



**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE
YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Zeynep TAŞDEMİR

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

Doç. Dr. Selvi DEMİR

Ağrı-2024

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

Zeynep TAŞDEMİR

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM VE
MOTİVASYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİLERİ
Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ
Doç. Dr. Selvi DEMİR

AĞRI- 2024

30.07.2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyonlarının Değerlendirilmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/ 07/ 2024

Zeynep TAŞDEMİR

ÖZET

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeynep TAŞDEMİR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

İkinci Danışman: Doç. Dr. Selvi DEMİR

2024, Sayfa: xiii + 89

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerini tespit ederek ulaşılan sonuçları çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, üniversite, Türkçe dil düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, anne/baba eğitim durumu, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre, günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi, Türk arkadaş sayısı) doğrultusunda değerlendirmektir. Ayrıca TÖMER öğrencileri ile Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları üzerine yüz yüze görüşülerek konu hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaçla araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden biri olan açımlayıcı karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri elde etmek için tutum ve motivasyon ölçekleri; nitel verileri elde etmek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi bünyelerindeki TÖMER’lerde öğrenim gören 324 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılardan 5’i kadın 6’sı erkek olmak üzere toplam on bir yabancı uyruklu öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta, motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının cinsiyet ve anne/baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak yaş, Türkçe dil düzeyi, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen

süre, günlük Türkçe dilinde TV izlemesi ile Türk arkadaş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinde Türkiye’de bulunma süresi ile öğrenim gördükleri üniversite değişkenleri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları ise “dil becerileri yeterliği”, “dil bilgisi yeterliği” ve “Türkçenin zorluk derecesi” başlıklarında; motivasyonları ise “Türkçeyi öğrenme/geliştirme yolları” ve “Türkçe bilmenin getirileri” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Motivasyon, Yabancı Uyruklu Öğrenci, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

ABSTRACT
EVALUATION OF FOREIGN STUDENTS' ATTITUDES AND
MOTIVATIONS TOWARDS LEARNING TURKISH

Zeynep TAŞDEMİR

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Müzahir KILIÇ

Supervisor (The Second): Assoc. Prof. Dr. Selvi DEMİR

2024, Page: xii + 89

The aim of this research is to determine the attitudes and motivation levels of foreign students towards learning Turkish and to evaluate the results obtained in terms of various variables (gender, age, university, Turkish language proficiency, duration of stay in Turkey, education status of parents, number of Turkish books at home, number of Turkish books read monthly, time spent on the internet in Turkish daily, time spent watching TV in Turkish daily, number of Turkish friends). In addition, TÖMER students were interviewed face to face to examine their attitudes and motivations towards learning Turkish in depth. For this purpose, the research was conducted using the explanatory mixed method, which is one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative research methods are used together. Attitude and motivation scales were used to obtain quantitative data; and a semi-structured interview form was used to obtain qualitative data. The participants of the study consist of 324 foreign students studying at TÖMERs at Ağrı İbrahim Çeçen University, Erzurum Atatürk University, Kilis 7 Aralık University, Bitlis Eren University and Gaziantep University in the 2023-2024 academic year. Semi-structured interviews were conducted with a total of eleven foreign students, 5 of whom were female and 6 were male.

As a result of the research, it was determined that the attitudes and motivations of foreign university students towards learning Turkish as a foreign language were at a medium level and their motivations were at a high level. In addition, it was determined that their attitudes and motivations towards learning Turkish did not show a significant difference according to the variables of gender and parental education level, but they showed a significant difference according to the variables of age, Turkish language proficiency, number of Turkish books at home, number of

Turkish books read monthly, time spent on the internet in Turkish daily, watching TV in Turkish daily and number of Turkish friends. However, it was determined that while there was a statistically significant difference in the level of attitudes towards learning Turkish as a foreign language with the variables of the duration of stay in Turkey and the university they study at, there was no statistically significant difference in their motivation levels. According to the qualitative findings of the research, the attitudes and motivations of the students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish were evaluated under the titles of “language skills proficiency”, “grammar proficiency” and “difficulty level of Turkish”; their motivations were evaluated under the titles of “ways of learning/developing Turkish” and “benefits of knowing Turkish”.

Key Words: Attitude, Motivation, Foreign Student, Teaching Turkish as a Foreign Language.

ÖNSÖZ

Yabancılar Türkçe öğretimi diğer bir deyişle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi 1074 yılına dayanmaktadır. İlk olarak Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan *Dîvânu Lugâti't Türk* adlı eser Araplara Türkçe öğretilmek için kaleme alınmıştır. Sonrasında da bu anlamda Osmanlı döneminde de Türkiye Cumhuriyeti döneminde de çok sayıda eserler yazılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi 2004 yılından itibaren de lisansüstü tezlere konu olmaya başlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi en fazla üniversitelerde yer alan Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) yapılmaktadır. TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerin bazılarında Türkçe öğrenmeye karşı yüksek tutum ve motivasyon varken diğerlerinde düşük tutum ve motivasyon olduğu tespit edilmiştir. Sahip oldukları tutum ve motivasyon düzeyleri Türkçe öğrenmeye karşı olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmaktadır. Örneğin; Türkçe öğrenmeye karşı yüksek tutum ve motivasyona sahip öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı öğrendiği ve öğrendiklerini de kalıcı hale getirdiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Türkçe öğrenmeye karşı düşük tutum ve motivasyona sahip öğrencilerin ise Türkçeyi daha yavaş öğrendikleri ve bu süreçte de çok zorlandıkları anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin farklılaşmasına yol açan çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğunda ortaya konduğu gibi öğrencilerin bilgi yetersizliği, kitap okuma sıklığı, anne/baba eğitim düzeyleri, sosyo-düzyer gibi değişkenler tutum ve motivasyonlarını etkileyen etmenlerdendir. Neredeyse çalışmaların çoğunda bu verilere, nicel araştırmalarla ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde tutum ve motivasyon sadece nicel sonuçlar elde etmek için değil, bu sonuçları özellikle ayrıntılı fikirleri ve katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde almak konusunda duyulan ihtiyaç, bu konuya hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yaklaşılmasını gerekli kılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada, öncelikle 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesinde öğrenim gören TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri belirlenmiş, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne/baba eğitim durumu, kitap okuma durumları, sahip oldukları bilgi düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış;

son aşamada ise nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler, kolay örneklem olması sebebiyle Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde TÖMER’de öğrenim gören 11 kişi ile Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerini derinlemesine incelemek için kullanılmıştır.

Araştırmanın “Giriş” başlığı altındaki birinci bölümünde tezin gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu, “Problem Cümlesi” ve “Alt Problemlere” yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtlılar ve tanımlar belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde tezin kavramsal çerçevesi anlatılmaktadır. Bu amaçla “Dil Eğitimi”, “Yabancı Dil Eğitimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tutum”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon” ve “İlgili Araştırmalar” açıklanmıştır.

Araştırmanın “Yöntem” başlığı altındaki üçüncü bölümünde, tezin “Araştırma Modeli/Deseni”, “Örneklem Grubu”, “Veri Toplama Araçları” “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünü oluşturan “Bulgular” kısmında 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesinde öğrenim gören TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri belirlenmiş, söz konusu tutum ve motivasyonların çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, üniversite, Türkçe dil düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, anne/baba eğitim durumu, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre, günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi, Türk arkadaş sayısı) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının düzeyleri derinlemesine incelenerek, buradan elde edilen veriler, tablolar ve örnek öğrenci ifadeleriyle birlikte sunulmuştur.

Araştırmanın “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” başlığını taşıyan beşinci bölümünde ise araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları ifade edilmiş ve bu sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ile

karşılaştırılıp değerlendirilerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, daima anlayış ve güler yüzle destek olan çok değerli danışman hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ'a ve Doç. Dr. Selvi DEMİR'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ayrıca tezime olan kıymetli katkıları dolayısıyla Dr. Yılmaz DEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca sevgi ve desteklerini benden esirgemeyen, tez yazma sürecinde de bana en çok destek olan aileme en içten sevgilerimi sunarım.

30/07/2024

Zeynep TAŞDEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem cümlesi	2
1.1.2. Alt problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
1.KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Dil/Yabancı Dil Eğitimi	7
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	12
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tutum	16
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon	19
2.5. İlgili Araştırmalar	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	29
3. YÖNTEM	29
3.1. Çalışmanın Modeli/Deseni	29
3.2. Örneklem Grubu	31
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Kişisel bilgi formu	33
3.3.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği	33

3.3.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği	34
3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Analizi	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	39
4. BULGU VE YORUMLAR.....	39
4.1. Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyona İlişkin Nicel Bulgular	39
4.1.1. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyine ilişkin bulgular	39
4.1.2. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin cinsiyete göre farklılığı	40
4.1.3. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin yaşa göre farklılığı	41
4.1.4. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin öğrenim görülen üniversiteye göre farklılığı	42
4.1.5. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin Türkçe dil düzeyine göre farklılığı	44
4.1.6. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin Türkiye’de bulunma süresine göre farklılığı	45
4.1.7. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin anne eğitim düzeyine göre farklılığı	46
4.1.8. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin baba eğitim düzeyine göre farklılığı	47
4.1.9. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin evde bulunan Türkçe kitap sayısına göre farklılığı	48
4.1.10. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin aylık okunan Türkçe kitap sayısına göre farklılığı	50
4.1.11. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süreye göre farklılığı	51
4.1.12. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi göre farklılığı	52
4.1.13. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin Türk arkadaş sayısına göre farklılığı	53
4.2. Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyona İlişkin Nitel Bulgular	55
4.2.1. Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma ilişkin nitel bulgular	55
4.2.2. Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin nitel bulgular	60
4.3. Standart Ölçme Araçlarından Elde Edilen Nicel Bulgular ile Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulguların Karşılaştırılması	

.....	63
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	65
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuç ve Tartışma	65
5.2. Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	84
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	84
EK-2 Tutum Ölçeği.....	85
EK-3 Tutum Ölçeğinin Kullanılmasına Dair Alınan İzin	87
EK-4 Motivasyon Ölçeği.....	88
EK-5 Motivasyon Ölçeğinin Kullanılmasına Dair Alınan İzin	90
EK-6 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	91
EK-7 Etik Kurul İzni	92

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Örneklem grubuna ait bazı demografik bilgiler.....	31
Tablo 3. 1. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri	40
Tablo 3. 2. Cinsiyet değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	41
Tablo 3. 3. Yaş değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	41
Tablo 3. 4. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	42
Tablo 3. 5. Türkçe dil düzeyi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	44
Tablo 3. 6. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	45
Tablo 3. 7. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	47
Tablo 3. 8. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	48
Tablo 3. 9. Evde bulunan Türkçe kitap sayısına değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	49
Tablo 3. 10. Aylık okunan Türkçe kitap sayısına değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve	

motivasyon düzeyleri	50
Tablo 3. 11. Günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri	51
Tablo 3. 12. Günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri	52
Tablo 3. 13. Türk arkadaş sayısı değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri.....	54
Tablo 3. 14. Dil becerileri yeterliğine ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin tutumları	55
Tablo 3. 15. Dil bilgisi yeterliğine ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin tutumları....	58
Tablo 3. 16. Türkçe öğrenme zorluğuna ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin tutumları.....	59
Tablo 3. 17. Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonları	61
Tablo 3. 18. Türkçe bilmenin getirilerine ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonları	62

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

Ed: Editör

F: Frekans

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

n: Örneklem sayısı

N: Toplam örneklem sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

s: Sayfa

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Sayfa sayısı

Ss: Standart sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

YDOTÖYTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

YDOTÖYMÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

vd: ve diğerleri

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

χ^2 : Kay-Kare

%: Yüzde

$\bar{X}$: Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın “Problem Durumu”, “Amacı”, “Önemi”, “Sınırlılıkları”, “Sayıltıları” ve “Tanımları” olmak üzere çeşitli başlıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, tüm canlı varlıkların öncelikle iletişim amacıyla kullandıkları oldukça önemli bir yere sahip faktördür. Öteki canlılardan farklı olarak insanların kullandıkları dil, karmaşık sistemlidir. Geçmişten günümüze kadar dilin oluşumu ve gelişimine yönelik çeşitli kuramlar ortaya konulmuş ve bu kuramlar sonucunda oluşturulan programlarla çocukların dil gelişimi açısından eğitilmesine olanak verilmiştir (Çelik, 2017). Dil öğrenimi doğuştan her insanda var olan gizil bir yetidir. Chomsky'e göre dil çocuklara doğuştan verilen bir yetenektir. “Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir (Karatay, 2011, s. 21).”

Günümüz 21. yüzyıl şartlarına göre ise yeni diller öğrenmek zorunlu hale gelmiştir. Yabancı dil eğitimi, küreselleşen dünyada birden fazla dil öğrenilmesi, temel bir gereklilik olmuştur. Teknolojinin ilerlemenin ve değişimin kültürel değişimin daha önünde yer aldığı 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin ya da yeni diller öğrenmenin önemi tartışılmaz. Artık sadece bir yabancı dil bilmenin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye yönelik gidildiği aşikâr olup, bilgisayar kullanmayı bilmek ve yabancı dil konuşabilmek, çağa yetişmek ve onu yakalayabilmek hedefi için olmazsa olmaz bir unsurdur (Çelebi, 2006).

Yabancı dil eğitimi bu kadar önemliyken Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin önemi de üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi, son senelerde gittikçe önem kazanan bir kavram haline gelmiştir (Tiryaki, 2013).

“Bireylerin veya grupların inançlar, düşünceler, sosyal kurumlar, soyut ve somut kavramlar gibi çok değişik konular hakkında düşünce, duygu ve davranışlarını

düzenli biçimde belirleme tarzları vardır. İşte bireyin herhangi bir psikolojik obje ile alakalı düşünce, duygu ve davranışlarını istikrarlı olarak belirleme eğilimlerine tutum denir (Smith, 1968'den Akt.: Kağıtçıbaşı, 1999, s. 102).” Motivasyon, Türk Dil Kurumunca “hedefe doğru yönelmeye neden olan zihinsel bir durum” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). Tucker, Edmondson ve Spear (2002) ise motivasyonu, bireylerin eğitime olan bağlılığını ve yatırımını belirleyen zihinsel, duygusal ve davranışsal göstergeleri olarak tanımlamışlardır. Tutum ve motivasyon Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Yabancılar Türkçe öğretimi ülkemizde en çok üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER’lerde gerçekleşmektedir. Tutum ve motivasyon düzeyleri yüksek veya düşük olan öğrencilerin Türkçe öğrenme hızı, öğrendiklerini kalıcı hale getirmesi elbette farklıdır.

Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrenciler kendilerinin yabancı dil öğrenme sebep ve amaçlarına bağlı olarak öğrenme sürecine karşı tutumunu ve yaklaşımını belirlemektedirler. Bu durum elbette Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dili öğrenirken motivasyon durumlarını da aynı ölçüde etkilemektedir (Biçer, 2016). Yabancı bir dili etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmede mühim olan bir kavram olarak kabul edilen motivasyon öğrencilerin öğrenme sürecinde üstleneceği rolü de etkilemektedir. Bu sebeple motivasyon düzeyi düşük olan bireyler dil becerilerini ilerletirken diğer öğrencilere göre daha yetersiz kalmaktadırlar (Oxford ve Shearin, 1994).

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dili öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tutum ve motivasyon düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirmenin yolları aranmıştır. Söz konusu değişkenler dikkate alınarak tutum ve motivasyonlarını etkileyen sebepler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1.1.1. Problem cümlesi

TÖMER’lerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri nedir ve bu durumu etkileyen/yansıtan görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt problemler

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada cevabı aranan alt problemler şunlardır:

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’lerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin;

1. Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
3. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları okudukları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
6. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları Türkçe dil düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları evde bulunan Türkçe kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları aylık okunan Türkçe kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süreye göre farklılaşmakta mıdır?
12. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları günlük Türkçe dilinde TV izleme süresine göre farklılaşmakta mıdır?

13. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları Türk arkadaş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen/yansıtan görüşleri nelerdir?
15. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen sebepleri raporlayan görüşme verileri, ölçeklerde ifade edilen nicel bulguları açıklamada ne şekilde yardımcı olabilir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerini tespit ederek ulaşılan sonuçları çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, üniversite, Türkçe dil düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, anne/baba eğitim durumu, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre, günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi, Türk arkadaş sayısı) doğrultusunda değerlendirmektir. Ayrıca TÖMER öğrencileri ile Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları üzerine yüz yüze görüşerek konu hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi bünyelerindeki TÖMER’lerde öğrenim gören 324 yabancı uyruklu öğrenciden ölçekler vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle de bu öğrenciler arasından orta düzeyde tutum ve yüksek düzey motivasyona sahip olan beşi kadın altısı erkek olmak üzere toplam 11 yabancı uyruklu öğrenciden görüşleri alınarak detaylı değerlendirmeler yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’deki birçok üniversitede, birçok araştırmacı tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken tutum ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin tutum ve motivasyonları ile ilgili yapılan birçok çalışma, tutum ve motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından betimleyen fakat bu önemli duyuşsal özelliklerin ardındaki anlamı tanımlayabilecek katılımcıların

görüşlerini göz önünde bulundurmeyen nicel araştırmalardır. Bu sebeple burada meydana gelen sonuçlardan bir tanesi, nicel sonuçların kişilerin tutum ve motivasyonlarını anlamak ve anlatmak için yeterince uygun olmadığıdır. “Alanda tutum ve motivasyon düzeyi düşüklüğünün ardındaki işleyiş hakkında çok az şey bilindiğinden, sadece nicel sonuçlar elde etmek değil, bu sonuçları özellikle ayrıntılı fikirleri ve katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde anlatmak (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 164)” anlamında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca bu araştırmada ilgili alanda, çok sayıdaki çalışmada yer almayan farklı değişkenlerin bulunmasıyla alanyazınına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, ilgili alanyazınındaki bu boşluğu doldurması bakımından mühim bir yer edinecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Bitlis Eren Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesindeki TÖMER öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırmada elde edilen veriler sadece çalışmacının uygulamaları ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmadan elde edilen sonuçlar “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (YDOTÖYTÖ)”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (YDOTÖYMÖ)” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören 11 yabancı uyruklu öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşmelerde ifade ettikleri bilgilerin doğru verildiği ve YDOTÖYTÖ’yü ve YDOTÖYMÖ’yü samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: Bireyin yetiştiği aile ya da bağlı olduğu toplumdan edindiği dile denir (Korkmaz, 1992).

Yabancı Dil: Ana dilinden farklı olarak öğrenilen dil, ana dili dışında öğretilen dil olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenim, öğretim süreci bilinçli, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşir (Oruç, 2016).

Tutum: “Bireylerin veya grupların inançlar, düşünceler, sosyal kurumlar, soyut ve somut kavramlar gibi çok değişik konular hakkında düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde belirleme tarzları vardır. İşte bireyin herhangi bir psikolojik obje ile alakalı düşünce, duygu ve davranışlarını istikrarlı olarak belirleme eğilimlerine tutum denir. (Smith, 1968’den Akt.: Kağıtçıbaşı, 1999, s. 102).”

Motivasyon: Motivasyon, TDK tarafından “hedefe doğru yönelmeye neden olan zihinsel bir durum” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Tucker ve diğerlerine göre (2002) motivasyon, öğrencinin eğitime olan bağlılığını ve yatırımını gösteren zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyicileridir.

İKİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümü, kuramsal çerçeveden oluşmaktadır. Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi anlatılmaktadır. Bu amaçla “Dil/Yabancı Dil Eğitimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tutum” ve “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Tutum ve Motivasyonla İlgili Çalışmalar” açıklanmıştır.

2.1. Dil/Yabancı Dil Eğitimi

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki eğitimde dilin yeri çok önemlidir. TDK (2024) dili “bireylerin, duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla kelimeler veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, başka insanlarla iletişimi kurabilmesine olanak veren ortam” olarak tanımlamaktadır. Dil, en basit tanımıyla bir iletişim aracıdır ve kişiler arasındaki ilişkilerde kullanılan jest ve mimikler de toplumdan topluma zaman zaman değişen anlatım farklılıklarına rağmen bildirim yöntemleridir. Ayrıca, renklerin sembolik anlamları, trafik levha ve işaretleri ya da bölgeden bölgeye farklı şeyler ifade etmesi de bu şekilde örneklendirilebilir (Çankaya Üniversitesi Türk Dili Birimi). Dil sadece eğitim için değil hayatımızda çok önemli bir yere sahiptir. Dil, bir dünya görüşünün oluşmasında çok önemli bir rol oynadığı gibi, her dilin dünyayı anlamlandırışı, diğer dillere nazaran çeşitlilik gösterir (Özkan, 2012).

Dile iletişim aracı olması yönünden bakıldığında hayatımızdaki iletişimin büyük bir kısmını dilin oluşturduğu açıkça görülebilir. İletişim, bireyler arasında duygu ve düşüncelerin paylaşılması veya birbirlerine aktarması süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişimde en az iki kişi olması şartı vardır. Etkili bir iletişim için doğru bir şekilde ifade gereklidir. İletişim denince dil çok basit bir unsur olarak görülse de bazen aşılması gereken engeller vardır. Doğru iletişim için dili etkili ve doğru kullanmak önemlidir. Bu süreç düşünüldüğünde dil eğitiminin önemi, gerekliliği ve faydaları konuları dikkat çekmektedir.

Dil becerilerini iletmesi için dil eğitimi ve öğretimi oldukça önemlidir, bu

yüzden kaliteli bir dil bilgisi öğretimi ile kişinin dört temel becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gibi dil alanlarının kendisini geliştirmesi, ana dilinin değişiminin zengin ve bu sayede kazananları kendilerinden sonraki nesile de aktarması amaçlanmalıdır (Şahin ve Abacı, 2019). Nesiller arasında iletişimin kurulması dil aracılığıyla hayat bulur. Kalıcı ve verimli bir dil eğitimi bu zincirin güç kazanmasını destekler. Kimi zaman kendi içlerinde anlamakta bile güçlük yaşayan insanların atalarının oluşturduğu dil, kültür ve hatta edebiyat ürünlerini anlamalarını beklemek oldukça zor görünmektedir. Kalıcı, etkili ve verimli bir anadili eğitimi, bireyin kendisini tanıyıp fark etmesinin yanında kendinden önceki nesilleri anlamasında, milli kültürün edinilmesinde, kültürü oluşturan etmenlerin özümsemesinde birinci derecede önemlidir ve dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme, konuşmadan oluşan, öncelikle eğitimle kazanılacak ve geliştirilecek bir beceridir (Kocasavaş, 2010).

Dil bir iletişim aracıdır ve kökleriyle belli bir kültüre bağlıdır. “Dil edinimi, insanların dili (dilleri) nasıl anladıklarına ve konuştuklarına dair bir süreçtir. Dil edinimi gramer kurallarını ve kelimeleri ezberlemekten ibaret değildir” (Özbent, 2008, s. 27).” Dil eğitiminin önce bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenmesi açısından faydaları vardır. Daha sonrasında ise dil eğitimi sayesinde kültür, gelenekler ve fikirler de kuşaktan kuşağa aktarılabilir, miras bırakılabilir. İnsanlar dil eğitimini kazandıkça küresel dünyada artık bir gereklilik haline gelen yabancı dil öğrenmeyi de içselleştirebilir ve kendilerini hazırlayabilirler.

Dil eğitiminin gerekliliği ve önemi günden güne artmaktadır. Dil eğitiminin önemi ile ilgili çeşitli faktörler vardır. Bunlara kişisel sosyal ve hatta iş hayatı ile ilgili durumlar da dâhildir. Örneğin dil eğitimi öncelikle bireylerin iletişim kurabilmeleri için elzemdir. Dil eğitimi almış bireyler daha iyi iletişim kurarlar, bu konudaki yeteneklerini geliştirirler ve bununla birlikte daha başarılı, daha aktif ve daha sosyal olurlar. Ayrıca bu sayede hayatlarındaki insanları, ailelerini, arkadaşlarını, iş arkadaşlarını daha iyi anlar ve daha kaliteli ilişkiler kurabilirler. Daha iyi ilişki kurabilen insan kültürel farklılıkları da daha iyi anlar ve saygı duygusu gelişir. Hayata farklı perspektiflerden bakabilen, çok yönlü ve hoş görülü bireyler haline gelirler. Hatta sonrasında da bu özelliklerde insan yetiştirebilirler. Ana dil eğitimini iyi almış bireyler yabancı dil eğitiminde de ön plana çıkmaktadırlar.

Kürselleşen dünyada yabancı dil eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Günümüzde, iletişim çok yönlü ve farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Yabancı dil bilmek başka milletlerle iletişim kurmada önemli bir yere sahiptir. Ülkelerin de, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarda daha ileri götürebilmek amacıyla yabancı dil bilen bireylere ihtiyacı vardır (Tok ve Arıbaş, 2008). İnsanların birden fazla yabancı dil bilmesi gerek günlük hayatta gerekse de meslek hayatında bir şart haline gelmiştir. Yabancı dil bilmek başka milletlerle iletişim kurarken hiç kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Günümüzde çok dilli olmak özendirilmektedir. Ortak dilleri bilmek sadece farklı bir ülkeye eğitim ya da turistik amaçlarla gidilince kendini ifade etmek için gerekmemektedir, aynı zamanda ülkemize gelen yabancılarla veya yabancı işletmelerle, iş sahipleriyle de her türlü iletişimi sürdürebilmek için de hayatı kolaylaştırmaktadır. Demirel (1990), iletişim araçlarının gün geçtikçe artış gösteren bir hızla gelişmesi, uluslar arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin artması, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale geldiğini; yabancı dil öğrenimine olan heves ve isteği artırdığına dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersizleştiren ve bu sebeple diğer milletlerin dillerini öğrenme ihtiyacını doğurduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla çok kısa bir sürede yabancı dil bir amaç olmaktan çıkmış, bir araç durumuna geçmiştir. Özellikle de bireylerin sadece bir yabancı dil ile kendilerini ifade etmeleri değil, başka bir alan da bilgili olanların yabancı dille de donatılmış olmaları onları istenen profildeki bireyler haline getirmiştir. Ülkemizde de başlıca “lingua franca” olan İngilizce olmak üzere farklı dillerde de eğitimin her kademesinde dil eğitimi sağlanmakta ve desteklenmektedir.

Teknolojinin geliştiği, kültürel değişimin daha önünde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin insan hayatı üzerindeki önemi büyük bir gerçektir. Günümüz şartlarının meydana getirdiği iletişimsel ve teknolojik gelişmeler, ekonomik ve stratejik ilişkiler ulusların birbiriyle olan iletişimini de zorunlu hale getirmiştir. Bununla beraber en az bir yabancı dil bilmenin insan yaşamındaki etkisi toplumsal, kültürel değişimlere bağlı gelişmeler karşısında gittikçe önem kazanmış, toplumlar arasında kültür alışverişi ve turistik, ekonomik, eğitim vb. iş birliği olanaklarının artmasıyla da yabancı dil bilme ihtiyacı doğmuştur (Acat, 2002). Yeni

bir dil öğrenmek, beyin etkileşimini artırarak hafıza, problem çözme ve çoklu görev becerilerini kuvvetlendirir. Dil öğrenimi sırasında beyin, yeni kavramları ve yapıları anlamak için yoğun bir çaba gösterir, bu da genel zihinsel esnekliği artırır. Yeni bir dil öğrenmek, özgüveni artırdığı gibi insanlar dil becerisi kazandıkça, daha fazla insanla iletişim kurmaktan ve yeni girdikleri ortamlarda kendilerini ifade etmekten çekinmezler. Ayrıca dil engeli olmadan seyahat edebilme özgürlüğü sunar. Yabancı bir ülkeye seyahat ederken o ülkenin dilini bilmek, iletişim kurmayı kolaylaştırır. Bulunulan ülkenin dili bilinince insanlar yerel halkla daha iyi etkileşimde bulunabilir, geleneksel deneyimler yaşayabilir ve seyahat deneyimlerini zenginleştirebilirler. Yabancı dil öğretiminin gerekliliği ve önemi veya yabancı dil öğrenmenin en önemli noktası bireylerin kendilerini keşfetmeleri, çok yönlü düşünür hale gelmeleri ve kendilerini hedef dilde daha iyi ifade etmeye başlamalarıdır. Ayrıca insanlar hayatlarındaki diğer konularda da daha hızlı öğrendiklerini ve daha yaratıcı olmaya başladıklarını fark edebilirler. Bütünsayılanlara sahip olmak da bireylerin hayatlarında onları daha kaliteli ve verimli biri haline getirecektir. Yabancı dilin artık günlük hayatta karşılaşılmadığı bir yer veya alan nerdeyse yoktur. Filmler, müzikler, kitaplar, dergiler hatta oyunlar bunlara örnek olarak verilebilir. Bu yöntemlerle bireyler kendilerinin geliştirebilir ve kariyer/meslek hayatlarına katkı sağlayabilirler. Bu noktada öğrenmeye hevesli olmak süreci hızlandırır.

Türkiye’de yabancı dil eğitime gelince tarihsel olarak ilk kez Tanzimat döneminde, batılılaşmanın ilk adımı, Galatasaray Sultanisinin açılışı, ülkemizde yabancı dil öğretimi için önemli bir başlangıçtır. Cumhuriyetten sonra da batıya yönelik ilişkiler arttıkça yabancı dil eğitimi de önem kazanmıştır (Barın,2004). Günümüzde de İngilizce Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bütün devlet ve özel okullarda 2. Sınıftan itibaren öğretilmektedir. Hatta özel kreşlerde çocuklara daha erken yaşta İngilizce dil eğitimi verilmektedir. Liselerde 2. Yabancı dil olarak da Almanca veya Fransızca da öğretilmektedir. Üniversitelerde ise çok fazla dil öğrenme olanakları vardır. Bölümü her ne olursa olsun eğitim dili yüzde yüz veya yüzde otuz gibi olan üniversiteler de mevcuttur. Özel dil kursları da ülkemizde oldukça rağbet gören kurumlardır. Günümüzde bir yabancı dili öğrenmek için çok çeşitli sebepler vardır. Her yaş ve meslekten bireylerin farklı amaçlar doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine olanak sunulur. Dil öğrenirken sadece dil bilgisi

öğrenmek asla yeterli değildir. Dört temel dil becerilerini öğrenmek esas olmalıdır.

Ülkemizde yukarıda sözü geçen yabancı dil eğitimi verilirken birtakım sorun ve engelleri de göz ardı etmemek gereklidir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde ne yazık ki istenen seviyeye ulaşamamıştır. Aktaş’a göre (2004) yabancı dil öğretimindeki temel problem hem ders kitaplarında hem de ders sürecinde dört temel dil becerilerini de içeren iletişimsel becerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalara ve etkinliklere toplu olarak yetersiz sayıda bir araya getirilmesinden kaynaklanmaktadır. Henüz istenen başarıya ulaşamamasının bir nedeni de sınav ve dil bilgisi odaklı olmaktır. Halbuki yabancı dilde kendimizi ifade etmek için 4 temel dil becerisine de hakim olmalıyız. Sınavlarda yabancı dil puanının istenen bölümler üzerinde bir etkisinin olmayışı öğrencilerin derse karşı ilgisini azaltmaktadır. Türkiye’de sınavlara yönelik bir eğitim sistemi mevcuttur. Ülkenin her bölgesinde yabancı dil eğitimi sırasında kullanılacak araç gereçlerin olmaması da dil eğitiminin etkili ve kalıcı olmasının önüne bir engeldir. Dijitalleşen dünyada teknolojiye de ayak uydurulamamaktadır. Eğitim programlarına eklenen çok sayıda kazanım da yine yabancı dil eğitimi zorlaştırmaktadır.

Tüm bu sorunlara bakıldığında “Dil eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusu akıllara gelmektedir. Öncelikle dil eğitiminde iletişim kurmak esas olmalıdır. Birey dili neden öğrenmek istediği bilincinde olmalıdır. Dijital dünyaya ayak uydurarak, teknolojinin nimetlerinden faydalanarak bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmelidir. Yabancı dil eğitimi gönüllülük esasına dayanmalıdır. Gerçekten dil öğrenmek isteyenlere öğretilmelidir. Bunu yaparken bireyin ilgi, yetenek ve seviyeleri dikkate alınmalıdır. Okullarda ise yabancı dil dersi seçmeli ders olmalıdır. Bu derslerde de özellikle konuşma ve telaffuz konularına dikkat edilmelidir. Program sadeleştirilmelidir, daha az kazanıma daha fazla zaman ayrılmalıdır. Yabancı dil derslerinin işlendiği sınıfların öğrenci sayıları öğrencilerle birebir ilgilenilecek kadar az olmalıdır. Yabancı dil derslerine o konuda eğitim almış öğretmenler girmelidir, diğer branşlardaki öğretmenlere müsaade edilmemelidir. Ailelere de bilinç kazandırılmalı bu süreçte onların da desteği alınmalıdır.

Ülkemizde ana dili eğitimi ve yabancı dil eğitime yönelik araştırmalar

incelendiğinde, görülüyor ki ana dil eğitimi iyi almış bireyler yabancı dil öğrenirken de daha başarılı olmuşlardır. Bu bakımdan öncelikle ana dili eğitimindeki aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir. İyi bir ana dili eğitiminin ardından yabancı dil eğitimi kolaylaşacaktır. Türkiye yabancı dil eğitiminde ilerledikçe daha gelişen ve gelişmeleri takip edebilen bir ülke olacaktır. Dilimizin iyi öğretilmesi için, yine iyi yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Özellikle öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dil eğitimi ve öğretiminin rolü büyüktür (Sağır, 2002).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Küreselleşen dünya ile ülkelerin birbirine bağımlı hale gelmeleri de beraberinde meydana gelmektedir. Teknoloji ile dünyadaki farklı kültürleri tanıma ve o kültürün dilini öğrenmek daha da önemli hâle gelmiştir. Bu sebeple de insanlar dil öğrenmeye yönelmişlerdir (Demirekin, 2016). Dünyadaki hızlı değişimler çok dil bilmeyi gerektirmektedir. Ülkelerin çoğu günümüzde, çok kültürlü bir toplum kavramını benimsemiştir. Bu sebeple de çok kültürlü olmak çok dilli olmayı gerektirmiştir. (Putatunda, 2010). Türkiye’de önemli bir konuma sahip olduğu için uluslararası birçok insana programlar düzenlemektedir. Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısındaki hızlı artış, Türkçeyi öğrenme isteğini en üst seviyeye çıkarmıştır (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016). Ek olarak, Türkiye dış ticaret hacmini genişletilmiş ve her sene milyonlarca turist çeken bir cennet olarak gelenlerine Türkçe öğrenmeyi adeta zorunlu hale getirmektedir. Türkçe, UNESCO’nun verilerine bakıldığında dünyada en çok konuşulan diller arasında beşincidir. Bununla beraber Türkiye’ye gelen insanlar için Türkçe öğrenme isteği ve gerekliliği ortaya çıkmıştır. “Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği’ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye’yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem, 2009, s. 889).” Yani Türkçe artık yabancı dil olarak ele alınmaktadır. Türkçeye karşı ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Mutlu ve Gümüş (2021) bu durumu kanıtlar nitelikte şu ifadeleri kullanmışlardır: “Moskova Devlet Üniversitesi, Petersburg Devlet Üniversitesi, Harvard Üniversitesi, Michigan Üniversitesinde bulunan Türkoloji kürsüleri, 46 ülkede 58 kültür merkezi ile eğitim veren Yunus Emre Enstitüsü (YEE,

2021), 67 ülkede eğitim veren Maarif Vakfı gibi vakıfların dünya üzerinde etki alanının ve faaliyetlerinin artışı Türkçeye olan istek ve ilginin artmasının en önemli göstergesidir.” Şu anki popülerliği bu durumun yeni oluştuğunu elbette göstermez. Yabancılar Türkçe öğretimi çok eski zamanlara dayanan bir meseledir. Yabancılar Türkçe öğretimi diğer bir deyişle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi 1074 yılına dayanmaktadır. İlk olarak Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Dîvânü Lugâti't Türk adlı yapıt Araplara Türkçe öğretilmek için kaleme alınmıştır. Sonrasında da gerek Osmanlı döneminde gerekse de Cumhuriyet döneminde bu konulu birçok eser yazılmıştır (Barın, 2004). Zamanla bu konularda farklı eğitimler verilerek Türkçe öğretimi yaygınlaşmaya başlasa da aslında bu konunun uzmanlık gerektirdiği tespit edildi. Göçer ve Moğul (2011)'a göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ayrı bir alan olarak kabul edilmeli ve bu alanda kullanılacak farklı bir eğitim programı oluşturulmalıdır. Bu sebeple de üniversiteler bünyesinde ilki 1984 yılında Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER'ler kurulmaya başlandı. Anakara Üniversitesinden sonra Gazi Üniversitesinde kurulmuştur (Barın, 2004). Daha sonra başka üniversitelerde kuruldu. Bugün hemen hemen bütün üniversitelerde TÖMER bulunmaktadır. TÖMER'ler sayesinde yurt içinde ve yurt dışında hem Türkçe öğretimi hem de Türk kültürü tanıtılmasına olanak tanındı. Ayrıca TÖMER'e gelen uluslararası öğrenciler kendileri gibi TÖMER'e gelen diğer arkadaşlarıyla oryantasyon sürecini daha hızlı tamamlayabilmektedir. Türk dilini öğrenirken birbirlerine destek olabilmektedirler. Türkçe öğrenme sürecinde neredeyse aynı problemleri yaşayan öğrenciler bu problemlere karşı birlikte çalışarak ve pratik yaparak çözümler bulabilmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylere yönelik dil eğitimi daha nitelikli ve verimli olmalıdır. Üniversitelerde bu amaçla yapılması gereken yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda şimdiye kadar yapılmış tüm araştırmaların gözden geçirilerek farklı çalışmaların yön vermesi gerekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi, Türk kültürünün de tanıtılması amacını vurgulamaktadır. Çünkü dil kültürün aktarıcısıdır, kültür de dilin taşıyıcısı konumundadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ana dil olarak öğretilmesinden farkı; Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu bireylerin Türk kültürünü pek tanınamalarıdır (İşcan, 2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde uzman ve

profesyonel öğretmenlere ihtiyacı ortaya çıkarmış ve bu yüzden kuruluşlar kısa sürede ‘Yabancılar Türkçe Öğretimi’ sertifika programları açma ihtiyacına girmişlerdir. Farklı alanlardan birçok insan bu programlardan faydalanmıştır. Eğitim ve öğretim yönünden birçok problemi kendi bünyesinde barındıran bu türden uygulamaların azaltılması gereklidir. Bunların yerine, eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Türkçenin Yabancılar Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı’nın açılması önem arz etmektedir. Ancak bu programlar açıldıktan sonra bu programdan mezun olan kişiler istihdam edilmezse yine hedefe ulaşılamaz (Özbay ve Bahar, 2016). Yabancılar Türkçe eğitimi verecek öğretmenlerin de hem alanlarında yetkin olması gereklidir hem de öğrencilerin psikolojisini anlaması önemlidir. Ayrıca dersi öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde işlemesi ve öğrencileri de derse karşı cesaretlendirmesi mühim bir konudur. Açık’a göre (2008) yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenlerin özellikleri ve derslerini öğretirken öğrenciler açısından göz önünde bulundurmaları gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

- ✓ “Türkçeye, Türk kültürü ve edebiyatına vakıf olmalı.
- ✓ Yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeli.
- ✓ Olumlu bir ortam yaratmalı.
- ✓ Değerlendirme yöntem ve becerisine sahip olmalı.
- ✓ Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları not etmeli.
- ✓ Ders kitapları dışında materyaller geliştirmeli.
- ✓ Dersteki grup ya da kişisel etkinlikleri öğrencilerin daha önce edindikleri bilgiler göz önünde tutarak tasarlamalı.
- ✓ Dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarımında araç olduğunu ve Türkiye’yi tanıtmaya, sevdirmeye misyonunu kabullenmelidir.
- ✓ Okutman, dili öğretme yerine sınavda öğrenciyi başarılı kılmak üzere gerçek amaçlarından uzak uygulamalara yönelmemelidir.”

Geçmişten günümüze 21. yüzyıla doğru yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar artarak devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1990’lı yıllardan sonra artık akademik araştırmalara konu olmuştur. Bu bağlamda

“Yabancılar Türkçe Öğretimi” çeşitli perspektiflerden lisansüstü tezlere konu olmuştur. “Türkiye içinde ve dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ve merkezlerin ciddiyetle çalışmalarına devam ediyor olması (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801), alan araştırmacılarının yabancılar Türkçe öğretimi konusunda araştırma yapmaya yönlendirilmeleri son yıllarda bu alanda yayımlanan makale, yüksek lisans ve doktora tezi ile kitapların nitelik ve nicelik açısından gelişimine önemli katkılar sunmuştur.” “Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve yabancı dil olarak öğretimi alanlarındaki eğilimleri ele alan araştırmalar ise son beş yılda öne çıkmıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmı lisansüstü tezler üzerine; bir kısmı da hakemli dergilerde yayımlanan makaleler üzerinedir.” (Biçer, 2017, s. 238).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine çalışmalar incelendiği zaman Türkçenin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu konu ile ilgili çalışmalarda artış olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Yabancılar Türkçe öğretiminde elbette sorunlar da ortaya çıkmıştır. Öncelikle Türkçe öğretiminde ders saatleri daha fazla olabilir. Uçgun (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ana bilim dalının olması gerekliliği üzerine çalışma yapmıştır ve ona göre Türkçe Eğitimi Lisans Programı’ndaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin süresi yetersizdir, artırılması gerekmektedir. Türkçede olan bazı seslerin diğer dillerde olmaması da bu süreci zorlaştırmaktadır. Dil bilgisi kuralları öğrencileri zorlayan diğer bir husustur. Bazı ulusların kullandıkları alfabe farklılığı yine öğrencilere zor gelmektedir çünkü dili öğrenmeden önce öğrenmeleri gereken bir alfabe vardır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır ama sınıfta çok farklı öğrenciler olunca farklı yöntemle ders işlemek zordur. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır ama sınıfta çok farklı öğrenciler olunca farklı yöntemle ders işlemek zordur. Derslerde Türkçe öğretirken neredeyse bir ya da iki yöntem kullanılmaktadır. Aslında her öğrenci farklı yöntemle öğrenmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler “dil bilgisi – çeviri yöntemi, dolaysız yöntem, işitsel – dilsel yöntem, iletişimsel yöntem ve bilişsel yöntem vs.” yabancı uyruklu öğrenciler için etkili olmuştur (Memiş ve Erdem, 2013). Ayrıca kelime öğretimi de oldukça önem taşımaktadır. Kelime öğretimi ise temel ihtiyaçlar hiyerarşine göre devam etmelidir ve geliştirilmelidir. Bireyler ilk olarak en temel ihtiyaçlarına cevap verecek sözcükleri

öğrenmelidir. Bu uygulama ile daha sık ve günlük yaşamda kullanılması önemli, kullanım alanı fazla olan kelimeler öğrendiği için tekrar ve pekişme daha faydalı olacaktır. Bunlara örnek olarak adres sorma, tanışma diyalogları, kişisel tanıtım, çevre ve aile bilgilendirmesi gibi konular verilebilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminin ülkemizde daha ileri bir seviyeye gelebilmesi ve karşılaşılan sorunları giderebilmek amacıyla bu konuda yapılması gereken birkaç husus vardır. Yabancılar Türkçe Öğretimi konusunda daha fazla araştırmalar yapılmalı, daha çok yüksek lisans ve doktora tezlerine konu olmalıdır. Türkiyede bulunan üniversitelerden 65 Eğitim fakültesinin 39'unda Türkçe Öğretmenliği bölümü bulunmaktadır. Bu bölümlerde Yabancılar Türkçe Öğretimi derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır. Kırkkılıç (2000)'ın Türkçeyi iyice geliştirerek bilinçli çalışmalarla dünyadaki en gelişen diller arasına alınmasını sağlamak gerektiği düşüncesi, tüm insanların görevi olmalıdır. Dijitalleşmeye yönelen günümüz dünyasında geride kalmamak için teknolojiyi de kullanarak çevirim içi platformlarda da Türkçe öğretimi desteklenmelidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda sınıf mevcutlarının da çok fazla olmaması gerekir ki beklenen verim karşılansın. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak kaynaklar önem taşımaktadır. Aslında bu konu akademik olarak da ele alınmalı ve böylece bilimsel kriterler ile araştırma yapılmasına ve daha verimli kaynakların üretimine katkı sağlanmalıdır. Dil öğretiminde ihtiyaç duyulan materyaller ders kitabı, dil bilgisi kitabı, sözlükler, resimli sözlükler ve seviyeye göre okuma kitaplarıdır (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tutum

Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için tutum en önemli faktörlerden biridir. Tutum kavramının birkaç tanımı vardır. Öğrenme durumuna yönelik tutum; kişinin, “dilini öğretildiği bağlamla ilişkili herhangi bir şeye verdiği tepki”yi ifade etmektedir (Masgoret ve Gardner, 2003). TDK'ya (2024) göre ise tutulan yol, tavır ve davranış anlamlarına gelmektedir. Demirel (2010)'e göre, tutum kişiyi belli kişiler, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermesine yönelten sonradan öğrenilmiş eğilimdir. Tutum kavramının kökeni Latince'den gelmektedir ve ‘attitude’, “harekete hazır” anlamına gelir. Bilimsel araştırmalara ise 19. yüzyıldan itibaren konu olmaya

başlamıştır (Arkonaç, 2001). Smith (1971)'e göre tutum yabancı dil öğretiminde önemli bir noktadır ve bireyin hedefteki dili kolay mı yoksa zor mu öğrenmesinde etki eden bir etmendir. Tutum sayesinde insanlar olaylara veya durumlara karşı uyum gösterebilirler. Hatta yönlendirici gücü ile tutumlar bireylerin davranışlarının oluşmasına katkı sağlar. Bu sebeple bir kişinin davranışlarına bakarak bir durum veya nesneye yönelik tutumu ile ilgili fikir sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2006).

Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tutumu “bilişsel tutum, duyuşsal tutum ve devinişsel tutum” olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlara tutumun temel boyutları açısından değinmekte fayda vardır:

Bilişsel Tutum (Öğrenme İlgisi). Kişilerin inanç ve bilgileri ile orantısal olarak ortaya çıkmaktadır, bireylerin çevrelerindeki uyarıcılar ile alakalı bilgiler içermektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 205). Karatay ve Kartallıoğlu (2016) bu boyutla ilgili öğrenme ile alakalı olduğunu ve hedef dili öğrenme konusundaki düşünsel algıyı ifade etmiştir.

Duyuşsal Tutum (Öğrenme Güdüsü). “Bir nesneye ya da bir olaya karşı olumlu tutuma sahip olan bir birey, bunlara karşı olumlu duygular sergileyecektir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 205).” Bu durum, bireylerin diğer kültürdeki farklı insanlarla tanışıp iletişim kurarken veya dili öğrendikten sonra konuşurken mutlu olmasını ve genel olarak başkalarıyla iletişim kurmasına yön vermesini sağlaması olarak incelenmiştir (İnalöz ve Yılmaz, 2023).

Devinişsel Tutum (Edim Kaygısı). “Bir duruma karşı olumlu tutuma sahip olan birey, bu duruma karşı olumlu davranmaya, yakınlık göstermeye yönelik hareket edecektir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 206).” Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tutumun bu boyutunu edim kaygısı ile ilgili olduğunu dile getirmiş ve bireylerin hedef dili konuşurken dalga geçilmesinden korkması ya da korkmaması, hedef dil ile bir konuda yazı çalışması yaparken yanlış yapmaktan korkması ya da korkmaması, hedef dili konuşurken kendini yanlış ifade etmekten korkması ya da korkmaması ile ilgili olarak çalışmalar yapmıştır (İnalöz ve Yılmaz, 2023).

Tutumun bir konu ile alakalı önceki yaşantılarla ilgisi bulunmaktadır. Bu yüzdendir ki olumlu yaşantılar olunca olumlu tutum, tam tersi durumda da olumsuz tutum söz konusudur. Tutumlar genel geçer değildir. Bireylerin yaş, düzey, kültür,

cinsiyet gibi özelliklerine göre değişim gösterirler, kişiye özgüdürler. Kişinin psikolojisi de bu noktada dikkate değerdir. Öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken edinmeleri gereken duyuşsal özellikler; dili sevmeye, dersi büyük bir heyecan ve ilgi ile işleme, hedef dile yönelik olumlu tutuma sahip olma gibi özelliklerdir (Kazazoglu, 2013). Birçok araştırmacı; bireylerin tutumlarının, hedefteki yabancı dil öğrenmedeki başarı seviyesini ve başarının ise öğrenciyi derinden etkilediğini tespit etmiştir. Olumlu tutumlar yabancı dil öğrenme sürecinde kişinin başarısını artırırken, olumsuz tutumlar ise başarısızlığa sürükleyebilmektedir.

Eğitimde tutum önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin derse geç kalması evdeki ders hazırlığının olmaması bile öğrencinin tutumunu etkileyebilir. Öğrencinin başarılı olmasında derse karşı sahip olduğu tutum çok önemlidir ve bu durumun göz ardı edilmemesi gerekir. Tutumun öğrencilerin başarı veya başarısızlığı üzerinde rolü büyüktür. Bireylerin bir dile, derse ya da konuya karşı elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili duygu ve düşünceleri, öğrenilmesi beklenen yeni konuya yönelik bir istek uyanmasına katkı sağlayarak, meydana gelebilecek güçlükler karşısında kendisine olan güveninin artmasını sağlayacaktır (Bloom, 1995). Kırkız (2010)'a göre tutum, olumlu olunca eğitim sürecini başarılı ya da olumsuz süreç olunca başarısız kılabilir. Dil öğrenme sürecinde de olumlu tutumlar bireyleri daha başarılı olmaya sevk ederken, olumsuz tutumlar ise başarısızlığa yol açmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde de diğer yabancı dilleri öğrenirken insanın sahip olduğu bir kavram olan tutum, öğrencilerin ana dili dışındaki yeni dili öğrenmesinin üzerinde etkili olan bir unsurdur. Öğrenci için bu sürecin kolay ya da zor geçeceğinin göstergesidir. Burada önemli olan bireylerin içlerinde yeni bir dil öğrenme aşamasındayken o dile karşı olumlu tutumlar barındırmasıdır. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden Türkçeye ve kültürümüze karşı olumlu tutumu olanların elbette öğrenme hızı ve kalıcılığı da diğerlerinden daha iyi seviyede olacaktır. Bu bağlamda Türkçeye ve kültürümüze karşı yabancı uyruklu öğrencilerin olumlu tutum sergilemesinde öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Barın (2008)'a göre bir öğretmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken sergilemiş olduğu davranışları ve deri işlerken öğrenciye yaklaşım biçimi, dersi anlatış tarzı, ders esnasında kullandığı öğretim araçları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçeye yönelik olan tutumunu olumlu veya ne yazık ki olumsuz yönde

etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin tutumun bireye özgü olduğunu bilerek, diğer bir deyişle bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, bireylerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, duygu ve düşüncelerini çekinmeksizin ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağlayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bir sanat gibi görülmelidir. Bu sanatın gereken şekilde başarı ile devam edebilmesi için; büyük bir yetenek, bilgi birikimi, büyük bir beceri, öğrenenlerle iyi ilişkiler kurabilmek, öğretmeyi çok sevmek ve öğretmenlikten keyif almak gereklidir (Songün, 1997).

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon

Motivasyon belirli bir amaç için bizi harekete geçiren ve bu hareketi yönlendiren ve devamlılığını sağlayan bir süreçtir. Önemli bir unsur olan motivasyonu TDK (2024) ise “isteklendirme, güdüleme” olarak adlandırır. Motivasyona dair çeşitli alanlarda çeşitli tanımlar mevcuttur. Motivasyon, insanların önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak üzere kendi istek ve arzularıyla devam etmesine dayanan bir süreç gibi tanımlanabilir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010). Motivasyon insanları canlandıran ve harekete geçiren bir süreçtir. Dilimize “güdülenme” olarak İngilizceden geçmiştir. Motivasyonun İngilizce karşılığı olarak verilen “motivation” sözcüğü, Latin dilinde hareket etme manasına gelen “mot” kökünden türemiştir. Psikolojide “içten gelen itici güçlerle belli bir hedefe yönelik yönelen davranışlar” olarak tanımlanabilir (Keser, 2006). Başka bir tanımda ise bir veya birden fazla kişiyi belli bir amaca doğru devamlı olarak harekete geçirmek için sarf edilen çabaların bütünü olarak tanımlanmıştır (Güney, 2000). Daha onlarca tanım görmek mümkündür. Tüm tanımlara bakıldığında kısacası motivasyonun bireyleri isteklendirme kavramı olduğu görülebilir.

Motivasyonun en önemli özelliği kişiye göre değişiklik gösterebilen bir olgudur, yani kişiye özgüdür. Bir bireyi motive eden bir şey başka birinde etkili olmayabilir. Burada bireysel farklılıklar dikkat çekmektedir. Motive olmuş insan veya diğer bir deyişle motivasyonu yüksek insan başarılı olacaktır, mutludur ve

hareketlerinde, davranışlarında bunu belli eder. Bu sebeple motivasyonu tam ve yüksek olan bir şahısın, ruh halinin davranışlarına da yansıdığı tespit edilebilir (Koçel, 2005). İş hayatında yöneticilerle çalışanların arası iyi olduğu takdirde çalışanlar daha mutlu dolayısıyla da daha özveriyle çalışıp daha başarılı olacaktır. Aynı durum eğitimde de geçerlidir. İyi bir atmosferi olan okullarda öğretmenlerin motivasyonları yüksek olacaktır. Böyle olunca da öğrencilerin de motivasyonu yüksek olacak ve başarı sağlanacaktır. Öğrencinin öğrenmesi ile motivasyonu arasında doğrudan olumlu ilişkiler vardır.

Motivasyonun önemi iki şekilde ele alınabilir. Dışarıdan gelen motivasyon vardır elbette bunun yanında bir de içsel motivasyon denen kişinin kendini motive etmesi vardır ki bu da kişiye ciddi anlamda katkı sağlar. Güdülenme bireyleri harekete geçirme kaynağı olarak ikiye ayrılır: “içsel ve dışsal motivasyon” Öğrencilerin öğrenme isteği, ve içindeki kendi isteği, çabasıyla meydana geliyorsa içsel motivasyon, dışarıdan sunulan bir ödüle dayanıyor ise dışsal motivasyonla gerçekleşir (Balaban Salı, 2004’den Akt. Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Bir öğretmenin öğrencisini ilgi, yetenek, düzey ve ihtiyaçlarına yönelik desteklemesi ve cesaretlenmesi dışsal bir motivasyon kaynağı iken öğrencinin kendini tanıyarak ona iyi gelecek durumlar oluşturması da içsel motivasyona birer örnek olarak verilebilir. Sınavda başarılı olmak öğrenciyi mutlu edecekse ders çalışması içsel bir motivasyondur.

Eğitimde motivasyon kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlamak adına mühimdir. Motivasyon veya güdü öğrenme için gerekli şartlardandır. Bu sebeple de yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir kavramdır. Bazen özellikle dil öğreniminde öğrencilerde ön yargılar olabilmektedir. Bunların önüne geçebilmek için de öğrenci motivasyonunun sağlanması gerekmektedir. Yabancı dile öğrenmeye yönelik içinde önyargı besleyen kişi kendi öğrenme hızını yavaşlatır ve bunun sonunda motivasyonunu düşürür. Yabancı bir dili etkili, kalıcı ve verimli bir şekilde öğrenmek isteyen birey dile ilgi duymalı, araştırmacı bir ruha sahip olmalı ve o dilin kültürünü de merak etmelidir. Hedef dilde kitap okumaya ve film izlemeye istekli olmalı yani kendini dile maruz bırakmalı, yeni sözcük ve kalıplar öğrenip hedef dili konuşan insanlarla iletişim kurmaya açık biri olmalıdır. İletişim kurma korkusu varsa o korkusunu yenmelidir (Barın, 2008). Motivasyon, yeni bir dili öğrenmeyi başlatan

ilk dürtüdür ve daha sonraki uzun süreçte de öğrenmedeki heves ve istekliliği devam ettiren önemli bir kavramdır (Dörnyei, 2005). Barın'a göre (2008) kaliteli, verimli, etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamının oluşmasında motivasyon anahtar bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bütün bunlar göz önüne alındığında, iyi bir dil öğretiminin sağlanabilmesi için dil öğretimi sürecinin de iyi olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu süreçte yabancı dili öğrenmek isteyen öğrencilerin motivasyonunun tam olması başarıyı da kaçınılmaz bir son kılacaktır.

Motivasyon için oldukça çok sayıda yöntem vardır. Bunun en önemli sebebi motivasyonun kişiye özgü olmasıdır. Bireysel farklılıklar ile kişilerin yaş, seviye, ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda motive edilmeye veya kendilerini motive etmeye ihtiyaçları vardır. Ayrıca insanlar hayatlarının her alanında motivasyona gereksinim duyarlar. Bu çalışma eğitim ile alakalı olduğu için eğitim açısından öğrencileri motive edecek genel birkaç yöntemden söz etmek yerinde olacaktır. Öncelikle genel olarak dil öğretiminde görsel ve işitsel kaynaklardan faydalanmak öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirmektedir. Aynı şekilde Türkçenin de yabancı dil olarak öğretilmesinde de görsel işitsel kaynaklara sık sık başvurulmalıdır. Dijitalleşen dünyada teknolojiye de faydalanmak öğrenmeyi güçlü ve güncel kılar. Öğrencilerin kendilerini ifade etmek amacıyla kelimeleri doğru telaffuz edebilmeleri için dinleme metinlerine sıklıkla yer verilmelidir. Videolar izletilebilir ve dinleme aktiviteleri yaptırılabilir. Konuşma dersleriyle de bu konuda pekiştirmeler yapılabilir. Yabancılarla Türkçe öğretirken öğrencilere etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlamak adına şunlar yapılabilir:

- ✓ Video izleme ve ses kayıtlarını kullanma
- ✓ Dinleme aktiviteleri yaptırma
- ✓ Öğrencileri konuşturacak drama etkinlikleri yaptırma
- ✓ Eğitsel oyunlar

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde motivasyonun önemi yadsınamaz. Zaten genel anlamda dil öğrenirken motivasyon olmazsa olmazdır. Hedef dilin kişiye sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde öğrencinin motivasyonunda artış veya düşüş olur. Bireyin yabancı bir dili öğrenirken kendisine hedefler koymasının gerekmesi olup bu hedeflere ulaşmasında sahip olduğu dil yetisi tek başına yeterli değildir, bunun

yanında öğrenme sürecindeki motivasyon düzeyi de önem arz etmektedir (Gardner, 2001'den Akt. Tok ve Yığın, 2013). Kişilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının ikisi de yüksek olmalıdır. Dil öğrenirken bu hususta kişiler dış faktörleri içselleştirerek bu iki faktörü bir araya getirebilir (Yıldırım, 2007). “Yabancı dil öğretiminin temel unsurlarından biri olan motivasyon çalışmaları yapılmadan yabancı dil öğretiminin amacına ulaşamayacağı bir gerçektir” (Arslan ve Akbarov, 2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenciler kendilerini daha başarılı olmak için motive ederler. Başka sebepler de başarılı arkadaşlarını örnek almak, farklı alanlarda da bilgili olmak istemek, iş imkânlarından faydalanmak ve sosyal hayatlarını daha rahat idame etmek şeklinde sıralanabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin motivasyonlarını düşüren etkinliklerle ilgili yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle tekrar yapılan uygulamalarda motivasyonunun düştüğü ve bir etkinliğin sürekli tekrarlanması ve süresinin uzatılmasından hoşnut olmadıkları ortaya çıkmıştır (Biçer, 2016). Bu bağlamda yabancılar Türkçe öğretirken öğrencilerin motivasyonunu artırmak için yapılması gerekenler vardır. Biçer (2016)'e göre Bireylerin kendilerine has motivasyon yöntemleri belirlenmeli ve bireysel farklılıklarına göre öğrencilerin bu yönleri geliştirilmelidir. Derslerde öğrencilerin motivasyonunu yükselten eğlenceli aktivitelere zaman ayrılarak öğrencilerin derslerde sıkılmaması için uğraşılmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ders içinde ve ders dışında öğrencileri sık sık motivasyonlarını artırıcı davranışları kullanmalıdırlar. Eğitimdeki tüm unsurların bir zincirin halkaları olduğu düşünüldüğünde öğreticinin öğrencileri motive etmesi kadar öğrenenlerin de öğreticiyi motive etmesi gereklidir. İyi motive olmuş öğrencinin öğreticiyi de motive ettiği bir gerçektir (Akbaba, 2006). Bir başka deyişle, motivasyonu, etkileyenin de etkilendiği olumlu bir döngü olarak değerlendirmek mümkündür (Çetin, 2013).

2.5. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda yabancılar Türkçe öğretiminde tutum ve motivasyona yönelik çalışmaların ülkemizde özellikle 2007 yılından itibaren yapıldığı görülmektedir. Bu tarihten itibaren akademik çalışmaların artarak devam edegeldiği görülmektedir. Bu bağlamda yabancılar Türkçe öğretiminde

motivasyonun önemini inceleyen çalışmalar (Barın, 2008; Demir, 2020), yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla kullanılan yöntemler üzerine yapılan çalışmalar (Arslan ve Gürsoy, 2008; Çetin, 2013; Karalök, 2020; Karimov, 2022; Özbek, 2022; Ustabulut ve Keskin, 2020), yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonu artırmak ya da düzeyini saptamak amacıyla ölçek geliştirme çalışmaları (Dündar ve Çocuk, 2019; Yıldız ve Gürlek, 2019; Sevim, 2019; Sevim ve Doyumğaç, 2022), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları motivasyonlarını engelleyen unsurlar veya motivasyon eksikliğinin sebepleri üzerine yapılan çalışmalar (Erol, 2021; Özkan ve Özdemir, 2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon durumları ile alakalı bilgiler içeren araştırmalar (Sadri-Ardalanı, 2021; Biçer, 2016; Boz, 2020; Yağmur, 2021) ve yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon ile ilgili alanyazını taraması yapan çalışmalar (Tanrıkulu ve Türkcü-Kocataş, 2021) mevcuttur. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretiminde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar (Akbulut, 2016; Kadan, 2020; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Maden ve Kaya, 2023; Nekzad, 2016; Tay, 2023) da yapılmıştır. Son olarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik hem motivasyon hem de tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya (Demir, 2022; İnalöz ve Yılmaz, 2023; Şengül, 2020) da ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmalara kısaca değinmek araştırmamızın bulgularını karşılaştırmak ve değerlendirmek açısından faydalı olacaktır.

Barın (2008) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi” adlı makalesinde, motivasyonu gelişim ve öğrenmenin de temel kavramları olarak ifade etmektedir ve motivasyonun Türkçe öğrenimi sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin derste başarısız olmamaları için ilgiyi artırmaları gerektiği düşüncesini destekler. Ayrıca yabancı dil öğretimi konusunda da ipuçları içeren bir çalışma olmuştur.

Demir (2020) de “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi” adlı çalışmasında dilin ve yabancı dil öğreniminin öneminden başlayarak ülkemizde önem kazanan yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini dile getirmiştir. Bu süreçte karşılaşılan zorlukların eğitimciler tarafından üstünde durulması gereken bir konu olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte de bireysel farklılıklar da göz önünde

tutularak öğrencilerin motivasyonun artırılması ve kalıcı öğrenmeler sağlamak için ders içi etkinliklere dikkat çeker.

Arslan ve Gürsoy (2008) “Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması” başlıklı makalesinde yabancılar Türkçe öğretiminde drama uygulamaları ve rol yapma etkinliklerini uygulama esaslarını ve öğrencilerin motivasyonunu sağlamadaki rolünü açıklamaktadır ve bunun için bir dizi uygulama geliştirmişlerdir. Bu sayede motivasyon engellerinin aşılabacağını düşünmektedirler.

Çetin (2013) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyon Amaçlı Video Kullanımı” adlı çalışmasında teknolojinin dil öğretiminde yerinin artması ve öneminden söz etmektedir. Bu çalışma ile video kullanımının da verimi artıracığı sonucuna varmıştır. Bu yöntemi dil öğrenirken motivasyonu artırıcı bir unsur olarak görmüştür.

Karalök (2020)’ün “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde 4 hafta 32 saat süren bir deneyin ardından söz konusu yöntemin öğrencilerin motivasyonuna katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ustabulut ve Keskin (2020) ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Alan Uluslararası Öğrencilerin Öğrenme Etkinliğini Geliştirme Amaçlı Sosyal Medya Kullanım-Doyum Motivasyonları” çalışmalarında söz konusu tekniği öğretimsel bir araç olarak varsaymışlardır. Duruma pedagojik olarak yaklaşmış ve motivasyon için bir doyum aracı olarak görmüşlerdir.

Karimov (2022) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Öğrenci Motivasyonun Sağlanmasında Kullanılan Yöntemler” adlı çalışmasında 4 temel dil becerisi motivasyonunun öğrenci ve öğretmen bakış açısından kullanılma amaç ve teknikleri incelenmiştir.

Özbek (2022) “Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Halkası Tekniğinin Dil Öğrenme Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin motivasyonunu değerlendirmek için farklı bir teknik kullanmıştır. İletişim kurmayı amaç edinen bir yöntem olan konuşma halkası tekniği ile kısmen olumlu olsa da anlamlı bir etki olmadığını tespit etmiştir.

Sevim (2019)'in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı makalesindeki ölçek tarafımda da çalışma da kullanılmıştır. 22 maddeden oluşan ve öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek için geliştirilen bir çalışmadır.

Sevim ve Doyumğaç (2022) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi: Keşfedici Karma Desen Çalışması” isimli çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken motivasyonlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Motivasyonun insan psikolojisi üzerinde önemi üzerinde durulan bu çalışmada yeni bir dil öğrenirken de bu denli önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Dündar ve Çocuk (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” başlıklı çalışmalarında ölçek geliştirme amaçlı olduğu için temeli araştırmaya dayanır. Okuma motivasyonu üzerine durmuşlardır.

Erol (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Karşılaştıkları Motivasyon Engelleri” adlı çalışmasında öğrencilerin motive olurken karşılaştıkları engellerin çoğunlukla öğretmenlerin alanlarındaki bilgileri ve kullandıkları yöntemlerle ilgili olduğunu tespit etmiştir. Ek olarak, çalışmada Türkiye’de bulunma süresi arttıkça karşılaşılan özellikle öğrencilerin hislerinden kaynaklı motivasyon engellerinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Özkan ve Özdemir (2023)'in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Kazak Öğrencilerdeki Motivasyon Eksikliğinin Nedenleri” başlıklı çalışmasında motivasyon ile öğretmen, başarı, derse bakış, ödül-ceza ve özgüven faktörleri arasında ilişki tespit edilmiştir fakat motivasyon ile aile ve yetenek unsurlarının arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Biçer (2016) “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf içi Gözlemler” çalışması ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken sınıf içi ortamda kendi motivasyonlarını artıracak durumları ortaya koymuştur. Bu bakımdan öğrencilerin motivasyonunu artıracak veya azaltacak etkenler üzerinde durmuştur.

Boz (2020) ise “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel

Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde kişilerin motivasyon ve iletişim kurma istekliliklerini ölçmenin yanında nitel çalışmalar da yaparak alandaki araştırma boşluğunu doldurmayı başarmıştır.

Sadri-Ardalanı (2021)’nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İranlı Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırma çalışmasında çeşitli değişkenler üzerinden İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dil motivasyonlarının ise anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Yağmur (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Motivasyon Durumları” başlıklı makalesinde çeşitli üniversitelerden öğrencilerle yaş ve dil seviyelerini göz önünde bulundurarak motivasyon durumlarını belirlemiştir. İranlı öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tanrikulu ve Türkcü-Kocataş (2021) ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Motivasyon Çalışmaları Alanyazın Taraması” çalışmalarında motivasyonun öğrenmede kalıcı olması ve başarı için gerekliliğini savunur. Bireysel farklılıklara dikkat çekerlerken eğitimde de bireylerin motivasyon kaynaklarının çeşitli olduğunu ve öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının belirlenmesinin gerekliliğini destekler.

Akbulut (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları” adlı yüksek lisans tezinde yazma işleminin öğrencilerce stresli bir durum olarak görüldüğünü bunun için de öğrencilerin seviyesi göz önünde bulundurularak yazmayı sevdirecek etkinlikler planlanmasını önermektedir.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016)’nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki ilişki” adlı makalelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları dil becerileri ile ilişkilendirilmiştir ve sonuç olarak arada anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Nekzad (2016)’ın İzmir’de gerçekleştirdiği “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi”

adlı yüksek lisans tezinde Afganistanlı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarını etkileyen çeşitli değişkenler üzerinde durulmuştur. Araştırmada tutum ölçeği ve çalışmacı tarafından hazırlanan anket kullanılarak verilere ulaşılmıştır.

Kadan (2020) “5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde söz konusu modelin yazma konusunda öğrencilere anlamlı katkı sağladığını tespit etmiştir.

Mete (2023)’ün “Ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları: Gaziantep örneği” başlıklı çalışmasında ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, öğrencilerin çoğunun Türkçe dersinin gerekli olduğuna inandığı ve kendilerini ifade edebilmeleri için Türkçeyi ana dilleri gibi öğrenmeleri gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Maden ve Kaya (2023)’nın “Tunuslu Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumları” başlıklı çalışmalarında ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise Tunuslu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ortalamalarının yüksek olduğu, bildikleri yabancı diller ile Türkçeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, Türkçe dil seviyeleri ve dil öğrenme süresinin de tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tay (2023) “Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yazma konusunda kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini ortaya çıkarmak için çeşitli değişkenler ışığında incelemiştir ve araştırma sonunda ise öğrencilerin yazmaya karşı öz yeterlikleri ve tutumlarının yüksek olduğu, yazma kaygılarının ise nispeten düşük olduğunu tespit etmiştir.

Yıldız ve Gürlek (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması” adlı makalelerinde Türkçeyi

öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçebilmek adına ölçek geliştirmişlerdir. Bu tezde de tutum ölçeği olarak öğrencilere uygulanmış ve ekte de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda tutum ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçeğe aracı olduğu belirlenmiştir.

Şengül (2020) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Motivasyon, Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum” adlı kitap bölümünde, bireylerin dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğu için olumlu tutum ve motivasyona sahip olması gerektiğini dile getirmiş aksi takdirde kaygı düzeyinin artacağını ve süreci olumsuz etkileyeceğini tespit etmiştir.

Demir (2022) ise “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının değerlendirilmesi” başlıklı makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını araştırmış, öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda motivasyonlarının yüksek olduğuna fakat Türkçe öğrenmeye yönelik düşük düzeyde kaygılarının olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin motivasyonunun erkek öğrencilerin motivasyonundan yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

İnalöz ve Yılmaz (2023)’ın “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumları İle Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişkiler” adlı araştırma makalelerinde, kullanmış oldukları motivasyon engelleri anketi ve tutum ölçeği ile öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumu ile motivasyon engelleri arasında orta ve düşük düzeyde, ters yönde, anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda bu bölümde çalışmanın modeli/desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler başlıklandırılarak verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “karma yöntem” desenlerinden biri olan “açımlayıcı karma desen” kullanılmıştır. Morgan (1998), “açımlayıcı karma deseni”ni içinde araştırma yapanın nicel desenler kullanarak, nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve daha sonra ikinci aşamayla daha özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem deseni olarak açıklar. İkinci aşama nitel bir aşama olup ilişkili sonuçları daha derin açıklamayı amaçlamakta ve desene asıl adını veren de bu bulguları açıklamaya odaklanmadır. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir (Akt. Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 89). Açımlayıcı karma desenin amacı, bir örneklem grubu üzerinde nicel olarak istatistiksel sonuçlara ulaşmak ve sonrasında aynı katılımcı gruptan birkaç kişiyle bu sonuçları yarı yapılandırılmış görüşme formu gibi nitel ölçme araçları ve nitel yöntemle daha detaylıca irdelemektir. Dolayısıyla bu çalışmanın ilk aşamasında, nicel önermelerle Türkiye’de üniversiteye devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine ve tutum ve motivasyonlarının cinsiyet, yaş, üniversite, Türkçe dil düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, anne/baba eğitim durumu, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre, günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi, Türk arkadaş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise nitel yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Bu bağlamda Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları orta, motivasyonları ise yüksek düzeyde olan farklı Türkçe dil düzeyini (A1, A2, B1, B2) temsil eden 11 katılımcının Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının yansıtan/etkileyen görüşlerini derinlemesine irdelemek

amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tercihin nedeni, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçların ölçüt alınmasına dayanmaktadır. Yani nicel boyutta öğrencilerin tutumları orta, motivasyonları yüksek çıktığından dolayı nitel örnekleme de orta tutum ve yüksek motivasyona sahip öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması veya her iki araştırma yönetimine ilişkin verilerin toplanma nedeni, araştırma probleminin daha iyi kavranması amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonunda her iki veri türüne ait ayrı ayrı bilgi elde edileceğinden iki veri formu birleştirilmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin tutum ve motivasyon düzeyini belirlemek amacıyla yani mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymak amacıyla nicel araştırma tekniklerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelini, Karasar (2011) daha çok sayıdaki elemandan meydana gelen bir evrende, evren hakkında daha genel bir yargıya varmak için evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, bir örnek ve yahut örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri şeklinde açıklamıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma tekniklerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik nitel araştırmalarda oldukça fazla kullanılan tekniklerdendir. Görüşme tekniğini Ekiz (2009) insanların neyi, niçin, neden düşündükleri, tutum, duygu ve hislerinin neler olduğu ve davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracı şeklinde açıklar. Yani insanın kalbine ve zihnine girmeyi hedefleyen bilimsel araçlardan biri şeklinde açıklamaktadır. Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmasının amacı üniversiteye devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına ait görüşlerinin nasıl olduğuna dair daha derinlemesine bilgi almaktır. Görüşme tekniği “yapılandırılmamış”, “yarı yapılandırılmış” ve “yapılandırılmış” olmak üzere görüşme teknikleri üç başlık altında ele alınmaktadır. Bu çalışmada ise “yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine” başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bir yandan sabit seçenekli cevaplamayla diğer yandan da ilgili alanda daha derinlemesine gidebilmeyi sağlayan açık uçlu cevaplamayı birleştirmektedir (Büyüköztürk vd., 2018, s.154). Bu doğrultuda üniversiteye devam eden yabancı uyruklu öğrencilerle yüz yüze görüşmeler

yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler, görüşme yapanın, görüşülen kişiyle daha olumlu ve iyi bir bağ kurmasını sağlamakta ve görüşmeciyi bir yanda dinleme fırsatı verirken diğer yandan gözlem yapma olanağı sağlayan veri toplama yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Örneklem Grubu

Çalışmanın evrenini Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki devlet üniversitelerine bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerindeki (TÖMER) öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise Ağrı İbrahim Çeçen, Bitlis Eren, Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık üniversitelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel örneklem grubundaki öğrencilerin yaşların 18 ile 32 arası değişmekte olup %57.3 kadın, %42.7'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Nicel örneklem grubuna ait bazı demografik bilgiler Tablo 2. 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. 1. Örneklem grubuna ait bazı demografik bilgiler

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	169	57.3
	Erkek	126	42.7
Düzey	A1	36	12,2
	A2	67	22,6
	B1	53	18
	B2	64	21,7
	C1	68	23,1
	C2	7	2,4
Anne eğitim düzeyi	Mezuniyet yok	17	5,8
	İlkokul	34	11,5
	Ortaokul	78	26,4
	Lise	96	32,6
	Lisans	70	23,7
Baba eğitim düzeyi	Mezuniyet yok	13	4,4
	İlkokul	14	4,7
	Ortaokul	45	15,3
	Lise	121	41
	Lisans	102	34,5
Üniversite	Ağrı İbrahim Çeçen	39	13,2
	Bitlis Eren	22	7,5
	Erzurum Atatürk	31	10,5
	Gaziantep	21	7,1
	Kilis 7 Aralık	182	61,7

Tablo 2. 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %13.2'si Ağrı İbrahim Çeçen,

%7.5'i Bitlis Eren, %10.5'i Erzurum Atatürk, %7.1'i Gaziantep ve %61.7'si Kilis 7 Aralık üniversitelerinde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak Suriyeli (n=196) geçici koruma altındaki öğrencilerden oluşan katılımcı grubun Fildişi Sahili (n=1), Güney Sudan (n=1), Irak (n=1), Kazakistan (n=1), Mısır (n=1), Nijer (n=1), Rusya (n=1), Sierra Leone (n=1), Tunus (n=1), Afganistan (n=2), Dağıstan (n=2), Etiyopya (n=2), Kenya (n=2), Nijerya (n=2), Tanzanya (n=2), Fas (n=3), Kamerun (n=3), Burkina Faso (n=4), Filistin (n=4), Güney Kore (n=4), Türkmenistan (n=4), Yemen (n=5), Somali (n=6), Malezya (n=7), İran (n=10) ve Endonezya (n=28) olmak üzere dünyanın 27 farklı ülkesinden gelip ülkemizdeki çeşitli üniversitelerde okudukları tespit edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta, motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olması nitel grubun belirlenmesinde ölçüt olarak kabul edilmiş ve buna bağlı olarak kolay örneklem olması sebebiyle Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören orta düzey tutuma, yüksek düzey motivasyona sahip olan ve farklı Türkçe dil düzeyini (A1, A2, B1, B2) temsil eden 11 öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen/yansıtan görüşlerini derinlemesine irdelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeye katılan yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin beşi kadın, altısı ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin isimleri saklı tutulmak için isim kodu kullanılmıştır. Bu bağlamda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin isimleri yerine nicel örneklemdeki öğrenciler “YÖ1, YÖ2, YÖ3, ...” şeklinde kodla ifade edilirken nitel örneklemdeki kadın öğrenciler “KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4, KYÖ5” şeklinde, erkek öğrenciler ise “EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, EYÖ4, EYÖ5, EYÖ6” şeklinde kodlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel veri toplama araçlarını “YDOTÖYTÖ” ile “YDOTÖYMÖ” oluştururken nitel veri toplama aracını ise araştırmacı tarafından oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşmaktadır. Ayrıca araştırma grubunun demografik özellikleri araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma grubunun “Türkçe dil düzeyi, bölüm, uyruk, yaş, Türkiye’de bulunma süresi, cinsiyet, medeni hali, üniversite, anne/baba eğitim durumu, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre, günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi, Türk arkadaş sayısı” araştırmacı tarafından yapılandırılan “Kişisel Bilgi Formu” vasıtasıyla elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu’na EK-1’de yer verilmiştir.

3.3.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği

Yıldız ve Gürlek (2019)’in geliştirmiş olduğu “YDOTÖYTÖ” bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarındadır. Yabancıların Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından olan “Türkçenin nasıl öğrenildiği” ölçeği 14 madde ve iki boyuttan oluşmuş, DFA’ya göre uyum kriterleri belirlenmiş ve bu modelin istatistiksel olarak uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci boyutu “Formal öğrenme yöntemleri” (Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11 ve 13) ve ikinci boyutu “İnformal öğrenme yöntemleri” (Madde 8, 9, 10, 12 ve 14) olarak adlandırılmıştır. “Türkçe hakkında düşünceler” ölçeği 9 madde ve iki boyuttan oluşmuş, DFA’ya göre uyum kriterleri belirlenmiş ve bu model istatistiksel olarak uygun görülmüştür. Ölçeğin birinci boyutu “Akademik zorluk” (Madde 1, 4, 5 ve 6) ve ikinci boyutu “Pratik zorluk” (Madde 2, 3, 7, 8 ve 10) şeklinde adlandırılmıştır. “Türkçe okuma” ölçeği 5 madde ve tek boyuttan oluşmuş, DFA’ya göre uyum kriterleri belirlenmiş ve bu model istatistiksel olarak uygun bulunmuştur. “Türkçe yazma” ölçeği 8 madde ve iki boyuttan oluşmuş, DFA’ya göre uyum kriterleri belirlenmiş ve bu modelin istatistiksel olarak uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin birinci boyutu “Formal yazma” (Madde 1, 2, 4, 6 ve 8) ve ikinci boyutu “İnformal yazma” (Madde 3, 5 ve 7) olarak adlandırılmıştır. “Türkçe dinleme” ölçeği 7 madde ve tek boyuttan oluşmuş, DFA’ya göre uyum kriterleri belirlenmiş ve bu model istatistiksel olarak uygun görülmüştür. Son olarak “Türkçe konuşma” ölçeği 10 madde ve iki boyuttan oluşmuş, DFA’ya göre uyum kriterleri belirlenmiş ve bu modelin istatistiksel olarak uygun olduğuna kanaat getirilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu ‘Formal konuşma’ (Madde 3, 4, 5, 7, 11 ve 12), ikinci boyutu ise ‘İnformal konuşma’ (Madde 1, 2, 9 ve 10) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik değerinin

güvenilir olduğu, iç tutarlık katsayısının ise ölçeğin faktör analizi için oldukça iyi düzeyde güvenilirlik katsayısı değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 53 maddeden oluşan Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin güvenilir aynı zamanda geçerli ölçümler yapılabilecek ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldız ve Gürlek, 2019). YDOTÖYTÖ EK-2’de sunulmuştur. Bu araştırmada “YDOTÖYTÖ”nün kullanılması için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-3).

3.3.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği

Sevim (2019)’in geliştirmiş olduğu “YDOTÖYMÖ” bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarındadır. YDOTÖYMÖ’nün geliştirilmesi sürecinde en az A1 seviyesindeki 324 yabancı uyruklu öğrenciden elde edilen veriler üzerinde madde analizleri, AFA ve DFA gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. AFA’dan sonra yapılan DFA sonucunda taslak ölçek, üç boyutlu yapıda uyum indeksi değerlerinin “ $\chi^2/df = 1.518$, GFI=0.89, AGFI=0.87, NNFI=0.97, CFI=0.98, RMSR= 0,094, SRMR= 0.054, RMSEA=0.047” şeklinde olduğu görülmüştür. “ X^2/df oranının 0.518” çıkması, model uyumunun iyi olduğunu göstermiştir. Tüm analizler sonucunda ölçek, üç boyutlu 22 maddeden oluşmuştur. 9 maddeden oluşan birinci boyut “içsel motivasyon”, 8 maddeden oluşan ikinci boyut “araçsal motivasyon”, 5 maddeden oluşan üçüncü boyut ise “kültürel motivasyon” olarak adlandırılmıştır. YDOTÖYMÖ’nün alt boyutlarına dair iç tutarlılık katsayı değerleri “0,84 ile 0,89” arasındadır. 22 maddeden meydana gelen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği”nin güvenilir aynı zamanda geçerli ölçümler yapılabilecek ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Sevim, 2019). YDOTÖYMÖ EK-4’te sunulmuştur. Bu araştırmada “YDOTÖYMÖ”nün kullanılması için araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır (EK-5).

3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını derinlemesine irdelenmek için yani YDOTÖYTÖ ve YDOTÖYMÖ sonuçlarını değerlendirilmek amacıyla araştırmacı tarafından Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, üniversiteye devam eden yabancı uyruklu

öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını derinlemesine öğrenmek için uygulanan nicel ölçme araçlarından ulaşılan sonuçlara göre tutumu orta ve motivasyonu yüksek olan 11 yabancı uyruklu üniversite öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Bilimsel çalışmalarda genel olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu için 12 kişi neredeyse yeterli olmaktadır. 11 kişi olması 1 kişinin vazgeçmesi sebebi sonucunda yaşanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, katı bir formla öğrencileri sınırlandırmayı önlemek amaçlanmış ve her bir öğrenciye özel olan kendi cevaplarının bulunduğu görüşme formuna göre görüşmelerin gerçekleştirilmesinin yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini daha rahat şekilde ifade etmelerine fırsat sunacağı düşünülmüştür. Bu amaç doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilere, kişisel bilgilerinin herhangi bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, verecekleri cevapların bilimsel bir çalışmaya yön vereceği için doğruyu yansıtması gerektiği ve yapılacak görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacağı görüşmelerden önce kendilerine bildirilmiştir. Birebir ve yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler her bir öğrenci için yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin sorular EK-6’da sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri “YDOTÖYTÖ” ve “YDOTÖYMÖ” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ölçekleri yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine dağıtılırken çalışmanın etik kurul onayının olduğu (EK-7) belirtilmiş ve çalışmanın içeriği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrenci cevaplarından elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacağı ve kişisel bilgilerinden üçüncü şahısların haberdar olmayacağı kendilerine iletilmiştir. Ölçekler uygulanırken yabancı uyruklu öğrencilerden rumuzlarını yazmaları ve ölçeklerdeki maddeleri samimiyetle cevaplamaları talep edilmiştir. Nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler toplandıktan sonra analizleri yapılmış ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu orta ve motivasyonu yüksek düzeyde olan 11 yabancı uyruklu üniversite öğrencisiyle araştırmanın nitel kısmı için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizleri yapılırken karma yöntem desenlerinde uyulması

gereken basamaklar takip edilmiştir. Karma yöntem açıklayıcı desene göre veri analizi sürecinde öncelikle nicel veriler toplanır, ulaşılan nicel verilerin analizleri yapıldıktan sonra nitel veri toplama sürecine geçilerek nitel veriler toplanır. Böylelikle nicel veriler nitel verileri şekillendirecek şeklindeki süreci içermektedir. Diğer bir ifadeyle karma yöntem açıklayıcı desen; ilk olarak nicel ön verilerin analizleri, ikinci sırada nitel verilerin analizleri ve son olarak nitel verilerin nicel verileri açıklamada nasıl yardım ettiğine dair karma yöntem araştırması olmak üzere bu veri analiz süreci üç aşamalı bir süreçte gerçekleşmektedir. “Veri analizlerindeki temel odak; nicel analizler ile katılımcıları belirlemek, hangi sonuçların nitel şekilde açıklanacağını tespit etmek ve ulaşılan nitel bulguların nicel bulguları nasıl açıkladığını ortaya koymak ile ilgilidir” (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 233). Bu çalışmada nicel örneklem grubundan elde edilen nicel verilerin analizine geçilmeden önce ilk olarak ölçme araçlarının güvenilirliği test edilmiştir. Bu bağlamda YDOTÖYTÖ’nün Cronbach’s Alpha değeri .886 ve YDOTÖYMÖ’nün Cronbach’s Alpha değeri .819 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla her iki ölçme aracının güvenli ölçme araçları olduğu ve bu ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizine geçilebileceğine karar verilmiştir. YDOTÖYTÖ ve YDOTÖYMÖ’nün güvenilirlikleri test edildikten sonra araştırma kapsamında verilerin normalliği sınanmıştır. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “Kolmogorov- Smirnova” testi p değeri anlamsız olmalı diğer bir ifadeyle p değeri 0.05’ten daha büyük ise bunun yanı sıra çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin de dikkate alınması gerekir (Seçer, 2015). Bu bağlamda “Kolmogorov- Smirnova” testi p değeri anlamlı çıksa dahi çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +1.50 ile -1.50 aralığında olması durumunda verilerin normal dağılımına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla “YDOTÖYTÖ” (kurtosis= .562, skewness= .466) ve “YDOTÖYMÖ”nden (kurtosis= -.091, skewness= -.438) elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılım göstermesinden ötürü istatistiksel analizlerde parametrik testler yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde öncelikle yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik

tutum ve motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için “Bağımsız Örneklemeler için t Testi” yapılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının yaş, Türkiye bulunma süresi, anne ve baba eğitim durumu, evde Türkçe olarak bulunan kitap sayısı, Türkçe okunan kitap sayısı, Türkçe olarak internete geçirilen süre, Türkçe olarak TV izleme süresi ve Türk arkadaş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla “Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” testi yapılmıştır. Bu araştırmada SPSS 22 programı kullanılarak nicel veriler analiz edilmiştir.

Nitel verilerin analizi sürecinde veriler, Maxqda 12 programı kullanılarak nitel çözümleme tekniklerinden birini oluşturan içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizini, Yıldırım ve Şimşek (2005) “birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar odağında bir araya getirilmesi ve bunların anlatılabilir bir düzene sokularak yorumlanması” (s.227) şeklinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik görüşleri, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ardından kayıtlar dinlenerek gerekli çözümlemeler yapılmıştır. Bu işlem sırasında 11 katılımcıya da birer kod verilmiştir. Gerekli çözümlemeler tamamlandıktan sonra yabancı uyruklu öğrencilerden alınan cevaplar maddelere göre tasnif edilerek çeşitli temalara göre sınıflandırılmış ve sıklık sırasına yani frekans sayısına göre tablo haline dönüştürülmüştür. Kodlamaların yapılması sürecinde çalışmanın öznel yargılardan arındırılması için aynı işlem bağımsız farklı iki uzmanca yapılmıştır. Böylelikle verilerin analizi aşamasında araştırmacıdan kaynaklanabilecek durumların araştırmanın güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemesi engellenmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında ulaşılan nitel bulguların sadece araştırmacıya göre ifade ettiği anlam değil aynı zamanda birden fazla kişiye göre ifade ettiği anlam belirlenerek ortak görüş elde edilmiştir. Bu işlem “kodlayıcılar arası uzlaşma” olarak da bilinmekte ve araştırmanın güvenilirliğini artırması bakımından önem arz etmektedir. Bu araştırmada Maxqda 12 programındaki “Analiz” sekmesinden “Kodlayıcılar arası uzlaşma” seçeneği kullanılarak hesaplanan “kodlayıcılar arası uzlaşımın” .93 (%93) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, “kodlayıcılar arası uzlaşımın” veya “araştırma güvenirliliğinin” yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Nitekim güvenirliliğin .80’in (%80)

üzerinde olması, araştırma güvenirliği açısından yeterli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 2019).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen nicel ve nitel veriler sonucunda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına ilişkin nicel ve nitel bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyona İlişkin Nicel Bulgular

Çalışmanın bu başlığı altında, nicel veriler sonucunda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına ilişkin nicel bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyine ilişkin bulgular

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar üzerinde bazı istatistiki analizler yapılmıştır. Bu bağlamda üçlü likert tipinde 53 madde olarak hazırlanan “YDOTÖYTÖ”nden alınabilecek en düşük 53, en yüksek ise 159 puandır. Ancak 295 yabancı uyruklu üniversite öğrencisine uygulanan “YDOTÖYTÖ”nden elde edilen en düşük puan 72 iken en yüksek ise 154 puan olmuştur. En düşük ve en yüksek puan arasındaki fark (ranj) 82, aritmetik ortalamanın 110.63 ($\bar{X}=110.63$); standart sapmanın 15.06, ortancanın (medyan) 109, mod değerinin (tepe değerinin) 107 olduğu tespit edilmiştir. “YDOTÖYMÖ” ise beşli likert tipinde 22 madde olarak hazırlanmıştır. Bu sebeple ölçekten alınabilecek en düşük 22, en yüksek ise 110 puandır. Ancak 295 yabancı uyruklu üniversite öğrencisine uygulanan “YDOTÖYMÖ”nden elde edilen en düşük puan 43 iken en yüksek ise 110 puan olmuştur. En düşük ve en yüksek puan arasındaki fark (ranj) 67, aritmetik ortalamanın 84.89 ($\bar{X}=84.89$); standart sapmanın 12.46, ortancanın (medyan) 86, mod değerinin (tepe değerinin) 89 olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının

hangi seviyede olduğunu tespit etmek için ise her bir öğrencinin maddelerden aldığı toplam puanlar hesaplanmış ve ortalaması alınmıştır. Bu bağlamda “YDOTÖYTÖ” sınıflamasının tespit edilebilmesi için $(159-53)/3=35$ ’lik aralığın uygun olduğuna karar verilip buna göre 53 - 88 aralığındaki puanın düşük, 89 - 123 aralığındaki puanın orta ve 124 - 159 aralığındaki puanın ise yüksek yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu gösterdiği belirlenmiştir. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının ortalaması ise $\bar{X}=110.63$ ’tür. Bu bulgu, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. “YDOTÖYMÖ” sınıflama ise Sevim (2019) tarafından yapılmıştır. Buna göre “22-44 puan düşük motivasyon, 45-66 puan orta düzey motivasyon, 67-110 puan yüksek motivasyon” şeklinde belirlenmiştir. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ortalaması ise $\bar{X}=84.89$ ’dur. Bu bulgu, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 3. 1).

Tablo 3. 1. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Düzyey	Aralık	N	%	$\bar{X}$	Ss
Tutum	Düşük	(53-88)	16	5.4	110.63	15.06
	Orta	(89-123)	226	76.6		
	Yüksek	(124-159)	53	18.0		
	Toplam	(53-159)	295	100		
Motivasyon	Düşük	(22-44)	1	0.34	84.89	12.46
	Orta	(45-66)	26	8.81		
	Yüksek	(67-110)	268	90.85		
	Toplam	(22-110)	295	100		

N=295; $p<.05$

4.1.2. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin cinsiyete göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “t-testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 2’de verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “Levene testi” sonuçları

incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (tutum, $p = .261$, $p > .05$; motivasyon, $p = .832$, $p > .05$).

Tablo 3. 2. Cinsiyet değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Anlamlı fark
Tutum	Kadın	169	110.89	14.19	.346	.730	---
	Erkek	122	110.28	16.21			
Motivasyon	Kadın	169	85.26	12.17	.587	.558	---
	Erkek	122	84.40	12.87			

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 2’de verildiği üzere göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (tutum, $p = .730$, $p > .05$; motivasyon, $p = .558$, $p > .05$). Dolayısıyla bu çalışmada kadın ve erkek yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.3. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin yaşa göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yaşa göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 3’te verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (tutum, $p = .173$, $p > .05$; motivasyon, $p = .469$, $p > .05$).

Tablo 3. 3. Yaş değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	19 yaş ve altı (A)	115	114.41	14.55	2/292	6.283	.002	A-B A-C

	20-21 yaş aralığı (B)	88	108.81	12.01				
	22 yaş ve üstü (C)	92	107.65	17.32				
	19 yaş ve altı (A)	115	86.53	11.76				
Motivasyon	20-21 yaş aralığı (B)	88	85.41	13.61	2/292	3.159	.044	A-C
	22 yaş ve üstü (C)	92	82.21	11.77				
N=295; $p<.05$								

Tablo 3. 3'te verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{292}=6.283$, $p<.05$) ve motivasyon ($F_{292}=3.159$, $p<.05$) düzeylerinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla “*Post Hoc Tukey*” testi uygulanmıştır. Tablo 3. 3 incelendiğinde bu farkın yaşı küçük olan yani 19 yaş ve altı yabancı uyruklu öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Yine yaşa göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının genel anlamda yaş ilerledikçe düştüğü tespit edilmiştir.

4.1.4. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin öğrenim görülen üniversiteye göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen üniversiteye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 4'te verilmiştir. Varyans analizine geçilmeden önce “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliğine bakılmıştır. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda ($p=.036$, $p<.05$) varyansların homojen olmadığı ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ($p=.503$, $p>.05$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 4. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	Ağrı İbrahim Çeçen (A)	39	98.97	12.20	4/290	16.866	.000	A-B/C/D/E C/E-D
	Bitlis Eren (B)	22	116.63	14.32				
	Erzurum Atatürk (C)	31	108.32	13.17				
	Gaziantep (D)	21	128.00	18.95				
	Kilis 7 Aralık (E)	182	110.80	13.25				
Motivasyon	Ağrı İbrahim Çeçen (A)	39	85.17	11.91	4/290	2.102	.081	---
	Bitlis Eren (B)	22	90.54	10.77				
	Erzurum Atatürk (C)	31	81.32	13.83				
	Gaziantep (D)	21	87.57	14.32				
	Kilis 7 Aralık (E)	182	84.45	12.14				
N=295; $p<.05$								

Tablo 3. 4'te verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{290}=16.866$, $p<.05$) düzeylerinde öğrenim görülen üniversite arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken motivasyon ($F_{290}=2.102$, $p>.05$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için “*Post Hoc Tamhane*” testi uygulanmıştır. Tablo 3. 4 incelendiğinde Ağrı İbrahim Çeçen, Bitlis Eren, Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık üniversitelerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arasında oluşan farkın Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesindeki öğrencilerin aleyhine olduğu görülmüştür. Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık üniversitelerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arasında oluşan farkın ise Gaziantep Üniversitesindeki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında yer alan üniversiteler olan

Ağrı İbrahim Çeçen, Bitlis Eren, Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık üniversitelerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde en yüksek tutuma sahip öğrencilerin Gaziantep Üniversitesine, en düşük tutuma sahip öğrencilerin ise Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesine devam ettikleri tespit edilmiştir. Ağrı İbrahim Çeçen, Bitlis Eren, Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık üniversitelerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları incelendiğinde ise en yüksek motivasyona sahip öğrencilerin Bitlis Eren Üniversitesine, en düşük motivasyona sahip öğrencilerin ise Erzurum Atatürk Üniversitesine devam ettikleri görülsede öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında öğrenim görülen üniversitelerin istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı; bu değişkene göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.5. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin Türkçe dil düzeyine göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe dil düzeyine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 5’te verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda ($p = .000$, $p < .05$) varyansların homojen olmadığı ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ($p = .865$, $p > .05$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 5. Türkçe dil düzeyi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	A1 (A)	36	103.63	10.34	5/289	8.653	.000	A-
	A2 (B)	67	105.08	12.82				D/E/F
	B1 (C)	53	110.34	12.81				B-

	B2 (D)	64	115.75	14.62					D/E/F
	C1 (E)	68	114.08	16.66					C-F
	C2 (F)	7	130.14	23.73					
	A1 (A)	36	81.56	12.36					
	A2 (B)	67	83.58	11.85					
Motivasyon	B1 (C)	53	86.45	13.12	5/289	2.555	.028		A-F
	B2 (D)	64	85.87	11.74					
	C1 (E)	68	85.57	12.36					
	C2 (F)	7	96.28	11.91					

N=295; $p<.05$

Tablo 3. 5’te verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{289}=8.653$, $p<.05$) ve motivasyon ($F_{289}=2.555$, $p<.05$) düzeylerinde Türkçe dil düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için “*Post Hoc Tamhane*”, motivasyon için “*Post Hoc Tukey*” testi uygulanmıştır. Tablo 3. 5 incelendiğinde bu farkın genel anlamda üst Türkçe dil düzeyine sahip yabancı uyruklu öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Türkçe dil düzeyine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının genel anlamda Türkçe dil düzeyi ilerledikçe arttığı tespit edilmiştir.

4.1.6. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin Türkiye’de bulunma süresine göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkiye’de bulunma süresine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 6’da verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (tutum, $p= .744$, $p> .05$; motivasyon, $p= .383$, $p> .05$).

Tablo 3. 6. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	0-1 yıl arası (A)	62	106.27	14.42	3/291	3.238	.023	A-D B-D
	2-4 yıl arası (B)	69	110.33	14.89				
	5-7 yıl arası (C)	65	111.65	15.93				
	8 yıl ve üzeri (D)	99	114.00	13.70				
Motivasyon	0-1 yıl arası (A)	62	85.56	11.98	3/291	.607	.611	---
	2-4 yıl arası (B)	69	85.94	12.05				
	5-7 yıl arası (C)	65	85.18	12.23				
	8 yıl ve üzeri (D)	99	83.56	13.23				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 6’da verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{291}=3.238$, $p < .05$) düzeylerinde Türkiye’de bulunma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuşken motivasyon ($F_{291}=.607$, $p > .05$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla “*Post Hoc Tukey*” testi uygulanmıştır. Tablo 3. 6 incelendiğinde bu farkın 4 yıl ve daha az Türkiye’de bulunanlarla 8 yıl ve üzeri Türkiye’de bulunanlar arasında 8 yıl ve üzeri Türkiye’de bulunanlar lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca genel anlamda Türkiye’de bulunma süresi arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme tutumlarının da arttığı söylenebilir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında Türkiye’de bulunma süresinin istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı; bu değişkene göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.7. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin anne eğitim düzeyine göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 7’de verilmiştir. Ancak varyans

analizinden önce ilk olarak “Levene testi” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda ($p = .014$, $p < .05$) varyansların homojen olmadığı ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ($p = .491$, $p > .05$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 7. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	Mezuniyet yok (A)	17	112.05	15.62	4/290	.593	.668	---
	İlkokul (B)	34	113.32	17.83				
	Ortaokul (C)	78	109.25	13.35				
	Lise (D)	96	109.88	12.77				
	Üniversite (E)	70	111.55	18.08				
Motivasyon	Mezuniyet yok (A)	17	87.00	10.1	4/290	1.624	.168	----
	İlkokul (B)	34	84.85	13.16				
	Ortaokul (C)	78	83.92	12.69				
	Lise (D)	96	83.22	12.79				
	Üniversite (E)	70	87.78	11.63				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 7’de verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{290}=.593$, $p > .05$) ve motivasyon ($F_{290}=1.624$, $p > .05$) düzeylerinde anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla anne eğitim düzeyine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının genel anlamda birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.8. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin baba eğitim düzeyine göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 8’de verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (tutum, $p = .267$, $p > .05$; motivasyon, $p = .217$, $p > .05$).

Tablo 3. 8. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	Mezuniyet yok (A)	13	118.07	17.04	4/290	1.320	.263	---
	İlkokul (B)	14	109.42	8.28				
	Ortaokul (C)	45	107.55	13.33				
	Lise (D)	121	111.09	14.77				
	Üniversite (E)	102	110.66	16.40				
Motivasyon	Mezuniyet yok (A)	13	87.92	10.36	4/290	1.291	.273	----
	İlkokul (B)	14	78.07	15.89				
	Ortaokul (C)	45	85.24	10.80				
	Lise (D)	121	84.84	12.91				
	Üniversite (E)	102	85.36	12.24				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 8’de verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{290}=.263$, $p > .05$) ve motivasyon ($F_{290}=.273$, $p > .05$) düzeylerinde baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla baba eğitim düzeyine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının genel anlamda birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.9. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin evde bulunan Türkçe kitap sayısına göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin evde bulunan Türkçe kitap sayısına

göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 9’da verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir (tutum, $p = .000$, $p < .05$; motivasyon, $p = .007$, $p < .05$).

Tablo 3. 9. Evde bulunan Türkçe kitap sayısına değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	1-10 arası (A)	38	99.86	15.13	3/291	9.739	.000	A-B/C/D
	11-20 arası (B)	108	110.89	12.84				
	21-30 arası (C)	50	110.14	11.24				
	31 ve üzeri (D)	99	114.73	17.00				
Motivasyon	1-10 arası (A)	38	77.39	12.90	3/291	10.615	.000	A-B/C/D
	11-20 arası (B)	108	82.86	12.73				
	21-30 arası (C)	50	86.64	13.37				
	31 ve üzeri (D)	99	89.12	9.51				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 9’da verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{291}=9.739$, $p < .05$) ve motivasyon ($F_{291}=10.615$, $p < .05$) düzeylerinde evde bulunan Türkçe kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla “*Post Hoc Tamhane*” testi uygulanmıştır. Tablo 3. 9 incelendiğinde bu farkın diğer gruplara göre 31 ve üzeri evde bulunan Türkçe kitap sayısına sahip yabancı uyruklu öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Genel anlamda evde bulunan Türkçe kitap sayısı arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon

ortalamlarının da arttığı tespit edilmiştir.

4.1.10. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin aylık okunan Türkçe kitap sayısına göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin aylık okunan Türkçe kitap sayısına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 10’da verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda ($p = .000$, $p < .05$) varyansların homojen olmadığı ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ($p = .638$, $p > .05$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 10. Aylık okunan Türkçe kitap sayısına değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	1-5 arası (A)	48	103.41	13.14	3/291	9.737	.000	A-C/D B-D C-D A-C
	6-10 arası (B)	160	109.55	11.89				
	11-20 arası (C)	45	110.70	13.55				
	21 ve üzeri (D)	42	119.80	20.41				
Motivasyon	1-5 arası (A)	48	81.10	12.66	3/291	6.576	.000	A-D B-D A-C
	6-10 arası (B)	160	83.53	11.79				
	11-20 arası (C)	45	88.60	12.00				
	21 ve üzeri (D)	42	90.45	12.85				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 10’da verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{291}=9.737$, $p < .05$) ve motivasyon ($F_{291}=6.576$, $p < .05$) düzeylerinde aylık okunan Türkçe kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için “*Post*

Hoc Tamhane”, motivasyon için “*Post Hoc Tukey*” testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki fark Tablo 3. 10’da sunulmuştur. Ancak genel anlamda aylık okunan Türkçe kitap sayısı arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

4.1.11. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süreye göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süreye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 11’de verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir (tutum, $p = .000$, $p < .05$; motivasyon, $p = .014$, $p < .05$).

Tablo 3. 11. Günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	1 saatten az (A)	31	109.03	14.90	3/291	11.210	.000	A-D B-D C-D
	1-2 saat arası (B)	130	107.77	13.10				
	2-3 saat arası (C)	91	109.82	13.18				
	3 saat ve üzeri (D)	43	122.16	19.13				
Motivasyon	1 saatten az (A)	31	77.00	15.53	3/291	7.508	.000	A- B/CD
	1-2 saat arası (B)	130	85.02	11.90				
	2-3 saat arası (C)	91	84.76	10.45				
	3 saat ve üzeri (D)	43	90.48	12.94				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 11’de verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{291}=11.210$, $p<.05$) ve motivasyon ($F_{291}=7.508$, $p<.05$) düzeylerinde günlük internette geçirilen süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için “*Post Hoc Tamhane*”, motivasyon için “*Post Hoc Tukey*” testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki fark Tablo 3. 11’de sunulmuştur. Ancak özellikle günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre üç saat ve üzeri olan yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ise özellikle Türkçe olarak bir saatten daha internette geçirenlerin motivasyonlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda ise günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının da arttığı söylenebilir.

4.1.12. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin günlük Türkçe dilinde TV izleme süresine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova)*” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 12’de verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “*Levene testi*” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda ($p= .000$, $p< .05$) varyansların homojen olmadığı ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ($p= .150$, $p> .05$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 12. Günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamli fark
Tutum	1 saatten az (A)	93	104.36	12.51	3/291	13.805	.000	A-B A-C A-D B-D
	1-2 saat arası (B)	111	111.33	13.61				
	2-3 saat arası (C)	50	112.18	13.61				
	3 saat ve üzeri (D)	41	121.09	19.06				
	1 saatten az (A)	93	81.15	12.49				
Motivasyon	1-2 saat arası (B)	111	84.96	11.74	3/291	6.947	.000	A-D B-D
	2-3 saat arası (C)	50	86.60	10.48				
	3 saat ve üzeri (D)	41	91.14	13.86				
	1 saatten az (A)	93	81.15	12.49				
	1-2 saat arası (B)	111	84.96	11.74				

N=295; $p<.05$

Tablo 3. 12’de verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{291}=13.805$, $p<.05$) ve motivasyon ($F_{291}=6.576$, $p<.05$) düzeylerinde günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için “*Post Hoc Tamhane*”, motivasyon için “*Post Hoc Tukey*” testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki fark Tablo 3. 12’de sunulmuştur. Özellikle günlük üç saat ve üzeri Türkçe olarak tv’i izleyenlerin tutum ve motivasyonlarının bir saatten daha az izleyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel anlamda günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

4.1.13. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyinin Türk arkadaş sayısına göre farklılığı

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türk arkadaş sayısına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için “*tek yönlü varyans analizi (One-Way*

Anova)” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3. 13’te verilmiştir. Ancak varyans analizinden önce ilk olarak “Levene testi” sonuçları incelenerek varyansların homojenliği test edilmiştir. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda ($p = .000$, $p < .05$) varyansların homojen olmadığı ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonda ($p = .132$, $p > .05$) homojen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 13. Türk arkadaş sayısı değişkenine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri

Ölçme aracı	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Tutum	Türk arkadaş yok (A)	136	108.57	13.80	3/291	3.847	.010	A-D
	1-2 tane (B)	48	110.37	11.21				
	3-4 tane (C)	36	108.55	12.64				
	5 arkadaş ve üzeri (D)	75	115.54	19.08				
Motivasyon	Türk arkadaş yok (A)	136	82.27	11.89	3/291	9.713	.000	A-D
	1-2 tane (B)	48	82.89	12.61				B-D
	3-4 tane (C)	36	84.25	9.24				C-D
	5 arkadaş ve üzeri (D)	75	91.24	12.70				

N=295; $p < .05$

Tablo 3. 13’te verildiği üzere yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ($F_{291}=3.847$, $p < .05$) ve motivasyon ($F_{291}=9.713$, $p < .05$) düzeylerinde Türk arkadaş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için “Post Hoc Tamhane”, motivasyon için “Post Hoc Tukey” testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki fark Tablo 3. 13’te sunulmuştur. Ancak özellikle Türk arkadaş sayısı beş ve üzeri olan yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin tutum ve motivasyon ortalamalarının belirgin bir şekilde diğer gruplara göre oldukça yüksek olduğu ve anlamlı bir şekilde fark yarattığı tespit edilmiştir.

4.2. Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyona İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen/yansıtan görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler toplamda beş tema altında toplanmaktadır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutumları “dil becerileri yeterliği”, “dil bilgisi yeterliği” ve “Türkçenin zorluk derecesi” başlıklarında; motivasyonları ise “Türkçeyi öğrenme/geliştirme yolları” ve “Türkçe bilmenin getirileri” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu bölümde söz konusu bu temalar altında beşi kadın (KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4, KYÖ5), altısı erkek (EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, EYÖ4, EYÖ5, EYÖ6) olmak üzere toplam on bir öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma ilişkin nitel bulgular

Çalışmanın bu başlığı altında yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerine yönelik tutumları “dil becerileri yeterliği”, “dil bilgisi yeterliği” ve “Türkçenin zorluk derecesi” temaları altında açıklanmıştır.

3.2.1.1. Dil becerileri yeterliğine ilişkin bulgular

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden, onların dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine karşı olumlu ve olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu yönde belirlenen kodlar Tablo 3. 14’te sunulmuştur. Tablo 3. 14 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin en az zorlandığı dil becerisinin yazma becerisi olduğu, en çok zorlandıkları dil becerisinin ise dinleme becerisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin doğrudan ifadeleri incelendiğinde genel anlamda orta düzeyde bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 3. 14. Dil becerileri yeterliğine ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin tutumları

Dil becerileri	Yeterlik düzeyleri	Öğrenci kodu	f
Dinleme	İyi	EYÖ1, EYÖ3, EYÖ5, KYÖ5	4
	Orta	EYÖ4, EYÖ6, KYÖ1, KYÖ4	4
	Zor	EYÖ2, KYÖ2, KYÖ3	3

Konuşma	İyi	EYÖ4, EYÖ6, KYÖ3	3
	Orta	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ5	6
	Zor	EYÖ5, KYÖ4	2
Okuma	İyi	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ4, EYÖ5, KYÖ3, KYÖ5	6
	Orta	EYÖ3, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ4	4
	Zor	EYÖ6	1
Yazma	İyi	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, EYÖ4, EYÖ5, KYÖ2, KYÖ3	7
	Orta	KYÖ1, KYÖ4	2
	Zor	EYÖ6, KYÖ5	2

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik tutumları irdelendiğinde genellikle iyi (f=4) ve orta (f=4) düzeyde olduğu, dinleme becerisi konusunda zorlandığını ifade edenlerin ise üç öğrenciden oluştuğu sonucuna varılmıştır (Tablo 3. 14). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik tutumlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Dinleme becerisine yönelik iyi tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Yani şarkı dinlerim, dinliyorum. Her şeyi anlamıyorum yani biraz biliyorum.*” (EYÖ1), “*İyi iyi anlıyorum.*” (EYÖ3), “*Dinleme bence iyi ama konuşmak yok.*” (EYÖ5), “*Ben Türkçe şarkılar ve podcastler dinliyorum, anlıyorum.*” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Dinleme becerisine yönelik orta düzeyde tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Çok iyi değil, zorlanıyorum.*” (EYÖ4), “*Yani çok iyi değil orta, bazıları anlıyorum bazıları anlamıyorum.*” (EYÖ6), “*Biraz biliyorum, her şey anlamıyorum çünkü garip kelimeler.*” (KYÖ1), “*Bazen anlamıyorum.*” (KYÖ4) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Dinleme becerisi konusunda zorlandığını ifade eden yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ise “*Çok zor, yani normal kelime biliyorum.*” (EYÖ2), “*Dinle zor çünkü kelimeler yok Türk kelimeler.*” (KYÖ2), “*Zor, anlamıyorum.*” (KYÖ3) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları incelendiğinde tutumlarının orta (f=6) düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada konuşma becerisi konusunda iyi olduğunu ifade edenlerin üç, zorlandığını ifade edenlerin ise iki öğrenciden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 3. 14). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına ilişkin

doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Konuşma becerisine yönelik iyi tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Konuşma inşallah biliyorum.*” (EYÖ4), “*Konuşma daha iyi.*” (EYÖ6), “*Konuşma iyi biraz anlıyorum.*” (KYÖ3) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Konuşma becerisine yönelik orta düzeyde tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Yani evet Türkçe konuşuyorum. Bazıları yani yok söyleyemiyorum.*” (EYÖ1), “*Bu yani normal kelime biliyorum markette Türkçe konuşabiliyorum.*” (EYÖ2), “*Yani konuşabiliyorum biraz.*” (EYÖ3), “*Konuşma biraz biliyorum, bazen bilmiyorum çünkü, çünkü bilmiyorum, anlamıyorum, kelimler anlamıyorum.*” (KYÖ1), “*Biraz bazen ifade edebiliyorum. Biraz anladım, biraz anlamadım.*” (KYÖ2), “*Biraz anlıyorum.*” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Konuşma becerisi konusunda zorlandığını ifade eden yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ise “*Konuşmak zor.*” (EYÖ5), “*Zor, sadece temel konular.*” (KYÖ4) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tutumları incelendiğinde ise tutumlarının iyi ($f=6$) düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada okuma becerisi konusunda orta olduğunu ifade edenlerin dört, zorlandığını ifade edenlerin ise bir öğrenciden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 3. 14). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tutumlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Okuma becerisine yönelik iyi tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Evet okuyabiliyorum.*” (EYÖ1), “*Okuma yani çok kolay.*” (EYÖ2), “*Okuma inşallah daha iyi.*” (EYÖ4), “*Okuma yes tabi anlıyorum.*” (EYÖ5), “*Okuma biliyorum, iyi iyi ama yavaş yavaş.*” (KYÖ3), “*Okuma biraz tamam evet yapabiliyorum, okuyabiliyorum*” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Okuma becerisine yönelik orta düzeyde tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Okuma aynı biraz. Bazı zorlanıyorum.*” (EYÖ3), “*Okuma bilmiyorum, her şey değil sadece biraz biraz.*” (KYÖ1), “*Okuma biliyorum ama anladım anlamadım kelimeler, kelime bilgisi.*” (KYÖ2), “*Evet ama her şey anlamıyorum.*” (KYÖ4) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Okuma becerisi konusunda zorlandığını ifade eden yabancı uyruklu üniversite öğrencisi ise “*Okuma zor, çok çok zor*

aslında.” (EYÖ6) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tutumları incelendiğinde ise tutumlarının iyi (f=7) düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada yazma becerisi konusunda orta olduğunu ifade edenlerin iki, zorlandığını ifade edenlerin de iki öğrenciden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 3. 14). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tutumlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Yazma becerisine yönelik iyi tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Evet yazma biliyorum.*” (EYÖ1), “*Elhamdülillah biliyorum ama okuma daha kolay.*” (EYÖ2), “*Ama yazma iyi, en iyi.*” (EYÖ3), “*Yazma evet aynı daha iyi. Yazma daha iyi.*” (EYÖ4), “*Yazma daha iyi en iyi.*” (EYÖ5), “*Yazma biliyorum ve güzel.*” (KYÖ2), “*Biliyorum, iyi en iyi evet.*” (KYÖ3) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Yazma becerisine yönelik orta düzeyde tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Yazma biliyorum ama her şey anlamıyorum, yazma daha iyi.*” (KYÖ1), “*Evet yazıyorum. Ama orta*” (KYÖ4) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Yazma becerisi konusunda zorlandığını ifade eden yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ise “*Aynı okuma gibi yazma çok zor, yazma en zor.*” (EYÖ6), “*Yazma biraz biliyor. Çok zor*” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

3.2.1.2. Dil bilgisi yeterliğine ilişkin bulgular

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden, onların dil bilgisine yönelik olumlu ve olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu yönde belirlenen kodlar Tablo 3. 15’te sunulmuştur. Tablo 3. 15 incelendiğinde Türkçe dil bilgisine yönelik genel anlamda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin orta düzeyde bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 3. 15. Dil bilgisi yeterliğine ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin tutumları

Dil bilgisi yeterlik düzeyleri	Öğrenci kodu	f
İyi	KYÖ2	1
Orta	EYÖ4, EYÖ5, EYÖ6, KYÖ3, KYÖ4, KYÖ5	6
Zor	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, KYÖ1	4

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumları incelendiğinde tutumlarının orta (f=6) düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca

çalışmada dil bilgisi konusunda iyi olduğunu ifade eden bir, zorlandığını ifade edenlerin de dört öğrenciden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 3. 15). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Dil bilgisine yönelik iyi tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencisi *“Dil bilgisi iyi ama geniş zaman. Kolay öğrenilebilir”* (KYÖ2) şeklinde ifadede bulunarak kendisini dil bilgisi konusunda yeterli görmüştür. Dil bilgisine yönelik orta düzeyde tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri *“Dil bilgisi orta. Çok zor emir kipi. Başka mesela gelecek zaman.”* (EYÖ4), *“Gramer orta. Zor yok hocam. Bence yok.”* (EYÖ5), *“Orta dil bilgisi, çok zor yani pekiştirme yok.”* (EYÖ6), *“Öğrendim dil bilgisi. Zor geniş zaman. Öğrendim gelecek zaman mesela gelecek zaman geçmiş zaman ama geniş zaman zor.”* (KYÖ3), *“Biraz zorlanıyorum, hala tam öğrenemedim.”* (KYÖ4), *“Gramer zor ama biraz. Geçmiş zaman, ben sen o en zor.”* (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Dil bilgisi konusunda zorlandığını ifade eden yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ise *“Dil bilgisi daha zor. Yani mesalam zamanlar biliyorum. Yani Arapça’ya daha yakın mesala geçmiş zaman. Zor yok.”* (EYÖ1), *“Grammar zor. En zor pekiştirmeç. Zamanlar yani soru çok zor.”* (EYÖ2), *“Grammar yani dil bilgisi çok zor. En zor soru emir cümle.”* (EYÖ3), *“Biliyorum. Pekiştirme çok zor bembeyaz dosdoğru çok zor.”* (KYÖ1) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

3.2.1.3. Türkçenin zorluk derecesine ilişkin bulgular

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden, genel anlamda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin tutumları irdelenmiştir. Bu yönde belirlenen kodlar Tablo 3. 16’da sunulmuştur. Tablo 3. 16 incelendiğinde Türkçe öğrenme zorluğuna yönelik genel anlamda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin orta düzeyde bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 3. 16. Türkçe öğrenme zorluğuna ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin tutumları

Türkçe öğrenme zorluğu	Öğrenci kodu	f
Kolay	EYÖ1	1

Orta	EYÖ3, EYÖ4, EYÖ6, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4	7
Zor	EYÖ2, EYÖ5, KYÖ5	4

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin genel anlamda Türkçe öğrenme zorluğuna yönelik tutumları incelendiğinde tutumlarının orta ($f=7$) düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu ifade eden bir, zor olduğunu ifade edenlerin de üç öğrenciden oluştuğu tespit edilmiştir (Tablo 3. 16). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmenin zorluğuna yönelik tutumlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Türkçe öğrenmenin kolay olduğuna yönelik olumlu tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencisi “*Yani orta daha kolay. Biraz yani sadece kelimeler herhangi gün ihtiyacım var. Türkçe rahatlıkla öğrenilebilir bir dil*” (EYÖ1) şeklinde ifadede bulunarak Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu ifade etmiştir. Türkçe öğrenme zorluğuna yönelik orta düzeyde tutum sergileyen yabancı uyruklu üniversite öğrencileri “*Yani kolay ama daha zor. Orta. Çok kelime yok.*” (EYÖ3), “*Türkçe orta, bilmedim kelime var.*” (EYÖ4), “*Orta zorlukta. Bilmediğim az kelime var.*” (EYÖ6), “*Kolay, orta zorluk. Türkçe çok kelime var.*” (KYÖ1), “*Orta zorluk, Türkçe çok değil biraz kelime var.*” (KYÖ2), “*Orta zor, evet çok çok kelime var.*” (KYÖ3), “*Orta zor çok kelime.*” (KYÖ4) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Türkçe öğrenme konusunda zorlandığını ifade eden yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ise “*Çok zorlukta. Bilmediğim çok kelime var.*” (EYÖ2), “*Şimdi zor. Bilmediğim çok kelimeler var.*” (EYÖ5), “*Çok zor ama çok zor okuyorum kelimeleri bir araya getirmek ve bir bilgiyi anlamak zor.*” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

4.2.2. Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin nitel bulgular

Çalışmanın bu başlığı altında yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerine yönelik motivasyonları “Türkçeyi öğrenme/geliştirme yolları” ve “Türkçe bilmenin getirileri” temaları altında açıklanmıştır.

4.2.2.1. Türkçeyi öğrenme/geliştirme yollarına ilişkin bulgular

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden, genel anlamda Türkçeyi öğrenme/geliştirmenin yollarına ilişkin motivasyonları

irdelenmiştir. Bu yönde belirlenen kodlar Tablo 3. 17’de sunulmuştur.

Tablo 3. 17. Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonları

Öğrenme/geliştirme yolu	Öğrenci kodu	f
Şarkı/podcast dinleme	KYÖ1	1
Kitap okuma	KYÖ1	1
Öğretmenden	EYÖ4, EYÖ5, EYÖ6,	3
Kelime ezberleme	EYÖ1, EYÖ5, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4	4
Tekrar/pratik	EYÖ1, EYÖ3, EYÖ4, EYÖ6, KYÖ4, KYÖ5	6
Arkadaştan	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ4, EYÖ6, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3	7
TÖMER/Okuldan	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, EYÖ4, EYÖ5, EYÖ6, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4, KYÖ5	11

Tablo 3. 17 incelendiğinde, Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin ifadeleri/frekansları incelendiğinden öğrencilerden yedisi arkadaşlarından, altısı tekrar/pratik yaparak, dördü kelime ezberleyerek, üçü öğretmen/akademisyenden, biri Türkçe kitap okuyarak ve biri de şarkı/podcast dileyerek Türkçeyi öğrendikleri tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmeye/geliştirmeye yönelik motivasyonlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Türkçeyi öğrenmeye/geliştirmeye yönelik motivasyonlarına ilişkin yabancı uyruklu öğrenciler “Evet Türkçe öğrenmeli. Her gün Türkçe konuşurum. Tekrar yapıyorum. Türk arkadaşlar konuşma yapıyorum. Kelime. Türkçe arkadaşımı konuşuyorum. TÖMER aldım, alıyorum yani.” (EYÖ1), “Ben konuşarak biraz. TOMER gidiyorum. Yani konuşma Turkish arkadaşlarla.” (EYÖ2), “Evet isterim. Konuşma, okul, tekrar. Yani konuşurum ve TOMER gidiyorum.” (EYÖ3), “İnşallah, evet isterim. İnşallah çok practice, daha fazla Türkçeyi çalışmak, tekrarlar. Ben TOMER gidiyorum. Türk arkadaşlar konuşma. Hocam konuşma.” (EYÖ4), “Tabi istiyorum. Kelime ezberleme, konuşma yapmak hocam. Ben TOMER gidiyorum. Hocalarım konuşabiliyorum.” (EYÖ5), “Ben TOMER gidiyorum ve hocalarımla konuşuyorum. Practice, tekrar, arkadaşlar konuşmak yaparım.” (EYÖ6), “Evet istiyorum. Podcast dinliyorum, kitap okuyorum, Türkçe konuşma. TÖMER’e gidiyorum.” (KYÖ1), “Evet istiyorum evet, kelime ezberlemeyim. Türkçe öğreniyorum TÖMER’e gidiyorum ve arkadaşlar Türkçe var, Turkish arkadaşlar

var.” (KYÖ2), “Tabi istiyorum. Kelime ezberleme, konuşma. TÖMER’e gidiyorum.” (KYÖ3), “Evet isterim. Tekrar, kelime ezberleme. TÖMER’e gidiyorum.” (KYÖ4), “Yes, istiyorum. Tatilden sonra odaklanmak, çalışacağıma. Ben Türkçe kursu gidiyorum. TÖMER.” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

4.2.2.2. Türkçe bilmenin getirilerine ilişkin bulgular

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden, Türkçe bilmenin getirilerine ilişkin motivasyonları irdelenmiştir. Bu yönde belirlenen kodlar Tablo 3. 18’de sunulmuştur.

Tablo 3. 18. Türkçe bilmenin getirilerine ilişkin yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonları

Türkçe bilmenin getirileri	Öğrenci kodu	f
Alışveriş yapma	EYÖ4, EYÖ6	2
Yer-yön bulma	EYÖ1, EYÖ4, EYÖ6, KYÖ1	4
Meslek edinme	EYÖ5, EYÖ6, KYÖ1, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4, KYÖ5	7
Sosyal çevre oluşturma	EYÖ1, EYÖ2, EYÖ3, EYÖ4, EYÖ5, KYÖ2, KYÖ3, KYÖ4	8

Tablo 3. 18 incelendiğinde, Türkçe bilmenin getirilerine ilişkin yabancı uyruklu öğrenci ifadeleri/frekansları incelendiğinde, öğrenciden sekizi Türkçe bilmenin sosyal çevre oluşturma, yedisi meslek edinme, dördü adres, yer-yön bulma, ikisi ise alışveriş yapma açısından önemli olduğu ifade etmiştir. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe bilmenin getirilerine yönelik motivasyonlarına ilişkin doğrudan ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur.

Türkçeyi bilmenin getirilerine yönelik motivasyonlarına ilişkin yabancı uyruklu öğrenciler “Evet çok rahat yaşarayım. Adres bulurum. Mezun olunca hayır yok ben Endonezya gideceğim.” (EYÖ1), “Rahat ederim. Çalışma burada yok.” (EYÖ2), “Evet çok önemli. Ben gideceğim ülkem.” (EYÖ3), “Evet daha rahat ederim, önemli. Mesela adres, market alışveriş. Ben iş istemiyorum evet ülkeme gideceğim.” (EYÖ4), “Türkçe daha iyi bilirim çok rahat ederim. Evet, Türkiye’de çalışmak istiyorum hocam.” (EYÖ5), “Evet daha rahat alışveriş, adres. Türkiye’de iş, yok hocam. Endonezya gideceğim. Orada Türkçe iş kuracağım” (EYÖ6), “Evet daha rahat ev gitme. Evet, Türkiye çalışmak istiyorum.” (KYÖ1), “Evet adres

insanlarla konuşma, fazla arkadaşlar. Evet ben istiyorum çalışma Türkiye.” (KYÖ2), “Evet Türkçe daha rahat insanları konuşurum. Evet inşallah çalışma istiyorum.” (KYÖ3), “Türkçe çok önemli, insanlarla rahat konuşabilirim. Evet çalışma istiyorum.” (KYÖ4), “Ben çalışma istemiyorum inşallah gidiyorum. Yok, ama inşallah Endonezya’da ben açık kursu Türkçe kursu Endonezya’da vericem inşallah.” (KYÖ5) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

4.3. Standart Ölçme Araçlarından Elde Edilen Nicel Bulgular ile Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulguların Karşılaştırılması

Bu araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta, motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının cinsiyet ve anne/baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak yaş, Türkçe dil düzeyi, evde bulunan Türkçe kitap sayısı, aylık okunan Türkçe kitap sayısı, günlük Türkçe dilinde internette geçirilen süre, günlük Türkçe dilinde TV izlemesi ile Türk arkadaş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinde Türkiye’de bulunma süresi ile öğrenim gördükleri üniversite değişkenleri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta, motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olması nitel grubun belirlenmesinde ölçüt olarak kabul edilmiş ve buna bağlı olarak Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören orta düzey tutuma, yüksek düzey motivasyona sahip olan 11 öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen/yansıtan görüşlerine ulaşmak amacıyla nitel yöntemlerden biri olan görüşme yöntemine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler beş başlık altında toplanmaktadır. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutumları “dil becerileri yeterliği”, “dil bilgisi yeterliği” ve “Türkçenin zorluk derecesi” başlıklarında; motivasyonları ise “Türkçeyi

öğrenme/geliştirme yolları” ve “Türkçe bilmenin getirileri” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar çerçevesinde yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını yansıtan/etkileyen durumlar kodlanarak, tablolar ve doğrudan ifadeleriyle birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Böylelikle nicel veri ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini çizerken, nitel veri ve analizler katılımcıların kendi tutum ve motivasyonlarıyla ilgili görüşlerini daha derinlemesine araştırmaya olanak sağlayarak elde edilen istatistiksel sonuçları sadeleştirilmiş ve açıklamıştır.

Araştırmada ulaşılan nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde nitel bulguların nicel bulguları desteklediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde, motivasyonlarının ise nispeten yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz gelimi öğrencilerin dil becerileri yeterliği, dil bilgisi yeterliği ve Türkçenin zorluk derecesine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonuçları nicel sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının Türkçeyi öğrenme/geliştirme yolları ve Türkçe bilmenin getirileri bağlamında yüksek çıkması da araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarıyla birlikte tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada nicel ve nitel verilere yer verildiği için sonuçlar da benzer şekilde iki kısımda ele alınarak açıklanmıştır.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına ilişkin nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının ortalaması ise $\bar{X}=110.63$ 'tür. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin %76.6'sının (n=226) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mete (2023)'nin çalışmasında ulaştığı "Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, ortalamanın üstünde olduğu" şeklindeki bulgunun bu çalışmanın bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan alanyazını incelendiğinde ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Coşkun, 2019; İnalöz ve Yılmaz, 2023; Karatay, Güngör ve Çangal, 2018; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; 2016; Maden ve Kaya, 2023; Şengül, 2017; Yaprak ve Uslu-Üstten, 2021; Yaşar-Arslan ve Batur, 2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ortalaması $\bar{X}=84.89$ 'dur. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin %90.85'inin (n=268) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Demir (2022)'in ve Sadrı-Ardalanı (2021)'nin çalışmalarında da üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme konusunda yüksek motivasyona sahip olduğu tespiti, bu bulguyu

destekleyen sonuçlardır. Araştırmada elde edilen yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının orta çıkmasının nedeninin Türkçe dilini öğrenme güçlüğünden (dil yapısı, dil bilgisi, yerel dilsel özellikler vb.) kaynaklanabileceği; motivasyonlarının yüksek çıkmasının nedeninin ise Türkçe öğrenmeye yönelik istek ve ihtiyaçlarından (alışveriş yapma, yer-yön bulma, meslek edinme, sosyal çevre oluşturma, rahat bir yaşam sürme vb.) kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda kadın ve erkek yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla paralel şekilde bazı araştırmalarda (Akhmadjonov, 2019; Coşkun, 2019; Mete, 2023; Nekzad, 2016; Yaprak ve Uslu-Üstten, 2021) Türkçeye yönelik tutumda veya motivasyonda (Sadri-Ardalanı, 2021; Kavi, 2019) cinsiyete göre fark belirlenmemiştir. Öte yandan kimi çalışmalarda (İnalöz ve Yılmaz, 2023; Vargelen-Akcin, 2019) kadın öğrencilerin lehine tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı; yine Demir (2022)'in çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin farklı olduğu, erkeklerin motivasyonu düşükken kızların motivasyonunun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın yaşı küçük olan yani 19 yaş ve altı yabancı uyruklu öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yine yaşa göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının genel anlamda yaş ilerledikçe düştüğü tespit edilmiştir. Nitekim Nekzad (2016)'ın yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde de sınıf düzeyi 1 olan üniversite öğrencilerinin, Türkçe dersine karşı en yüksek tutum puanına sahip olduğu aynı zamanda Türkçe dersine yönelik duyuşsal, bilişsel ve davranışsal anlamlardaki tutumlarının diğer sınıf düzeyindeki arkadaşlarına oranla daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon üzerinde yaş faktörünün farklılık

oluşturduğu, dil öğretiminde yaşı küçük olan bireylerin tercih edilmesi durumunda Türkçe öğretiminin daha verimli olacağını söylemek yerinde olacaktır. Öte yandan Sadrı-Ardalanı (2021)'nın çalışmasında üniversiteli öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının yaşa göre ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri ile öğrenim gördükleri üniversite arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ağrı İbrahim Çeçen, Bitlis Eren, Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık Üniversitelerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arasında oluşan farkın Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesindeki öğrencilerin aleyhine olduğu saptanmıştır. Erzurum Atatürk, Gaziantep ve Kilis 7 Aralık üniversitelerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları arasında oluşan farkın ise Gaziantep Üniversitesindeki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamına dahil edilen üniversiteler ele alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik en yüksek olumlu tutuma sahip öğrencilerin Gaziantep Üniversitesine, en düşük tutuma sahip öğrencilerin ise Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesine devam ettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları incelendiğinde ise en yüksek motivasyona sahip öğrencilerin Bitlis Eren Üniversitesine, en düşük motivasyona sahip öğrencilerin ise Erzurum Atatürk Üniversitesine devam ettikleri görülse de istatistiksel olarak bu sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenim görülmekte olan üniversiteye göre tutum ve motivasyonda oluşan bu farkın üzerinde yaşanan şehrin sosyo-kültürel yapısı ve fiziki imkanları, akademisyenlerin ve TÖMER yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları, öğrenim görülen üniversitelerin öğrenciye sunduğu imkanların etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrenim görülen üniversiteye göre tutum ve motivasyonda oluşan bu farkın nedenlerinin daha iyi anlaşılması için nitel araştırmalarla derinlemesine çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe

öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri ile Türkçe dil düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın genel anlamda ileri dil düzeyine sahip yabancı uyruklu öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle dil düzeyine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının genel anlamda dil düzeyi ilerledikçe arttığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Karatay ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada da dil seviyesi ilerledikçe Türkçe öğrenmeye yönelik tutumun da arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin dil düzeyleri arttıkça, yani zaman geçtikçe alınan eğitimle birlikte öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Öte yandan Maden ve Kaya (2023)'nın çalışmasında öğrencilerin dil seviyeleri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinde Türkiye'de bulunma süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuşken motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Farkın 4 yıl ve daha az Türkiye'de bulunanlarla 8 yıl ve üzerinde Türkiye'de bulunanlar arasında 8 yıl ve üzeri Türkiye'de bulunanlar lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca genel anlamda Türkiye'de bulunma süresi arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme tutum ve motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Nekzad (2016)'ın çalışmasında da Türkçeye ayrılan zaman ile öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları arasında uyum tespit edilmiş, Türkçeye ayrılan zaman arttıkça tutumun da yükseldiği saptanmıştır. Dolayısıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının artırılması için Türkiye'de yaşama sürelerinin uzatılması, yani eğitim sürelerinin uzatılmasının etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de uzun süre yaşayan yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkiye'ye kalıcı olarak yerleşme ve burada iş bulma imkanlarından dolayı Türkçeyi öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek olabileceği değerlendirilmesi yapılabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde ebeveyn eğitim düzeyi

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla ebeveyn eğitim düzeyine göre yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının genel anlamda birbirine denk olduğu söylenebilir. Mete (2023)'nin çalışmasında ise baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı buna karşın anne eğitim düzeyi daha düşük öğrencilerin anne eğitim düzeyi daha yüksek olanlara göre tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde evde bulunan Türkçe kitap sayısı ve aylık Türkçe okunan kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel anlamda evde bulunan Türkçe kitap sayısı ve aylık Türkçe olarak okunan kitap sayısı arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe kitaplarla buluşturulması, öğrencilerin evlerinde Türkçe kitapların daha fazla bulundurulmasına, aylık olarak daha fazla Türkçe kitap okutulmasına yönelik teşviklerin yapılması dil öğretimi üzerinde etkili olabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde günlük Türkçe dilinde TV izleme ve Türkçe dilinde internette geçirme süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel anlamda günlük Türkçe dilinde TV izleme süresi ve Türkçe dilinde internette geçirme süresi arttıkça yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Mete (2023)'nin çalışmasında da öğrencilerin hem Türkçeyi geliştirmek hem de eğlenceli vakit geçirmek için Türkçe TV programları izledikleri, kitap, dergi, gibi yayınları takip ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe TV izleme süresi ve Türkçe olarak interneti kullanma süresinin arttırılmasına yönelik teşviklerin yapılması dil öğretimi üzerinde etkili olabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde Türk arkadaş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Özellikle bu çalışmada Türk arkadaş sayısı beş ve üzeri olan yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin tutum ve motivasyon ortalamalarının belirgin bir şekilde diğer gruplara göre oldukça yüksek olduğu ve anlamlı bir şekilde fark yarattığı tespit edilmiştir. Nitekim Demir ve Demir (2020)'in çalışmalarında da belirtildiği gibi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi istedik şekilde kullanabilmeleri ve Türk kültürünü benimseyebilmeleri için eğitim kurumlarımızda yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında iş birliğine ve gruplara dayalı etkinliklere ağırlık verilmeli hatta okul dışı çeşitli öğrenme ortamları da oluşturularak öğrencilerin kaynaşmalarına yönelik faaliyetlerde bulunulmalıdır. Bunun için de mutlaka yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin birlikte eğitimlerinin devamlılığı sağlanmalıdır. Dolayısıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının artırılması için Türk öğrencilerle daha fazla buluşturulması ve buna dönük etkinliklerin yapılması dil öğretimi üzerinde etkili olabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarına ilişkin nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden, onların dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine, genel anlamda dil bilgisine ve Türkçe öğrenmeye yönelik orta düzeyde olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin en az zorlandığı dil becerisinin yazma becerisi olduğu, en çok zorlandıkları dil becerisinin ise dinleme becerisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin doğrudan ifadeleri incelendiğinde genel anlamda orta düzeyde bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca Türkçe dil bilgisine ve Türkçeyi öğrenme zorluğuna yönelik genel anlamda yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin orta düzeyde bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine, genel anlamda dil bilgisine ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının artırılmasına dönük çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye yönelik ifadelerine bakıldığında öğrencilerin arkadaşlarından, tekrar/pratik yaparak, kelime ezberleyerek, öğretmen/akademisyenden, Türkçe kitap okuyarak ve şarkı/podcast dinleyerek Türkçeyi öğrendikleri tespit edilmiştir. Biçer'in (2016) çalışmasında da yabancı uyruklu kişilerin kendine has motivasyon teknikleri kullandıkları, daha çok eğlenceli aktivitelerin onları motive ettiği buna rağmen tekrar yapılan ve birbirine benzeyen etkinliklerin motivasyonlarını azalttığı ve sınıf içinde motivasyonun önemli oranda okutmanlara/öğretmenlere bağlı olarak meydana geldiği belirlenmiştir. Ayrıca mevcut araştırmanın bulguları yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde TÖMER'lerin etkisinin oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Demir ve Alyılmaz (2020)'ın çalışmasında da TÖMER'de verilen dil eğitiminin, Suriyeli öğrenenlerin dinlediklerini anlamlandırması konusunda faydalarının daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Yine yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe bilmenin getirilerine yönelik ifadelerine bakıldığında öğrencilerin Türkçe bilmenin sosyal çevre oluşturma, meslek edinme, adres, yer-yön bulma, alışveriş yapma gibi amaçlara dönük anlamlar taşıdığı tespit edilmiştir. Bu bulguyla paralel olarak Nekzad (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenme amaçları arasındaki ilişkide belirli bir amaca yönelik olarak Türkçe öğrenenlerin daha yüksek bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçtan farklı olarak ise Tunuslu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları değerlendirildiğinde özellikle eğitim amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin meslek, turizm, Türk dili ve kültürünü öğrenmek amacıyla Türkçe öğrenenlere göre daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir (Maden ve Kaya, 2023). Benzer şekilde Kavi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da eğitimin Türkçe öğrenmeye karşı yüksek tutum geliştirmeye etkisi bakımından benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Arslan (2014)'ın çalışmasında da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda Türkçe öğrenmelerinin motivasyonlarını artırdığı sonucu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yiğit (2021) tarafından yapılan çalışmada ise Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını Türk

kültürüne ve Türkiye'ye duydukları sevgi ve yakınlığın önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye ve Türkçe bilmenin getirilerine yönelik durumlardan veya ifadelerden yararlanarak öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve motivasyonlarının artırılabilceğı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgulara dayanılarak aşağıda yer verilen önerilerde bulunulabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe dil merkezlerine yabancı uyruklu öğrenciler seçilirken yaş kriteri getirilebilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde öğrenim gördükleri üniversitenin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedenleri üzerine nitel araştırmalarla derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları üzerinde Türkiye'de yaşama sürelerinin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının artırılması için Türkiye'de yaşama sürelerinin uzatılması veya eğitim sürelerinin uzatılması sağlanabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde evde bulunan Türkçe kitap sayısı ve aylık Türkçe okunan kitap sayısı anlamlı farklılık oluşturmuştur. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin daha fazla Türkçe kitaplarla buluşturulması, öğrencilerin evlerinde Türkçe kitapların daha fazla bulundurulması, aylık olarak daha fazla

Türkçe kitap okutulması sağlanabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde günlük Türkçe dilinde TV izleme ve internette geçirme vakit geçirme süresinin anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilinde TV izleme süresi ve interneti kullanma süresinin arttırılması mümkünse bu imkânın okul dışı ortamlarda da sürdürülmesi sağlanabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinde Türk arkadaş sayısı anlamlı farklılık oluşturmuştur. Dolayısıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının arttırılması için Türk öğrencilerle daha fazla buluşturulması ve buna dönük etkinliklerin yapılması sağlanabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, onların dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine, genel anlamda dil bilgisine ve Türkçe öğrenmeye yönelik orta düzeyde olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine, dil bilgisine ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının arttırılmasına dönük uygulamalı etkinliklerin sayısı arttırılabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye yönelik ifadelerine bakıldığında öğrencilerin arkadaşlarından, tekrar/pratik yaparak, kelime ezberleyerek, öğretmen/akademisyenden, Türkçe kitap okuyarak ve şarkı/podcast dinleyerek Türkçeyi öğrendikleri tespit edilmiştir. Yine yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçe bilmenin getirilerine yönelik ifadelerine bakıldığında öğrencilerin Türkçe bilmenin sosyal çevre oluşturma, meslek edinme, adres, yer-yön bulma, alışveriş yapma gibi amaçlara dönük anlamlar taşıdığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye/geliştirmeye ve Türkçe bilmenin getirilerine yönelik durumlardan veya ifadelerden yararlanarak öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve motivasyonlarını arttıracak çeşitli etkinliklere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*, Lefkoşa.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akhmadjonov, K. (2019). *Özbekistan’daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları (Taşkent örneği)* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktaş, T. (2004): Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-58
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(1), 19-30.

- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçenin öğretiminde motivasyonun önemi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 135-143.
- Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev., D. A. Özçelik). Milli Eğitim Yayınları.
- Boz, B. Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, K. (2019). *Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev., Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 193-208.
- Çetin, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon amaçlı video kullanımı. *Bosna Hersek Bildiri*, 34-45.
- Demir, D. (2022). An evaluation of attitudes and motivation of students learning Turkish as a foreign language. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 408-420.
- Demir, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun önemi. *Filoloji ve Kültür Araştırmaları*, 2, 93-103.

- Demir, S. ve Alyılmaz, S. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme yaşantılarına yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1306-1321.
- Demir, S. ve Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 456-467. doi:10.24106/kefdergi.3663
- Demirekin, M. (2016). Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar- Yöntemler- Beceriler- Uygulamalar* içinde (s. 43- 76). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Dündar S. A. ve Çocuk, H. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 401-411.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım,
- İnalöz, A. B. ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 62-76.

- İşcan (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- Kadan, Ö. F. (2020). *5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999), *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yay.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 21-43). Pegem Akademi Yay,
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-11.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(16), 18-31.
- Karimov, S. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde öğrenci motivasyonunun sağlanmasında kullanılan yöntemler. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(15), 250-265.
- Kavi, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 295- 307.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları.
- Kırkız, A.Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Edirne.

Kırkkılıç, A. (2000) Medyanın Türkçe sorumluluğu. *Nizam-ı Âlem*, 46, 22-28.

Kocasavaş, Y. (2010). Kuşaklar arasındaki iletişimde etkili ve kalıcı dil eğitiminin önemi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 151-160.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları, 575.

Maden, S. ve Kaya, M. (2023). Tunuslu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları. *Journal of History School*, 65, 1762-1782.

Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9, p. 297-318.

Mete, S. (2023). *Ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları: Gaziantep örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Göç Enstitüsü, Gaziantep.

Miles, M., B. ve Huberman, A.M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (Çev., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.

Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829 – 853.

Nekzad, M. (2016). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4, 279-290.

Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.

- Özbay, M. ve Bahar, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Özbek, E. (2022). *Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 259 - 289.
- Özkan, A. ve Özdemir, C. (2023). Almanya'da iki dilli yetişen türk öğrencilere oyunlaştırma ile atasözleri öğretimi: kelimelerle okey oyunu. *Journal of Research in Turkic Languages*, 5(1), 21-36.
- Özkan, F. (2012). Dildeki dünya görüşü. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 101-117.
- Putatunda, R. (2024). <http://www.buzzle.com/articles/the-importance-and-advantages-of-learning-a-second-language.html> adresinden 27.07.2024 tarihinde alınmıştır.
- Sadri-Ardalanı, M. S. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Nobel.
- Seçer, İ. (2015). *Practical data analysis and reporting with SPSS and LIREL*. Anı Publishing.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 567-586.
- Sevim, O. ve Doyumgaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: keşfedici karma desen çalışması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 969-1006.
- Seyis, S., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 197, 51-63.
- Smith, A. (1971). The Importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55, 82-88.

- Songün, R. (1997). *Yabancı dil öğretimi, meslekte yeni öğretmenlere öneriler*. RS Yayınları.
- Şahin, E. Y. ve Abacı, O. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Şengül, K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 81-105). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tanrikulu, L. ve Türkcü-Kocataş, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon çalışmaları alanyazın taraması. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 99-110.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tay, İ. (2023). *Türkçeyi Suriye güvenli bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205 – 227.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tucker, A. L., Edmondson, A. C. ve Spear, S. (2002). When problem solving prevents organizational learning. *Journal of Organizational Change Management*, 15(2), 122–137.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Sözcükler*. <https://tdk.gov.tr/>
- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi anabilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of*

Turkish or Turkic, 8(9b), 2487-2489.

- Ustabulut, M. ve Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 155-173.
- Ünsar, A. S., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Vargelen-Akcin, H. (2019). *Türk Cumhuriyetlerinde ana diline ve Türkiye Türkçesi öğrenimine ilişkin tutum (Üniversite öğrencileri örneğinde)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1628-1639.
- Yaprak, E. ve Uslu-Üstten, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye Türkçesine ilişkin tutumu: *Gazi TÖMER Örneği*. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri dergisi*, 6(1), 27-36.
- Yaşar-Arslan, G. ve Batur, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi örneği. *International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language*, 4(1), 4-30.
- Yıldırım F. ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.). (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler- beceriler- uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253-278.
- Yıldız ve Gürlek (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 104-122.

Yılmaz, F., & Arslan, S. B. (2014). ÇOMÜ Tömer'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.

Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/60105/777351>.

URL – 1, <https://tdk.gov.tr/?s=motivasyon>. 24 Nisan 2024.

URL – 1, <https://sozluk.gov.tr/>. 24 Nisan 2024.





EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Uyruğunuz	
Bölümünüz	
Medeni haliniz	() Evli () Bekar
Cinsiyetiniz	() Kız () Erkek
Yaşınız	
Öğrenim gördüğünüz üniversite	
Türkçe dil düzeyiniz	() A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2
Türkiye'de bulunma süreniz	() 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üzeri
Anne eğitim durumunuz	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
Baba eğitim durumunuz	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
Evde bulunan Türkçe kitap sayısı	() 1-25 arası () 26-50 arası () 51-75 arası () 76-100 arası () 101 ve üzeri
Aylık okuduğunuz Türkçe kitap sayısı	() 0 () 1-5 arası () 6-10 arası () 11-15 arası () 16 ve üzeri
Günlük Türkçe dilinde internette geçirdiğiniz süre	() Hiç () 1 saatten az () 1-2 saat arası () 3-4 saat arası () 5 saatten fazla
Günlük Türkçe dilinde TV izleme süreniz	() Hiç () 1 saatten az () 1-2 saat arası () 3-4 saat arası () 5 saatten fazla
Türk arkadaş sayısı	() Yok () 1-2 tane () 3-4 tane () 5 arkadaş ve üzeri

EK-2 Tutum Ölçeği

Aşağıda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum üzerine 53 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 1’den 3’e kadar numaralar yer almaktadır. Buna göre, değeri 1’e yaklaştıkça olumsuz bir algı/değerlendirme ve değeri 3’e yaklaştığında ise olumlu bir tutum/değerlendirme vardır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işareti koymanızdır.



Maddeler	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum	1	2	3
1	Çeviri yaparak öğreniyorum.			
2	Not tutarak öğreniyorum.			
3	Özet çıkararak öğreniyorum.			
4	Günlük tutarak öğreniyorum.			
5	Türkçe yazarak öğreniyorum.			
6	Oyun ve etkinliklerle Türkçe öğreniyorum.			
7	Ezberleyerek öğreniyorum.			
8	Kitle iletişim araçlarından (Gazete, dergi vb.) öğreniyorum.			
9	Türkçe kitaplar okuyarak öğreniyorum.			
10	Türk filmleri izleyerek öğreniyorum.			
11	Türk kanalları izleyerek öğreniyorum.			
12	Türklerle konuşarak öğreniyorum.			
13	Sosyal medyadan öğreniyorum.			
14	Türkçe müzikler dinleyerek öğreniyorum.			
15	Türkçe dil bilgisi öğrenirken zorlanıyorum.			
16	Türkçe atasözlerini kullanmakta zorlanıyorum.			
17	Türkçe deyimleri kullanmakta zorlanıyorum.			
18	Türkçe ekleri kullanırken zorlanıyorum.			
19	Türkçe konuşurken zorlanıyorum.			
20	Türkçe cümle kurarken zorlanıyorum.			
21	Türkçe yazarken zorlanıyorum.			
22	Türkçe okurken zorlanıyorum.			
23	Türkçe bir diyalogu anlamada zorlanıyorum.			
24	Okuduğum Türkçe bir metin hakkında soruları yanıtlayabilirim.			
25	Türkçe bir metni yüksek sesle anlaşılır bir şekilde okuyabilirim.			
26	Okuduğum Türkçe bir metni, kendi cümlelerimle ifade edebilirim.			
27	Akademik bir metni okuyup anlayabilirim.			
28	Türkçe gazete okuduğumda anlayabilirim.			
29	Düşünce ve fikirlerimi Türkçe olarak yazabilirim.			
30	Türkçe özgeçmiş, dilekçe, mektup vb. yazabilirim.			
31	Akademik bir yazı yazabilirim.			
32	Türkçe yazarken dil bilgisi kurallarını uygulayabilirim.			
33	Bir konu hakkında Türkçe kompozisyon yazabilirim.			
34	Yaşadığım bir olayı Türkçe yazarak ifade edebilirim.			
35	Türk arkadaşlarımla yazışabilirim.			
36	Türkçe şiir yazabilirim.			
37	Dinlediğim Türkçe bir metin hakkında soruları yanıtlayabilirim.			
38	Türk kanallarını izlediğimde anlayabilirim.			
39	Türkçe şarkı dinlediğimde anlayabilirim.			
40	Türkçe bir metni dinledikten sonra yazabilirim.			
41	Akademik bir diyalogu dinleyip anlayabilirim.			
42	Günlük konuşma diyaloglarını anlayabilirim.			
43	Türkçe bir konuşmada resmini ve günlük dili ayırt edebilirim.			
44	Günlük hayatta ihtiyaçlarımı Türkçe ifade edebilirim.			
45	Türkçe sözcükleri doğru bir şekilde telaffuz edebilirim.			
46	Türkçe bir fıkraya da hikâye anlatabilirim.			
47	Duygu ve düşüncelerimi Türkçe tam olarak ifade edebilirim.			
48	Türkçe şakalar yapabilirim.			
49	Türkçe duygusal tepkileri kullanabilirim. (Öyle mi, eyvallah, gerçekten mi vb.)			
50	Bir başvuruda kendimi Türkçe rahat bir şekilde ifade edebilirim.			
51	Türkçe konuşurken dilbilgisi kurallarına dikkat ederim.			
52	Türkçe resmi dille konuşabilirim.			
53	Akademik dille konuşabilirim.			

EK-3 Tutum Ölçeğinin Kullanılmasına Dair Alınan İzin



EK-4 Motivasyon Ölçeği

Aşağıda “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyonlarının Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmam için uygulanacak tutum ve motivasyon ölçekleri bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon üzerine 22 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceđiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkürler.

Zeynep TAŞDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

Doç. Dr. Selvi DEMİR

Maddeler	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Tamamen katılıyorum	Büyük Ölçüde katılıyorum	Kararsızım	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi geliştirmek için Türkçe öğrenmenin faydalı olacağını düşünürüm.					
2	Türk coğrafyasını gezebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.					
3	Türkçe öğrenmek için fırsatları doğru kullanırım.					
4	Türkçe öğrenmekten zevk duyarım.					
5	Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.					
6	Türkçe öğrenme konusunda korkularım var.					
7	Türkçe öğrenmede yetenekli olmadığımı düşünürüm.					
8	Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünürüm.					
9	Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm.					
10	Türkiye’de çalışabilmek için Türkçeyi öğrenmeliyim.					
11	Eğitim hayatımı sürdürebilmek için Türkçe öğrenmeliyim.					
12	Türkiye’de rahat yaşamak için Türkçe öğrenmek isterim.					
13	Türkçeyi dünyadan bilgi sahibi olmak için öğrenmek isterim.					
14	Türkçeyi öğrendiğimde daha çok insanla iletişim kurabilirim.					
15	Meslekte yükselmek için Türkçe öğrenmeliyim.					
16	İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.					
17	İşimde daha başarılı olmak için Türkçe öğrenmeliyim.					
18	Türk kültürüne ilgi duyduğum için Türkçe öğrenmek isterim.					
19	Türk toplumu tarafından sevilme için Türkçe öğrenmek isterim.					
20	Türk dizileri ve müzikleri Türkçe öğrenme isteğimi artırır.					
21	Türk toplumunu samimi bulduğum için Türkçe öğrenmek isterim.					
22	Anadolu medeniyetine olan ilgimden dolayı Türkçe öğrenmek isterim.					

EK-5 Motivasyon Ölçeğinin Kullanılmasına Dair Alınan İzin



EK-6 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tezin nitel kısmındaki 11 yabancı uyruklu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerine yarı yapılandırılmış aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Türkçeyi nasıl öğrendiniz/öğrenmektesiniz?
2. Türkçe dili hakkındaki düşünceleriniz (kolay mı, zor mu, sıradan mı, yeterli mi, zengin bir dil mi vb.) nelerdir?
3. Türkçe dinleme beceriniz nasıl? (Dinlediğiniz her şeyi anlıyor musunuz, neleri anlamıyorsunuz, anlamamanızı etkileyen şeyler nelerdir?)
4. Türkçe konuşma beceriniz nasıl? (Konuşulan her şeyi anlıyor musunuz, neleri anlamıyorsunuz, anlamamanızı ve anlatmanızı etkileyen şeyler nelerdir?)
5. Türkçe okuma beceriniz nasıl? (Okuduğunuz her şeyi anlıyor musunuz, neleri anlamıyorsunuz, anlamamanızı ve akıcı okumanızı etkileyen şeyler nelerdir?)
6. Türkçe yazma beceriniz nasıl? (Türkçe yazarken en çok zorlandığınız şeyler nelerdir?)
7. Türkçe dilbilgisinde nasılsınız? (Dilbilgisinde en çok zorlandığınız şeyler nelerdir?)
8. Türkçenizin daha iyi olmasını ister misiniz? Nasıl daha iyi bir seviyeye ulaşabilirsiniz? Bunun için neler yapılabilir?
9. Türkçeyi sevdiğiniz, ilgi duyduğunuz için mi öğreniyorsunuz?
10. Türkçeyi dilinize, dininize, coğrafyanıza, tarihinize ve değerlerinize yakın bulduğunuz için mi öğreniyorsunuz?
11. Türkçeyi Türkiye’de daha rahat yaşamak, iş bulmak yani işinize yarar diye mi öğreniyorsunuz?

EK-7 Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.09.2023-E.80762



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-80762
Konu : Etik Kurul Kararı

28.09.2023

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ ve Doç. Dr. Selvi DEMİR'in danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Zeynep TAŞDEMİR'in **"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Motivasyonlarının Değerlendirilmesi"** başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 28.09.2023 tarih ve 215 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Metin AKGÜN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSU4Y296SP* Pın Kodu : 64372

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburos@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280

