami ($\beta = -.44$) dil ailesinin olduğu görülmektedir. Bunu Avustronezya ($\beta = -.21$) dil ailesi ve yaş ($\beta = .21$) izlemektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında yordayıcı değişkenlerden yaş ile Avustronezya ve Hami-Sami dil ailelerinin yazma puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizine ilişkin denklem şu şekildedir: Yazma Puanı= (69.20) + (-18.83×Avustronezya) + (-12.20×Hami-Sami) + (-5.12×Bantu) + (-11.66×Çin-Tibet) + (-6.06×Hint-Avrupa) + (4.01×Doğu Avrupa) + (1.02×Orta Doğu) + (6.15×Uzak Doğu) + (-3.00×Afrika) + (-2.05×Asya) + (-.88×Orta Asya) + (.78×Yaş) + (-2.45×Cinsiyet)

Bölge, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, Altay dil ailesinden olan öğrencilere göre Hami-Sami ($B=-12.20$, $\beta=-.44$) ve Avustronezya ($B=-18.83$, $\beta=-.21$) dil ailelerinin yazma puanları daha düşüktür. Ortalama puanlarda olduğu gibi yaş değişkeni de öğrencilerin yazma puanlarını yordayan değişkenler arasındadır.

Konuşma Puanlarına İlişkin Bulgular

Uluslararası öğrencilerin yaş, cinsiyet, dil ailesi ve bölge değişkenlerinin Türkçe kurs bitirme sınavlarından aldıkları konuşma puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Konuşma Puanlarını Yordayan Faktörlerin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	101.55	4.82	-	21.09	.00*
Avustronezya	-20.10	4.89	-.26	-4.11	.00*
Hami-Sami	-13.83	2.75	-.58	-5.03	.00*
Bantu	-17.63	3.94	-.33	-4.47	.00*
Çin-Tibet	-15.15	5.18	-.20	-2.93	.00*
Hint-Avrupa	-10.77	2.84	-.40	-3.79	.00*
Doğu Avrupa	9.20	4.17	.10	2.21	.03*
Orta Doğu	4.15	2.14	.16	1.94	.05
Uzak Doğu	2.00	3.61	.04	.55	.58
Afrika	2.98	2.30	.10	1.30	.20
Asya	2.89	3.31	.06	.87	.38
Orta Asya	-1.71	3.26	-.05	-.53	.60
Yaş	-.58	.18	-.18	-3.24	.00*
Cinsiyet	-.40	1.45	-.02	-.28	.78

$R = .45$, $R^2 = .20$, $F_{(13-266)} = 5.23$, $p = .00$

Tablo 6'daki sonuçlara göre, yaş değişkeni ile birlikte, Avustronezya, Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet, Hint-Avrupa dil aileleri ve bölge değişkeninden Doğu Avrupa'nın regresyon katsayılarının öğrencilerin konuşma puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Kurulan bu regresyon modelinin $R = .45$, $R^2 = .20$ olduğu görülmüştür ($F_{(13-266)} = 5.23$, $p < .01$). Söz konusu değişkenler, konuşma puanlarının %20.00'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin konuşma puanları üzerindeki görece öneme bakıldığında ilk sırada Hami-Sami ($\beta = -5.03$) dil ailesinin olduğu görülmektedir. Bunu Hint-Avrupa ($\beta = -.40$) ve Bantu ($\beta = -.33$) dil aileleri izlemektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında yordayıcı değişkenlerden Avustronezya, Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet, Hint-Avrupa dil aileleri, Doğu Avrupa bölgesi ve yaşın konuşma puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmektedir.

Regresyon analizine ilişkin denklem şu şekildedir: Konuşma Puanı = $(101.55) + (-20.10 \times \text{Avustronezya}) + (-13.83 \times \text{Hami-Sami}) + (-17.63 \times \text{Bantu}) + (-15.15 \times \text{Çin-Tibet}) + (-10.77 \times \text{Hint-Avrupa}) + (9.20 \times \text{Doğu Avrupa}) + (4.15 \times \text{Orta Doğu}) + (1.72 \times \text{Uzak Doğu}) + (2.98 \times \text{Afrika}) + (2.89 \times \text{Asya}) + (-1.71 \times \text{Orta Asya}) + (-.58 \times \text{Yaş}) + (-.40 \times \text{Cinsiyet})$

Diğer değişkenlerin (yaş, cinsiyet, bölge) etkisi kontrol edildiğinde Hami-Sami ($B = -13.83$, $\beta = -.58$), Hint-Avrupa ($B = -10.77$, $\beta = -.40$) ve Bantu ($B = -17.63$, $\beta = -.33$) dil ailelerinin konuşma puanları Altay dil ailesinden olanlara göre daha düşüktür. Yazma ve ortalama puanlardaki etkisinden farklı olarak yaş arttıkça öğrencilerin konuşma puanları düşüş göstermektedir.

Anlama Puanlarına İlişkin Bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türkçe kurs bitirme sınavlarından aldıkları *anlama* puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Anlama Puanlarını Yordayan Faktörlerin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	62.80	5.80	-	10.82	.00*
Avustralya	-11.19	5.89	-.13	-1.90	.06
Hami-Sami	-7.59	3.32	-.27	-2.29	.02*
Bantu	-13.89	4.75	-.23	-2.92	.004*
Çin-Tibet	-16.65	6.24	-.19	-2.67	.01*
Hint-Avrupa	-7.84	3.42	-.25	-2.29	.02*
Doğu Avrupa	9.39	5.02	.12	1.87	.06
Orta Doğu	.51	2.57	.02	.20	.84
Uzak Doğu	3.66	4.35	.07	.84	.40
Afrika	4.28	2.77	.13	1.55	.12
Asya	1.76	3.99	.03	.44	.66
Orta Asya	1.83	3.92	.04	.47	.64
Yaş	.82	.22	.22	3.78	.00*
Cinsiyet	-1.99	1.75	-.07	-1.14	.26

$R = .38, R^2 = .14, F_{(13-266)} = 3.38, p = .00$

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin anlama puanlarını, yaş değişkeni ile birlikte Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet ve Hint-Avrupa dil aileleri değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Kurulan bu regresyon modelinin $R = .38, R^2 = .14$ olduğu görülmüştür ($F_{(13-266)} = 3.38, p < .01$). Söz konusu değişkenler dil bilgisi puanlarının %14.00’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin anlama puanları üzerindeki görece öneme bakıldığında Hami-Sami ($\beta = -.27$) dil ailesinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Hint-Avrupa ($\beta = -.25$) ve Bantu ($\beta = -.225$) dil aileleri izlemektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında yordayıcı değişkenlerden Avustralya, Hami-Sami, Bantu, Çin-Tibet ve Hint-Avrupa dil aileleri ile yaşın anlama puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmektedir.

Regresyon analizine ilişkin denklem şu şekildedir: Anlama Puanı = $(62.80) + (-11.19 \times \text{Avustralya}) + (-7.59 \times \text{Hami-Sami}) + (-13.89 \times \text{Bantu}) + (-16.65 \times \text{Çin-Tibet}) + (-7.84 \times \text{Hint-Avrupa}) + (9.39 \times \text{Doğu Avrupa}) + (.51 \times \text{Orta Doğu}) + (3.66 \times \text{Uzak Doğu}) + (4.28 \times \text{Afrika}) + (1.76 \times \text{Asya}) + (1.83 \times \text{Orta Asya}) + (.82 \times \text{Yaş}) + (-1.99 \times \text{Cinsiyet})$

Dil ailelerinden Altay, bölgelerden Balkanlar ve cinsiyetten kadın değişkenlerine ait değerler sabit tutulduğunda Hami-Sami ($B = -7.59, \beta = -.27$), Hint-Avrupa ($B = -7.84, \beta = -.25$) ve Bantu ($B = -13.89, \beta = -.23$) dil ailelerinin anlama puanları daha düşüktür. Ortalama ve yazma puanlarında olduğu gibi yaş değişkeni de öğrencilerin dil bilgisi puanlarını yordayan değişkenler arasındadır.

Dil Bilgisi Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin *dil bilgisi* puanlarını yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Dil bilgisi puanları üzerinde etkisi olduğu düşünülen, cinsiyet, yaş, bölge ve ana dili değişkenlerinin öğrencilerin yazma puanlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda Avustralya ve Çin-Tibet dil aileleri ile birlikte bölge değişkeninden Doğu Avrupa’nın regresyon katsayılarının öğrencilerin ortalama puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Kurulan bu regresyon modelinin $R = .32, R^2 = .10$ olduğu görülmüştür ($F_{(13-266)} = 2.38, p < .01$). Söz konusu değişkenler, dil bilgisi puanlarının %10.00’ünü açıklamaktadır.

Tablo 8.
Dil Bilgisi Puanlarını Yordayan Faktörlerin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	71.27	6.31	-	11.29	.00*
Avustronezya	-14.49	6.23	-.16	-2.33	.02*
Hami-Sami	-6.72	3.56	-.23	-1.87	.06
Bantu	-9.04	5.07	-.14	-1.78	.08
Çin-Tibet	-15.37	6.60	-.17	-2.33	.02*
Hint-Avrupa	-7.04	3.73	-.22	-1.89	.06
Doğu Avrupa	11.74	5.30	.14	2.21	.03*
Orta Doğu	3.89	2.72	.13	1.43	.15
Uzak Doğu	1.72	4.59	.03	1.43	.71
Afrika	3.43	2.92	.10	1.17	.24
Asya	5.37	4.21	.09	1.28	.20
Orta Asya	4.25	4.29	-.10	.99	.32
Yaş	.43	.23	-.11	1.85	.07
Cinsiyet	-3.56	1.85	-.01	-1.92	.06

$R = .32, R^2 = .20, F_{(13-266)} = 2.38, p = .01$

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin dil bilgisi puanları üzerindeki görece önemine bakıldığında Çin-Tibet ($\beta = -.17$) dil ailesinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Avustronezya ($\beta = -.16$) dil ailesi ve Doğu Avrupa ($\beta = .14$) bölgesi izlemektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında yordayıcı değişkenlerden Avustronezya ve Çin-Tibet dil aileleri ile Doğu Avrupa bölgesinin dil bilgisi puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizine ilişkin denklem şu şekildedir: Dil Bilgisi Puanı = (71.27) + (-14.49×Avustronezya) + (-6.72×Hami-Sami) + (-9.04×Bantu) + (-15.37×Çin-Tibet) + (-7.04×Hint-Avrupa) + (11.74×Doğu Avrupa) + (3.90×Orta Doğu) + (1.72×Uzak Doğu) + (3.43×Afrika) + (5.37×Asya) + (4.25×Orta Asya) + (.43×Yaş) + (-3.56×Cinsiyet)

Bölge, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol altında tutulduğunda Çin-Tibet ($B = -15.37, \beta = -.17$) ve Avustronezya ($B = -14.49, \beta = -.16$) dil ailelerinin dil bilgisi puanı Altay dil ailesine göre daha düşüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ana dili ve ana dilinin üyesi olduğu dil ailesinin bireyin dil öğreniminde etkili olabileceği düşüncesinden yola çıkan bu araştırma, Türkiye'ye eğitim görmek üzere gelen uluslararası öğrencilerin ana dillerinin Türkçe öğrenimlerinde gösterdikleri başarıyı ne derece etkilediğini açıklamaya çalışmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin belirttikleri ana dilleri, üyesi oldukları dil ailelerine göre gruplandırılmış ve belirlenen dil ailelerinin öğrencilerin Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları puanlar üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen regresyon analizi sonuçları her ne kadar evrene genellenemese de Türkçe öğrenen kitlenin ana dili değişkeninden ne şekilde etkilendiğinin ortaya konulması bakımından fikir vermektedir.

Araştırmada elde edilen dil ailesine yönelik bütün bulgular Altay dil ailesi referans alınarak yorumlanmıştır. Buna göre, katılımcıların Hami-Sami, Hint-Avrupa, Bantu, Çin-Tibet ve Avustronezya dil ailelerinden bir ana diline sahip olmaları, Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları ortalama puanları Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilemektedir. Dil becerileri ve dil bilgisi puanlarına yönelik sonuçlara bakıldığında ise ana dili Hami-Sami ve Avustronezya dil ailesinden olan katılımcıların yazma puanlarının Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilendiği görülmektedir. Konuşma puanları üzerinde ise daha çok Hami-Sami, Hint-Avrupa ve Bantu dil aileleri olmak üzere Avustronezya ve Çin-

Tibet dil ailelerinden bir dili ana dili olarak konuşmanın Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkisi bulunmaktadır. Ana dili Hami-Sami, Hint-Avrupa, Bantu ve Çin-Tibet dil ailesi içerisinde yer alan katılımcılara ait anlama puanlarının Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dilbilgisi puanlarının Çin-Tibet ve Avustralya dil ailelerine mensup dillerden Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilendiği sonucunda ulaşılmıştır.

Bulgular, dil aileleri bağlamında yorumlanacak olursa araştırmada elde edilen Hami-Sami dil ailesinin diğer dil ailelerine göre katılımcıların sınavdan aldıkları yazma, konuşma ve anlama puanlarını Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde daha fazla etkilemesine yönelik bulgu alan yazın ile benzeşmektedir. Bölükbaş (2011), Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Karababa (2009), Subaşı (2010) Arap öğrencilerin yazma becerisinde alfabe farklılığı olmak üzere yaptıkları olumsuz aktarımlarından kaynaklı olarak konuşma becerisinde ise ana dillerinde bulunmayan seslerin sesletiminden kaynaklı olarak büyük sorun yaşadıklarına dikkat çekmektedir. Buna ek olarak Kara (2010) da Arap öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmada yaşadıkları sorunların diğer uluslararası öğrencilerden daha fazla olduğunu işaret etmektedir.

Çince gibi Çin-Tibet dil ailesinden bir dili konuşan katılımcıların konuşma, anlama ve dil bilgisi puanlarının Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilenmesi ile alan yazındaki bulgular tutarlılık göstermektedir. Çince konuşan öğrencilerin Türkçe heceleri ayırt etmekte zorlandıklarını belirten Köse (2015), öğrencilerin Çincenin ses yapısından kaynaklı olarak Türkçe kelime vurgusunda yanlış düşüldükleri ve bazı sesleri yuttukları sonucuna ulaşmış; Türkçe ve Çincenin dil bilgisi özelliklerinin farklı olmasından dolayı özellikle Türkçe bileşik zamanların öğretiminde sorunlarla karşılaşıldığına dikkat çekmiştir.

Hint-Avrupa dil ailesinden bir dili konuşan katılımcıların konuşma ve anlama puanlarının Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilenmesi Tüm'ün (2014) bu aileden bir dili konuşan Avrupalı öğrencileri ile ilgili konuşma becerisine yönelik araştırmasında elde ettiği bulgulara benzemektedir. Öğrenciler özellikle ana dillerinde bulunmayan Türkçe seslerde sorun yaşamaktadır. Afrikalı öğrencilerin dilbilgisi derslerindeki oyunlarda başarılı olduğu gözlemlenirken, aynı başarı konuşma ve yazma derslerinde görülmediğini belirten Kara'nın (2010), bulgusuna benzer olarak ana dili Bantu dil ailesinden olan katılımcıların konuşma ve anlama puanlarının Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Bantu dillerini konuşucularının ana dillerinden kaynaklı olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili akademik çalışmaların yetersiz olması bulguların yorumlanmasını zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde yazma, konuşma ve dil bilgisi puanlarının Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilendiği Malayca ve Endonezce gibi çok konuşuru olan Avustralya dilleri üzerine akademik araştırmaların yapılması bir ihtiyaç olarak belirlemektedir. Bunun yanında ana dilinden ayrı olarak yaş değişkeninin dil bilgisi hariç ortalama, yazma, konuşma ve anlama puanlarını etkilediği görülmektedir. Katılımcıların büyük yaşta olması, Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları ortalama, yazma ve anlama puanlarını olumlu yönde; konuşma puanlarını ise Altay dil ailesindekilere göre negatif yönde etkilemektedir. Bu durum erken yaşlarda dil öğrenenlerin konuşma becerisinde ileriki yaşlarda başlayanlardan daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ek olarak cinsiyet ve bölge değişkeninin başarıyı yordamadığı görülmüştür.

Puanlara ait varyansların yüksek çıkması dil ailelerinin öğrencilerin Türkçe kurs bitirme sınavında gösterdikleri başarıyı açıklamada tek değişken olmadığını ancak başarıyı etkileyen bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Elder ve Davies'in (1998) İngilizce öğrenenlerin sertifika sınavında gösterdikleri başarının sadece ana dili ile açıklanamayacağına yönelik araştırma sonuçlarına yaklaşmaktadır.

Araştırmada dil aileleri ile katılımcıların Türkçe kurs bitirme sınavından aldıkları yazma, okuma, anlama, dil bilgisi ve ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda Corder'in (1978) öğrenilmekte olan yabancı dil ile ana dili arasındaki benzerliğin çok olduğu durumların, benzerliğin az olduğu durumlara göre daha avantajlı olduğu varsayımı ile araştırma bulguları belirli düzeyde tutarlılık göstermektedir. Konu ile ilgili öncü bir çalışma olduğu düşünülen araştırma kapsamında ulaşılan bulguların bundan sonra yapılacak nitel çalışmalar ile derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Teşekkür

Verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi yetkililerine yazarlar olarak teşekkür ederiz.

References

- Aktaş, Ö. (2012). Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların biçim bileşenine genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 156, 29-47.
- Beenstock, M., Chiswick, B. R. & Repetto, G. L. (2001). The effect of linguistic distance and country of origin on immigrant language skills: Application to Israel. *International Migration*, 39 (3), 33-60.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp.8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills*. Orlando: HBJ.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. P. (1978). Language distance and the magnitude of the language learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 27-36.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-490.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elder, C. & Davies, A. (1998). Performance on ESL examinations: Is there a language distance effect? *Language Education*, 12 (1), 1-17.
- Ellis, R. (2003). *Second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Gömlüksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6 (2), 443-454.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher*. Boston: Pearson.
- Kadioğlu, F. K. & Özer, Ö. K. (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılarla Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421.
- Karaağaç, G. (2009). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köse, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Alman ve Tayvanlı lisans öğrencilerinin yaptıkları olumsuz aktarımlar ve çözüm önerileri. *National Chengchi University Foreign Language Studies*, 22, 75-95.
- Özkan, F. & Musa, B. (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilig*, 30, 95-139.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2002). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Tura, S. S. (1983). Dil bilimin dil öğretimindeki yeri. *Türk Dili*, 47 (379-380), 8-17.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 255-266.
- Uzun, N. E. (2013). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. In A. Okur & M. Durmuş (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 551-563). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295–333.