



**KASTAMONU'DAKİ YABANCI ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI**

Kadir Coşkun

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kadir

Soyadı : COŞKUN

Bölümü : Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları

İngilizce Adı : The attitudes of foreign students in Kastamonu to Turkish Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kadir COŞKUN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kadir COŞKUN tarafından hazırlanan “Kastamonu’daki Yabancı Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutumları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU)

(Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM)

(Türk Dili ve Edebiyatı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Yusuf UYAR)

(Türkçe Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 22/03/2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Değer verdiklerime

TEŞEKKÜR

Ulusal benliğimizin önemli bir parçası olan güzel Türkçemizin yabancılara öğretimi, tarihi eskilere dayanan ve hâlen devam etmekte olan bir süreçtir. Bu uzun sürece bir nokta kadar da olsa faydalı olabilmek adına yapmış olduğum bu çalışmada desteğini benden sakınmayan tez danışmanım Prof. Dr. İhsan KALENDEROğLU ve pek çok konuda bana rehberlik eden Doç. Dr. Yusuf UYAR hocalarıma teşekkür ederim.

Bugüne kadar bana harcadıkları emeklerden dolayı sevgili aileme ve iyi bir eğitimci olabilmem adına bana emek harcamış değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

KASTAMONU'DAKİ YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Kadir Coşkun
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2019

ÖZ

Tutum kavramı insan yaşantısındaki pek çok alana etki etmektedir. Dil öğrenimi süreci de bu alanlardan biridir. Yabancı bir dil öğreniminde öğrenilen dile yönelik tutum, bireyin yabancı dilin kendisine olduğu gibi o dilin öğretildiği dersi de sevmesine etki etmektedir. Öğrenilen yabancı dile yönelik tutum ne kadar olumlu olursa o dili öğrenmeye yönelik motivasyon da o ölçüde yüksek olmaktadır. Aynı zamanda öğrenilmesi amaçlanan yabancı dile yönelik tutum olumlu yönde geliştikçe, o dili kullanan topluma ait kültürün benimsenmesi daha kolay olacak ve bireyin kültür şoku yaşama olasılığı düşecektir. Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları bahsedilen nedenlerden dolayı onların dil öğrenme süreçlerinde önem arz etmektedir. Bireylerin yabancı bir dile yönelik tutumları, o dil ile ilişkili diğer unsurlardan da etkilenmektedir. Bu nedenle ilgili araştırma kapsamında dile yönelik tutuma etki ettiği çeşitli çalışmalarda söz edilmiş olan toplum, kültür ve ders ortamı (öğretmen, öğrenci ve müfredat) gibi unsurları da içinde barındıran bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırmacı, araştırma evreni içerisinde yer alan öğrencilerin bir kısmı ile onların Türkçeye yönelik tutumlarını etkileyen unsurları tespit etmek amacıyla yüz yüze görüşmüştür. Bu görüşmelerden ve alan yazın ışığında 37 maddeden oluşan taslak bir tutum ölçeği oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek Kastamonu TÖMER’de öğrenim gören 229 öğrenciye sunulmuştur. Bu çalışmanın ardından ölçek 22 maddeye indirgenmiştir. Son hâlini alan ölçek Kastamonu Üniversitesindeki çeşitli fakültelerde öğrenim görmekte olan 243 yabancı öğrenciye sunulmuştur. Saha çalışması sonucunda ise öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları genel oranda olumlu düzeyde bulunmuş ve tutumlarının cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi ve geldikleri ülke değişkenlerinden etkilenmezken Türkçeyi öğrenme sebeplerinden etkilendiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Türkçeye yönelik tutum, dil öğretiminde tutum, yabancılara Türkçe öğretimi

Sayfa Adedi : 116

Danışman : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

**THE ATTITUDES OF FOREIGN STUDENTS IN KASTAMONU TO
TURKISH LANGUAGE
(M.S. Thesis)**

**Kadir Coşkun
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March, 2019**

ABSTRACT

The concept of attitude affects many areas of human life. The language learning process is one of the areas affected by the attitudes of individuals. The attitude towards foreign language, influences whether an individual likes or dislikes foreign language lesson. The more positive the attitude towards language itself, the higher the motivation to learn that language. At the same time, as the attitude towards the foreign language that is intended to be develops positively, the adoption of the culture of the community using that language will be easier and the individual's probability of experiencing cultural shock will decrease. The attitudes towards Turkish language of foreign students studying in Turkey, is important in their language learning process due to the mentioned reasons. Attitudes of individuals towards a foreign language are also influenced by other elements associated with that language. For this reason, a scale which includes elements such as the society, culture and classroom environment (teacher, student and curriculum) which were mentioned in various studies affecting the attitude towards languages has been prepared. The researcher interviewed students face-to-face in order to identify some of the factors affecting their attitudes towards Turkish language. A draft attitude scale consisting of 37 items was formed in the light of these interviews and the literature. The draft scale was presented to students in Kastamonu TOMER. After this study, the scale was reduced to 22 items. The final scale was presented to foreign students studying at various faculties in Kastamonu University. The reliability coefficient of the scale was found as .952. As a result of the field study, students' attitudes towards Turkish language were found on positive level and their attitudes were not affected by gender, age and income level and country variables but it was found that they were influenced by their purpose of learning Turkish language.

Key Words : Attitude towards the Turkish language, attitude in language teaching, teaching Turkish to foreigners

Page Number : 116

Supervisor : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. İlgili Araştırmalar	9
BÖLÜM II.....	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. Dil.....	17
2.2. Tutum.....	21
2.2.1. Tutumun Öğeleri	22
<i>Bilişsel Öge</i>	23
<i>Duygusal Öge</i>	24
<i>Davranışsal Öge</i>	25
2.2.2. Tutumların Gelişimi ve Değişimi	25

2.2.3. Tutumların İşlevleri	26
2.2.4. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	27
2.2.5. Tutumların Ölçülmesi	28
2.3. Dil Öğreniminde Tutum ve Önemi.....	30
2.4. Motivasyon.....	32
2.4.1. Motivasyon Türleri.....	32
<i>Bütünleşmeci Motivasyon</i>	33
<i>Araçsal Motivasyon</i>	34
<i>İçsel Motivasyon</i>	35
<i>Dışsal Motivasyon</i>	35
2.5. Dil Öğreniminde Motivasyon ve Önemi.....	36
2.6. Dil Öğreniminde Başarıyı Etkileyen Diğer Unsurlar	38
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Ölçme Araçları	50
3.3.1. Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği	50
<i>Denemelik Ölçeğe Yapılan Çalışmalar ve Bu Çalışmalara Ait Veriler</i>	51
<i>Son Ölçeğe Yapılan Çalışmalar ve Bu Çalışmalara Ait Veriler</i>	60
<i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Yapısal Eşitlik Modellemesi</i>	62
3.3.2. Öğrenci Bilgi Formu	64
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	65
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM IV	69
BULGULAR VE YORUM	69
4.1. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Tutumlarının Düzeylerine İlişkin Bulgular	69
4.2. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Türkçeye Yönelik Dil Tutumları Arasındaki İlginin İncelenmesi	72
4.3. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Yaşları ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	73

4.4. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Medeni Durumları ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	74
4.5. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreleri ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	75
4.6. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Mesleki Durumları ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	76
4.7. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	77
4.8. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Öğrenimi Görmesi ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	79
4.9. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Aylık Gelirleri ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	80
4.10. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe Bilen Birey Sayısı ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	82
4.11. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülke ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	83
4.12. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerinin Onların Türkçe ile İlgili Tutumlarına Etkisi.....	85
4.13. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencileri Türkçe Öğrenmeye Yönlendiren Sebepler.....	87
BÖLÜM V	91
SONUÇ VE ÖNERİLER	91
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	111
EK 1. Deneme Ölçek	112
EK 2. Son Ölçek	114
EK 3. Turnitin Benzerlik Raporu.....	115

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yabancı Öğrencilere Ait Tablo</i>	2
Tablo 2. <i>Motivasyon Türleri</i>	33
Tablo 3. <i>İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	43
Tablo 4. <i>İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Süre ve Türkiye'ye Gelmeden Önceki Türkçe Eğitim Durumları</i>	44
Tablo 5. <i>İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeyi İsteme Nedenleri</i>	44
Tablo 6. <i>İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe Bilen Birey Sayısı</i>	45
Tablo 7. <i>İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları</i>	45
Tablo 8. <i>Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	46
Tablo 9. <i>Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Süre ve Türkiye'ye Gelmeden Önceki Türkçe Eğitim Durumları</i>	47
Tablo 10. <i>Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeyi İsteme Nedenleri</i>	47
Tablo 11. <i>Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe Bilen Birey Sayısı</i>	48
Tablo 12. <i>Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları</i>	49
Tablo 13. <i>Katılımcı Özellikleri</i>	50
Tablo 14. <i>Deneme Ölçeğin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	52
Tablo 15. <i>Deneme Ölçeğin İlk Hâlinin KMO ve Küresellik Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 16. <i>Deneme Ölçeğin İlk Hâlinde Elde Edilen Faktör Dağılımı</i>	55
Tablo 17. <i>Deneme Ölçeğin Son Hâlinin Bileşen Dönüştürme Matrisi</i>	56
Tablo 18. <i>Deneme Ölçeğin Son Hâlinde Elde Edilen Faktör Dağılımı</i>	58
Tablo 19. <i>Deneme Ölçeğin Son Hâlinin Özdeğer ve Varyans Bilgileri</i>	59

Tablo 20. <i>Deneme Ölçeğinin Son Hâlinin KMO ve Küresellik Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 21. <i>Son Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	60
Tablo 22. <i>Son Ölçeğinin Özdeğer ve Varyans Bilgileri</i>	61
Tablo 23. <i>Son Ölçeğinin Cronbach Alpha Değeri</i>	62
Tablo 24. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Bilgiler</i>	62
Tablo 25. <i>Ölçeğin Uyum Değerleri ve Eşik Değerler</i>	64
Tablo 26. <i>Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar</i>	70
Tablo 27. <i>Türk Toplumuna Yönelik Tutum Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar</i>	70
Tablo 28. <i>Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar</i>	71
Tablo 29. <i>Türk Kültürüne Yönelik Duygular Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar</i> .	72
Tablo 30. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 31. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	73
Tablo 32. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları</i> .	74
Tablo 33. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 34. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	75
Tablo 35. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları</i>	76
Tablo 36. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Duruma Göre T-Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 37. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sebeplerine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	78
Tablo 38. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sebeplerine Göre ANOVA Sonuçları</i>	79

Tablo 39. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önceki Türkçe Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 40. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	81
Tablo 41. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları</i>	81
Tablo 42. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ailelerdeki Türkçe Bilen Birey Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	82
Tablo 43. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ailelerdeki Türkçe Bilen Birey Sayısına Göre ANOVA Sonuçları</i>	83
Tablo 44. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ülkelere Göre Betimsel İstatistikleri</i>	84
Tablo 45. <i>Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ülkelere Göre ANOVA Sonuçları</i>	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Tutumun öğeleri	23
<i>Şekil 2.</i> Deneme ölçeğın ilk hâlinin yığın grafiğı (scree plot)	54
<i>Şekil 3.</i> Deneme ölçeğın son hâlinin yığın grafiğı (scree plot)	57
<i>Şekil 4.</i> Türkçeye yönelik tutum ölçeğine ait yapısal eşitlik modeli.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TÖMER:	Türkçe Öğretim Merkezi
UNHCR:	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu
YÖS:	Yurtdışı Öğrenci Sınavı
N:	Frekans (Kişi) Sayısı
p:	Anlamlılık Düzeyi
sd:	Serbestlik Derecesi
SPSS:	Statistical Package for Social Sciences
\bar{X} :	Aritmetik Ortalama
SS:	Standart Sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye son 10 yıl içerisinde eğitim ve öğretime daha fazla önem vermeye başlamış, hem nicelik hem de nitelik bakımından bir değişim süreci içerisine girilmiştir. Okullarda teknolojiyi yaygınlaştırmaya yönelik uygulamalar ve müfredat programlarında ve sınav sistemlerinde yapılan değişikliklerle eğitimde niteliği geliştirme isteği ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan yatırımlar ve değişimler sadece yurt içindeki eğitimle ve yerli öğrencilerle sınırlı kalmamıştır. Bir taraftan yurt dışında Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmeye yönelik çalışmalara bu dönemde hız verilirken diğer taraftan ülkemizdeki yabancı öğrenci sayısını artırmaya yönelik hamleler yapılmıştır. Yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde açılan dil kursları ve Türkiye Maarif Vakfı aracılığıyla kurulan Türk okulları dünya çapında dilimizi ve kültürümüzü öğretme konudaki önemli adımlar olarak nitelendirilebilir.

Yurt içindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının artırılması için ise çeşitli program ve projeler hayata geçirilmektedir. Başlangıçta SSCB'den ayrılan beş Türk Cumhuriyeti ile hayata geçirilen, sonrasında projeye dâhil edilen yedi yeni ülke ile kapsamı genişletilen Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) uygulamada olduğu süre boyunca ülkemize gelen yabancı öğrenci sayısının artırılmasına katkı sağlamıştır. 2008 yılında proje uygulamadan kaldırıldıktan sonra farklı kanallarla yabancı öğrencilerin ülkemize gelişi devam etmiştir.

Günümüzde yabancı uyruklu öğrenciler genel olarak Farabi, Erasmus ve Yurtdışı Öğrenci Sınavı (YÖS) gibi öğrenci değişim programları çerçevesinde Türkiye'ye gelmektedir. Hem yurt içi hem de yurt dışında bu öğrenci değişim proje ve programlarına yeni üniversitelerin de dâhil olmasıyla gelen yabancı öğrencilerin sayısı da artmıştır. Ayrıca Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili Yükseköğretim Kurulu (YÖK) istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir (YÖK, 2018).

Tablo 1
Yabancı Öğrencilere Ait Tablo

Eğitim Dönemi	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam
2013-2014	33431	14752	48183
2014-2015	49635	22543	72178
2015-2016	60156	27747	87903
2016-2017	71775	36172	107947
2017-2018	81706	43324	125030

YÖK. (2018). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısında son 5 yıl içerisinde %250'nin üzerinde bir artış olduğu görülmektedir. Gelen yabancı öğrenci sayılarındaki bu artışa paralel olarak onları Türkçe öğretmek üniversite eğitime hazırlayacak TÖMER'lerin sayısında da artış yaşanmıştır. Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin ve TÖMER'lerin sayısının artması olumlu bir gelişmedir. Ancak nicelik olarak kaydedilen bu ilerlemenin niteliğe yansımadığını söylemek mümkündür (Derman, 2010; Sungur vd., 2016; Şahin ve Demirtaş, 2014; Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017).

Türkiye'de yüksek öğrenim görmeye kabul edilen ve Türkçe dil becerisi hususunda yetersiz olan yabancı öğrencilerin, Türkiye'deki yüksek öğrenim kurumlarında eğitimlerine başlamadan önce TÖMER'ler bünyesinde dil eğitimi alması gerekmektedir. TÖMER'ler bünyesinde aldıkları eğitimin sonunda uygulanan Türkçe dil yeterliliği sınavlarında C1 düzeyinde başarı gösteren adaylar yüksek öğrenim kurumlarında eğitime başlayabilmektedir. C1 düzeyi, bireyin uzun ve örtülü anlamları içeren metinleri anlayabilme; kendisini akıcı ve düzenli bir biçimde ifade edebilme ve karmaşık konularda düzgün, iyi yapılandırılmış ve detaylı yazılar yazabilme becerisine sahip olduğunu ifade etmektedir (Council of Europe, 2001, s. 24). Belirtilen bu dil yeterlilikleri göz önüne alındığında C1 düzeyinde Türkçe sertifikası alan öğrencilerin yerel konuşurlarla benzer ve

bazı durumlarda yerel konuşurlardan daha iyi bir Türkçe dil becerisi sergilemesi beklenmeliyken yapılan çalışmalar bu beklentinin aksine yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerisi konusunda ciddi problemler yaşadığını göstermektedir. Bu problemin en belirgin yansıması yabancı öğrencilerin üniversitelerde gördükleri derslerden Türk akranlarına göre daha başarısız olması şeklinde kendini göstermektedir. Temel amaçları kendi ülkelerinde alabilecekleri eğitimden daha nitelikli bir eğitim almak ve daha iyi eğitim olanaklarına erişerek kendilerini geliştirmek olan yabancı öğrencilerin sistem içindeki performansları düşündürücü düzeydedir.

Yabancı dil öğreniminde başarıyı eğitimin diğer alanlarında da olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörlerin etkilediği bilinmektedir. Türkiye’de öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin başarılarını bu kapsamda ele alan çalışmalara ulaşılmıştır.

Şahin ve Demirtaş (2014) İnönü Üniversite’sinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve Türkiye’de yaşadıkları sorunları ele aldıkları çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dil becerisi konusunda problem yaşadığını ve bu öğrencilerin akademik yönden başarısızlıklarının sebebini de büyük oranda dil becerilerinde yaşadıkları problem ile açıkladıklarını tespit etmişlerdir. Yardımcıoğlu vd. (2017) Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı dil probleminin akademik başarılarına ek olarak kısmen de olsa Türk toplumu ile iletişimlerini de olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Sungur vd. (2016) üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinin ders başarılarına ek olarak onların yaşam doyumlarına da olumsuz etki ettiğini belirtmiştir.

Maden ve Dincel (2017) Türkiye’de öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında yabancı öğrencilerin genel itibariyle Türkçe kitaplar okumaya çalıştığını ancak büyük bir çoğunluğunun okuduğunu anlamakta yetersiz kaldığını belirtmiştir. İlgili çalışmaların genelinde öğrencilerin sözel derslerde daha çok zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Yine incelenen bu çalışmalarda öğrencilerin genel şikâyeti ders hocasını takip edememeleri ve dersi anlamakta zorlanmaları şeklindedir. Derman (2010) Selçuk Üniversitesinde öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin dil başarıları üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin Türkiye’deki eğitimlerinden genel

kapsamda memnun olduklarını ancak Türkçe öğretim sürecindeki materyal azlığından ve okul ortamı dışında kendilerine Türkçe öğrenme imkânı sağlanmamasından şikayetçi olduklarını belirtmiştir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe konusundaki başarısızlıklarının genel sebebi olarak TÖMER'ler bünyesinde almış oldukları eğitimin C1 seviyesi olarak adlandırılmasına rağmen kendilerine iyi bir dil becerisi kazandırılmamış olması görülmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında TÖMER'ler bünyesinde verilen dil derslerinin süre ve içerik olarak iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak yabancı öğrencilerin Türkiye, Türk kültürü ve Türkçe hakkındaki görüşlerinin ne ölçüde olumlu veya olumsuz olduğu ve bu görüşlerin şekillenmesinin hangi değişkenlere bağlı olduğunu bilmek, dil öğretimi yapan kurumların eğitim kalitelerini geliştirebilmeleri açısından ayrıca önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın kapsamı dil, kültür ve toplum çerçevesinde sınırlanmıştır. Ayrıca literatür incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkiye'de yaşadığı çevresel kaynaklı sorunların onların Türkçe başarılarına önemli düzeyde etki eden bir unsur olmadığı ve asıl etki sahibi unsurun dil becerileri açısından yetersiz kalmaları olduğu görülmektedir (Alagöz ve Geçkil, 2017; Derman, 2010; Gültekin, 2016; Maden ve Dincel, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Yardımcıoğlu vd., 2017). Wu, Garza ve Guzman (2015) ise yabancı öğrencilerin gittikleri ülkelerde yaşadıkları çevresel sorunların, onları yaşadıkları iletişim problemlerini çözmeleri amacıyla dil öğrenmeye motive eden bir unsur olarak belirtmiştir. Bu sebeple yabancı öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine odaklanılmasının daha doğru olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmalarda verilerden hareketle çevresel faktörlerin dil öğrenimi hususundaki etkisinin görece daha az olmasının bilinmesi nedeniyle yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini etkileyen bilişsel ve duyuşsal unsurların incelenmesinin daha doğru olacağı ancak böylesi bir çalışmanın kapsamı çok geniş olacağından çalışmada ele alınacak problemin duyuşsal boyutla sınırlandırılması daha uygun bulunmuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye son dönemlerde bölge ülkeleri arasındaki konumunu güçlendirmiş ve bunu pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanına da yansıtmayı amaçlayan uygulamalarda bulunmuştur. Bu

çalışmalardan ilki 1992 yılında bağımsızlığını ilan ederek SSCB'den ayrılan beş Türk cumhuriyeti (Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan) ile başlatılan BÖP'tür. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) raporunda BÖP hakkında şu bilgilere yer verilmiştir:

... BÖP kapsamında öğrenim göreceğ öğrenciler için 12 ülkede (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Tacikistan, Makedonya, Kırım, Kosova, Tataristan, Arnavutluk, Romanya ve Bosna-Hersek) Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) yapılmıştır. Sınavın yapılmadığı bölge ve ülkelerde ise seçici kurullar aracılığıyla burs verilecek öğrenciler belirlenmiştir. Program kapsamında 1992-2008 yılları arasında 27.112 kişiye burs verilmiş ve 7.464 kişi mezun olmuştur (MEB'den aktaran Kalkınma Araştırmaları Merkezi, 2015, s. 92).

BÖP, 2008 yılında sonlandırıldıktan sonra başka programlar adı altında bu süreç devam etmiştir. Günümüzde YÖK'ün yurtdışından gelen öğrencilere burs imkânı sağlaması ve yabancı öğrencilere verilecek Türkçe öğretimi konusunda karar alma yetkisini üniversitelere bırakması, üniversiteler bünyesinde TÖMER'lerin sayılarında hızlı bir artışa dolayısıyla da Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklara olan ihtiyacın artmasına neden olmuştur (Kalenderoğlu, 2015). Eğitim programları çerçevesinde gelen öğrencilere ek olarak, Türkiye'nin özellikle Suriye iç savaşıyla birlikte hızla göç almaya başlaması Türkçe öğretimindeki ihtiyacı önemli ölçüde artırmıştır.

28 Kasım 2015 tarihli Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) raporuna göre Türkiye'de kayıtlı 2.181.293 Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bu kayıtlı mülteci sayısı, 28 Temmuz 2016 itibarıyla 2.728.986; 27 Aralık 2018 itibarıyla de 3.622.366 olarak güncellenmiştir (UNHCR, 2018). Sığınmacı statüsünde ülkeye gelen Suriyelilerin kalıcı oldukları belirginleşmeye başlamıştır (Kap, 2014, s. 33). Suriye örneği kadar ciddi olmasa da Irak, Afganistan gibi diğer ülkelerden de Türkiye'ye göç edenler bulunmaktadır. Bu bireylerin de Türkçeyi öğrenmesi Türk toplumuna uyum sağlayabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

İster daimî statüde isterse eğitim almak gibi geçici bir sebeple olsun bir başka ülkeye giden kişiler; o ülkede yaşadıkları süre boyunca, dâhil oldukları toplumun bir parçası hâline gelirler. Bu kişilerin toplumun uyumlu üyeleri olabilmeleri için parçaları oldukları toplumu bir arada tutan ve ona toplum olma özelliğini kazandıran dil ve kültür değerlerinden yoksun olmamaları gereklidir. Bir başka ifade ile temel ihtiyaçlarını karşılayacak ve hedeflerine

ulaşmalarını sağlayacak kadar dâhil oldukları toplumun dilini öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak bu süreçte başarılı olmak için sadece hedef dili öğrenmek için gereken bilişsel yeterlilikleri sergilemeleri kâfi gelmemektedir. Aynı zamanda duyuşsal olarak da dile, dili konuşan topluma, onun kültürüne kendilerini yakın hissetmeleri ve yeni bir dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar beslemeleri gerekmektedir. Farklı bir ülkede yaşamaya başlayan bireylerin içine girdikleri topluma, bu toplumun kültürüne ve öğrenmeleri gereken dile yönelik düşüncelerinin olumsuz olması onların hedeflerine ulaşmalarında önemli bir yeri olan dili öğrenmelerinde problem oluşturmaktadır (Krashen, 1982, s. 48). Bu nedenle yurt dışından gelen öğrencilerin Türkiye, Türkçe ve Türk kültürüne yönelik tutumlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Eğer yabancı öğrencilerin belirtilen bu alanlara ilişkin tutumları bilinirse, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme hususunda gösterecekleri performansı artıracak tedbirler alınabilir. Böylece hem Türkçe öğretim sürecinde hem de öğrencilerin ilerleyen dönemlerindeki akademik yaşantılarında elde edecekleri başarıyı artırmak mümkün olabilir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada yurt dışından gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye, Türk toplumuna ve Türk kültürüne olan tutumları ele alınmıştır. Ayrıca katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle Türkçe öğrenen bireylerin Türk toplumuna ve Türk kültürüne yönelik tutumlarının onların dil öğrenmeye yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Ulaştığı bulgularla bu çalışmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını ve bunlara etki eden unsurları ortaya koyarak Türkçe öğretimi yapılan kurumların uygulamalarını (sınıf içi çalışmalar, müfredat programları, materyaller, öğrencilere sunulacak eğitim ortamları, dil ve toplumla deneyim kazanmalarını sağlayacak etkinlikler vb.) geliştirmelerine ciddi katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlarının (Türkçeye, Türk toplumuna, Türk kültürüne ve yeni bir dil öğrenmeye yönelik tutumlar) tespit edilmesidir. Çalışmanın araştırma problemi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

Araştırma Problemi: Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları nelerdir?

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları Türkçe öğrenme süresi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları mesleki durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
7. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları Türkçe öğrenme sebebi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alıp almama değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları gelir düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
10. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ailelerinde Türkçe konuşan birey sayısı değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
11. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları geldikleri ülke değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
12. Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçleri onların Türkçe ile ilgili tutumlarına olumlu veya olumsuz etki etmekte midir?
13. Kastamonu'daki yabancı öğrencileri Türkçe öğrenmeye yönlendiren sebepler nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Çalışma, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim görmekte ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan yabancı öğrenciler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine sunulan ifadelere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların tutumlarını doğru bir şekilde yansıttığı varsayılmıştır.
- Geliştirilen ölçeğin öğrencilerin Türkçeye yönelik olan tutumlarını doğru bir şekilde yansıtabildiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırma metninde geçen temel kavramlara ve bunlara ait tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2007, s. 3).

Kültür: Bir milleti oluşturan maddi ve manevi ortak değer ve müesseselerin hepsi (Kaplan, 2008, s. 24).

Ana Dili: Ana dili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975, s. 427).

Yabancı Dil: Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir (Yağmur, 2013).

İkinci Dil: Ana dilden sonra, eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ve “ilave dil” diye de adlandırılan dil (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 5).

Hedef Dil: Öğretilmek istenilen yabancı dil.

Yetenek: Ortaokul, üniversite ve yetişkin seviyedeki kişilerin ölçtü öğrenme oranı (Caroll’dan aktaran Krashen, 1981, s. 19).

Edinim: Bir gözlemcinin alanda kazandığı deneyim, uygulamada edindiği bilgi ve becerilerin tümü (TDK, 1981). Çocuklarda dil gelişiminin incelenmesinde, bir dilin belirli bir bölümünü öğrenme sürecini veya sonucunu ve nihai olarak dilin bütünü öğrenmeyi belirten terim (Tavakoli, 2012, s. 9–10).

Öğrenme: Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme (TDK, 1974).

İki dillilik: Duruma göre iki ayrı dili kullanabilme eylemi (Weinreich, 1979, s. 7).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2014).

Tutum Ölçeği: Bir kişinin veya bir topluluğun tutumlarını ölçmeye yarayan ölçme aracı.

Motivasyon: Davranışa enerji sağlayan ve onu belli bir hedefe yönlendiren bir ihtiyaç veya arzu (Ewen, 2014, s. 408).

Kaygı: “Aşırı sinirliliğe benzer kuvvetli derecede hoş olmayan duygular” (Sullivan’dan aktaran Ewen, 2014, s. 396).

Sosyal Öğrenme (Sosyo-öğrenme): “Başka kişilerin davranışlarını ve onlar için sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme” (Bandura’dan aktaran Ewen, 2014, s. 409).

1.7. İlgili Araştırmalar

Çalışmayla ilgili tezlere <http://tez.yok.gov.tr> Genel Ağ adresindeki YÖK Tez Veri Tabanı’ndan ulaşılmaya çalışılmış ancak amaçlanan çalışmayla doğrudan ilişkili bir teze ulaşılamamıştır. Yapılan uluslararası makale taraması sonucunda dil öğretiminde tutum ölçeği geliştirme çalışmalarıyla karşılaşmıştır.

Hazırlanacak tez çalışması ile doğrudan ve dolaylı ilgilisi olan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Anisfeld ve Lambert (1961) Montreal'deki öğrencilerin İbranice öğrenmelerine etki eden unsurları ele aldıkları çalışmalarında, 8. ve 9. sınıf öğrencilerine İbranice, Yahudi toplumu ve kültürüne yönelik tutum testleri ile zekâ ve yetenek testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonucunda öğrencilerin zekâ ve yetenekleri onların başarılarını belirleyen istikrarlı birer değişken olurken tutum, okuldan okula ve sınıftan sınıfa farklılık gösteren daha az güvenilir bir değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tutum unsurundaki bu farklılıkları, Montreal'in çeşitli bölgelerinde yer alan Yahudi vatandaşların sosyo-psikolojik özelliklerinin tutum ölçeğine verdikleri tepkilere etki etmesi şeklinde yorumlamışlardır. Bu sonuç bireylerin etkileşimde buldukları sosyal çevrenin onların tutumlarına etki etmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Bartley (1970) 8. sınıf öğrencilerinde yabancı dil derslerini bırakmada tutumun ve cinsiyet farklılıklarının rolünü ele almıştır. Öğrencilerin tutumlarına yönelik farklılıkların tespit edilmesi için öğrencilere her iki dönemde de tutum anketi uygulanmıştır. Derslere devam eden öğrencilerin dersi bırakan öğrencilere göre her iki dönemde de daha yüksek tutum sergilediği görülürken çalışmada kızların erkeklere göre yabancı dil dersine daha olumlu tutum sergilediği bulunmuştur.

Burstall (1975) yabancı dil öğrenimine etki eden unsurlara yer verdiği çalışmasında yabancı dil öğreniminde cinsiyetin rolüne yer verilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin başarı ve tutum açısından karşılaştırıldığı çalışmada, yabancı dil derslerinde kızların daha başarılı olduğu ve yabancı bir dil öğrenmeye yönelik tutumlarının da erkek akranlarından daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Gardner ve Smythe (1977) beş hafta süresince hazırlanan bir yaz kursuna katılan altmış iki öğrencinin yabancı dil başarısını tutum, motivasyon ve hedef dil olan Fransızcadaki sözlü yeterlik unsurlarını kriter olarak incelemiştir. Katılımcılar başarı seviyelerine göre üç gruba ayrılmış, kurs öncesinde yapılan öntestler ve kurs sonunda yapılan sontestler bu bağlamda ele alınmıştır. Öğrencilerin başarı ihtiyacı, sınıf kaygısı, kurs zorluğu ve etnik merkeziliklerinin hedef dile olan tutumlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiş, orta seviyede başarılı öğrencilerin hedef dile olan tutumları daha düşük bulunmuştur. Kurs sonunda bütün

gruplardaki öğrencilerin daha akıcı konuştuğu ölçülmüş, yoğunlaştırılmış kısa süreli yabancı dil kurslarının özellikle kurstaki zayıf öğrencilerde gözle görülür olumlu bir sonuç verdiği ifade edilmiştir.

Svanes (1988), ikinci dil ediniminde tutum ve kültürel mesafenin dil yeterliğine etkisini ele almıştır. Bu amaç doğrultusunda Norveç'te bir üniversitede öğrenim görmekte olan 170 yabancı öğrenciye o bölgenin insanı ve kendi toplumlarının insanı ile ilgili ifadelerin yer aldığı beş seçenekli bir ölçek sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Batı kültürüne ve diline olan tutumunun, hedef dile ve ana dile olan mesafe faktörlerine göre ele alındığı çalışmada öğrencilerin kültüre yönelik tutumları ile dil başarıları arasında, literatürde yer alan çalışmaların çoğunluğunun aksine, pozitif yönlü bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin hedef dilin toplumuna yönelik dengeli bir tutuma sahip olmalarının dil yeterliklerinde etkisi olduğu belirtilmiştir.

LoCastro (2001) yabancı dil ediniminde bireysel farklılıkları ele aldığı çalışmasında, İngilizce öğrenen Japon öğrencilerden ikinci dile yönelik tutumları ve dil öğrenimlerini etkileyen diğer unsurlarla ilgili öz değerlendirme yapmalarını istenmiştir. Literatürdeki çalışmaların pek çoğundaki sonuçların aksine, ilgili çalışmanın sonucunda Japon öğrencilerin ikinci dili kendi içlerinden gelen bir istek doğrultusunda değil, hedeflerine ulaşmak için bir araç olduğundan dolayı öğrenme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Choi (2003) Guarani ve İspanyolca olmak üzere iki dilin konuşulduğu Paraguay'da halkın bu dillere olan tutumu ve bu dillerin kullanılma miktarı incelemiştir. Çalışmaya ebeveynler ve ortaokul düzeyinde her iki dili de öğrenen çocuklar katılmıştır. Çalışmada Guarani diline olan tutum İspanyolcaya kıyasla daha olumlu çıkmasına rağmen Guarani dilinin kullanılma oranının İspanyolcadan daha düşük çıkması toplumsal ihtiyaçlara bağlanmıştır.

Bilaniuk (2003) Sovyetler Birliği döneminde insanların yasalar çıkarılarak günlük yaşamlarında Rusça kullanmaya zorlandığı ve Rusçanın toplum genelinde daha itibarlı gösterildiği Ukrayna'da, Sovyetler Birliği dönemi sonundaki cinsiyet ve ırk değişkenlerinin dile yönelik etkisini araştırmıştır. Araştırmada cinsiyet ve ırk değişkenlerinin bölgede yaygın olarak kullanılan Ukraynaca, Rusça ve İngilizceye karşı olan etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda bireyin bir dile olan tutumunun bireyin sosyoekonomik durumundan etkilendiği, ancak bireyin, kendisini karşı tarafa beğendirmek gibi bazı sebepler nedeniyle

iletişim kurduğu kişiye veya kişilere göre bu tutumunu saklama eğilimi gösterebileceği belirtilmiştir. Ayrıca toplum genelindeki sosyal ve sosyoekonomik yapının kadınların yabancı dillere olan görüşlerine etki ettiği ifade edilmiştir.

Dörnyei (2003) dil öğreniminde tutum, uyum ve motivasyon unsurlarını ele aldığı çalışmasında, öğrenciler için geliştirilecek materyallerin özellikleri, öğretmenin derse olan isteğinin öğrencilere etkisi, öğrenciyi derse motive etmenin önemi, öğrencinin dil öğrenmeye olan isteği gibi konulara değinmiştir. Öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarının ve öğretmenlerin dil derslerinde kullanacakları materyallerin öğrencilerin derse olan isteğini olumlu yönde artırabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin motive edilmesinin dil derslerinin başarısına etki edebileceği belirtilmiştir.

Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004) ortaöğretim düzeyinde Fransızca kursu alan öğrenciler ile bir yıl süresince öğrenimi etkileyen tutumun da dahil olduğu beş farklı değişkeni incelemiştir. Çalışmada tutumların öğrenimi etkileyen diğer unsurlarla ilişkili olduğunu ve bu unsurlarda öğrenimi olumsuz etkileyecek değişikliklerin etkisini baskılayabileceğini belirtmiştir.

Ushida (2005) çevrimiçi ikinci dil kurslarında öğrenci motivasyonu ve tutumunun rolünü araştırdığı çalışmasında tutum ve motivasyon unsurlarının öğrencilerin hem dil öğrenme başarısında hem de çevrimiçi kursa devam etme isteğinde önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada öğretmenin sınıfta işlenen derslerdeki öneminin, çevrimiçi kurslarda da devam ettiği belirtilmiştir.

Takahashi (2005) Japonya’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin pragmatik farkındalıkları üzerine yaptığı çalışmasında, Japon öğrencilerin Amerikan toplumuna yönelik tutumlarının ve Amerikan kültürüne bakış açısının dil öğrenimlerine etki ettiğini belirtmiştir. İlgili çalışmada aynı zamanda öğrencilerin öğretmene olan tutumunun dil öğrenimine etki ettiğini ve iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin yabancı dil öğrenimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Açık (2008) Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları ele aldığı çalışmada, öğrencilerin Türk kültürüne olan olumsuz tutumlarının onların hem uyum sağlamalarına hem de Türkçe öğrenmede sorun yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenme esnasında yaşadıkları sorunlar dört temel dil

becerisi bağlamında ayrı ayrı ele alınmış ve bahsedilen sorunların çözümleri için önerilerde bulunulmuştur.

Zhang ve Slaughter-Defoe (2009) yaptıkları çalışmada Amerika'da yaşayan Çinli göçmenlerin çocuklarının kültür ve köken dilleri olan Çinceye yönelik tutumlarını ve bunu etkileyen sebepleri araştırmışlardır. Çalışma sonucunda Çinli göçmen çocukların genellikle kültür dilleri olan Çinceye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirtilmiştir.

Göçer (2009) Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri, geldikleri ülke ve Türkçeyi öğrenme amaçları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Hertel ve Sunderman (2009) öğrencilerin yabancı dil konuşma derslerine gelen öğretmenlerine olan tutumunu, öğretmenlerinin yerel konuşur olup olmama durumunu kriter olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerine yönelik tutumlarında yabancı dilde başarılarının rol oynadığı; başarılı öğrencilerin yerel konuşurdan ders alma konusunda daha istekli olduğu belirtilmiş ve öğrencilerin cinsiyetlerinin öğretmenlerine olan tutumlarına etki etmediği ifade edilmiştir.

Csizér ve Lukács (2010) Macaristan'da öğrenim görmekte olan ve İngilizce ve Almanca dillerini aynı zamanda öğrenen 16-17 yaş aralığındaki 237 öğrencinin tutum, motivasyon ve benliklerini ölçmek amacıyla anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ülkenin birinci yabancı dili olan İngilizceye yönelik tutumların tamamen olumlu olduğu belirlenirken ülkedeki ikinci yabancı dil olan Almancaya yönelik tutumlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Ailelerin çocuklarının yabancı dil tercihlerine yönelik yaptıkları baskının tersi sonuç verdiğine çalışmada yer verilmiştir.

Kormos, Kiddle ve Csizér (2011) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul seviyesindeki 518 öğrencinin motivasyonlarını ve buna etki eden sebepleri cinsiyet, yaş ve grupla ilgili özellikler açısından ele almışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerdeki tutumların, özyeterlik inançlarının, gelecekle ilgili umutların onların dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını oluşturan unsurlar olduğunu bulmuşlardır.

Ali, Mukundan, Baki ve Ayub (2012) ikinci dil öğrenen bireylerin ikinci dilde kelime öğretim yöntemlerine olan tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin kelime öğrenime

olan tutumlarında öğretmenin izlediği yöntemin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kelime öğretiminde bilgisayardan yararlanmalarının ve öğrencileri derse motive etmelerinin onların tutumlarına olumlu etki edeceği ifade edilmiştir.

Daskalovska, Gudeva ve Ivanovska (2012) yabancı dil öğrenenlerin motivasyonları ve ilgileri üzerine yaptığı çalışmada, çocukların ve yetişkinlerin dil öğrenme isteklerine etki eden unsurları ele almıştır. Yabancı dil öğretiminde başarının sağlanması açısından öğretmene yönelik tutumun, yabancı dil öğrenme isteğinden bağımsız olarak, çocuk ve yetişkinlerde pay sahibi olduğu belirtilen çalışmada; öğretmene yönelik tutumun en çok yetişkinlerde ve yabancı dil öğrenme isteği olmayan çocuklarda hedef dili öğrenmeye yönelik isteği artırmada önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Samad, Etemadzadeh ve Far (2012), yaptıkları çalışmada yabancı dil ediniminde hedef toplumun bir parçası olma isteğinin (bütünleşmeci motivasyonun) başarıya etkisini araştırmışlar ve bu amaçla yabancı dil öğrenen bireylerden oluşan bir gruba motivasyon türlerini belirlemek amaçlı bir ölçek uygulamışlardır. Elde edilen verilerin sonucunda bütünleşmeci motivasyona sahip olanların diğer gruba kıyasla daha başarılı olduklarını bulmuşlar ve bu bağlamda dil öğretimi yapan bireylerin, öğrencilerinde öğretilen dile ait topluma yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin dil başarısına olumlu etki edeceğini belirtmişlerdir.

Çelikkaya (2013), Türkiye’de öğrenim görmekte olan 451 lise öğrencisinin yabancı dil olarak öğrendiği Almancaya yönelik tutumlarını ölçmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen kaynaklı unsurlar, ders konuları, öğrencilerin motivasyonu, derste kullanılan materyaller ve hata yapmaya yönelik duyulan kaygının yabancı dil dersine yönelik tutumlarla ilgili olduğu bulunmuştur.

Carrió-Pastor ve Mestre (2014) ikinci dil ediniminde motivasyonun önemine ilişkin yaptıkları çalışmada, hedef dile ait topluma ve o toplumun kültürüne yönelik olumlu tutumların sergilendiği motivasyon türü olan bütünleşmeci motivasyona sahip öğrencilerin, dil ediniminde diğer öğrencilerden daha başarılı olduğunu bulmuştur. İlgili araştırmada ayrıca bu motivasyon türüne sahip bireylerin ikinci dili öğrenim hayatlarının sonrasında da kullanma eğiliminde olabilecekleri belirtilmiştir.

Ariani ve Ghafournia (2015) İnan'da 350 lisans sonrası eğitim gören öğrenci ile sosyoekonomik durumun dil öğrenmeye etkisini araştırdıkları çalışmalarında, sosyoekonomik düzey ile öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlikleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Sosyal faktörlerin dil öğrenmeye önemli ölçüde etki ettiğinin ifade edildiği çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin gerçek başarıları hakkında doğru bir yargıda bulunabilmeleri için üst düzey niteliklere sahip olması gerektiği vurgulanmış ve öğretmenlerin öğrencilerde dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla sınıf ortamını mümkün olduğunca güzel hâle getirmeleri gerektiği önerilmiştir.

Ulusal çapta yapılan alanyazın taramasında farklı dillere yönelik hazırlanmış tutum ölçeklerinin Türkçeye uyarlama çalışmalarına rastlanılmış ancak bu çalışmalarda dil öğrenen bireylerin Türk toplumuna bakışıyla ilgili ifadelerin olmayışının eksikliği görülmüştür. Bu nedenle yapılan araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarına ek olarak onların Türkçeye, Türk toplumuna ve Türk kültürüne olan tutumlarının da ele alınmasının ve bu tutumların Türkçe öğrenmeye yönelik tutum faktörü başta olmak üzere birbirleri ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığının incelenmesinin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülerek hazırlanan ölçeğe Türk toplumu hakkında maddeler de eklenmiştir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil, ana dili, yabancı dil konularına ayrıca tutum ve motivasyon başta olmak üzere yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen unsurlara yer verilecektir.

2.1. Dil

Dilin pek çok tanımı bulunmaktadır. Bunlar arasında en sade olanlardan biri Banguoğlu (2015, s. 9) tarafından yapılan “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemi” tanımıdır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011, s. 86) dili “nedensiz simgelerden oluşan, bildirişimin gerçekleşebilmesini sağlayan dizge; çok boyutlu kavramlar bütünü” şeklinde tanımlamıştır. Dil bir milletin duygu ve düşünce hazinesini nesilden nesile aktarma vazifesini görmektedir (Kaplan, 2008, s. 151). Bu nedenle dil verilerinin incelenmesiyle bir ulusun yaşayış biçimi, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri, kısaca eski dönemlerdeki kültürü hakkında çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinilebilir (Nurettin ve Yılmaz, 2009, s. 10). Diller tarih boyunca devam ettirdiği kültür aktarıcısı olma görevini daha çok sözlü yollarla gerçekleştirmiş ve sözlü yollarla aktarılan unsurlar tarih süreci içerisinde toplumun içinde bulunduğu döneme ve yaşadığı çevreye göre şekil almıştır. Yazının bulunmasıyla beraber kültürel unsurların çok daha sonraki nesillere değişikliğe uğramadan aktarılmasının önü açılmıştır.

İnsanoğlu çok eski zamanlardan beri dili bir iletişim aracı olarak kullanmış ve pek çok toplum tarafından farklı diller üretilmiştir. Dillere ait temel özellikleri, Demir ve Yılmaz (2006, s. 15-16) şu şekilde ifade etmişlerdir: Dil; insana özgüdür, doğuştan gelir, belirli

kuralları olan bir sistemdir, iletişimde kullanılan bir araçtır, üretken bir yapıya sahiptir, öncelikle sözlü olarak gelişir, toplumsaldır ve değişkendir.

Diller insanlara özgü seslerden oluşan bir bütündür. İnsanoğlunun ilk olarak küçük yaşlarda öğrenmeye başladığı sözlü dil veya bir eğitim süreci sonrasında edindiği yazılı dil ancak insanların elde edebileceği beceriler olması, dilin insana özgülüğünü göstermektedir.

İnsanlara dil öğrenme becerisi doğuştan gelmektedir. Sağlıklı bir şekilde dünyaya gelmiş bütün bebeklerin geç de olsa mutlaka konuşmayı öğrenebilmesi bunu göstermektedir. Elbette insanlarda bu donanımın var olması konuşmayı öğrenmek için tek başına yeterli değildir. Bebeğin içinde bulunduğu sosyal çevrede dil unsuru ile tanışması, çevresinden sesleri ve cümleleri duyabilmesi gerekmektedir. Bu sayede dilin seslerini duyarak, yineleyerek bu ses sistemini zihnine yerleştirir ve kendi dilinin anlatım yolunu benimser (Aksan, 2015, s. 13).

Dil, belli bir sisteme sahiptir. Dillerde yer alan sesler o dile özgü belli kurallar çerçevesinde bir araya gelerek anlamlı bir yapı kazanır. Bir istek veya düşünceyi sözlü veya yazılı yolla aktarırken kelimelerin rastgele değil belli bir düzen içinde sıralanması, gerekli yerlere uygun takıların getirilmesi gibi kurallar dilin sistemsal özelliklerindedir. İnsanlar düşünce ve isteklerini kullandıkları dilin kurallarına göre sözlü veya yazılı dil ile karşı tarafa aktardıkları sürece anlaşılabilir ve doğru bir iletişim kurabilirler.

Dil üretkendir. Toplumlar teknolojik gelişmeler veya başka çeşitli nedenlerle yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek adına kelimeler üretmektedir. Ayrıca diller ihtiyaç hâlinde yeni kelimelere ek olarak sesler, söz dizimleri ve kalıplar da geliştirebilmektedir (Nurettin ve Yılmaz, 2009, s. 6). Diller aynı zamanda değişkendir. Dilde var olan bir ses, kelime veya yapı zaman içinde değişmektedir. Dildeki bu üretme ve değişim o dili kullanan toplum tarafından gerçekleştirilmektedir. Diğer bir deyişle toplum dilin üzerinde etki sahibi olabilmektedir.

Toplumun dil üzerinde etki sahibi olabilmesi gibi, toplumun bir ürünü olan dilin de toplumların düşünce biçimine etki ettiğini iddia eden araştırmalar literatürde yer almaktadır. Bu konu hakkındaki en fazla araştırma ise, adını hipotezi sunan araştırmacıların isimlerinden alan Sapir-Whorf hipotezi üzerinedir. Bu hipotez toplumun dilindeki kelime hazinesinin, toplumun düşünce yapısı üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır (Boroditsky, 2001; Sapir'den aktaran Kempton ve Kay, 1984). Boroditsky (2001)'in Mandarin ve İngilizce

konusurları ile yaptığı çalışması Whorf hipotezini büyük ölçüde desteklemektedir. Bu çalışmada İngilizce ve Mandarin dillerinde bazı konum ve zaman ifadelerinin (önce, sonra, yukarı, aşağı) kullanımındaki farklılıklarından yararlanılmıştır. İngilizcede farklı kelimelerle belirtilen bu ifadeler, Mandarin dillerinde tek kelime ile ifade edilmektedir ve Whorf hipotezine göre bu farklılığın zaman ve mekân kavramları yönünden daha fazla ifadeyi deneyimlemiş İngilizce konuşurlarının bu kavramlar hakkında daha hızlı düşünmelerine sebep olması gereklidir. Yapılan çalışmada Mandarin ve İngilizce konuşurlarının bu ifadelerle ilgili konuşmalarındaki düşünme süreleri hesaplanmış ve İngilizce konuşurlarının daha hızlı düşündükleri tespit edilmiştir. Mandarin ve İngilizce konuşurları arasında farklılık bulunmayan ifadelerde ise Mandarin konuşurlarının daha hızlı anlayıp yanıt verebildikleri görülmüştür. Bulunan sonuç, Whorf hipotezini destekler biçimdedir. Ayrıca Mandarin konuşurlarından İngilizceyi daha önce öğrenenlerin kendilerine verilen ifadeleri daha kısa sürede anladıkları görülmüş ve bu durumun öğrenilen yabancı dilin de kişinin düşünme biçimine etki ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

İnsanların dünya üzerindeki varlığının 100.000 ile 200.000 yıl arasında olduğu düşünülmektedir (Stoeckle ve Thaler, 2018). Bu uzun süreç içerisinde var olmuş bütün dilleri birbirinden ayırt ederek yaklaşık bir sayı ifade etmek güçtür. Fakat son 1000 yıl öncesine kadar 10.000 ile 15.000 arasında dilin kullanımda olduğu, günümüzde ise bu sayının 6.000 ile 7.000 seviyesine düştüğü hesaplanmıştır (Northrup, 2005). Dünya üzerindeki dillerin sayısı gibi, var olan dillerin birbirleri ile olan benzerlikleri ve kendilerine özgü farklılıkları gibi özellikler de araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Tavakoli (2012) dillerin yapısı ve morfolojisindeki benzerlikleri incelemiş ve diller ile ilgili şu genellemelerden bahsetmiştir:

- Bütün diller sesli ve sessizlerden oluşur.
- Bütün dillerde bir sessizden sonra durulan heceler vardır [p, t, k].
- Tüm diller, bir ünsüz ve ardından bir sesli harf içeren heceye sahiptir.
- Tekil ifadeler çokluk bildirenlere göre diller genelinde daha yaygındır.
- Tekiller bazen çoğul ifadelerin eksik olduğu yerlerde bulunabilir. Bu nedenle pek çok dilde çoğul sayının bulunduğu zaman çoğul isimlerin kullanılması engellenir. [...]
- Tekillerin tipik olarak, İngilizcedeki üçüncü şahıs zamirlerinde olduğu gibi, çoğul ifadelere kıyasla dişilik, erkeklik ve nötrlüğü belirten daha çok değişkeni mevcuttur.
- Tekil isimler genellikle takısızken çoğul isimler takılıdır. [...] (Tavakoli, 2012, s. 3).

Bu genel özelliklerin yanı sıra bazı dillerin kendilerine özgü özellikleri de olabilir. Türk dilleri ve Türkiye Türkçesi ünlü uyumu ve bitişim özellikleriyle dünya üzerindeki diğer dillerden farklı olması buna örnek olarak verilebilir (Ersen-Rasch ve Onası, 2015, XVIII).

Diller öğrenilme sırasına göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi, bireyin ilk sırada öğrendiği ana dili; ikincisi ise bireyin anadili haricinde öğrenmiş veya öğrenmekte olduğu farklı dil ve diller olarak tanımlayabileceğimiz yabancı dildir.

Ana dili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975).

Ana dili bireyin ilk olarak öğrendiği dildir. Bu bakımdan ana dili ediniminin bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürü ile ilk tanışması olarak niteleyebiliriz. Birey, bu kültürle tanışması ve onun içerisinde yetişmesi sonucunda o toplumun bir parçası olur. Çünkü kültür “insanın benimsediği yaşama üslubu, var olma programı ve eylem kalıbıdır” (Uygur’dan aktaran Demircan, 2013, s. 14). Birey içinde bulunduğu toplumun anadilini ve kültürünü edindikçe o toplumun daha uyumlu bir parçası hâline gelebilecektir. Bu nedenle dil ve kültür öğretimi ülkelerin eğitim politikalarında en çok dikkat ettiği unsurlar arasında yer alır.

Dil-düşünce ilişkisini ele alan bazı dilbilimcilere göre, bireyin öğrendiği anadili, yukarıda belirtilen unsurlara ek olarak, onun zihinsel becerilerini de etkiler. Daha önce de açıklandığı üzere bu görüşü savunan Sapir-Whorf hipotezi bireyin dil haznesinin onun düşünce sistemini şekillendirdiğini iddia etmektedir. Bu hipotezden hareketle, bireyin öğrendiği ilk ve genellikle tek dil olması nedeniyle anadilinin doğru öğretilmesi ve ana dilindeki dil zenginliğinin bireye kazandırılmasının önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Ana dili haricindeki dillere ise yabancı dil adı verilmektedir. Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir (Durmuş ve Okur, 2013, s. 183). Tarih sürecinde pek çok toplum dünya üzerinde yer almış ve hemen her toplum etrafındaki diğer toplumlarla etkileşime girmiştir. Özellikle devletlerarası yapılan ticaretler, toplumlar arası ilişkilerin artmasını sağlamıştır. Toplumlar arası ilişkilerin artması neticesinde insanlar arasında iletişim sorunları ortaya çıkmıştır (Özbay, 2010, s. 12). Bu durum milletlerin birbirleri ile kurduğu ilişkilerde ortak bir dil ile anlaşma ihtiyacı şeklinde ortaya çıkmış ve insanlar ilişkide buldukları diğer

toplumların dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Türkçe de yukarıda ifade edildiği gibi ilk dönemlerde Türklerin diğer milletlerle kurduğu siyasi ve ticari ilişkilerin sonucunda diğer milletlerce öğrenilmeye başlamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi tarihi de bu dönemlere kadar dayandırılabilir. Yabancılar Türkçe öğretimi tarihi de bu dönemlere kadar dayandırılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ilk çalışma Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan *Dîvânu Lugâti't-Türk* adlı eserdir. “XI. yüzyıl (Karahanlı) Türkçesiyle yazılan bu yapıtta Türkçe deyim ve atasözlerine yer verilmiş, Türkçe ses, biçim ve anlam açısından incelenmiş, Türkçenin sözcükleri üzerinde durulmuş, Türkler hakkında önemli bilgiler verilmiştir” (Hengirmen, 1993). XI. yüzyıl gibi eski bir dönemde yazılmış olan bu eser, dilbilgisine ek olarak deyim ve atasözleri gibi toplumun kültürel özelliklerini barındıran kalıp sözlerin ve toplumun kendisi hakkında bilgiler barındırması, günümüz yabancı dil öğretim kriterleriyle de uyumlu olduğunu göstermekte ve bu eseri ayrıca önemli kılmaktadır.

Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserden sora da Türkçeyi farklı topluluklara öğretme amaçlı eserler yazılmıştır. Bu kitaplar, *Kitâbu'l-İdrâk li-lisâni'l-Etrâk*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-lugâti't-Türkiyye*, *El-Kavânînu'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*; Çağatay sahasında *Bedâiyu'l-Lugat*, *Senglah Lügati*; Anadolu sahasında ise *Müessiretü'l-Ulûm* adlı eserlerdir (Ağar, 2006).

2.2. Tutum

Özkalp (2004, s. 72)'e göre tutum “en geniş anlamda bir bireyin belirli bir objeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimdeki vaziyet alışdır.” Bir başka ifadeyle, bireylerin belirli objelere karşı yaşadığı deneyimler sonucu düzenli tavır alışları, davranış biçimleridir. TDK (2017b) Tutumun sözlük karşılığı "tutulan yol, tavır" olarak belirtilmektedir.

Eagly ve Chaiken (aktaran Bohner ve Schwarz, 2001, s. 413) tutumu “belirli bir varlığı bir dereceye kadar lehte veya aleyhte değerlendirerek ifade eden psikolojik eğilim” olarak belirtmiştir. Fishbein ve Ajzen (1975, s. 6) tutumu, “bireyi belirli bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz yönde tutarlı bir tepki vermeye yönlendiren öğrenilmiş hazırlık” olarak tanımlamıştır. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2014, s. 129–130)'a göre “tutum, bir bireye

atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.” İnceoğlu (2011, 22–23) tutumları, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivasyon) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilim” şeklinde ifade etmiştir.

Severy (1974, s. 1), bir nesneye, kişiye veya duruma yönelik hissedilenleri tutumlar olarak adlandırmış ve sosyal psikologların (dolayısıyla sosyal psikolojinin) bir çalışma alanı olduğunu McGuire ise tutumların sosyal psikolojiyi oluşturan ana parçalardan biri olduğunu belirtmiştir (Crano ve Prislin, 2008, s. 3). Psikoloji yayınlarının listesini barındıran PsycINFO veri tabanında yapılan attitude (tutum) taramasının 122.722 sonuç çıkarması tutum kavramının literatürdeki önemini yansıtmaktadır.

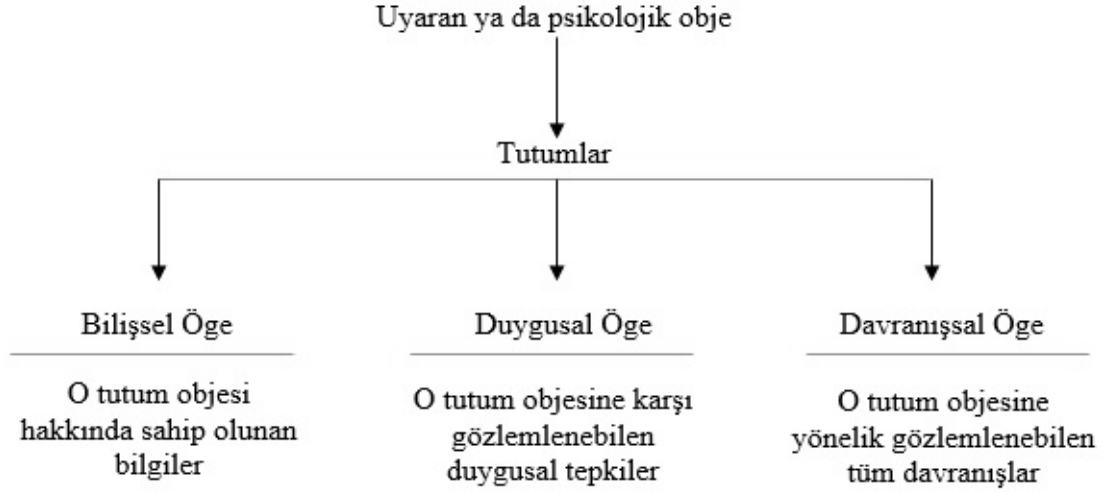
Tutumlar kendilerini doğrudan veya dolaylı olarak kalıp yargılar, inançlar, sözlü ifadeler veya tepkiler, düşünce ve düşünceler, seçmeli çağırma, öfke veya memnuniyet veya başka bir duygu gibi daha belirgin süreçlerle ve davranışın diğer çeşitli yönleriyle ifade eden zihinsel yaşamın içsel bir bileşenidir (Oppenheim’den aktaran Garrett, Coupland ve Williams, 2003, s. 2). Tutumların içsel ve dışsal yapılarında yer alan ögeler literatürde benzer şekillerde ele alınmakta ve tutumların üç farklı ögeden oluştuğu belirtilmektedir. Tutumlar kişinin tutum nesnesine yönelik değerlendirmeleri, bilgisi ve bunlarla ilişkili bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerden oluşmaktadır (Wagner’dan aktaran Severy, 1974, s. 1; Smith, 1971, s. 82–83).

2.2.1. Tutumun Ögeleri

Tutum nesnesi ile ilgili oluşturulan düşünce ve inançlar (bilişsel), tutum nesnesi ile ilgili duygusal tepkiler (duygusal) ve tutum nesnesine yönelik davranışlar (davranışsal); tutumu meydana getiren üç bileşendir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012, s. 357–358; Breckler, 1984).

Bilişsel öge, kişinin tutum nesnesine yönelik bilgi ve inançlarını; duygusal öge, kişinin tutum nesnesine yönelik duygularını; davranışsal öge ise kişinin tutum nesnesine yönelik belirli davranışlarını içerir (Ajzen ve Fishbein, 1977; Aronson vd., 2012; Aydın, 2004; Crites, Fabrigar ve Petty, 1994; Garrett, Coupland ve Williams, 2003; İnceoğlu, 2011; Kağıtçıbaşı

ve Cemalcılar, 2014; Katz ve Stotland, 1959; Özkalp, 2004; Taylor, Peplau ve Sears, 2015; Zanna ve Rempel, 1988).



Şekil 1. Tutumun ögeleri (Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (16. baskı). İstanbul: Evrim. s. 133)

Şekil 1’de tutumları oluşturan ögeler yer almaktadır. Burada yer alan ögelerden hareketle bir bireyin, düşündükleri, hissettikleri ve davranışlarına bakılarak tutumu anlaşılabilir (Sakallı, 2001). Bireylerdeki bir tutumu oluşturan ve etkileyen sebepleri tam olarak anlayabilmek için bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerin özelliklerini bilmek gereklidir.

Bilişsel Öge

Özkalp (2004, s. 73)’e göre bilişsel öge “algılarımız ve tutumlarımız arasındaki ilişkiyi oluşturur”. Tutum oluşturulan nesneye, kişiye, duruma veya olaya yönelik sahip olunan bilgi birikimi ve düşünceyi etkileyen inançlar gibi unsurlar bilişsel ögeyi oluşturur (İnceoğlu, 2011, s. 35). Bir ürün almayı düşünen birey için o ürün hakkındaki reklamlar, arkadaş tavsiyeleri ve daha önceden gözlemlenenler veya edinilen tecrübeler; yabancı bir dil öğrenmeyi düşünen birey için ise öğrenmek istediği dil veya o dili konuşan toplum hakkındaki ön bilgileri ve varsa geçmiş tecrübeleri gibi unsurların oluşturduğu inançlar bilişsel öge içerisinde yer alır.

Bilişsel ögeler genellikle tutumların oluşması sürecine etki eden ilk unsurlardır. Bu süreçte birey tarafından tutum konusuna yönelik bilgi edinilir ve bir karar verilir. Bireyin sahip

olduğu tutumlar, kendileri ile ilgili diğer tutumları ve bilgileri çağrıştırarak insanların karar vermesinde fonksiyonel bir rol oynarlar (Sanbonmatsu ve Fazio, 1990, s. 614). Bu açıdan bakıldığında bir şey hakkında sahip olunan bilginin ona yönelik tutum oluşturmada etkili olduğunu ifade edebiliriz. Ancak tutumların oluşmasında bilginin rolü bulunuyor olsa da tutum ile bilgi kavramları birbirinden farklıdır. Bu iki kavramdaki ayırt edici unsur ise duygu ve değişime olan dirençtir. Taylor ve arkadaşlarına (2015, s. 142) göre “tutumlar değerlendirme ve duygu ögesi içerirler ve değerismeye karşı bilgiye göre daha dirençlidirler”. Buna karşın insanlar bilgiye karşı herhangi bir duygu veya yakınlık hissetmedikleri için bilgilerin değerilmesi durumunda, bu değerisme bir direnç göstermezler.

Duygusal Öge

Özkalp (2004, s. 73)'e göre duygusal öge, “tutum nesnesi ile ilgili olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilen duygusal tecrübelerimizdir”. Bir nesneye karşı olan duygular sözlü veya sözsüz olarak davranışa dökülebilir. Yüz ifadeleri, fizyolojik ve bedensel tepkiler de tutumları sözsüz olarak yansıtmaktadır (Ajzen, 2005, s. 5).

Tutumların bilişsel unsurları karmaşık olsa da duygusal ögesi daha yalındır (Taylor vd., 2015, s. 141). Bir çocuğun sevmediği bir yemeği görünce ağlaması, bir taraftarın tuttuğu futbol takımı kazandığında sevinmesi veya Türkçe dersini sevmeyen bir öğrencinin Türkçe derslerinde diğer derslere göre daha ilgisiz görünmesi tutumların duygusal ögesinin dışa yansıyan durumlarına örnek olarak verilebilir.

Duygusal öge, bilişsel öge ile birlikte bireyin bir nesneye yönelik tutumunu oluşturan ve davranışa etki eden unsurlardır. Bir nesneye yönelik tutumun dengeli olabilmesi için bireyin o nesneye yönelik bilişsel ve duygusal ögelerinin uyumlu ve aynı yönde olması önemlidir (İnceoğlu, 2011, s. 34). Dolayısıyla tutumları dengeli olan bireylerin, davranışlarının da duygusal öge ile aynı yönde olması beklenmektedir. Duygusal ögenin yönüne aykırı davranışlar ise kalıtımsal özellikler ve farklı nedenlerden kaynaklanabilen duygu bozuklukları, yaşlanma, yaşam tarzı veya fiziksel çevredeki değeriklikler gibi sebeplerle kaynaklanabilmektedir (Cacioppo vd., 2007, s. 105).

Davranışsal Öge

Özkalp (2004, s. 73)'e göre davranışsal öge, “duygu ve inanca uygun olarak hareket etme eğilimidir”. Bu hareketler tutum konusuna yöneliktir ve gözlemlenebilir (İnceoğlu, 2011, s. 36). Sevmediği bir yemeği gören çocuğun tabağı devirmesi, Türkçe dersini sevmeyen bir öğrencinin Türkçe ödevlerini yapmaması tutumların davranışsal ögelerine örnek olarak verilebilir.

Ancak bireyin her davranışının bir tutum ile ilişkili olduğu veya bireyin sahip olduğu bir tutumun mutlaka davranışa dönüşmesini beklemek doğru değildir. Bir nesneye benzer tutum gösteren bireyler arasında davranış farklılıkları bulunabilir (Cacioppo vd., 2007, s. 105).

Tutumlar ile alışkanlıkların değişime karşı dirençli olmaları ve davranışa yansımaları yönüyle birbirlerine benzediklerini söyleyebiliriz. Ancak bu iki kavramın aralarındaki en belirgin fark tutumların genellikle içten gelen bir davranış olmadığı düşünülmesidir (Garrett vd., 2003, s. 9–10).

2.2.2. Tutumların Gelişimi ve Değişimi

Tutumların nasıl geliştiği pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda pek çok farklı değişkenin tutumların oluşmasını ve değişmesini etkilediği görülmüştür (Bohner ve Wänke, 2004, s. 74). Bilhassa tek yumurta ikizleri ile çalışan araştırmacılar tutumların hem genetik faktörlerden hem de çevresel faktörlerden etkilendiği ortaya konmuştur (Aronson vd., 2012, s. 357; Baron R. A ve Byrne, 2003, s. 124–125; Bohner ve Wänke, 2004, s. 74). Ancak bu çalışmalarda genetik faktörlerin payının çok düşük olduğu tutumların büyük oranda yakın çevrede yaşayan kişilerle kurulan etkileşimler ve sosyal olaylar sonucunda öğrenildiği ortaya konmuştur (Perloff, 2017, s. 87; Shaw ve Wright, 1967, s. 8). Çocuklar, başta kendileriyle daha sık ilgilenen aile fertleri olmak üzere çevrelerindeki kişilerin bir olay ya da durum karşısında sergiledikleri olumlu veya olumsuz tutum içeriklerini taklit ederler, bu taklitlere verilen tepkiler ile şartlanırlar. Zaman içinde ailenin ya da çevrenin sergilediği tutum içeriklerinin aynı şekilde devam etmesi çocukta oluşmaya başlayan tutumları pekiştirir, güçlendirir ve yerleştirir (Banaji ve Heiphetz, 2010, s. 375; Baron R. A ve Byrne, 2003, s. 121–124; Beck, 2004, s. 362). Sonuç olarak çocukların

tutumları öğreniyor olması, tutum edinmenin sosyal bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir.

Tutumların ilk ortaya çıkışı ve gelişmesi üzerinde etkisi olan bu sosyal öğrenmeler tutumların değişiminde de aktif rol oynar. Günlük hayatımızdaki pek çok şeyi kapsayan tutumlarımız, son derece kişisel ve içsel olmasına rağmen genellikle toplumsal etkiye bir tepki olarak değişirler (Aronson vd., 2012, s. 366). Özkalp (2004, s. 72)'e göre "bireyin çevresi ve çevresinde yer alan kişiler değiştikçe, bireyler onlara karşı da belirli bir tutum gösterirler". Bu tanımlardan hareketle bireyin tutumlarının içinde bulunduğu toplumdaki etkilendiğini ve bireyin içinde bulunduğu sosyal ortam değiştikçe (üniversite eğitimi, askerlik veya çalışmak için başka bir şehre gitmek gibi) tutumlarının da yeni sosyal ortama göre değişiklik gösterebileceğini söyleyebiliriz. Ancak tutumların değişimi yalnızca bireyin yaşantısı sürecinde edindiği tecrübelerle sınırlı değildir. Bir nesneye yönelik olumlu veya olumsuz yönde yapılan reklamlar veya telkinler de bireylerin davranışlarında etkili olabilmektedir (Bohner, Erb ve Siebler, 2008, s. 161).

2.2.3. Tutumların İşlevleri

Tutumlar genel olarak kişilerde bir davranışı başlatmaya etki eder. Politik tutumlarımız, oy verme davranışımıza; sigaraya karşı tutumlarımız, sigara içmeye yönelik akran baskısına gösterdiğimiz hassaslığa, yoksulluğa gösterdiğimiz tutum, yoksul olanlara yardım etmeye yönelik davranışlarımıza etki eder (Myers, 2011, s. 8). Ancak tutumların işlevleri sadece bu kadarıyla sınırlı değildir. Shavitt ve Nelson tutumların işlevlerini şu şekilde açıklamıştır:

Bilgilendirme işlevi: Hemen hemen tüm tutumlar bireyi bilgilendirme işlevi görürler. Böylece, sahip olduğu tutumlar, bireyin çevresini anlamasını ve örgütlemesini, "referans çerçevesini" belirleyip bunu sabitleyerek tutarlı bir dünya görüşü oluşturmasını sağlarlar.

Gereksinimlerin doyurulması işlevi: Tutumlar, birçok güdüye hizmet ederler. Hayatı kolaylaştırma, bireyin gereksinimlerini doyurmasını sağlama işlevi, bireyin ödülleri artırma ve cezalarını azaltma yoluyla kendini gösterir. Örneğin, herhangi bir kişiye ilişkin tutumumuz, ilişkiden ödül elde etmemizi sağlıyorsa ve bu ilişki sayesinde sosyal onay da kazanıyorsak, davranışa yansır. Tutumlarımız karşılığında anne babamız, arkadaşlarımız ve toplum tarafından onaylanır ya da cezalandırılırız. Söz konusu öğrenme süreci, tutumların oluşumunda etkili olan temel süreçtir. Sevme-sevilme, ait olma gereksinimlerimizi çoğunlukla "tutum benzerliği" sayesinde gideririz. Çünkü bizimle benzer tutumlara sahip olan bireyler tarafından onaylanır ve kabul görürüz. [...]

Kendini ifade etme ve toplumsal etkileşime katkı sağlama işlevi: Belirli tutumlara sahip olmak, bizim için önemli olan sosyal gruplarla özdeşleşmemizi, temel değerlerimizi dışa

vurmamızı ve bir kimlik duygusu oluşturmamızı sağlar. Din, dil, ırk, toplumsal normlar, gelenek-görenekler, insan ilişkileri, siyasi eğilimler ve benzeri konulardaki tutumlarımız kimliklerimizi dışı vurmamıza yarar.

Bir benlik saygısı yapılandırma ve koruma işlevi: Belirli birey, grup, nesne ya da olaylara ilişkin tutumlarımızın yön ve içeriğini belirleyen temel etmen, bu tutumların benlik saygımız üzerindeki etkileridir. Bir gruba üye olmak, bir bireyden hoşlanmak ya da nefret etmek, bir görüşü savunmak ya da karşısında durmak, benlik saygımızı yücelttiği sürece sahip çıkılacak tutumlardır. [...] (Demirtaş-Madran, 2012, s. 5-6).

Görüldüğü üzere tutumların insan hayatının çok farklı alanlarında etkili olduğu, işlevleri itibari ile gereksinimlerimizin karşılanmasından benlik saygımıza, çevreyi algılamamızdan sosyal etkileşimlerimize kadar pek çok alanda davranışlarımızı etkileme özelliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak davranışlarımızın sadece tutumlar tarafından yönlendirildiği gibi bir anlam çıkarmak da doğru olmayacaktır. Zira bir davranışın oluşmasında tutumlardan başka etkenler de söz konusudur. Bu etkenler; bireyin ihtiyaçları, istekleri, ekonomik durumu gibi kişisel ve bireyin yakın çevresinden hissettiği baskı gibi çevresel sebeplerle olabilir. Bu nedenle bireylerin bütün davranışlarının sadece tutumları ile açıklanmaya çalışılması eksik veya hatalı olacaktır.

2.2.4. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumlar bazen birey ile ölçülmesi istenen tutuma ilişkin unsur aynı ortamda ise bireye soru sorulmadan, gözlem yoluyla öğrenilebilir ancak birey her zaman tutumuna ilişkin davranışı yansıtmayabilir (Edwards, 1957, s. 6). Bu duruma örnek olarak kuzu etini çok seven birinin markete gittiğinde tavuk eti alması verilebilir. Bu kişi; fiyat farkı, misafirin kuzu eti sevmemesi veya tavuk etini tercih ediyor olması gibi bir nedenle kendi tutumunu davranışa yansıtmamış olabilir.

Bireye ait bir tutuma yapılan ölçüm sonrasında çıkan korelasyon değerinin, o bireyin kendisinden tahmin edilebilir bir davranışı sergileme ihtimali ile doğru orantılı olduğunu varsayan hipotezler de mevcuttur. Noll ve Scannell (aktaran Wapnick, 1976, 6), tutum ölçekleri ile davranış arasında .50 ile .60 aralığında bir korelasyon değeri bulmuş ve bunun yakın bir ilişkiyi değil ancak önemli bir eğilimi yansıttığını belirtmişlerdir. Veevers (s. 106) ağır içici, hafif içici ve içki içmeyen kişilerden oluşturduğu 75 kişilik örneklem üzerinde alkol kullanımına yönelik tutum ile alkol içme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği

çalışmasında, katılımcıların alkole yönelik tutumlarının alkol kullanmalarına yüksek oranda etki ettiğini belirtmiştir.

Tutumların bilinmesinin davranışı kestirmekte etkin rol oynamayacağını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. “Tutumlarla ilgili yetmiş beş yıldan fazla süren araştırmalardan sonra, hâlen bir kişinin bir nesneye karşı tutumuna ilişkin bilginin, bireyin nesneye karşı davranışını tahmin edilebilir kılacağı hipotezini destekleyen tutarlı bir kanıt bulunmamaktadır.” (Wapnick, 1976).

2.2.5. Tutumların Ölçülmesi

Thurstone (1928) ilk defa insanların eğilimleri, hisleri, ön yargıları, meyilleri, fikirleri, korkuları, tehditleri ve belirli konular hakkındaki görüşlerinin birleşimiyle tutumlarının ölçülebileceğini belirtmiştir.

Ajzen ve Fishbein (1977, s. 889), tutumla ve davranışla ilgili şeylerin eylem, eylemin yönlendirildiği hedef, eylemin yapıldığı bağlam ve gerçekleştirildiği zaman olmak üzere dört farklı unsurdan oluştuğunu; her unsurun genelliğinin ve özgünlüğünün ise kullanılan ölçüm yöntemine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Bogardus, Thurstone, Likert ve Guttman tipi ölçekler tutumların ölçülmesinde kullanılmaktadır. Belirtilen ölçek türlerinden en yaygın kullanılanı likert tipi ölçeklerdir. Hem gözlem yöntemine göre daha çok katılımcıya ulaşabilmek hem de gözlem yoluyla kısa sürede edinilemeyecek verilere kısa sürede ve çok daha az maliyetle ulaşılabilmesi likert tipi ölçeklerin tercihinde önemli bir etkidir. Bu nedenle ticaret, eğitim ve iş gibi konularda likert tipi ölçekler yaygın olarak kullanılmaktadır. Likert tipi ölçeklerde bireye sorulan birden çok ifadenin toplam puanı ele alınır. Bu ölçeklerin barındırdığı dört karakteristik özellik şu şekilde belirtilmiştir:

Birincisi, bir ölçek birden çok öge içermelidir. “Toplam” kelimesinin kullanılması birden çok ögenin birleştirilip toplanacağı anlamına gelir. İkincisi, her bir öge, altında yatan niceliksel bir ölçüm sürekliliğine sahip olan bir şeyi ölçmelidir. Diğer bir deyişle, nitel olarak değil de nicel olarak değişebilecek bir şeyin bir özelliğini ölçer. Örneğin, bir tutum, çok olumlu olmakla çok olumsuz olmak arasında değişebilir. Üçüncüsü, her maddenin “doğru” bir cevabı yoktur; bu, toplam puanlama ölçeğini çoktan seçmeli bir testten farklı kılar. Bu nedenle, toplam derecelendirme ölçekleri bilgi veya yetenek testi için kullanılamaz. Son olarak, ölçeğin her bir maddesi bir ifadedir ve katılımcılardan her ifadeyle ilgili derecelendirme vermesi istenir. Bu ise

deneklerin, sorulan konulara birkaç yanıt içerisinde kendilerini en iyi yansıtan yanıtı vermelerini sağlar (Spector'dan aktaran Gliem ve Gliem, 2003).

Likert tipi hazırlanacak tutum ölçeklerinde yer alan maddeler ölçülmek istenen konu ile ilgili, ölçülmek istenen tutumda olanı olmayanla ayırt edici düzeyde ve ölçülmek istenen tutumu örnekleyebilecek düzeyde sayıca yeterli olmalıdır (Özgüven, 2015, s. 356–357).

Likert tipi tutum ölçekleri dil tutumlarını ölçmek için de sıklıkla kullanılmaktadır. Bireyin bir dile yönelik tutumlarını ölçmek için sadece ölçülmesi istenilen dile ait değil o dil ilgili olabilecek diğer unsurlarla ilgili de sorular sorulmalıdır. Dil tutumlarını ölçmeye yönelik ölçekler, “dil tutumlarını içeren konuları, ihtiyaç analizini, ikinci dili öğrenme stratejilerini, bilgisayar yatkınlığını, dil kaygısını, motivasyonu, iletişim istekliliğini ve düzeltici geribildirimle ilgili çeşitli konuları” içerebilirler (Gass ve Mackey, 2011, s. 154).

Tutum ölçekleri 70 yıldan fazla süredir kullanılmaktadır (Thurstone'dan aktaran Cunningham, Preacher ve Banaji, 2001). Bu süreç içerisinde pek çok alanda olduğu gibi tutumların ölçülmesi hususunda da katılımcı veya araştırmacı kaynaklı bazı nedenlerle problemler yaşanabilmektedir. Halo etkisi bu nedenler arasında önemli bir yer almaktadır. Thorndike halo etkisini "bilimsel bir temelde bazı oy verenlerin bir kişiyi çok sayıda faktör için bildiğini (veya bildiğini sandığı) belirli bir faktör nedeniyle yüksek veya düşük oylaması" şeklinde tanımlamıştır (Cascio ve Aguinis, 2005, s. 75). Cinsiyet, toplumsal beğenilirlik, zenginlik veya ırk gibi unsurlar halo etkisine neden olabilmektedir.

Halo etkisinin toplum içindeki yaygınlığını ele alan Dion, Berscheid ve Walster (1972), bir kişinin güzelliğinin o kişiye yönelik karşı cinsiyetteki kişilerden gelen yargılarda etkin rol oynadığını belirtmiş ve güzel olan şey iyidir kalıbının toplum içinde geçerli olduğunu ifade etmiştir. Ghorpade ve Lackritz (2001), lisans düzeyindeki öğrenciler arasında ırk farklılıklarının ve cinsiyetin akran değerlendirmesine etkisini ele aldığı çalışmada, cinsiyetin değerlendirmelerde anlamlı bir fark oluşturmadığını ancak ırk farklılığının akran değerlendirmelerinde anlamlı düzeyde etki ettiğini belirtmiştir. Toplum içinde yaygın olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuş olan halo etkisinin ölçeklere yansımaması veya en az düzeyde yansımaları için bireylere ölçeğe cevap vermeleri için mümkün olduğunca kısa bir süre tanınması tavsiye edilmektedir.

Tutum ölçme işlemlerinde karşılaşılan diğer bir problem ise katılımcıların kaygı ve korkularıdır. Tutum ölçeklerine katılan kişilerin çeşitli nedenlerle duydukları kaygı veya

korkular onların ölççeğe verdikleri yanıtlara yansiyabilmektedir. Bunlar genellikle bir öğrencinin, ölçekteki maddelere vermiş olduğu cevapların öğretmeni tarafından görüleceğini düşünerek, öğretmeni ile ilgili maddelere gerçek düşüncesine aykırı cevaplar vermesi veya bir işyerindeki çalışanların kendilerine sunulan iş memnuniyeti anketlerinde verdikleri cevapların işverenleri tarafından takip edileceğini düşünerek gerçek düşüncelerine uygun olmayan cevaplar vermeleri şeklindedir.

2.3. Dil Öğreniminde Tutum ve Önemi

Öğrenilmesi amaçlanan dile yönelik güçlü tutumların o dilin öğrenilmesi sürecine olumlu etki ettiğine dair araştırmalar mevcuttur (Bartley, 1970; Gardner, 1968, 1979; Gardner ve Smythe, 1977; Krashen, 1989; Masgoret ve Gardner, 2003; Merisuo-Storm, 2007; Rafieyan, Bin Abdul Majid ve Siew Eng, 2013). Aynı şekilde ikinci dile yönelik olumlu tutumları olan bireylerde anlama ve konuşma boyutlarında dil yıpranmasının daha düşük ölçüde olduğu gözlemlenmiştir (Gardner, Lalonde ve Macpherson, 1985, s. 537).

Dil tutumları pek çok başlık altında incelenebilir. Baker (1992) dil tutumlarına yönelik araştırmalarda şu konuların ele alındığını ifade etmektedir:

- Dil çeşitliliği, lehçe ve konuşma stiline yönelik tutum
- Yeni bir dili öğrenmeye yönelik tutum
- Belirli bir azınlık diline (İrlandaca gibi) yönelik tutum
- Dil gruplarına, topluluklara ve azınlıklara yönelik tutum
- Dil derslerine yönelik tutum
- Belirli bir dilin kullanımına yönelik tutum
- Ebeveynlerin dil öğrenimine olan tutumları
- Dil tercihinine yönelik tutum

Dile yönelik tutum ile dille bağlantılı diğer unsurlara yönelik tutumlar arasında bir bağlantı olduğunu söyleyebiliriz. Bir dili öğrenmek istemenin o dile, bir filmi altyazı olmadan izlemeyi istemenin o kültüre yönelik olumlu tutumu yansıtmasını buna örnek olarak verebiliriz (Kim, 2006, s. 175). Aynı şekilde bireyin bir topluma yönelik olumlu veya olumsuz tutumu, o toplumun dilini öğrenmeye yönelik tutumuna aynı yönde etki

edebilmektedir. Kendi istekleri dışında farklı ülkelere giderek orada yaşamaları ve bu sebeple o toplumun dilini öğrenmek mecburiyetinde kalmaları nedeniyle daha çok mültecilerde, olumsuz tutumlara sahip olduğu bir toplumun dilini öğrenme durumu söz konusudur. Bu bireylerin yaşadıkları topluma yönelik düşüncelerinin olumsuz olmasının, onların toplumun uyumlu birer parçası hâline gelebilmelerini sağlayan dil unsurunu edinmelerinde bir problem oluşturduğunu söyleyebiliriz. Karşılaşılan bu dil edinimi probleminin üstesinden gelmenin en etkili yolunun ise bu kişilerin içinde yaşadıkları toplumun kültürünü edinmesidir (Krashen, 1982, s. 48; Smith, 1971, s. 86).

Bireydeki yabancı bir dil öğrenmeye yönelik tutum, bireyin içinde bulunduğu çevreden de etkilenmektedir. Walqui, Ed ve Francisco (2000), öğrenci, akran grubu, okul, mahalle ve genel toplumdaki dil tutumlarının ikinci dil öğrenme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz çok büyük bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Gardner, çocukları Fransızca öğrenen anneler ile yaptığı mülakat sonucunda, annelerin Fransızcaya olan tutum ve görüşleri ile çocuklarının tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Gardner'dan aktaran Gardner, 1985, s. 117.). Buna karşın 68 öğrenci ile yapılan benzer bir çalışmada annelerin yabancı bir dile yönelik tutumları ile çocuklarının tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Colletta'dan aktaran Gardner, 1985, s. 116). İki çalışmada yer alan farklı sonuçlar, tutumların sosyal çevre hariç farklı unsurlardan da etkilenmesi ve bireyin bir nesneye yönelik tutumunun oluşmasında sosyal çevrenin tek başına etkili bir rol üstlenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tutumlar dil öğrenimi sürecindeki davranışlarda da etkilidir. Bartley (1970), yabancı dil öğreniminin bırakılmasında tutumun etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrenimlerine devam eden öğrencilere iki farklı dönemde tutum ölçeği uygulamış ve derslere devam eden grubun tutum ölçeğinden aldığı puanın, dersleri bırakan gruptan her iki dönemde de daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Temel modelde dil öğreniminde başarıyı etkileyen başlıca unsurlar arasında tutumla birlikte motivasyon da yer almaktadır. Sosyo-eğitim modelde bireyin dil öğrenmeye yönelik tutumu ve bütünleşmesi, motivasyonu oluşturan iki değişken olarak belirtilmiştir (Gardner, 2005). Her iki modelde de motivasyonun tutumların oluşumunda ve değişiminde bir etken olması sebebiyle bu kavrama yeni bir başlık altında yer verilmesi uygun görülmüştür.

2.4. Motivasyon

En basit tabirle motivasyon; “iyi not alma arzusu, belirli yeterlik sınavlarından geçme ihtiyacı, dış dünyaya olan merak ve iş bulma isteği gibi bir takım farklı örnekleri ifade etmek için kullanılır” (Nida, 1956, s. 11.). “Motivasyon, bireyde oluşan ilk istek ve arzuların belirmesinde, öncelik sırasına konulmasında, gerçekleştirilmesi amacıyla faaliyete geçilmesinde ve (başarılı veya başarısız) bir şekilde gerçekleştirilmesinde kullanılan bilişsel ve motor süreçlerini başlatan, yöneten, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendiren, dinamik ve birikimli bir uyarılma hâlidir” (Dörnyei ve Ottó, 1998, s. 65).

Psikoloji biliminin ilk dönemlerinde pekiştireç, içgüdüler, beklenti, değerlik, ihtiyaç ve güdülerin azalması gibi kavramlar etrafında düşünülen motivasyon; yakın dönemde ise merak, kendi geleceğini belirleme, nedensel yükleme ve hedef belirleme de dâhil ancak bunlarla sınırlı olmayan, süreç odaklı kavramlaştırmalara daha fazla odaklanılarak ele alınmıştır (Brown ve Gardner, 2006). Literatürdeki motivasyon tanımlarının ortak noktası motivasyonun, bireyin davranışlarına etki eden unsur olduğu noktasındadır. Davranış, pek çok etken tarafından belirlenirken motivasyon yalnızca tek bir etken tarafından belirlenir (Maslow ve Frager, 1987, s. 125). Ayrıca motivasyon da tutumlar gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri barındıran çok yönlü bir yapıdır (Gardner, 2005, s. 20).

2.4.1. Motivasyon Türleri

Mizuno vd. (2008, s. 376), motivasyon ile beynin işlevleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmada, beynin genellikle ödülle (parasal anlamda olan ödül de dâhil) ilgili olan putamen bölgesindeki hareketlilik ile kişilerin motivasyonları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ancak motivasyon ile ilgisi bulunan bu bölümdeki hareketliliğin parasal ödülün miktarı ile herhangi bir ilişkisinin bulunmaması farklı ödül türlerinin ve farklı motivasyon türlerinin var olduğunu göstermektedir.

Brown (2006)'a göre motivasyon, bireydeki isteğin amacına ve kaynağına göre toplamda dört türe ayrılmaktadır. Brown (2006) 1972 yılında Robert Gardner ve Wallace Lambert tarafından tanımlanan “bütünleşmeci” ve “araçsal” motivasyon ayrımı ile daha sonraki yıllarda Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından detaylı incelenen “içsel” ve “dışsal”

motivasyon ayrımını bir arada kullanarak bu türlere ait ayrımı Tablo 2’de görüldüğü şekilde açıklamıştır:

Tablo 2
Motivasyon Türleri

	İçsel	Dışsal
Bütünleşmeci	Yabancı dil öğrenen birey, o dile ait kültüre uyum sağlamak istemektedir (göç etmek veya evlenmek gibi).	Bir başkası bireyden yabancı dili uyum nedeniyle öğrenmesini ister (Çocuklarını Japon okullarına gönderen Japon aileler gibi).
Araçsal	Yabancı dil öğrenen birey, o dili kullanarak hedeflerine ulaşmak ister (kariyer yapmak gibi).	Dışsal bir güç bireyden yabancı bir dili öğrenmesini ister (bir şirketin Japon iş adamını dil kursu için ABD’ye göndermesi gibi).

“Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, N.Y.: Longman. s. 176”

Bütünleşmeci Motivasyon

Baker (2001, s. 123), bütünleşmeci motivasyonu “Farklı dile ait topluluğa uyum sağlamak isteyen bireylerin çoğunluk veya azınlık dilin kültürel etkinliklerine katılmak ve özdeşleşmek istemeleri” olarak tanımlamıştır. Bütünleşmeci motivasyon yabancı dil öğreniminde dil başarısını başarıyı etkileyen unsurlardan biridir (Gardner, Lalonde ve Moorcroft, 1985). Samad vd. (2012) Malezya’da IELTS kursu gören 100 İran uyruklu öğrencinin katılımıyla yaptıkları araştırmada, başarılı olarak nitelenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun (54 başarılı öğrenciden 31 öğrencinin) bütünleşmeci motivasyona sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Bütünleşmeci motivasyon, öğrencilerin dil öğrenmeleri üzerinde en yüksek etkiyi gösteren motivasyon türü olarak literatürde yer almış ve bu nedenle dil öğretimi alanında yapılan pek çok çalışmada bu motivasyon türü ele alınmıştır (Brown ve Gardner, 2006; Gardner vd., 2004; Gardner, 2005; Gardner, Day ve MacIntyre, 1992). Bunun nedeni olarak ise dil öğrenen bireylerin hem dil konuşma yeterliği hem de kültürel açıdan o toplumun bireyi gibi olma yönünde duydukları istek gösterilmiştir. Ancak bu bireylerin farklı değer, tutum veya düşüncelere sahip olmaları gibi sebeplerden kaynaklanan bireysel farklılıklar sebebiyle “Gardner tarafından ileri sürülen sosyo-eğitim modelinde dil yeterliğinde başarının anahtarı olarak nitelendirilen ikinci dilde yerel konuşur gibi olma arzusunun, ikinci dile yönelik olumlu yönelimin her zaman altında yatan sebep olduğunu söyleyemeyiz” (LoCastro, 2001, s. 83). Çünkü yabancı bir dil öğrenmeye yönelik olumlu bir yönelimi olan bütün bireyler

üzerinde bir genelleme yaparak onların yerel konuşur seviyesine çıkmayı istediklerini ifade edemeyiz. Dil öğrenen bireylerin bir bölümü yalnızca yabancı dilde iletişim sağlamanın kendileri için yeterli olabileceğini düşünebilir, bazı bireyler ise sahip oldukları değerler nedeniyle farklı bir dilde yerel konuşur seviyesine ulaşmayı kendileri için uygunsuz bulabilirler. Bireysel farklılıklardan kaynaklanan bu sebebin dil öğrenimindeki başarıya her zaman etki edeceği yönünde yapılacak bir genelleme doğru olmayabilir.

Araçsal Motivasyon

Araçsal motivasyon türünde davranış, dış bir kaynaktan gelebilecek bir uyarıcı neticesinde veya istenen bir durumu elde etmek için yapılmaktadır. Bu motivasyon türüne sahip bireylerde kendilerinden beklenen bir davranışı yerine getirmek, istedikleri bir hedefe ulaşmanın motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Birey davranışı kendi isteği doğrultusunda değil, ulaşmak istediği hedef için gerekli olması nedeniyle sergilemektedir. Başka bir ifadeyle birey, hedeflediği bir sonuca ulaşabilmek için araç olarak kullanmayı düşündüğü içinden gelmeyen bir davranışı sergilemektedir. Bu hedef bir ödül olabileceği gibi kaçınmak istedikleri bir durum veya ceza da olabilir.

Baker (2001, s. 123) “bireylerin bir iş bulup para kazanmak, kariyerlerinde ilerleme istekleri, sınav geçmek, mesleğinde kendinden beklenenleri yerine getirmek veya ikidilli eğitim gören çocuğuna yardım etmek gibi nedenlerle ikinci bir dil edinmek” gibi isteklerini araçsal motivasyon olarak tanımlamıştır.

Bütünleşmeci motivasyon ile kıyaslandığında araçsal motivasyonun öğrencilerin dil başarılarında daha az rol oynadığı ve bütünleşmeci motivasyon kadar etkili olmadığı literatürdeki pek çok çalışmada yer almıştır (Gardner, 1985; Gardner vd., 1992; Gardner, 2005; Warden ve Lin, 2000). Lee ve Kim (2002)‘in Amerika’da yaşayan Koreli öğrencilerin lisedeki Kore diline yönelik motivasyonlarını incelediği çalışma bu kalıbın dışında bir sonuç vermiştir. İlgili çalışmada sınıfta yer alan öğrenciler bütünleşmeci ve araçsal olarak iki farklı grupta ele alınmış ve iki grup arasında dil başarısı yönünden anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak araçsal motivasyon grubunun ders başarısının belirgin ölçüde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak araçsal motivasyona sahip bireylerdeki davranış tekrarının araç faktörünün ortadan kalkmasıyla birlikte bütünleşmeci motivasyona sahip

bireylere göre daha az olacağını söyleyebiliriz. Bu nedenle not kaygısı gibi bir nedenle dil dersinden yüksek başarıyla geçen bir öğrencinin sonraki dönemlerde herhangi bir not kaygısı olmayacağı için dil becerisini geliştirmek amacıyla bir gayret göstermeyebileceği unutulmamalıdır.

İçsel Motivasyon

Dışsal motivasyon türünde davranış dış bir kaynaktan gelen veya gelebilecek bir uyarıcı nedeniyle yapılmaktadır. Bu motivasyon türünde, kişi davranışı kendi istediği için değil, başkaları istediği için gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Bir şeye yönelik dışsal motivasyona sahip kişiler, o şeyi kabul görmek, cezadan kaçınmak veya ödül almak gibi sonuç odaklı niyetlerle gerçekleştirirler (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Ancak bu memnuniyet maddî anlamda bir kazanç veya bir başkasından övgü almak gibi dış etkenlerden kaynaklı değildir. Bir şeye yönelik içsel motivasyona sahip olan kişiler, o şeyi eğlenceli ve ilginç buldukları için yapma eğilimindedirler (Deci, Ryan ve Williams, 1996, s. 167).

Yabancı bir dil öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip bireylerin dil öğrenme amaçları genellikle hedef dili kullanan toplumla anlaşabilmek, onların kültürlerini edinmek veya o toplumun yaşadığı ülkede yaşamak gibi diğer topluma karışma eğilimi gösterdiğinden dolayı, yabancı bir dil öğreniminde içsel motivasyona sahip kişiler genellikle bütünleşmeci motivasyona da sahiptirler.

Takahashi (2005), içsel motivasyona sahip İngilizce öğrenen bireylerin, İngilizce öğrenmeye büyük ilgi duyduklarını ve daha başarılı bir yabancı dil iletişimine yönelik yetenek kazanmak için yapılan etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmiştir.

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon türünde davranış dış bir etkiden gelen veya gelebilecek bir uyarıcı nedeniyle yapılmaktadır. Bu motivasyon türünde, kişi davranışı kendi istediği için değil başkaları istediği için gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Bir şeye yönelik dışsal motivasyona sahip kişiler, o şeyi kabul görmek, cezadan kaçınmak veya ödül almak gibi sonuç odaklı niyetlerle gerçekleştirirler (Deci vd., 1996, s. 167).

Dışsal motivasyonlu davranışlar doğası gereği araçsaldır (Deci vd., 1991). Çünkü davranışa yönelik motivasyon dış bir etken kaynaklıdır ve davranışın gerçekleştirilmesindeki amaç bu dış etkenden geleceği düşünülen uyarıcının türüne göre elde etmek veya kaçınmak olabilir. Ailesinin ders çalışması için baskı yaptığı bir öğrencinin dışsal motivasyon kaynağının ailesi, motivasyon amacının ise ailesinin memnuniyetini sağlamak olması bu ifadeye örnek olarak verilebilir.

2.5. Dil Öğreniminde Motivasyon ve Önemi

Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yönü ve kuvveti dil öğretiminde başarıyı sağlamanın önemli şartlarından biridir. Dörnyei (1998) motivasyonun yabancı dil edinimi ile olan ilgisini şu şekilde belirtmiştir:

Motivasyon hem ikinci hem de yabancı dil öğreniminin başarısını etkileyen başlıca faktörlerden biri olarak hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından kabul görmüştür. Motivasyon, yabancı dili öğrenmeyi başlatmak ve daha sonra uzun ve yoğunlukla sıkıcı olan öğrenme sürecini sürdürecektir itici gücü sağlamak için önemli bir ivme sağlar. Elbette yabancı dil edinimiyle ilgili diğer faktörler, motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Yeterli motivasyon olmaksızın, en dikkat çekici yeteneklere sahip bireyler bile uzun vadeli hedeflere ulaşamazlar ve öğrenci başarısını sağlamak için uygun bir müfredat ve iyi bir öğretmen bile bu hususta tek başına yetersiz kalır. Öte yandan, yüksek motivasyon hem kişinin dil yeteneklerindeki hem de öğrenme koşullarındaki önemli yetersizlikleri telafi edebilir (Dörnyei, 1998).

Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hâle gelmemiş demektir (Akbaba, 2006). Zekâ, dil yeteneği gibi değişkenlerin eşit olduğu bir durumda motivasyonu yüksek olan bireyler; motivasyonu düşük olanlara göre ikinci dil öğrenmeye daha çok çaba harcayacakları, derste daha katılımcı olacakları, daha ısrarcı olacakları, daha çok eğlenecekleri, daha çok öğrenmek isteyecekleri, hedefe yönlendirilebilir olacakları, ideal uyarılma gösterecekleri ve performansları açısından özgüvenleri daha yüksek olacağı için daha başarılı olacaklardır (Gardner, 2005, s. 5). Bu nedenle dil öğretimi yapan bireylerin alan yeterliliğine ek olarak pedagojik açıdan da yeterli olması, öğrencilerin dil derslerine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemeleri açısından önemlidir.

Dil öğrenmeye yönelik motivasyonun oluşmasında veya değişmesinde dış faktörlere ek olarak öğrencilere ait çeşitli özellikler de etki sahibi olmaktadır. Cinsiyet farklılığı bu özelliklerden biri olarak literatürde yer almaktadır. Sung ve Padilla (1998), hem ilköğretim

hem de ortaöğretim düzeyindeki çeşitli dil programlarındaki kız öğrencilerin, erkek akranlarından daha güçlü bir dil öğrenme motivasyonu bildirdiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin bir topluma veya kültüre yönelik tutumları da onların dil öğrenmeye yönelik motivasyonuna etki etmektedir. Gardner ve Lambert (1959), İngilizce konuşulan bir lisede Fransızca öğrenen öğrencilerin katılımıyla yaptıkları çalışmada; öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik yetenekleri ve sözel zekâlarının yanı sıra Fransız toplumunun üyelerine yönelik tutumlarını ve stereotiplerini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda motivasyonun ve topluma yönelik tutumun yetenek ve zekâdan bağımsız bir faktör oluşturduğunu ve bu faktörlerin öğrencilerin yıl sonundaki Fransızca başarılarına belirgin şekilde yansıdığını gözlemlemişlerdir. Bu çalışma dil öğrenme başarısının zekâ ve yeteneğin beraberinde motivasyondan ve diğer topluma yönelik sempatiden de etkilendiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilere davranışları ve öğrencilerin öğretmene olan görüşleri onların yabancı dil dersine yönelik motivasyonlarına yansımaktadır. İyi bir öğretmenin yabancı dil dersine yönelik istek duymayan bir öğrenciye dersi sevdirmesi mümkündür (Daskalovska vd., 2012). Bu nedenle öğrencilerin motive edilmesi yabancı dil derslerinde başarının sağlanabilmesi için önem taşımaktadır. Öğrencilerin derse yönelik olumlu yönde motive edilebilmesi konusunda ise en büyük görev öğretmene düşmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere derse motive etmek gibi amaçlarla yüksek not ile ödüllendirmek, not kırarak cezalandırmak gibi dışsal ve araçsal motivasyon kaynaklarını kullanmak yerine öğrencilerde derse yönelik içsel motivasyon sağlamaya çalışmaları, daha iyi olacaktır. Öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamak adına öğrencilere yaptırımlar uygulamak yerine öğrencilerin ilgisini çekecek davranışlarda bulunması, ders içeriklerini ilgi çekici kılması veya farklı öğretim tekniklerini kullanması daha uygundur (Choubsaz ve Choubsaz, 2014). Öğretmenlerin öğrencilere olan davranışlarının da onların motivasyonlarına etki edeceği unutulmamalıdır. Öğretmen öğrenciye sadece bilgiyi sunan değil aynı zamanda okulu ve eğitimi de sevdiren bir model rolünü üstlenmelidir. Gardner vd. (1992), yapmış oldukları çalışmada, yabancı dilde kelime öğrenmenin bütünleşmecî motivasyon ve öğrenme ortamına olan tutumdan olumlu yönde etkilendiğini keşfetmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu sadece yabancı dil öğretimi için değil, diğer öğrenme alanları için de genellenebilir.

2.6. Dil Öğreniminde Başarıyı Etkileyen Diğer Unsurlar

Bireyin yabancı bir dil öğrenmesine tutum ve motivasyonlar dışında başka unsurlar da etki etmektedir. Bu unsurlar bireyin derse yönelik kaygıları veya dersle bağlantılı diğer unsurlara yönelik düşünceleridir. Yabancı dil öğretiminin bağlantılı olduğu unsur kültürdür. Bir dil öğrenmek, başka bir kültürel grubun parçasının kişinin kendi bünyesinde yer almasını gerektirdiğinden, okullarda verilen diğer derslerden ayrılmaktadır (Gardner, 2001). Bu ayrım, hem yabancı dil derslerinin aynı zamanda kültür öğretimini sağlaması yönünden hem de öğrencideki yabancı bir kültüre karşı olan tutumun dil dersine yönelik tutum ve motivasyona dolaylı olarak da başarıya etki etmesi nedeniyle.

"Yabancı bir dil öğrenmek, her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve yeni kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir" (Yaylı ve Bayyurt, 2014, s. 1). Yeni bir dil öğrenen birey, dil ile beraber yeni bir kültürü öğrenir ve etrafına kendi toplumunun dünya görüşünün yanı sıra yeni öğrendiği kültürün bakış açısıyla da bakmaya başlar. Bir dile ait ifadelerin o toplumun kültürünün bir ürünü olması ve en doğru şekilde anlamlandırabilmesi için o toplumun kültürünün de bilinmesi gerekir. Bu nedenle kültür kavramı dil öğretiminin bir parçasıdır. Dil öğretimi ve kültürün iç içe olduğunu Littlewood şu şekilde belirtmiştir:

Yeni konuşma kalıplarını benimsemeye çalıştığımızda, kendi benliğimize ait bazı işaretçileri bir dereceye kadar diğer kültüre ait olanları benimsemek üzere terk ederiz. Başka bir deyişle diğer kültürün dünyaya bakışını kabul ediyoruz. [...] Bu süreci nasıl tecrübe ettiğimizi etkileyen unsurlardan biri de yabancı kültürün kendisine olan tutumuzdur (Littlewood, 1984, s. 55).

Byram, dil ve kültürün birbirleri ile ilgisinden söz etmiş ve dil ile kültürün birlikte verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

Dil "kültür"den tamamen ayrı bir unsur olarak ele alınamaz. Bu nedenle öğrenciler dil öğrenirken öğrendikleri dili üreten toplumun kültürü hakkında da bilgi edinirler ve yeni bir dil kullanmayı öğrenirken yeni bir kültürdeki diğer kişilerle iletişim kurmayı öğrenirler. Kültürel araştırmalar öğretiminin amaçlarından biri, öğrencilerde diğer kültürlere yönelik tutum değişiklikleri üretmek olmalıdır ve bu tutum değişimi bilişsel yapı değişikliklerine bağlıdır (Byram, 1989, s. 22–116).

Yabancı bir dil öğrenen bireyler, dilbilgisine ek olarak kültürü de edindikleri ölçüde başarı sağlayabileceklerdir. Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin öncelikle kendi kültürlerini bilmesi ve derste kültürel unsurlara da yer vermesi gerekmektedir. Böylece öğretmenler

öğrencilerinin topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracakları gibi öğretmiş oldukları veya öğretecekleri dilbilgisi yapılarının daha iyi öğrenilmesine de katkı sağlayacaklardır.

Dil öğreniminde başarıyı etkileyen bir diğer unsur ise kaygılardır (Gardner ve Lysynchuk, 1990; Öner ve Gedikoğlu, 2007). Kaygının sözlük anlamı “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak belirtilmiştir (TDK, 2017a). Kaygı kavramı, literatürde ise “bir kişinin, yaşantısındaki önemli olayların basitlik aralığının dışında kaldığını fark etmesi, geleceği öngörmesinin imkânsızlaşması” olarak tanımlanmıştır (Kelly’den aktaran Ewen, 2014, s. 395). Dil öğrenimi sürecindeki kaygı öğrencinin dili öğrenmede, dil sınavında veya sınıf içerisinde sorulan soruları cevaplamada başarısız olacağı yönündedir. Öğrencinin yaşadığı kaygı onun motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Gliksman’dan aktaran Gardner vd., 1992).

Yabancı dil dersine ve sınavlarına yönelik kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler daha çok çalışma eğilimi göstermelerine rağmen kaygı düzeyi düşük öğrencilere göre yabancı dil sınavlarında daha sık hata yapabilir veya çalışmaktan kaçınmaya yönelik davranışları daha sık sergileyebilirler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, s. 126–127). Öğretmenlerin öğrencilerdeki dil kaygısının önemini kavraması, arkadaşça ve öğrenci merkezli bir öğretiminin oluşturulması, öğretmenlerin hata yapan öğrencileri cesaretlendirmeye çalışması, öğrencilerin ilgilendikleri alanların ve onlara ait kültürün sınıfta yer alması dil öğretiminde kaygıyı azaltabilmektedir (Khattak, Jamshed, Ahmad ve Baig, 2011). Ayrıca yabancı dil öğretiminde sınıf ortamında hedef dilin kullanılması arttıkça öğrencilerin hedef dile yönelik duydukları dil kaygısı azalma göstermektedir (Levine, 2003; Sallabaş, 2012).

Bireyin moralinin de davranış ve kararlarına etkisi bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, kendisini mutlu hisseden katılımcıların karar verme ve muhakeme sürecinde üzgün hissedenlere göre daha az tedbirli olması nedeniyle duygu durumunun da bireyin davranışlarına karar verme sürecinde etkili olduğu belirtilmiştir (Bless ve Igou, 2005, s. 204; Bodenhausen, Mussweiler, Gabriel ve Moreno, 2001).

Dil öğretiminde, bireye ait bilişsel ve duygusal özelliklere ek olarak öğretmene de önemli vazifeler düşmektedir. Dil öğretmenin; öğretilmesi amaçlanan dilbilgisi konusu için konunun zorluk düzeyine, öğrencilerin yaşlarına, becerilerine, ilgi alanlarına ve derse olan ilgilerine göre uygun strateji veya stratejileri seçmesi ve bunları etkili bir şekilde

kullanabilmesi gerekmektedir. Ayrıca yabancı dilde sözcük edinimi yapılan bilişsel işlemlerin miktar ve türü ile de ilgilidir (Huckin ve Coady, 1999, s. 182). Bu nedenle dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil seviyeleri ve kişisel özelliklerine uygun olacak şekilde farklı etkinlikler hazırlayabilecek alan yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak dil öğretmenlerinin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğretmene yönelik düşünceleri onların derse olan düşüncelerini etkileyebilmektedir. Öğrenciler, sevilen bir öğretmen tarafından sunulan şeye, sevilmeyen bir öğretmenin sunduğuna kıyasla daha çok dikkat edeceklerdir (Blackwell, 2013, s. 12). Dil öğretmenlerinin aynı zamanda birer kültür aktarıcıları olmaları sebebiyle, öğrenci ilişkilerinde başarısız olan öğretmenlerin; öğrencilerin dil derslerine ek olarak öğrendikleri dilin kültürüne ve toplumuna karşı da olumsuz düşünceler beslemelerine sebep olabileceklerdir.

Tutum, motivasyon, kaygı ve moral gibi psikolojik unsurlar, öğrencinin dil dersine ve dilin kendisine yönelik ilgisine etki etmesi nedeniyle dil derslerinde başarının sağlanabilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak psikolojik olan unsurlar ile doğrudan ilişkili olmasa da dil öğretimini etkileyen başka unsurlar da bulunmaktadır.

Bu unsurlardan biri ekonomik koşullardır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile dil öğrenmeye yönelik inançları arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır (Ariani ve Ghafournia, 2015). Dewart (1972), öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dil öğrenimlerine yapmış olduğu etkiyi araştırdığı çalışmasında, gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarının yabancı dildeki aktif ve pasif ifadeleri anlamada daha başarısız olduğunu bulmuştur.

Cinsiyet farklılığının ders başarısına olan etkisi literatürdeki tartışmalı konulardan biridir. Dil başarısını cinsiyet bazında ele alan çalışmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel dil becerilerinde okul döneminin ilk yıllarında belirgin bir şekilde daha başarılı olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Douglas ve Ross, 1964; Gelbal, 2010; Wisenthal, 1965). Sözel alanın aksine fen alanında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerinden kısmen daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Oluwatelure, 2015). Cinsiyetin ders başarısında kısmî bir etkisi söz konusu olsa da tutum üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı çeşitli çalışmalarda gözlemlenmiştir (Ames, 2016; Wisenthal, 1965).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanılması nedeniyle karma modeldedir. Creswell (2012, s. 22), karma araştırma modelini “nicel ve nitel verilerin tek bir çalışma içerisinde toplanması, incelenmesi ve karıştırılması süreci” şeklinde ifade etmiştir.

Karma araştırma yöntemleri nitel ve nicel araştırma yöntemlerini tek çalışmada barındırması sebebiyle tek başına nitel veya nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırma modellerine göre daha fazla veri sunabilme ve nitel veya nicel araştırma yöntemiyle elde edilen bir verinin öteki yöntemde elde edilen veriler ile açıklanarak desteklenebilmesi imkânına sahiptirler. Özellikle insanlara ait tutum, alışkanlık, motivasyon, kaygı gibi hem bireyin kendisi hem de başta yakın çevresi olmak üzere sosyal çevresindeki pek çok uyarının etkili olabildiği karmaşık unsurlar üzerinde nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin tek başına kullanılmasının sınırlı sonuçlar verebilmesi, araştırmacıları karma araştırma yöntemlerinin tercih etmeye yönlendiren sebeplerden biridir.

Karma araştırma yöntemlerinin uygulanması nitel ve nicel unsuları barındırması nedeniyle uygulama sürecinde araştırmanın içeriğine ve araştırmacının tercihlerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Karma yöntem desenlerinin kullanıldığı bir araştırma sürecinde; araştırmacı, nicel ve nitel veri türlerinden hangisini ilk olarak (eş zamanlı veya sıralı) veya

nasıl karıştıracağına (iç içe veya bağlantılı) karar vermesi gereklidir (Creswell, 2012, s. 22). Ayrıca araştırmacı nitel veya nicel araştırma yöntemlerini araştırma sürecinde farklı oranda kullanabilir. Karma araştırma yöntemlerinin araştırmadaki baskınlık durumlarına göre nitel baskın, nicel baskın veya eşit baskınlıkta olabilir. (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013; Johnson ve Onwuegbuzie, 2016; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007).

Karma yöntem araştırmaları, öncelikle karıştırma boyutlarına göre kısmî veya tamamen karma olarak ikiye, sonrasında her iki grup da zaman boyutuna göre sıralı veya eşzamanlı olarak kendi içlerinde iki ayrı gruba, sonrasında her grup kendi içerisinde baskın veya eşit olma durumuna iki ayrı gruba ayrılmaktadır.

Bu çalışma kısmî karma ve nicel boyutun nitel boyuttan önce ve araştırmanın genelinde daha baskın olması sebebiyle *kısmî karma, eşzamanlı, baskın durumlu tasarım* dâhilinde yer almaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma, nicel ve nitel desenleri beraberinde barındıran karma desen kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın nicel ve nitel boyutunun uygulandığı çalışma gruplarına özgü özellikler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Çalışmanın nicel boyutu üç aşamadan oluşmaktadır. Üç aşamalı çalışmanın her aşamasında Kastamonu ilinde öğrenim görmekte olan farklı yabancı öğrenci gruplarına ulaşılmıştır.

Çalışmanın birinci aşamasını 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 10 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılmış ve onların Türkçe hakkında ve Türkçeye dönük tutumlarını etkileyen diğer unsurlarda görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden hareketle çalışmanın nicel boyutunu oluşturan Türkçeye yönelik tutum ölçeğinin ilk hâli hazırlanmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunun ikinci aşamasını 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde Kastamonu TÖMER’de öğrenim gören yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 229 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilere denemelik ölçek sunulmuş ve onların yanıtlarına göre denemelik ölçek üzerinde güvenilirlik analizi yapılmış ve öğrenciler

tarafından anlaşılmayan maddeler tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır. Deneme grubunda yer alan öğrencilere ait demografik bilgilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3
İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Frekans (N)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Cinsiyet	Kadın	51	22,3	22,3
	Erkek	178	77,7	100,0
	Toplam	229	100,0	
Medeni Durum	Bekâr	221	96,5	96,5
	Evli	8	3,5	100,0
	Toplam	229	100,0	
Yaş	17-20	117	51,1	51,1
	21-23	89	38,9	90,0
	24-26	17	7,4	97,4
	27 ve üzeri	6	2,6	100,0
	Toplam	229	100,0	
Mesleki Durum	Çalışıyor	47	20,5	20,5
	Çalışmıyor	182	79,5	100,0
	Toplam	229	100,0	
Gelir Durumu	1000 TL’den az	185	80,8	80,
	1000-1500 TL	21	9,2	90,0
	1500-2500 TL	15	6,6	96,5
	2500 TL’den çok	8	3,5	100,0
	Toplam	229	100,0	

Tablo 3’te görüldüğü üzere ilk uygulamaya katılan öğrencilerin %22,3’ü kadın (N=51), %77,7’si erkektir (N=178). Bu öğrencilerin çoğunluğu bekâr [N=221, (%96,5)] olup yarısından fazlası 17-20 yaş aralığında [N=117, (%51,1’i)], geriye kalanların da önemli bir kısmı 21-23 yaş aralığındadır [N=89, (%38,9)]. Yaşı 27 ve üzerinde olan öğrencilerin sayısı toplam grubun sadece %2,6’sını oluşturmaktadır (N=6).

Yine Tablo 3’te görüldüğü üzere ilk uygulamaya katılan öğrencilerin %79,5’i bir işte çalışmazken (N=182); önemli bir kısmının aylık geliri ayda 1000 TL’nin altındadır [N=185, (%80,8)].

Tablo 4

İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Süre ve Türkiye'ye Gelmeden Önceki Türkçe Eğitim Durumları

		Frekans (N)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Eğitim Süresi	3 aydan az	35	15,3	15,3
	3-6 ay	160	69,9	85,2
	6-12 ay	20	8,7	93,9
	12 aydan çok	14	6,1	100,0
	Toplam	229	100,0	
Önceki Eğitim Durumu	Türkçe Eğitimi Almayanlar	188	82,1	82,1
	Türkçe Eğitimi Alanlar	41	17,9	100,0
	Toplam	229	100,0	

Tablo 4'te öğrencilerin Türkçe öğrenmeye devam ettikleri süreye yer verilmiştir. Öğrencilerin %15,3'ü (N=35) üç aydan daha kısa bir süre önce Türkçe öğrenmeye başlamışlardır. Öğrencilerin %69,9'u (N=160) 3-6 ay, %8,7'si (N=20) 6-12 ay kadar önce Türkçe öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %6,1'i (N=14) ise 12 aydan uzun süredir Türkçe öğrenmeye devam ettiklerini belirtmiştir. Yine Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere bu öğrencilerin %82,1'i Türkiye'ye gelmeden önce kendi ülkelerinde Türkçe eğitimi almamış (N=188), %17,9'u ise gelmeden önce Türkçe eğitimi almıştır (N=41).

Tablo 5

İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeyi İsteme Nedenleri

İsteğin Türü	Frekans (N)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Göç etmek	20	8,7	8,7
İş amaçlı	118	51,5	60,3
Eğitim	88	38,4	98,7
Sevdiği için	3	1,3	100,0
Toplam	229	100,0	

Tablo 5'te öğrencilerin Türkçe öğrenmek isteme nedenleri verilmiştir. Öğrencilerin 51,5'i Türkçeyi iş amaçlı (Türkiye'de çalışmak veya ülkesinde iş bulması için Türkçeyi bir avantaj olarak kullanmak gibi) nedenlerle (N=118), %38,4'ü eğitim görmek için (N=88), 8,7'si Türkiye'ye göç etmek için (N=20), 1,3'ü ise sevdikleri için Türkçe öğrenmeyi istemekte idirler (N=3).

Türkçeyi mesleğinde yükselmek veya daha iyi bir iş bulmak için öğrenmek isteyenlerin oranının diğerlerine göre yüksek olmasından hareketle Türkçenin yabancı ülkelerin iş hayatında bir paya sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6

İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe Bilen Birey Sayısı

Birey Sayısı	Frekans (N)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Yok	165	72,4	72,4
1	35	14,9	87,3
2	15	6,6	93,9
3 ve üzeri	14	6,1	100,0
Toplam	229	100,0	

Öğrencilerin ailelerinde Türkçe bilen birey sayıları Tablo 6'da verilmiştir. Öğrencilerin %72,4'ünün (N=160) ailesinde Türkçe bilen birey bulunmamaktadır. Öğrencilerin %14,9'unun (N=35) ailesinde 1, %6,6'sının (N=15) ailesinde 2 ve %6,1'inin (N=14) ailesinde 3 veya daha fazla kişi Türkçe bilmektedir.

Tablo 7

İlk Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları

Ülke	Frekans (N)	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Afganistan	68	29,7	29,7
Arabistan	41	17,9	47,6
Yemen	29	12,7	60,3
Endonezya	29	12,7	72,9
Çad	12	5,2	78,2
Pakistan	10	4,4	82,5
Sudan	10	4,4	86,9
Kırgızistan	8	3,5	90,4
Türkmenistan	5	2,2	92,6
Kazakistan	4	1,7	94,3
Mısır	2	,9	95,2
İran	2	,9	96,1
Rusya	2	,9	96,9
Tacikistan	2	,9	97,8
Kosova	2	,9	98,7
Suriye	1	,4	99,1
Kuveyt	1	,4	99,6
Özbekistan	1	,4	100,0
Toplam	229	100,0	

Öğrencilerin geldikleri ülkeye ait veriler Tablo 7'de verilmiştir. Tabloda da belirtildiği üzere en çok öğrenci %29,7 ile (N=68) Afganistan'dan, %17,9 ile (N=41) Arabistan'dan ve %12,7 ile (N=29) Yemen'den gelmiş; en az sayıda öğrenci ise %0,4 ile (N=1) Suriye'den, %0,4 ile (N=1) Kuveyt'ten ve %0,4 ile (N=1) Özbekistan'dan gelmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunun üçüncü aşamasını 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde Kastamonu Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 243 öğrenci oluşturmaktadır. Bu gruba ikinci aşamanın sonucunda şekillendirilen tutum ölçeği sunulmuş ve öğrencilerin cevapları faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu gruptaki öğrencilere ait demografik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8
Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Frekans	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Cinsiyet	Kadın	81	33,3	33,6
	Erkek	160	65,8	100,0
	Boş	2	,8	
	Toplam	243	100,0	
Medeni Durum	Bekâr	209	86,0	93,3
	Evli	15	6,2	100,0
	Boş	19	7,8	
	Toplam	243	100,0	
Yaş	17-19	56	23,0	23,2
	20-23	148	60,9	84,6
	24-26	25	10,3	95,0
	27 ve üzeri	12	4,9	100,0
	Boş	2	,8	
	Toplam	243	100,0	
Mesleki Durum	Bir işte çalışıyor	51	21,0	21,7
	Bir işte çalışmıyor	184	75,7	100,0
	Boş	8	3,3	
	Toplam	243	100,0	
Gelir Durumu	1000 TL'den az	152	62,6	65,0
	1000 TL-1500 TL	54	22,2	88,0
	1500 TL-2500 TL	15	6,2	94,4
	2500 TL'den çok	13	5,3	100,0
	Boş	9	3,7	
	Toplam	243	100,0	

Tablo 8'de araştırmaya katılanların cinsiyetlere göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tabloda da görüleceği üzere katılımcıların %33,3'ü kadın (N=81), %65,8'i ise erkektir (N=160) ve katılımcıların %86'sı bekâr (N=209) ve %6,2'si evlidir (N=15). Katılımcıların %23'ü 17-19 yaş aralığında (N=56), %60,9'u 20-23 yaş aralığında (N=148), %10,3'ü 24-26 yaş aralığında (N=25) yer almakta ve %4,9'u ise 27 yaşında veya üzerindedir (N=12). Yine aynı tabloda görüleceği üzere katılımcıların %21'i bir işte çalışmakta (N=51) ve %75,7'si ise çalışmamaktadır (N=184) ve %62,6'sının aylık geliri 1000 TL'den az (N=152), %22,2'sinin

1000 ile 1500 TL arasında (N=54), %6,2'sinin 1500 ile 2500 TL arasında (N=15) ve %5,3'ünün ise 2500 TL'den fazladır (N=13).

Tablo 9

Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Süre ve Türkiye'ye Gelmeden Önceki Türkçe Eğitim Durumları

		Frekans	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Türkçe Öğrenim Süresi	3 Aydan az	16	6,6	6,7
	3-6 ay	63	25,9	32,9
	6-12 ay	79	32,5	65,8
	12 aydan çok	82	33,7	100,0
	Boş	3	1,2	
	Toplam	243	100,0	
Önceki Eğitim Durumu	Türkçe öğrenimi gören	55	22,6	23,2
	Türkçe öğrenimi görmeyen	182	74,9	100,0
	Boş	6	2,5	
	Toplam	243	100,0	

Katılımcıların Türkçeyi öğrendikleri süreye göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir. Katılımcıların %6,6'sı (N=16) üç aydan daha kısa bir süre önce, %25,9'u (N=63) 3-6 ay kadar önce, %32,5'i (N=79) 6-12 ay kadar önce Türkçe öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %33,7'i (N=82) ise 12 aydan uzun süredir Türkçe öğrenmeye devam ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların %22'si ülkelerinde Türkçe öğrenimi görmüşken (N=55), %74,9'u Türkçe öğrenimi görmemiştir (N=182).

Tablo 10

Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeyi İsteme Nedenleri

İsteğin Türü	Frekans	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Göç etmek için	21	8,6	8,8
İş için	84	34,6	43,9
Eğitim	125	51,4	96,2
Sevdiği için	9	3,7	100,0
Boş	4	1,6	
Toplam	243	100,0	

Katılımcıların Türkçe öğrenmeyi isteme nedenleri Tablo 10'da verilmiştir. Öğrencilerin %8,6'sı göç etmek (N=21), %34,6'sı iş için (N=84), %51,4'ü eğitim için (N=125) ve %3,7'si Türkçeyi sevdiği için (N=9) Türkçe öğrenmek istemektedirler.

Tablo 11

Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe Bilen Birey Sayısı

Birey Sayısı	Frekans	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
0 (yok)	146	60,1	60,3
1	40	16,5	76,9
2	28	11,5	88,4
3 ve üzeri	28	11,5	100,0
Boş	1	,4	
Toplam	243	100,0	

Katılımcıların ailelerindeki Türkçe bilen birey sayıları Tablo 11’de verilmiştir. Bu verilere göre katılımcıların %60,1’inin ailesinde Türkçe bilen birey bulunmazken (N=146), %16,5’inin ailesinde bir kişi (N=40), %11,5’nin iki (N=28) ve %11,5’nin üç veya daha fazla sayıda kişi (N=28) Türkçe bilmektedir.

Tablo 12

Son Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımları

Ülke	Frekans	Yüzde (%)	Toplam Yüzde
Yemen	19	7,8	8,1
Pakistan	12	4,9	13,2
Endonezya	11	4,5	17,9
Afganistan	38	15,6	34,0
Sudan	8	3,3	37,4
Kırgızistan	43	17,7	55,7
Arabistan	18	7,4	63,4
Mısır	4	1,6	65,1
Çad	15	6,2	71,5
Türkmenistan	14	5,8	77,4
Kazakistan	16	6,6	84,3
Rusya	3	1,2	85,5
Suriye	6	2,5	88,1
Ukrayna	3	1,2	89,4
Kosova	2	,8	90,2
Özbekistan	12	4,9	95,3
Libya	2	,8	96,2
Azerbaycan	9	3,7	100,0
Boş	9	3,7	
Toplam	243	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler Tablo 12’de verilmiştir. En çok katılımcının bulunduğu üç ülke %17,7 ile Kırgızistan (N=43), %15,6 ile Afganistan (N=38) ve %7,8’ ile Yemen (N=19); en az katılımcının bulunduğu ülkeler ise %0,8 ile Kosova (N=2) ve %0,8’i Libya’dır (N=2).

Çalışmanın nicel boyutunu toplamda 482 öğrenci oluşturmuştur. Bu sayılara teslim edilen tutum ölçeklerini anlamlı bir veri elde edilemeyecek düzeyde veya gelişigüzel cevaplayanlar dâhil edilmemiştir.

Çalışmanın nitel boyutunu 9 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin B1, B2 ve C1 düzeyinde olması tercih edilmiştir. Böylece düşüncelerini daha net ifade edebilen bir öğrenci grubuna ulaşmak hedeflenmiştir. Her dil düzeyinden üçer öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Katılımcılar çalışma grubunu yansıtacak şekilde dil seviyeleri açısından eşit sayıda olmak üzere uygun bir cinsiyet oranında ve aynı yaş aralığında seçilmiştir. Katılımcılar A, B, C, Ç, D, E, F, G, H şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13
Katılımcı Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Dil Seviyesi	Ülke
A	E	19	B2	Doğu Türkistan
B	E	19	B1	Suriye
C	E	21	B1	Afganistan
Ç	E	18	B2	Suriye
D	K	19	C1	Kazakistan
E	E	20	B1	Kazakistan
F	K	19	C1	Kazakistan
G	K	20	C1	Kazakistan
H	K	21	B2	Kazakistan

3.3. Ölçme Araçları

Bu çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen tutum ölçeği, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu başlık altında çalışma süresince faydalanılan bu ölçme araçları ile bilgiler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1. Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği

Beş kategorili likert tipi tutum ölçeğinde tutum maddelerine karşılık olarak yanıtlayıcılara kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum seçenekleri sunulmuştur. Öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu tutumlarını belirten ifadeler katılım derecelerine bağlı olarak 1'den 5'e; olumsuz tutumları belirten ifadeler katılım derecelerine bağlı olarak 5'ten 1'e şeklinde puanlandırılmıştır.

Daha önce de ifade edildiği üzere araştırma kapsamında yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını, ilişkili olan farklı boyutları (Türkçeye, Türk toplumuna, Türk kültürüne ve yeni bir dil öğrenmeye yönelik tutumlar) kapsayacak şekilde ölçmek amaçlanmıştır.

Bütün boyutları ölçebilecek bir ölçeğe ulaşamadığı için bu nitelikte bir ölçek bu araştırma için geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme süreci şu şekilde gerçekleşmiştir:

İlk aşamada ölçek için madde havuzu oluşturabilmek amacıyla Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, çoğunluğu Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklardan gelmiş öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin, Türkçeye yönelik tutumları ve bu tutumlarını etkileyen nedenler görüşme esnasında ve sonrasında not edilmiştir. Ayrıca alanyazın taraması yapılmış ve farklı diller için hazırlanan tutum ölçekleri incelenmiştir. Bütün bu veriler ışığında 41 maddeden oluşan denemelik Türkçeye yönelik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak madde sayısı 37'ye düşürülmüştür. Deneme uygulamasından sonra elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğe tekrar şekil verilmiştir. Sonrasında ölçek farklı bir gruba uygulanmış ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında 22 maddeye düşürülerek son şeklini almıştır.

Denemelik ölçek ve denemelik ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonrasında şekillendirilen son ölçeğe ait yapılan çalışmaların detayları ve edinilen veriler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Denemelik Ölçeğe Yapılan Çalışmalar ve Bu Çalışmalara Ait Veriler

Yabancı öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler ve alanyazın desteği ile hazırlanan ve uzman görüşleri neticesinde 37 maddeyle şekillendirilen denemelik ölçek Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim görmekte olan öğrencilere sunulmuştur. Maddelerin yanıtlanma sayıları, minimum puanları, maksimum puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deneme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde Nu	N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
M1	229	1	5	3,68	1,039
M2	229	1	5	3,45	1,101
M3	229	1	5	2,87	1,151
M4	229	1	5	3,58	,927
M5	229	1	5	3,74	1,051
M6	228	1	5	4,00	1,082
M7	229	1	5	3,39	1,065
M8	229	1	5	3,16	1,163
M9	228	1	5	3,54	,999
M10	229	1	5	3,75	1,252
M11	229	1	5	3,73	,961
M12	226	1	5	3,53	1,344
M13	229	1	5	3,47	1,007
M14	229	1	5	3,50	1,037
M15	229	1	5	3,72	1,124
M16	229	1	5	3,92	1,169
M17	227	1	5	3,48	1,169
M18	223	1	5	3,69	1,060
M19	228	1	5	3,17	1,126
M20	225	1	5	3,44	1,298
M21	228	1	5	3,11	1,069
M22	229	1	5	4,08	,961
M23	227	1	5	3,63	1,228
M24	229	1	5	4,00	1,094
M25	229	1	5	3,67	1,027
M26	229	1	5	3,29	1,054
M27	229	1	5	3,06	1,145
M28	228	1	5	3,58	1,065
M29	225	1	5	3,87	1,148
M30	228	1	5	3,74	1,053
M31	229	1	5	3,45	1,098
M32	229	1	5	3,62	,964
M33	229	1	5	3,54	1,019
M34	229	1	7	3,48	1,020
M35	229	1	5	3,41	1,397
M36	229	1	5	3,87	1,037
M37	227	1	5	3,49	1,115

Tablo 14'te belirtildiği üzere maddelerin toplam cevaplama sayıları 223 ile 229 arasındadır.

Her maddeden elde edilebilecek minimum puan 1, maksimum puan ise 5 olarak

belirlenmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamaları en düşük 2,87, en yüksek ise 4,08'dir. Maddeleere ait standart sapma oranları ise en düşük 0,927 ve en yüksek 1,397'dir.

37 maddelik denemelik ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla KMO ve Bartlett küresellik testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

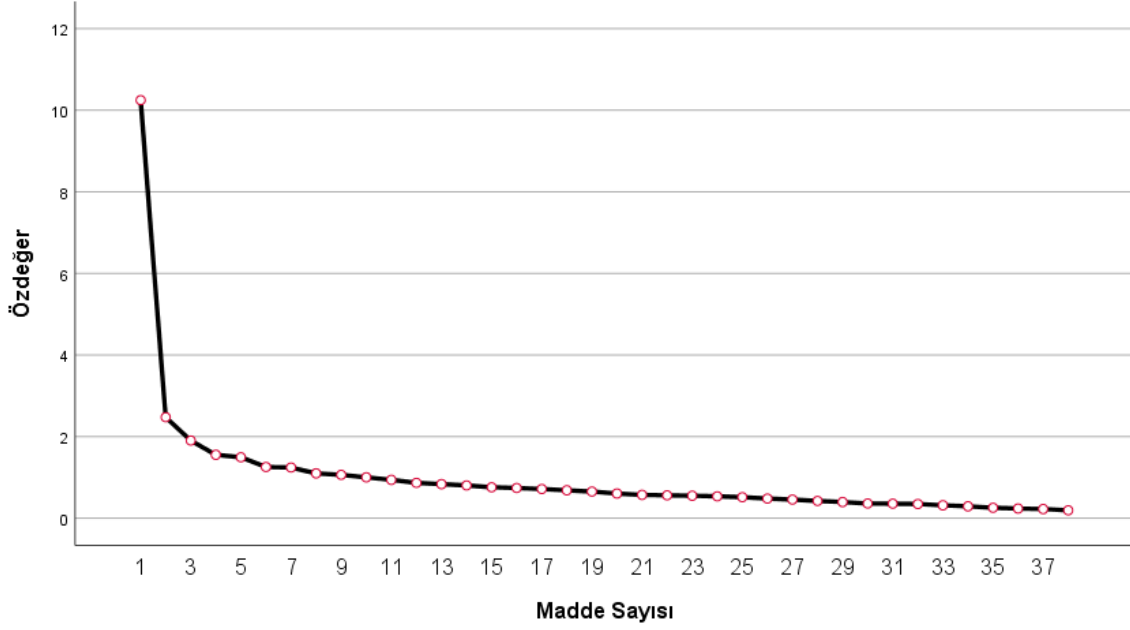
Deneme Ölçeğinin İlk Hâlinin KMO ve Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyumu Ölçüsü.		,879
	Yaklaşık. Ki-Kare	2956,752
Bartlett'in Küresellik Testi	Sd	666
	Sig.	,000

Tablo 15'te görüldüğü üzere ölçeğin KMO değeri 0,879'dur ve Bartlett'in Küresellik Testi değeri ise 2956,752 olup 0,001 derecesinde anlamlıdır. Tabachnick ve Fidell (2013, s. 620), iyi bir faktör analizi uygulanabilmesi için KMO değerinin 0,6 veya üzeri olması gerektiğini belirtmiştir.

Denemelik ölçekte yer alan faktörleri ve ölçekten çıkarılması uygun görülen maddeleri tespit edebilmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Veri setinde yer alan kayıp veriler analize dâhil edilmemiştir ve 9 bileşenli bir sonuç elde edilmiştir.

Henüz herhangi bir madde atılmadığı için diğer değerlere bakarak ölçeğin kaç faktörlü ele alınarak analize devam edileceğini belirlemek daha uygun görülmüştür. Bu nedenle Şekil 2'de yer verilen yığın grafiğine bakılmıştır.



Şekil 2. Deneme ölçeğinin ilk hâlinin yığın grafiği (scree plot)

Şekil 2’de yer verilen yığın grafiğine bakıldığında yığın grafiğinde dört defa sert bir kırılma görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin dört faktörlü olduğuna kanaat getirilmiştir. Ölçeğin madde atmadan ve herhangi bir döndürme işlemi yapmadan önceki bileşen tablosu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deneme Ölçeğinin İlk Hâlinde Elde Edilen Faktör Dağılımı

Madde Nu	Bileşen								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
M1	,610	,033	-,264	,011	-,108	-,042	,024	-,173	,238
M2	,619	,286	-,213	,092	-,201	,109	-,181	-,042	-,035
M3	-,215	,381	-,001	,322	,235	,288	-,073	-,220	-,213
M4	,547	-,351	-,060	,346	,119	,057	-,013	-,027	,278
M5	,642	,060	-,364	,199	-,157	,169	,046	-,037	-,090
M6	,590	,282	-,288	-,111	,064	-,100	,099	-,148	,049
M7	,570	,327	-,257	-,017	-,169	,018	,091	,068	,100
M8	,401	,050	-,087	-,092	,575	,344	,081	,109	-,038
M9	,535	,036	-,289	-,058	-,267	,141	-,046	,229	-,305
M10	,533	-,200	,075	,207	,154	-,128	,025	,025	-,175
M11	,496	-,143	,238	-,163	-,322	,115	,133	,080	-,220
M12	,123	,475	,384	,282	-,097	-,158	-,019	-,109	-,021
M13	,430	,291	-,254	,088	-,064	,121	-,071	,387	-,027
M14	,656	,062	-,204	-,135	-,100	,120	-,026	-,243	-,118
M15	,535	-,004	,257	-,340	,026	,211	-,010	-,216	,207
M16	,576	,033	,394	-,291	,008	,031	,207	-,131	-,147
M17	,596	-,241	-,018	,300	,169	-,064	-,192	-,191	,136
M18	,537	-,021	,070	,146	,107	-,491	,108	-,116	-,292
M19	,124	,369	-,157	-,158	,533	-,133	,176	-,153	,156
M20	,232	,555	,438	,285	-,112	-,044	-,003	-,028	,115
M21	,157	,386	-,188	-,066	,309	-,096	,360	,317	-,190
M22	,689	,166	-,179	-,075	,006	-,078	-,093	-,130	,188
M23	,478	-,048	,034	-,309	-,025	-,120	,319	,017	,066
M24	,571	-,123	,354	-,377	-,105	,085	,165	-,131	-,063
M25	,475	-,295	-,013	,134	-,020	,295	,207	,190	,159
M26	,402	-,289	,095	,303	-,059	-,186	,335	,109	,140
M27	,000	,458	,266	-,097	-,103	-,111	,015	,451	,442
M28	,508	-,244	,150	,176	-,052	,323	,129	,112	,052
M29	,584	-,322	-,005	,233	,104	-,057	,172	-,031	,124
M30	,692	,020	,257	-,019	,146	,095	-,145	,098	-,098
M31	,501	-,197	,017	,128	,063	-,430	-,038	,235	-,200
M32	,646	-,057	,119	-,037	-,017	-,100	-,477	,094	,037
M33	,617	,054	,245	-,039	,266	,118	-,263	,057	-,096
M34	,562	-,144	,218	,039	-,128	,323	-,025	-,265	-,011
M35	,591	,094	,281	-,021	,162	,023	-,268	,162	-,042
M36	,650	,156	-,171	-,138	-,243	-,255	-,063	-,155	,035
M37	-,048	,365	,220	,464	-,183	,218	,328	-,176	-,096

Tablo 16 incelendiğinde maddelerin büyük çoğunluğunun birinci faktörde yer aldığı ve birden fazla faktöre dağıldığı görülmektedir. Hem Şekil 2’de yer alan yığın grafiğinde hem de ilgili tabloda ölçekteki maddelerin birden fazla faktöre dağıldığının görülmesi nedeniyle

faktör analizinin sonraki aşamalarında Varimax yöntemi ile dikey döndürme uygulanmıştır. Faktör yükleri 0,30'dan düşük olan maddeler sondan başlanılarak atılmış ve her bir madde atıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır.

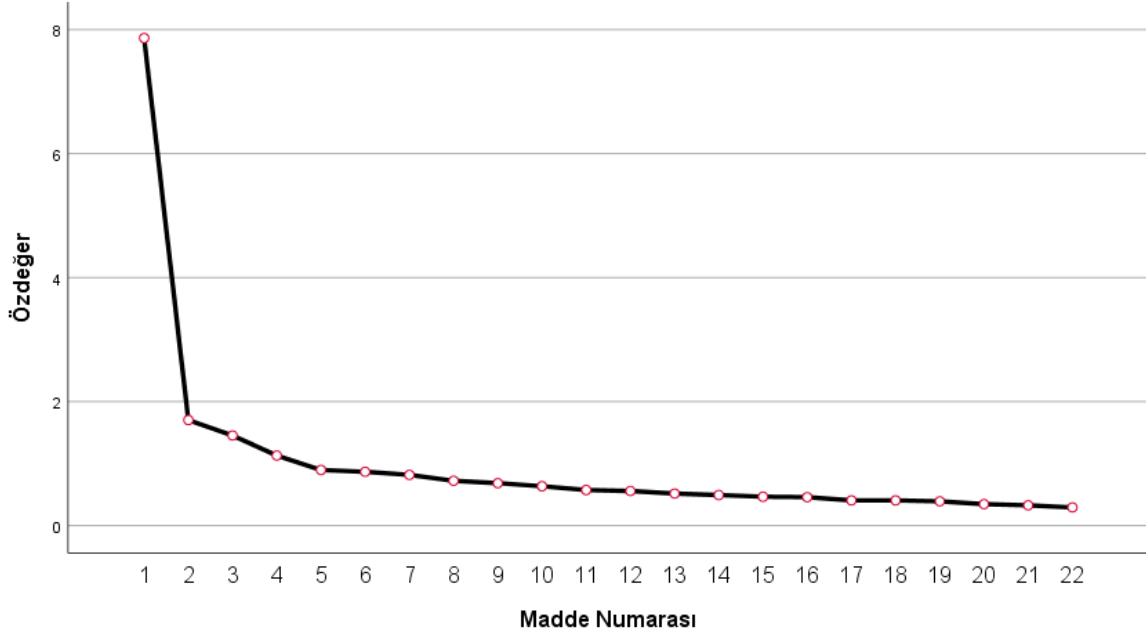
Denemelik ölçeğin madde atma işlemi öncesindeki Cronbach Alpha sayısı 0,899 olarak bulunmuştur. Eğitim alanında kullanılan ölçeklere ait istatistiklerde bu değer 0,8 değerinde veya üzerinde bulunması ölçeğin iyi olduğunu belirtmektir (Bland ve Altman, 1997; Büyüköztürk, 2016; George ve Mallery, 2016).

Madde atma işlemi tamamlandıktan sonraki Varimax ile döndürülen faktör değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17
Deneme Ölçeğinin Son Hâlinin Bileşen Dönüştürme Matrisi

Bileşen	1	2	3	4
1	,702	,470	,399	,356
2	-,700	,385	,542	,262
3	-,094	-,157	-,435	,881
4	,096	-,778	,598	,167

Tablo 17'de verilen faktör değerleri incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü ve dik yapıya uygun olacak şekilde dağılım sergilediği görülmektedir. Maddeler atıldıktan sonraki yığın grafiği ise Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Deneme ölçeğinin son hâlinin yığın grafiği (scree plot)

Şekil 3'te yer alan yığın grafiği incelendiğinde, grafiğin 4 kez kırıldığı ancak devamında öncekine göre daha doğrusal gittiği görülmektedir. Bu kırılmaların ufak olması nedeniyle sonraki faktörlerin varyansa etkilerinin birbirlerine yakın olduğu görüşüne ulaşılabilir.

22 maddelik son hâli verilmiş denemelik ölçeğine ait faktör dağılımları 0,30 yük değerinden düşük olan veriler göz ardı edilerek Tablo18'de verilmiştir.

Tablo 18
Deneme Ölçeğinin Son Hâlinde Elde Edilen Faktör Dağılımı

	Faktör			
	1	2	3	4
M6	,708			
M2	,694			
M5	,678			,355
M22	,675			
M7	,669			
M36	,657			
M1	,648			
M11	,643	,314		
M14	,568		,339	
M13	,523	,316		
M34		,736		
M30		,670		
M33		,663		
M32	,362	,640		
M24			,743	
M16			,722	
M15		,303	,645	
M23			,520	
M26				,742
M25				,712
M4				,673
M28		,317		,519

Tablo 18’de verilen faktör dağılımlarına bakıldığında maddelerin yoğun olarak tek bir faktörde yer aldığı görülmektedir. Birden fazla faktörde yer alan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın yüksek olması ve maddeler arasındaki faktörleşmenin uyumlu olduğunun düşünülmesi sebebiyle ölçekten daha fazla madde eksiltmeye gerek görülmemiştir.

Ölçekteki faktörlerin sırasıyla Türkçe öğrenmeye yönelik duygular, Türk toplumuna yönelik duygular, yeni bir dil öğrenmeye yönelik tutum ve Türk kültürüne yönelik duygular şeklinde adlandırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Ölçekte yer alan faktörlerin ölçme derecelerini daha iyi anlayabilmek için açıkladığı varyans değerlerinin bilinmesi gerekmektedir. Son hâli verilen denemelik ölçeğe ait varyans Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Deneme Ölçeğinin Son Hâlinin Özdeğer ve Varyans Bilgileri

	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklemelerinin Çıkarım Toplamları			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyansın	Toplam	Toplam	Varyansın	Toplam	Toplam	Varyansın	Toplam
		Yüzdesi	Yüzde		Yüzdesi	Yüzde		Yüzdesi	Yüzde
1	7,862	35,735	35,735	7,862	35,735	35,735	4,729	21,496	21,496
2	1,707	7,757	43,492	1,707	7,757	43,492	2,713	12,330	33,826
3	1,451	6,596	50,089	1,451	6,596	50,089	2,435	11,068	44,893
4	1,131	5,142	55,231	1,131	5,142	55,231	2,274	10,337	55,231
5	,891	4,051	59,282						
6	,867	3,941	63,223						
7	,818	3,720	66,943						
8	,723	3,288	70,231						
9	,684	3,111	73,342						
10	,634	2,884	76,226						
11	,573	2,605	78,831						
12	,558	2,538	81,368						
13	,516	2,348	83,716						
14	,493	2,240	85,955						
15	,464	2,111	88,067						
16	,458	2,083	90,149						
17	,406	1,845	91,995						
18	,403	1,831	93,826						
19	,392	1,781	95,607						
20	,346	1,574	97,181						
21	,329	1,494	98,674						
22	,292	1,326	100,000						

Tablo 19'da 22 maddenin 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Özdeğeri 1,0 değerinden yüksek olan faktör sayısı 4 olarak bulunmuştur. Özdeğeri 1,0 değerinden yüksek olan faktörlerin toplam varyansı karşılama oranı %55,231 olup varyansı yeterli ölçüde yansıtabilmektedir.

Tablo 20
Deneme Ölçeğinin Son Hâlinin KMO ve Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyumu Ölçüsü	,922
Bartlett'in Küresellik Testi	1893,577
	Sd
	231
	Sig.
	,000

Tablo 20’de KMO değerinin 0,922 değerine yükseldiği ve genel olarak kabul görülen 0,7 değerinden yüksek olduğu ayrıca ölçeğin Bartlett’in Küresellik Testine göre 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçekten herhangi bir faktöre uyum gösteremeyen veya yer aldığı faktörle uyumlu bir ifadeye sahip olmayan 3, 8, 9, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 29, 31, 35 ve 37 numaralı 15 madde atıldıktan sonra 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddeler atıldıktan sonra ölçekte toplam 22 madde kalmıştır. Elde edilen bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Son Ölçeğe Yapılan Çalışmalar ve Bu Çalışmalara Ait Veriler

Denemelik ölçeğin uygulanması sonucunda 22 maddeye düşürülen ölçek, Kastamonu Üniversitesindeki çeşitli fakültelerde öğrenim görmekte olan 243 öğrenciye sunulmuştur. Maddelerin yanıtlanma sayıları, minimum puanları, maksimum puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Son Ölçeğin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde Nu	N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
M1	242	1,00	5,00	3,73	1,10651
M2	243	1,00	5,00	3,58	1,00997
M3	242	1,00	5,00	3,76	1,08228
M4	241	1,00	5,00	3,65	1,06432
M5	242	1,00	5,00	3,72	1,05117
M6	242	1,00	5,00	3,48	1,05341
M7	241	1,00	5,00	3,53	,88947
M8	240	1,00	5,00	3,60	1,02924
M9	242	1,00	5,00	3,44	1,13497
M10	239	1,00	5,00	3,68	1,10953
M11	242	1,00	5,00	3,53	1,00048
M12	241	1,00	5,00	3,38	1,09231
M13	242	1,00	5,00	3,35	1,16968
M14	242	1,00	5,00	3,45	1,13138
M15	240	1,00	5,00	3,94	1,06344
M16	242	1,00	5,00	3,79	1,09254
M17	239	1,00	5,00	3,95	1,14418
M18	242	1,0	5,0	3,30	1,0553
M19	243	1,00	5,00	3,63	,84826
M20	240	1,00	5,00	3,78	1,09895
M21	242	1,00	5,00	3,56	1,05636
M22	243	1,00	5,00	3,78	1,08877

Maddelerin toplam cevaplama sayıları 239 ile 243 arasındadır. Her maddeden elde edilebilecek minimum puan 1, maksimum puan ise 5 olarak belirlenmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamaları en düşük 3,3, en yüksek ise 3,95'tir. Maddelere ait standart sapma oranları ise en düşük 0,848 ve en yüksek 1,169'dir. Maddelerin aritmetik ortalamaları ele alındığında öğrencilerin genel olarak anketteki ifadelerle olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Faktör analizi çalışmalarının sağlıklı yapılabilmesi için her bir maddenin tek bir faktöre 0,40 veya üzeri bir yük bindirmesi istenmektedir. Son uygulamada ölçekte yer alan 3 madde (M5, M6 ve M22) birden fazla faktöre 0,40 değerinden yüksek düzeyde binişik çıktığı için bu maddeler eksiltilerek faktör döndürme işlemleri tekrar yapılmıştır. Faktör sayısında herhangi bir değişme olmamıştır. Madde eksiltme yapıldıktan sonraki ölçeğin özdeğer ve varyans bilgileri Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22
Son Ölçeğin Özdeğer ve Varyans Bilgileri

	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklemelerinin Çıkarım Toplamları			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Toplam Yüzde
1	7,594	37,970	37,970	7,594	37,970	37,970	5,192	25,959	25,959
2	2,408	12,041	50,011	2,408	12,041	50,011	2,440	12,201	38,160
3	1,246	6,231	56,242	1,246	6,231	56,242	2,338	11,692	49,851
4	1,038	5,190	61,432	1,038	5,190	61,432	2,316	11,581	61,432
5	,912	4,562	65,994						
6	,806	4,028	70,022						
7	,719	3,594	73,616						
8	,677	3,385	77,000						
9	,625	3,124	80,124						
10	,580	2,900	83,024						
11	,495	2,473	85,497						
12	,470	2,352	87,849						
13	,456	2,282	90,131						
14	,374	1,868	91,999						
15	,351	1,755	93,754						
16	,312	1,561	95,314						
17	,278	1,391	96,705						
18	,270	1,350	98,055						
19	,222	1,110	99,164						
20	,167	,836	100,000						

Tablo 22'de ölçeğin karşıladığı varyans ve faktörlere ait özdeğerler verilmiştir. Ölçeğin varyansı yansıma oranının %61,432 olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin yeterli bir

ölçüm kapasitesine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha değerine Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23
Son Ölçeğin Cronbach Alpha Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,879	19

Tablo 23'te Cronbach Alpha değerinin 0,879 değerinde olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin ölçme güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Son ölçekteki maddelerin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -1,00 ile +1,00 arasında yer almaktadır. Bu değerler verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

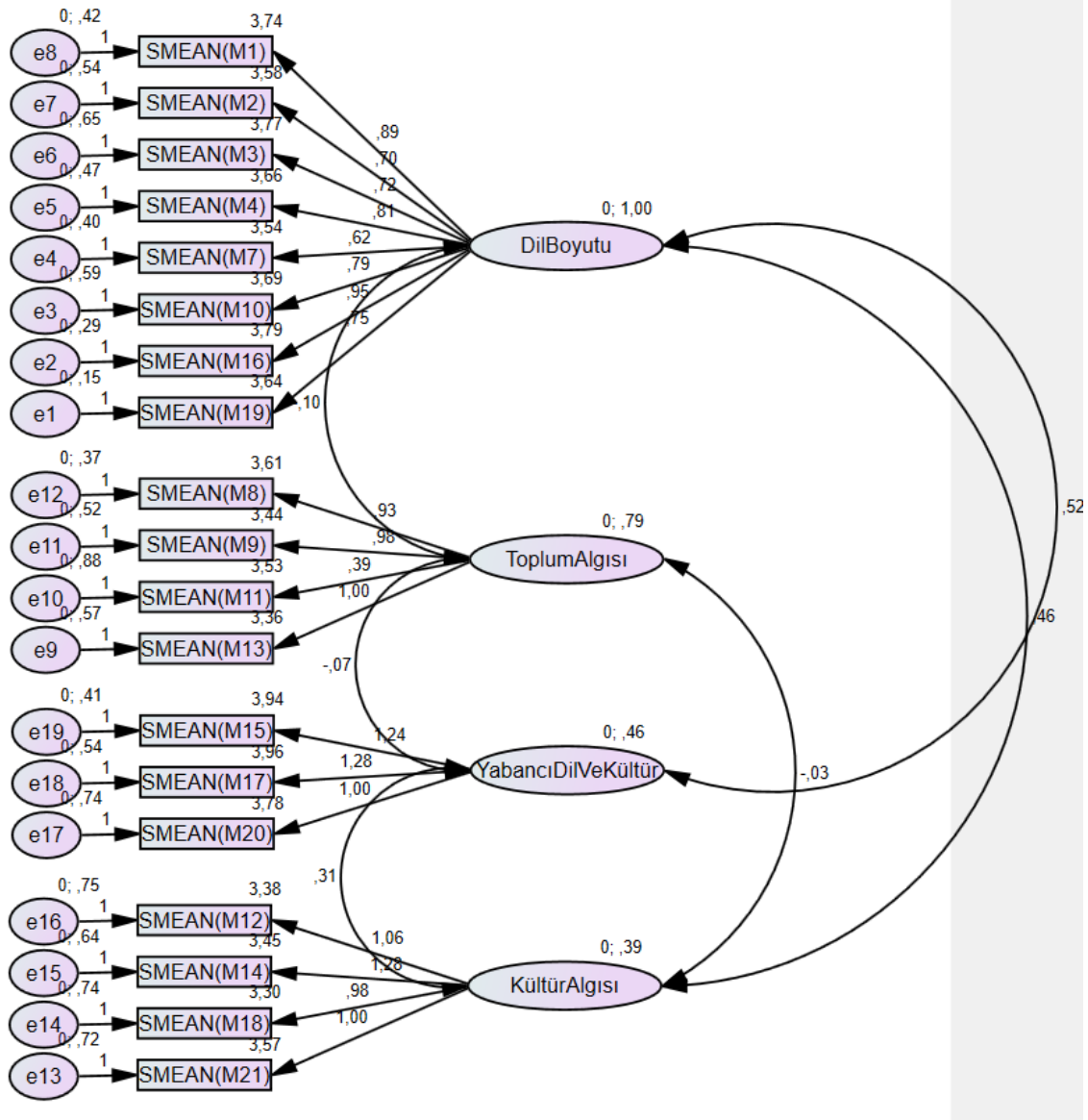
Tablo 24
Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Bilgiler

Faktörler	Açıklaması	Ölçekteki Maddeler
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Katılımcıların Türkçe öğrenme ve bu konudaki eylemleri hakkında hissettikleri ve görüşleri	M1, M2, M3, M4, M7, M10, M16, M19
Türk Toplumuna Yönelik Duyguları	Katılımcıların Türk toplumu hakkında duygu ve düşünceleri	M8, M9, M11, M13
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum	Katılımcıların yeni bir öğrenme konusundaki tutumları	M15, M17, M20,
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Katılımcıların Türk kültürü hakkındaki duyguları	M12, M14, M18, M21

Tablo 24'te ölçekte adlandırılan faktörlerde yer alan maddeler ve açıklamaları verilmiştir.

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Yapısal Eşitlik Modellemesi

Türkçeye yönelik tutum ölçeğine ait yapısal eşitlik modeline Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Türkçeye yönelik tutum ölçeğine ait yapısal eşitlik modeli

Oluşturulan ölçeğin CMIN/DF değeri 1,813, CFI değeri 0,946, GFI değeri 0,899, AGFI değeri 0,868 olarak bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesinde bir ölçeğin kabul edilebilir olması için CMIN/DF yaklaşık olarak 9,0 değerinden; CFI, GFI ve AGFI değerlerinin ise 1,0 değerinden düşük olması gerekmektedir. Belirtilen bu değerlere bakıldığında ölçeğin geçerli olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Ölçeğin RMSA değeri incelendiğinde ise 0,058 düzeyinde bir uyum olduğu görülmektedir. RMSA değerinin 0,08 değerinden düşük olması sebebiyle ölçeğin kabul edilebilirliğini göstermektedir.

Bu verilere bakılarak elde edilen dört boyutlu ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin kabul edilebilir durumda olması, çalışma kapsamında hazırlanan ölçekteki maddelerin ölçmesi gereken unsurları iyi ifade etmesi sebebiyle geçerliğinin yüksek olduğunu; deneme ve son uygulamada yapılan faktör analizlerinin ise başarılı olduğunu gösterir vaziyettedir. Geliştirilen ölçeğe ait uyum ölçülerine ve kabul gören bazı eşik değerlere ait bilgilere Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25
Ölçeğin Uyum Değerleri ve Eşik Değerler

Uyum İndeksleri	Model Uyum Ölçüleri	Kabul Edilebilir Uyum
P	,000	0'a eşit veya 0,05'ten büyük
Serbestlik Derecesi (df)	237	
CMIN/DF	1,813	2'den küçük
Ortalama Hata Karekök Değeri (RMSEA)	,058	0,08'den küçük
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	,946	0,90'dan büyük
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	,899	0,90'dan büyük
Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	,868	0,90'dan büyük
RMR	,050	0,08'den küçük
NFI	,868	0,90'dan büyük
AIC (Varsayılan model)	354,626	
AIC (Doymuş model)	380,000	
AIC (Bağımsız model)	2389,573	
CAIC (Varsayılan model)	556,813	
CAIC (Doymuş model)	1233,682	
CAIC (Bağımsız model)	2474,941	

3.3.2. Öğrenci Bilgi Formu

Demografik bilgiler bölümünde katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, gelmiş oldukları ülkeler, gelir durumları, kardeş sayıları ve Türkiye'ye geliş sebepleri hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılara 10 soruluk bir anket uygulanmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ölçek formundan elde edilecek nicel verileri desteklemesi ve nicel verilerin cevap bulamayacağı nitel soruların da cevaplanabilmesi amacıyla görüşme yönteminin uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple son ölçeğin uygulandığı gruptan 9 gönüllü katılımcı seçilmiş ve araştırmanın konusu çerçevesinde görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcının kendisine sorulan sorular haricinde de düşüncelerini dile getirmesine imkân vermesi açısından yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların görüşleri istenen konular şunlardır:

- Katılımcıya ait demografik bilgiler (geldiği ülke ve yaşı),
- Katılımcının Türkiye’de bulunduğu süre,
- Katılımcının Türkiye’ye gelme sebebi,
- Katılımcının Türkçe hakkındaki düşünceleri (ilk geldiği gün ve şimdiki),
- Katılımcının Türkiye hakkındaki düşünceleri (ilk geldiği gün ve şimdiki),
- Katılımcının Türk toplumu hakkındaki düşünceleri (ilk geldiği gün ve şimdiki),
- Katılımcının Türkçe öğrenim sürecindeki deneyimleri,
- Katılımcının Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı problemler,
- Katılımcının Türkiye’de yaşadığı süreç içerisinde karşılaştığı zorluklar.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk bölümünde, oluşturulması planlanan tutum ölçeğine ait madde havuzunu oluşturabilmek amacıyla yapılan görüşmelerde öğrenciler gönüllülük esasıyla seçilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri, duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde ifade etmeleri için görüşmenin niye yapıldığı, yapılacak araştırmada görüşmeden elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı, nihai araştırma sonunda neyin hedeflendiği açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgilerinin kullanılmayacağı garantisi de verilmiştir. Yapılan bu açıklamalar sonrasında gönüllü olarak görüşmeye katılıp katılmayacakları teyit edilmiştir. Sonrasında bütün görüşmeler her bir öğrenci ile bire bir ve yüz yüze yapılmıştır. Ortalama görüşme süresi 20 dakika civarında olmuştur.

İlk uygulamanın verileri, toplanırken bir önceki aşamada olduğu gibi öğrencilere araştırma ve toplanan verilerin kullanımı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Kişisel bilgilerin korunacağı ve kullanılmayacağı hakkında güvence verilip gönüllü katılım talep edilmiştir. Gönüllü olan öğrencilere hazırlanan madde havuzu basılı olarak dağıtılmıştır. Öğrencilerin ölçek formunda yer alan ifadeleri yanlış anlamalarını önlemek için, araştırmacı ölçek formunda yer alan her bir maddeyi öğrencilere yüksek sesle okumuş ve açıklamıştır. Veriler 9 oturumda toplanmıştır. Her bir oturuma ortalama 27 sayıda öğrenci katılmıştır. Kalem-kâğıt uygulaması şeklinde gerçekleşen veri toplama sürecinde öğrencilere formu doldurmaları için ortalama 40 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler tarafından gelişigüzel cevaplanan ve veri elde edilemeyecek ölçek formları hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

Sonraki uygulamalarda da önceki uygulamalarda olduğu gibi öğrencilere açıklama yapılmış, kişisel verilerin güvenliğinin sağlanacağı garantisi verilmiş ve gönüllülük esası ile katılım talep edilmiştir. Ancak ilk uygulama sonrasında madde sayısının azaltılması nedeniyle öğrencilere formu doldurmaları için verilen süre 30 dakikaya düşürülmüştür. Veri elde edilemeyecek ölçek formları hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Denemelik ölçeğin uygulaması tamamlandıktan sonra toplanan veriler istatistik programına girilmiş ve hazırlanan maddelerin ölçülmek istenen tutumlara cevap verip veremediğine, eğer verebiliyor ise bu cevapların ne ölçüde genellenebilir olduğuna ayrıca ölçekten çıkarılacak maddelere karar vermek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek ilk kez kullanıldığı için elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin birden fazla faktörlü çıkması sebebiyle maddeler Varimax yöntemi ile döndürülmüş ve herhangi bir faktöre yerleşmeyen veya birden fazla faktörde önemli ölçüde değer barındıran maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Elde edilen 22 maddelik son ölçek Kastamonu Üniversitesindeki çeşitli fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Gelişigüzel cevaplanan ve veri elde edilemeyecek ölçek formları hesaplamaya dâhil edilmemiştir.

İkinci uygulamada, öncesinde açımlayıcı faktör analizi yapılmış olması nedeniyle elde edilen yeni verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sayesinde ölçeğin güvenilirlik değerinin yükseltilmesi ve böylece daha doğru sonuçlar elde edilebilmesi ayrıca ölçek formunda yer alan madde sayısının azaltılarak ölçeğin daha kolay uygulanabilir olması amaçlanmıştır.

Faktör analizinde veriler Varimax yöntemiyle döndürülmüş ve ölçmesi gereken faktörü ölçmekte yetersiz kalan veya farklı faktörlere binişik olduğu görülen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Eksiltelen maddeler sonrasında tekrar güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik düzeyi yeterli bulunmuştur.

Tutum ölçekleri nicel ölçme araçları olmaları nedeniyle onlardan elde edilecek veriler sayısaldır. Nicel ölçme araçları sayesinde kişilerin bir konu hakkındaki ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadıkları sayısal ifadeler ile ölçülebilir ancak bu düşüncelere neden katıldıkları veya katılmadıkları ölçülemez. Hazırlanan tutum ölçeği sayesinde katılımcıların Türkçeye yönelik tutumları tespit edilmiştir ancak hangi unsurların neden etki ettiği sorusunun cevabı ölçek sayesinde bulunamayacağı için bu sorunun cevabını tespit etmek amaçlı nitel bir ölçme aracı olan görüşme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Görüşme esnasında öğrencilerin kendilerine sorulan sorularda sorulmayan ancak görüşmenin konusu dâhilinde yer alan düşüncelerini ifade edebilmelerinin faydalı olacağı düşünülerek yarı yapılandırılmış yöntemin tercih edildiği görüşme öncesinde katılımcılardan onay alınarak ses kaydı yapılmış ve bu ses kayıtları çalışma sonrasında yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen katılımcı ifadeleri, araştırmanın konusuna uygun olacak şekilde ilişkilendirilmiş, gruplandırılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle çalışmada elde edilen nicel bulgulara ardından nitel bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Tutumlarının Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin tutum düzeylerini daha net ortaya koymak için ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar faktörlere göre gruplandırılarak ele alınmıştır. Her bir faktöre ilişkin katılımcı cevapları sırayla verilmiştir. Katılımcıların Türkçeye ilişkin duygular faktörünün maddelerine vermiş oldukları cevaplar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türkçe konuşmaktan keyif alırım.	15	6,2	22	9,1	32	13,2	116	47,9	57	23,6
Türkçe ders kitapları okumayı severim.	8	3,3	28	11,5	63	25,9	101	41,6	42	17,3
Türkçe öğretmenlerimi seviyorum.	10	4,1	24	9,9	43	17,8	95	39,3	66	27,3
Türkçe öğrendikçe, Türk kültürünü daha çok seviyorum.	11	4,6	22	9,1	59	24,5	93	38,6	54	22,4
Türkçe öğretmenlerime soru sormaktan çekiniyorum.	29	12,00	106	44,00	74	30,70	2	0,80	30	12,40
Türkçe öğrenmek eğlencelidir.	11	4,6	28	11,7	45	18,8	94	39,3	60	25,1
Türkçe öğrenmeyi seviyorum.	9	3,7	29	12,0	33	13,6	103	42,6	68	28,1
Türkçe konuşmaktan hoşlanmam.	28	11,50	129	53,10	57	23,50	28	11,50	1	0,40

Tablo 26 incelendiğinde Türkçe öğrenmeye yönelik duygular faktöründeki olumlu yanıtlanmış madde sayısı olumsuz yanıtlananlardan büyük ölçüde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, çalışmaya katılan yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarına ait duygu boyutunun genellikle olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Türk toplumuna yönelik tutum faktörünün maddelerine vermiş oldukları yanıtlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Türk Toplumuna Yönelik Tutum Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türkçe öğrendikçe, Türkler ilgimi daha çok çekti.	6	2,5	35	14,5	61	25,2	98	40,5	38	15,7
Türkler ile arkadaşlık kurmayı tercih ederim.	5	2,1	38	15,8	48	20,0	104	43,3	45	18,8
Türklerle bir arada olmaktan hoşlanırım.	15	6,2	39	16,1	54	22,3	92	38,0	41	16,9
Türkler ile kolayca anlaşabilirim	19	7,9	38	15,7	64	26,4	79	32,6	42	17,4

Tablo 27'deki veriler incelendiğinde Türk toplumuna yönelik tutum faktörüne ait maddelere olumlu cevap verenlerin sayısının olumsuz cevap verenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veri, katılımcıların içinde yaşadığı ve dilini öğrendiği topluma karşı olumlu duygular beslediği şeklinde yorumlanabilir. Yabancı dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dile karşı tutumlarının, içinde yaşadıkları sosyal çevreye olan duygu ve düşünceleriyle aynı yönde değişmesi sebebiyle; elde edilen bu sonucun katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarına olumlu etki edeceğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların yeni bir dil öğrenmeye yönelik duyguları faktörünün maddelerine vermiş oldukları cevaplar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Yeni bir kültürle tanışmak isterim	8	3,3	20	8,3	34	14,2	90	37,5	85	35,4
Türkçeden başka bir dili de öğrenmek isterim	10	4,2	23	9,6	32	13,4	74	31,0	98	41,0
Yabancı dil bilmek insana değer katar.	8	3,3	26	10,8	50	20,8	80	33,3	74	30,8

Tablo 28'deki veriler incelendiğinde olumlu cevap verilen maddelerin olumsuz cevap verilenlerden görece daha fazla seçildiği belirlenmiştir. Katılımcıların yeni bir dil öğrenmeye yönelik duygularının genel itibarıyla olumlu yönde olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların Türk kültürüne ilişkin duygular faktörünün maddelerine vermiş oldukları cevaplar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Türk Kültürüne Yönelik Duygular Faktörünün Maddelerine Verilen Cevaplar

Maddeler	Kesinlikle				Kararsızım				Tamamen	
	Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türk kültürünü anlatan belgeselleri seyretmeyi severim.	11	4,6	46	19,1	59	24,5	87	36,1	36	14,9
Türk kültürüne ait eserleri (masal, destan, şir gibi) okurum.	12	5,0	44	18,2	73	30,2	82	33,9	29	12,0
Türk filmlerini altyazı olmadan seyretmek isterim.	9	3,7	34	14,0	53	21,9	100	41,3	44	18,20

Tablo 29'daki veriler incelendiğinde katılımcıların Türk kültürüne yönelik duygular faktöründeki maddelere, olumlu tepkilerinin olumsuz tepkilerinden görece daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak olumlu cevap oranının, kararsız ve olumsuz cevap oranı ile karşılaştırıldığında tatmin edici düzeyde olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

4.2. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Türkçeye Yönelik Dil Tutumları Arasındaki İlginin İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediği faktörler dâhilinde ayrı ayrı ele alınarak Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Türkçe Öğrenmeye İlişkin Duygular	Kadın	81	3,666	,764	239	-,090	,928
	Erkek	160	3,676	,847			
Türk Toplumunu Algıları	Kadın	81	3,497	,834	239	,183	,855
	Erkek	160	3,476	,826			
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Duygular	Kadın	81	3,853	,865	239	-,559	,577
	Erkek	160	3,923	,941			
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Kadın	81	3,383	,718	239	-,605	,564
	Erkek	160	3,449	,838			

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu

verilerden hareketle cinsiyet farklılığının Türkçeye yönelik tutuma etki etmediğini söylemek mümkündür.

4.3. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Yaşları ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 31'de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grupları ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 31
Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Faktör	Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	17-19	56	3,7361	,98781
	20-23	148	3,6108	,80297
	24-26	25	3,8408	,56450
	27 ve üzeri	12	3,8021	,59462
	Toplam	241	3,6733	,82078
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	17-19	56	3,5536	,75184
	20-23	148	3,4612	,83367
	24-26	25	3,5833	,80147
	27 ve üzeri	12	3,4792	1,08951
	Toplam	241	3,4962	,82232
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algular	17-19	56	3,8065	,84732
	20-23	148	3,8897	,95229
	24-26	25	3,9300	,95244
	27 ve üzeri	12	4,1667	,75879
	Toplam	241	3,8883	,91799
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	17-19	56	3,2342	,85870
	20-23	148	3,4696	,80345
	24-26	25	3,5600	,64663
	27 ve üzeri	12	3,4816	,67945
	Toplam	241	3,4248	,79945

Görüldüğü üzere farklı yaş gruplarından katılımcıların ölçeğin alt faktörlerinden aldıkları aritmetik ortalamalar genellikle 3,2342 ile 4,1667 puan arasında değişiklik göstermektedir. Bu durum yaş grupları arasında ortalama puanlar arasında önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir. Var olan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşlara Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Gruplararası	1,700	3	,567	,840	,473	
	Gruplariçi	159,984	237	,675			
	Toplam	161,685	240				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Gruplararası	,559	3	,186	,273	,845	
	Gruplariçi	161,730	237	,682			
	Toplam	162,289	240				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Gruplararası	1,348	3	,449	,530	,662	
	Gruplariçi	200,901	237	,848			
	Toplam	202,249	240				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Gruplararası	2,828	3	,943	1,484	,220	
	Gruplariçi	150,562	237	,635			
	Toplam	153,390	240				

Tablo 32’de görüldüğü üzere Kastamonu’da öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları yaş grubu değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yaşlarının Türkçeye yönelik tutumları üzerinde etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.4. Kastamonu’daki Yabancı Öğrencilerin Medeni Durumları ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 33’te araştırmaya katılan öğrencilerin medeni durumlarının onların Türkçeye yönelik tutumlarına olan etkisi bağımsız t testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 33

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

Faktör	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Türkçe Öğrenmeye İlişkin Duygular	Bekâr	209	3,681	,827	222	,407	,685
	Evli	15	3,592	,763			
Türk Toplumuna Yönelik Algıları	Bekâr	209	3,490	,784	222	-1,149	,252
	Evli	15	3,733	,923			
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Duygular	Bekâr	209	3,895	,928	222	-,065	,949
	Evli	15	3,911	,740			
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Bekâr	209	3,397	,814	222	-,453	,651
	Evli	15	3,494	,707			

Tablo 33'te yer alan verilerde, öğrencilerin verdikleri cevapların medeni durumlarından anlamlı düzeyde etkilenmediği ($p>0,05$) görülmektedir. Ancak iki grup arasındaki farkın sayıca çok olması sebebiyle bu verilerin güvenilirliklerinin sorgulanabilir olduğu düşünülmektedir.

4.5. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreleri ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 34'te araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 34
Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Faktör	Türkçeyi Öğrenme Süresi	N	\bar{X}	SS
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	3 Aydan az	16	3,7734	,58846
	3-6 ay	63	3,4369	,95782
	6-12 ay	79	3,7456	,81757
	12 aydan çok	82	3,7724	,72268
	Toplam	240	3,6756	,82181
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	3 Aydan az	16	3,3906	,88491
	3-6 ay	63	3,4916	,83758
	6-12 ay	79	3,4863	,80047
	12 aydan çok	82	3,4994	,84974
	Toplam	240	3,4858	,82804
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	3 Aydan az	16	4,0104	,73148
	3-6 ay	63	3,6235	,95834
	6-12 ay	79	3,8954	,87209
	12 aydan çok	82	4,0722	,93672
	Toplam	240	3,8921	,92114
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	3 Aydan az	16	3,5156	,93304
	3-6 ay	63	3,1660	,89335
	6-12 ay	79	3,4716	,79588
	12 aydan çok	82	3,5387	,65287
	Toplam	240	3,4172	,79760

Varyanslar 3. ve 4. faktör düzeyi için eşit; 1. ve 2. faktör düzeyi için eşit dağılmamaktadır. Bu sebeple 3. ve 4. faktör için olan sonuçlar Hochberg; 1. ve 2. faktör için ise Scheffe

yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Faktör Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Gruplararası	4,898	3	1,633	2,462	,063	
	Gruplariçi	156,516	236	,663			
	Toplam	161,414	239				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Gruplararası	,162	3	,054	,078	,972	
	Gruplariçi	163,706	236	,694			
	Toplam	163,869	239				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Gruplararası	7,428	3	2,476	2,991	,032	2-4
	Gruplariçi	195,364	236	,828			
	Toplam	202,792	239				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Gruplararası	5,573	3	1,858	2,993	,032	2-4
	Gruplariçi	146,472	236	,621			
	Toplam	152,045	239				

Tablo 35'te katılımcıların Türkçe öğrenme sürelerinin onların yeni bir dil öğrenmeye yönelik algılarına ve Türk kültürüne olan duygularına etki ettiği bulunmuştur. Bu etki 2. grubun aleyhine ve 4. grubun lehinedir. Tablo 35'teki önemli bir husus ise katılımcıların Türkçe öğrendikleri süre ile Türkçe öğrenmeye yönelik duyguları arasında önem verilmesi gereken ($p=0,063$) bir anlamlılık bulunmasıdır.

Araştırmanın genelinde, Türkçeyi öğrenme dönemlerinin 3 ile 6 ay aralığında olduğunu belirten öğrencilerde ölçekteki ifadelerle katılım puanının birden çok faktörde olumsuz olduğu görülmüştür.

4.6. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Mesleki Durumları ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 36'da öğrencilerin mesleki durumları ile Türkçeye yönelik tutumları bağımsız gruplar için t-testi yöntemi ile incelenmiştir.

Tablo 36

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Duruma Göre T-Testi Sonuçları

Faktör	Mesleki Durum	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Türkçe Öğrenmeye İlişkin Duygular	Bir işte çalışıyor	51	3,4536	,81878	233	-,322	,722
	Bir işte çalışmıyor	184	3,4131	,78727			
Türk Toplum Algıları	Bir işte çalışıyor	51	3,7090	,87748	233	,313	,331
	Bir işte çalışmıyor	184	3,6682	,80780			
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Duygular	Bir işte çalışıyor	51	3,6174	,87255	233	1,320	,415
	Bir işte çalışmıyor	184	3,4462	,80424			
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Bir işte çalışıyor	51	3,9580	1,01119	233	,667	,712
	Bir işte çalışmıyor	184	3,8601	,90371			

Tablo 36'da yer alan verilere göre öğrencilerin mesleki durumlarının onların Türkçeye yönelik tutumlarına etki etmediği ($p>0,05$) görülmüştür. Bu veriler öğrencilerin bir meslek sahibi olup olmaması durumunun onların Türkçeye yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

4.7. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sebepleri ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 37'de öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 37

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sebeplerine Göre Betimsel İstatistikleri

Faktör Adı	Türkçeyi Öğrenme Sebepleri	N	\bar{X}	SS
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Göç etmek için	21	3,8129	,87295
	İş için	84	3,3112	,76567
	Eğitim	125	3,8356	,77619
	Sevdiği için	9	4,3373	,58911
	Toplam	239	3,6682	,82008
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Göç etmek için	21	3,5302	,74125
	İş için	84	3,4189	,86074
	Eğitim	125	3,5162	,82253
	Sevdiği için	9	3,6111	,71928
	Toplam	239	3,4868	,82296
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Göç etmek için	21	3,9774	1,01610
	İş için	84	3,6647	,96958
	Eğitim	125	3,9738	,83619
	Sevdiği için	9	4,6667	,40825
	Toplam	239	3,8916	,91082
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Göç etmek için	21	3,5227	,85974
	İş için	84	3,2293	,71953
	Eğitim	125	3,4943	,81135
	Sevdiği için	9	4,0278	,52208
	Toplam	239	3,4237	,79083

Tablo 38'de öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebeplerinin onların Türkçeye yönelik tutumlarına olan etkisi tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 38

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sebeplerine Göre ANOVA Sonuçları

Faktör Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Gruplararası	18,680	3	6,227	10,350	,000	2-3,2-4
	Gruplariçi	141,382	235	,602			
	Toplam	160,062	238				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Gruplararası	,674	3	,225	,329	,804	
	Gruplariçi	160,513	235	,683			
	Toplam	161,188	238				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Gruplararası	10,732	3	3,577	4,502	,004	2-4
	Gruplariçi	186,713	235	,795			
	Toplam	197,445	238				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Gruplararası	7,287	3	2,429	4,032	,008	2-4
	Gruplariçi	141,562	235	,602			
	Toplam	148,849	238				

Bu verilerden hareketle öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebeplerinin 1., 3. ve 4. faktörlere etki ettiği ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu etki tüm faktör düzeylerinde 2. grubun aleyhinedir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebeplerinin onların Türkçeye yönelik tutumlarını etkilediğini söylemek mümkündür. Bu durum, Türkçeyi iş amaçlı öğrendiğini belirten öğrencilerin motivasyonlarının araçsal boyutta baskın olması; Türkçeyi sevdikleri için veya eğitimleri amacıyla öğrendiğini belirten öğrencilerin motivasyonlarının ise bütünleşmeci boyutta baskın olması ve bütünleşmeci motivasyonun dil öğrenmeye yönelik tutuma olan olumlu etkisi ile ifade edilebilir.

4.8. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkçe Öğrenimi Görmesi ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 39'da öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki Türkçe öğrenim durumlarının onların Türkçeye yönelik tutumlarına olan etkisi bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 39

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önceki Türkçe Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Faktör Adı	Türkçe Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Türkçe Öğrenmeye İlişkin Duygular	Türkçe Öğrenimi Gören	55	3,392	,800	235	-,349	,728
	Türkçe Öğrenimi Görmeyen	182	3,435	,804			
Türk Toplumunu Algıları	Türkçe Öğrenimi Gören	55	3,705	,794	235	,268	,789
	Türkçe Öğrenimi Görmeyen	182	3,671	,832			
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Duygular	Türkçe Öğrenimi Gören	55	3,521	,900	235	,396	,693
	Türkçe Öğrenimi Görmeyen	182	3,471	,807			
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Türkçe Öğrenimi Gören	55	3,961	,837	235	,639	,523
	Türkçe Öğrenimi Görmeyen	182	3,870	,951			

Bu verilerden hareketle öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe öğrenimi görmesinin onların Türkçeye yönelik olan tutumlarını anlamlı bir düzeyde etkilemediği ($p>0,05$) görülmüştür.

4.9. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Aylık Gelirleri ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 40'ta öğrencilerin aylık gelir düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik verilerine yer verilmiştir.

Tablo 40

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Faktör Adı	Aylık Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	1000 TL'den az	152	3,6175	,86643
	1000 TL-1500 TL	54	3,6999	,75908
	1500 TL-2500 TL	15	3,6750	,56852
	2500 TL'den çok	13	3,9986	,69926
	Toplam	234	3,6614	,81861
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	1000 TL'den az	152	3,5279	,80620
	1000 TL-1500 TL	54	3,3960	,87588
	1500 TL-2500 TL	15	3,6088	,77523
	2500 TL'den çok	13	3,4679	,95169
	Toplam	234	3,4993	,82602
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	1000 TL'den az	152	3,8987	,95971
	1000 TL-1500 TL	54	3,8300	,80682
	1500 TL-2500 TL	15	3,8222	,84390
	2500 TL'den çok	13	3,7179	,96077
	Toplam	234	3,8679	,91523
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	1000 TL'den az	152	3,4249	,78091
	1000 TL-1500 TL	54	3,4270	,85324
	1500 TL-2500 TL	15	3,0833	,93382
	2500 TL'den çok	13	3,5577	,65474
	Toplam	234	3,4108	,80223

Tablo 41'de öğrencilerin aylık gelir düzeylerinin onların Türkçeye yönelik tutumlarına olan etkisi tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 41

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Faktör Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Gruplararası	1,853	3	,618	,921	,431	
	Gruplariçi	154,287	230	,671			
	Toplam	156,140	233				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Gruplararası	,893	3	,298	,433	,730	
	Gruplariçi	158,086	230	,687			
	Toplam	158,979	233				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Gruplararası	,545	3	,182	,215	,886	
	Gruplariçi	194,625	230	,846			
	Toplam	195,170	233				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Gruplararası	1,933	3	,644	1,001	,393	
	Gruplariçi	148,020	230	,644			
	Toplam	149,954	233				

Bu verilerden hareketle öğrencilerin aylık gelir düzeylerinin onların Türkçeye yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etki etmediği ($p>0,05$) görülmüştür. Bu durum tutumların sosyal imkânlardan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.10. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Ailelerinde Türkçe Bilen Birey Sayısı ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 42'de öğrencilerin ailelerinde Türkçe bilen birey sayısı ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 42

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ailelerdeki Türkçe Bilen Birey Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Faktör Adı	Ailede Türkçe Bilen Birey Sayısı	N	\bar{X}	SS
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	0 (yok)	146	3,6165	,82576
	1	40	3,5634	,91025
	2	28	3,7614	,66659
	3 ve üzeri	28	4,0456	,70683
	Toplam	242	3,6741	,81918
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	0 (yok)	146	3,4520	,80869
	1	40	3,5333	,96720
	2	28	3,5940	,63007
	3 ve üzeri	28	3,5405	,87321
	Toplam	242	3,4921	,82310
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	0 (yok)	146	3,8877	,94487
	1	40	3,9059	,88875
	2	28	3,7138	,82494
	3 ve üzeri	28	4,0689	,91174
	Toplam	242	3,8915	,91745
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	0 (yok)	146	3,3599	,82508
	1	40	3,4556	,82367
	2	28	3,4415	,69000
	3 ve üzeri	28	3,6964	,68502
	Toplam	242	3,4241	,79787

Tablo 43'te öğrencilerin ailelerinde Türkçe bilen birey sayısının, onların Türkçeye yönelik tutumlarına olan etkisi tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 43

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ailelerdeki Türkçe Bilen Birey Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Faktör Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Gruplararası	5,053	3	1,684	2,558	,056	
	Gruplariçi	156,672	238	,658			
	Toplam	161,725	241				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Gruplararası	,660	3	,220	,322	,810	
	Gruplariçi	162,617	238	,683			
	Toplam	163,277	241				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Gruplararası	1,775	3	,592	,700	,553	
	Gruplariçi	201,077	238	,845			
	Toplam	202,852	241				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Gruplararası	2,726	3	,909	1,435	,233	
	Gruplariçi	150,694	238	,633			
	Toplam	153,420	241				

Bu verilerden hareketle öğrencilerin ailelerinde Türkçe bilen birey sayısının, onların Türkçeye yönelik tutumlarına etki etmediği ($p>0,05$) söylenebilir.

4.11. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Geldikleri Ülke ile Türkçeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 44'te araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkelere ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 44

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ülkelere Göre Betimsel İstatistikleri

Faktör Adı	Ülke	N	\bar{X}	SS	Ülke	N	\bar{X}	SS
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Yemen	19	3,6035	,88889	Türkmenistan	14	4,0357	,44514
	Pakistan	12	3,3229	1,08510	Kazakistan	16	3,3888	,84164
	Endonezya	11	3,4091	,88757	Rusya	3	3,7917	1,00260
	Afganistan	38	3,6831	,91954	Suriye	6	3,5000	1,23491
	Sudan	8	3,6406	,75722	Ukrayna	3	3,4167	1,40498
	Kırgızistan	43	3,6687	,67817	Kosova	2	4,7500	,35355
	Arabistan	18	3,8446	,66522	Özbekistan	12	4,0759	,51923
	Mısır	4	3,3125	,88093	Libya	2	2,8855	,51545
	Çad	15	3,7715	,85527	Azerbaycan	9	3,8611	,81116
	Toplam	235	3,6765	,82191				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Yemen	19	3,2500	,83749	Türkmenistan	14	3,4821	,77500
	Pakistan	12	3,7292	,57858	Kazakistan	16	3,5313	,72958
	Endonezya	11	3,4545	,65017	Rusya	3	3,8333	,76376
	Afganistan	38	3,3544	,89001	Suriye	6	3,6667	1,05672
	Sudan	8	3,2500	,85565	Ukrayna	3	2,9617	1,48388
	Kırgızistan	43	3,5148	,84416	Kosova	2	4,1250	1,23744
	Arabistan	18	3,5278	,80389	Özbekistan	12	3,7292	,80804
	Mısır	4	4,1250	,59512	Libya	2	3,5000	,35355
	Çad	15	3,0979	1,07984	Azerbaycan	9	3,8611	,60093
	Toplam	235	3,4807	,83458				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Yemen	19	3,7179	,81741	Türkmenistan	14	4,1401	,36066
	Pakistan	12	3,5833	,93339	Kazakistan	16	4,0000	1,14180
	Endonezya	11	3,7576	,84447	Rusya	3	3,6667	1,33333
	Afganistan	38	3,8158	,96078	Suriye	6	3,7222	1,45169
	Sudan	8	3,9167	,95535	Ukrayna	3	3,6667	2,30940
	Kırgızistan	43	4,1418	,74831	Kosova	2	4,6667	,47140
	Arabistan	18	3,7393	,73651	Özbekistan	12	4,0774	,91064
	Mısır	4	3,3333	,98131	Libya	2	2,8333	,23570
	Çad	15	3,6881	,98868	Azerbaycan	9	4,0370	,93459
	Toplam	235	3,8805	,90970				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Yemen	19	3,3759	,80659	Türkmenistan	14	4,0000	,56330
	Pakistan	12	2,7917	,87797	Kazakistan	16	3,1719	,84023
	Endonezya	11	3,1970	,60699	Rusya	3	3,7500	,50000
	Afganistan	38	3,4497	,93321	Suriye	6	3,7500	,97468
	Sudan	8	3,3579	,74772	Ukrayna	3	3,4167	1,23322
	Kırgızistan	43	3,4309	,59056	Kosova	2	4,2500	1,06066
	Arabistan	18	3,5928	,83436	Özbekistan	12	3,7083	,43736
	Mısır	4	2,7500	,61237	Libya	2	3,3750	,88388
	Çad	15	3,3126	,95357	Azerbaycan	9	3,4602	,95124
	Toplam	235	3,4268	,80479				

Tablo 45'te öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının geldikleri ülkelere göre değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 45

Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Ünelere Göre ANOVA Sonuçları

Faktör Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Duygular	Gruplararası	12,914	17	,760	1,136	,321	
	Gruplarıçi	145,164	217	,669			
	Toplam	158,077	234				
Türk Toplumuna Yönelik Duygular	Gruplararası	11,044	17	,650	,928	,542	
	Gruplarıçi	151,944	217	,700			
	Toplam	162,988	234				
Yeni Bir Dil Öğrenmeye Yönelik Algılar	Gruplararası	12,657	17	,745	,893	,583	
	Gruplarıçi	180,992	217	,834			
	Toplam	193,649	234				
Türk Kültürüne Yönelik Duygular	Gruplararası	16,956	17	,997	1,608	,064	
	Gruplarıçi	134,603	217	,620			
	Toplam	151,559	234				

Tablo 45'ten hareketle öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının geldikleri ülkelere göre anlamlı düzeyde değişmediği ($p>0,05$) görülmektedir. Bu durum bireylerin geldikleri ülkelerin ve dolayısıyla sahip oldukları kültürel farkların onların Türkçeye yönelik tutumlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.12. Kastamonu'daki Yabancı Öğrencilerin Dil Öğrenme Süreçlerinin Onların Türkçe ile İlgili Tutumlarına Etkisi

Çalışmada yer alan bu araştırma probleminin cevabı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Tutumlar üç farklı unsurun etkisiyle şekillendiği için (bilgi, duygu ve davranış) katılımcılara bu üç unsurla ilgili sorular Türkçe öğrenmeye başlamadan önceki hâlleri ve şimdiki düşünceleri için ayrı ayrı sorulmuştur. Sonrasında katılımcılardan Türkçe ile ilgili düşünceleri ve duygularının şimdiki hâli ile eski hâlini kıyaslamaları istenmiştir.

Katılımcıların Türkçeye yönelik tutumlarının zaman içerisindeki değişimlerine yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Şimdi dizi ve filmleri (anlayarak) izleyebiliyorum. Önceden anlamak zor diye düşünüyordum. Şimdi Türkçeyi daha çok seviyorum.” (Katılımcı A).

“Şimdi daha çok seviyorum. Çünkü şimdi daha çok biliyorum.” (Katılımcı B)

“Türkçeyi seviyordum şimdi zaten arttı tabii.” (Katılımcı C)

“Şimdi daha çok... Öğrendikten sonra daha çok.” (Katılımcı Ç)

“Daha çok sevdim. Çünkü burada arkadaşlar buldum. Önceden (Türkiye’ye ilk geldiği dönem için) çok konuşmadım. Öğrendikten sonra daha çok sevdim. Burada kalmak da istiyorum.” (Katılımcı D)

“Önceden anlamak zor oluyordu. Şimdi anlıyorum ama düşüncelerim aynı.” (Katılımcı E)

“Türkçe hakkında çok bilgi bilmiyordum önceden. Sonra daha çok bilgi öğrendim ve daha çok sevdim.” (Katılımcı F)

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=8) yapılan görüşme neticesinde Türkçeyi ve Türkçe öğrenmeyi ilk geldikleri güne göre daha fazla sevdiklerini belirtmişlerdir. Türkçeye yönelik duygularında olumlu bir değişim olduğunu belirten katılımcılar, bu değişimi Türkçeye daha hâkim olmaları ile açıklamışlardır. Tutumları oluşturan ve değişimine etki eden üç temel unsurdan birinin duygular olması nedeniyle; katılımcıların Türkçeye olan duygularındaki olumlu gelişmenin, onların tutumlarına olumlu yönde bir etki yaptığı ifade edilebilir.

Bireydeki bir dile yönelik tutumları etkileyen unsurlardan biri, o dili konuşan topluma yönelik tutumlardır (Krashen, 1982; Smith, 1971). Katılımcıların Türk toplumu ile olan olumlu ilişkilerinin, onların tutumlarının zamanla olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Görüşmeye katılan katılımcıların ifadeleri bu düşünceyi destekler niteliktedir. Katılımcıların tamamı Türkiye’de yaşadıkları süre içerisinde Türk halkından kaynaklanan bir sebeple, kendilerini rahatsız hissettikleri olumsuz herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını pek çoğu ise (n=6) aksine insanların kendilerine oldukça yardımsever davrandıklarını ve bu durumun onların Türkçeye olan duygularını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların Türk toplumu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Burası bizim toplumumuza çok yakın ve Türkler misafirperverlikle karşıladı” (Katılımcı A)

“İnsanlar çok iyi. İlk geldiğim gün dört genç bana yardım etti. O gördüğüm şey beni mutlu etti.” (Katılımcı B)

“Camilerin olması ve insanların Müslüman olması bana göre iyi... İnsanlarla bir problem yaşamadım.” (Katılımcı C)

“Zaten Türk kültürü (ile) Suriye kültürü birbirine çok yakın. Benim büyükbabam da Türk zaten.” (Katılımcı Ç)

“Burada Türk insanları çok iyi.” (Katılımcı D)

“Türkiye’ye geldiğimde insanlar bana çok yardımsever oldu. Onlar bana her şeyde yardım ediyorlar. Üniversite’ye geldiğimde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler beni çok etkiledi. Çünkü öğretmenler öğrencilerle çok iyi konuşuyorlar.” (Katılımcı F)

“İnsanların davranışları beni etkiledi. Onlar bizi ayırmıyorlar yabancı diye.” (Katılımcı G)

“Ben başka ülkelere gittim ama Türkiye’yi daha çok sevdim. Çünkü burada insanlar çok daha iyi, güler yüzlü, yardımsever. Bir şey lazımsa yardım etmeye çok hazır insanlar.” (Katılımcı H)

Katılımcılar Türk toplumuna ilişkin olumlu ifadeler belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı Türk insanının kendilerine olan davranışlarının Türkçe öğrenmeye devam etmelerine olumlu bir katkısı olduğunu ifade etmiştir.

4.13. Kastamonu’daki Yabancı Öğrencileri Türkçe Öğrenmeye Yönlendiren Sebepler

Katılımcıların Türkçe öğrenmeyi tercih etme sebeplerinde Türkiye hakkındaki önbilgilerinin etkili olduğu görülmüştür. Türk Devletlerinden gelen öğrencilerde ise Türkiye Türkçesinin kendi dillerine daha yakın oluşunun etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların kendilerini Türkçe öğrenmeye ve bu sebeple Türkiye’ye gelmelerine etki eden sebepler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Burada okumak istiyorum, Burada okuduktan sonra kendi ülkeme dönmek istiyorum... Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğrenmem gerekli. Biz zaten Doğu Türkistan’da nereye gitmek istediğimizi konuşuyorduk. Onlar (arkadaşları) biz Türkiye’ye gitmek istiyoruz diyorlardı. Ben liseye gittim onlar Türkiye’ye gitti... Onlar bana diyordu Türkçe çok kolay diye.” (Katılımcı A)

“Türkiye Suriye’ye yakın. Arabistan’a gidebilirdim ama Arabistan’da sadece telefonlarla, bilgisayarla Arapça öğreniyorsun. Öğretmenler iyi değil. Türkiye’de daha iyi.” (Katılımcı B)

“Hindistan, Özbekistan ve Tacikistan’ı tercih etmedim... Ben Afganistan’da yaşıyordum ama Türkiye’yi biliyordum. Biraz televizyondan biraz kitapları okumaktan... Tarih kitapları... Benim arkadaşlarım zaten çok iyi Türkçe kullanıyorlar. Ben onlara çok öznedim (özendim).” (Katılımcı C)

“Çünkü okumak için sadece Türkiye beni kabul etti.” (Katılımcı Ç)

“Daha önce Türkiye’ye geldim. İstanbul Boğazı’nı gördüm. Çok beğendim ve bu ülkede yaşamak istedim.” (Katılımcı D)

“İngilizceden kolay bir dil. Onu da seviyorum ama bu bana daha yakın.” (Katılımcı E)

“Daha önceden Türkçe filmler, diziler izledim. Şarkılar dinledim. [...] Ben dizi, film izlerken burayı (Türkiye’yi) gördüm. Buraya (Türkiye’ye) bu yüzden gelmek istedim.” (Katılımcı F)

“Çocukluğumda anneannemle beraber Türk dizilerini izliyordum. O zaman Türkçe bilmiyordum ama. Türkiye’yi görmek, gezmek; o insanların hayatlarını kendi gözlerimle görmek benim hayalim oldu. [...] Ben Kazakistan’da Türkçe öğrenirken bu kadar güzel konuşmuyordum. Kazakistan’da sadece grameri öğrendim. Ama pratik çok önemli bir yabancı dili öğrenmek için. Bunun için Türkiye’ye geldim. Dilimi geliştirmek için.” (Katılımcı G).

“Dizi ve filmlerden ve bir kitaptan. [...] Okulumda Türkçe bölümü açıldı ve o bölüme gittim. [...] Önce Çalığışu’na başladım sonra, dizisini seyrettim. Sonra çok yakınlaştım Türkçeye, Türkiye’ye.” (Katılımcı H)

Katılımcıların Türkçe öğrenmeyi tercih etme sebeplerinde genellikle tutum ve motivasyonların etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bir katılımcı hariç (katılımcı Ç) diğer katılımcıların belirttiği sebeplerde tercih unsuru bulunmaktadır. Kendi tercihleri doğrultusunda Türkiye'ye gelen katılımcıların görece az bir kısmının (katılımcı A ve B) tercihinde bilişsel sebepler ve diğerlerinde (katılımcı C, D, E, F, G ve H) duygusal sebeplerin daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.





BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ele alınmış ve tutumları çeşitli demografik özelliklere göre incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre çalışmanın nicel boyutundaki araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının ortalaması 3,60'tan yüksek olduğu için ($\bar{X}=3,6236$) yabancı öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

İlgili alanyazın taraması sonucunda dile yönelik tutumların cinsiyet ve yaş ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı ancak kültür farklılığının dile yönelik tutumlara olumlu veya olumsuz yönde bir etki edebileceği görüşüne ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada da daha önceki literatür bulgularını destekler şekilde, yaş ve cinsiyetin Türkçeye yönelik tutuma etkisi bulunamamıştır. Ancak literatürdeki genel yargıların aksine farklı ülkelerden dolayısıyla da farklı kültürlerden gelen öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna varılmıştır.

Afganistan, Arabistan ve Sudan gibi ülkelere gelen öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının Türk devletlerinden gelen öğrencilere yakın olması nedeniyle kültür farklılığının Türkçeye yönelik tutumlar üzerinde baskın bir etki sahibi olduğunu söylenemez. Nitel araştırma sonuçlarında da Afganistan ve Suriye'den gelen öğrenciler Türkiye'deki kültürü ve hayatı kendi ülkelerinden daha farklı gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun da onların topluma ayak uydurmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkiye'de kaldıkları süre ile Türkçeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ele aldığımızda Türkiye'de öğrenim gördükleri sürenin artmasının onların tutumlarına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmadaki süre sınırlılığı göz önüne alınmadan, elde

edilen bu sonucu bireyin yabancı bir ülkede kaldığı sürenin o topluma ait olan dile yönelik tutumuna yansımayaacağı şeklinde genellemek büyük ihtimalle yanlış olacaktır. Çünkü tutumların değişimi, tutumların oluşumunu sağlayan bilgi, duygu ve davranış unsurlarının bütünü belli bir yönde değişimini gerektirir ve bu değişimin her birey için kısa sürede gerçekleşeceğini söylemek mümkün değildir.

Yapılan nitel görüşmelerde elde edilen katılımcı ifadelerinin incelenmesi neticesinde, katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik düşüncelerinde Türkiye'ye yönelik ön bilgilerinin ve Türkiye'nin kendi değerlerine yakınlığının etkin rol oynadığı bulunmuştur. Bu değişkenlerin, yabancı öğrencilerin yurt dışında eğitim almak için Türkiye'yi seçmelerini sağlayan pozitif bir etken olduğu ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonu olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Türkçeye yönelik tutumu etkileyen unsurun ise bireyin kendi kültürünün Türk kültürüne yakınlığından daha çok bireyin kendisinin Türk kültürüne olan ilgisinden kaynaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının ayrıca Türkçe öğrenimi sürecindeki (bir kitabı okuyabilmek, karşısındaki insanlarla anlaşabilmek veya televizyon programlarını takip edebilmek gibi) olumlu tecrübelerinden olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Yapılan nicel ve nitel çalışmaların analizleri kapsamında ders kitabı, öğretmenle olan iletişim, hedef topluma ve hedef kültüre olan duygular ve düşünceler gibi unsurların Türkçe öğrenme ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkçe öğretim merkezlerine alınacak öğretim elemanlarına, öğrencilere sunulacak kitaplara, hazırlanacak materyallere, üniversiteler kapsamında yapılacak etkinliklere ve oluşturulacak öğretim programlarına dikkat edilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışma neticesinden elde edilen verilerden hareketle, şu önerilere yer verilmesi uygun görülmüştür:

- Yabancı öğrencilerin hem dil öğrenme hem de toplumsal düzeyde yaşadıkları kaygının veya sorunların onların Türkçeye ve Türk toplumuna olan tutumlarına olumsuz etki etme eğiliminde olması nedeniyle rehberlik hizmetlerine önem verilmesi gerekmektedir.
- Değişim programları çerçevesinde gelen öğrencilerin bir bölümü, Türkiye'ye geldikleri ilk gün kendi imkânları ve bölgedeki Türk vatandaşlarının yardımıyla kalacak yer bulabildiklerini belirtmiştir. Erasmus veya Mevlâna gibi değişim

programları çerçevesinde Türkiye'ye gelecek öğrencilerin üniversitelerin ilgili birimleri tarafından önceden bilgilendirilmesinin bu hususta faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin Türkçe kullanım süreçlerindeki tecrübelerinin, onların tutumlarını etkileyebilmesi sebebiyle üniversite öğrenimi sürecinde akademik açıdan başarısız olan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkileneceğini söylemek mümkündür. Bu sebeple TÖMER'ler tarafından verilen C1 sertifikaları için gerekli ön şartların tekrar gözden geçirilmesinin hem yabancı öğrencilerin akademik başarıları hem de Türkçeye yönelik tutumları açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin Türk kültürü ile olan deneyimleri onların Türkçeye yönelik tutumlarına olumlu etki etmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretimi kapsamında yer alan materyallerin Türk kültürüne ait olan unsurları barındırması önem taşımaktadır. Ayrıca yabancı öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak üniversitelerdeki öğrenci kulüpleriyle iletişime geçmeleri sağlanarak onların Türk kültürüne ve toplumuna daha iyi ve daha hızlı uyum göstermesi mümkün kılınabilir.
- Yabancı öğrencilerin yaşadıkları dil problemi gibi sebeplerin Türk akranları tarafından alay konusu edilmesi gibi durumlar, yabancı öğrencilerin Türk toplumuna yönelik tutumları başta olmak üzere Türk kültürüne ve Türkçe öğrenmelerine yönelik tutumlarına olumsuz etki edebilir. Bu sebeple üniversitelerde öğrenim gören Türk öğrencilerle bir uyum programı düzenlenebilir.
- Yabancı öğrencilerin sınıf içerisinde ana dillerinde konuşmaları mümkün olduğunca engellenmeye çalışılmalıdır. Bu amaçla farklı ülkeden gelen öğrencilerin toplandığı sınıflar oluşturulmalıdır.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* içinde (s. 1–10).
- Ağar, M. E. (2006). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 1(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/91/89> adresinden erişilmiştir.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Mapping social psychology. Maidenhead, Berkshire, England, New York: Open University.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343–361.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 31(285).
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alagöz, S. B. & Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279–285. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/400215> adresinden erişilmiştir.
- Ali, Z., Mukundan, J., Baki, R., & Ayub, A. F. M. (2012). Second language learners’ attitudes towards the methods of learning vocabulary. *English Language Teaching*, 5(4), 24–36. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p24>
- Ames, P. C. (2016). Gender and learning style interactions in students’ computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 28(3), 231–244. <https://doi.org/10.2190/M8CU-DE21-BJF1-84MN>

- Anisfeld, M., & Lambert, W. E. (1961). Social and psychological variables in learning Hebrew. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 524–529. <https://doi.org/10.1037/h0043576>
- Ariani, M. G., & Ghafournia, N. (2015). The relationship between socioeconomic status and beliefs about language learning: A study of Iranian postgraduate EAP students. *English Language Teaching*, 8(9). <https://doi.org/10.5539/elt.v8n9p17>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (G. Sart, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Aydın, O. (2004). Tutumlar. E. Özkalp (Ed.), *Açıköğretim Fakültesi yayınları: Yayın no, 722. Davranış bilimlerine giriş içinde* (3. baskı., s. 279–300). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon [England], Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Bilingual education and bilingualism (3rd ed.): Multilingual Matters.
- Banaji, M. R., & Heiphetz, L. (2010). Attitudes. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., 1 & 2, pp. 353–393). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri* (10. baskı). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Baron R. A., & Byrne, D. (2003). *Social psychology* (10th Edition). USA: Pearson Education.
- Bartley, D. E. (1970). The importance of the attitude factor in language dropout: A preliminary investigation of group and sex differences. *Foreign Language Annals*, 3(3), 383–393.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation theories and principles*. New Jearsey: Pearson Prentice Hall.
- Bilaniuk, L. (2003). Gender, language attitudes, and language status in Ukraine. *Language in Society*, 32(1), 47–78. <https://doi.org/10.1017/S0047404503321037>

- Blackwell, N. (2013). *Attitude and involvement in language processing* (Doktora tezi). University of California - Santa Cruz. <http://escholarship.org/uc/item/6qm7b7s2> adresinden erişilmiştir.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). *Statistics notes: Cronbach's alpha*. *BMJ*, 314(7080), 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Bless, H., & Igou, E. R. (2005). Mood and the uses of general knowledge structures in judgment and decision making. *The Routines of Decision Making*, 193–210.
- Bodenhausen, G. V., Mussweiler, T., Gabriel, S., & Moreno, K. N. (2001). Affective influences on stereotyping and intergroup relations. In J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (319–343). New York, London: Psychology.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2004). *Attitudes and attitude change*. USA: Psychology.
- Bohner, G., Erb, H.-P., & Siebler, F. (2008). Information processing approaches to persuasion: Integrating assumptions from the dual- and single-processing perspectives. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Frontiers of social psychology. Attitudes and attitude change* (161-188). New York, London: Psychology.
- Bohner, G., & Schwarz, N. (2001). Attitudes, persuasion, and behavior. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology. Intraindividual processes* (pp. 413–435). Malden, MA: Blackwell.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1–22. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191–1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, N.Y.: Longman.
- Brown, K., & Gardner, R. C. (2006). Motivation and attitudes in second language learning. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd ed., pp. 348–355). Elsevier, Oxford. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00625-8>

- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some recent research findings. *Language Teaching*, 8(01), 5. <https://doi.org/10.1017/S0261444800002585>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education. Multilingual matters: Vol. 46*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cacioppo, J. T., Amaral, D. G., Blanchard, J. J., Cameron, J. L., Carter, C. S., Crews, D., . . . Quinn, K. J. (2007). Social neuroscience: Progress and implications for mental health. *Perspectives on Psychological Science*, 2(2), 99–123. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00032.x>
- Carrió-Pastor, M. L., & Mestre, E. M. M. (2014). Motivation in second language acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 240–244. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.201>
- Cascio, W. F., & Aguinis, H. (2005). *Applied psychology in human resource management*. Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Choi, J. K. (2003). Language attitudes and the future of bilingualism: The case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 81–94. <https://doi.org/10.1080/13670050308667774>
- Choubsaz, Y., & Choubsaz, Y. (2014). Motivational orientation and EFL learning: A study of Iranian undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(Supplement C), 392–397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.431>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

- Crites, S. L., Fabrigar, L. R., & Petty, R. E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), 619–634. <https://doi.org/10.1177/0146167294206001>
- Csizér, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- Cunningham, W. A., Preacher, K. J., & Banaji, M. R. (2001). Implicit attitude measures: Consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science*, 12(2), 163–170. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00328>
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. (5), 96–109.
- Daskalovska, N., Gudeva, L. K., & Ivanovska, B. (2012). Learner motivation and interest. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(Supplement C), 1187–1191. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.272>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165–183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. baskı). İstanbul: Der.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna: Temel kavram, kuram ve araştırmalar*. Ankara: Nobel.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227–247. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/184285> adresinden erişilmiştir.

- Dewart, M. H. (1972). Social class and children's understanding of deep structure in sentences. *British Journal of Educational Psychology*, 42(2), 198–203. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1972.tb00712.x>
- Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(3), 285. <https://doi.org/10.1037/h0033731>
- Douglas, J. W. B., & Ross, J. M. (1964). Age of puberty related to educational ability, attainment and school leaving age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5(3-4), 185–196. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1964.tb02140.x>
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*: Thames Valley University.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3–32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Durmuş, M. & Okur, A. (Ed.). (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Edwards, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. Century psychology series: Appleton-Century-Crofts.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ersen-Rasch, M. I. & Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Ewen, R. B. (Ed.). (2014). *An introduction to theories of personality* (7th ed.). London: Taylor and Francis.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Attitude, intention and behavior*. In *An introduction to theory and research*. Addison-Western, Boston.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second-language acquisition. *Tesol Quarterly*, 2(3), 141–150. <https://doi.org/10.2307/3588443>

- Gardner, R. C. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29(2), 305–320. <http://search.proquest.com/docview/63728421?accountid=14719> adresinden erişilmiştir.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, Induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(02), 197. <https://doi.org/10.1017/S0272263100010822>
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Macpherson, J. (1985). Social factors in second language attrition. *Language Learning*, 35(410), 519–540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb00359.x>
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Gardner, R. C., & Lysynchuk, L. M. (1990). The role of aptitude, attitudes, motivation, and language use on second-language acquisition and retention. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 22(3), 254–270. <https://doi.org/10.1037/h0078924>
- Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54(1), 1–34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>
- Gardner, R. C., & Smythe, C. P. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, 27(2), 243–261. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00121.x>
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. *The Social psychology of language: Vol. 4*. London, Baltimore, Md., U.S.A.: E. Arnold.
- Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. In *Joint Plenary Talk* (pp. 1–22). The University of Western Ontario. Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 13, 266.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (Eds.). (2003). *Investigating language attitudes. Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*: University of Wales.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2011). *Data elicitation for second and foreign language research. Second language acquisition research*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1–13. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/626/96> adresinden erişilmiştir.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (Fourteenth edition). New York: Routledge.
- Ghorpade, J., & Lackritz, J. R. (2001). Peer evaluation in the classroom: A check for sex and race/ethnicity effects. *Journal of Education for Business*, 76(5), 274–281. <https://doi.org/10.1080/08832320109599648>
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting and Reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1298–1313.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435–456. <https://doi.org/10.9761/JASSS>
- Gültekin, M. (2016). Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Eğitimlerine Yönelik Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7–20. <https://doi.org/10.18037/ausbd.41342>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River NJ: Prentice Hall

- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Tömer Dil Dergisi*, 10, 5–9.
- Hertel, T. J., & Sunderman, G. (2009). Student attitudes toward native and non-native language instructors. *Foreign Language Annals*, 42(3), 468–482. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01031.x>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181–193. <https://doi.org/10.1017/S0016774600023726>
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. baskı). Ankara: Siyasal.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2016). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (16. baskı). Evrim: 52 Psikoloji - Psikiyatri: 1. İstanbul: Evrim.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 73–83.
- Kalkınma Araştırmaları Merkezi. (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. T. C. Kalkınma Bakanlığı: http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/647/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf.pdf adresinden erişilmiştir.

- Kaplan, M. (2008). *Kültür ve dil* (24. baskı). İstanbul: Dergâh.
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science* (3rd ed., pp. 423–475). McGraw-Hill.
- Kempton, W., & Kay, P. (1984). What Is the Sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*, 86(1), 65–79. <https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.1.02a00050>
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A., & Baig, M. N. (2011). An investigation into the causes of English language learning anxiety in students at AWKUM. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600–1604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.337>
- Kim, T.-Y. (2006). Motivation and attitudes toward foreign language learning as socio-politically mediated constructs: The case of Korean high school students. *The Journal of Asia TEFL*, 3(2).
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1st ed.). Language teaching methodology series. Oxford and New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed.). Language teaching methodology series. Oxford and New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. Language teaching methodology series. New York, London: Prentice Hall International.
- Lee, S. K., & Kim, H. C. (2002). Motivational orientation of students of Korean and its relationship to language achievement. *The Korean Language in America*, 7, 189–203.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343–364.

- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University.
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29(1), 69–89. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00046-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00046-4)
- Maden, S., & Dincel, Ö. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 125–140. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/405897> adresinden erişilmiştir.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- Maslow, A. H., & Frager, R. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York, London: Harper & Row.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024>
- Mizuno, K., Tanaka, M., Ishii, A., Tanabe, H. C., Onoe, H., Sadato, N., & Watanabe, Y. (2008). The neural basis of academic achievement motivation. *NeuroImage*, 42(1), 369–378. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.04.253>
- Myers, D. G. (2011). *Social psychology* (10th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Nida, E. A. (1956). Motivation in second language learning. *Language Learning*, 7(3-4), 11–16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1956.tb01198.x>
- Northrup, D. (2005). Globalization and the Great Convergence: Rethinking World History in the Long Term. *Journal of World History*, 16(3), 249–267. <http://www.jstor.org/stable/20079329> adresinden erişilmiştir.
- Nurettin, D., & Yılmaz, E. (2009). Temel kavramlar. In N. Demir & E. Yılmaz (Ed.), *Türk dili: Yazılı anlatım-sözlü anlatım içinde* (s. 3–14). Ankara: Nobel.

- Oluwatelure, T. A. (2015). Gender difference in achievement and attitude of public secondary school students towards science. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 87-92. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083799.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü.
- Özgüven, İ. E. (2015). *Psikolojik testler* (13. baskı). Ankara: Nobel.
- Özkalp, E. (2004). Duygular, değerler, tutumlar ve iş tatmini. E. Özkalp (Ed.), *Örgütsel davranış içinde* (2. baskı., s. 65–84). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı.
- Perloff, R. M. (2017). *The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century* (6th ed.). Routledge Communication Series. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Rafieyan, V., Bin Abdul Majid, N., & Siew Eng, L. (2013). Relationship between attitude toward target language culture instruction and pragmatic comprehension development. *English Language Teaching*, 6(8). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n8p125>
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3). http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1829740418_121Sallaba%C5%9F%20Muhammed%20Eyy%C3%BCp_S-2199-2218.pdf adresinden erişilmiştir.
- Samad, A. A., Etemadzadeh, A., & Far, H. R. (2012). Motivation and Language Proficiency: Instrumental and Integrative Aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66(Supplement C), 432–440. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.287>
- Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 614–622.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (Ek1), 208–229. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/411863> adresinden erişilmiştir.
- Severy, L. J. (1974). *Procedures and issues in the measurement of attitudes*. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Princeton, NJ.
- Shaw, M. E., & Wright, J. M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. USA: McGraw-Hill Book.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82–88. <https://doi.org/10.2307/321854>
- Stoeckle, M. Y., & Thaler, D. S. (2018). Why Should Mitochondria Define Species? *Human Evolution*, 33(1-2), 1–30. <https://doi.org/10.1101/276717>
- Sung, H., & Padilla, A. M. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205–216. <https://doi.org/10.2307/329209>
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., . . . Onuk, H. (2016). Düzce Üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101–109. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/224968> adresinden erişilmiştir.
- Svanes, B. (1988). Attitudes and ‘cultural distance’ in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 9(4), 357–371. <https://doi.org/10.1093/applin/9.4.357>
- Şahin, M. & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88–113. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/441921> adresinden erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Takahashi, S. (2005). Pragmalinguistic Awareness: Is it Related to Motivation and Proficiency? *Applied Linguistics*, 26(1), 90–120. <https://doi.org/10.1093/applin/amh040>

- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of language acquisition: A comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition*. Tehran: Rahnama.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı): Nobel.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2015). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.) (4. baskı). Ankara: İmge.
- TDK. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5957b2c44bfd5.56542396 adresinden erişilmiştir.
- TDK. (1981). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59563bb945a1e5.53176109 adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2017a). *Büyük Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KAYGI adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2017b). *Büyük Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=TUTUM adresinden erişilmiştir.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529–554.
- UNHCR. (2018). *Syria regional refugee response – Turkey*. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> adresinden erişilmiştir.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in Second Language Learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49–78.
- Veevers, J. E. (1971). Drinking attitudes and drinking behavior: an exploratory study. *The Journal of Social Psychology*, 85(1), 103–109. <https://doi.org/10.1080/00224545.1971.9918549>
- Walqui, A., Ed, W., & Francisco, S. a. N. (2000). Contextual factors in second language acquisition. *ERIC Digest*.
- Wapnick, J. (1976). A review of research on attitude and preference. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. (48), 1–20.

- Warden, C. A., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33(5), 535–545. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01997.x>
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems* (9 ed.). New York: The Hague: Mouton.
- Wisenthal, M. (1965). Sex differences in attitudes and attainment in junior schools. *British Journal of Educational Psychology*, 35(1), 79–85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1965.tb01790.x>
- Wu, H.-p., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015(20), 1–9. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 181–200). Ankara: Grafiker.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.308940>
- Yaylı, D. & Bayyurt, Y. (Ed.). (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika yöntem ve becerileri* (3. baskı). Ankara: Anı.
- YÖK. (2018). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. B.-T. A. W. Kruglanski (Ed.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). Paris, France: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, 22(2014), 77–93. <https://doi.org/10.1080/07908310902935940>



EKLER



EK 1. Deneme Ölçek

Türkçe öğrenmek eğlencelidir.

Türkçe konuşmaktan hoşlanmam.

Yabancı bir dili öğrenmek zordur. *

Türk kültürünü anlatan belgeselleri seyretmeyi severim.

Türkçe ders kitapları okumayı severim.

Türkçe öğretmenlerimi seviyorum.

Türkçe öğretmenlerime soru sormaktan çekiniyorum.

Türkçe öğrenilmesi kolay bir dildir. *

Türkçenin dünyadaki öneminin ileride artacağını düşünüyorum *

Türkçe müzikleri dinlemekten keyif alırım. *

Türkçe beni etkiliyor*

Öğretmenlerimin Türk olması beni rahatsız ediyor. *

Türklerle sık sık iletişim kurarım.

Türkçe sözcükler kulağıma hoş gelir.

Yabancı bir dili öğrenmekten keyif alırım.

Türkçeden başka bir dili de öğrenmek isterim.

Türk kültürüne ilişkin müzikleri (türkülerini) dinlemeyi severim. *

Bir kültürü anlamak için o kültüre ait dili öğrenmek önemlidir. *

Türkçe öğrenmek zordur. *

Öğretmenlerim ile iletişim kurmaktan rahatsız oluyorum. *

Türkçe kelimeleri öğrenmek çok zor. *

Türkçe öğrenmeyi seviyorum.

Yabancı dil bilmek insana değer katar.

Yeni bir kültürle tanışmak isterim

Türkçe kitaplar okumayı severim.

Türk kültürüne ait eserleri (masal, destan, şiir gibi) okurum.

Türklerle iletişim kurmaktan çekinirim. *

Türk filmlerini altyazı olmadan seyretmek isterim.

Türkçe filmler seyretmeyi severim. *

Türklerle arkadaşlık kurmayı tercih ederim.

Türk kültürü ile ilgili (yemekler ve gelenekler gibi) unsurları öğrenmeye çalışıyorum. *

Türklerle bir arada olmaktan hoşlanırım.

Türkler ile kolayca anlaşabilirim.

Türkçe öğrendikçe, Türkler ilgimi daha çok çekti.

Türkçe öğrendikçe, Türk kültürünü daha çok seviyorum.

Yabancı bir dil öğrenmek zaman kaybıdır. *

Türkçe konuşmaktan keyif alırım.

* Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçekten çıkarılan maddeleri göstermektedir.



EK 2. Son Ölçek

- Türkçe konuşmaktan keyif alırım.
- Türkçe ders kitapları okumayı severim.
- Türkçe öğretmenlerimi seviyorum.
- Türkçe öğrendikçe, Türk kültürünü daha çok seviyorum.
- Türklerle sık sık iletişim kurarım. *
- Türkçe sözcükler kulağıma hoş gelir. *
- Türkçe öğretmenlerime soru sormaktan çekiniyorum.
- Türkler ile arkadaşlık kurmayı tercih ederim.
- Türklerle bir arada olmaktan hoşlanırım.
- Türkçe öğrenmek eğlencelidir.
- Türkçe öğrendikçe, Türkler ilgimi daha çok çekti.
- Türk kültürünü anlatan belgeselleri seyretmeyi severim.
- Türkler ile kolayca anlaşabilirim
- Türkçe kitaplar okumayı severim.
- Yeni bir kültürle tanışmak isterim
- Türkçe öğrenmeyi seviyorum.
- Türkçeden başka bir dili de öğrenmek isterim
- Türk kültürüne ait eserleri (masal, destan, şiir gibi) okurum.
- Türkçe konuşmaktan hoşlanmam.
- Yabancı dil bilmek insana değer katar.
- Türk filmlerini altyazı olmadan seyretmek isterim.
- Yabancı bir dili öğrenmekten keyif alırım. *

* Doğrulayıcı faktör analizi süresince hariç tutulan maddeleri göstermektedir.

EK 3. Turnitin Benzerlik Raporu

The image displays two identical screenshots of a Turnitin similarity report. Each screenshot consists of three main vertical panels:

- Left Panel:** A sidebar containing a table of contents and a list of document sections with corresponding page numbers (e.g., 18, 19).
- Middle Panel:** The main body of the document, titled "BÖLÜM I" and "çİftis". It contains a heading "Bu bölümde araştırma probleminin özetlenmesi, araştırma sürecinin, sonuçlarının sunulduğunu ve tartışılmasını içermektedir." followed by a sub-heading "1.1. Problem Durumu". The text discusses the importance of research in the 21st century and the role of research in the development of the Turkish economy and society. It mentions the Ministry of National Education and the Ministry of Health, and the importance of research in the development of the Turkish economy and society. The text concludes with a statement about the importance of research in the development of the Turkish economy and society.
- Right Panel:** A sidebar showing the similarity score and a list of sources. The top of the sidebar shows a similarity score of "%1". Below this, there is a list of sources with their respective similarity percentages. The sources listed are: "ejournal.org" (%2), "tez.yok.gov.tr" (%2), "Gazi University' ne gön..." (%2), "docbook.com" (%1), "ak.sagepub.com" (%1), "nditd.ncl.edu.tw" (%1), "Aksaray Anıversitei' n..." (%1), "toad.edam.com.tr" (%1), "Ondokuz Mayıs Univer..." (%1), "'Chaos, Complexity an..." (%1), "TechKnowledge Turkey..." (%1), "gazi.edu.tr" (%1), and "www.gret.org" (%1). At the bottom of the list, there is a button labeled "Kaynakları Çıkar".

1. Genel Bilgi

2. Amaç ve Kapsam

3. Tanımlar

4. Kurumlar

5. Sorumluluklar

6. İzleme ve Değerlendirme

7. Ekler

8. Diğer Bilgiler

9. Revizyonlar

10. Ekler

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bültenle; amaçlarımızın gerçekleştirilmesinde, amaçlarımızın gerçekleştirilmesinde ve faaliyetlerimizde yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye son 10 yıl içerisinde eğitim ve öğretimde daha fazla önem verilmeye başlanmıştır, bu süreçte hem de eğitimde teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bu süreçte başarıya ulaşmak için teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır.

Yeni teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır.

1

Filtreler ve Ayarlar

Filtreler

Alıntılan Çıkar

Bibliyografyayı Çıkar

Şundan daha az olan kaynakları çıkarın:

kelime

1 %

Boyuta göre çıkarma

İsteğe Bağlı Ayarlar

Çok Renkli Vurgulama

Değişiklikleri Uy... Yeni Rapor

1. Genel Bilgi

2. Amaç ve Kapsam

3. Tanımlar

4. Kurumlar

5. Sorumluluklar

6. İzleme ve Değerlendirme

7. Ekler

8. Diğer Bilgiler

9. Revizyonlar

10. Ekler

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bültenle; amaçlarımızın gerçekleştirilmesinde, amaçlarımızın gerçekleştirilmesinde ve faaliyetlerimizde yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye son 10 yıl içerisinde eğitim ve öğretimde daha fazla önem verilmeye başlanmıştır, bu süreçte hem de eğitimde teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bu süreçte başarıya ulaşmak için teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır.

Yeni teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır. Bunun yanında teknolojiye dayalı olarak ilerletilmeye başlanmıştır.

1

Çıkarılan Kaynaklar

Bu rapordan hiçbir kaynak çıkarılmadı.

Beri Yoktu (0) Tamamla Onay



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..