



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN
YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ

Firuze BAKAL

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2024

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

İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Firuze BAKAL

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

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

..... / /

Firuze BAKAL

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Firuze BAKAL'ın bu çalışması 16.07.2024 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İmza

Başkan : Prof.Dr. Remzi CAN

(Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye : Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

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

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ayşe Nur

KUTLUCA CANBULAT

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

YÜKSEK LİSANS ADI: İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

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

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her zaman ve her konuda destek olan, bilgi ve deneyimleriyle bana ışık olan, çalışmamın her anında yardımını esirgemeyen çok kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda görüş ve önerileri ile tezime katkı sağlayan değerli hocalarım Remzi CAN ve Yasin ÖZKARA'ya teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın çeşitli aşamalarında fikirlerine başvurduğum, uzman görüşü aldığım kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın uygulama aşamasında örneklem dahilinde olan okullardaki okul müdürlerine, saygıdeğer meslektaşlarıma, ölçekleri samimiyetle cevaplayan öğrencilere teşekkür ederim.

Aldığım her kararda arkamda beni destekleyen, bana olan sevgilerini her daim hissettiren annem ve babama sonsuz teşekkür ederim. Lisans eğitiminin başından beri bana ışık olan, desteğini ve sevgisini her zaman hissettiğim eşim İslam BAKAL'a ve kendisine ayırmam gereken zamandan ödün vererek sık sık çalışmama izin veren oğullarım Alparslan'a ve Osman'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Firuze Bakal

ÖZET

İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

BAKAL, Firuze

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2024, 88 sayfa

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel verileri toplamak için ilkokul 4. Sınıf yabancı öğrencilere “Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak için ilkokul dördüncü sınıf yabancı öğrencilere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır; Nitel verilerin analizi sırasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS 22.0 (İstatistiksel paket programı) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği sınılandıktan sonra veri analizinde normal dağılım gösteren veriler için T-Testi ve Tek Yönlü ANOVA, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 10 devlet okulu ve 7 özel okulda öğrenim gören yabancı uyruklu 203 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırma bulgularına göre ilkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği:

- Cinsiyet değişkenine göre Türkçe iletişim kurma istekliliği kız ve erkek öğrencilerde anlamlı fark olmadığı;
- Okul türü değişkenine göre anlamlı fark olduğunu ve devlet okuluna giden öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği özel okula giden öğrencilerden daha yüksek olduğu;
- Türkiye’de yaşadıkları süre değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. 5 yıldan fazla süredir Türkiye’de yaşayan öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu;

- Ailede Türkçe bilen kişilerin olması değişkenine göre Türkçe İletişim Kurma İstekliliği istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu;
- Türkiye'ye gelmeden önce eğitim aldıkları alfabeye göre karşılaştırılmasında Arap alfabesini kullanan öğrencilerden Türkçe iletişim kurma istekliliği, motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği açısından diğer öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokulda Öğrenim Gören Yabancı Öğrenci, İletişim Kurma İstekliliği.



ABSTRACT

EXAMINING THE WILLINGNESS OF FOREIGN PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO COMMUNICATE IN TURKISH LANGUAGE

BAKAL, Firuze

Department of Primary Education Thesis

Advisor: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

July 2024, 88 pages

This study was conducted to examine the willingness of foreign students studying in the fourth grade of primary school to communicate in Turkish in terms of various variables. A mixed-methods research approach was employed in this study. To collect quantitative data, the "Willingness to Communicate in Turkish Scale" and a Personal Information Form were used with foreign students in the fourth grade. For qualitative data collection, a semi-structured Student Interview Form, prepared by the researcher, was utilized with the same group of students. Descriptive analysis was employed for the qualitative data, while SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) was used for analyzing the quantitative data. After testing the normality of the research data, T-Test and One-Way ANOVA were used for normally distributed data, and Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis H Test were applied for non-normally distributed data.

The study group of the research consists of 203 foreign national fourth grade students studying in 10 public schools and 7 private schools affiliated to Antalya Provincial Directorate of National Education.

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

- Willingness to communicate in Turkish according to gender variable in male and female students there is no significant difference;
- There was a significant difference according to the school type variable and students attending public schools The willingness to communicate in Turkish is higher among students attending private schools;
- Statistically significant differences according to the duration of their stay in Turkey It has been determined that students who have been living in Turkey for more than 5 years

Students who have lived in Turkey for more than 5 years Willingness to communicate in Turkish is higher than other students;

- Willingness to Communicate in Turkish according to the variable of having Turkish-speaking people in the family statistically significant differences were found. Turkish in the family willingness of Turkish-speaking students to communicate in Turkish higher than the students;
- When compared according to the alphabet they studied before coming to Turkey, students who used the Arabic alphabet showed significantly higher motivation, willingness to communicate in Turkish, self-confidence, and eagerness to improve compared to other students.

Keywords: *Foreign Students in Primary School, Willingness to Communicate*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1 Problem Cümlesi	5
1.2.2 Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Sayıtlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	8
2.1.1 Ana Dil, Ana Dili	9
2.1.2 Yabancı Dil (İkinci Dil)	10
2.2 Temel Dil Becerileri	11
2.3 Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	13

2.3.1 Öğrenci Özellikleri İle İlgili Faktörler	14
2.3.2 Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler:	15
2.4 Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	16
2.6 İletişim	18
2.6.1 İletişim Sürecinin Öğeleri	19
2.6.2 İletişim Türleri.....	20
2.6 İletişim Kurma İstekliliği.....	23
2.6.1 Ana Dilde İletişim Kurma İstekliliği.....	23
2.6.2 Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği	25
2.7 İletişim Engelleri.....	28
2.8 İlgili Araştırmalar	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	32
3.2 Çalışma Grubu	32
3.3 Veri Toplama Araçları	33
3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları	33
3.3.2 Nicel Veri Toplama Araçları.....	34
3.4 Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.6 Nitel Analizlere İlişkin Bulgular.....	49
4.6.1. Öğrencilerle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular.....	49

4.6.1.1 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri	50
4.6.1.2 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerinin Özgüven Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	52
4.6.1.3 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerinin Gelişim İstekliliği Boyutuna İlişkin Görüşleri	54

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Nicel Analiz Sonuçları.....	56
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç Ve Tartışma	56
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç Ve Tartışma	58
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç Ve Tartışma	59
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç Ve Tartışma	60
5.1.5 Beşinci Alt Probleme Dayalı Sonuç Ve Tartışma	60
5.2 Nitel Analiz Sonuçları	62
5.2.1 Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuç Ve Tartışma.....	62
5.3 Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	64
KAYNAKÇA	66
EKLER	80
ÖZGEÇMİŞ.....	86
İNTİHAL RAPORU	87
BİLDİRİM.....	88

TABLO VE GRAFİKLER DİZİNİ

Tablo 3.1 Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımı	34
Tablo 3.2 KMO ve Bartlett Değerleri	35
Tablo 3.4 Madde Yük Değerleri	36
Tablo 3.5 Ölçek Maddeleri Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	37
Tablo 3.6 Döndürülmüş Bileşen Matrisi.....	38
Tablo 3.6 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi	38
Tablo 3.7 DFA Uyum İndeksi Sonuçları	40
Tablo 4.1 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyutlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikler	42
Tablo 4.2 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.3 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Alfabe Türüne Göre Kruskal Wallis H Test Sonuçları	44
Tablo 4.4 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Okul Türüne Göre U-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.5 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Kruskal Wallis H Test Sonuçları	47
Tablo 4.6 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Ailede Türkçe Bilme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.7 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İsteklilikleri İle İlgili Görüşleri	50
Grafik 1.1 MEB 2021-2022 Öğretim Yılı Yabancı Öğrenci Verileri.....	2

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1 İletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörler.....	4
Şekil 2.1 Kişilik Temelli İletişim Kurma İstekliliği Modeli	25
Şekil 2.2 İletişim Kurma İstekliliği Modeli.....	27
Şekil 2.3 Bektas'ın İletişim Kurma İstekliliği Modeli	28
Şekil 2.4 Wen Ve Clément'in İletişim Kurma İstekliliği Modeli	29
Şekil 3.1 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği.....	37
Şekil 3.2 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinin DFA Sonuçları.....	39



KISALTMALAR DİZİNİ

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

KMO: Kaiser Meyer Olkin

PIKTES: Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

Ö: Öğrenci



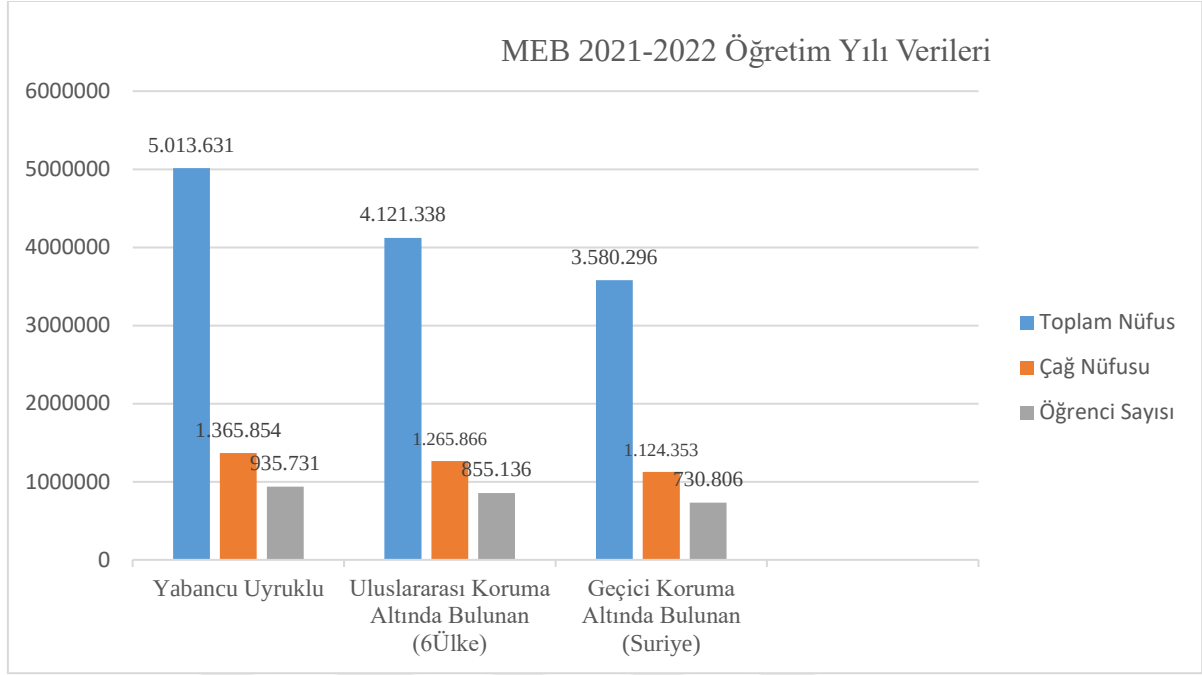
BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Türkiye'nin gelişmekte olması ve kaliteli yaşam koşulları sağlaması, biręok ölkede olumsuz koşullarla karşı karşıya kalan insanların Türkiye'ye göç etmelerine neden olmuştur. Aynı zamanda Türkiye coğrafi konumu nedeniyle tarih boyunca biręok göçmeni ağırlayan ve onlara ev sahipliği yapan bir ölkede olmuştur (Güngör & şenel, 2018). Bu göç dalgası, ölkemizde farklı ulusların ve költürlerin bir arada yaşamasına yol açmıştır. Göç, farklı nedenlerle bireylerin ya da ailelerin, kendi arzuları ya da dış etkenlerle zorlanarak geri dönüş veya kalıcı yerleşim amacı ile coğrafi, toplumsal ve költürel bir yer değiştirme hareketidir (Koçak & Terzi, 2012; Karakaya, 2020). Göç idaresinin resmi sayfasında bulunan güncel verilere göre Türkiye'ye çeşitli sebeplerden dolayı farklı ölkelerden milyonlarca kişi giriş yapmaktadır. Suriye'de 2011'den beri devam eden iç savaş, biręok Suriyelinin ölkelerini terk etmek zorunda kalmasına yol açmıştır (Biçer, 2023; Karaağaç & Güvenç, 2019). Rusya ve Ukrayna arasındaki savaş, zorunlu göçe neden oldu ve milyonlarca insan evlerini terk etmek zorunda kalmıştır (Başcılar vd., 2022). 2022'de Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu nüfus içinde Rusya Federasyonu vatandaşları %25'lik oranla ilk sırayı almıştır (TÜİK, 2023). Göç ile gelenlerin yarısını da çocuklar oluşturmaktadır (Karaağaç & Güvenç, 2019).

Türkiye'ye göç sayısı çoğaldıkça eğitim sisteminde de yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı artmaktadır. Gelen yabancıların eğitime Türkçe dilinde başlamaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çok sayıda çalışmalara sebep olmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretirken sadece konuşmaya ve yazmaya odaklanan bir eğitim süreci uygulanmamaktadır aynı zamanda bu milletin tarihi ve költürü de öğretilmektedir (Korkmaz, 2018).



Grafik 1.1 MEB 2021-2022 Öğretim Yılı Yabancı Öğrenci Verileri

Grafik 1.1’de Türkiye’de Milli Eğitime bağlı okullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı görülmektedir. Bu grafiğe göre Milli Eğitime bağlı okullarda 935.731 öğrenci öğrenim görmektedir. Uluslararası koruma altında olan öğrenci sayısı 855.136 iken geçici koruma altında olan öğrenci sayısı 730.836’dır. Bu öğrencilerin içinde de en fazla sayıyı Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır (MEB, 2022).

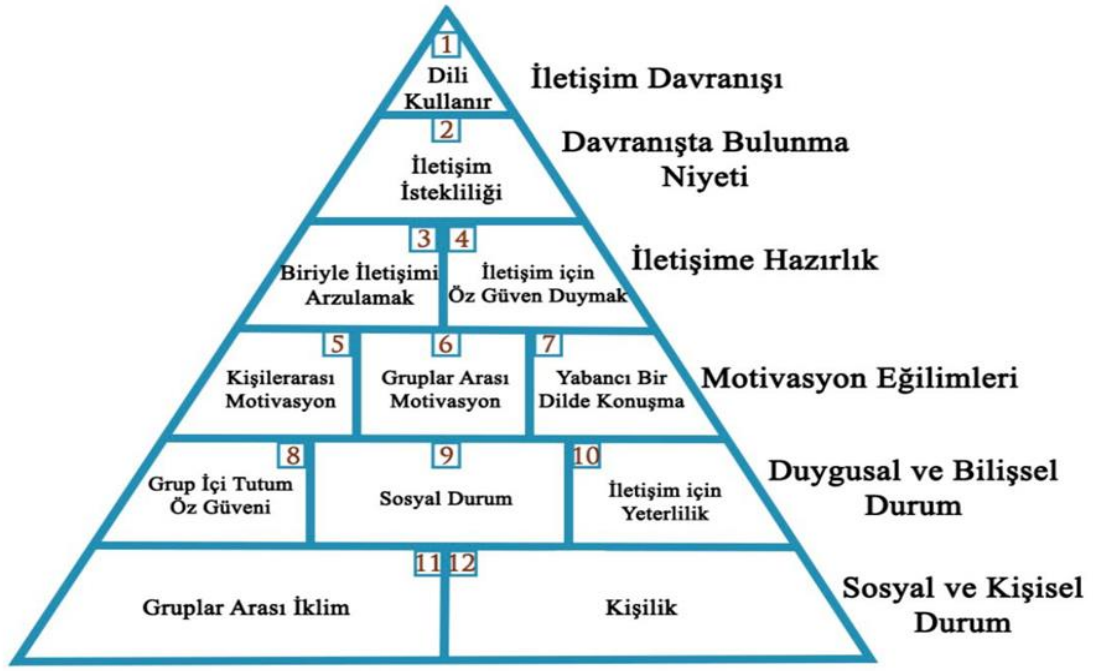
Yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken ana hedef, onların davranışlarını değiştirmektir. İlk adım olarak, öğrencilerle iletişim kurulmalıdır çünkü dil öğrenme süreci iletişim temellidir. Dil öğrenmek zaman ve çaba gerektiren bir süreçtir; bu süreçte, öğrencilerin gösterdiği çaba ve elde ettikleri sonuçlar olumlu olduğunda, öğrenme istekleri artar. Bu nedenle, öğrenciler için en uygun eğitim ortamının oluşturulması ve onlara düzenli rehberlik yapılması önemlidir ve bu sürecin sağlıklı ilerlemesinin kontrol edilmesi gerekmektedir (Uyar, 2007). Türkçe, dünya çapında geniş bir coğrafyada konuşulan diller arasında giderek daha fazla yer edinmektedir. Türkiye ve dünyadaki çeşitli kurumlarda Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Yayla, 2018). Çeşitli üniversiteler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü eğitim programları başlatmıştır. Gazi, Ankara gibi üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER), eğitim materyalleri olarak kullanılmak üzere kitap setleri hazırlamışlardır. Yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında da bu alanda önemli çalışmalar yapmaktadır (Göçer & Moğul, 2011).

Bir dili öğrenmek, o dilde iletişim kurma becerisini kazanmak anlamına gelir. Bu, o dilin iletişimsel yeteneklerini, yani konuşma ve yazma ile dinleme ve okuma becerilerini öğrenmeyi içerir (Aktaş, 2005).

İletişim, insanların dünyayı anlama, bilgi paylaşma, duygularını ifade etme ve ilişkiler kurma sürecinde önemli rol oynamaktadır. İletişim, insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olup duygu, düşünce veya bilgilerin çeşitli yollarla kişiden kişiye aktarılmasıdır (Aytekin, 2018). İnsanlar, iletişim yoluyla fikirlerini, düşüncelerini, isteklerini ve deneyimlerini diğer insanlarla paylaşıırken, aynı zamanda karşılıklı anlayış, işbirliği ve toplumsal bağların oluşturulmasına katkıda bulunur. İletişim en az iki kişi arasında gerçekleşen bir süreçtir. İletişim, durağan olmayıp sürekli gelişen ve değişen bir süreçtir. İletişim süreci; insanları ikna etmek, bilgilendirmek, yönetmek, eğlendirmek, bilgilenmek ve bilgilendirmek gibi çeşitli amaçları içerir (Vural vd., 2012). İletişimsel yeti, bir dili konuşma ve anlama çabası, öğrencinin kendi kültürünün yanında öğrendiği yabancı dilin kültürünü anlama ve algılamasını ifade eder. Bu, öğrencinin olası konuşma durumlarında o dilin belirli yapılarını kavrayarak uygun tepkiler verebilmesini içerir (Aktaş, 2005).

McCroskey ve Baer (1985) tarafından ilk kez ortaya atılan İletişim Kurmada İsteklilik kavramı, aslında bireylerin ana diliyle iletişim kurarken sergiledikleri karakter, kişiliği tanımlamak için geliştirilmiştir. McCroskey ve diğerleri (1990) bu terimi, bireyin özgür olduğunda iletişimi başlatmaya yaklaşma ya da bundan kaçınma yönündeki kişilik temelli yatkınlığını tanımlamak için kullanmışlardır. İletişim kurma istekliliği bireylerin iletişim kurma fırsatı ile karşılaştıkları zaman o iletişimi başlatma niyeti olarak tanımlanır (MacIntyre vd., 2001). İletişim istekliliği ilk ortaya çıktığı zaman bir kişilik özelliği olarak kabul edilmiştir ve ilk kez ana dili öğretimi için kullanılmıştır. Ancak, yabancı dil bağlamında, MacIntyre ve diğerleri (1998) farklı durumların da bireylerin iletişim kurma istekliliği düzeyini etkileyebileceğini ve bir kişilik özelliği olarak sınırlandırılmaması gerektiğini savunmuştur, sonra ise ikinci dil öğretiminde (yabancı dil öğretiminde) kullanılmaya başlanmıştır. İletişim kurma istekliliği aynı zamanda öğrenme sürecini de destekler. Sınıfta veya okul dışındaki etkinliklerde daha fazla katılım gösterme isteği, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olabilir. Çünkü daha fazla soru sorarlar, daha fazla konuşurlar ve daha fazla öğrenme fırsatını yakalarlar. İletişim kurma istekliliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar öz güven, motivasyon, kaygı, gelişim gibi faktörlerdir (Şener, 2014).

İletişim kurma istekliliğini etkileyen unsurlar 6 tabakadan oluşmaktadır. Bu unsurları bir piramit olarak MacIntyre ve diğerleri (1998) görselleştirmiştir.



Şekil 1.1 İletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörler (MacIntyre vd., 1998)

Şekil 1.1’de yer alan sosyal ve kişisel durum aşamasında birey çok etkiye sahip değildir. Bu aşama bireyin iletişim kurma istekliliğinde dolaylı etkiye sahiptir. Duygusal ve bilişsel durum aşaması içinde bir grubun içindeki tutumu ve ikinci dili öğrenmek için motivasyonla, gerginlik, kaygı, tereddüt, arzu ve korkuyla ilişki kurduğu aşamadır. Sosyal durum iletişim türü, ortam, muhatap, konu vb etkenlerle ilişkilendirilir. İletişim için yeterlilik ise sosyokültürel özellikleri içerir. Motivasyon eğilimleri aşaması “oldukça belirli güdüler ve bireyin kendisiyle alakalı bilişinden” oluşmaktadır (MacIntyre, 2007). Kişilerarası motivasyon kişinin bir ortamda sahip olduğu rollerle ilişkilidir, gruplar arası motivasyon belirli bir sosyal gruba üyelik ve kişilerarası motivasyonla ilişkilidir. İkinci dil özgüveni ise kaygısız iletişim yeterliliği olarak tanımlanabilir. İletişime hazırlık aşaması kişinin fırsatı varsa eğer biriyle iletişime geçmesine veya susmasına karar vermesi durumlarını içerir. Bu durum bireyin öz yeterliliğiyle ilgilidir. Davranışta bulunma niyeti aşaması iletişim kurmanın en son psikolojik derecesidir. Kişinin kendini tamamen hazır hissetmesi ve o hazırbulunuşluk seviyesine ulaşarak iletişime geçmesi durumudur. İletişim davranışı aşaması ise asıl davranışı temsil eder (Boz, 2020; Çürük, 2019).

Yabancı öğrencilere dil öğretme süreçlerinin temel amacı öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilme becerisine sahip olmalarıdır. Bu doğrultuda iletişim kurma istekliliğinin araştırılması önem kazanmaktadır. Ancak, yabancılara Türkçenin öğretimi alanında yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Yayla, 2018). İlkokullarda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe dilinde iyi iletişim kurmaları büyük ölçüde eğitimlerini etkilemektedir. Öğrencilerin iletişim kurmaya olan hazırlıkları, yeteneklerini nasıl algıladıklarından etkilenir.

Düşük iletişim yeterliliğine sahip bir birey, iletişimsel bir etkileşimi etkili bir şekilde başlatmak ve yönlendirmek için gerekli iletişim becerilerine sahip olduğuna inandığında, iletişim kurma isteği yüksek olacaktır (Toygar, 2023).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilkökul 4.sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğini ve bu istekliliği çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2.1 Problem Cümlesi

İlkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.2.2 Alt Problemler

1. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre alfabe türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre Türkiye’de bulundukları süre değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre ailede Türkçe bilme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklilikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın önemi

Yabancı öğrencilerin Türkçe dilinde etkili iletişim kurabilmeleri, eğitimlerinin temelini oluşturur. Öğrenciler, iletişimde yeterlilik düzeyine sahip olduklarını düşündüklerinde, iletişim kurma isteği doğal olarak artar ve iletişimi başlatmak ve yönlendirmek için gereken becerilere sahip olduklarını düşünürler (Toygar, 2023).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında birçok çalışmaya rastlanmıştır (Barut, 2015; Boylu, 2015; Erol, 2019; Demir, 2022). İkinci dilde iletişim kurma istekliliği ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Polatcan, 2018; Yayla, 2018; Boz,2020).

Alan yazın incelendiğinde Türkçe iletişim kurma istekliliği ile ilgili yapılan araştırmalar yetişkin öğrenciler ile yapıldığı görülmektedir (Polatcan, 2018). İlkokul seviyesinde olan yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanda ilk olmak üzere önem taşımaktadır.

Çalışma, ilkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini anlamaya katkı sağlaması düşünülmektedir.

Bu çalışma ayrıca Türkçe iletişim kurma istekliliğini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı sunması açısından bu alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

- Çalışmaya katılan öğrencilerin sorulara dürüst ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Hazırlanan ölçeğin istenilen özellikleri ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu tez çalışmasının sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

- Çalışma 2022-2023 öğretim yılı Antalya ilinde öğrenim gören ilkokul 4.sınıf yabancı öğrenciler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

İletişim: “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişimasyon” dur (TDK, 2022).

Bir başka tanıma göre iletişim: “Duygu, düşünce ve bilgileri çeşitli yollarla başkalarına aktarma ve anlamlandırma sürecidir” (Özkan, 2010, s. 16).

İletişim kurma istekliliği kişiye özel bir farklılıktır. İletişim kurma istekliliği kavramı ilk defa McCroskey ve Baer (1985) tarafından geliştirildi. Bu kavramı iletişime katılma niyeti olarak tanımlamaktadır. İletişim kurma istekliliği: “Bir bireyin serbest olduğunda iletişimin başlatılmasına yönelik, kişilik temelli kaçınma ya da iletişime açık olma” olarak tanımlanır (McCroskey, 1997, s. 77).

İkinci Dil: “Geniş anlamıyla, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir.” (Richards ve Schmidt, 2002; Akt. Durmuş, 2018).

İkinci (yabancı) dilde iletişim kurma istekliliği bireylerin ikinci dili kullanarak iletişime kendi istekleri ile katılmaları durumudur. “İkinci dili kullanarak belirli bir kişi veya kişiler ile belirli bir zamanda söylemin içine girmek için hazır olmak” (MacIntyre vd., 1998).

Yabancı Dil: “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil” (Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü; Akt. Durmuş, 2018).

Hedef dil: Hedef dil, öğrencilerin odaklandığı, aynı zamanda öğrenmek istedikleri dildir (Kurumlu, 2013).

Yabancı öğrenci: “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayıp öğrenci vizesi ya da özel izinlerle Türkiye’de her derece ve daldaki bir eğitim-öğretim kurumunda sosyal, kültürel, mesleki gelişim amacıyla kendi hesabına ya da burslu olarak öğrenim gören öğrenci” (Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 18).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrencilerin yeni bir dil öğrenirken öğrenmeyi etkileyen faktörler, dil, temel dil becerileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemleri, iletişim, iletişim türleri, iletişim kurma istekliliği, ana dilde iletişim kurma istekliliği, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği ile ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Dil

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli unsur dildir. İnsanlar, yaşadıkları ortamda iletişim kurmak için dil kullanırlar (İpek, 2015). İletişim aracı olan dil, öğrenme merkezini oluşturmaktadır (Balcı & Şenyüz, 2015). Dil insanların temel anlaşma, duygu ve düşünce aktarımının en önemli aracıdır. Dilin “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir varlık, kendi kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde yaşayan bir varlık, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşma ve sözleşme sistemi” (Ergin, 1994, s.3). Dil, bireyin kendisini ve çevresini ifade edebilme, düşünce geliştirme, gözlemlediği olayları anlama, çeşitli kültürel birikimleri paylaşma, diğer insanlarla iletişim kurma, isteklerini ifade etme, umutlarını dile getirme, üzüntülerini ve sevinçlerini paylaşma, düşüncelerini ifade etme, duygularını ifade etme ve başkalarının düşüncelerini anlama yeteneği için kullanılan en etkili iletişim aracıdır (Hamarat, 2019).

Dil, insan hayatının merkezinde bulunur ve bireye kendini, evreni ve sosyal çevresini anlama, insanlarla iletişim kurma, içinde yaşadığı toplumun tarihini öğrenme ve geleceği planlama yetisi kazandıran, doğuştan gelen biyolojik temellere sahip, sesli bir iletişim sistemidir. Dil, evreni algılamanın ve yansıtmanın bir ses ve söz göstergesidir. Evren sonsuz ve değişken bir yapıya sahiptir. İnsanoğlu, evreni bilinciyle algılar ve dili kullanarak yansıtır; bu süreçte, evreni algılayıp yansıttıkça dili daha da güçlenir. Bu nedenle dil, bireyin evrene açılan aydınlığıdır (Erol, 2019). Dil, bir sistemdir ve herkes tarafından benzer şekilde anlaşılabilmesi için belirli kurallara uyar. Dilin en küçük birimi sestir. Ancak sesler, diğer dil öğeleriyle birleşerek anlam kazanır. Bu birleşme kurallara bağlıdır. Seslerin yazılı hali harflerdir. Harfler ve sesler, heceleri, kelimeleri ve cümleleri oluşturmak için bir araya gelir (Güneş, 2013). Her dilin kendine özgü kuralları bulunur. Seslerden oluşan dil, düşüncelerin iletilmesi için anlamı

ve sembollerini kullanır. İletişim aracı olarak kullanılan dil, bireyin koşullara ve beklentilere göre farklı kullanımlar sunmasını sağlar. Dil, düşüncelerin ifade edilmesine yardımcı olan bir araçtır ve insanlar tarafından inşa edilen toplum içinde kullanılır. Bireyler, toplumları içinde iletişim kurmak için kendi dillerini kullanırlar (Gürocak, 2007).

2.1.1 Ana Dil, Ana Dili

"Ana dil" ve "ana dili" kavramları çok sık karıştırılır, ancak farklı anlamlara gelirler. "Ana dil" terimi, genellikle bir dilin tarihsel gelişim sürecini ifade ederken, "ana dili" terimi bireyin güncel dil durumunu belirtir. Dolayısıyla, bu terimler birbirinden farklıdır (Karakaya, 2008; Sinan, 2006). "Ana dil" kavramı için içinde başka diller barındıran kaynak dil, birkaç dile temel oluşturan dil, birden çok dilin aslını kökenini oluşturan dil. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2022) "ana dil", "Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil." şeklinde tanımlanmaktadır. "Ana dili" ise "İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." şeklinde tanımlanmaktadır.

"Ana dili" için kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dildir (Oruç, 2016). Ana dili, bir kişinin doğduğu toplum içinde öğrendiği ve en iyi iletişim kurabildiği dildir. Ana dili, bireyin kendini en rahat ve etkili şekilde ifade edebildiği, düşünebildiği ve iletişim kurabildiği dildir. Ana dili, aynı zamanda bireyin kültürel kimliğinin bir parçasıdır ve toplum içindeki yerini tanımlar (Hamarat, 2019).

Ana dilinin öğrenilmesi doğal bir süreçtir. Ana dil öğretimi için temel olarak şu adımlardan söz edilmiştir:

- ✓ Çocukluk döneminde, kişi dilbilgisi kurallarını bilmeden ve özel bir çaba sarfetmeden ana dilini öğrenir.
- ✓ İlk olarak, çocuklar sesleri tanır ve sonra kelime dağarcıklarını geliştirirler.
- ✓ Ailenin ve çocuğun etrafındaki diğer insanların dil kullanımı, çocuğun ana dilini öğrenmede önemli bir rol oynar (Sinan, 2006).
- ✓ Çocuklar günlük yaşamları sırasında dilin işlevlerini ve anlamlarını deneyimleyerek öğrenirler.
- ✓ Dil gelişimi, çocuğun yaşına ve deneyimlerine bağlı olarak değişir ve genellikle 1-2 yaşları arasında temel bir dil yeteneği kazanılır.

- ✓ Okul döneminde, çocuklar dil becerilerini daha da geliştirirler, okuma ve yazma gibi dil becerileri öğrenilir (Hamarat, 2019).

Ana dili öğrenme süreci doğal bir şekilde gerçekleşirken, çocukların çevresel etkileri ve deneyimleri bu süreci büyük ölçüde etkiler. Ana dili, önce aileden ve yakın çevreden başlayarak ardından geniş çevreye kadar ulusal olanaklardan yararlanarak öğrenilen dil olarak ifade edilmektedir. İnsanlar ana dilinde bulunan kuralları ve dilin yapısını dolaylı olarak öğrenmiş olur. Sonuç olarak, ana dili, çocukların doğal olarak öğrendiği ve kimliklerinin bir parçası haline gelen bir dildir (Dolunay, 2013).

2.1.2 Yabancı Dil (İkinci Dil)

Tarih boyunca insanlar hep yaşadıkları coğrafyanın ötesine de ulaşabilmek adına o bölgenin dilini öğrenmek istemiştir. Günümüzde insanların kendilerini her anlamda geliştirip yeni bir dil öğrenmeleri ve bu dilde iletişim kurabilmeleri bir ihtiyaç haline gelmiştir. Yabancı dil öğrenimi, günümüzde çok önemli bir beceri haline gelmiştir (Yolcu, 2002). TDK'nın Sözlüğünde “yabancı dil” terimi, genel bir tanımla “öğrencilere, akademik, toplumsal ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil, ana dilin dışında olan dillerden her biri, ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak belirtilmektedir. Yabancı dili öğrenmede belli bir sıranın olması gerekir. Önce o dili öğrenmek için sürekli çevresinde bu dilde konuşanları işitsel olarak algılayıp dinlemeli ve belli bir seviyeye ulaştıktan sonra konuşma gerçekleşmeli. İleride ise okuma ve yazma becerilerine geçiş yapılması gerekir ve bu şekilde dilin dört temel becerilerini de aktif olarak kullanmaya başlar (Tosun, 2022).

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili kurallar araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- ✓ *Dinleme Yeteneği*: İlk olarak, hedef dildeki kelimeleri veya cümleleri doğru bir şekilde dinlemek çok önemlidir. Bu, doğru telaffuz ve anlama temel oluşturur.
- ✓ *Telaffuz Pratiği*: Öğrencilerin dinlediği kelimeleri veya cümleleri doğru bir şekilde tekrar etmeye çalışmalarıdır. Doğru telaffuz, iletişimdeki önemli bir unsurdur.
- ✓ *Anlamı Öğrenme*: Kelimeleri veya cümleleri tekrar ederken anlamlarını öğrenmeye özen göstermektir. Bu, dilin gerçek kullanımını anlamaınıza yardımcı olur (Güngör & Aydın, 2011).
- ✓ *Okuma Alıştırması*: Öğrencilerin dinlediği veya tekrar ettiği ifadeleri, dinleme ortamından bağımsız olarak okuma pratiği yapmalarıdır. Bu, yazılı dil becerilerinizi geliştirmenize yardımcı olur.

- ✓ *Yazma Pratiği*: Son olarak, öğrendikleri kelimeleri veya cümleleri doğru bir şekilde yazarak yazma becerilerini geliştirmek önemlidir. Yazma, dilin kullanımının vazgeçilmez bir parçasıdır.
- ✓ *Mantıklı Düşünme*: Hedef dilde düşünerek konuşma pratiği yapmak, dilin mantığını anlamaya ve akıcı bir şekilde iletişim kurmaya yardımcı olur. Dilin yapısını anlamak önemlidir (Yolcu, 2002).

Yabancı dil ve ikinci dil ifadesinin benzer anlamda kullanıldığı görülebilmektedir. “İkinci dil” ifadesi, bir bireyin yaşamı boyunca ana dilinden sonraki dil öğrenimini kapsayan geniş bir kavramdır. Ancak, “ikinci dil” terimi, yabancı dil terimiyle karşılaştırıldığında daha özel bir anlam da taşımaktadır. Yabancı dil, bir toplumun genelinde yaygın olarak konuşulan birinci dil olmamasına rağmen belirli bir bölgede veya ülkede önemli bir rol oynayan dili ifade etmektedir (Durmuş, 2018). Türkiye’de yaşayan etnik kökeni farklı Türk vatandaşlarının sahip olduğu dilleri örnek verilebilir. Arap kökenli bir Türk vatandaşının “ana dili” yani “birinci dili” Arapçadır, “ikinci dili” ise yani “resmi dil, ülke dili” Türkçedir. Yunanistan’da yaşayan Türk kökenli bir Yunan vatandaşının “birinci dili” Türkçe, ama “İkinci dili” Yunancadır” (Oruç, 2016). Türkiye’de yaşayan ve ana dili Türkçe olmayan bireyler için, Türkçe ikinci dil olarak kabul edilir. İkinci dil, bireylerin kendi çevreleriyle iletişim kurabilmek adına ana dilleri dışında öğrendikleri bir dil olarak kabul edilmektedir. Ana dilinin dışında çevrelerle etkileşimde bulunma ihtiyacından doğan bu dil becerisi, “ilave dil” olarak da adlandırılmaktadır. İkinci dil, eğitim, iş hayatı ve çeşitli temel amaçlara yönelik olarak ana dilin ötesinde edinilen bir dil olarak tanımlanmaktadır. İkinci dil öğrenimi, bireylerin ana dillerinden sonra herhangi bir dilde, herhangi bir seviyede dil becerisi kazanma sürecini ifade eden bir terimdir (Gözüküçük & Kıran, 2016).

2.2 Temel Dil Becerileri

Yabancı dil bilmek, birçok insan için genellikle yalnızca konuşma ve iletişim kurma yeteneğiyle sınırlı olduğu düşünülmektedir, ancak bu görünüşte basit tanım, dilin karmaşıklığını ve çeşitli yönlerini anlama konusundaki derinliği göz ardı eder. Aslında, bir yabancı dili etkili bir şekilde bilmek, dört temel becerisinin etkin kullanımını içerir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma (Çeltik, 2022).

Dinleme: Birey, yabancı dil öğretiminde de anadil öğreniminde olduğu gibi ilk olarak duymayı, sonra konuşmayı, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenir dolayısıyla dil

öğreniminde dinleme becerisi ilk öğrenilen beceridir ve diğer dört temel beceriden ayrı düşünülmemelidir (İşçi, 2012). İletişimdeki başarı, konuşanın mesajını tam olarak anlama ve karşılık verme yeteneğiyle ölçülür (Demirel, 1990). Dinleme becerisi, bir kişinin konuşulan dili dinlerken sözlü iletişimi anlama yeteneğini ifade eder. Bu, bir kişinin başkalarının konuşmalarını doğru bir şekilde anlamasını ve içerik hakkında yorum yapabilmesini gerektirir. Dinleme becerisi, dil öğrenirken kritik bir öneme sahiptir çünkü bu beceri, doğal bir dilin ses yapısını ve telaffuzunu öğrenmek için kullanılır. Aynı zamanda etkili iletişim kurmanın temelini oluşturur (Doğan, 2010).

Konuşma: Yabancı dil öğretiminde en temel hedeflerden biridir çünkü insanlar, karşılıklı konuşarak öğrendikleri dili pratikte kullanabilir ve birbirleriyle iletişim kurabilirler. Konuşma becerisi, bireyin düşüncelerini ve duygularını dilsel işaretler kullanarak ifade etme yeteneğidir. Gözlem yapma, dinleme ve okuma yoluyla edinilen bilgilerin sözel olarak ifade edilmesini içerir. Aynı zamanda iletişim kurarken tonlama, vurgu ve dilin doğru kullanımı gibi unsurları içerir (Çeltik, 2022). Konuşma becerisi, yabancı dil öğretiminde büyük öneme sahiptir ve hedef dilde etkili iletişim kurmayı sağlar. Bu beceri, öğrenilen dilin pratikte kullanılmasının en önemli göstergesidir. Doğru ve etkili bir şekilde kendini ifade edemeyen bir kişi, iletişim kurmakta zorlanır; iletişimin olmadığı bir ortamda ise paylaşım ve etkileşim olmaz (Eren Şengül, 2019).

Okuma: Okuma becerisi, basılı veya yazılı metinleri duysal organlar aracılığıyla algılama, bu metinleri anlama ve yorumlama yeteneğini kapsar. Yazılı veya basılı metinleri algılama, anlama ve yorumlama süreci duysal organlar aracılığıyla gerçekleşir (Temizkan, 2009). Okuma, yazılı bilgiye erişim sağlar ve bir dilin kelime bilgisini geliştirir. Ayrıca düşünceyi analiz etme, metin içeriğini anlama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir. Okuma becerisi, edebi metinlerden teknik belgelere kadar her türlü yazılı materyali anlamayı içerir (Mert, 2014). Öğrenci, sadece sesletim becerisini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda bir metni kavramak ve öğrenmek amacıyla da okuyabilir. Okuduğunu anlamanın, okuma etkinlikleri bakımından büyük önemi vardır. Öğrenci, hedef dilde metinleri anlamaya başladıkça okuma isteği artar. Bu sayede öğrencinin hem okuma becerisi hem de anlama yeteneği gelişmeye başlar (Eren Şengül, 2019).

Yazma: Yazma becerisi, kişinin yaşadıklarını, gözlemlediklerini, duyduklarını ve incelediklerini yazılı olarak ifade etme yeteneğini içerir. Bu, kişinin düşünce ve duygularını bir metin aracılığıyla başkalarına iletebilmesini sağlar. Olayların, deneyimlerin, gözlemlerin ve

incelenenlerin metinle aktarılmasıdır (Arıcı & Urgan, 2008). Yazma, diğer becerileri takip eden bir alandır. Birey, anlatma yeteneğiyle başlar ve ardından yazma pratiği yapar. Dinlemeyle edinilen bilgilerin kalıcılığını artırmak için yazma etkinliklerine yönelmek önemlidir (Emiroğlu & Pınar, 2013). Yazma becerisi, öğrenilen dilin üretim aşamasını oluşturur. Bu beceri sayesinde öğrenci, hedef dilde edindiği bilgi ve deneyimleri pratiğe dökebilir. Öğrenci, kendi cümlelerini özgürce oluşturabildiğinin farkına vardıkça, öğrendiklerini daha sağlam bir şekilde pekiştirir (Eren Şenül, 2019).

Bu dört temel dil becerisi, bir kişinin bir yabancı dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için gereklidir. Ancak yalnızca bu becerilerin geliştirilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda, bu becerilerin birbiriyle entegre edilmesi ve pratik yapılması da önemlidir (İşci, 2012). Dil öğrenimi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir araya gelerek kişinin dilin derinliklerini anlamasına ve etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Yabancı bir dili sadece güzel konuşma ve iletişim kurma becerisi olarak görmek, dilin karmaşıklığını anlamada eksiktir. Dilin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, bir bireyin dilin zenginliğini tam olarak kavramasına ve etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olur. Bu nedenle, dil öğrenme sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine eşit önem verilmelidir (Çeltik, 2022).

2.3 Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Yabancı dili öğrenme sürecinde öğrencilerin gösterdiği çaba ve aldıkları sonuç olumlu yönde ilerlemişse bu dili öğrenme istekleri de doğal olarak artmaktadır (Polatcan, 2018). Yabancı bir dil öğrenildiğinde en önemli faktör öğrencinin kendisidir. Çünkü öğrencinin sahip olduğu özellikler dil öğrenimini etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenme isteği, ilgisi ve merakının, öğrenme sürecine olumlu bir katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu tutum, öğrencilerin dil öğrenme çabalarını artırmalarına ve daha fazla çaba göstermelerine yardımcı olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen temel faktörler arasında öğretmen, öğrenci, ders içeriği, çevresel faktörler ve eğitim sistemi gibi beş ayrı değişken öne çıkmaktadır (Özer & Korkmaz, 2016). Krashen'e (1987) göre dil öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında: Sosyal içerik, öğrenme koşulları, öğrenci özellikleri, öğrenme süreci, öğrenme etkileri, vardır.

2.3.1 Öğrenci özellikleri ile ilgili faktörler

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenin, yani öğrencinin kişisel faktörleri büyük bir öneme sahiptir. Bu faktörler, öğrenme sürecinin nasıl ilerleyeceğini etkileyebilir ve öğrencinin başarısını belirleyebilir (Özer & Korkmaz, 2016). Öğrenen ile ilgili faktörler şu şekilde sıralanabilir:

Hazırbulunuşluk: İnsanların istenilen davranışı göstermek için gerekli biyolojik donanımına sahip olması durumudur. Bu, bireyin fiziksel yeteneklerini, zekâ düzeyini ve diğer biyolojik faktörleri içerir. Dil öğrenimi sadece zihinsel bir süreç değil, aynı zamanda bireyin fiziksel yetenekleri ile de yakından ilişkilidir. Dil öğreniminde sesleri doğru bir şekilde üretebilmek, dilin ses yapısını anlamak ve bu sesleri ayırt edebilmek, biyolojik olarak işitme yeteneğine ve dilin sesli yönlerine uygun bir şekilde yanıt verebilmekle ilişkili bir süreç olmaktadır (Kaya, 2017).

Olgunlaşma: Öğrencinin belirli bir olgunluğa ulaşmasıdır, öğrenmenin ön koşuludur. Bu, öğrenmenin temel bir ön koşuludur çünkü öğrenci, belirli bir olgunluğa erişmeden belirli becerileri kazanmakta zorlanabilir (Yücel, 2004). Öğrencinin belirli bir olgunluğa ulaşması, yabancı dil öğrenimi sürecinde temel bir ön koşuldur. Bu durum, dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmek, dilbilgisini kavrayabilmek ve iletişim becerilerini güçlendirebilmek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Yabancı dil öğreniminde olgunluğun sağlanması, öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini yakından ilgilendirmektedir (Özer & Korkmaz, 2016).

Genel uyarılmışlık hali: Öğrencinin genel uyarılmışlık hali, öğrenme sürecinde önemli bir faktördür. Bu durum, öğrencinin kendini hazır hissetmesi ve dış çevreden gelen uyarıları alabilmesi anlamına gelir. Ancak, bu uyarılmışlık hali orta düzeyde olmalıdır çünkü düşük uyarılmışlık, ilgisizlik ve motivasyon eksikliğine yol açabilirken, yüksek uyarılmışlık ise stres ve kaygıya neden olabilir. Dolayısıyla, öğrencinin genel uyarılmışlık seviyesinin dengeli olması öğrenme süreci için önemlidir (Gündoğdu, 2013).

Güdü: Organizmayı harekete geçmesini sağlayan aynı zamanda yabancı dil öğretimi bağlamında önemli bir rol oynayan bir ihtiyaçtır. Her öğrencinin güdü düzeyi farklılık gösterir, bu da öğretim sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Ama genel olarak bakıldığında güdünün bir gereksinimden geldiği görülmektedir (Coştu, 2015).

Eski yaşantılar: Öğrencilerin eskiden öğrendikleri yeni bilgi öğrenimini kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Öğrencinin yeni bildikleri ile daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Dikkat: Bilincin bir noktada toplanması durumudur. Dersi iyi anlamak için öğrencilerin dikkatini ilgili konuya yoğunlaştırması ve özellikle bilinçli öğrenmeler için gerekir (Seven & Engin, 2008).

2.3.2Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler

Öğrenilen konunun yapısı: Bir konuyu bütün olarak değil de parça parça öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, özellikle yeni veya zorlayıcı konularla karşılaşıldığında öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Yılmaz, 2016). Ancak, burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, bu parçaların nasıl bir araya geldiğini ve bir bütün olarak nasıl işlediğini anlamaktır. Öğrenciler, bir konuyu başlangıçta bütün olarak anlamaya çalışabilirler, ancak daha sonra detayları öğrenmek ve kavramları daha derinlemesine incelemek için bu konuyu parçalara bölme kararı alabilirler. Bu, konunun karmaşıklığını yönetmek ve daha iyi anlamak için oldukça etkili bir stratejidir (Seven & Engin, 2008).

Öğrenmeye ayrılan zaman: Öğrenmeye ayrılan zaman faktörü, öğrencilerin başarı seviyelerini büyük ölçüde etkileyen bir unsurdur. Derslerden sonra öğrenmeyi pekiştirmek ve bilgileri daha kalıcı hale getirmek için öğrenciler, öğrenme sürecini desteklemek amacıyla ders materyallerini tekrarlamalıdır. İki yaygın öğrenme stratejisi aralıklı çalışma ve toplu çalışmadır. Aralıklı çalışma, bilginin belirli aralıklarla tekrarlanmasını içerir. Toplu çalışma ise bir konuyu aynı anda çalışmayı ve sınav odaklı bir şekilde öğrenmeyi ifade eder (Gündoğdu, 2013).

Geri Bildirim: Geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sürecinde ne kadar başarılı olduklarını ve hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduklarını anlamalarına yardımcı olan faktördür (Yılmaz, 2016). Öğrencilere düzenli olarak geri bildirim verilmesi, öğrenme sürecini iyileştirebilir. Bu geri bildirim, ders sırasında öğretmenler tarafından veya belirli zaman aralıklarıyla yapılan sınavlar ve ödevlerle sağlanır. Öğrenciler, aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak hangi konular üzerinde daha fazla çalışmalar gerektiğini anlarlar. Bu sayede eksiklikleri gidermek ve başarılarını artırmak için adımlar atarlar (Seven & Engin, 2008).

Öğrencinin Aktif Katılımı: Öğrencinin derse aktif katılımı, öğrenme sürecini hızlandırabilir ve daha derinlemesine anlayış sağlayabilir. Öğrenciler, pasif bir şekilde dersi dinlemek yerine, not almak, sorular sormak, öğrenilen konuları pratikte uygulamak gibi aktif katılım yöntemlerini kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler (Yılmaz, 2016).

Krashen'in (1987) dil öğrenme kuramına göre sosyal içerik, bir dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Sosyal içerik, dil öğrencisinin çevresindeki sosyal faktörleri ve etkileşimleri ifade eder. Bu faktörler arasında dil öğrencisinin sosyal çevresi, kültürel bağlamı, sosyal ilişkileri ve toplum içindeki rolü yer alır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla bağlanmalarını ve motivasyonlarını artırmalarını sağlar. Bu faktörler öğrenme sürecini etkileyen önemli unsurlardır ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmek için dikkate alınmaları gereken noktalardır. Öğrencilerin kendi öğrenme tarzlarını anlamaları ve bu faktörleri kişisel öğrenme yaklaşımlarına uyarlamaları, daha etkili ve başarılı bir öğrenme deneyimi elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Taş, 2005).

2.4 Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkiye, tarih, coğrafya, siyasi ve ekonomik durum, dil çeşitliliği, turizm ve doğal güzellikler gibi birçok faktörle dünyada ilgi odağı haline gelmiştir. Bu nedenle her yıl farklı ülkelerden milyonlarca insan çeşitli sebeplerle geçici veya kalıcı olarak Türkiye'ye gelmektedir. Kalıcı olarak yaşayan yabancıların etkili bir iletişim kurma istekleri Türkçe öğrenme ihtiyacını arttırmaktadır (Günaydın, 2021). Son yirmi yıl içerisinde, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi önem kazanmış ve yaygınlaşmıştır (İşcan, 2011).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirlenen metotlar bulunmaktadır ve yıllar boyunca edinilen bilgiler, pedagojik öğretim stratejileri çerçevesinde bazı prensipler geliştirilmiştir. Barın (2004) bu prensipleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Dil öğretim planlaması
- Temel dil becerileri
- Somuttan soyuta ve kolaydan zora
- Her aşamada tek yapı
- Gerçek yaşamla uyumlu bilgi ve örnekler
- Etkin öğrenci merkezli eğitim
- Bireysel farklılıklar

- Görsel ve işitsel destek araçları

Buna göre, dil öğretimindeki ilk adım, öğretimin planlanmasıdır. Programın, hedef kitleye ve seviyeye uygun olacak şekilde materyaller ve öğretim yaklaşımlarıyla belirlenmesi gerekmektedir. İkinci önemli ilke, dil öğretiminde dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerinin programa dahil edilmesidir. Öğretim sırasında basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir ilerleme sağlanmalıdır. Her dil yapısı ayrı ayrı öğretilmeli ve öğrencilere yeterli süre verilmelidir. Öğretimde gerçek hayattan örnekler kullanılmalı ve öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilmelidir. Öğreticilerin Türkçe derslerinde işitsel ve görsel etkinliklere daha çok yer vermesi önemlidir çünkü öğrencilerin bilgileri daha kolay hatırlamasını sağlayabilir (Demir, 2022). Dört temel dil becerisi dil öğretme sürecinde önemli role sahiptir. Dil öğretiminde, önce dinleme becerisi geliştirilmeli, ardından konuşma becerileri üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Aynı şekilde, okuma becerileri önce gelmeli ve ardından yazma becerileri üzerine odaklanılmalıdır. Bu sıralama, dil becerilerinin bütünlüğünü koruyarak öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Erol, 2019). Söz konusu Türkçe öğretimi olduğu zaman, dört temel kategori vardır: Türkçe ana dili olanlar / Türkçe ana dili olup da farklı bir ülkede yaşayanlar / Türk lehçelerinden birine (Kazak, Kırgız, Özbek, Türkmen Türkçeleri gibi) ait olanlar / Türkçe ana dili olmayanlar. Yabancı dil, sürekli olarak ana dil ile rekabet etme eğilimindedir. Bu durum, ana dile benzeyen yabancı dillerin daha kolay öğrenilebileceği anlamına gelmektedir (Başkan, 1969). Dil ve kültür ilişkileri açısından incelendiği zaman, ana dilinde tek bir kelimeye karşılık yabancı dilde birden fazla kelime gelebilmektedir veya anlam alanları ayrı ayrı düzenlenmiş olabilmektedir. Her dil, onu konuşan topluluğa özgüdür. Her dilin aynı zamanda diğer dillerle ortak yönleri de bulunmaktadır (Demircan, 2005).

Türkiye, göç alan bir ülkedir. Bundan dolayı gelen yabancıların Türkçe'ye olan talep ve ilgileri sürekli olarak artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki araştırmalar, Ankara TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi üniversitelere bağlı dil merkezleri öncülüğünde yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır. Üniversiteler genellikle yurt içinde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışmalar yaparken, Yunus Emre Enstitüsü faaliyetlerini daha çok yurt dışında sürdürmektedir (Erol, 2019). Özellikle 2011'de başlayan Suriye iç savaşı, ülkeye büyük bir göç dalgasına neden oldu. Suriyeli mültecilere yönelik sosyo-kültürel uyum sağlama amacıyla 2016'da Avrupa Birliği ile imzalanan bir protokolle PİKTES projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında, geçici eğitim merkezleri ve devlet okullarında yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi verilmektedir. 2019'a gelindiğinde, devlet okullarında tüm uyum

sınıfları açılarak projenin faaliyetleri genişletilmiştir. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin yanı sıra Afganistan, Yemen, Somali, Irak ve Filistin gibi diğer ülkelerden gelen 7-15 yaş aralığındaki çocuklar da Türkçe dil eğitimi alarak projeye dahil edilmiştir (Altıntaş, 2023).

2.6 İletişim

İletişim, insan varlığı ile birlikte var olan ve sürekli olarak gelişen bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca insanlara özgü değildir; tüm canlılar arasında da mevcuttur. İletişim, canlıların çevreleriyle etkileşime geçmeleri, dış dünyadan gelen uyarıcıları anlamlandırmaları ve diğer canlılarla etkileşimde bulunmaları için hayati bir öneme sahiptir (Aytekin, 2018). İletişim, insanların çevrelerinden gelen bilgileri anlamlandırma ve diğer insanlarla etkileşimde bulunma ihtiyacını karşılamak üzere doğal bir tepki olarak gelişmiştir. Bilgi paylaşımını kolaylaştırırken duygusal ifadeleri, düşünceleri ve deneyimleri aktarmak için kullanılır. İletişim, insan yaşamının her alanında önemli bir rol oynar ve sürekli olarak gelişir ve değişir. İletişimin temel amacı olan: bilgi paylaşımı, duygusal ifade ve insanlar arasındaki bağları güçlendirmek gibi özellikleri değişmez (Güngör & Aydın, 2011).

İletişim, kelime kökeni olarak İngilizce ve Fransızca "communication" kelimesine dayanmaktadır ve başlangıçta "haberleşme" olarak tanımlanmıştır. Kelime başlangıçta insanların bilgi, düşünce ve duygularını birbirlerine aktarma sürecini ifade etmek için kullanılmıştır. Ancak zamanla kavramın anlamı genişlemiş ve aynı zamanda ilişkileri, kültürel etkileşimi, duygusal bağları ve toplumsal dinamikleri içeren bir kavram haline gelmiştir. İletişim, aynı zamanda vücut dili, görsel semboller, işaretler ve teknolojik araçlar gibi çeşitli iletişim araçlarını kapsar. Bu nedenle, iletişimin sadece iletileri aktarmakla kalmayıp toplumsal etkileşimi de içerdiğini söylemek mümkündür (Vural vd., 2012). İletişimle ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- “Karşılıklı bilgi alışverişidir” (Başkan, 2003, s. 15).
- “Bireyler arasında bilgi alıp vermek amacıyla oluşturulan bir ilişkiler sistemidir” (Günay, 2004, s. 114).
- “Bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişki yoluyla bir insan ya da insanlardan diğerine bazı kanallar kullanılarak anlam olarak uzlaşılan imgeler aracılığıyla değişimi ve aktarılması sürecidir” (Yüksel, 2014, s. 22).

- “Anlamları itibarıyla uzlaşmış simgeler yoluyla değişik zaman ve mekân boyutlarında gerçekleşen bilgi, düşünce ve duyguların aktarılması ve alışverişidir” (Zıllıoğlu, 2003, s. 22).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde insanlar yaşamları boyunca bir iletişim süreci içerisinde. Sadece bir trafik levhasını okuyabilmek bile iletişimin bir parçasıdır. İnsanların günlük hayatlarını iletişim kurmadan geçirmeleri çok zor (Yayla, 2018). Yabancı dilde iletişim, geniş bir perspektifte anadil iletişiminin temel beceri unsurlarını paylaşmaktadır. Bunlar, duygu ve düşünceleri hem sözlü hem de yazılı şekilde çeşitli toplumsal ve kültürel ortamlarda, bireyin kendi istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak anlama, ifade etme ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bilasa & Taşpınar, 2017).

2.6.1 İletişim Sürecinin Öğeleri

İnsanlar çevresinden veya diğer insanlardan gelen uyarıcıları ayırma ve sınıflandırma gibi özelliğe sahiptir. Bu uyarıları yaparken insanlar seçici olur. İletişimin daha anlamlı olması için iletişim sürecinin temel işlevleri ve öğeleri ele alınmaktadır. İletişim sürecinin öğeleri aşağıdaki gibidir:

- Kaynak
- Kod
- Kanal
- Mesaj
- Hedef kitle
- Geri bildirim (Işık, 2016).

Kaynak, mesajı gönderen ve iletişimi başlatan olarak bilinir. Kaynak kişi veya kuruluş olabilir. “Bilgiyi aktaracak kaynaktır. Bir bildirinin kaynağı olan bir başkasına herhangi bir düşünce, görüş ya da bir başka şey aktarmak isteyen kişi ya da başka bir şeydir” (Günay, 2004, s. 220). Kaynak iletmek istediği bilgiyi zihninde oluşturduktan sonra onu kelimelerle, sembollerle kodlayarak kanal yardımı ile hedef olan alıcıya gönderir (Çağdaş, 2012).

Kod, iletişim sürecinde aktarılacak istenen bilginin kod sistemi ile aktarılması ve bilgilerin iletiye (mesaja) dönüştürülmesidir. İletişim sürecinde mesaj şifrelenerek gönderilir. Gönderici sadece konuşarak değil yazıyı, resimleri, rakamları, vücut hareketlerini kullanarak anlatım yapabilir (Vural vd., 2012).

İletişimde kanal, mesajın göndericiden alıcıya geçişinde kullanılan aracı ifade eder. Bu kanal, göndericinin iletmek istediği bilgiyi alıcıya ulaştıran bir iletişim yolu olarak işlev görür (Yağcı & Uçar, 2018). İnsanlar, iletişim kanallarını beş duyu organı aracılığıyla sağlarlar (Cüceloğlu, 2013).

Mesaj, iletişimin başlaması için kaynağın bir ileti oluşturması gerekir. Mesaj tam olarak kaynak tarafından iletilen bilgilerdir. Mesajı iletirken kaynak duygu ve düşüncelerini konuşarak, yazarak veya beden dili ile aktarmaktadır. Yazılan bir telefon mesajı, gülümseme, gazete veya televizyon haberi hepsi mesajın birer örneğidir (Vural vd., 2012).

Hedef kitle, Mutlu'ya göre hedef kitle mesajın ulaşması gereken kişi veya küme olarak tanımlanır. Bu tanımdan yola çıkarak televizyon için izleyiciler, gazete için ise okuyucular hedef kitleyi oluşturmaktadır. İletişim sürecinin başarılı olması için hedef kitlenin de iletişim becerilerine sahip olması ve onları kullanması çok önemlidir. Bu şekilde sağlıklı bir iletişim söz konusu olmaktadır (Işık, 2016).

Geri bildirim, iletişim sürecinin son aşamasıdır. Kaynağın gönderdiği mesaja cevap vererek geri bildirim sağlanmaktadır (Yağcı & Uçar, 2018). Mesajın anlaşılıp anlaşılmadığının değerlendirilmesi, alıcının kaynak kişiye gösterdiği tepki, yanıt ve işaretlere dayanarak gerçekleşir. Bu tepkiler ve işaretler, geribildirim olarak adlandırılır (Özgüven, 2010).

2.6.2 İletişim Türleri

İletişim türleri, iletişimin nasıl gerçekleştiğini ve hangi araçların kullanıldığını anlamamıza yardımcı olmaktadır. İletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olarak üçe ayrılır (Vural vd., 2012).

2.6.2.1 Sözlü İletişim

Sözlü iletişim mesajın ses aracılığıyla hedefe ulaştırılmasıdır. “Duygu ve düşüncelerin sözlerle aktarıldığı en eski ve en etkili iletişim türüdür” (Aziz, 2010, s. 43). Sözlü iletişim, insanların duygu, düşünce ve bilgilerini sesli olarak ifade etmek için kullandıkları temel bir iletişim türüdür. Bu tür iletişim, günlük yaşamımızın merkezinde yer alır ve hızlı değişimlere açıktır. Seslerin sözcüklere dönüşmesiyle gerçekleşen iletişim olan sözlü iletişim, dili en etkili araç olarak kullanır. Bu tür iletişim genellikle konuşma dili olarak da adlandırılır. Sözlü iletişim çeşitli formatlarda gerçekleştirilebilir; telefon görüşmeleri, resmi toplantılar, yüz yüze görüşmeler, halka hitaplar, sözlü talimatlar ve eğitim kursları vb. (Güngör & Aydın, 2011). Ancak, sözlü iletişimde sıkça yanlış kullanılan sözcükler ve yabancı kelimeler görülebilir. Bu

durum, konuşmanın anlık doğasından kaynaklanır ve insanlar hızlıca düşünüp ifade etmeye çalışırken dil hataları yapabilirler. Sözlü iletişim, insanlar arasındaki etkileşimin temelini oluşturur ve duygusal bağların kurulmasına katkı sağlar. Bu nedenle, etkili bir sözlü iletişim becerisi, kişisel ilişkilerin ve iş ilişkilerinin güçlenmesine yardımcı olmaktadır (Polatcan, 2018).

Sözlü iletişim becerisi gelişmiş birisinde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir (Saraç, 2006):

- Konuşurken sesleri doğru telaffuz etmek,
- Sesleri yutmadan konuşmak
- Konuşurken gereksiz kelime kullanımından kaçınmak
- Başlatılan cümleyi mantıklı ve anlamlı bitirmek
- Aynı kelimeleri kullanmaktan kaçınmak
- Konuşurken seslerin yükseklik ve alçaklık olanaklarını kullanabilmek
- Yabancı kelime kullanımından kaçınmak
- Cümle kurarken açık ve anlaşılır olmasına dikkat etmek
- Doğru soluk almak (göğüs boşluğu ve diyaframdan)
- Konuya uygun ses tonuyla konuşmak
- Herkesin duyabileceği sesle konuşmak
- Konuşurken jest ve mimiklerin uygun olmasına dikkat etmek
- Konuşma sırasında akışı bozacak duraksamalardan kaçınmak

Sözlü iletişimin başarılı olması için bu ilkelerin bir beceri haline getirilmesi gerekmektedir.

2.6.2.2 Sözsüz İletişim

İletişim sadece sözcüklerle sınırlı değildir; sözsüz iletişim de önemli bir boyuttur. Sesi kullanmadan yüz ifadeleri, ses tonu, jestler, mesafe ve giyim gibi davranışlar ile kurulan iletişim türüdür. Etkin iletişim için jest ve mimiklere dikkat etmek gerekir (Erzurum,2012). İletişim kurmanın büyük ölçüsü sessiz iletişime aittir. Cooper 1987, s. 21 sessiz iletişimin önemini şu şekilde ifade etmiştir “Yedi yılın sonunda şu ortalamaları elde ettim: Vücut yüzde altmış, ses yüzde otuz ve sözcükler yüzde on. Tavırlarımızın iletişimi sessiz olmaktadır. İşte çoğu kişinin gözünden kaçan mesaj budur.” Sözsüz iletişimin en önemli özelliklerinden biri sözlü iletişimi tamamlamasıdır ve güvenilir olmasıdır. Sözsüz iletişimi diğer iletişim türlerinden ayıran en

önemli nokta sürekli devam etmesi durumudur. İnsanların konuşmaları, susmaları, bakışları kısacası her biri anlam taşımaktadır (Menderes, 2019).

Dünyanın her yerinde bazı jest ve mimikler aynı mesajı iletebilir, fakat kültürel farklılıklar göz önünde bulunduğu zaman bazı sözsüz davranışların anlamları değişiklik gösterebilir (Polatcan, 2018). “Kültürel farklılıklar artıkça beden dilini anlamak da zorlaşır. Kendi ülkemizde tanımadığımız küçük bir çocukla bakışmamız, karşılıklı gülümsememiz normal karşılanırken yabancı bir ülkede bu davranış suç kapsamında değerlendirilebilir” (Erzurum, 2012, s. 60).

2.6.2.3 Yazılı İletişim

İnsanların hafızaları unutma özelliğine sahip olması nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak için ve toplumsal düzeni, medeniyeti sürdürebilmek adına sözlü sistemi işaretlerle ve simgelerle oluşturarak bir iletişim türü olarak yazıyı geliştirmiştir (Poe, 2019). Yazı, “İnsan dilindeki sesli göstergelerin karşılığı olarak görüntüsel ya da çizimsel göstergeleridir” (Martinet, 1985, s. 2). İnsanlar önceleri taşlara ve duvara resim çizerek bu iletişimi sağlamaya çalışmışlar. İlerleyen zamanda resimler ve semboller harfler ve alfabeye dönüşerek her toplumun kendi alfabesini oluşturmaya ve yazıyı geliştirmesine zemin hazırlamıştır (Polatcan, 2018). Yazı, milletlerin köklülüğünü ve tarihsel derinliğini gösteren bir araç olarak öne çıkmaktadır. “Milletlerle ilgili olarak köklülük, eskilik, gelişmişlik, dil, edebiyat, tarih, kültür ve uygarlık kavramları ve bu kavramlarla ilgili kavram işaretleri söz konusu edildiğinde yazının akla gelmesi, onun anılan kavramların hem taşıyıcısı hem de onların seviyesini yansıtan bir gösterge olmasından kaynaklanır” (Alyılmaz, 2012, s. 52). Yazılı iletişimi sözlü iletişimden ayıran önemli noktalardan biri çok daha kurallı ve sorumluluğu gerektiren olmasıdır. İnsanların sözlü iletişimden yazılı iletişime geçmelerinin iki ana nedeni vardır. Bunlar, toplumsal ve kişisel nedenlerdir. Toplumsal nedenler: belirli bir toplumun içinde olan kuralları belirginleştirmek ve toplumların aralarında olan anlaşmaların güvenliğini arttırmak. Kişisel nedenler: İnsanların tecrübe ettiklerini gelecekteki nesillere aktarmak ve kalıcı olmak (Batu & Yanık, 2021).

2.6 İletişim Kurma İstekliliği

İsteklilik kavramı TDK 'da (2022) açıklaması “istekli olma durumu, talepkârdık” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kelimenin anlamını iletişim bağlamında daha derinlemesine incelendiğinde iletişim kurma istekliliği, iletişim sürecini başlatma ve devam ettirme konusundaki bir kişinin içsel durumunu ifade eder. Bu, iletişimde aktif bir rol oynamak ve diğer insanlarla etkileşime geçmek isteme arzusunu yansıtır (Polatcan, 2018). İletişim, insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgi paylaşımının gerçekleştiği temel bir süreçtir (Tutar & Yılmaz, 2003). İletişim kurma istekliliği, bu sürecin başlamasını ve sürdürülmesini sağlar. İletişim kurma istekliliği, dil öğrenimi ve iletişim açısından temel bir kavramdır. Bu kavram, bireyin belirli bir zamanda, belirli bir kişi veya kişilerle, ikinci bir dil kullanarak iletişim kurmaya olan isteğini ifade eder. Dil öğreniminde ve dil kullanımında, iletişim kurma istekliliği önemli bir rol oynar çünkü bu istek, bireyin dil becerilerini geliştirmesine ve yeni dilde daha etkili iletişim kurmasına olanak sağlar (MacIntyre vd., 1998).

İletişim kurma istekliliği fırsat sunulduğu zaman iletişimi başlatma olasılığı olarak ifade etmektedir (MacIntyre, 2007). İletişim kurma istekliliği, özellikle ikinci dil öğretiminde çeşitli psikolojik ve dilbilimsel faktörlerin etkileştiği bir konudur (Dörnyei, 2005, s. 210). İletişim kurma istekliliği, bireyin öğrenme başarısının farklı etkenler nedeniyle doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebileceği bir kavramdır. İletişimdeki isteklilik kavramı, bir bireyin çeşitli sebeplerden dolayı iletişim kurmaya isteksiz olabileceği ve bu durumun dil öğrenme başarısı üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olabileceği düşüncesine dayanır (Öz, 2016). İlk kez bu terimi McCroskey ve Bear (1985) ana dili öğretimi için kullanmışlardır. İleriki yıllarda iletişim kurma istekliliğini ikinci dil öğretimi için de kullanılmıştır. Ana dilini ele alan iletişim kurma istekliliği araştırmaları isteklilik kavramını kişilik özelliği olarak incelemiştir. Ayrıca iletişim kurma istekliliğinin zamandan, düşüncelerden veya davranışlardan etkilenmeyeceğini öne sürmüştür. İletişim kurma istekliliği, bireyin iletişim kurmaya yönelik içsel bir motivasyonu temsil eder. Bu motivasyon, kişinin iletişim kurmaya ne kadar istekli olduğunu belirler ve iletişimde aktif rol almasını sağlar (Boz, 2020).

2.6.1 Ana Dilde İletişim Kurma İstekliliği

İletişim kurma istekliliği, McCroskey ve Baer (1985) tarafından ana dil öğretimi için geliştirilen bir kavramdır ve kişilik tipleri ile sıkı bir ilişkiye sahiptir. Bu bağlamda, dışa dönük kişilerin genellikle iletişim kurma istekliliklerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Dışa dönük bireyler, sosyal etkileşimleri ve iletişimi genellikle daha fazla tercih ederler

(Polatcan, 2018). İletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörler arasında, içgüdü, benlik saygısı, iletişim yeterliliği, iletişim kaygısı, içe dönüklük ve kültürel çeşitlilik gibi değişkenler önemli bir rol oynar. McCroskey (1990) tarafından yapılan çalışmalarda, bu faktörlerin iletişim kurma istekliliği üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

MacIntyre (1994), ana dil öğretiminde kişilik temelli iletişim kurma istekliliği modelini geliştirmiştir. Bu model, öğrencilerin kişilik özelliklerini ve iletişim becerilerini dikkate alarak öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Şekil 2.1’de yer alan bu model, kişiliğin, iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisini görsel olarak temsil eder.



Şekil 2.1 MacIntyre'nin Kişilik Temelli İletişim Kurma İstekliliği Modeli

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, iletişim kurma istekliliğini etkileyen önemli faktörler arasında kişinin algıladığı iletişim yeterliliği ve iletişim kaygısı özellikle belirgin bir rol oynamaktadır. Bu iki etmen, bireylerin iletişim sürecine katılım düzeyini ve iletişim kurma istekliliğini büyük ölçüde belirlemektedir (MacIntyre, 1994).

Algılanan İletişim Yeterliliği: İletişim yeterliliği, bir bireyin kendi iletişim becerilerinin ne kadar etkili olduğuna dair algısıdır. İnsanlar, kendilerini iletişimde yetkin hissetmeleri durumunda daha istekli ve kendinden emin bir şekilde iletişime girebilirler. İletişim yeterliliğini artırmak için iletişim becerilerini geliştirmek, özgüveni artırmak ve iletişim deneyimleri kazanmak önemlidir (MacIntyre, 1994).

İletişim Kaygısı: İletişim kaygısı, bir bireyin iletişim durumlarına karşı duyduğu endişeyi ifade eder. İnsanlar bazen yeni bir ortamda veya topluluk içinde konuşma veya iletişim kurma konusunda kaygı yaşamaktadırlar. Bu tür kaygılar, iletişim kurma istekliliğini azaltmaktadır. İletişim kaygısını yönetmek, kişilerin daha rahat ve istekli bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (MacIntyre, 1994).

2.6.2 Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği

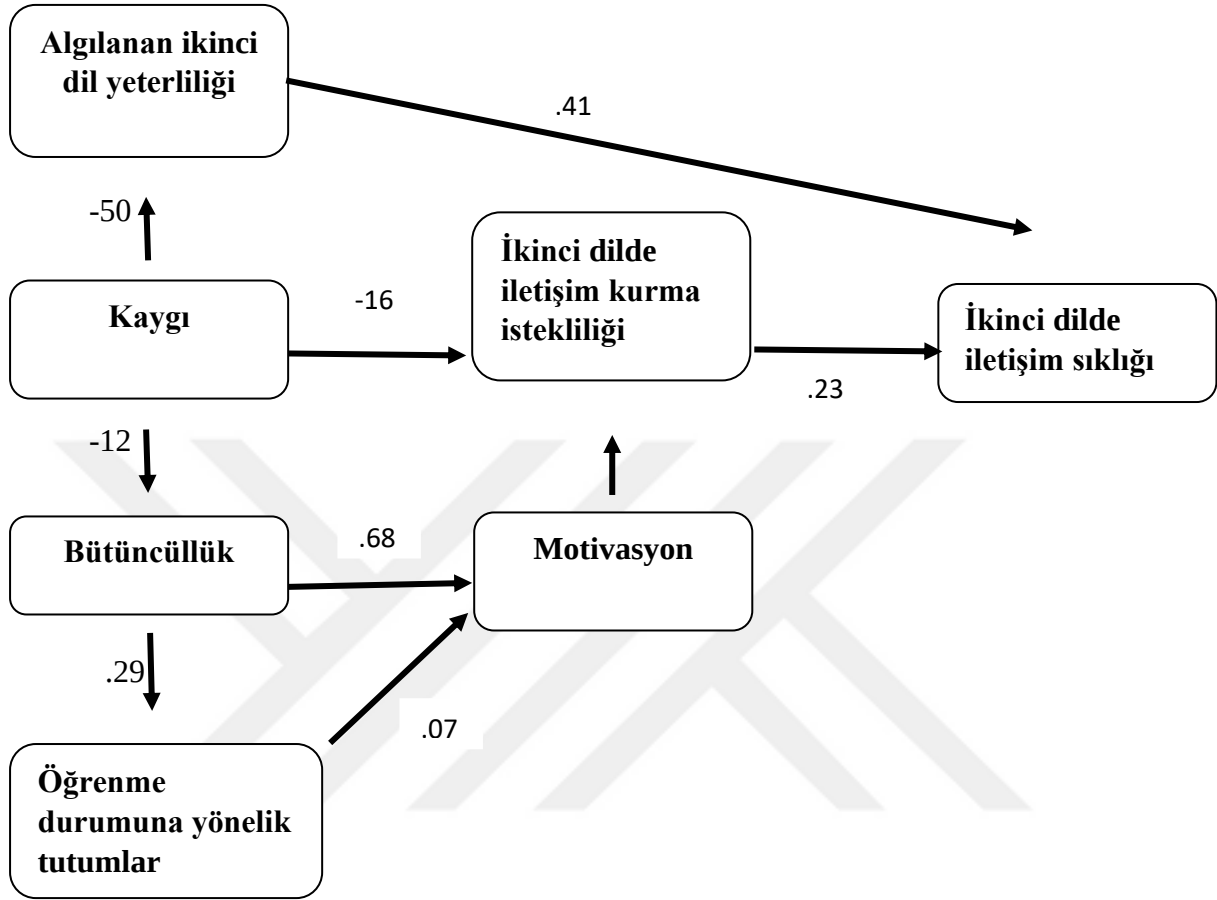
Yabancı bir dilde iletişim kurma istekliliği, ana dilde iletişim kurma istekliliğinden farklı bir dinamik içerir. Bu farklılığın temel nedeni, kişilerin yabancı bir dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları özel zorluklar ve motivasyon etmenleridir. Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği, bireylerin iletişim yönelimlerini belirleyen çeşitli etmenlere dayanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin yabancı dil derslerine olan ilgisizliği veya başkalarının önünde yabancı dilde konuşma kaygısı gibi etkenler öne çıkar (MacIntyre, 2007). Öğrencilerin yabancı dil derslerine ilgisizlik göstermeleri, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle ders içeriğinin sıkıcı veya öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olmaması, öğrenme motivasyonunu azaltmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi daha çekici ve ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini artırabilir (Yayla, 2018). Başkalarının önünde yabancı dilde konuşma kaygısı da yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini etkileyen önemli bir faktördür. Bu tür kaygılar, öğrencilerin kendilerini ifade etmekten çekinmelerine veya hata yapmaktan korkmalarına neden olabilir. Bu nedenle, yabancı dilde iletişim kurma becerilerini geliştirmek ve özgüveni artırmak için destek sağlanabilir (Boz, 2020).

Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği modelleri:

- MacIntyre ve Charos (1996) iletişim kurma istekliliği modeli,
- Wen ve Clément (2003) iletişim kurma istekliliği modeli,
- Bektaş (2005) iletişim kurma istekliliği modelidir.

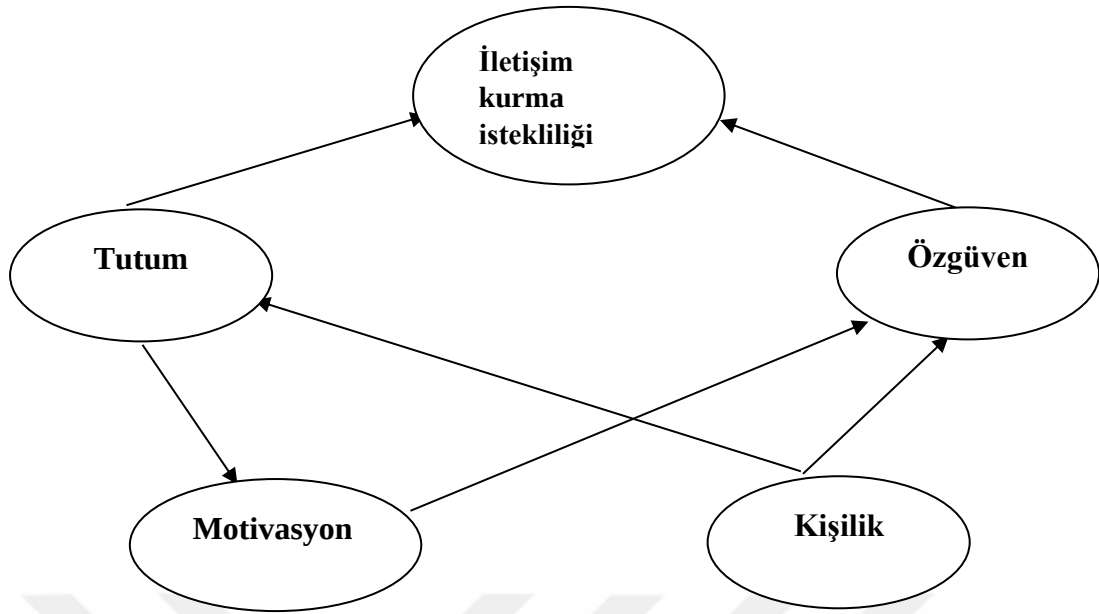
Yabancı dilde iletişim kurma istekliliği modelini ilk inceleyen McIntyre ve Charos (1996), bu alandaki araştırmaları ileriye taşımışlardır. Gardner'ın (1985) sosyo-eğitimsel modeline dayanarak geliştirdikleri bu model, öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Bu modele göre ikinci dil kaygısı, algılanan ikinci dil yeterliliği, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini ve bütüncüllük yaklaşımını olumsuz etkilerken, algılanan ikinci dil yeterliliği, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini ve ikinci dilde iletişim sıklığını olumlu etkiler. Bununla birlikte, bütüncüllük yaklaşımı hem motivasyonu hem de öğrenme durumuna yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler (Şener, 2014). Motivasyon, ikinci dilde iletişim istekliliğini artırırken, sonuç olarak ikinci dilde iletişim istekliliği ikinci dil iletişim sıklığını olumlu yönde etkiler. Kişinin kendini

yetkin hissetmesi durumunda iletişim kurma isteğinin ve sıklığının artabileceğini göstermektedir (Özyurt, 2021).



Şekil 2.2 Macintyre ve Charos'un (1996) İletişim Kurma İstekliliği Modeli

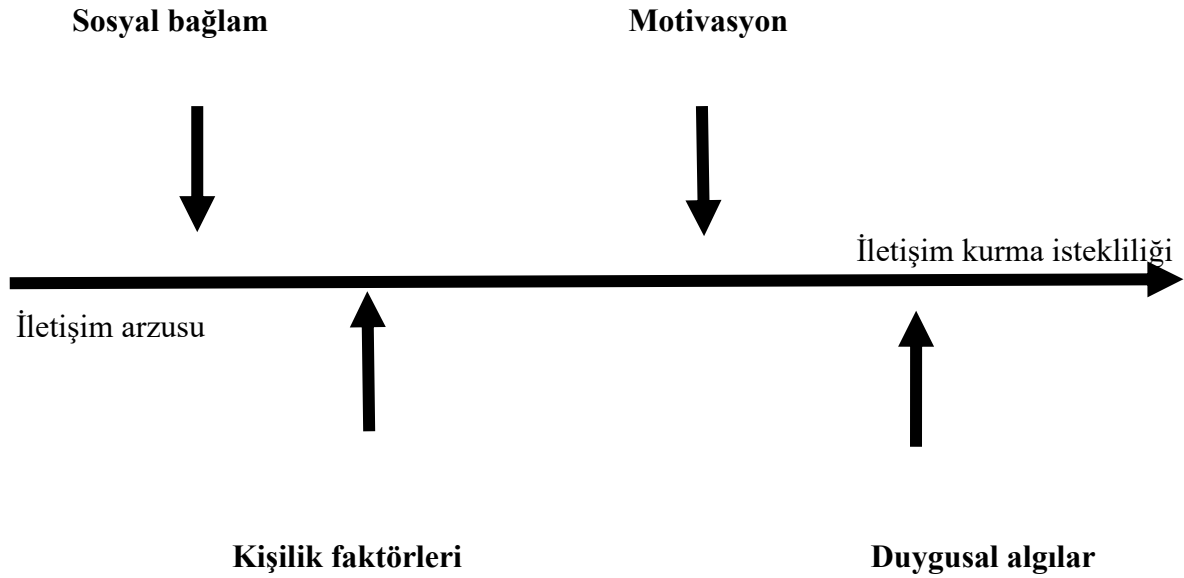
Geçmişten günümüze kadar yapılan çalışmalar arasında Bektaş'ın (2005) çalışması, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini ve bunun altında yatan değişkenleri inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle önemli bir yer tutmaktadır.



Şekil 2.3 Bektas'ın (2005) iletişim kurma istekliliği modeli

Bu modele göre yabancı dilde iletişim kurmada “özgüven”, “kişilik”, “tutum” ve “motivasyon” etkili olan etmenlerdir (Özyurt, 2021).

Wen ve Clément (2003), yapısal modelleri aracılığıyla, iletişim kurma arzusu ile yabancı dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiye önem vermektedir. Bu çalışmada önemli bir nokta ise iletişim kurma istekliliğini iletişim kurma arzusundan farklı bir yapı olarak görmeleridir. Bu modele göre “sosyal bağlam” ve “kişilik faktörleri” de iletişim kurma istekliliği üzerinde olumlu ya da olumsuz etki oluşturmaktadır.



Şekil 2.4 Wen ve Clément'in (2003) iletişim kurma istekliliği modeli

2.7 İletişim Engelleri

İletişim engelleri, iletişim sürecinde mesajın doğru bir şekilde aktarılmasını veya anlaşılmasını engelleyen veya zorlaştıran çeşitli faktörleri kapsar (Taşdan & Güngör, 2016). İletişim engelleri çeşitli faktörlere bağlıdır. Literatürde iletişimi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır Eisenberg (2010), iletişimde dört farklı türde engelin varlığına işaret etmektedir. Bu engeller, süreçsel, fiziksel, semantik ve psikolojik engellerdir. Karaçor ve Şahin (2004), iletişimdeki engelleri; fiziksel ve teknik engeller, dil engelleri, statüye bağlı engeller, zaman kısıtlamaları, kişisel engeller, sosyo-kültürel ve psikolojik engeller olarak sınıflandırmışlardır. Sabuncuoğlu ve Gümüş'e (2008) göre, iletişim engelleri fiziksel, teknolojik, psikolojik, sosyal ve örgütsel olmak üzere ayrılmaktadır. İletişimi etkileyen birçok faktör vardır. Bunların arasında öne çıkanlar teknik ve fiziksel engeller ile psikososyal ve örgütsel engellerdir. İletişimdeki kişiler arası engeller, bir kişinin karşısındakiyle doğru bir iletişim kurmakta zorlanmasından dolayı kaynaklanır. İletişimi engelleyen faktörler, fiziksel ve teknik (iletişim araçları ve çevresel koşullar), psikolojik veya sosyal (kişisel özelliklerden kaynaklanan iletişim engelleri) ve örgütsel (gruplar arasında ortaya çıkan iletişim engelleri) olarak sınıflandırılabilir. Kişiler arası iletişimi engelleyen faktörleri ise: Dil engelleri, sosyal statü farklılıkları, kişisel engeller, net olmayan ifade, dinleme eksikliği, empati kuramama, bilgi yüklemesi, gürültü, bilgi eksikliği, zaman baskısı, kesintiler, geçmiş deneyimler, seçici algılama, önyargılar, varsayımlar ve fiziksel mesafe şeklinde sınıflandırılır (Başerer, vd., 2016).

Bu faktörlerin her biri, iletişimde etkili olmayı engelleyebilir ve iletişim sürecini zorlaştırabilir. Bu nedenle, iletişimde başarılı olmak için bu engelleri tanımak ve aşmak önemlidir (Karabulut & Uygun, 2024).

2.8 İlgili Araştırmalar

Alan yazında Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliğinin incelenmesi konusunda yapılan araştırmalar mevcut, ancak ilkökulda öğrenim gören yabancı öğrenciler için böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Boz (2020) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki”yi araştırmak adına Hacettepe ve Gazi Üniversitesinin Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) 43 farklı ülkeden, 97 erkek, 73 kadın olmak üzere toplam 170 katılımcıdan veri toplamıştır. Araştırmaya katılanlara “ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği” ölçeği ile “ikinci dil motivasyonel benlik sistemi” ölçeklerini birleştirerek bir anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kadın katılımcıların motivasyon düzeyleri ve ideal benlik düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır, aynı zamanda kadın katılımcıların iletişim kurma isteklilikleri bireysel faktörlerden çok fazla etkilendiği şeklinde yorumlanmıştır. Erkek katılımcıların ise Türkçe iletişim kurma isteklilikleri daha çok toplumsal faktörlerden etkilendiği ortaya çıkmıştır. İletişim kurma istekliliği açısından incelendiğinde erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre iletişim kurmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir.

Yayla (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil (D2) Benliği ve İletişim Kurma İstekliliği” başlıklı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki bir motivasyon değişkeni olan ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya, Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 98 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı istatistik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların %19,4’ünün yüksek, %60,2’sinin orta ve %20,4’ünün düşük seviyede ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine sahip olduğunu görülmüştür. İdeal ikinci dil benliği açısından bulgular katılımcıların %52’sinin yüksek, %22’sinin düşük, %26’sının ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmada bu iki yapı arasında olumlu bir bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır.

Polatcan (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında Türkçe öğrenenlerin motivasyonlarının, kaygılarının, kişilik tiplerinin, öz güvenlerinin, beklentilerinin, dil becerilerinin, dil öğrenme istekliliklerinin; ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğretim stratejilerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve Türk kültürünün iletişim kurma istekliliğine etkisini incelemiştir. İstanbul Üniversitesi Dil Eğitimi ve Araştırma Merkezinde (DİLMER) öğrenim gören 319 yabancı öğrenciye ve 8 öğretmene ölçek ve anketler uygulamıştır. Araştırma sonucunda yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliklerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yabancı öğrenciler Türk kültürüne karşı da olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ise öğrencilere yardımcı olmak istedikleri ve iletişim kurma istekliliklerini arttırmaya yardımcı oldukları ortaya çıkmıştır fakat Türkçe özel alan yeterliliklerine sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Temiz (2021) “Sınıf İçinde ve Dışında İngilizce İletişim Kurma İstekliliği’nin Yordayıcıları Türk Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı yüksek lisans tezinde amaç yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin hem sınıf içinde hem de dışında iletişim kurma istekliliğinin yordayıcılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya Ankara’da bir yüksek öğretim programına kayıtlı 216 yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların sınıf içinde ve dışında iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda test edilen değişkenler arasında ideal ikinci dil benlik ve yabancı dil öğrenme yaşantıları hem sınıf içinde hem de dışında iletişim kurma istekliliğinin en güçlü yordayıcıları olarak gözlemlenmiştir

Ercan’ın (2022) “Belirsizlik ve İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişkinin İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma isteği ile İngilizce dil sınıflarında yaşadıkları deneyimler arasındaki ilişkiyi, cinsiyet, yaş, okul türü gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak amaçlanmıştır. Araştırmaya özel okuldan 205 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre İngilizce iletişim kurma istekliliği ve öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları belirsizlik durumları arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Keser (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler” başlıklı yüksek lisans tezinde Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’ne bağlı TÖMER kurumlarında Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 dil seviyelerindeki yabancı öğrencilerin katılımıyla çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yabancı öğrencilerin konuşma becerisinde karşılaşılan sorunlar

incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere anket uygulaması yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok yazmada, ikinci sırada konuşmada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede orta düzeyde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. En çok zorlandıkları konu ise soyut konularda konuşabilmektir, çünkü soyut konuları konuşabilmek için dil seviyesinin ilerlemiş olması gerekir.

Altıntaş (2023) “Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Akademik Azim ve Okulda Öznel İyi Oluş ile İlişkisi” başlıklı çalışmada, ilkokul 4.sınıf yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluşları arasında ilişkiyi belirlemek ve öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik azim ve okulda öznel iyi oluş seviyeleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 17 devlet okulu 1 özel okulda öğrenim gören 225 yabancı uyruklu dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklara yönelik tutum ölçeği, akademik azim ölçeği, ilköğretim öğrencileri için okulda öznel iyi oluş ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlar genellikle orta düzeydedir. Akademik azim ve okulda öznel iyi oluş, öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumunu etkileyen önemli faktörlerdir. Cinsiyete göre, kız ve erkek öğrenciler arasında Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, okulda öznel iyi oluş ve akademik azimde anlamlı fark bulunmamıştır, ancak akademik azimde kız öğrenciler lehine bir fark tespit edilmiştir. Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları lehine bir fark vardır. Türkiye’de bulunma süresine göre, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edildiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi arttıkça akademik azminin, okulda öznel iyi oluşun ve okul doyumunun artmakta olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1 Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğini inceleyen bu çalışmada nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem tek bir çalışmada veya çoklu çalışmalarda hem nitel hem de nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsamaktadır (Baki & Gökçek, 2012). Pragmatist felsefenin ilkelerine uygun olarak, nitel ve nicel yöntemlerin birleştirildiği, kapsamlı ve çok yönlü bir araştırma probleminin incelenmesidir. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Balcı (2004) karma yöntemin iki grupta toplanmasının mümkün olduğunu ifade etmiştir ve bu grupların eşit statü ve baskın statü olarak belirtmiştir. Creswell (2016), karma yöntem için en sık kullanılan altı desen olduğunu söylemektedir. Bunlardan üç desen eşzamanlı, üç desen ise sıralı yapılan desenlerdir.

Bu araştırmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Daha sonra nitel verilerin toplanması yapılır. Öncelik nicel verilerdedir. Nitel veri ise nicel verileri desteklemek için kullanılır (Baki & Gökçek, 2012).

Araştırmada nitel verileri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ilkokul 4. sınıf yabancı öğrencileri için “Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği” kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 10 devlet okulu ve 7 özel okulda öğrenim gören dördüncü sınıf 203 yabancı öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3.1 Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	117	57,6
	Erkek	86	42,4
Alfabe	Kiril alfabesi	156	76,8
	Latin alfabesi	6	3,0
	Arap alfabesi	41	20,2
Okul türü	Devlet	173	85,2
	Özel	30	14,8
	Burada doğdum	5	2,5
Türkiye'de yaşanan süre	0-1 yıl	33	16,3
	1-3 yıl	66	32,5
	3-5 yıl	57	28,1
	5 yıldan fazla	42	20,7
Ailede Türkçe bilme	Evet	167	82,3
	Hayır	36	17,7
TOPLAM		203	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların 117 kişi kız 86 kişi ise erkek olduğu görülmektedir. 156 kişi Kiril alfabesini, 6 kişi Latin alfabesini ve 41 kişi ise Arap alfabesini kullanmaktadır. 173 kişi devlet okulunda eğitim görmekteyken 30 kişi ise özel okulda eğitim görmektedir. 5 kişi Türkiye’de doğmuşken 33 kişi 0-1 yıl arası, 66 kişi 1-3 yıl arası, 57 kişi 3-5 yıl arası, 42 kişi ise 5 yıldan fazla süredir Türkiye’de yaşamaktadır. 167 kişinin ailesinde Türkçe bilen varken 36 kişinin ise ailesinde Türkçe bilen yoktur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ilköğrencilerine yönelik Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ile “Öğrenci görüşme formu”, “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Polatcan (2018) tarafından TÖMER öğrencileri için geliştirmiş olduğu Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinden maddeler alınmıştır.

3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrenciler için “İletişim Kurma İstekliliği ile ilgili Öğrenci Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme, araştırmaya dahil edilen bireylerin bir konu ya da durum hakkında duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Görüşme tekniğinin temel amacı bir konu hakkında bilgi toplamaktır. Bu nedenle ilköğretim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

3.3.2 Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilkokul öğrencileri için yeniden ölçek geliştirme çalışması yapılmış. İlkokul öğrencileri için Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Polatcan (2018) tarafından TÖMER öğrencileri için geliştirmiş olduğu Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinden 5 madde alınmıştır.

“Ölçülmek istenen belli bir yapının çeşitli düzeylerine sayı veya sembollerin verilmesi sürecine ölçe adı verilirken, ölçe sonuçlarının matematiksel özelliklerine de ölçe adı verilmektedir” (Atılgan, 2006).

3.3.2.1 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği madde havuzunu oluşturmak için Polatcan (2018) tarafından TÖMER öğrencileri için geliştirmiş olduğu Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçeğinden faydalanarak ilkokul öğrencilerine uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu ölçek 25 maddeden oluşmuştur. Pilot uygulamada 205 ilkokul 4.sınıf yabancı öğrencilerine uygulanan bu ölçekte bazı maddelerin uygun olmadığı tespit edilmiştir. Uygun olmayan maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir ve hazırlanan yeni ölçek toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

İlkokulda öğrenim gören yabancı öğrencilere göre geliştirilen bu ölçek Türkçe iletişim kurma istekliliğini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşup, 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Likert türü derecelendirmeler Hiç Katılmıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde ölçeklendirilmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları:

Tablo 3.2 KMO ve Bartlett Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Yeterliliği		,886
	Ki-kare	1059,073
Bartlett Küresellik Testi	Sd	120
	P	,000

Tablo 3.2 incelendiğinde; AFA için çalışılan grubun büyüklüğünün yeterli olup olmadığını ölçmek için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri yapıldığı görülmektedir. Yapılan analizde KMO değerinin 0,886 olduğu görülmektedir. KMO değeri 0-1 arasında değişmekte olup KMO katsayısı .50’nin altında olursa faktör analizine devam

edilemediği, .70 ve üzeri bir değerin iyi düzeyde olduğu, .90 ve üzeri olması ise mükemmel düzeyde olarak değerlendirilmektedir. Bartlett Küresellik testi için anlamlılık (p) değerinin 0,05'in altında olması ($p < 0.05$) gerekmektedir. Buna göre maddeler arası ilişki gücü çok iyi ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçtan açıklayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3 Madde Yük Değerleri

	Başlangıç	Öz Değer
m1	1,000	,630
m2	1,000	,539
m3	1,000	,346
m4	1,000	,616
m5	1,000	,386
m6	1,000	,483
m7	1,000	,595
m8	1,000	,407
m9	1,000	,535
m10	1,000	,466
m11	1,000	,444
m12	1,000	,531
m13	1,000	,519
m14	1,000	,725
m15	1,000	,581
m16	1,000	,604

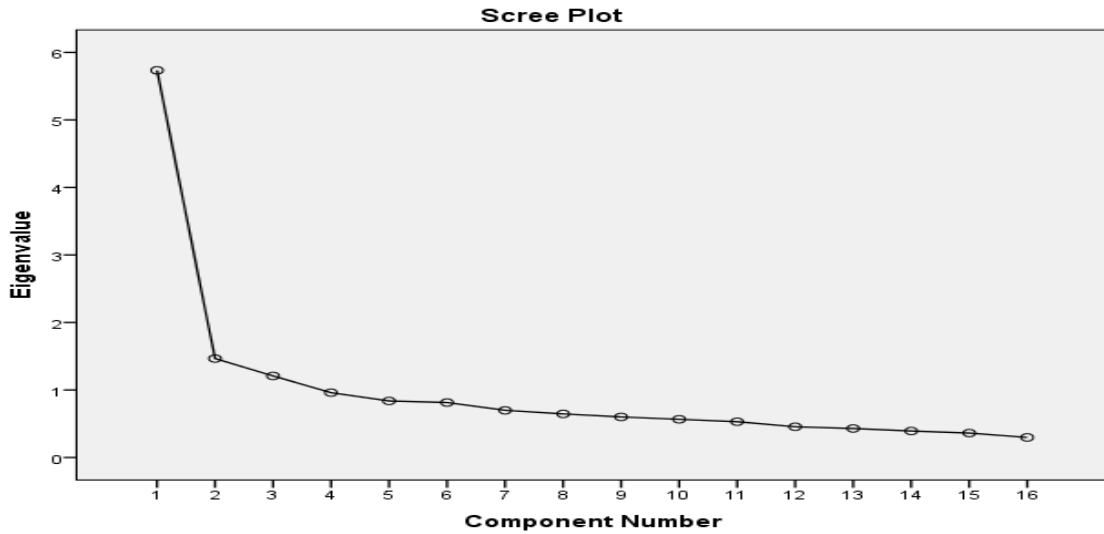
AFA ile elde edilen sonuçlara göre birden fazla faktörde yüksek yük değeri olan maddeler ile 0,30'un altında yük değeri olan maddeler çıkarılmış ve 16 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Madde yük değeri en düşük 3. Madde olup yük değeri 0,346'dır.

Tablo 3.4 Ölçek Maddeleri Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklanan Varyans Değerleri		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	5,735	35,841	35,841	3,636	22,723	22,723
2	1,466	9,162	45,002	2,732	17,072	39,795
3	1,208	7,551	52,553	2,041	12,758	52,553
4	,960	6,002	58,555			
5	,838	5,235	63,790			
6	,814	5,089	68,878			
7	,699	4,368	73,247			
8	,646	4,038	77,285			
9	,601	3,757	81,042			
10	,566	3,537	84,578			
11	,530	3,315	87,894			
12	,455	2,845	90,738			
13	,430	2,687	93,425			
14	,393	2,454	95,879			
15	,362	2,263	98,142			
16	,297	1,858	100,000			

Ölçeğin üç faktörlü yapısı toplam varyansın %52,553'ünü açıklamaktadır. Bu duruma göre ölçeğin açıkladığı toplam varyansın ölçmek istediği niteliği çok iyi bir şekilde açıkladığı

söylenbilir. Sonuçta ölçek geliştirme çalışmasının yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 16 maddeli üç faktörlü bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Bu durum yamaç birikinti grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 3.1 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.1’de Ölçeğe ait olan Yamaç Birikintisi Grafiği verilmiştir. Dikey eksendeki bileşenler yatay eksenine iniş eğiliminde taptıkları katkı noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir boyutu ifade etmektedir (Çokluk vd., 2012). Elde edilen bu veriler doğrultusunda ölçeğin üç boyutlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5 Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
m1	,776		
m4	,757		
m2	,688		
m3	,543		
m11	,413		
m8	,402		
m12		,717	
m10		,630	
m5		,567	
m9		,451	
m6		,396	
m7		,330	
m14			,813
m15			,724
m16			,705
m13			,328

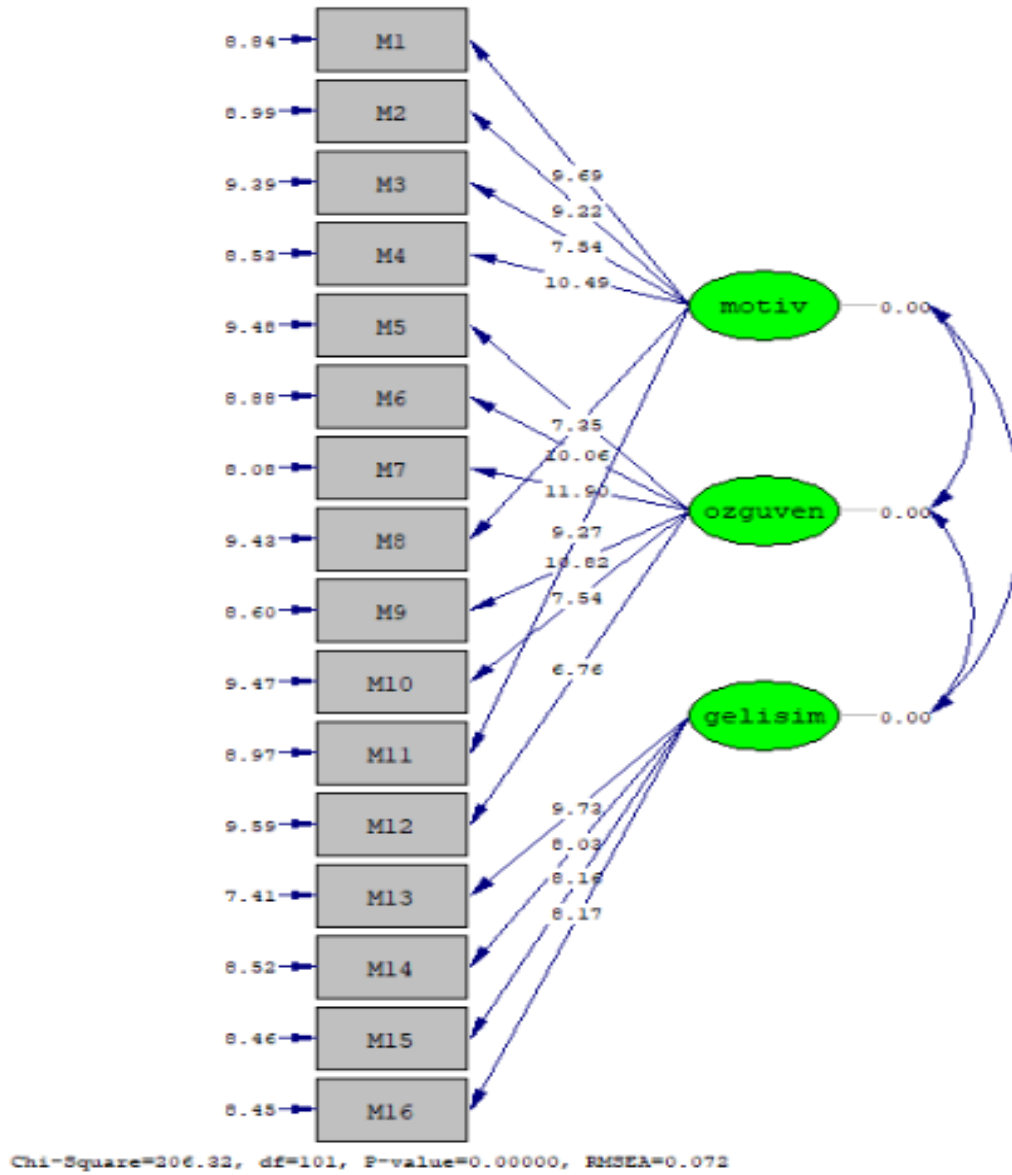
Varimax döndürme tekniğiyle 5 tekrarla yapılan döndürülmüş bileşen matrisi incelendiğinde ölçeğin 1. ve 2. bileşeni 6 maddeden oluşmaktayken 3. bileşeni ise 4 maddeden oluşmaktadır. Bunlardan 1, 2, 3,4, 8 ve 11. maddelerden oluşan motivasyon alt boyutudur. 5, 6, 7, 9, 10 ve 12. maddelerden oluşan özgüven alt boyutudur. 13, 14, 15 ve 16. maddelerden oluşan gelişim istekliliği alt boyutudur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları:

Tablo 3.6 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi*

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Motivasyon	0.769	6
Özgüven	0.757	6
Gelişim	0.706	4
Toplam	0.871	16

Tablo 3.6 incelendiğinde; Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.871 olup ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.2 Ölçeğin DFA Sonuçları

Ölçeğin DFA sonuçları path diyagramı ile incelendiğinde modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=206,32$; $p<0.05$). Motivasyon, özgüven ve gelişim alt boyutları adlandırılmış. M1, M2, M3, M4, M8, M11 maddeleri motivasyon, M5, M6, M7, M9, M10, M12 maddeleri özgüven, M13, M14, M15, M16 maddeleri gelişim istekliliği olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3.7 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeğinin DFA Sonuçları*

Uyum İndeksi	Ölçülen Değer	Kabul Edilebilir Değer	Mükemmel Değer
NFI	.96	$\geq .90$	$\geq .95$
IFI	.96	$\geq .90$	$\geq .95$
CFI	.96	$\geq .95$	$\geq .95$
SRMR	.061	$\leq .05$	$\leq .08$
RMSEA	.072	$\leq .08$	$\leq .05$
χ^2/df	2.04	≤ 3	

DFA uyum indeksi sonuçları incelendiğinde χ^2/df değerinin istatistiksel olarak 3'ün altında olması gerektiği ve çıkan değer kabul edilebilir olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0.072 olduğu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Schumacker ve Lomax, 2004). Ölçülen değerlere bakıldığında tüm değerlerin kabul edilmesi için istenen değerler aralığında olduğu görülmektedir.

3.3.2.2 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencinin cinsiyeti, anadili, eğitim aldığı okul türü, kaç yıldır Türkiye'de yaşadığı, ailesinde Türkçe bilen kişi sayısı gibi sorular yer almaktadır.

3.4 Verilerin Analizi

Nicel veri toplama sürecinde katılımcılarla birebir uygulama yapılmıştır. Veriler toplanırken uygulama esnasında toplam 212 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat bu süreçte 6 öğrencinin çalışmaya devam etmediği için ve 3 öğrencinin dil seviyeleri çok düşük oldukları için çalışma dışında bırakılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS 22.0 (İstatistiksel paket programı) kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliği ve normal dağılımı incelenmiş daha sonra ise analiz aşamasına geçilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğini inceleyen bu çalışmada öncelikle Türkçe iletişim kurma istekliliği alt ve genel ölçeklerinden elde edilen puanlar minimum ve maksimum puanlar açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında Türkçe İletişim Kurma İstekliliği alt ve genel ölçeklerinden elde edilen puanlar çeşitli bağımsız değişkenlerin alt grupları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada cinsiyet, alfabe türü, okul türü, Türkiye'de bulunma süresi ve ailede Türkçe bilme durumu bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Ortalama karşılaştırma testlerine geçilmeden önce puanların ilgili değişkenlerin alt gruplarında gösterdiği dağılımlar

incelenmiştir. Bir puan dağılımının normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlemek üzere birçok yöntem bulunmaktadır. Bu araştırmada farklı yöntemler kullanılarak çoklu bakış açısından faydalanılmıştır. İlk olarak bir hipotez testi olan Kolmogorov Smirnov-Shapiro Wilks testleri kullanılmıştır. İlgili test sonucuna ait olasılık değerinin 0,05'ten büyük olması durumunda dağılımın normal dağılıma sahip olduğu varsayılmıştır (Bryman & Cramer, 2001). İkinci olarak ilgili puan dağılıma ait basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve 2 arasında yer alması durumunda dağılımın normal dağılıma sahip olduğu varsayılmıştır (George & Mallery, 2019). Son olarak ise basıklık ve çarpıklık katsayılarına ait Z değerleri incelenmiştir. İlgili değerlerin -1,96 ve 1,96 arasında olması durumunda dağılımın normal dağılıma sahip olduğu varsayılmıştır (Howitt & Cramer, 1997). Adı geçen yöntemlerden en az iki tanesini sağlayan dağılımlar normal dağılım olarak kabul edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tüm puan dağılımlarının normal dağılım özelliği göstermediği belirlenmiştir. Alt gruplarından en az bir tanesi normal dağılmayan ve alt grup sayısı iki olan bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla alt grup sayısı olan bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, nitel araştırma analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, görüşme sonucu elde edilen verileri yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir ardından bulguların yorumlanması yapılır. Araştırmacı bütün verileri tek tek okur ve verilerden araştırmanın amacına uygun boyutları saptar (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcıların Türkçe iletişim kurma isteklilikleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler öncelikle kodlanmış ve kodlanan verilerden temalara ulaşılmıştır (Motivasyon, Özgüven ve Gelişim İstekliliği). Ulaşılan veriler kodlara ve temalara göre organize edilmiştir. Organize edilen veriler doğrudan alıntılara yer verilerek tanımlanmıştır. Doğrudan alıntılarda demografik özelliklere yer verilmiştir. Demografik özellikler kısaltmalarla belirtilmiştir. Bu kısaltmalar Ö: Öğrenci, K: Kız, E: Erkek şeklindedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyutlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikler*

Türkçe İletişim Kurma İstekliliği	N	Min	Max	$\bar{X} \pm S.S$
Motivasyon	203	10,00	30,00	24,36 $\pm$ 4,25
Özgüven	203	8,00	30,00	22,93 $\pm$ 4,84
Gelişim	203	4,00	20,00	14,88 $\pm$ 3,75
Ölçek toplam	203	32,00	80,00	62,17 $\pm$ 10,90

Tablo 4.1 incelendiğinde Türkçe iletişim kurma istekliliği alt boyutlarından elde edilen ortalamalar ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar kapsamına değerlendirildiğinde motivasyon (24,36 $\pm$ 4,25) ve Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplam (62,17 $\pm$ 10,90) ortalamalarının yüksek, özgüven (22,93 $\pm$ 4,84) ve gelişim (14,88 $\pm$ 3,75) alt boyut ortalamalarının ise orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği alt boyut sıra ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları*

Ölçek	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Motivasyon	Kız	117	104,92	12276,0	4689,0	0,83	0,407
	Erkek	86	98,02	8430,0			
Özgüven	Kız	117	103,03	12055,0	4910,0	0,29	0,769
	Erkek	86	100,59	8651,0			
Gelişim	Kız	117	100,88	11803,5	4900,5	0,32	0,751
	Erkek	86	103,52	8902,5			
Ölçek Toplam	Kız	117	102,21	11958,5	5006,5	0,06	0,953
	Erkek	86	101,72	8747,5			

Tablo 4.2’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının cinsiyet alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir, ($Z=0,83$, $p=0,407$). Buna göre kız öğrencilerin ($\bar{x}=104,92$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{x}=98,02$) motivasyon alt boyut düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan özgüven alt boyut sıra ortalamalarının da cinsiyet alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir, ($Z=0,29$, $p=0,769$). Buna göre kız öğrencilerin ($\bar{x}=103,03$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{x}=100,59$) özgüven alt boyut düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Gelişim alt boyutuna ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin gelişim alt boyut sıra ortalamalarının cinsiyet alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir, ($Z=0,32$, $p=0,75$). Buna göre kız öğrencilerin ($\bar{x}=100,88$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{x}=103,52$) gelişim alt boyut düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Son olarak Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplamına ait sonuçlar incelendiğinde ölçek toplam sıra ortalamalarının cinsiyet alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir, ($Z=0,06$, $p=0,953$). Buna göre kız öğrencilerin ($\bar{x}=102,21$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{x}=101,72$) Türkçe iletişim kurma istekliliği genel düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre alfabe türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir. Öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği alt boyut sıra ortalamalarının alfabe türüne göre karşılaştırmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Alfabe Türüne Göre Kruskal Wallis H Test Sonuçları*

Ölçek	Düzy	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Farklılık
Motivasyon	Kiril	156	93,52	2	18,80	<0,001	3-1
	Latin	6	82,00				3-2
	Arap	41	137,20				
Özgüven	Kiril	156	92,63	2	19,32	<0,001	3-1
	Latin	6	100,92				3-2
	Arap	41	137,80				
Gelişim	Kiril	156	98,20	2	11,77	<0,001	1-2
	Latin	6	48,00				3-1
	Arap	41	124,37				3-2
Ölçek Toplam	Kiril	156	93,51	2	20,53	<0,001	3-1
	Latin	6	73,33				3-2
	Arap	41	138,49				

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının alfabe türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($\chi^2=18,80$, $p<0,001$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Arap alfabesini kullanan öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x}=137,20$), Kiril alfabesi ($\bar{x}=93,52$) ve Latin alfabesi ($\bar{x}=82,00$) kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan özgüven alt boyut sıra ortalamalarının alfabe türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($\chi^2=19,32$, $p<0,001$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Arap alfabesini kullanan öğrencilerin özgüven alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x}=137,80$), Kiril alfabesi (92,63) ve Latin alfabesi ($\bar{x}=100,92$) kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan gelişim alt boyut sıra ortalamalarının alfabe türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($\chi^2=11,77$, $p<0,001$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Arap alfabesini kullanan öğrencilerin gelişim alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x}=124,37$), Kiril alfabesi ($\bar{x}=98,20$) ve Latin alfabesi ($\bar{x}=48,00$) kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından aynı zamanda Kiril alfabesi kullanan öğrencilerin de Latin alfabesi kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplamına ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin ölçek toplam sıra ortalamalarının alfabe türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği

belirlenmiştir, ($\chi^2=20,53$, $p<0,001$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplam sıra ortalamalarının ($\bar{x} =138,49$), Kiril alfabesi ($\bar{x} =93,51$) ve Latin alfabesi ($\bar{x} =71,33$) kullanan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir.

4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği alt boyut sıra ortalamalarının okul türüne göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4 Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Okul Türüne Göre U-Testi Sonuçları

Ölçek	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Motivasyon	Devlet	173	110,13	19053,0	1188,0	4,75	<0,001
	Özel	30	55,10	1653,0			
Özgüven	Devlet	173	108,63	18793,0	1448,0	3,87	<0,001
	Özel	30	63,77	1913,0			
Gelişim	Devlet	173	106,12	18359,5	1881,5	2,41	<0,001
	Özel	30	78,22	2346,5			
Ölçek Toplam	Devlet	173	109,64	18968,5	1272,5	4,46	<0,001
	Özel	30	57,92	1737,5			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının okul türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=4,75$, $p<0,001$). Buna göre devlette okuyan öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x} =110,13$), özelde okuyan öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x}=55,10$) fazla olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan özgüven alt boyut sıra ortalamalarının okul türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=3,87$, $p<0,001$). Buna göre devlette okuyan öğrencilerin özgüven alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x} =108,63$), özelde okuyan öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x} =63,77$) fazla olduğu belirlenmiştir. Gelişim alt boyutuna ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin gelişim alt boyut sıra ortalamalarının okul türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği

belirlenmiştir, ($Z=2,41$, $p<0,001$). Buna göre devlette okuyan öğrencilerin gelişim alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x} =106,12$), özelde okuyan öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x} =78,22$) fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplamına ait sonuçlar incelendiğinde ölçek genel sıra ortalamalarının okul türü alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=4,46$, $p<0,001$). Buna göre devlette okuyan öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği genel ölçek sıra ortalamalarının ($\bar{x} =109,64$), özelde okuyan öğrencilerin ölçek sıra ortalamalarından ($\bar{x} =57,92$) fazla olduğu belirlenmiştir.

4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre Türkiye’de bulundukları süre değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği alt boyut sıra ortalamalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre karşılaştırmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Kruskal Wallis H Test Sonuçları*

Ölçek	Düzy	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Farklılık
Motivasyon	0-1 yıl	33	81,74	3	21,55	<0,001	3-1
	1-3 yıl	66	82,81				3-2
	3-5 yıl	57	120,78				4-1
	5 yıldan fazla	47	120,39				4-2
Özgüven	0-1 yıl	33	81,53	3	15,04	0,002	4-1
	1-3 yıl	66	91,93				4-2
	3-5 yıl	57	104,43				4-3
	5 yıldan fazla	47	127,56				
Gelişim	0-1 yıl	33	97,26	3	21,17	<0,001	3-2
	1-3 yıl	66	79,89				4-1
	3-5 yıl	57	106,89				4-2
	5 yıldan fazla	47	130,44				
Ölçek Toplam	0-1 yıl	33	84,21	3	23,81	<0,001	3-1
	1-3 yıl	66	81,93				3-2
	3-5 yıl	57	111,51				4-1
	5 yıldan fazla	47	131,14				4-2

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının Türkiye’de bulunma süresi alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($\chi^2=21,55$, $p<0,001$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Türkiye’de 3-5 yıl ($\bar{x}=120,78$) ve 5 yıldan fazla ($\bar{x}=120,39$) bulunan öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının, 0-1 yıl ($\bar{x}=81,74$) ve 1-3 yıl ($\bar{x}=82,81$) bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan özgüven alt boyut sıra ortalamalarının Türkiye’de bulunma süresi alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($\chi^2=15,04$, $p=0,002$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Türkiye’de bulunma süresi 5 yıldan fazla olan öğrencilerin özgüven alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x}=127,56$), 0-1 yıl ($\bar{x}=81,53$), 1-3 yıl ($\bar{x}=91,93$) ve 3-5 yıl ($\bar{x}=104,43$) bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan gelişim alt boyut sıra ortalamalarının Türkiye’de bulunma süresi alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($\chi^2=21,17$, $p<0,001$). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Türkiye’de bulunma süresi 5 yıldan fazla olan öğrencilerin

gelişim alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x}$ =130,54), 0-1 yıl ($\bar{x}$ =97,26) ve 1-3 yıl ($\bar{x}$ =79,89) bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarından aynı zamanda 3-5 yıl bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının da ($\bar{x}$ =106,89), 1-3 yıl bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplamına ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin ölçek toplam sıra ortalamalarının Türkiye’de bulunma süresi alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, (χ^2 =23,81, p <0,001). Alt gruplar arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde Türkiye’de 3-5 yıl ($\bar{x}$ =111,51) ve 5 yıldan fazla ($\bar{x}$ =131,14) bulunan öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplam sıra ortalamalarının, 0-1 yıl ($\bar{x}$ =84,21) ve 1-3 yıl ($\bar{x}$ =81,93) bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu belirlenmiştir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre ailede Türkçe bilme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği alt boyut sıra ortalamalarının ailede Türkçe bilme durumuna göre karşılaştırmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6 *Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Alt Boyut Ortalamalarının Ailede Türkçe Bilme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları*

Ölçek	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Motivasyon	Evet	167	108,77	18165,0	1875,0	3,55	<0,001
	Hayır	36	70,58	2541,0			
Özgüven	Evet	167	108,21	18070,5	1969,5	3,25	0,001
	Hayır	36	73,21	2635,5			
Gelişim	Evet	167	107,02	17873,0	2167,0	2,64	0,008
	Hayır	36	78,69	2833,0			
Ölçek Toplam	Evet	167	109,28	18250,5	1789,5	3,81	<0,001
	Hayır	36	68,21	2455,5			

Tablo 4.6’da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının ailede Türkçe bilme durumu alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark

gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=3,55$, $p<0,001$). Buna göre ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin motivasyon alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x} =108,77$), ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x} =70,58$) fazla olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan özgüven alt boyut sıra ortalamalarının ailede Türkçe bilme durumu alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=3,25$, $p=0,001$). Buna göre ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin özgüven alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x} =108,21$), ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x} =73,21$) fazla olduğu belirlenmiştir. Gelişim alt boyutuna ait sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin gelişim alt boyut sıra ortalamalarının ailede Türkçe bilme durumu alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=2,64$, $p=0,008$). Buna göre ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin gelişim alt boyut sıra ortalamalarının ($\bar{x} =107,02$), ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x} =78,69$) fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek toplamına ait sonuçlar incelendiğinde ölçek genel sıra ortalamalarının aile Türkçe bilme durumu alt gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir, ($Z=3,81$, $p<0,001$). Buna göre ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçek sıra ortalamalarının ($\bar{x} =109,28$), ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilerin alt boyut sıra ortalamalarından ($\bar{x} =68,21$) fazla olduğu belirlenmiştir.

4.6 Nitel Analizlere İlişkin Bulgular

4.6.1. Öğrencilerle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf yabancı öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizine yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemi “Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklilikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümü için sorulan açık uçlu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve frekanslar halinde sunulmuştur. Öğrenci cevaplarına göre 3 tema oluşturulmuştur. Bu temalar motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliğidir. Tabloların devamında ise öğrencilerin ifadelerini içeren direkt alıntılar yer almaktadır. 4 kız ve 4 erkek yabancı öğrencilerle yapılan görüşme ye ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İsteklilikleri ile İlgili Görüşleri

Motivasyon	f
Derste etkinliklere katılma isteği	8
Sözlü ve yazılı iletişimde başarılı olma isteği	2
Kendini Türkçe ifade etme isteği	3
Diğer yabancı arkadaşlarıyla konuşurken Türkçe konuşma isteği	2
Özgüven	
Türkçe konuşmaları anlama/sorulan sorulara cevap verme becerisi	6
Türkçe konuşan arkadaşlarının yanında rahat hissetme	1
Sınıfta/derste Türkçe rahat konuşabilme	4
Yazılı ödevleri yardım almadan yapabilme	6
Gelişim istekliliği	
Öğrendiği yeni kelimeler için sözlük oluşturma	5
Boş zamanlarında Türkçe okuma/yazma çalışmaları yapma	8
Film, animasyon veya çizgi filmleri Türkçe izleme	8

Tablo 4.7 incelendiğinde ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklilikleri ile ilgili motivasyon, özgüven ve gelişim isteklilikleri boyutuna ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.6.1.1 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerinin Motivasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin derste etkinliklere katılma isteği, sözlü ve yazılı iletişimde başarılı olma isteği, kendini Türkçe ifade etme arzusu ve diğer yabancı arkadaşlarıyla Türkçe konuşma tercihi, motivasyonlarını artırmak ve başarılı olma hedeflerine ulaşmak için içsel bir güdülenmeyi yansıtmaktadır. Yabancı öğrencilerin “*Derste etkinliklere katılma isteği*” ile ilgili görüşleri incelendiğinde 8 öğrenci derste katılım isteği yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre, derste aktif olarak rol alma isteğinin temel nedenleri

arasında öğrenme fırsatları ve sınıf içindeki ilişkilerini güçlendirme istekleri olduğu ortaya çıktı. Buna ilişkin öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta soruları cevaplamak beni daha iyi öğrenmeye yardımcı oluyor. Bir konuyu anladıkça, daha fazla etkinliğe katılmak istiyorum çünkü o zaman daha eğlenceli oluyor.” (Ö.3, K)

“Sınıfta olan etkinliklerde sorulara cevap vermek dersi daha iyi anlamama yardımcı oluyor, dersi anlayınca etkinliklere daha çok katılmak istiyorum.” (Ö.1, E)

Yabancı öğrencilerin “Sözlü ve yazılı iletişimde başarılı olma isteği” ile ilgili 2 yabancı öğrencinin Türkçe sözlü ve yazılı iletişim kurmada başarılı olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler öğretmenin onayını alarak başarılı olma motivasyonunu artırmak için iletişim ve yazma becerilerini geliştirmeye odaklandığını gösteren görüş bildirmişler. Diğer öğrenci, Türkçeyi iyi konuşma ve yazma becerilerini geliştirerek dersleri daha iyi anlayabileceğini ve öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir. Bununla ilgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

“Ben derslerde başarılı olmak istiyorum. Konuşarak iyi iletişim kurarsam ve yazma çalışmalarım da doğru olduğu zaman öğretmenim beni takdir eder.” (Ö.3, K.)

“Türkçeyi iyi konuşup yazabilirsem, derslerimi daha iyi anlarım. Bu yüzden daha kolay öğrenirim ve çok şey bilirim.” (Ö.5, K.)

Yabancı öğrencilerin “Kendini Türkçe ifade etme arzusu” ile ilgili 3 yabancı öğrencinin Türkçe iletişim istekliliği yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci, iyi konuşarak düşüncelerini daha iyi ifade edebileceğini ve arkadaşlarıyla daha etkili bir iletişim kurabileceğini belirtmektedir. Bu, öğrencinin motivasyonunun, sosyal etkileşimi artırmak ve ilişkilerini güçlendirmek için Türkçe dilini daha etkin bir şekilde kullanma arzusuyla yakından ilişkilendirilebilir. Diğer öğrenci ise Türkçe doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşarak öğretmenin kendisini daha iyi anlayacağını ve dolayısıyla derslerini daha iyi anlayabileceğini ifade etmektedir. Öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Türkçe konuşmak istiyorum çünkü arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurabilirim. Eğer iyi konuşursam, aklımdakini daha iyi anlatırım.” (Ö.6, E.)

“Türkçe konuşmak, derslerimi daha iyi anlamaya yardımcı olur. Eğer ben doğru konuşursam (doğru şekilde ifade edebilirsem), öğretmenim beni daha iyi anlar.” (Ö.8, E)

Yabancı öğrencilerin “Diğer yabancı arkadaşlarıyla konuşurken Türkçe konuşma isteği” ile ilgili 2 öğrenci görüş bildirmiştir. Türkçe konuşmayı tercih etmek, daha fazla pratik yapmayı arkadaşlarla daha yakın ilişkiler kurmayı sağlayarak dil öğrenme motivasyonunu artırabilir. Dilin gerçek hayattaki kullanımını deneyimlemek, öğrenme sürecinin daha anlamlı ve etkili olmasına katkı sağlar. Bu bağlamda, öğrencinin Türkçe konuşmayı tercih etme kararı, dil becerilerini geliştirme motivasyonunu artırabilir ve öğrenme sürecini destekleyebilir.

“Sınıfta Rusça konuşan çok arkadaşlarım var ama ben onlara Türkçe konuşalım diyorum. Çünkü Türkçe konuşarak daha fazla öğreniyorum. Her gün yeni kelimeler öğreniyorum ve Türkçe konuştuğunda Türk arkadaşlarımla da daha iyi anlaşıyorum.” (Ö.4, K.)

4.6.1.2 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerinin Özgüven Boyutuna İlişkin Görüşleri

Yabancı öğrencilerin “Türkçe konuşmaları anlama ve cevap verme becerisi” ile ilgili 4 yabancı öğrenci sorun yaşamadığını ve rahat Türkçe konuşabildiği ve 2 öğrencinin bazen zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenleri soru sorduğunda cevap verebildiklerinde kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslerde aktif bir şekilde Türkçe kullanabilmeleri, öğrenme motivasyonlarını artırırken aynı zamanda özgüvenlerini güçlendirmeye yardımcı olabilir. Bazı öğrenciler ise karmaşık konuşmalar veya hızlı konuşanlarla karşılaştıklarında, belirli kelimeleri veya cümleleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulda arkadaşlarımla ya da komşularımla dışarda Türkçe konuşulanları anlamakta zorluk yaşamıyorum. Öğretmenim soru sorduğu zaman rahatlıkla cevap verebiliyorum. Cevaplar verince kendimi daha iyi hissediyorum/mutlu oluyorum.” (Ö.4, K)

“Türkçe konuşmaları anlamak, dersleri anlamamda yardımcı olur. Dersleri iyi anlarsam başarımla artar. Konuşurken bazen anlamadıklarımı ifade etmekte zorlandığım zamanlar oluyordu ve bu durum beni kötü hissettirebiliyor. Özellikle karmaşık konuşmalar veya hızlı konuşanlarla karşılaştığımda, bazı kelimeleri veya cümleleri anlamakta zorlanabiliyordum.” (Ö.5, K)

Yabancı öğrencilerin “Türkçe konuşan arkadaşlarının yanında rahat hissetme” ile ilgili 1 öğrenci görüş bildirmiştir. Türk arkadaşlarıyla iletişim kurarken dil engeli yaşamayan öğrenciler, kendilerini daha rahat ve güvende hissedebilirler. Arkadaşları tarafından desteklenen öğrencilerin dil öğrenme süreci olumlu bir şekilde etkilenebilir. Ayrıca,

arkadaşlarla yapılan iletişimde öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatları olduğu da ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

“Türk arkadaşlarımdan utanmıyorum ve çekinmiyorum, onlar sürekli Türkçe konuşuyor ben de onlarla iyi anlaşıyorum. Türkçe yeni öğrenmeye başladığımda da bana destek olmuşlardı. Onlarla çok şey öğrendim. Arkadaşlarımla yanında çok rahat Türkçe konuşurum. Bence bu yüzden çok arkadaşım var.” (Ö.7, E)

Yabancı öğrencilerin “Sınıfta/derste Türkçe rahat konuşabilme” ile ilgili 4 yabancı öğrenci görüş bildirmiştir. Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşmaları sırasında artan özgüveni ve rahatlığı, sınıf içi iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içinde daha aktif ve katılımcı olmalarını sağlayabilir. Öğrenciler, Türkçe konuşma becerilerini geliştirdikçe, özgüvenlerinin arttığını ve derste sorulara cevap verme konusunda kendine güvendiğini ifade etmektedirler. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Türkçe konuşurken heyecanlanmıyorum, Türkçe rahat konuşuyorum ve sınıfta arkadaşlarımla daha iyi anlaşıyoruz. Herhangi bir konuda soru sormak veya düşüncelerimi söylemek artık benim için zor değil. Bu da benim derslerde daha aktif olmama yardımcı oluyor.” (Ö.2, K)

“Derste cevap verirken çekinmeden Türkçe konuşabiliyorum. Şimdi Türkçeyi çok iyi biliyorum ve cevapları verirken kendime güvenim yüksek oluyor. Eskiden Türkçe az bildiğimde biraz çekiniyordum.” (Ö.5, K.)

Yabancı öğrencilerin “Yazılı ödevleri yardım almadan yapabilme” ile ilgili 6 yabancı öğrenci görüş bildirmiştir. Yabancı öğrenciler, kendi dil becerilerine güvenerek annelerinden daha iyi Türkçe bildiklerini ifade etmektedir. Diğer öğrenciler Türkçe okuma ve yazma becerilerine güvenerek ödevlerini kendi başına tamamladığını ifade etmektedirler. Bu, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ilerlediklerine olan inançlarını yansıtmaktadır. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Ödevlerimi her zaman kendim yapıyorum. Çünkü ben annemden daha iyi Türkçe biliyorum bu yüzden ödevlerimi bitirmekte hiç zorlanmıyorum.” (Ö.2, K)

“Ödevlerimi eve gelince hemen yapmaya çalışıyorum. Hiç yardım almıyorum çünkü ödevleri nasıl yapacağımı biliyorum. Türkçe okumam ve yazmam iyi.” (Ö.3, K.)

4.6.1.3 Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliklerinin Gelişim İstekliliği Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin “Film, animasyon veya çizgi filmleri Türkçe izleme” kodu ile ilgili bütün öğrencilerin Türkçe televizyon izlediği ortaya çıkmıştır. *Öğrencilerin* Türkçe dilini öğrenme süreçlerinde çizgi filmlerin önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Aile üyeleriyle birlikte televizyon izleyerek günlük konuşma dilini duyma ve öğrenme fırsatı bulduklarını da ifade etmişlerdir. Özellikle, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde çizgi filmleri tercih etmeleri, dil becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak görülmektedir. bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Türkçe öğrenmek için çizgi film izliyorum. Türkçe izlediğim filmler ve çizgi filmler, Türkçe dil öğrenmeme yardımcı oldu. Başlangıçta belki anlamakta zorlanabilirim ama sonra daha fazla kelime ve ifadeler öğreniyorum.” (Ö.4, K.)

“Ailemle birlikte Türkçe öğrenmek için televizyon izliyorduk. Konuşmaya oradan öğrendik sayılır. Şu an Türkçe konuşmayı tam olarak biliyorum ama hala televizyondan öğrendiğim yeni şeyler oluyor.” (Ö.1, E.)

Öğrencilerin “Öğrendiği yeni kelimeler için sözlük oluşturma” ile ilgili görüşleri incelendiğinde 5 öğrencinin yeni kelime öğrenmek için *çeşitli* yöntemler uyguladığı tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler kelime öğrenmek için bir sözlük oluşturduğunu ve kitap okuma alışkanlığı edindiğini belirtmişler, bazıları ise bilmedikleri kelimeleri bir defterde yazıp anlamlarını not aldıklarını ve bu şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kelime öğrenmek için bir sözlük yapmıştım ve kitap okumaya çalışıyordum. Kelime öğrenmek istiyordum bu yüzden sözlük yapmaya karar verdim. Yeni kelimeleri oraya yazıyordum yanına da anlamlarını. Ayrıca, kitap okumaya çalışıyordum. Kitaplar da bana yeni kelimeleri öğretti.” (Ö.2, K)

“Türkçe kelime öğrenmek için defterime bilmediğim kelimeleri yazıyorum ve anlamlarını yazıyorum. Ve sürekli kitap okumaya çalışıyorum.” (Ö. 6, E)

Öğrencilerin “Boş zamanlarında Türkçe okuma/yazma çalışmaları yapma” ile ilgili görüşleri incelendiğinde hepsinin Türkçeye vakit ayırdığı görülmüştür. Öğrenciler boş zamanlarında daha çok kitap okuma aktivitesini tercih etmişler. Bazı öğrenciler ise dikte çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kitap okumak, dil öğrenme sürecinde etkili bir yöntemdir ve öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine ve dilbilgisi yapılarını

güçlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, bu aktiviteyi düzenli olarak yaparak dil becerilerini sürekli olarak geliştirmeye çalışıyorlar. Ayrıca, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için anneleriyle birlikte yapılan yazma çalışmaları da dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar sırasında, öğrenciler metinleri okuyarak anlama ve kelime dağarcığını zenginleştirme fırsatı bulurken, aynı zamanda yazma pratiği yaparak yazılı iletişim becerilerini güçlendirmektedirler. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Boş zamanımda kitap okuyorum. Kitaplardan çok kelime öğrendim. Annemle yazma çalışmaları da yapıyoruz. Annem bana okuyor ben de yazıyorum, sonra yanlışlarımı düzeltiyorum. Bu şekilde yazmada daha az hata yapıyorum.” (Ö.1, E)

“Her zaman kitap okumaya çalışıyorum. Annemle de sesli kitap okuyorum ve okuduğumu anlatıyorum.” (Ö.7, E.)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 203 yabancı öğrencinin katıldığı Türkçe iletişim kurma istekliliği çeşitli değişkenler (cinsiyet, alfabe türü, okul türü, Türkiye’de bulunma süresi, ailede Türkçe bilme durumu) açısından incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklilikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır ve incelenmiştir.

5.1 Nicel Analiz Sonuçları

Yapılan çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde 117 kişi kız 86 kişi ise erkektir. 156 kişi Kiril alfabesini, 6 kişi Latin alfabesini ve 41 kişi ise Arap alfabesini kullanmaktadır. 173 kişi devlet okulunda eğitim görmekteyken 30 kişi ise özel okulda eğitim görmektedir. 5 kişi Türkiye’de doğmuşken 33 kişi 0-1 yıl arası, 66 kişi 1-3 yıl arası, 57 kişi 3-5 yıl arası, 42 kişi ise 5 yıldan fazla süredir Türkiye’de yaşamaktadır. 167 kişinin ailesinde Türkçe bilen varken 36 kişinin ise ailesinde Türkçe bilen yoktur.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçeği ve alt boyut puanları birbirine benzerdir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer olarak yabancı öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda Yayla (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerini inceledikleri araştırma sonucunda cinsiyete göre Türkçe iletişim kurma istekliliği ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediğini tespit etmiştir. Buna göre kadın ve erkeklerde Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamaları benzer düzeylerdedir. Altıntaş (2023) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat bunun aksine Polatcan (2018) bulgularına göre, kadın katılımcıların Türkçe

iletişim kurma isteklilik düzeyleri erkek katılımcılara kıyasla daha yüksektir. Bursalı ve Öz (2017) yaptıkları araştırmada ikinci dilde ideal benlik ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarında, erkek katılımcıların sınıf içi iletişim kurma istekliliği ortalama olarak daha yüksek seviyede oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı öğrencilerin motivasyon alt boyutuna göre Türkçe iletişim kurma isteği puanlarını cinsiyete göre karşılaştırdığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonucuyla uyumlu olarak, Karakış (2020) yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğrenciler arasında dil motivasyon düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla, kadın ve erkek öğrencilerin dil motivasyon düzeylerinin eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak, Polatcan (2018) çalışmasında katılan öğrenciler arasında, kadınların erkeklere göre mutlu olmak ve yüksek motivasyona sahip olmak için Türkçe iletişim kurma istekliliklerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Akar'a (2017) göre kadınların mutluluklarını artırmak için çevrelerindeki insanlarla daha fazla ilişki kurdukları araştırma sonucuyla uyumlu bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Amiryousefi'nin (2016) çalışmasında, öğretmenlerle iletişim kurma ve ikinci dilde iletişim isteği üzerinde ilgi ve motivasyonun etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre öğretmenleriyle daha fazla iletişim kurduğu tespit edilmiştir. Her araştırmanın sonucunun farklı olmasının birkaç nedeni olabilir. Araştırma yöntemleri, örneklem büyüklükleri, katılımcıların yaşı ve veri analiz teknikleri gibi faktörler araştırma sonuçlarını etkileyebilir.

Yabancı öğrencilerin özgüven alt boyutuna göre Türkçe iletişim kurma istekliliği puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yabancı öğrencilerin gelişim istekliliği alt boyutuna göre Türkçe iletişim kurma istekliliği puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Demirel (2012) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kendilerini geliştirmek için kullandıkları stratejileri cinsiyete göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre kızlar erkeklere göre daha fazla dil öğrenme stratejileri kullanmışlardır. Araştırmanın cinsiyete göre farklılık göstermesi her iki araştırmada farklı yaş gruplarından kaynaklanabilir. Yabancı dil öğrenme stratejileri kullanma sıklığı arttıkça öğrencilerin dersteki başarısı da arttığı gözlemlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı, gelişim isteğini besleyebilir ve öğrencilerin dil becerilerini artırma konusundaki kararlılıklarını artırabilir. Her iki araştırmada cinsiyete göre farklı sonuçların elde edilmesi, bu araştırmaların farklı yaş gruplarını içermesinden kaynaklanabilir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre alfabe türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği puanlarını öğrencilerin ana dillerindeki alfabeye göre karşılaştırılmasında Arap alfabesini kullanan öğrencilerden Türkçe iletişim kurma istekliliği, motivasyon, özgüven ve gelişim açısından diğer öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türk kültürüne ve diline ilgi duyması veya bu kültürler arasında kültürel, tarihsel veya dini bağlantılar bulunması, öğrencilerin Türkçe okuma yazma konusundaki motivasyonunu etkilediği düşünülmektedir. Kültürel etkileşim ve paylaşılan değerler, öğrenme sürecini desteklediği için Türkçe öğrenmeye daha istekli olabilirler. Katılımcıların farklı yabancı dilleri bilmeleri ve bu dillerin Türkçe ile benzerlik göstermesi, Türkçe'ye olan ilgilerini artırabilir. Bu sonucu destekleyen Demirel ve Yalçın'ın (2021) yaptığı çalışmada, öğrenenlerin bildikleri diller ile hedef dil olan Türkçe arasındaki benzerliklerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarısında temel bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlar. Ayrıca öğrenenlerin bildikleri diller ile Türkçe arasındaki alfabe, dilbilgisel ve sözcük benzerlikleri, onların Türkçe öğrenme başarısını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Şengül (2014) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorununa dikkat çekilmiş ve farklı alfabeler kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadığı belirtilmiştir.

Yabancı öğrencilerin motivasyon alt boyutuna göre Türkçe iletişim kurma istekliliği puanlarının öğrencilerin ana dillerindeki alfabeye göre karşılaştırılmasında Arap alfabesini kullanan öğrencilerden Türkçe iletişim kurma istekliliği, motivasyonu diğer öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Demirci (2015) çalışmasında vurgulandığı üzere, Türkçe ve Arapça arasındaki yapı ve köken açısından farklılık gösterdiği, Türkçenin Araplara yabancı dil olarak öğretilmesinde özellikle yapı bakımından farklı dillerden olmalarının zorluklar oluşturduğu ve edinilen dil ile hedef dil arasındaki alfabe farkı, ses farkı, öğrencinin motivasyonu, okumaya karşı tutumu, ders materyalinin fiziksel ve içeriksel özellikleri gibi faktörlerin doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ve alt boyut puanlarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre devlet okuluna giden öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ve alt boyut puanları özel okula giden öğrencilerden daha yüksektir. Devlet okullarında çoğunluk Türk öğrenci olduğundan dolayı yabancı öğrenciler okulda iletişim kurabilmek ve uyum sağlayabilmek için Türkçe konuşmaya daha çok ihtiyaç duyabilirler. Özel okullarda ise yabancı öğrenci sayısının daha çok olması ve yabancı dil ders saatlerinin fazlalığı yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme ve iletişim kurma istekliliğini etkilemiş olabilir. Altıntaş (2023) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye tutumu devlet okulunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Alyılmaz (2018) Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerini inceledikleri araştırma sonucunda okul türüne göre Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini tespit etmiştir. Buna göre farklı okullara giden katılımcıların Türkçe iletişim kurma istekliliği ortalamaları benzer düzeylerde-dir.

Motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre yapılan analizlerde okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuca göre, devlet okullarında okuyan ve ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Devlet okullarında eğitim alan öğrencilerin daha yüksek özgüven düzeylerine sahip olmaları, öğrencilerin günlük yaşamlarında daha fazla Türkçe ile karşılaşmaları ve pratik yapma fırsatları bulmalarından kaynaklanabilir. Altıntaş (2023) yaptığı çalışmada devlet okullarında eğitim gören yabancı öğrencilerin, özel okullarda eğitim görenlere kıyasla daha yüksek bir akademik azime sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Devlet okullarında eğitim alan ve Türkçe bilen bir ailede büyüyen öğrenciler, dilin günlük hayatta aktif olarak kullanılmasına daha fazla maruz kalabilirler.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre Türkiye’de bulundukları süre değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ve alt boyut puanlarının Türkiye’de yaşadıkları süreye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 5 yıldan fazla süredir Türkiye’de yaşayan öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ve alt boyut puanları diğer öğrencilerden daha yüksektir. Türkiye’de geçirilen süre artıkça iletişim istekliliği yüksektir. Alan yazın incelendiğinde Polatcan (2018) Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerini inceledikleri araştırma sonucunda Türkiye’ye daha önce gelen öğrencilerin ilk defa gelen öğrencilere göre daha istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre Türkiye’de yaşadığı süre daha fazla olan katılımcıların Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamaları daha yüksektir. Altıntaş (2023) çalışmasında, yabancı öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri süre ile Türkçe öğrenme tutumu ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar belirlemiştir. Bulgulara göre, Türkiye’de daha uzun süre kalan öğrencilerin akademik motivasyonları, Türkçe öğrenme tutumları, 1-3 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrencilere kıyasla daha yüksek seviyededir.

Yabancı öğrencilerin motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre Türkçe iletişim kurma istekliliği puanlarının Türkiye’de yaşanan süre açısından karşılaştırılmasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 5 yıldan fazla süredir Türkiye’de yaşayanların motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyut puanları daha yüksektir. Uzun süre Türkiye’de yaşayan öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve Türk toplumuna daha fazla entegre olma olasılıklarının daha yüksek olması, onların Türkçe iletişim kurma istekliliğini artırabilir. Asmalı (2016) çalışmasında, yabancı öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunun İngilizce iletişim kurma isteği üzerinde doğrudan, anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Boz (2020) çalışmasında, motivasyon ile ikinci dilde iletişim kurma isteği arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme Dayalı Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre ailede Türkçe bilme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği puanlarının ailede Türkçe bilen kişilerin olması kategorisine göre Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ve alt boyut

puanlarının ailede Türkçe bilen olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği ve alt boyut puanları ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilerden daha yüksektir.

Polatcan (2018) Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerini incelediği araştırma sonucunda ailede Türkçe bilen kişilerin olması kategorisine göre Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Buna göre ailede Türkçe bilen katılımcıların Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamaları diğer katılımcılardan daha yüksektir. Yayla (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerini inceledikleri araştırma sonucunda ailede Türkçe bilen kişilerin olmasına göre Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini tespit etmiştir. Buna göre ailede Türkçe bilen o ve olmayan katılımcıların Türkçe İletişim Kurma İstekliliği ortalamaları benzer düzeylerde dir. Er (2015) yaptığı çalışmada, yabancı dilleri öğrenen öğrencilerin başarılarının, ailede yabancı dil bilen bir kişi bulunup bulunmaması veya ailedeki yabancı dil bilen kişi sayısı ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yabancı öğrencilerin motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyutlarına göre Türkçe iletişim kurma istekliliği puanlarının ailede Türkçe bilen kişilerin olması açısından karşılaştırılmasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin motivasyon, özgüven ve gelişim istekliliği alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinde Türkçe bilen yabancı öğrenciler, Türkçeyi daha önce öğrenmiş veya daha fazla pratik yapmış olabilirler. Bu deneyim, dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilir ve motivasyonu artırabilir. Bu araştırma sonucu ile çelişkili olan Alahmad (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, ailesinde Türkçe bilen ve bilmeyen bireylerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi ile konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyinin benzer olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, ailenin Türkçe dil yetkinliğinin, bireyin konuşma becerileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Türkiye'de daha uzun süre yaşayan öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve yerel kültürle daha fazla etkileşimde bulunma olasılıkları daha yüksek olabilir, bu da onların iletişim özgüvenlerini artırabilir. Alan yazın incelendiğinde, Polatcan (2018) yaptığı çalışmada Türkiye'de daha önce bulunan öğrenciler ile Türkiye'ye ilk defa gelen öğrencilerin Türkçe iletişim kurma özgüvenlerinde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu bulgular, Türkiye'yi daha önceden deneyimlemiş olan öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını göstermektedir. Er (2015) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi yabancı dilleri bilen öğrencilerin özgüveni ile ailelerinde yabancı dil bilen kişi sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

bulunmuştur. Ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin gelişim istekliliği alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bundan farklı sonuca Sarıbaş (2022), İsviçre'de yaşayan ve Türk kökenli çocukların konuşma becerilerini araştırdığı çalışmasında, evde Türkçe konuşulmasının veya konuşulmamasının, çocukların konuşma becerisi puanlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Orakcı ve diğerleri (2019)'nin yaptıkları araştırma sonucuna göre, yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğinin, gelişim istekliliği alt boyutu ile ilişkilendirilerek, öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerini yönlendirme, hedef belirleme ve çaba gösterme gibi aktif katılımlarının bu istekliliği artırabileceğini ve dil edinme becerilerine olan inançlarının zorlukların üstesinden gelmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

5.2 Nitel Analiz Sonuçları

5.2.1 Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin motivasyon kategorisine ilişkin olarak öğrencilerin derste etkinliklere katılma isteği, sözlü ve yazılı iletişimde başarılı olma isteği, kendini Türkçe ifade etme arzusu ve diğer yabancı arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaya tercih ettikleri görülmüştür. Öğrenciler, etkinliklere katılarak dersi daha iyi anladıklarını ve bu nedenle daha fazla katılım isteği duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişimde başarılı olma isteklerinin de motivasyonlarını artırılmasında rol oynamıştır. Öğrenciler, Türkçe iletişim kurma becerilerini geliştirdiklerinde derslerini daha iyi anlayacaklarını düşünmekte ve bu nedenle iletişim becerilerine önem vermektedirler. Başarılı iletişim, öğrencilerin öğretmenleri tarafından takdir edilmelerini ve derslerde daha iyi performans sergilemelerini sağlamaktadır.

Öğrencilerin kendini Türkçe ifade etme arzusunun da motivasyonlarını etkilediği görülmüştür. Türkçe ile iletişim kurarak daha iyi anlaşabileceklerini düşünen öğrenciler, dil becerilerini geliştirmeye yönelik istekli bir tutum sergilemektedirler. Diğer yabancı arkadaşlarıyla Türkçe konuşma tercihi, dil becerilerini geliştirme motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini desteklemektedir.

Boz (2020) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin öğretmenleri ile konuşmaya istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Arslan (2014) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyonlarını incelemeye yönelik olarak yaptıkları araştırma sonucunda katılımcıların en fazla sorulara cevap vermekten hoşlandıklarını ve katılımcıların ailelerinin de en çok onlarla Türkçe konuşarak yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Kara ve diğerleri (2020), “Yabancı

Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Akran Öğretiminin Etkisi” adlı araştırmada akran öğretiminin dil öğrenimine pozitif etki eden bir uygulama olduğunu tespit etmişler.

Öğrencilerin özgüven kategorisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe konuşmaları anlama ve cevap verme becerisine güvendikleri ve Türkçe iletişimde zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin derslerde etkin bir şekilde iletişim kurabildiğini ve kendilerini rahat hissettiklerine işaret etmektedir. Özellikle, öğrencilerin Türkçe konuşan arkadaşlarının yanında rahat hissettiklerini belirtmeleri, dil becerilerini kullanma yeteneklerinin olduğunu göstermektedir. Sınıfta rahat bir şekilde Türkçe konuşabilmenin, yabancı öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini artırdığı ve iletişim becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı ödevleri yardım almadan yapabilme becerisine olan özgüvenlerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, ödevlerini kendi başlarına yapabilme konusunda kendilerine güvendiklerini ve Türkçe dil becerilerinin bu konuda önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Dil becerilerini geliştirmek ve Türkçe iletişimde kendilerini rahat hissetmek, öğrencilerin özgüvenlerini artırırken, aynı zamanda akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Sınıfta veya derste Türkçe konuşma konusunda, öğrencilerin artan özgüveni ve rahatlığı, sınıf içi iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler, Türkçe konuşma becerilerini geliştirdikçe, sınıf içinde daha aktif ve katılımcı olmaktadır.

Yayla (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin iletişim istekliliği ile sınıf ortamı ve algılanan iletişim becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğunu, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği iletişim kaygısıyla negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kara vd. yaptıkları çalışmada yabancı öğrencilerin kendini ifade etme becerileri geliştikçe özgüvenleri de artmakla beraber, Türkçe konuşma ve anlama becerisi olumlu yönde gelişen öğrencilerin derste aktif oldukları sonucuna ulaşmışlar. Derste aktif olan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarıları da artmıştır.

Yabancı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için büyük bir çaba gösterdikleri ve gelişim istekliliklerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde çizgi filmleri Türkçe izlemeye tercih etmeleri, dil becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak kabul edilebilir. Ayrıca, öğrencilerin aileleriyle birlikte Türkçe dilinde televizyon kanalları izleyerek dil öğrenme deneyimlerini paylaşmaları, dilin günlük kullanımını deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Öğrencilerin yeni kelimeler öğrenme isteğinin de gelişim istekliliğini yansıttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri öğrenmek için aktif olarak çaba gösterdikleri ve kendi sözlüklerini oluşturarak bu süreci destekledikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik istekliliklerinin ve

motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin boş zamanlarında Türkçe okuma ve yazma çalışmaları yapma konusundaki çabaları da dikkat çekmektedir. Özellikle, anneleriyle birlikte yapılan yazma çalışmaları, öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Yabancı öğrencilerin dil becerilerini geliştirme istekliliği ve çabaları, dil öğrenme sürecinde önemli bir faktördür. Öğrencilerin aktif olarak dil becerilerini güçlendirmeye yönelik çabalarının desteklenmesi, dil öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Kurt ve Çakmakçı (2018) yaptıkları araştırmada yabancı öğrencilerin Türkçe metinlere maruz kalma durumları incelediğinde, dergi, gazete, karikatür, kitap ve e-posta yoluyla Türkçe ile karşılaşma durumlarının oldukça yetersiz olduğunu tespit etmişler. Genel olarak Türkçeyle karşılaşma durumunun en fazla okul ve çevresinde olduğu sonucuna ulaşmışlar. Maden ve Dincel (2017) yaptıkları çalışma sonuçlarında öğrencilerin neredeyse tamamı, kitap okumanın Türkçe konuşmalarına katkı sağladığına inanıyor ve Türk kültürünü öğrenmelerine ve Türkçeyi akıcı bir şekilde kullanmalarına yardımcı olduğunu düşünüyor. Ayrıca, öğrencilerin neredeyse tamamı, okudukları kitapların Türkçe öğrenmelerine yardımcı olduğuna ve okudukları Türkçe kitaplar sayesinde sosyal hayata daha rahat uyum sağladıklarını ve günlük ihtiyaçlarını ifade edebilmelerine yardımcı olduğunu düşünüyor. Yılmaz ve Arslan (2014) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyonlarını incelemeye yönelik olarak yaptıkları araştırma sonucunda katılımcıların en fazla arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini, televizyon izleme, şarkı dinleme ve kitap okuma gibi etkinliklerle Türkçe kelime haznelerini ve bilgilerini artırmak istediklerini ifade etmişlerdir. Boz (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde iletişim kurma istekliliğini incelemeye yönelik olarak yaptığı araştırma sonucunda katılımcıların en fazla arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini okul dışında ise yazı çalışmaları, dinleme ve izleme etkinlikleri yaparak Türkçelerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

5.3 Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

İlkokul yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliklerini inceleyen bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sonucuna göre devlet okullarda öğrenim gören öğrencilerin özel okullarla kıyasla Türkçe iletişim kurmaya daha istekli olduğu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda, öğrencilere Türkçe konuşma pratiği yapma fırsatları sunan dil destek programları

oluşturulabilir ya da Türkçe'nin günlük yaşamda daha fazla kullanıldığı ve teşvik edildiği sosyal ortamlar oluşturulabilir.

2. Araştırma sonucuna göre ana dili alfabesi Arap alfabesi olan öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği ana dili alfabesi Latin ve Kiril alfabesi olanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin Latin ve Kiril alfabesi kullanan öğrenciler için, Türkçe'yi günlük yaşamda ve sosyal etkinliklerde aktif olarak kullanabilecekleri fırsatlar sunulabilir. Sosyal etkinlikler, öğrencilere dil pratiği yapma ve Türkçe'yi daha fazla kullanma imkanı verebilir.

3. Araştırma sonucuna göre ailesinde Türkçe bilen öğrencilerin iletişim kurma istekliliği ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe bilmeyen aile üyelerine yönelik, Türkçe dilinin önemi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin eğitim programları düzenlenebilir. Bu programlar, ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenme süreçlerine daha aktif katkıda bulunmalarını sağlayabilir. Ailesinde Türkçe bilmeyen öğrencilere, evde dil pratiği yapabilecekleri materyaller ve kaynaklar sağlanabilir.

4. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de 5 yıldan fazla yaşayan öğrencilerin iletişim kurma isteklilikleri Türkiye’de daha az süre yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de kısa süre kalan öğrencilere yönelik, Türkçe’yi hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini destekleyecek özelleştirilmiş dil öğrenme kaynakları ve materyaller sağlanabilir. Bu kaynaklar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve Türkçe iletişim kurma istekliliklerini artırmalarına yardımcı olabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlkokul seviyesinde olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

2. Gelecek araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliğinin tutum ile ilişkisi incelenebilir.

3. Gelecek araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliği diğer sınıf seviyelerinde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2017). Kişilerarası İletişim Motivasyonları: İnsanların Çevrelerindeki Kişilerle İletişime Girme Sebepleri Üzerine Bir Araştırma. *Humanities Sciences*, 12(2), 76- 89
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45-57
- Alahmad, S. (2020). *Yabancılarla uzaktan Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirme ve karşılaşılan sorunlar* (Yayın No. 651394) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Altıntaş, G. (2023). *Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Akademik Azim ve Okulda Özne İyi Oluş İle İlişkisi* (Yayın No.780836) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Alyılmaz, C. (2012). *Türk Dünyası Mimarlık ve Şehircilik Abideleri*. İlyas Demirci ve İbrahim Terzioğlu. (Ed.). İslam Öncesi Türk Eserleri İçinde (S. 9-106). Ankara: Türk Dünyası Mimarlar ve Mühendisler Birliği.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin/Öğrenenin Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2452-2463. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623525>
- Amiryousefi, M. (2016). Willingness to Communicate, Interest, Motives To Communicate with the Instructor, and L2 Speaking: A Focus on the Role of Age and Gender. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2008). Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (357).
- Asmalı, M. (2016). Willingness to Communicate of Foreign Language Learners in Turkish Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 188-195.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. BaskıYeri: Pegem Akademi.

- Aziz, A. (2010). *İletişime giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Hiperlink.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 87-148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208917>
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başçılar, M., Karataş, M., & Pak Güre, M. D. (2022). Rusya-Ukrayna Savaşı, Zorunlu Göç ve İnsani Koridorlar: Sosyal Hizmet Bağlamında Bir Değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 794-805. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1095252>
- Başerer, Z., Başerer, D. Ve Demirkaya, P., N. (2016). Kişiler Arası İletişim Engelleri Ölçeği Geliştirme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi*, 291. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1962186>
- Başkan, Ö. (1969). *Yabancı-Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Multilingual.
- Batu, M., & Yanık, A. (2021). Bir iletişim türü olarak yazılı iletişim: Üniversite öğrencilerinin mektuplarına yönelik nitel bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 14(2), 723-753.

- Bektaş Çetinkaya, Y. (2005). *Turkish collage students' willingness to communicate in English as a foreign language*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) USA: The Ohio State University.
- Biçer, S. (2023). *Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boz, B. Y. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi Ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki*. (Yayın No. 650152) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.]
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists. Routledge.
- Bursalı, N. ve Öz, H. (2017). The relationship between ideal L2 self and willingness to communicate inside the classroom. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 229-239.
- Cooper, K. (1987). *Sözsüz iletişim insan yönetiminde vücut dilini nasıl kullanırsınız?* (Çev. Tunç Yalkı). İstanbul: İlgı.
- Coştu, K. (2015). Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 29-56
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/263125>
- Creswel, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (2. Baskı). Selçuk Beşir Demir (Çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (2013). *Yeniden İnsan İnsana*. (48. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap

- Çeltik, H. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim VveToplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(31), 107-131.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem akademi.
- Çürük, A.E. (2019). *The Relationship Between L1 Communication Apprehension And L2 Willingness To Communicate In Turkish University Setting* (Yayın No.550753) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Profillerinin İncelenmesi* (Yayın No. 717022) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. 10(7), 333-358.
- Demirel, A., & Yalçın, Ç. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Başarılarını Etkileyen Unsurlar Üzerine Öğretici Görüşleri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö10), 22-43. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009035>
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 141-153.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Usem Yayınları.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Dolunay, S. K. (2013). Ana Dili ve Ana Dil Terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-37. <https://doi.org/10.16916/aded.16017>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil Veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig*(35), 181-190.
- Eisenberg, E. M. (2010). *Organizational Communication: Balancing Creativity And Constraint*. New York, NY: Saint Martin's
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- Er, O. (2015). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Kültürel Farkındalık Oluşturma Açısından İncelenmesi*. (Yayın No.418257) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Ercan, K. (2022). *Exploring The Relationship Between Uncertainty And Willingness To Communicate In The Efl Context*. (Yayın No.752079) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Eren Şengül, M. (2019). *Sözlü İletişim Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar: Fransızca Öğretmen Adayları Örneği*. (Yayın No.610489) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, M. (1994). *Türk Dil Bilgisi*. Baskı Yeri: Minnetoğlu Yayınları.
- Erol, İ.K. (2019). *Turkish Students' Willingness To Communicate İn English: An English Preparatory School Case*. (Yayın No. 599666) [Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*. (Yayın No.573473) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Erzurum, F. (2012). Sözsüz İletişim. İzlem Vural. (Ed.). Ankara: Pegem
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, UK: Edward Arnold.

- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 47-64.
- Günay, D. (2004). Dil ve iletişim. İstanbul: Multilingual.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*(85), 531-544.
- Güngör, N., & Aydın, D. (2011). *İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Gündoğdu, R. (2013). Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Journal Of Language And Literature*, 2(7), 71-92.
- Gürocak, S.Ü.(2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayın No. 211326) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocukları İle İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayın No.571682) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.

- Howitt, D., & Cramer, D. (1997). *A Guide To Computing Statistics With SPSS for Windows*. Simon & Schuster, Inc.
- Işık, M. (2016). *İletişim Bilimine Giriş*. Eğitim Yayınevi.
- İpek, B. (2015). Bireyde Dil Bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 33-44.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(4), 29-36.
- İşci, C. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi* (Yayın No.330205) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi*. Araştırma Projesi Raporu. Ankara: Kalkınma Bakanlığı
- Kara, M., Şahin, S., & Kapat, S. (2020). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Akran Öğretiminin Etkisi: Deneysel Bir Çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5974-5994. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032424>
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karabulut, M., & Uygun, L. (2024). İletişim Sürecinde Dil Engelleri. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö14), 937-948. <https://doi.org/10.29000/Rumelide.1455155>
- Karaçor, S., & Şahin, A. (2004). Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri Ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 96-117.

- Karadağ, B.F. (2021). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Görev Temelli Öğretim Yönteminin İletişimsel Beceriler Bağlamında Kullanımı*. (Yayın No.715534) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, H. (2020). Türkiye’de Göç ve Etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 93-130.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil Edinimi Okul Öncesi Dil ve Oyun Eğitimi*. Eflatun Matbaacılık.
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 240-266.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kaya, Z. (2017). Eğitimin Psikolojik Temelleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 97-126.
- Keser, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. (Yayın No. 534018) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye’de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri Ve Çözüm Önerileri. *Kafkas University, Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty/Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar Ve Çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Köse, N., Bülbül, Ö., & Uluman, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Continuous Vocational Education And Training*, 2(1), 16-29.
- Krashen, S. D. (1987). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, England.

- Kurumlu, Z.(2013). *The 'Split': Single Exponent In L1, Multiple Exponents In L2: Consequences For L2.* (Yayın No.347283) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, B., & Çakmakçı, C. C. (2018). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçeye Maruz Kalma Durumları. *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı, Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları, Ankara.*
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables Underlying Willingness to Communicate: A Causal Analysis. *Communication Research Reports, 11*(2), 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness To Communicate In The Second Language: Understanding The Decision To Speak As A Volitional Process. *The Modern Language Journal, 91*(4), 564-576.
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. Ve Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness To Communicate In A L2: A Situational Model Of L2 Confidence And Affiliation. *Modern Language Journal, 82*, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrad, S. (2001). Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students. *Studies in Second Language Acquisition, 23*(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*, 545-562.
- MacIntyre, P.D., ve Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*, 326. http://www.academia.edu/4056464/Personality_Attitudes_and_Affect_as_Predictors_of_Second_Language_Communication

- Maden, S., & Dincel, Ö. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 125-140.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34356/379934>
- Martinet, A. (1985). *İşlevsel Genel Dilbilim*. Ankara: Birey ve Toplum.
- Mccroskey, J. C. And Baer, J. E. (1985). Willingness To Communicate: The Construct And Its Measurement. *Paper Presented At The Speech Communication Association Convention, Denver, Co.*
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 2, 191-216.
- McCroskey, J. C. and Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: a cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19-37.
- McCroskey, J. C. (1990). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev. ed.). Ankara: Nobel
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Menderes, I. A. (2019). *E-Öğrenme Ortamlarında Sözsüz İletişim Öğelerinden yüz İfadelerinin Kullanımı*. (Yayın No.622570) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). 25.12.2023 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri> adresinden erişildi

- Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Lise Öğrencilerinin İngilizce Özerklik Algısı, Kaygısı ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 424-450. <https://doi.org/10.26466/opus.537460>
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal Of Turkish Language And Literature*, 2(1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/Lt.15463>
- Öz, H. (2016a). Metacognitive Awareness and Academic Motivation: A Cross Sectional Study in Teacher Education Context of Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 109-121
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV akademi dergisi*, (67), 59-84.
- Özgüven, İ. E. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkan, M. (2010). *İnsan İletişim ve Dil*. Baskı Yeri: Akademik Kitaplar.
- Özyurt, S. (2021). *An Investigation On The Relationship Between Efl Learners' L2 Willingness To Communicate, Emotional Intelligence Levels, And Attitudes Towards Language Learning In The Turkish Efl Context*. (Yayın No.702765) [Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Poe, M. T. (2019). *İletişim Tarihi- Konuşmanın Evriminden İnternete Medya Ve Toplum*. (U. Y. Kaya, Çev.) İstanbul: Isık Yayınları
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi*. (Yayın No.497273) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.] Ulusal Tez Merkezi.
- Sabuncuoğlu, Z. & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde İletişim*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Salih, U. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), Article 169.

- Sarıbaş, M., (2022). *İsviçre’de Yaşayan Türk Çocukları* . Osman Kubilay Gül (Ed.). Ankara: İksad Yayınevi.
- Sarıbaş, M., & Demir, N. (2020). İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitiminde Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 874-892. <https://doi.org/10.37217/tebd.730353>
- Schumacker, R. E. Ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner’s Guide to Structural Equation Modelling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (2), 189-212.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (60), 389-402.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şenel, M.(2006). Suggestions For Beautifying The Pronunciation Of Efl Learners İn Turkey. *Journal Of Language And Linguistic Studies* 2/1.
- Şener, S. (2014). *Willingness To Communicate In English As A Foreign Language Among Elt Students In Turkey* (Yayın No. 356350) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Taş, A. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1496034>

- Taşdan, M., & Güngör, S. (2016). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki İletişim Engellerine İlişkin Algıları. *Erzincan University Journal Of Education Faculty*, 18(2).
- Temiz, Ö. (2021). *Predictors Of Willingness To Communicate (Wtc) In And Outside Of The Classroom: A Study On Turkish Efl Students*. (Yayın No. 660531) [Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, D. (2022). *Yabancı Dil Konuşmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Bir Durum Çalışması* (Yayın No. 743641) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Toygar, E. (2023). *Investigating The Relationship Between Students' Willingness To Communicate And Self-Efficacy Levels In An EFL Context*. (Yayın No.815904) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Trenholm, S. & Jensen, A. (1996). *Interpersonal Communication*, Wadsworth.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel İletişim*. Ankara: Nobel.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). 10.11.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi
- Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi (2023). 20.12.2023 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023) 20.12.2023 tarihinde <https://www.tuik.gov.tr/> adresinden erişildi
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Ve Kültürel Kimlik Geliştirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.)
- Vural, İ., Tuna, Y., Birsen, Ö., Erzurum, F., Küçük, M., & Çolak, F. Ü. (2012). *İletişim*. Baskı Yeri: Pegem Akademi.

- Wen, W. P., and Clément, R. (2003). A Chinese Conceptualization of Willingness to Communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38. doi.org/10.1080/07908310308666654
- Yayla, M. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil (D2) Benliği Ve İletişim Kurma İstekliliği*. (Yayın No.534013) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Yağcı, T., & Uçar, M. (2018). İletişimde Engeller Ve Etkinlik *İktisadi Kalkınma ve Sosyal Araştırmalar Derneği*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, D. (2016). *İletişim ve İletişim Engelleri*. Sosyal İşler Birimi Bülteni.
- Yılmaz, F., & Arslan, S. B. (2014). Çömü TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6).
- Yolcu, M. (2002). Yabancı Dil Öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.
- Yücel, M. (2004). Gelişim ve Öğrenmenin Spor Kültürünün Oluşmasına Etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 100-108.
- Yüksel, A. H. (2014). İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri. Uğur Demiray. (ed.). *Etkili iletişim içinde*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?* (3. Baskı). İstanbul: Cem

EKLER

EK 1- Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçeği

	HIÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1. Türkçe öğrenmek eğlencelidir.					
2. Öğretmenimle Türkçe konuşmayı severim.					
3. Türkçe yazılmış kitap okumak hoşuma gider.					
4. Türkçe öğrendiğim için mutluyum.					
5. Aileme Türkçe konuşabildiğimi göstermek hoşuma gider					
6. Arkadaşım ile rahatça Türkçe konuşabilirim.					
7. Duygu ve düşüncelerimi Türkçe yazarak rahatça ifade ederim.					
8. Türkçe yazı yazmak hoşuma gider					
9. Türk arkadaşlarımla çok iyi anlaşırım.					
10. Türkçe soru soranlara cevap verebilirim.					
11. Televizyonda Türkçe çizgi film izlerim.					
12. Arkadaşlarımla sıkça Türkiye'yi konuşuruz.					
13. Boş zamanlarımda Türkçe konuşma aktiviteleri yaparım.					
14. Boş zamanlarımda televizyon, bilgisayar, cep telefonunda Türkçe kanalları takip ederek dinleme aktiviteleri yaparım.					
15. Boş zamanlarımda kitap veya dergi veya internet kaynaklarında Türkçe yazılmış yazıları okurum.					
16. Boş zamanlarımda Türkçe yazma aktiviteleri yaparım.					

EK 2 - Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet

☐ Kız

☐ Erkek

2. Anadiliniz

☐ Rusça

☐ Kazakça

☐ Ukraynaca

☐ Arapça

☐ İngilizce

☐ Almanca

☐ Farsça

3. Eğitim aldığınız okul türü

☐ Devlet okulu

☐ Özel okul

4. Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

☐ Doğduğumdan beri

☐ 0-1

☐ 1-3

☐ 3-5

☐ 5 yıldan fazla

5. Ailenizde Türkçe bilen biri var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

6. Aileniz Türkçe aktiviteleri için sizi teşvik ediyor mu?

☐ Evet

☐ Hayır

Ek-3 Öğrenci Görüşme Soruları

Öğrenci Görüşme Formu

1. Türkçe öğrenmeye ne zaman başladın?
2. Türkçe öğrenme ve Türkçe iletişim kurma (Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma) konusunda ne kadar isteklisin? Nedenleri nelerdir?
3. Sınıfta Türkçe dinlediğin/ izlediklerini rahatlıkla anlayabiliyor musun? Dinlediğin/izleme etkinliklerinde zorluk yaşıyor musun? Ne gibi zorluklar yaşıyorsun? Yaşadığın bu zorluklar dinleme/izleme isteğini etkiliyor mu? Neden?
4. Okul dışında Türkçe dinleme/ izleme etkinlikleri yapıyor musun? Örneğin Türkçe Ty izleme, internet ortamında Türkçe video veya oyunları izleme vb.
5. Sınıfta rahat bir şekilde Türkçe konuşabiliyor musun? Konuşurken zorluk yaşıyor musun? Ne gibi zorluklar yaşıyorsun? Yaşadığın bu zorluklar konuşma isteğini etkiliyor mu? Neden?
6. Okul dışında Türkçe konuşuyor musun? Hangi ortamlarda Türkçe konuşuyorsun? Konuşurken zorluk yaşıyor musun? Ne gibi zorluklar yaşıyorsun?Ne gibi zorluklar yaşıyorsun? /Hangi durumlarda zorlanıyorsun?Yaşadığın bu zorluklar konuşma isteğini etkiliyor mu? Neden?
7. Öğretmenin bir yazma görevi verdiğinde zorlanmadan yazabiliyor musun? Hangi durumlarda zorlanıyorsun? Ne gibi zorluklar yaşıyorsun? Yaşadığın bu zorlanmalar yazma isteğini etkiliyor mu? Neden?
8. Okul dışında da Türkçe yazma etkinlikleri yapıyor musun? Örneğin anı, günlük yazma vb.
9. Türkçe bir metni akıcı bir şekilde (takılmadan ve uygun hızda) okuyabiliyor musun? /Türkçe bir metni (yazıya) okurken zorlanıyor musun? Ne gibi zorluklar yaşıyorsun? Türkçe okuduğun metinleri anlamakta zorlanıyor musun? Nedenleri neler olabilir?Yaşadığın bu zorlanmalar okuma isteğini etkiliyor mu? Neden?
10. Okul dışında okuma etkinlikleri yapıyor musun? Ne sıklıkta ve neler okuyorsun?
11. Bireysel olarak Türkçe kelime haznesini nasıl geliştiriyorsun? Kelime hazineni geliştirmek yani daha çok Türkçe kelime öğrenmek için neler yapıyorsun?
12. Derslerde hangi iletişim aktivitelerinden hoşlanırsın? Türkçe iletişim kurabilmek için öğretmenin neler yapmasını istersin?
13. Ailen Türkçe iletişim kurma istekliliğini etkiliyor mu? Türkçe dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma konusunda destekliyor mu? Neler yapıyor?

Ek-4 Ölçek İzni

Ölçek kullanma izni

Gelen Kutusu x

Firuze Bakal

Alıcı:

Merhaba, ben Firuze Bakal, Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapıyorum. Çalışmamda kullanabilmek adına yapmış olduğunuz "Türkçe iletişim kurma istekliliği ölçeği"ni ilkokul öğrencilerine uyarlama ve kullanma iznini sizden rica edecektim hocam, saygılarımla.

Faruk Polatcan

Alıcı: ben ▼

Merhaba firuze Hanım,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek maddeleri ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler eklidir.

İyi çalışmalar.

Ek -5 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.02.2023-579065



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



TOPLANTI TARİHİ : 14.02.2023
TOPLANTI SAYISI : 05
KARAR SAYISI : 78

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Firuze BAKAL**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokulda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İsteklerinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(İznil)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek – 6 Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-73227178
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Firuze BAKAL

28.03.2023

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

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

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Firuze BAKAL'ın "İlkokulda Öğretim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe İletişim Kurma İsteklerinin İncelenmesi" isimli araştırmasını İlimiz Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde bulunan öğretmen ve öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 21/03/2023 tarih ve 603527 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde bulunan öğretmen ve öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

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

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

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Dr. Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Firuze BAKAL

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi ,Sınıf Öğretmenliği, 2019

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 2024

Bildiği Yabancı Diller : Rusça, İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar : Abdurrahman Neriman Bileydi İlkokulu

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : MEB Özel Okyanus Koleji

İletişim

E-Posta Adresi :

İNTİHAL RAPORU

Tarih :13.08.2024

İLKOKULDA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 17	% 14	% 7	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%4
2	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%3
3	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	%2
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
5	Submitted to Ataturk Universitesi Öğrenci Ödevi	%1
6	burkonturizm.com İnternet Kaynağı	%1
7	Submitted to Kastamonu University Öğrenci Ödevi	%1
8	acikerisim.ufuk.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1

BİLDİRİM

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

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Firuze BAKAL