



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

ALMANYA'DAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON
KAYNAKLARININ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Özgül ÖZBEK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

ALMANYA'DAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON
KAYNAKLARININ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF MOTIVATIONAL RESOURCES ON STUDENTS IN
TEACHING TURKISH TO TURKISH CHILDREN IN GERMANY

Özgül ÖZBEK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özgül ÖZBEK 'in hazırladığı “Almanya’daki Türk Çocuklarına Türkçe öğretiminde Motivasyon Kaynaklarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Necati DEMİR

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Filiz METE

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Nermin YAZICI

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışma, ana dili Türkçe olan Türk çocuklarının Almanya'daki Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe öğretimine yönelik tutumları nasıldır?" sorusuna cevap aramıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin Köln şehrindeki 11- 18 yaş grubunda ve 5.- 12. sınıflar arasındaki 147 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca 9 Türkçe öğretmeni ile çalışılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılacağı araştırmada kullanılan veriler, öğrencilere uygulanan Türkçenin öğrenimi ve öğretimiyle ilgili düşünceler anketi ve sonrasında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Anketler SPSS istatistik programında işlenmiş ve ağırlıklı unsurların saptanması için açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler ise betimsel analizle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuş ve sonuç bölümünde, çalışmadan elde edilen bulgular alanyazını çerçevesinde tartışılmıştır. Bu çalışmanın, Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik öğrenci tutumlarını ortaya koyması, ayrıca öğretim sürecinde öğrencileri etkileyen motivasyon kaynaklarını sorgulaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira motivasyonun tutum üzerinde etkisi olduğundan dolayı yurt dışındaki Türk çocuklarını Türkçe öğrenmeye motive eden kaynakların belirlenmesi ve bu kaynakların güçlendirilmesi çalışmaları ana dili öğretimine dair tutumu olumlu etkileyecektir.

Anahtar sözcükler: Almanya'da Türkçe öğretimi, tutum, Türkçe öğretimine dair tutum, motivasyon.

Abstract

This study aims to reveal the attitudes of Turkish children whose mother tongue is Turkish towards learning and teaching Turkish in Germany. In line with this purpose, he sought an answer to the question "What are the effects of motivational sources on the attitudes of Turkish students studying Turkish in Germany towards learning and teaching Turkish?" The study group of the research consists of 147 students in the 11-18 age group and between the 5th and 12th grades in the city of Cologne, North Rhine-Westphalia, Germany. In addition, 9 Turkish teachers were studied. In the study, in which quantitative and qualitative methods will be used together, the data on the effect of motivational resources on the learning and teaching of Turkish were obtained through the attitude questionnaire about the learning and teaching of Turkish and the teacher interviews conducted afterwards. The questionnaires were processed in the SPSS statistical program and subjected to explanatory factor analysis to determine the weighted elements. The obtained data will be presented in tables. Face-to-face interviews with our teachers were evaluated with descriptive analysis. The findings obtained from the study were discussed within the framework of the literature. It is thought that the study is important in terms of revealing how motivational resources affect students in Turkish learning and teaching. Determining the motivation sources of Turkish children abroad will positively affect the mother tongue teaching process, which affects their identity.

Keywords: Teaching Turkish in Germany, attitude, attitude towards teaching Turkish, motivation.



Bana okumayı sevdiren canım dedem

Alaaddin Oğuz'a

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu çalışmanın ortaya çıkarılması sürecinde beni büyük bir sabırla yönlendiren, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, beni nitelikli bir bilim insanı olma yolunda yetiştiren çok kıymetli, değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Filiz Mete'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Kıymetli zamanlarını ayırıp tez jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve teze önerilerde bulunarak katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Necati Demir'e ve Sayın Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya desteklerinden dolayı saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmaya vakitlerini ayırıp katılan tüm katılımcılara özverilerinden ve güvenlerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Bana her zaman inanan, güvenen ve desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen annem Gülay Oğuz'a, babam Yavuz Oğuz'a, kardeşlerim Özkan, Şerife, Fatih ve Tuğba'ya sonsuz teşekkürler.

Son olarak tez yazım sürecimde bana yardımcı olan, zorlandığım her anda yanımda olup beni motive eden, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli eşim Hüseyin Özbek'e teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Abstract	iv
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Tutum	10
Motivasyon	13
Eğitimde Motivasyon	19
İlgili Araştırmalar	21
Bölüm 3 Yöntem	26
Araştırmanın Türü	26
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar	26
Veri Toplama Araçları	27
Veri Toplama Süreci.....	27
Verilerin Analizi	28
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	34
Tanımlayıcı bulgular	34

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	47
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	63
KAYNAKLAR	70
EK-A: Anket İzin Onay.....	lxxxi
EK-B: TÜRKÇENİN ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER ANKETİ ..	lxxxii
EK-C: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI	lxxxviii
EK-D: VELİ ONAY FORMU	lxxxix
EK-E: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU - ÖĞRENCİ.....	xc
EK-F: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU- ÖĞRETMEN	xcı
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	xcii
EK-H: Etik Beyanı	xciii
EK-İ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	xciv
EK-J: Thesis Originality Report	xcv
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	xcvi

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Türkçenin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi.....</i>	29
Tablo 2 <i>Türkçenin Öğrenimi Ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi Ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Değeri</i>	32
Tablo 3 <i>Çalışmada Kullanılan Ölçek Ve Alt Boyutlarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri.....</i>	32
Tablo 4 <i>Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Tanımlayıcı İstatiksel Bulgular.....</i>	34
Tablo 5 <i>Öğrencilerin Yaşlarına Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması</i>	36
Tablo 6 <i>Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması</i>	38
Tablo 7 <i>Öğrencilerin Türk Arkadaşları İle Konuştuğu Dile Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması.....</i>	39
Tablo 8 <i>Öğrencilerin Anketi Doldurma Dili Tercihine Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması.....</i>	41
Tablo 9 <i>Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması</i>	42
Tablo 10 <i>Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve motivasyon düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler</i>	43
Tablo 11 <i>Çalışmaya katılan öğrencilere ait motivasyon düzeyleri.....</i>	44
Tablo 12 <i>Öğrencilerin Tanıtıcı Çeşitli Verileri, Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyleri.....</i>	45
Tablo 13 <i>Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanlarını Etkileyen Faktörlere Yönelik Çoklu Regresyon Analiz Sonucu</i>	47
Tablo 14 <i>Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması</i>	48
Tablo 15 <i>Öğrencilerin Almanya'da İlkokulda Türkçe Dersleri Alma Durumuna Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması</i>	49

Tablo 16 Öğrencilerin Şimdi Türkçe Alma Durumuna Göre Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
Tablo 17 Öğrencilerin Ailesiyle Evde Konuştuğu Dile Göre Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 18 Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatiksel Bulgular	53



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

KMK: Kultusministerkonferenz (Eyaletler Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı)

KRV: Kuzey Ren Eyaleti (Nord Rhein Westfalen)

TTK: Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri



Bölüm 1

Giriş

Bu bölüm, araştırmanın yapılmasının sebeplerini açıklayan problem durumunu, araştırmanın amacını ve önemini, araştırmanın ana ve alt problemlerini ve araştırmada yer alan sınırlılıklar ve sayıltıları kapsamaktadır. Ayrıca araştırma içerisinde geçen bazı kavramların tanımları açıklanmıştır.

Problem Durumu

İnsanlığın varoluşundan itibaren her dönemde toplumsal bir olgu olan göç durumu yaşanmıştır. Bu anlamda, Türkiye'den yurt dışına en kapsamlı göç "31 Ekim 1961 tarihinde Almanya ile Türkiye arasında, Ankara ve Bonn'da Büyükelçiliklere karşılıklı verilen notalarla akdedilen bir işgücü sözleşmesi" (Canver 2008: 8) kapsamında 1960'lı yıllarda başlayıp 2000'li yıllara kadar sürmüştür. "Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü uzun bir süreci arkasında bırakan sürekli ve gönüllü bir göç türü olmuştur" (Palo,2014: 7).

1961 yılında Türk vatandaşları Almanya'ya geçici işçi olarak gitmeye başlamıştır. Birkaç yıl çalışıp dönüleceği öngörülen çalışma sürelerinin uzamasıyla birlikte yavaş yavaş uzun süreli kalıcılığa doğru evrilen göçün etkisiyle, çalışmaya giden işçiler geride bıraktıkları eşleri ve çocuklarını da Almanya'ya götürmeye başlamış ve böylece zaman içerisinde Almanya çok kültürlü bir toplum hâline gelmiştir. Bu süreçte, göç edenler iş ve barınma olanağı sağlanmasının yanında eğitimde, siyasi haklarda, ayrımcılıklar, önyargılar ve uyum problemleri gibi bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Ancak yaşanan sorunlar içinde "eğitim, olumsuz sonuçların ve sorunların en yoğun yaşandığı alan" (Yaylacı, 2008: 238) olarak ilk sırada gelmektedir. Federal Alman eğitim yasasına göre "yabancı çocuklar ve gençler, Alman yaşıtları gibi zorunlu eğitim kapsamındadırlar ve bu zorunluluğun okullarında yerine getirilmesi gerekmektedir" (KMK, 1977: 180). Bu durumda, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının ana dillerini ve kültürlerini devam ettirebilmeleri için yeni yetişen kuşaklara ana dillerinin ve kültürlerinin kazandırılması bir

zorunluluk hâline gelmiştir. Aksi halde, Uçgun'un (2015: 517) da belirttiği gibi "yurt dışında yaşayan Türk çocukları millî kimliklerinden uzaklaşacak, kendi dilini bilmeyen bireyler olarak yetişecektir. "Dil, bir insan topluluğunun millet hâline gelebilmesi için gerekli olan en önemli şartlardan olduğu gibi, o topluluğun millet olarak kalabilmesinin de en önemli şartlarındandır" (Kalkan, 2016: 16). Bu bağlamda Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini öğrenebilmeleri için çeşitli okul içi ve okul dışı önlemler alınmaya çalışılmıştır. "Hazırlık sınıfları, çift dilli sınıflar, yoğun dil kursları gibi özel düzenlemeleri kapsayan bu önlemlerde, Türkçenin öğretilmesine öncelik verilmiştir" (Sağlam, 1990: 604).

"Göçün başladığı ilk yıllarda Türklerin Almanya'da kalıcı olmadıkları ve zamanla Türkiye'ye geri dönecekleri düşünülmüş ve bu doğrultuda ana dili olarak Türkçe öğretimi planlanmıştır" (Bekar ve Öztürk, 2018: 19). Ancak "Almanya 2000'li yıllara kadar Türklerin Türkiye'ye kesin dönüş yapacakları düşüncesiyle ana dilleri olan Türkçe derslerine önem verirken, 2000'li yılların başından itibaren kalıcı oldukları düşüncesinin hâkim olmasıyla" (Bekar, 2015:33) "Türkçe dersleri ve ders saatlerini azaltmıştır" (Yıldız, 2012: 18). Türkçe dersleri zorunlu olmaktan çıkarılmış seçmeli ders hâline gelmiştir. "Bu dersler okul zaman çizelgesi dışındaki saatlerde ve birleştirilmiş sınıflarda yapılmaya devam etmektedir" (Erol ve Güner, 2017: 501).

Almanya, 16 farklı eyaletten oluşan birleşik ve federal bir devlettir. Okullarda Türk çocuklarına uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri yasal olarak bu 16 eyaletin sorumluluğundadır. Eyaletler, Eyaletler Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı'nın (KMK) aldığı tavsiye kararları doğrultusunda, bu programların düzenlenmesi ve yürütülmesine dönük ortak uygulamalara gitmektedir. Ancak yine de bazı konularda ülke düzeyinde bir birliktelik sağlanamamıştır. "Öğretim programlarından kaynaklanan bu tutarsızlıklara ek olarak özellikle Avrupa'da göçmen çocukların ana dili öğretimi ile ilgili yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasında uyuma olmadığı gibi politikalarda belirsizlikler ve tutarsızlıklar bulunmaktadır" (Yağmur, 2010: 221).

Bu araştırma, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya (KRV) eyaletinde yürütülmüştür. KRV Eyaletindeki okullarda verilen Türkçe dersleri Almanya'nın diğer eyaletlerinde de olduğu gibi Eyalet Eğitim Bakanlığının yetki ve sorumluluğunda olup, bu dersi veren öğretmenlerin tamamı yerel makamlarca atanmaktadır. Türkçe dersleri genel olarak ana dil dersi ve yabancı dil dersi olarak iki şekilde yapılmaktadır. Ayrıca seçmeli bir dersin yerine de Türkçe dersi seçilebilmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığının Köken Dili Eğitimi Yönetmeliğinde, Köken dili (Ana dili) derslerini yeniden düzenleyen genelge gereğince eyalet okullarında verilen Türkçe-Türk kültürü (TTK) dersleri zorunlu ders kapsamında değildir. İlkokullarda (1. ve 4. sınıflar arasında) en az 15 velinin yazılı isteği üzerine, ortaöğretimin 1. kademesindeki okul türlerinde ise (5. ve 10. sınıflar arasında) en az 18 velinin yazılı isteği ile verilebilmektedir. Ayrıca 16.03.2016 tarihli Köken dili (Ana dili) derslerini yeniden düzenleyen genelge de değinildiği gibi ortaöğretim 1. ve 2. kademelerinde de en az 18 velinin yazılı isteği üzerine Türkçe, zorunlu 2. bir yabancı dil yerine veya seçmeli bir ders yerine seçilebilmektedir. Ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere 6. sınıftan sonra (Realschule, Sekundarschule, Gesamtschule ve Gymnasium) ikinci yabancı dil, 8. sınıftan sonra üçüncü yabancı dil yerine Türkçeyi alma imkânı sağlanmıştır. Ayrıca Türkçe dersi, Abitur sınıflarında (10. ve 12. veya 11. ve 13. sınıflar) Türk olan ve olmayan öğrenciler tarafından da seçilebilecek (3. yabancı dil olarak) yabancı diller arasına alınmıştır.

Seçmeli bir ders olarak veya zorunlu bir yabancı dil yerine Türkçe dersinin konulması, Türkçe'nin Almanya'daki geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu derste alınan notlar dönem sonu karnesinde yer almakta ve böylece not ortalamasını etkilemektedir. Ayrıca, dersler öğleden önce normal ders saatleri içerisinde verilebilmektedir. Ancak bunun dışındaki bazı okullarda bu dersler, genellikle dinlenme saatlerine denk geldiği için öğrenciye ve velilerine ilave bir yük getirmektedir. Bu nedenle

“Köln Eğitim Ataşeliği tarafından Türkçe derslerinin yabancı dil dersi olarak yaygınlaştırılması yönündeki çalışmalara ağırlık verilmektedir” (Köln Eğitim Ataşeliği, n.d.)

İleri'ye (2003: 80) göre Almanya'da Türkçe öğretimi uygulamasında birçok sorun alanı mevcuttur. Dersler, Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından görevlendirilen öğretmenler ile eyalet yönetimi tarafından görevlendirilen Türk öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak KRV eyaletinde yalnızca yerel makamlarca atanan öğretmenler görev yapmakta, Türkiye'den gelen öğretmen bu göreve kabul edilmemektedir. Bu durum da öğretmen yeterliği bağlamında çeşitli problemler yaratmaktadır. Bir başka sorun ise, “Türkçe ana dili ve kültür derslerinden faydalanamama nedenlerinden en başta geleni Türk nüfusunun dağınık bir coğrafyaya yayılmış olmasıdır” (Akıncı, 2007: 5). Almanya'nın diğer birçok eyaletinde Türkçe sınıflarındaki öğrencilerin bilgi ve sınıf düzeyleri aynı değildir. Yani öğretmenin sınıfta değişik seviyede öğrencilerle ders yapması gerekmektedir. Bu durum birleştirilmiş sınıf gibi düşünülmektedir. Genellikle bu dersler, öğleden sonraları, bulunan ülkedeki öğrencilerin din ve ahlak eğitimi aldığı saatlerde verilmektedir. Dersin ne zaman okutulacağı okul müdürünün tasarrufuna kalmaktadır. Böylece, seçmeli Türkçe dersine katılım zorunluluğunun olmaması, derslerin karma sınıflarda yapılması ve ders notunun/performansının akademik başarıyı doğrudan etkilememesi gibi sebepler çocukların derse devam etme isteklerini ve derse katılımlarını olumsuz etkilemektedir.

“Konunun dikkati çeken bir başka boyutu da Almanya'da yetişen Türk çocuklarının büyük bir kısmının aile içinde sağlıklı dilsel etkileşim olanağı bulamamasıdır (Çakır,2002: 42).” Türkçe'nin kullanıldığı bir çevrede, kısır bir döngü içinde sürdürülen tekdüze yaşama bağlı olarak, Türkçenin de iletişim dili olarak yeterli oranda kullanılmaması nedeniyle yeni yetişen kuşakların Türkçe öğrenmesi zorlaşmakta ve bu durum onları iki yönlü yarı dillilik tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Zira, “yarı dillilik gerçek anlamda dilsizliktir” (Felix, 1993: 316). Oysa, her bireyin köken dilini iyi öğrenmesi, onların kültürel geçmişlerinin

bilincinde olarak özgüvenlerini pekiştirmekte ve yaşadıkları sosyal çevreye aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır.

Eğitim kurumlarında Türk öğrencilerin bazılarının Türkçe dersine, konuya ya da karşılaşılan probleme çözüm üretmede istekli oldukları gözlenirken, diğer bazı Türk öğrencilerinin ise Türkçe derslerinde isteksiz oldukları, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede mücadele etmek yerine kaçmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşumuna Türkçe dersine karşı olan motivasyonlarının etkili olduğu söylenebilir. Zira, “motivasyon (güdülenme) bireye enerji verip davranış için istekli hâle gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme- öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır” (Akbaba, 2006: 1). Dilekmen ve Ada (2005: 113) güdülenmeyi bir hedefe doğru davranış hareketine geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biridir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hâle gelmemiş demektir. Öğrenciler genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Öğrencilerin öğrenmeye güdülendiğinde derslere daha çok dikkat ettikleri, ilgi duydukları, ödevlerini yaptıkları ve sınavlar için çalıştıkları söylenebilir. Öncü’nün (2004:169) belirttiği gibi öğrenci, motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Ulusoy (2002: 272) güdülenme kaynaklarını öğrenci ve öğrenme çevresi diye ikiye ayırmış ve güdülenme kaynaklarını şöyle gruplamıştır:

Öğrencilerden gelen kaynaklar:

- Bireysel hedefler ve niyetler
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar
- Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları
- Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik
- Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile baş etme, merak

- Duygusal durum ve bilinç düzeyi

Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar:

- Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve arkadaşlarının hedefleri
- Sınıfın hedef yapısı
- Sosyal etkileşimlerin sonuçları
- Sınıf pekiştireçleri, ödül ve ceza sistemleri
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar
- Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri
- Performans modelleri
- Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları

Aynı konu üzerinde ilgili davranan ve başarılı olan iki öğrencini nedenleri farklı olabilir. Öğrencilerden biri Türkçeyi ana dili olduğu ve ilgi duyduğu için öğrenirken diğeri sadece yüksek not almak için uğraşabilir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir.

Bugün yurt dışında yaşayan binlerce Türk çocuğu Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutumlarında öğrenciden gelen motivasyon kaynaklarına ve öğrenme çevresinden gelen motivasyon kaynaklarına etki eden sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlara çözüm önerileri sunabilme adına son yıllardaki gelişmeler ışığında Türkçe öğretiminin Almanya müfredatındaki konumu ele alınarak Almanya'daki göçmen Türk çocuklarının ana dilleri olan Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutumları ve görüşlerinin güncellenen bilgiler doğrultusunda araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı günümüzde, Almanya’da yaşayan ve ana dili Türkçe olan Türk çocuklarının Türkçe öğretimine yönelik tutumlarını ve onları etkileyen motivasyon kaynaklarını araştırmaktır.

Ana dili öğretimi çocukların bilişsel gelişimi ve dolayısıyla akademik başarıları için çok önemlidir. Özellikle yurt dışında yaşayan çocuklar söz konusu olduğunda bu durum daha da önem kazanmaktadır. Üstelik Batı Avrupa ülkelerinde Türkçe öğretimiyle ilgili olarak her 3-4 yılda bir uygulama ve politikalar değişmekte ve söz konusu kitlenin ana dili öğretimiyle ilgili bir önceki uygulamaya göre hak kaybına uğradığı gözlenmektedir.

Araştırma Problemi

Ana dili Türkçe olan Türk çocuklarının Almanya’daki Türkçe öğretimine yönelik tutumları ve onları etkileyen kaynakların ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmada temel problem cümlesi “Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe öğretimine yönelik tutumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu çalışma kapsamında araştırmanın temel problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) Türk çocuklarının Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) İlkokulda Türkçe dersi alan ve almayan öğrencilerin Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Hâlihazırda Türkçe derslerine katılan ve katılmayan öğrencilerin Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Ailede konuşulan dile göre öğrencilerin Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 5) Türkçe öğretmenlerine göre Türk çocuklarının Türkçe dersine yönelik tutumlarına etki eden motivasyon kaynakları nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırma sürecinde elde edilen veriler manipüle edilmemiştir. Öğrenciler uygulanan ölçeğe içten ve samimi cevap vermişlerdir. Dil tutum ölçeğinden elde edilen veriler nesnel bir yaklaşımla analize tabi tutulmuştur. Türkçe öğretmenleri yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara samimi bir şekilde cevap vermişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler gönüllü olarak ve hiçbir baskı hissetmeden araştırmaya katılmışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinin Köln şehrinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 5. ve 12. sınıflar arasındaki 11-18 yaş aralığında olan, ana dili Türkçe olup, Türkçe dersi alan ve almayan öğrenciler üzerinde sınırlandırılmıştır. Örneklemde yer alan katılımcıların deneyimleri ölçek ve formdan elde edilmiş veriler ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Ana dili: Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini, duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar (Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021: 335).

İki dillilik: İki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloomfield, her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken; bunun tersine Haugen, karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir (akt. Rezzagil, 2010: 22).

Yabancı dil: Klein'e (1984: 31) göre yabancı dil kavramıyla, dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir.

Hauptschule (Temel Eğitim Okulu): Realschule ve Gymnasium'lara gidemeyecek olan öğrencileri ara mesleklere hazırlar (Sağlam, 1991:6).

Realschule (Ortaokul): Yabancı dil ve fen derslerine ağırlık verilen okullar (Erginer, 2006:258).

Gymnasium (Lise): Bu okulların amacı yükseköğretime öğrenci hazırlamaktır (Demirel, 1998: 79).

Gesamtschule (Çok Amaçlı Okullar): Çok amaçlı okullar. Bu okuldan öğrenciler hem yükseköğretime hem de mesleki öğretime devam edebilirler (Demirel, 1998: 79).

Berufschule (Yarı Zamanlı Meslek Okulu): Öğrenciler hem işletmelerde uygulamalı eğitim hem de kuramsal eğitimle yetiştirilirler (Aytaç, 1999:74).

Sonderschule (Özel Öğretim Okulları): Sonderschule'ler çeşitli engeller nedeniyle normal okullarda başarılı olamayan çocuklar ve gençlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi için devam edilen özel okullardır (Perşembe, 2004:106).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Tutum

Yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler ana dilleri Türkçeyi öğrenirken bir takım zorluklar ve sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Karasakallıoğlu ve Saracaloğlu'na (2009: 343) göre bazı sorunlar eğitimin yapıldığı ortam, okulun koşulları veya öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgiliyken bazı sorunlar ise yaşanan çevre, bireyin ailesi hatta bazen bireyin kendisiyle ilgili unsurlardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin eğitim- öğretim süreci boyunca ve bu süreç içerisinde “öğrenme- öğretme ortamının ana değişkenlerinden biri tutumdur” (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 204). Deniz ve Tuna (2006) “öğrenci ana dilini öğrenmeye istekli olursa, Türkçeyi öğrenmeye yönelik daha fazla çaba harcayacaktır” diyerek aslında tutumun öğrenme üzerindeki etkisini dile getirmektedir.

“Tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, öz-yeterlik gibi özellikler dil öğrenmede temel etmenler olarak görülmektedir” (Arseven, 1979, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Brown, 1994; Oxford, 1994; Andres 2002). Öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri, okula ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını sağlamaktadır (Kırmızı, 2006: 102). Tutumları belirleyebilmek için özel hazırlanan tutum ölçekleri kullanılmaktadır ancak “bir öğrencinin davranışlarını izlemek de derse, okula ya da diğer öğelere yönelik tutumları hakkında fikir verir” (Kağıtçıbaşı, 1999).

19. Yüzyılda araştırmalara konu olmaya başlayan tutum kelimesinin “Latince kökeni ‘attitude’ yani ‘harekete hazır’ anlamına gelmektedir” (Arkonaç, 2001: 158). Günümüze kadar yapılan çalışmalara veya kaynaklara göre tutumun birçok tanımı yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü tutumu, “tutulan yol, tavır” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2011: 2393). Katz’ın 1967’de yapmış olduğu çalışmada tutum, “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünme biçimidir” (Akt.Tavşancıl,

2006: 66). Başka bir araştırmaya göre tutum, insanın performansını etkileyen eğilimlerini ve özel tercihlerini kapsamaktadır (Gagne ve Driscoll, 1988). İnceoğlu (2000) ise “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” şeklinde tanımlamıştır. Demirel’e göre (2010: 133), “bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir”. “Tutum bireyin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir” (Senemoğlu, 2001).

Turgut (1978), Ersin (1981), İnceoğlu (2000) ve Atasoy’un (2002) yapmış oldukları çalışmalara göre tutum, “doğuştan gelmeyip sonradan kazanılan, doğrudan gözlenemeyen, herhangi bir olgu, obje veya nesneye yönelik olumlu/olumsuz davranış geliştirme eğilimidir”. Baykul (2003), Saracaoğlu ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmalarla “herhangi bir derse olumsuz tutum geliştiren öğrencinin o dersle ilgilenmeyeceğini, kendilerini uzak tutacağını ve o derste karşılarına çıkabilecek sorunları aşamayacaklarına dair olumsuz inanç geliştireceklerini” belirtmişlerdir. Daha önceki dönemlerde yapılmış birçok çalışmada öğrencilerin bir derse karşı geliştirdikleri tutumlarının, o derse karşı olumlu ya da olumsuz etkilediğini gösteren bulgulara ulaşılmıştır (Tay ve Akyürek-Tay, 2006; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Avcı, Coşkunel ve İnandı, 2011; Kazazoğlu, 2013; Ceylan, Sağirekmekçi, Tatar ve Bilgi, 2016). Bunun yanı sıra Bilen (1995), Kocabas, (1995) ve Özkal (2000) yaptıkları araştırmalarda tutumun fen, matematik, müzik, İngilizce, sosyal bilgiler vb. çeşitli derslerdeki başarıyı etkilediğini ortaya çıkarmışlardır.

Çörek (2006) “Öğrencinin derse yönelik olumlu tutumunun, öğrenciyi güdülediği ve dersi anlamaya çalışmasını sağladığını ve bu durumun öğrencinin bu derste akademik başarısını yükselttiğini” ifade etmiştir. Tutumun, öğrencilerin derslerine yönelik başarıları üzerindeki etkilerinin kabul edilmesiyle beraber “birçok araştırmacı tarafından farklı

derslerde öğrencilerin o derse karşı tutumlarını ölçümleyebilmek amacıyla farklı ölçekler geliştirilmiştir” (Aksoğan ve Özdemir, 2022: 210). Bu çalışmada da Almanya’da yaşayan Türk Öğrencilerinin Türkçe’ ye karşı tutumlarını saptamak amacıyla Kutlay’ın 2010 yılında geliştirdiği “Türkçe’nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi” kullanılmıştır.

Dil öğretiminde tutum önemli bir etkidir. Hedef dilin kolay veya zor öğrenilmesinde önemli rol oynamaktadır. “Ancak tutum, eğitim sırasında herhangi bir sorun çıkmadıkça genellikle göz ardı edilmektedir” (Smith, 1971: 82). Dil eğitiminde öğrencinin başarısı ile öğrencinin dil eğitimine yönelik tutumu yakın ilişki içindedir. Bu nedenle dil eğitiminde öğrencilerin güdülenmeleri için öğrenecekleri dile karşı tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Zira “Dil öğrenen kişinin olumlu tutumları içsel öğrenme isteğini artırarak dil öğrenme sürecini kolaylaştırır” (Hosseini ve Pourmandnia, 2013: 64). Bu sayede öğrenci dil öğreniminde kolay bir şekilde hedefine ulaşacaktır.

İnceoğlu (2000: 12) yapmış olduğu çalışmada tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç ögeden oluştuğunu ifade etmiştir. “Bilişsel unsur, bir kavramın ya da durumun algılanmasıdır. Duyuşsal unsur, hislerle ve duygularla ilgilidir. Bu hisler bilişsel unsurun çevresinde şekillenir. Şekillenen hisler ise iyi ya da kötü olarak değerlendirilerek davranışsal unsurlara dönüştürülür”(Smith, 1971: 82). Karatay ve Kartallıoğlu (2016), “tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere karşılıklı etkileşim içinde bu üç ögeden oluştuğunu ve bu ögelerin birinde meydana gelecek değişimin diğerlerini de etkilediğini” ifade etmişlerdir.

Verilen eğitimlerin niteliğini artırmak için öğrencinin tutumlarının bilinmesi gerekmektedir. Ancak tutumların; zaman içerisinde yaşa, eğitim durumuna, cinsiyete veya kültüre göre değişiklik gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Gardner, 1985’te yapmış olduğu çalışmada “öğrenilecek dilin ait olduğu kültüre ve topluma karşı olumlu tutumları olan dil öğrencilerinin, böyle olumlu tutumları olmayanlara oranla dil öğretiminde daha başarılı olduğunu” ifade etmiştir (Akt. Ushida, 2005: 52).

Motivasyon

1. Güdü (Motif)

Öğrencinin öğrenmekten zevk alması, derste ve ders dışında öğrenmeye istekli olması kuşkusuz bütün öğretmenlerin ve velilerin ortak isteğidir. Ancak öğrencilerden bazıları, zamanını ve enerjisini öğrenmeye ayırırken bazı öğrenciler öğrenme süreçlerine katılmakta isteksizdirler ve sürekli başka etkinliklere yönelirler. Bu farklılığın nedeninin dayandığı kaynaklardan birisi güdüdür.

“Güdü psikolojide belirli bir hedef türünün bir kişi için ne kadar önemli olduğunu gösteren nispeten istikrarlı bir kişilik özelliği olarak adlandırılır” (Wischer, 2005: 31). Güdü (Motiv), istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Davranışın nedeni anlamına da gelir ve esasen eylemi kontrol eder. Güdü, aynı zamanda, insan faaliyetinin psikolojik arka planı ve belirleyicisidir ve gereksinim uyandığında güdü ortaya çıkar. “Güdü terimi, insanların belirli bir şekilde hareket etmeye başlamalarının nedeni anlamına gelir” (Hrabal, Man, Pavelková, 1984: 17). “Güdülenme (motivasyon) ise bireyin söz konusu gereksinimlerini gidermek amacıyla davranışa enerji ve yön veren güçtür” (Çetinpınar, 2011: 174).

Güdü Türleri. Selçuk’a (2001:211) göre öğrenciler genelde merak ettikleri, ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenmektedirler. Ancak öğrencilerden derslerdeki bütün konuların ilgisini çekmesi beklenemez. O halde öğrenciyi güdüleyen şeyler nelerdir? Bu soruyu cevaplayabilmek için öncelikle güdü türlerinden bahsetmek gerekmektedir.

Birincil ve İkincil Güdüler. Birincil güdüler bireyin yaşamını sürdürmesini sağlamada düzenleyici bir etkiye sahiptir. Bu güdüler diğer canlılarda da mevcuttur. Yeme, içme ve cinsellik birincil güdülerdir. “Bu güdüler sonradan öğrenilmemiş ve fizyolojik temelli güdülerdir” (Tutar, 2012: 7). “İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidir” (Akbaba, 2007:344). Aynı zamanda sonradan öğrenilmiş güdülerdir ve insanlara özgüdür. O nedenle araştırma yapılması zordur. Bu güdüler çok çeşitlidir. “Güç, sosyal onay, başarı

elde etme ve ait olma güdüleri en önemli ikincil güdülerdir” (Baysal ve Tekarslan, 1996: 103).

Durumluk ve Sürekli Güdüler. Durumluk güdü belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçici bir süreçtir. Sürekli güdü ise kalıcıdır. Örneğin, bir öğrenci matematik dersinden sadece geçer not alabilmek için ders çalışıyorsa onun matematik dersi ile ilgili güdüsü durumluktur. Çalışmasını matematiğe ilgi duyduğu için veya öğrenmek için yapan bir öğrencinin güdüsü ise sürekli dir.

Dışsal ve İçsel Güdüler. Açıkgöz’e (1996) göre kaynakları dikkate alındığında güdüler içsel (içsel ihtiyaçlar) ve dışsal (dışsal pekiştireç) olarak iki grupta incelenebilir. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica vb. etkilerle ortaya çıkar. Dışsal güdüye bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni veya ailesi tarafından övülerek pekiştirilmesi sonucu motive olması örnek olarak gösterilebilir. Dışsal güdünün tersine içsel güdü ilgi, gereksinim, merak vb. kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkar. Bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. “Yeterli olma isteği, kendini geliştirme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir” (Akbaba, 2006: 345).

Selçuk’un (2004) Woolfork’tan aktardığına göre okulda hem içsel hem de dışsal güdüler önemlidir. Birçok etkinlik öğrencilerin dikkatini çekebilir. Öğretim süreci öğrencilerde ilgi ve merak uyandırarak onları içsel olarak güdüleyebilir. “Öğretmenlerin öğrencilerini içsel olarak güdülenmeye teşvik etmesi ve onların içsel güdülerini geliştirmesi gerekmektedir” (Akdemir, 2006). Güdü türleri birbirinden net ayrılmamıştır. Daha önce verilen örnekte matematik dersini seven çocuk aynı zamanda içsel olarak da güdülenmiştir.

2.Güdülenme (Motivasyon)

Öğrenme ile ilgili bir kavram olan güdülenme (motivasyon), bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç olarak açıklanmaktadır. Güdü ile güdülenme farklı kavramlardır. Cüceloğlu’na (1996) göre güdü istekleri, gereksinimleri,

ilgileri ve dürtüleri kapsayan genel bir kavramın adıdır. “Güdülenme ise bireyin gereksinimlerini doyumak amacıyla öğrenme ve eyleme geçirme isteğidir” (Başaran, 1990: 251). Güdülenme, davranışı başlatıp sürdürerek başarının ve verimin oluşmasında en önemli belirleyicidir. “Genellikle başarısız öğrencilerin derslerine yönelik güdülenmelerinin eksikliğinden söz edilebilir” (Dilekmen ve Ada, 2005:114). Çocukların başarı ve başarısızlıklarında önemli bir yere sahip olan güdülenmenin yeterince sağlanabilmesi için bu kavramın çok iyi bilmesi ve öğrencilerin başarısının artırılması için eğitim ortamlarında gerçekleştirmesi gerekmektedir.

İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli etkenlerden söz edilebilir. “Fakat davranışın yönüne, şiddetine ve kararlılığa etki eden en önemli faktör güdülenmedir” (Fidan, 1996).

Gardner, sosyal-psikolojik motivasyon teorisinin kurucusu olarak kabul edilir. Ona göre “motivasyon, istikrarlı bir durum veya bir kişinin halihazırda var olan harekete geçme istekliliğidir” (Lambert, Gardner, Barik, Tunstall, 1963: 358). “Motivasyon, davranışlarımızı kontrol eden ve yönlendiren iç motorumuzu tanımlar” (Dörnyei 1994: 274). Gibson ve arkadaşları (1988: 107) motivasyonu, bireyin bir davranışta bulunmasına veya ona yönelmesine neden olan güç olarak tanımlamaktadırlar. Kurt (2005: 286) motivasyonun, eyleme güdü sağlayan bireysel ihtiyaçlar, istekler ve arzulardan kaynaklandığını vurgulamıştır. Motivasyon, insanların çaba harcamasının nedenidir. Erden ve Akman’ın (1998) Fidan’dan aktardığına göre güdülenmiş davranışların başlıca özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik.
- b) Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteklilik.
- c) Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaşıldığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede istekli olma ve kararlılık.

Sanemoğlu (1998), “Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olmasının öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağladığını ve sonuç olarak öğrencinin gerek öğrenme gerekse hatırlama düzeyinin yükseleceğini” belirtmektedir.

Bütünleştirici ve Araçsal Motivasyon. Motivasyonun dil öğrenimindeki rolü konusunda çalışmalar 1950’li yıllara dayanır. Bu konuda yapılan ilk çalışma 1972 yılında Gardner ve Lamberd’in işbirliği ile yaptığı çalışmadır. Gardner ve Lamberd bu çalışmasında bütünleştirici (integrative) ve araçsal (instrumentelle) motivasyondan bahseder. “Yaptıkları çalışmalarda bu iki motivasyon türünü birbirlerinden ayırmışlardır” (Roth, 2001: 714). “Dil öğrenimi bakımından ele alındığında araçsal motivasyon, öğrencinin faydacı amaçlarla (iş veya seyahat gibi) bir dil öğrenme arzusunu ifade ederken, bütünleştirici motivasyon, hedef dil topluluğuyla başarılı bir şekilde bütünleşmek için bir dil öğrenme arzusunu ifade eder” (Brown 2007: 170). Buradaki dil öğrenme güdüsü bireyin ihtiyaçlarıdır. Riemer’e (1997) göre Gardner başlangıçta bütünleştirici yönelimi bir dil öğrenmenin ana itici gücü olarak görürken, son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar bunun her zaman araçsal olandan daha önemli olmadığını göstermiştir.

Dil öğrenen bireylerde değişik motivasyon kaynakları bulunmaktadır. “Hedef dili tüm yönleriyle o dilin konuşulduğu toplumun kültürel değerleriyle öğrenmek isteyen kişilerdeki motivasyonun gücü, hedef dili herhangi bir amaç için öğrenen kişilere göre daha yüksek olacaktır” (Çiftçinar, 2011:179).

İçsel ve Dışsal Motivasyon. Dil öğreniminde motivasyonun çerçevesi açısından yapılan diğer bir çalışma ise Williams ve Burden’ a (1997) aittir. Söz konusu kişiler, motivasyon kavramını içsel ve dışsal motivasyon açısından ele almışlardır.

Atkinson (1964) motivasyonu, “belli bir amaca yönelik etki, enerji ve bir faaliyetin devamı” şeklinde ifade etmiştir. Birey, çocukluk yıllarında daha çok içsel motivasyonla davranışlarını gerçekleştirmektedir. Ancak ilerleyen zamanlarda çevresindekilerle kurduğu

ilişkilerle beraber sosyal kuralları anlamakta, bireyin içsel motivasyonla gerçekleştirdiği davranışları azalmakta ve bu sosyal kurallara uygun davranışlar sergilemeye başlamaktadır. “Böylece birey, içsel doyum elde etmek için değil, ödül elde etmek veya ceza almamak için davranışlar göstermektedir ve bunlar da dışsal motivasyonla ilişkilidir” (Deci ve Ryan, 2000). Dışsal motivasyon, davranışın bir sonuç için gerçekleştirildiği motivasyon çeşididir. “Birey bir davranışı, davranıştan ziyade davranışın sonuçları için sergilemektedir” (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991: 328). Dıştan güdülenmede ne kazanılacağına dikkat edilir. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkililerle ortaya çıkar. Örneğin, “annesinin ödevlerini yapmazsa dışarı çıkamayacağını söylemesi üzerine ödevlerini yapmaya başlayan çocuk, dışsal olarak güdülenmiştir” (Akbaba, 2006: 345). Dıştan güdülenme etkinliğinin kendisi ile ilgili değildir, birey sadece ne kazanacağına dikkat eder.

İçsel motivasyon, içsel duygulardan kendiliğinden ve doğal olarak ortaya çıkan ihtiyaçları ifade etmektedir. Bu aktiviteler eğlenceli ve tatmin edicidir. Burada ilgi, merak veya arzu gibi güdüler hâkimdir. “Öğrenci hayvanat bahçesi ile ilgili bir sunumu heyecan duyduğu için gönüllü olarak hazırlıyorsa bu durum içsel motivasyona örnek olarak gösterilebilir” (Enkelmann, 2011: 53). İçsel motive olan bir birey için dıştan ödül ya da baskılardan ziyade yapılan faaliyetin ilgi çekici ve eğlenceli olması önemlidir. “İçsel olarak motive olan öğrenci, ödüllere veya baskıya ihtiyaç duymadan, özgürce ve kendi iradesiyle faaliyetleri gerçekleştirmektedir” (Deci vd., 1991: 328).

Akbaba (2006: 346) yaptığı çalışmada “içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dışsal olarak motive olmuş öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır”. Ayrıca yine bu çalışmasında “iyimser bireylerin içsel motivasyon düzeylerinin, kötümser bireylere göre daha yüksek olduğunu” ifade etmiştir. “İçsel motivasyonun daha etkili olduğunu” vurgulayan Yılmaz ve Arslan (2014: 1185), “dışsal motivasyonun da kullanılmasının hiç kullanılmamasından daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir”. “Öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenirse, öğrenciler

öğrenme etkinliklerine içten güdülenmiş olarak katılabilirler” (Yılmaz ve Arslan, 2014: 1185).

Ryan ve Deci 1998’de yaptıkları çalışmayla “etkinlikler için içsel olarak motive eden dört özellikten bahsetmişlerdir”. Bunlar;

1. Uğraştırıcı; hedeflerin zor olduğu ve başarının garanti olmadığı etkinliklerdir.
2. Kontrol veya özerklik; öğrencilerin, öğrenmeleri üzerinde bir miktar etki ve hâkimiyetlerinin olduğunu hissettiği etkinliklerdir.
3. Merak ve yenilik; şaşırtıcı olan veya öğrencinin var olan fikirlerden farklı deneyimlerdir.
4. Estetik değer; duygusal tepkiler uyandıran ve kısmen güzellikle ilgili olan deneyimlerdir.

Başka bir çalışmada “öğrencinin motivasyonunu artırmak amacıyla öğrenme odaklı sınıf modeli için oluşturdukları dört ögesinden bahsedilmiştir” (Eggen ve Kauchok, 2001). Bunlar ise;

1. “Öz düzenleyici öğrenci: Amaç ve hedeflerini belirler, hedeflerine yönelik çalışma yaparlar, metabiliş ve metabilişsel süreci aktif kullanırlar.
2. Öğretmen karakteristiği: Öğretmenin derse istekli oluşu öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır.
3. Okul ve sınıf ortamı: sınıf ve okul ortamlarının düzenli, öğrenme fırsatlarının tanındığı nitelikte oluşu öğrenci motivasyonunu artıracaktır ve istikrarlı bir başarıya zemin hazırlayacaktır.
4. Öğretimsel değişkenler: öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımları motivasyonlarını artıracığını belirtmişlerdir”.

Eğitimde Motivasyon

Arıkıl ve Yorgancı (2012: 1) eğitimde motivasyonu “öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuya ya da duruma yönelerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayan, onları öğrenmeye istekli hâle getiren güç olarak” ifade etmişlerdir. Öğrenmede eylemi başlatan ve başarının oluşmasını sağlayan en önemli etmenlerden biri güdülenmedir. “Derslerinde başarısız çocuklarda güdülenme eksikliğinden söz etmek mümkündür” (Dilekmen ve Ada, 2005: 114). “Derse yeteri kadar güdülenmemiş öğrencilerde derse karşı isteksizlik, konuya odaklanamama, dikkatle dinleyememe, karşılaşılan problemlerde geri çekilme gibi davranışlar görülürken, derse yeteri kadar güdülenmiş öğrencilerde soru sorma, derse aktif katılma, hazırbulunuşluluk düzeylerinin yüksek olması, derse olan dikkatte süreklilik, karşılaşılan problemlere çözüm üretme gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir” (Tufan, 2011: 32). Uçgun (2013) “Türkçe öğretiminde motivasyonun başlıca şartı öğretmen ve öğrenci ilişkisinin sağlamasıdır. Öğretmenlerin, dilin etkili kullanılmasını sağlamak için gerekli becerileri Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Bu da öğrencilerin derse hazırlanmasını yani öğrenmeye istekli hâle getirilmesini, motive edilmesini zorunlu kılar” ifadesinde bulunmuştur. Motivasyon sadece öğretmenin öğretme amacıyla ve çabasıyla oluşmamaktadır, öğrencinin de öğrenmeye karşı istekli olması gerekmektedir.

O’Connell’e (1973) göre öğrenme biçimi, öğrenme amacına ulaşma isteği, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve çaba dolu davranışlar öğrenmede güdülenmeyi etkileyen faktörlerdir. İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları öğrenme motivasyonunu etkilemektedir. Öğrenmeye karşı içsel motivasyona öğrencinin derse olan tutumu, ilgisi, ihtiyaçları etki etmektedir. Akbaba (2006) yaptığı çalışmada öğrenmeye karşı olan tutumları 3 başlıkta ifade etmiştir”. Bunlar:

1. Başarıya odaklı tutumlar,
2. Başarıdan kaçınan tutumlar,

3. Başarısızlığı kabul eden tutumlardır.

Ayrıca öğrencilerin öğrenme yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının yükseltilmesine yardımcı olacak bazı öneriler verilmiştir (Sardoğan, 2004). Bunlar ise;

1. Övgü
2. Öğrencinin algısı
3. Öğretmen tutum ve davranışları
4. Ödül
5. Yarışmadır

Eggen ve Kauchak' a (1994) göre öğrenmede güdülenmeyi etkileyen kişisel faktörler dört başlık altında toplanmıştır.

1. Uyarılma: “Öğrenme için uyarılma belli bir noktaya ulaşmalıdır. Öğrencilerin merak güdüsünü dikkate alan öğretmenler öğrencilerin uyarılmalarını kolaylaştırmaktadır” (Fidan, 1985: 132).
2. İnançlar: “öğretmenlerin, öğrencilerinin yetenekleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklarken oldukça dikkatli olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde yetenekleri konusunda yanlış inançlara sahip öğrencilerin güdülenmesi zorlaşmaktadır” (Akbaba, 2006: 352).
3. Amaçlar: “öğrencilerin derse yönelik amaçları öğrenmedeki motivasyonlarını etkilemektedir. Fakat öğrenciler kimi zaman çok kolay kimi zaman da çok zor amaç edinmektedirler” (Öncü, 2004: 177). Öğrenilecek konuyla ilgili amaç kısa vadeli ve öğrenciye özgü olmalıdır.
4. İhtiyaçlar: En tanınmış hümanist psikolog Abraham Maslow'a göre ihtiyaçlar seviyelere ayrılır. Alt düzeyde yaşam için ihtiyaç duyduğumuz en temel fizyolojik ihtiyaçlar vardır. Örneğin: su, yemek ve uyku gibi. Sonra barınma, çalışma, korunma vb. için güvenlik ihtiyaçları gelmektedir. Bir sonraki düzeyde

arkadaşlık, sevgi veya şefkat için sosyal ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bunu tanınma, prestij, statü veya başarı gibi benlik saygısı takip eder. En büyük ihtiyaç kendini gerçekleştirmektir. Bu ihtiyaçlar birbiriyle ilişkilidir ve prensipte kademeli olarak karşılanır. “Maslow, bu bireysel ihtiyaçları eksiklik güduları olarak tanımlar. Eksiklik ne kadar büyükse, kişi eksik ihtiyaçları gidermek için o kadar çok harekete geçer”(Paland, 2014).

5. Merak: “Öğretmen öğrencinin potansiyel merak duygusunu tetikleyebilir. Öğretmenin ders içerisindeki yaratıcılığı, araştırmacı kişiliği, öğrencilerin kişilik özelliklerini bilmesi merak duygusunu uyandırmada etkili olabilmektedir” (Başar, 1999: 11).
6. Yetenek: “öğretmen öğrencinin yeteneklerinin farkına varması için onları deneyerek güçlerinin farkına varmalarını sağlamalı ve bu güçlerini kullanacakları alanları tanıtmaları gerekmektedir” (Akbaba, 2006). Bu sayede öğrenci içsel olarak güdülenecektir.
7. Dikkat: “öğrenme modellerine göre öğrenmeyi başlatan mekanizma olarak dikkat vurgulanmıştır” (Senemoğlu, 1997). “Öğrencinin eğitim ve öğretim hayatında başarılı olması çok çeşitli etkenler vardır. Fakat dikkat bu etkenlerin ilk sıralarında yer almalıdır” (Katipoğlu, 2012: 227). “Dikkat aşamasında öğrencinin derse karşı merakını uyandırıp ilgisi çekilmeli ve bu ilgi dersin sonuna kadar sürdürülmelidir” (Kutu ve Sözbilir, 2011).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt dışında ana dili Türkçe öğretimi üzerine yapılmış çalışmalar ve bu çalışmayla bağlantılı olduğu düşünülen çalışmaların içeriğine kısaca değinilmiştir.

Yılmaz'ın (2014) yaptığı çalışmada, Türkçe'nin Alman eğitim sistemindeki yeri ve geleceği incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre “ilköğretim kurumlarında yürütülen Türkçe dersleri ve ders modellerinin ortaöğretim düzeyinde sürdürülemediği ve tüm

öğrencilere yönelik olan kapsayıcı Türkçe derslerinin sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, mevcut olan modellerde Almanya'daki çok dilli öğrenci profiline uygun Türkçe dersi verebilecek öğretmenlerin yetişmediği ve bu derslerde kullanılabilecek materyallerin Almanya'daki eğitim durumunu göz önünde bulundurmadığı gözlemlenmiştir”.

Küppers, Şimşek ve Schroeder'in (2015) Almanya'da azınlık dili olarak Türkçe: dil gelişimi ve dilin boyutları adlı çalışması bulunmaktadır. Almanya'da Türkçe'nin öğretimi üzerine, Türkçe'nin konuşmacı sayısı, Türkçe'nin gelişimi ve kullanımı hakkında genel bir bakış sunmuşlardır. Türkçeyi bir azınlık dili olarak edinme ve kullanmanın özelliklerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmada Türkçe'nin yapısal özelliklerine de değinilmiştir. Son olarak Türkçe'nin okul dersi olarak mevcut konumu araştırılmıştır.

Bekar (2017), Almanya'da konuşulan Türkçe'ye yönelik Almanya'nın dil planlama çalışmalarını incelemiştir. Araştırmada “Türklerin kendi dillerine karşı tutumları değerlendirildiğinde Türkçeyi 2. aşamada değerlendirmenin mümkün olduğunu, bunun sebebini ise henüz I. ve II. kuşağın dil kullanımında hassas olmalarına ve aile birleşimiyle Almanya'ya gidenlerin çoğunun Türkçe konuşmalarına bağlamıştır. Türkçenin geleceğine yönelik çalışmaların sınırlı kalması ve gerekli tedbirlerin alınmaması halinde ileriki yıllarda Türklerin Türkçeye karşı tutumlarında tehlike seviyesinin 1. aşamaya kadar çıkması kaçınılmazdır” sonucuna ulaşmıştır.

Türk Öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, Almanya'daki Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumuna ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde durulmuştur. Daha önceden bu konu ile ilgili fazla çalışma yapılmadığından dolayı aşağıda yer alan çalışmaların bazıları bu araştırmaya benzerlik göstermesi sebebiyle incelenmiştir.

Yağmur (2006) çalışmasında Batı Avrupa'da Türkçe'nin sorunları ve çözüm önerileri üzerine çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda “Türkçe dersine devam eden

öğrencilerle etmeyenler arasında büyük farklılık bulunmuştur. Dersi almayan öğrenciler Türkçe dilini kimliklerinin bir parçası olarak görmemektedir. Ancak Türkçe dersine devam eden öğrencilerin kültürel benlik bilinçlerinin çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gelecek kuşaklar Türkçe edinmeye ve anadillerini muhafaza etmeye devam edecekleri kanısına varmıştır. Ancak Türk çocuklarının sağlam bir iki dilliliğe sahip olmaları için çok ciddi eğitim yatırımları gerektiğini” vurgulamıştır.

Bir diğer çalışma Belet (2009) tarafından yapılan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç) adlı çalışmadır. Bu araştırmada Norveç’te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, “öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin Norveç’te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin; anadiline hâkim olmak ve iyi iletişim kurabilmek ve bulundukları toplumun dilini edinmede başarılı olmak gibi amaçlara sahip olduklarını ifade ettiklerini” saptamışlardır.

Bir başka çalışma ise Yıldız (2013) tarafından yapılan Almanya’da ana dili olarak Türkçe öğretime ilişkin öğrenci görüşleri adlı çalışmadır. Araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre “dil seviyesi çocuğun gelişmesine, okul içindeki başarı ve sosyal davranışlarına etki ettiğini saptamışlardır. Bu etki, dile yeterince hâkim olan öğrencide pozitif, yeterince hakim olamayan öğrencide negatif olduğunu” vurgulamışlardır.

Gürbüz’ün (2017) Fransa’da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa’daki ana dil eğitim politikaları adlı çalışmasında, Fransa’da yaşayan Türk kökenli göçmen çocuklarında ana dil öğrenimi ve aile yapısına bağlı ana dili Türkçe ve Türkçe derslerine karşı tutumları, yapılan bir anket çalışmasıyla gözlemlenmeye çalışılmıştır. Türkçe’ye karşı tutumlarını görmek için anketlere bakıldığında Türkçe derslerine severek katılan çocukların sayısı fazla olmasına rağmen Türkçe dersleri için ayrılan zaman ve materyaller yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Fransa’da yaşayan Türk çocukların iki dili de benimseyip doğru bir şekilde

kullanabilmeleri ve öz kimliklerini oluşturan kültürel değerleri koruyabilmeleri için Fransa'da ana dil olarak Türkçe öğretimine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Motivasyon İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, motivasyon ve motivasyon kaynaklarının dil edinimi etkisi üzerine yapılmış çalışmalar değinilecektir. Daha önceden bu konu ile ilgili fazla çalışma yapılmadığından dolayı aşağıda yer alan çalışmaların bazıları bu araştırmaya benzerlik göstermesi sebebiyle incelenmiştir.

Acat ve Demiral (2002) Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları üzerine çalışmışlardır. Araştırma sonucunda yabancı dilin insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi ikinci temel motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. içsel nedenlere dayalı motivasyon kaynaklarına ilişkin görüş ortalamaları alt sıralarda kalmıştır. Türkiye'de yabancı dil öğrenen bireyler içsel faktörlerden çok araçsal faktörler ve bütünleştirici faktörlere dayalı olarak motivasyon kaynakları ile güdülendiğini belirtmişlerdir.

Yapılan bir başka çalışma ise Arslan ve Akbarov (2010) tarafından yürütülen Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileridir. Araştırma sonucunda Türkiye üniversitelerinde uygulanan yabancı dil öğretimine yönelik programlardan istenilen dönüt alınamamıştır. Öğrencilerin yabancı dili ne sebeple öğrenmek istiyorlarsa o alana yönlendirilmeleri gerektiğini ve ilk iki yıl temel ortak dersler, üç ve dördüncü sınıflarda ise ilgilendikleri alana yönelik dersler verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Uçgun (2013) çalışmasını Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar üzerine yapmıştır. Araştırma sonucunda motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar, Türkçe öğretiminde başarılı bir süreç için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Çocuğun Türkçeyi öğrenmesi, etkili bir biçimde kullanması ilgi, ihtiyaç ve yaşantısıyla ilgili olduğu kanısına varmıştır. Öğrencileri motive etme konusunda başarılı

olabilmesi için öğretmenin de okul idaresi, öğrenci velileri ve meslektaşları tarafından motive edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yılmaz ve Arslan (2014) ÇOMÜ TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları üzerine çalışma yapmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, en önemli motivasyon kaynağının içsel nedenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. En önemli motivasyon sorunun ise dışsal nedenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Türkçede sözlü ve yazılı iletişimi kolaylaştıracak çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği ve TÖMER'lerde verilen eğitimden kaynaklanan sorunlar için profesyonel çözümler sunulması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Almanya'da Türkçe öğretimine yönelik motivasyon kaynaklarının etkisi üzerine bir çalışmaya tarafımızca rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türüne, evreni ve örneklemine, veri toplama araçlarına, veri toplama aracının süreci ile uygulanmasına ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmış ve böylece hem nitel hem de nicel veriler eş zamanlı olarak aynı anda toplanmıştır. Creswell'e (2006) göre, bu araştırma tasarımı, araştırmacıların araştırma problemini ve durumunu daha iyi anlamalarını sağlamak için her iki veri türünü toplama, analiz etme ve birleştirme olanağı sağlayan bir süreçtir. Bu sayede elde edilen verilerle daha iyi yorumların yapılabilmesi amaçlanmıştır. “Bu yöntemler, aynı zamanda araştırmacının daha anlaşılır bir tasarım yapabilmesine olan gereksinimi de karşılamak için geliştirilmiştir” (Greene, 2005). Üçüncü bir araştırma paradigması olarak karma yöntemin, nitel ve nicel araştırma arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olduğu da belirtilmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinin Köln şehrinde, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 5.-12. sınıflar arasında öğrenim görmekte olan 11-18 yaş grubunda, Türkçe dersi alan ve almayan Türk öğrenciler oluşturmaktadır. Gönüllülük esası kapsamında, rastgele örneklem ile evreni temsil edebileceği düşünülen 147 öğrenci belirlenmiş ve belirlenen grup ile çalışılmıştır. Ayrıca görüşmeler yapmak üzere, yine gönüllülük esası kapsamında Türkçe dersi vermekte olan 9 öğretmen de çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Almanya’da Türkçe öğrenimi ve öğretiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için mevcut sorunların öncelikle saptanması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmada, tarafından izin alınarak Yağmur’un (2010) geliştirmiş olduğu “Türkçe’nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi” kullanılmıştır. Anketin demografik bilgiler bölümünden çalışmamız kapsamında yer almayan 3 madde (Annenin doğum yeri, babanın doğum yeri ve Türkiye’de hiç okudun mu?) çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler yerine çalışmaya katkı sağlayabilecek 3 madde (Evde genellikle hangi dili konuşuyorsunuz?, Türk arkadaşlarınızla hangi dili konuşuyorsunuz? ve Anketimizi hangi dilde doldurmayı tercih edersiniz?) eklenmiş ve öğrenci grubuna uygulanmıştır. Anketle birlikte öğrencilerin Türkçe’nin öğrenimi ve öğretimine yönelik düşünceleri analiz edilerek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, söz konusu bölgede Türkçe dersi vermekte olan öğretmenlere, öğrencilerin Türkçe öğretimine karşı motivasyon kaynaklarını saptamak için araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle “Türkçe’nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi” Google Form üzerine aktarılmıştır. Ancak, Türkçe dersine daha önce katılmış fakat şu anda Türkçe dersi almayan öğrenciler ve Türkçeyi iyi anlayamayan, kelime hazinesi yeterli olmayan öğrenciler için Form Almancaya da tercüme edilerek katılımcının tercihiyle bağlı olarak kullanılmak üzere sisteme yüklenmiştir. Bu sayede hem öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri sağlanmış hem de ankete katılan bütün öğrencilerin hangi dili (Türkçe –Almanca) daha çok tercih ettiklerinin saptanması hedeflenmiştir. Almanca olarak düzenlenen anket formunun, Almancayı ileri düzeyde bilen 1 Türkçe Öğretmeni ve 1 Almanca öğretmeni tarafından kontrolleri yapılmıştır.

Araştırmacı “ahlaki, yasal ve etik” olarak kabul edilebilir yöntemi bulmalı, aynı zamanda bu yöntem pratik olmalıdır (O’leary, 2005). O’leary’e (2005) göre çalışma, görüşme cevaplarından alıntılanarak tarafsız bir şekilde bulguları göstermelidir. Bu bağlamda katılımcılara başlamadan önce araştırmanın konusu, kapsamı, amacı ve katılımcıların gizliliği ve hakları konusunda yazılı olarak bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı öğrencilere tek tek ulaşip, kendilerine Gönüllü Katılım Formu- Öğrenci (EK-C) ve katılımların birçoğunun 18 yaşından küçük olması sebebi ile velilerine Veli Onay Formu (EK-D) imzalatmıştır. Daha sonrasında araştırmacı, öğrencilerle bir araya gelerek bir tablet veya telefon yardımı ile Google formdaki anketleri doldurtmuştur. Anlamadıkları maddelerde açıklayıcı ifadelerde bulunulmuştur. Bütün veriler toplandıktan sonra analize tabi tutulmuştur. Ayrıca araştırmacı, Türkçe dersi vermekte olan öğretmenlerle görüşme yapmak için öğretmenlere de Gönüllü Katılım Formu- Öğretmen (EK-E) imzalatmış ve görüşmeleri gerçekleştirip kayıt altına almıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Araştırmanın etik bir çerçevede yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve onay alınmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan alınan Etik Komisyonu Onay Belgesi EK-G’da sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Türkçe’nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi geliştirme çalışmaları için Yağmur (2010) tarafından oluşturulan 95 maddelik soru havuzu kullanılmıştır (EK 1). Bu havuzdaki 95 madde açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) bir veri setinde bulunan maddelerin yapısını tanımlamakta ve bu yapıyı oluşturan her bir boyutu ayrı ayrı belirlemektedir. “AFA, araştırmacının değişkenler arasındaki yapıyı ortaya çıkarmaya çalıştığı durumlar için uygundur ve AFA değişkenlerin olası kuramsal yapısını görmeyi sağlar” (Goodwin, 1999). “AFA’nın, ölçeklerin doğasını anlamak ve maddeler arası korelasyonları incelemek amacıyla kullanılması

gerekmektedir” (Briggs ve Cheek, 1986). “Aynı zamanda mevcut ölçek yapısı hakkında bilgi toplamak analizin temel amacını oluşturmaktadır” (Floyd ve Widaman, 1995).

Faktör analizinin geçerliliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile belirlenmektedir. Örneklem büyüklüğünü ölçmeye yarayan bir test olup, örnek büyüklüğünün analizlere devam edebilmek için KMO değerinin % 60'ın üzerinde olması beklenmektedir. Ayrıca “ki-kare değerinin yüksek olması ve p değerinin %5 düzeyinde anlamlı olması gerektiği” (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998) bildirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizinde tüm ölçekler için faktör yüklerinin hesaplanmasında temel bileşen Principal Component Analysis yöntemi ve varimax döndürme tekniği uygulanmış; özdeğerleri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmış, faktör yüklerinin ise 0.40'tan büyük olması koşulu aranmıştır. Araştırmada kullanılan Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketinin faktör analizi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türkçenin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi

İFADELER	FAKTÖRLER					
	1	2	3	4	5	6
<i>Ben Türküm ve Türkçe öğrenmek istiyorum.</i>	0,547					
<i>Türkçemi geliştirmek istiyorum.</i>	0,736					
<i>Her Türk gencinin anadilini çok iyi bilmesi gerekir.</i>	0,759					
<i>Türkiye'ye gittiğimde eş-dostla kolay anlaşmak istiyorum.</i>	0,865					
<i>Türkiye'de kimsenin Türkçeme gülmesini istemiyorum.</i>	0,819					
<i>Türk kültürünü iyi bilmek istiyorum.</i>	0,833					
<i>Dil kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır</i>	0,783					

*Türk radyo ve televizyonlarını daha iyi
anlamak istiyorum* 0,540

İyi Türkçe bilmek benim saygınlığımı artırır 0,738

*Türkçe öğrendikçe daha fazla öğrenmek
istiyorum.* 0,680

*Türkçe öğrenerek düşünme ve kavrama
yeteneklerimi artırabilirim.* 0,744

*Türkçe öğrenerek duygu ve düşüncelerimi
daha iyi anlatabilirim.* 0,758

Türkçe ders kitapları güzel ve faydalı. 0,661

*Türkçe derslerinden iyi not almak için çok ders
çalışıyorum.* 0,757

*Türkçe derslerine çok çalışarak notumu
artırmak istiyorum.* 0,662

**Türk öğretmenleri bize fazla bir şey
öğretmiyor.* 0,686

Türkçe derslerini gerekli görmüyorum. 0,643

*Almanya'da yaşadığımız için Almanca daha
önemli.* 0,770

*Türkçe derslerinde zaten fazla bir şey
öğrenmiyoruz.* 0,667

*Türkçe öğrenmemin bana fazla faydası
olmayacak.* 0,656

Yaptığım her işte çok başarılı olmak istiyorum. 0,688

*Çok iyi Türkçe konuşan samimi bir arkadaşım
olsun istiyorum.* 0,620

*Kafama bir şey koyduğum zaman mutlaka
onu gerçekleştirmek isterim.* 0,763

**İş hayatında Türkçe önemli bir dil değil.* 0,644

Türkçe Avrupa'da da önemli bir dildir. 0,586

Türkçe öğrenenlerin iş bulma şansı artar.

0,739

KMO and Bartlett's Test: 0,865, Approx. Chi-

Square: 1897,232, p=0,000

<i>Öz değerler</i>	8,58	2,48	1,62	1,41	1,36	1,22
<i>Açıklanan varyans (Toplam varyans %64,46)</i>	33,03	9,57	6,23	5,73	5,21	4,67

** Ters madde*

Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi'nin 6 faktör (kimlik algısı, dil algısı, öğrenmesi gereken bir ders, aidiyet ve gereklilik, benlik algısı ve Türkçe'nin konumu) ve 26 ifadeden oluşan bir yapıda olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0,865, ki-kare değeri 1897,232 ve $p=0,000$ olarak belirlenmiş olması örneklem büyüklüğü ve verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu ve kurulan yapının anlamlı olduğunu göstermektedir. 6 boyut ve 26 ifadeden oluşan Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketinin ölçüm modelinin %64,46'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada "Türk öğretmenleri bize fazla bir şey öğretmiyor" ve "İş hayatında Türkçe önemli bir dil değil" ifadeleri ters maddedir. Ölçek 5'li likert olup, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) ifadeleri mevcuttur. Çalışma kapsamındaki katılımcıların Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik tutum puanlarının hesaplanması puanlarının toplanması ile bulunmaktadır. Puan arttıkça Türkçe'nin öğrenimi ve öğretimiyle ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 26, maksimum puan ise 130 puandır.

Araştırmada kullanılan Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi ve alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmış olup Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Türkçenin Öğrenimi Ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi Ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Değeri

<i>Ölçek ve alt boyutları</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N</i>
1. Faktör: Kimlik algısı	0,911	8
2. Faktör: Dil algısı	0,812	4
3. Faktör: Öğrenmesi gereken bir ders	0,777	4
4. Faktör: Aidiyet ve gereklilik	0,728	4
5. Faktör: Benlik algısı	0,655	3
6. Faktör: Türkçe'nin konumu	0,647	3
<i>Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi</i>	0,837	26

Güvenirlilik analizi, bir ankette bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavramdır. Yapılan güvenirlik analizlerinde α katsayısı bulunmaktadır. Bu alfa değeri $0 < \alpha < 0.40$ ise güvenilir değil, $0.40 < \alpha < 0.60$ ise düşük güvenirlikte, $0.60 < \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilir, $0.80 < \alpha < 1.00$ ise yüksek güvenirlikte olduğu anlamına gelmektedir. Bu ölçmede Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi'nin ve alt boyutlarının güvenirliğinin yeterli olduğu görülmüştür.

Verilerin analizi SPSS İstatistik 26 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışmada Kullanılan Ölçek Ve Alt Boyutlarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Skewness (Çarpıklık)</i>		<i>Kurtosis (Basıklık)</i>	
	<i>İstatistik</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>İstatistik</i>	<i>Std. Hata</i>

<i>Kimlik algısı</i>	-1,465	0,2	2,777	0,397
<i>Dil algısı</i>	-0,049	0,2	-0,374	0,397
<i>Öğrenmesi gereken bir ders</i>	-0,251	0,2	-0,216	0,397
<i>Aidiyet ve gereklilik</i>	0,439	0,2	-0,249	0,397
<i>Benlik algısı</i>	-0,312	0,2	-0,547	0,397
<i>Türkçe'nin konumu</i>	0,095	0,2	-0,326	0,397
<i>Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler</i>	-0,639	0,2	0,548	0,397
<i>Anketi</i>				

“Normal dağılımın kurallarına göre çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında ve basıklık değerlerinin (istatistik değerinin standart hataya bölünmesiyle elde edilen değer) ± 7 arasında olması gerekmektedir” (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu kapsamda Tablo 3'teki Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi ve alt boyut değerlerinin normal dağılım kurallarına uyduğu görülmüştür.

Araştırmada normal dağılım sergileyen ikili grupların karşılaştırılmasında Independent Sample T testi kullanılmıştır. İki'den fazla grupların karşılaştırılmasında One Way Anova Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında Benforrini, LSD veya Tamhane T2 testi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde ise Pearson testi kullanılmıştır. Ayrıca içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının Türkçe'nin öğrenimi ve öğretimine ilgili düşüncelerine üzerine etkileri çoklu regresyon ile incelenmiştir. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölüm, toplanan verilerden elde edilen tanımlayıcı bulgular ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular olmak üzere iki alt başlık altında yapılandırılmıştır.

Tanımlayıcı bulgular

Öğrencilere Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilere ait tanımlayıcı istatistiksel bulgular belirlenmiş olup, Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Bulgular

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	81	55,1
	Erkek	66	44,9
Yaş	11-12 yaş	65	44,2
	13-15 yaş	60	40,8
	16-18 yaş	22	15,0
Doğum yeri	Almanya	142	96,6
	Türkiye	5	3,4
Evde konuşulan dil	Almanca	53	36,1
	Türkçe	4	2,7
	Karma	90	61,2
Arkadaşları ile konuşulan dil	Almanca	17	11,6
	Türkçe	34	23,1
	Karma	96	65,3
Devam edilen okul türü	Hauptschule	3	2,0
	Realschule	63	42,9

	<i>Gymnasium</i>	41	27,9
	<i>Gesamtsschule</i>	8	5,4
	<i>Berufskolleg</i>	25	17,0
	<i>Diğer</i>	7	4,8
<i>Almanya'da ilkokulda</i>	<i>Evet</i>	119	81,0
<i>Türkçe dersleri alma durumu</i>	<i>Hayır</i>	28	19,0
<i>Şimdi Türkçe alma</i>	<i>Evet</i>	28	19,0
<i>durumu</i>	<i>Hayır</i>	119	81,0
<i>Anketi doldurma dili</i>	<i>Almanca</i>	98	66,7
<i>tercihi</i>	<i>Türkçe</i>	49	33,3
	<i>Toplam</i>	147	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; 147 öğrenciden 81'i kız, 66'sı ise erkektir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla anketi doldurmakta daha istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Yaş dağılımları incelendiğinde; 147 öğrenciden 65 öğrenci 11-12 yaş, 60 öğrenci 13-15 yaş ve 22 öğrenci ise 16-18 yaş arasındır.

Doğum yeri dağılımları incelendiğinde; 147 öğrenciden 142 öğrenci Almanya'da ve 5 öğrenci ise Türkiye'de doğmuştur.

Evde konuşulan dil dağılımları incelendiğinde; 147 öğrenciden 53 öğrenci sadece Almanca, 4 öğrenci sadece Türkçe ve 90 öğrenci ise hem Almanca hem de Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bir önceki verilere bakıldığında 147 öğrencinin 142'si Almanya doğumlu olmasına rağmen evde her iki dili de aktif olarak kullandıkları söylenebilir.

Devam edilen okul dağılımları incelendiğinde; 147 öğrenciden 3 öğrenci Hauptschule'ye, 63 öğrenci Realschule'ye, 41 öğrenci Gymnasium'a, 8 öğrenci

Gesamtsschule'ye, 25 öğrenci Berufskolleg'e ve 7 öğrenci ise diğer olarak öğrenim gördükleri okulları ifade etmişlerdir.

Almanya'da ilkokulda Türkçe dersleri alma durumları incelendiğinde; 147 öğrenciden 119 öğrenci evet cevabı verirken 28 öğrenci ise hayır cevabı vermiştir.

Öğrencilerin şimdi Türkçe alma durumları incelendiğinde; 147 öğrenciden 28 öğrenci evet cevabı verirken 119 öğrenci ise hayır cevabı vermiştir.

Öğrencilerin anketi doldurma dili tercihleri incelendiğinde; 147 öğrenciden 98 öğrenci Almanca ve 49 öğrenci ise Türkçe olarak anketlere cevap vermişlerdir.

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin yaşlarına göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması yapılmış olup, Tablo 5'te gösterilmiştir. Öğrencilerin yaşlarına göre dil algısı, benlik algısı ve Türkçe'nin konumu puanları arasında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak öğrencilerin yaşlarına göre kimlik algısı, öğrenmesi gereken bir ders, aidiyet ve gereklilik ile Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları arasında farklılık görülmüştür. 11-12 yaş öğrencilerin kimlik algısı ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları, 16-18 yaş arası kimlik algısı ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaşları arttıkça Türkçeyi öğrenmeleri gereken bir ders olarak görmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca 11-12 yaş öğrencilerin aidiyet ve gereklilik puanlarının 13-15 yaşa göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Yaş
------------------------	-----

	11-12 yaş (A) n:65 ($\bar{X} \pm SS$)	13-15 yaş (B) n:60 ($\bar{X} \pm SS$)	16-18 yaş (C) n:22 ($\bar{X} \pm SS$)	F	P değeri	Fark
Kimlik algısı	34,25±5,8 2	32,25±6, 28	29,50±8, 77	4,62 8	0,011 *	A>C
Dil algısı	13,26±3,9 7	13,63±3, 11	13,27±3, 77	0,18 5	0,831	-
Öğrenmesi gereken bir ders	14,80±2,9 9	13,35±2, 94	11,23±4, 01	11,1 61	0,000 **	A>B >C
Aidiyet ve gereklilik	8,02±3,11 3	9,62±3,4 3	9,36±3,2 6	4,04 4	0,02*	A>B
Benlik algısı	11,69±2,1 1	11,62±2, 30	11,09±2, 83	0,57 8	0,562	-
Türkçe'nin konumu	10,37±2,3 6	9,85±2,1 3	9,05±2,3 6	2,91 3	0,058	-
Türkçe Öğrenimi ve Öğretimiyle ilgili Düşünceler Anketi	92,38±11, 41	90,32±11, ,34	83,50±15 ,61	4,44 6	0,013 *	A>C

*p<0,05, **p<0,01, F: One Way Anova Testi, Fark testi: Benferrini testi veya Tamhane T2 testi

Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin doğum yerine göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması yapılmış olup, Tablo 6'da gösterilmiştir. Öğrencilerin doğum yerine göre kimlik algısı, dil algısı, aidiyet ve gereklilik, benlik algısı puanları arasında farklılık görülmemiştir (p>0,05). Ancak öğrencilerin doğum

yerine göre öğrenmesi gereken bir ders, Türkçe'nin konumu ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları arasında farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Türkiye'de doğan öğrencilerin öğrenmesi gereken bir ders, Türkçe'nin konumu ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanlarının Almanya'da doğan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Doğum Yerine Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Doğum yeri		t	P değeri
	Almanya	Türkiye		
	n:142 ($\bar{X} \pm SS$)	n:5 ($\bar{X} \pm SS$)		
Kimlik algısı	32,60±6,72	36,20±4,82	1,188	0,237
Dil algısı	13,32±3,55	16,20±4,21	1,777	0,078
Öğrenmesi gereken bir ders	13,56±3,33	17,00±2,55	2,289	0,024*
Aidiyet ve gereklilik	8,93±3,34	7,20±2,77	1,141	0,256
Benlik algısı	11,54±2,28	12,60±2,88	1,018	0,31

			-	
<i>Türkçe'nin konumu</i>	9,89±2,28	12,00±2,12	2,04	0,043*
			1	
			-	
<i>Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler</i>	89,82±12,2	101,20±11,7	2,04	0,043*
<i>Anketi</i>	5	3	3	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: Independent Sample T testi

Öğrencilerin Türk Arkadaşları ile Konuştuğu Dile Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türk arkadaşları ile konuştuğu dile göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması yapılmış olup, Tablo 7'de gösterilmiştir. Öğrencilerin Türk arkadaşları ile konuştuğu dile göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarında farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 7

Öğrencilerin Türk Arkadaşları İle Konuştuğu Dile Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Türk arkadaşları ile konuştuğu dil			F	P değeri
	Almanca	Türkçe	Karma		
	(A)	(B)	(C)		
	n:17	n:34	n:96		
	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)		
<i>Kimlik algısı</i>	34,94±5,0	32,67±6,1	32,34±7,0	1,09	0,337
	4	6	6	6	
<i>Dil algısı</i>	14,23±3,2	13,67±3,5	13,17±3,6	0,74	0,478
	3	7	6	1	

Öğrenmesi gereken bir ders	15,35±2,2	13,35±3,0	13,48±3,5	2,48	0,087
	3	0	6		
Aidiyet ve gereklilik	8,64±3,88	10,05±3,8	8,48±2,93	2,89	0,058
		8		8	
Benlik algısı	11,88±1,4	11,64±2,4	11,48±2,3	0,23	0,793
	9	3	7	2	
Türkçe'nin konumu	10,29±1,6	9,61±2,84	10,02±2,1	0,58	0,557
	4		8	7	
Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili	95,35±7,0	90,02±12,	89,01±12,	2,02	0,136
Düşünceler Anketi	8	59	84	4	

*p<0,05, **p<0,01, F: One Way Anova Testi

Öğrencilerin Anketi Doldurma Dili Tercihine Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin anketi doldurma dili tercihinine göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve Tablo 8'de gösterilmiştir. Öğrencilerin anketi doldurma dili tercihinine göre kimlik algısı, öğrenmesi gereken bir ders, benlik algısı, Türkçe'nin konumu ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları arasında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak öğrencilerin anketi doldurma dili tercihinine göre dil algısı ve aidiyet ve gereklilik puanları arasında farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Anketi Almanca doldurmak isteyen öğrencilerin dil algısı puanlarının anketi Türkçe doldurmak isteyen öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anketi Türkçe olarak doldurmak isteyen öğrencilerin ise aidiyet ve gereklilik puanlarının Almanca doldurmak isteyen öğrencilerin aidiyet ve gereklilik puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8

Öğrencilerin Anketi Doldurma Dili Tercihine Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Anketi doldurma dili tercihi		t	P değeri
	Almanca	Türkçe		
	n:98 ($\bar{X} \pm SS$)	n:49 ($\bar{X} \pm SS$)		
Kimlik algısı	32,86±7,16	32,45±5,64	0,348	0,728
Dil algısı	13,92±3,55	12,41±3,51	2,444	0,016*
Öğrenmesi gereken bir ders	13,97±3,39	13,08±3,23	1,52	0,131
Aidiyet ve gereklilik	8,48±3,26	9,65±3,38	2,033	0,044*
Benlik algısı	11,83±2,21	11,06±2,42	1,92	0,057
Türkçe'nin konumu	10,13±2,21	9,61±2,46	1,297	0,197
Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi	91,18±12,85	88,27±11,21	1,353	0,178

*p<0,05, **p<0,01, t: Independent Sample T testi

Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve Tablo 9'da gösterilmiştir. Öğrencilerin okul türlerine göre dil algısı, öğrenmesi gereken bir ders, aidiyet ve gereklilik, benlik algısı ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler

Anketi puanlarında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak öğrencilerin okul türlerine göre kimlik algısı ve Türkçe'nin konumu puanları arasında bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Gymnasium'da okuyan öğrencilerin kimlik algısı puanları, Realschule ve Berufskolleg'de okuyan öğrencilerin kimlik algısı puanlarından yüksek çıkmıştır. Ayrıca Gymnasium'da okuyan öğrencilerin Türkçe konumu puanları, diğer ve Berufskolleg'de okuyan öğrencilerin Türkçe puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 9

Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Okul türü				F	P değeri	Fark
	Diğer	Realschul	Gymnas	Berufsk			
	(A)	e (B)	ium (C)	olleg (D)			
	n:18	n:63	n:41	n:25			
	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)			
Kimlik algısı	33,06±6	33,76±5,7	30,27±7	33,88±6	2,7	0,047	C<B
	,86	4	,51	,62	15	*	,D
Dil algısı	14,10±3	13,46±3,9	13,68±2	13,84±3	0,7	0,514	
	,39	4	,74	,20	68		
Öğrenmesi gereken bir ders	13,83±2	13,06±3,8	13,48±3	15,08±3	2,2	0,087	
	,77	3	,56	,08	29		
Aidiyet ve gereklilik	8,28±2,	8,98±3,66	9,39±3,	8,24±3,	0,8	0,48	
	91		10	15	3		
Benlik algısı	11,11±1	11,90±2,7	10,95±1	12,00±1	2,1	0,103	
	,84	3	,82	,89			
Türkçe'nin konumu	10,61±1	10,08±2,5	8,98±2,	10,80±2	4,4	0,005	C<A
	,54	4	04	,06	5	*	,D

<i>Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili</i>	91,00±1	91,25±12,	86,05±1	93,84±1	2,5
<i>Düşünceler Anketi</i>	1,35	35	1,95	1,01	15

0,061

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, F: One Way Anova Testi, Fark testi: Benforrini testi veya Tamhane T2 testi

Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgileri

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve motivasyon düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bilgileri belirlenmiş ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo10

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve motivasyon düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler

Ölçek ve alt boyutları	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<i>Kimlik algısı</i>	147	8,00	40,00	32,72	6,67
<i>Dil algısı</i>	147	4,00	20,00	13,41	3,59
<i>Öğrenmesi gereken bir ders</i>	147	4,00	20,00	13,67	3,35
<i>Aidiyet ve gereklilik</i>	147	4,00	20,00	8,87	3,33
<i>Benlik algısı</i>	147	6,00	15,00	11,57	2,29
<i>Türkçe'nin konumu</i>	147	4,00	15,00	9,95	2,29
<i>Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi</i>	147	53,00	114,00	90,21	12,36
<i>İçsel motivasyon</i>	147	2,30	3,75	3,06	,28
<i>Dışsal motivasyon</i>	147	2,10	3,80	2,96	,29
<i>Motivasyon</i>	147	2,31	3,70	3,01	,24

Çalışmaya katılan öğrencilerin içsel, dışsal ve genel motivasyon düzeyleri incelenmiş ve Tablo 11’de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin içsel, dışsal ve genel motivasyon düzeyinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Tablo 11

Çalışmaya katılan öğrencilere ait motivasyon düzeyleri

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>Frekans (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>İçsel motivasyon</i>	<i>Düşük</i>	5	3,4
	<i>Orta</i>	133	90,5
	<i>Yüksek</i>	9	6,1
<i>Dışsal motivasyon</i>	<i>Düşük</i>	10	6,8
	<i>Orta</i>	134	91,2
	<i>Yüksek</i>	3	2,0
<i>Motivasyon (genel)</i>	<i>Düşük</i>	7	4,8
	<i>Orta</i>	136	92,5
	<i>Yüksek</i>	3	2,0
<i>Toplam</i>		147	100

Öğrencilerin Tanıtıcı Çeşitli Verileri, Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili

Düşünceleri ve Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyleri

Öğrencilerin tanıtıcı çeşitli verileri, Türkçe öğrenimi ve öğretimine ilgili düşünceleri ve motivasyon düzeyi arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiş ve Tablo 12’de gösterilmiştir. Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ile kimlik algısı ve dil algısı arasında yüksek düzeyde, Öğrenmesi gereken bir ders, Benlik algısı ve Türkçe’nin konumu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ancak öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ile aidiyet ve

Tablo 13

Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanlarını Etkileyen Faktörlere Yönelik Çoklu Regresyon Analiz Sonucu

Değişkenler	B	S.H	Beta	t	p	Güven Aralıkları	
						95% C.I.for EXP(B)	
						Alt	Alt
Sabit	-2,953	9,35		-0,316	0,753	-21,434	15,528
İçsel motivasyon	6,706	2,935	0,156	2,285	0,024	0,906	12,507
Dışsal motivasyon	24,504	2,822	0,591	8,682	0,000	18,925	30,083
R Square =0,45		F (2,144)=59,478, p=0,000					

Bağımlı değişken: Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi

Aralarında olasılık oranlarına bakıldığında, içsel motivasyon puanlarının bir birim oranında artması öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanlarını 0,156 kat arttıracak, dışsal motivasyon puanlarının bir birim puan arttığında öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanlarını 0,59 kat arttıracak görülmektedir. Bu kapsamda Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanlarının en çok dışsal motivasyon kaynaklarına bağlı olduğu söylenebilmektedir.

Çoklu regresyon denklemi: Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi = -2,953 + 6,706 (İçsel motivasyon) + 24,504 (Dışsal motivasyon).

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

1) Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Tutumlarında Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre; *kimlik algısı, dil algısı, Türkçe'nin konumu ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi* puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre *öğrenmesi gereken*

bir ders, aidiyet ve gereklilik ve benlik algısı puanları arasında farklılık görülmüştür. Boyutlardan öğrenmesi gereken bir ders ve benlik algısı puanları karşılaştırıldığında kızların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersindeki sorumluluklarının farkında olduğu, yaptıkları işlerde başarılı olmak istedikleri söylenebilir. Aidiyet ve gereklilik puanları karşılaştırıldığında ise erkeklerin puanlarının kızların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 14).

Tablo 14

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kız	Erkek	t	P değeri
	n:81 ($\bar{X} \pm SS$)	n:66 ($\bar{X} \pm SS$)		
Kimlik algısı	33,14±6,38	32,21±7,04	0,83 4	0,406
Dil algısı	13,67±3,67	13,11±3,50	0,94 1	0,348
Öğrenmesi gereken bir ders	14,17±3,16	13,06±3,50	2,02 1	0,045*
Aidiyet ve gereklilik	8,38±3,24	9,47±3,37	- 1,98 6	0,049*
Benlik algısı	12,01±2,05	11,03±2,48	2,62 7	0,01**
Türkçe'nin konumu	10,21±2,15	9,65±2,45	1,47	0,144

Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler	91,58±12,2	88,53±12,4	1,49	0,137
Anketi	2	3	3	

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, t: Independent Sample T testi

2)İlkokulda Türkçe Dersi Alan ve Almayan Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğrencilerin Almanya'da ilkokulda Türkçe dersleri alma durumuna göre Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$) (Tablo 15).

Bu bağlamda, analiz sonucuna göre öğrencilerin ilkokul döneminde Türkçe dersi alıp almamasının, Türkçe öğrenimi ve öğretime yönelik tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 15

Öğrencilerin Almanya'da İlkokulda Türkçe Dersleri Alma Durumuna Göre Türkçe Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Almanya'da ilkokulda Türkçe dersleri alma durumu		t	P değeri
	Evet	Hayır		
	n:119	n:28		
	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)		
Kimlik algısı	32,77±6,71	32,50±6,65	0,194	0,846
Dil algısı	13,55±3,60	12,86±3,59	0,913	0,363

Öğrenmesi gereken bir ders	13,82±3,38	13,07±3,24	1,05 6	0,293
			-	
Aidiyet ve gereklilik	8,71±3,34	9,54±3,28	1,17 5	0,242
			-	
Benlik algısı	11,46±2,28	12,04±2,38	1,18 9	0,236
			-	
Türkçe'nin konumu	9,95±2,30	10,00±2,33	0,10 4	0,917
Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi	90,26±12,23	90,00±13,18	0,1	0,921

*p<0,05, **p<0,01, t: Independent Sample T testi

3)Şu Anda Türkçe Derslerine Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğrencilerin hâlihazırda Türkçe dersi alma durumuna göre dil algısı, öğrenmesi gereken bir ders, benlik algısı, Türkçe'nin konumu ve Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları arasında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak öğrencilerin Türkçe dersi alma durumuna göre kimlik algısı ve aidiyet ve gereklilik puanları arasında farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kimlik algısı puanlarına bakıldığında hâlihazırda Türkçe dersi almakta olan öğrencilerin puanlarının almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 16).

Bu bağlamda dersi alan öğrencilerin kimlik bilinçlerinin yüksek olduğu ve dilin, kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Aidiyet ve gereklilik puanlarına bakıldığında ise Türkçe dersi almayan öğrencilerin puanlarının alanlara göre

daha yüksek olduğu görülmüştür. Dersi almayan öğrencilerin Almanya'da yaşamaları sebebiyle Almancayı daha önemli buldukları söylenebilir.

Tablo 16

Öğrencilerin Şimdi Türkçe Alma Durumuna Göre Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Şimdi	Türkçe	alma	t	P değeri
	durumu				
	Evet n:28 ($\bar{X} \pm SS$)	Hayır n:119 ($\bar{X} \pm SS$)			
Kimlik algısı	35,37 $\pm$ 4,13	32,05 $\pm$ 6,99	2,55 9	0,012*	
Dil algısı	13,18 $\pm$ 3,59	12,47 $\pm$ 3,61	0,38 6	0,7	
Öğrenmesi gereken bir ders	14,32 $\pm$ 2,82	13,52 $\pm$ 3,46	1,13 7	0,257	
Aidiyet ve gereklilik	7,75 $\pm$ 3,26	9,13 $\pm$ 3,31	1,99 7	0,048*	
Benlik algısı	11,68 $\pm$ 2,58	11,55 $\pm$ 2,24	0,27 3	0,785	
Türkçe'nin konumu	10,39 $\pm$ 2,36	9,86 $\pm$ 2,28	1,11	0,269	
Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi	92,89 $\pm$ 8,92	89,58 $\pm$ 13,00	1,27 8	0,203	

*p<0,05, **p<0,01, t: Independent Sample T testi

4)Ailede Konuşulan Dile Göre Öğrencilerin Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğrencilerin evde aileleriyle konuştuğu dile göre Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve Tablo 17'de gösterilmiştir. Öğrencilerin evde aileleriyle konuştuğu dile göre Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları ve 5 alt boyutun (kimlik algısı, dil algısı, aidiyet ve gereklilik, benlik algısı, Türkçenin konumu) puanlarında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Analiz sonucuna göre bu 5 alt boyutun çocukların evde aileleriyle konuştukları dilin öğrencinin Türkçe'nin öğrenimi ve öğretimine ilgili düşüncelerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak öğrenmesi gereken bir ders ve Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Evde tamamen Almanca konuşan çocukların puanının, evde Türkçe ve hem Türkçe hem Almanca konuşan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda analiz sonucuna göre çocukların Almanya'da yaşamaları sebebiyle Türkçeyi öğrenilmesi gereken bir ders olarak görmediği söylenebilir.

Tablo 17

Öğrencilerin Ailesiyle Evde Konuştuğu Dile Göre Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi Puanları Ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

	Aile ile evde konuştuğu dil			F	P
	Almanca	Türkçe	Karma		
Ölçek ve alt boyutları	(A)	(B)	(C)		değeri
	n:53	n:4	n:90		
	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)	($\bar{X} \pm SS$)		
Kimlik algısı	33,55±6,4	33,25±3,	32,21±6,8	0,67	0,509
	6	77	9	8	

<i>Dil algısı</i>	14,06±3,9 0	11,50±3, 70	13,12±3,3 6	1,73 0	0,181
<i>Öğrenmesi gereken bir ders</i>	14,85±3,0 8	12,75±4, 50	13,02±3,3 0	5,41 3	0,005
<i>Aidiyet ve gereklilik</i>	8,32±3,36	9,75±3,9 5	9,16±3,29	1,19 2	0,307
<i>Benlik algısı</i>	11,30±2,3 7	11,75±2, 75	11,72±2,2 5	0,56 6	0,569
<i>Türkçe'nin konumu</i>	10,25±2,4 0	9,25±2,2 2	9,82±2,25	0,75 8	0,471
<i>Türkçe'nin Öğrenimi Ve Öğretimine İlgili Düşünceler Anketi</i>	92,32±11, 98	88,25±8, 42	89,06±12, 67	1,21 8	0,299

*p<0,05, **p<0,01, F: One Way Anova Testi

5)Türkçe Öğretmenlerine Göre Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenimi ve Öğretimine Etki Eden Motivasyon Kaynakları Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş ve ilk üç soruyla öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 18'de ve diğer sorulara ilişkin bulgular ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 18

Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatiksel Bulgular

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	5	55,56
	Erkek	4	44,44
Türkçe öğretim deneyimi	1-2 Yıl Aralığı	2	22,22
	3-4 Yıl Aralığı	5	55,56
	5-6 Yıl Aralığı	2	22,22

	Türk Dili ve Edebiyatı Mezunu	5	55,56
	Tarih Bölümü Mezunu	1	11,11
Branşlar	Tiyatro Bölümü Mezunu	1	11,11
	Matematik Bölümü Mezunu	1	11,11
	İngilizce Öğretmeni	1	11,11
	Toplam	9	100

N=9

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, 9 öğretmenden 5'i kadın, 4'ü ise erkektir.

Öğretmenlerin 9'undan 2'si 1-2 yıl aralığında, 5'i 3-4 yıl aralığında ve 2'si 5-6 yıl aralığında Türkçe öğretimi deneyimine sahiptir.

Öğretmenlerin 9'undan 5'i Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur. Öğretmenlerden bir tanesi Tarih Bölümü mezunudur. Bir diğer öğretmen ise Matematik Bölümü mezunudur. Bir öğretmen Tiyatro Bölümü mezunu olduğunu ifade etmiştir. Bu 8 öğretmen Formasyon alarak öğretmenlik hayatına atıldıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise branşının İngilizce öğretmenliği olduğunu belirtmiştir. görüldüğü üzere bazı öğretmenlerin branşları Türkçe öğretime uygun değildir. Ancak çalışmamıza en detaylı bilgiyi 5-6 yıllık tecrübesi olan öğretmenler vermektedir(Ö1,Ö3).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Soru 4. Türkçe derslerinde zorluk yaşıyor musunuz? Hangi boyutlarda?

Araştırmaya katılan öğretmenlere, Türkçe derslerinde yaşadıkları zorluklar sorulmuştur. Soruya ilişkin zorlukların iki temada toplandığı saptanmıştır. Öğretmenler tarafından bu zorluğun ilki, öğrencilerin Türkçe dersinin önemini bilmedikleri, diğeri ise Türkçenin ana dilleri olması sebebiyle Türkçe öğrenmek istemedikleri, şeklinde dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere göre genel anlamda öğrencilerin hem dışsal

motivasyonlarının hem de içsel motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Görüşme sorusu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: (kırgın bir tavırla soruyu cevaplar) ne yazık ki öğrenciler Türkçe dersinin öneminin farkında değiller hocam, bir matematik dersine verdikleri değerin aynısını vermiyorlar. Bazı çocuklar sadece zaman geçirmek için geliyorlar.

Ö2: Özgül hocam bu konudan çok mustaribiz (iç çektikten sonra konuşmasına devam eder). Öğrenciler Türkçeyi çok iyi bildiklerini sanıyorlar ve Türkçe dersinin gereksiz olduğunu düşünüyorlar. Bu yüzden öğrenime kapalılar. Bedensel olarak katılım sağlıyorlar ancak zihinsel olarak katılım yok maalesef.

Ö7: Türkçe derslerinde yaşadığımız en büyük sıkıntı Türkçemizin yeterince önemsenmemesi ve öğrenmeye karşı isteksizlik Özgül Hanım. Yabancı ülkede yaşadığı için hem aile hem de öğrenci sadece o ülkenin dilini bilmenin yeterli olduğunu düşünüyorlar. Bu da bir yandan bizim Türkçe öğretmemizi etkiliyor öte yandan da öğrencinin öğrenmesini...

Soru 5. Türk öğrencileriniz sizinle ve arkadaşlarıyla hangi dilde konuşmayı tercih ediyorlar?

5a) Öğrencileriniz okulda ders dışında, teneffüslerde hangi dili konuşmayı tercih ediyorlar?

5b) Okul dışında hangi dili konuşmayı tercih ediyorlar?

5c) Sizce bu dili/dilleri tercih etmelerinin nedeni ne olabilir?

Araştırmada “Türk öğrencileriniz sizinle ve arkadaşlarıyla hangi dilde konuşmayı tercih ediyorlar?” sorusuna görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin çoğunlukla sınıf içerisinde ve ders esnasında öğretmen ve arkadaşları ile Türkçe konuşmaya çalıştıklarını, Türkçe konuşmaları için onları teşvik ettiklerini ancak ders dışında teneffüslerde ve okul dışında Almancaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bunun

nedenini ise üç sebebe bağladıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre birinci neden; öğrencilerin Almanya doğumlu olması, ikinci neden; çocukların Almancaya Türkçeden daha iyi hâkim olmaları ve üçüncü neden ise; ailelerden kaynaklandığı diğer bir değişle ailelerin çocuklarıyla Almanca iletişime geçmeyi tercih etmeleridir. Bu bağlamda öğrencilerin dışsal motivasyona bağlı olarak Türkçe'nin yerine Almancayı tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö4: (Gülümseyerek ve kendinden emin bir şekilde soruyu cevaplar) Ooo hocam biz derslerde Türkçe konuşuyoruz. Çocuklara Almanca bilmediğimi söylediğim için bana Almanca istek veya soru yöneltilmiyorlar.

5a) ders dışında da öğrencilerimle Türkçe konuşuyorum.

5b) okul dışında veya kurum dışına çıktıklarında çocuklar Almanca konuşmaya yöneliyorlar.

5c) bu çocuklar yurt dışı doğumlu oldukları ve Almancaya Türkçeden daha iyi hâkim olduklarından dolayı bu dili tercih ediyorlar.

Ö6: Benimle Türkçe kendi aralarında Almanca konuşuyorlar maalesef.

5a) daha çok Almanca konuşuyorlar. Ama benimle yine Türkçe iletişime geçiyorlar.

5b) kesinlikle Almanca konuşuyorlar hocam hiç şaşmaz!

5c) Alman dili günlük hayatlarında daha ağır basıyor onlar için. Kendilerini bu dilde kolay ifade ediyorlar. Bu dile daha hakimler.

Ö7: Öğrenciler benimle mecburen Türkçe konuşuyor çünkü onlara Almanca konuştuklarında onları anlamadığımı söyledim Özgül Hanım. Siz de bilirsiniz Almanca konuşamayacakları için bu şekilde onları Türkçe konuşmaya teşvik ediyorum.

5a) öğrencilerimin büyük çoğunluğu Almanca konuşmayı tercih ediyorlar.

5b) okul dışında da Almanca hâkim olan dil olduğu için Almancayı tercih ediyorlar tabii ki.

5c) veliler yurt dışında doğup büyüyen çocuklarını yaşadıkları ülkeye ayak uydurabilmelerini ve zorluk çekmemelerini istedikleri için konuşmaya başladıkları an itibariyle Almanca öğretmeye başlıyorlar. Bundan dolayı çocuklar o ülkenin dilini bilmenin verdiği kolaylık ve rahatlıkla Almancayı tercih ediyorlar.

Ö8: Öğrencilerimin Türkçe derslerimizde zorlanmalarını istemediğim ve onların derslerden uzaklaşmalarını istemediğimden çok fazla olmamak kaydıyla zorlandıkları zamanlarda Almanca konuşmalarına fırsat veriyorum hocam. Çocuklar benim Almanca bildiğimi biliyorlar tabi bazen suistimal ediyorlar. Almanca konuşmaya çalışıyorlar bu noktada ben engel oluyorum Türkçe konuşmalarını istiyorum.

5a)%70 olarak Almanca konuşuyorlar. Benimle Türkçe konuşmaya çalışıyorlar.

5b) %90 Almanca konuşuyorlar doğal olarak çünkü çocukların çevresindeki herkes Almanca konuşuyor.

5c) tamamen burada doğup düğmelerinden, arkadaş çevresi ve ailelerinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.

Soru 6. Türk öğrencilerinizin ilkokulda Türkçe dersi almış olması veya olmaması öğrencilerinizin Türkçe dersi sınıf içi etkinliklerini dil kullanımı açısından nasıl etkiliyor?

6a) Sizce öğrencilerinizin Türkçe seviyelerinin farklı olması Türkçe derslerini etkiliyor mu?

Öğretmenler ile yapılan görüşmede, öğrencilerin ilkokulda Türkçe dersi almış olması veya olmaması, öğrencilerin Türkçe dersi sınıf içi etkinliklerini dil kullanımı açısından nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğretmenler çoğunluk olarak çocukların ilkokul

döneminde ders almış olmaları ve Türkçeye daha hakim olmaları sebebiyle derse daha aktif katıldıklarını vurgulamışlardır. Burada öğrencilerin dersi daha önceki dönemlerde almış olmaları hem içsel motivasyonlarının hem de dışsal motivasyonlarının, derse katılımlarında pozitif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Ancak ilköğretim döneminde Türkçe dersi alan ve almayan öğrencilerin aynı sınıfta olması ve dolayısıyla dil seviyelerindeki farklılıklar nedeniyle dersi olumsuz olarak etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda geçmiş dönemlerde Türkçe dersi almamış öğrencilerin alan öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerine dair örnekler, aşağıda sunulmuştur.

Ö1: benim sınıfımda ilköğretimde ders almış öğrenci dersi pozitif yönde etkiliyor. Mesela fiilleri öğrenmiş öğrencilere tekrar bunu anlatmak zorunda kalmıyorum hocam.(Biraz sıkılgan bir tavırla sözlerine devam eder) Bilmeyen öğrencilere en baştan anlatmam gerekiyor. Almanca ile karşılaştırarak anlatmam gerekiyor ki bu da tabii ki derslerimizi olumsuz etkiliyor. Zaman kaybına neden oluyor.

6a) öğrencilerden önce benim motivasyonum düşüyor maalesef hocam. Öğrencilerin yaş seviyelerinin, dil seviyelerinin, sınıf seviyelerinin farklı olması dersimizi negatif etkiliyor. Anlayan grup ve anlamayan grup çatışmasın diye çok fazla dikkat etmem gerekiyor. Çocuğun benim için anlamadım demesi çok önemli. Anlayana kadar defalarca anlatırım. Anlayan ve anlamayan grup arasında farklılık olmasın, çatışma olmaması ve akran öğretimi olması açısından bazen konuyu anlayan öğrenciye anlattırıyorum.

Ö6: ilköğretimde Türkçe dersi almış olanlar almayanların nazaran daha iyi Türkçe konuşuyorlar ve anlıyor diyebilirim. İlköğretim döneminde Türkçe dersi almanın dili anlama, aidiyet açısından çok gerekli olduğunu düşünüyorum şahsen.

6a) Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını etkiliyor. Dersi alanlar almayanlara göre bizim derslerimize istekli geliyorlar. Öğrencilerin istekli gelmesi beni de çok mutlu ediyor.

Ö5: Türkçe dersi alan öğrenci sayısı genel olarak az olduğu için derslerimizde pek bir değişiklik söz konusu değil. Fakat oyunlarla Türkçe etkinliklerine oldukça yoğun ilgi gösteriyorlar.

6a) Maalesef derslerde yaşadığımız sıkıntıların başında seviye farkı geliyor. Kimi öğrenciler Türkçeyi sadece derslerimizde kullandığı için anlamakta çok zorlanıyor. Bizler de öğretmen olarak o öğrencilerin de anlamasını sağlamak için dersleri en basite indirgediğimizden daha yüksek seviyedeki öğrenci bu durumdan pek memnun olmuyor. Aradaki uyumu sağlamak bazen bizim için zor ve yorucu oluyor. Bu durumda bizim motivasyonumuzu etkiliyor.

Soru 7. Sizce öğrencilerin Türkçe derslerine katılmaları diğer derslerindeki başarılarını etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor?

7a) Okulunuzdaki Türkçe dersi notu öğrencinin karne notunu etkiliyor mu?

7b) Etkiliyor ise bu durumun öğrencinin Türkçe dersine etkisi nasıl oluyor?

Araştırmaya katılan öğretmenlere, öğrencilerin Türkçe derslerine katılmaları diğer derslerindeki başarılarını etkileyip etkilemediği ve Türkçe dersi notunun karne etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlere göre; Türkçe dersi öğrencilerin diğer derslerine de etki etmektedir. Bunu ana dili iyi bilmenin diğer dilleri öğrenmede kolaylık sağlamasına bağlamışlardır. Türkçe dersi notunun karne notuna bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Türkçe dersinin karne notuna etkisi olmadığı için derse katılımlarının motivasyonlarını etkileyebileceğini söylemek pek mümkün görülmemektedir. Ancak Türkçeyi zorunlu 2. Yabancı dil olarak alan öğrencilerin notunun karne notlarına etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumda öğrencilerin Türkçe dersi almasının dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Soru ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: Kendi diline hâkim olan öğrenci Almanca konuları daha iyi anlıyor.

7a) Birçok öğrencimin notlarını etkilemiyor. Ancak ikinci yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerimizin notlarını etkiliyor.

Ö7: Ben okul çağında çocukları olan bir anne daha sonra bir eğitmen olarak her zaman ana dile hâkim olmanın diğer dilleri öğrenme de kolaylık sağladığını düşüncesindeyim. Bu kolaylığının getirisi diğer derslere yansıyor muhakkak Özgül Hanım.

7a) benim öğrencilerimin okuldaki Türkçe dersi notunun karneye etkisi yok.

Ö9: evet kesinlikle etkilediğine inanıyorum hocam. Çocuk ne kadar kendi ana dilini iyi bilirse ve onunla haşır neşir olursa belki matematik dersine olmasa bile dil derslerine katkı sağlayacağını düşünüyorum.

7a) Notları karneyi etkilemiyor. Ancak bu durum okuldan okula farklılık gösterebiliyor. Türkçenin zorunlu 2. Yabancı dil olması durumunda ders notu karnelerini etkiliyor.

Soru 8. Türkçe derslerini haftalık kaç saat, hangi gün ve saatlerde vermektedir?

8a) Sizce bu süre yeterli midir? Neden?

8b) Sizce bu, gün ve saatlerdeki dersler öğrencilerin katılımlarını etkiliyor mu? Neden?

Araştırmada öğretmenlere, Türkçe derslerini haftalık kaç saat, hangi gün ve saatlerde verdikleri, söz konusu gün ve saatlerdeki derslerin öğrencilerin katılımlarını ne yönde etkilediği ve ders süresinin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Yapılan görüşme ile öğretmenlerin farklı gün ve saatlerde ders verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bazı öğretmenlere göre o gün ve o saatte dersin işlenmesi öğrencilerin katılımlarını olumlu etkilerken bazı öğretmenler dersin gün ve saatinin öğrencilerin derse katılımlarını olumsuz olarak etkilediğini vurgulamışlardır. Olumsuz olarak etkilediğini belirten öğretmenler de bunun nedeninin velilerden kaynaklı olduğunu, velilerin, çocuklarını derse getirmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin dışsal motivasyon kaynaklarının

etkili olduğunu söylenebilir. Öğretmenlere ders sürelerinin yeterli olup olmadığı sorulduğunda görüşmeye katılmış öğretmenlerin çoğunluğu sürenin yetersiz olduğunu ve Türkçe dersi saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Cumartesi ve pazar günleri ders veriyorum. Dörder saat şeklinde toplam 8 saat dersimiz var. Sekiz grubumuz var ve her gruba 1 saat ders veriyorum. İlk grubumuzun dersi sabah dokuzda başlıyor ve ders bittikten 15 dakika sonra diğer grubumuzun dersi başlıyor.

8a) Tabii ki derslerin 1 saat olması yeterli değil, bazen takıldıkları anlamadıkları konuyu daha uzun sürede anlatmak durumunda kalıyorum. Bir saatlik süre bazen yetersiz kalabiliyor.

8b) Katılımlarını etkilemiyor.

Ö4: Benim hafta sonu pazar günü sadece 2 saat dersim var.

8a) Tabii ki bu Süre Türkçe dersi için yeterli değil. Bazen konularımız yetişmiyor. Haftaya erteleniyor. Bu süre zarfında öğrenci dersi tekrar etmediği için unutabiliyor.

8b) Maalesef olumsuz olarak etkiliyor. Pazar günü ve öğleden sonra olması sebebi ile veli çocuğunu getirmek istemiyor.

Ö7: Haftalık 6 saat Türkçe dersi vermekteyim, derslerimiz hafta sonu cumartesi ve pazar günleri sabah saat 9.30 ile 12.30 arasında ders süremiz 45 dakikadır.

8a) Derslerimiz hafta sonu olduğu için öğrencileri sıkmamak adına yeterli görüyorum.

8b) Hafta sonu iki gün kuruluşa gelen öğrenciler hafta içi de okulda oldukları için pek istekli gelmiyorlar. Bu nedenle maalesef devamlılık sorunumuz var. Derse sürekli katılan öğrenci sayısı azınlık durumundadır.

Soru 9. Türk öğrencilerinizin Türkçe derslerine daha aktif katılımlarını sağlamak için önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Türkçe derslerine daha aktif katılımlarını sağlamak için tavsiyeleri sorulduğunda öğretmenler, en çok velilerin Türkçe öğretiminin önemi hakkında bilgilendirilmesi gerektiği konusu üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin dışsal motivasyon kaynakları olan aileler için vurgu yapıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerine dair örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Velilerin ve öğrencilerin Türkçe dersinin önemi hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünüyorum.

Ö3: Velilerin bu işe yönlendirmeleri gerekiyor. Çocuklarını bu yönde motive etmeliler.

Ö5: (kesin ve net bir tavırla soruyu cevaplar) Vallahi hocam her iş anne babada bitir. Biz burada kısıtlı zaman içinde ders veriyoruz. En büyük sorumluluk aileye ait. Öncelikle onların çocukları için çaba sarf etmesi gerekli.

Ö6: (iç çekerek soruyu cevaplar) Öncelikle bu konuda ailelerin bilinçlendirilmelerini çok önemişiyorum. Çocuklar anne ve babanın yansımasıdır ve evdeki düşünce çocuğa dayatılmış oluyor. Bu yüzden aile ana dili önemseyip çocuğunu öğrenim yolunda desteklerse bizlerin de öğretim yolunda azmimizi artırmış olacaklar.

Soru 10. Bu sorularımız dışında değinmek istediğiniz hususlar varsa lütfen belirtiniz.

Öğretmenlere, uygulamış olduğumuz yarı yapılandırılmış görüşme sorularında son olarak yöneltilmiş olduğumuz “sorularımız dışında değinmek istediğiniz hususlar var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve birçok öğretmenin materyal eksikliğine vurgu yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler Türkçe öğretiminin öneminin

daha çok vurgulanması gerektiği ve dil politikalarının geliştirilmesinin gerektiği vurgulamışlardır.

Ö2: Türkçe ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Ailelerimizin Türkçe öğretimi konusunda daha da bilinçlendirilmesi gerekiyor.

Ö3: Dil politikamızın geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Türkiye’den buradaki çocuklar için yapılan projelerin takibinin sağlanması gerekiyor. Bu konuda eksik kaldığımızı düşünüyorum.

Ö4: Materyallerin fazlalaştırılması gerektiğini düşünüyorum hocam. Sınıflarımızda farklı seviyeden öğrenciler olduğu için her materyali kullanamıyoruz. Yeni materyallere ihtiyacımız oluyor.

Ö8: (yakınarak soruyu cevaplar) Elimizde yeterli materyal maalesef yok bu durumda biz kendimiz materyal üretmeye çalışıyoruz. Fakat bunun için aldığımız bir eğitim olmamasıyla beraber buna ayıracak zamanımız da yok.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Yurt dışında yaşayan binlerce Türk çocuğu Türkçe öğretimine yönelik tutumlarında öğrenciden gelen motivasyon kaynaklarına ve öğrenme çevresinden gelen motivasyon kaynaklarına etki eden sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlara çözüm önerileri sunabilme adına son yıllardaki gelişmeler ışığında Türkçe öğretiminin Almanya müfredatındaki konumu ele alınarak Almanya’daki göçmen Türk çocuklarının ana dilleri olan Türkçe öğretimine yönelik tutumları ve görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen yanıtlardan toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular özetlenmiş ve bulgular alan yazını çerçevesinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma gönüllülük esası kapsamında 147 öğrenci ve 9 Türkçe dersi veren öğretmen ile yürütülmüştür. Öğrencilere Yağmur’un (2010) geliştirmiş olduğu “Türkçe’nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi” kullanılmış ve öğrenci grubuna

uygulanmıştır. Öğretmenlere ise öğrencilerin Türkçe derslerine katılımını etkileyen motivasyon kaynaklarını saptamak için araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi geliştirme çalışmaları için Yağmur (2010) tarafından oluşturulan 95 maddelik soru havuzu kullanılmıştır (EK-B). Bu havuzdaki 95 madde açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) bir veri setinde bulunan maddelerin yapısını tanımlamakta ve bu yapıyı oluşturan her bir boyutu ayrı ayrı belirlemektedir. Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketinin 6 faktör (kimlik algısı, dil algısı, öğrenmesi gereken bir ders, aidiyet ve gereklilik, benlik algısı ve Türkçe'nin konumu) ve 26 ifadeden oluşan bir yapıda olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi ve alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık, Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizi sonucuna göre Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketinin ve alt boyutlarının güvenilirliğinin yeterli olduğu görülmüştür (Tablo 2). Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuştur. Türkçe'nin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi ve alt boyut değerlerinin normal dağılım kurallarına uyduğu görülmüştür (Tablo 3).

Çalışmaya katılan öğrencilere ait tanımlayıcı istatistiksel bulgular belirlenmiştir ve çalışmaya kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha istekli katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu ise, Almanya'da ilkokulda Türkçe dersleri alma durumları incelendiğinde 147 öğrenciden 119 öğrenci Türkçe dersi aldığını ifade ederken 28 öğrenci Türkçe dersi almadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilere hâlihazırda Türkçe dersi alıp almadıkları sorulduğunda ise tam tersi oranda 119 öğrenci dersi almadıklarını, 28 öğrenci ise Türkçe dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Almanya'da ilkokulda Türkçe dersleri alma durumuna göre Türkçe Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$) (Tablo 15). Bu bağlamda analiz sonucuna göre öğrencilerin ilkokul döneminde Türkçe dersi alıp almamasının,

Türkçe öğretimine yönelik tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Fakat öğretmenlere “Türk öğrencilerinizin ilkokulda Türkçe dersi almış olması veya olmaması öğrencilerinizin Türkçe dersi sınıf içi etkinliklerini dil kullanımı açısından nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltildiğinde dersi almayan öğrencilerden kaynakları sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da öğretmenlere sorulan 4. Soruya (Türkçe derslerinde zorluk yaşıyor musunuz? Hangi boyutlarda?) verdikleri cevabı doğrular niteliktedir. Fakat Türkçe dersi almayan öğrencilere göre ilkokulda Türkçe dersi alan öğrencilerin kimlik bilinçlerinin daha yüksek olduğu ve dilin, kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğunun farkında oldukları söylenilebilir. Aidiyet ve gereklilik puanlarına bakıldığında Türkçe dersi almayan öğrencilerin puanlarının alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dersi almayan öğrencilerin Almanya’da yaşamaları sebebiyle Almancayı daha önemli buldukları söylenebilir. Burada çıkan sonuca göre alan yazında çalışılması tavsiye edilmiştir.

Öğrencilerin evde aileleriyle konuştukları dile bakıldığında %36,1’i sadece Almanca, %2,7’si sadece Türkçe ve %61,2’si ise hem Almanca hem Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir (Tablo 4). Ancak Yıldız’ın 2012 yılında yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında öğrencilerin %7,6’sı sadece Almanca konuşuyorken, %27,2’si sadece Türkçe konuştuklarını ve %63,3’nün ise hem Almanca hem Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında yıllar içinde evde ana dili kullanımının azaldığı görülmektedir. Bu durumda, çocuklara çevreden gelen motivasyon kaynaklarına göre ailede ana dili Türkçenin konuşma sıklığı azaldığında öğrencilerin Türkçenin öğretimine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Dil, insanın kendi öz kültürü ile bağını devam ettirmesini sağlayan en önemli araçlardan birisidir. Dil, bir milletin kültürünü oluşturan en önemli temel taşlardan biridir. Dilin kaybı, insan açısından kendi öz kültürüyle olan bağının da kopmasına neden olabilir. Dünya bilimini kavramakta, ana dilin önemi bugüne kadar hep vurgulanmıştır. “Ana dilin yardımı ile bilimsel olgular kazanılır, ana dil olmadan matematik kavramak mümkün değildir” (Pfund, 1982). Öğrencilerin Türk arkadaşları ile konuştuğu dile göre Türkçe Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt

boyutları puanlarının karşılaştırmıştır (Tablo 7). Öğrencilerin Türk arkadaşları ile konuştuğu dile göre Türkçe Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları puanlarında farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin anketi doldurma dili tercihinine göre Türkçe Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılmıştır (Tablo 8). Anketi Almanca doldurmak isteyen öğrencilerin dil algısı puanlarının, anketi Türkçe doldurmak isteyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin 98'i anketi Almanca olarak, 49'u ise Türkçe olarak doldurmuşlardır. Bu durumda öğrencilerin kendilerini ifade etmede ve okuyup anlamada Almancayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin hem kendilerinden (içsel) hem de çevreden (dışsal) gelen motivasyon kaynaklarından etkilendiği söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumları üzerine motivasyon puanlarının etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda kurulan çoklu regresyon analizi modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(2,144)=59,478$, $p=0,000$, $p<0,05$). Bağımsız değişken durumundaki "Türkçe Öğrenimine Yönelik Tutum" bağımlı değişken durumundaki "İçsel ve dışsal motivasyon" değişkenine ait varyansı % 45 oranında açıkladığı, diğer bir ifade ile öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının % 45'inin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Aralarında olasılık oranlarına bakıldığında, içsel motivasyon puanlarının bir birim oranında artması öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarını 0,156 kat arttıracak, dışsal motivasyon puanlarının bir birim puan arttığında öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarını 0,59 kat arttıracak görülmektedir. Bu kapsamda Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumların en çok dışsal motivasyon kaynaklarına bağlı olduğu söylenebilmektedir. Bir konu üzerinde ilgili davranan ve başarılı olan iki öğrencinin sebepleri farklı olabilir. "Öğrencilerden biri konuya ilgi duyduğu için çalışırken diğeri başarılı olursa yüksek not alacağı için çalışmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yaşam şartları burada rol oynamaktadır" (Ulusoy, 2002: 273).

Araştırmaya katılan öğretmenlere, Türkçe derslerinde yaşadıkları zorluklar sorulmuştur, öğrencilerin hangi dili konuşmayı tercih ettikleri ve sebepleri, öğrencilerin ilkokulda Türkçe dersi alıp almadıkları ve bu durumun ders içi etkinlikleri nasıl etkilediği sorulmuştur. Diğer yandan öğrencilerin Türkçe derslerine katılmalarının diğer derslerini etkileyip etkilemediği, öğretmenlerin haftalık kaç saat ders verdikleri ve bu sürelerin yeterli olup olmadığı soruları da sorulmuştur. Son olarak öğrencilerin Türkçe dersine aktif katılmalarını sağlamak adına ne gibi önerileri oldukları ve bu sorular dışında eklemek istedikleri başka hususların olup olmadığı da sorulmuştur. Elde edilen verilere göre genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrenciler Türkçe dersinin önemini kavrayamamıştır.
2. Ana dilleri Türkçe olduğundan Türkçe öğrenmeye hevesli değildirler.
3. Öğretmenler Türkçe konuşmaya teşvik etse de Almanya'da doğmuş olan, Almancayı daha iyi bilen veya evlerinde Almanca konuşulan öğrenciler ders dışında teneffüslerde ve okul dışında Almancayı tercih etmektedir.
4. İlkokul döneminde Türkçe dersi alanlar Türkçe dersine daha aktif katılmaktadırlar ve Türkçeye daha hâkimdirler.
5. Dil seviyelerindeki farklılıklar nedeniyle Türkçe dersi olumsuz etkilenmektedir.
6. Türkçe dersi diğer derslere de etki etmektedir ancak Türkçe dersi notunun karne notuna etkisi bulunmamaktadır.
7. Türkçeyi zorunlu 2. yabancı dil olarak alan öğrencilerin notunun karne notlarına etkisi vardır.
8. Öğretmenler farklı gün ve saatlerde ders vermektedir.
9. Bazı öğretmenlere göre dersin gün ve saati derse katılımı olumlu etkilerken bazı bazı öğretmenlere göre veliler çocuklarını dersin gün ve saatine bağlı

olarak okula getirmekte isteksizdir ve bu durum öğrencilerin derse katılımlarını olumsuz olarak etkilemektedir.

10. Öğretmenlerin çoğunluğu sürenin yetersiz olduğunu ve Türkçe dersi saatlerinin artırılması gerektiğini savunmaktadır.
11. Öğrencilerin Türkçe derslerine daha aktif katılımlarını sağlamak için tavsiyeleri sorulduğunda öğretmenler, en çok velilerin Türkçe öğretiminin önemi hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere sorulan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının bulgularına bakıldığında öğrencilerin genellikle dışsal motivasyon kaynaklarından etkilendikleri görülmüştür.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlar ve yukarıda dile getirilen görüşler doğrultusunda Almanya'da ana dili Türkçe öğretimine motivasyon kaynaklarından en çok dışsal faktörlerin etki ettiği görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonların artırılması için bazı çözüm önerileri sunulmuştur. Bunlar:

1. Ana dili Türkçe derslerinin sabah saatlerine normal müfredat dahilinde verilmesi ve alınan notların sınıf geçmeye etki etmesi,
2. Derslerin veriliş şeklinin denetlenmesi,
3. Velilerin ana dilinin önemi konusunda bilgilendirilmesi,
4. Ana dili Türkçe öğretimi ders materyallerinin yeniden gözden geçirilerek öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlemesi, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde materyallerin tasarlanması,
5. Öğretmenlerin öğrencilerinin içsel motivasyonlarına yönelik çalışmalar yapmaları,

6. Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını kabul etmesi, dikkatlerini sürekli uyanık tutabilmesi, başarısızlıklarının üstesinden gelebilmeleri için onları desteklemesi, daha da önemlisi merak uyandırıcı sorular sorarak öğrenme dürtüsünü uyandırabilmesi ve dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar ederek beklenti oluşturabilmesi önerilmiştir. Nitekim dürtü ve beklenti içsel motivasyonun en önemli bileşenlerindendir.

Dil öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler, teknikler, ders araç gereçleri ne kadar iyi olursa olsun, yeterince güdülenmemiş veya negatif yönde güdülenmiş öğrenciler öğrenim sürecinde istenilen başarıyı elde edememekte ve yetersiz kalmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, dil öğreniminde, özellikle öğrencilerin içsel motivasyonunu artırıcı çalışmalarda bulunmaları ve bu konuda kendilerini geliştirebilmek için çabalamaları, dil öğrenim sürecinin verimliliğini arttıracaktır.

Yukarıda açıklanan araştırma sonuçları ışığında dile getirilen sorunlar ve bunların çözümüne yönelik sıralanan önerilerin hayata geçebilmesi için, gerek yurt dışındaki Türk vatandaşlarının gerekse anayasa ve kanunlarımıza göre onların her alandaki ihtiyaçlarıyla ilgilenme görevi olan devletimizin konuya yakından ilgi göstermesi ve Almanya'da öğrenimine devam eden Türk öğrencinin ana dili Türkçe derslerine son derece özen göstermesi gerekir.

Sonuç olarak, bu araştırma, Almanya'daki Türk çocuklarının Türkçe öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen motivasyon kaynaklarının saptanması üzere çalışılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçların, bundan sonra yapılacak diğer çalışmalara yol göstermesi ve elde edilen kapsamlı nicel veriler ve istatistiksel analiz sonuçlarıyla başkaca yorum ve değerlendirmelere tartışma zemini hazırlaması temenni edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası.
- Akandere, M., Ölyalvaç, N.T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343- 361.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Akıncı, M. A. (2007). *Fransa'da türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli türk çocuklarının dil becerileri*. (II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni 5-6 Mayıs). Ankara.
- Aksoğan, M., ve Özdemir, O. (2022). Tutum ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 207-222.
- Andres, V. de (2002). The influence of affective variables on efl/esl learning and teaching. *The Journal of the Imagination in Learning and Teaching*. VII- 2002
- Arıkıl, G. ve Yorgancı, B. (2012). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları*. (Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Niğde.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Arseven, D. A. (1979). *Akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda bir inceleme*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

- Arseven, D. A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*. 10(60), 11-17, Nisan.
- Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Gunduz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atkinson, J. W. (1964). Introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Avcı, E., Coşkunel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Aytaç, K. (1999). *Federal almanya cumhuriyeti'nde okul sistemi*. Engin Yayınevi.
- Baykul, Y. (2003). *İlkoğretimde matematik öğretimi 1-5 Sınıflar İçin*. Pegem A Yayınları.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. Avcıol Basım-Yayım.
- Bekar, B ve Öztürk A. (2018). Avrupa'da türkçe derslerinin dil edinimine katkısı. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Bekar, B. (2015). *Almanya türkçesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bekar, B. (2017). Almanya'da konuşulan türkçeye yönelik almanya'nın dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. S.1-8.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli türk öğrencilerin ana dili türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 s. 71-85.
- Bentley J. (2003). *İnsanları motive etme*. Hayat Yayınevi.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106-148.

- Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching. Third Edition. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. Douglas (2007). Principles of language learning and teaching. Newyork: Longman.
- Canver, O. C. (2008). Otuzbeş yıllık göç ve bürokrasi tanıklıklarım. Phoenix Yayınevi.
- Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E. ve Bilgin, İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-51.
- Creswell. J. W. (2006). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. London: Sage Publications.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda türkçenin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi, Anadolu Üniversitesi*, 39-57.
- Çiftpınar B. (2011). *Yabancı dil öğreniminde motivasyon*. Kültür Evreni
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demirel, Ö. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Deniz, S., Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin türkçe derslerine yönelik tutumları: köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim*. 35(170), 339-350.

- Dilekmen, M. ve Ada Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 113- 123
- Dörnyei Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 3, 273 – 284.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1994). The blackwell dictionary of cognitive psychology. Cambridge, MA: Basil Blackwell
- Eggen, P. D. & Kauchak, D.P. (2001). Strategies for teachers: teaching content and thinking skills. Allyn and Bacon
- Enkelmann, N. B. (2011) *Die große macht der motivation was spit-zenleistung möglich macht*. Linde.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*". Arkadaş Yayıncılık.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Erol, İ. ve Güner, F. (2017). Türkçe ve türk kültürü dersine yönelik öğretmen görüşleri: bir durum çalışması (güney fransa örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 497-510.
- Ersin, M. (1981). *Eğitimde psikolojinin rolü*. Milli Eğitim Basımevi.
- Felix, S. W. (1993). Psycholinguistische untersuchungen zur zweisprachigen alphabetisierung. Gutachten im auftrage der berliner senatsverwaltung für schule, berufsbildung und sport. Passau.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Floyd, F.J. & Widaman K. F. (1995) Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*. 7(3). 286-299.

- Gagne, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). Essential of learning for instruction. Englewood cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Gibson, J. L, Ivancevich, J.M & Donnelly, J.H. (1988). Organizations. Bahavior structure processes. Illinois: BPI-IRWIN
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. Measurement in Physical Education and Exercise Science. 3(2), 85-100.
- Greene, W. (2005). Fixed and Random Effects in Stochastic Frontier Models. Journal of Productivity Analysis. 23, 7-32.
<https://doi.org/10.1007/s11123-004-8545-1>
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli türk göçmen çocukların türkçeye karşı tutumlari ve fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (12) 1-25.
- Hair J., Anderson R., Tatham R. & Black W (1998). Multivariate data analysis. Fifth Edition.
- Hosseini, S. B. & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudesandbeliefs: briefreview of therelatedliteratureand frameworks. International Journal on New Trends in Education and Their Implications (4) 4: 63-74.
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984). Psychologické otázky motivace ve škole. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 254.
- Hülya, K. U. T. U., ve Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 292-312.

- İleri, E. (2000). Avrupa topluluğu'nun dil politikası ve almanya'da okula giden türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. *Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*. Türk Dil Kurumu Yayınları. 734, 7-66.
- İleri, E. (2003). *AB'nin Dil Politikaları ve 3. Ülkelerden Gelen Öğrencilere Uygulanan Yöntemler. Örnek: Almanya'da Türkçe*. (Dil ve Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu 2003) - Mustafa Canpolat Armağanı. Ankara 2003. Yayımlayanlar: Aysu Ata, Mehmet Ölmez. Ankara 2004, 71 – 107.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, algı, iletişim*. İmaj Yayınevi.
- Kagıtçıbası, Ç.(1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Kalkan, H. K. (2016). *Almanya'da ve türkiye'de ortaöğretimde okutulan ders kitaplarına edebiyat didaktiği açısından bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasakaloğlu, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karatay, H., & 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.
- Katipoğlu, B. (2012). Öğrencilerde dikkat ve motivasyon zafiyetine neden olan bazı faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 225-235.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve ingilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kırmızı, F. S. (2006). İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin özetleme stratejisi üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 99-108.

- Klein, W. (1984). Zweitspracherwerb - eine einföhrung. Athenäum Verlag, Königstein.
- Kocabas, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Köln Eğitim Ataşeliğı, (n.d.). Kuzey Ren Vestfalya (KRV) eyaletindeki okullarda verilen türkçe dersleri. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Elde edilen tarih 20.09.2022 https://koln.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/07172642_Genel_Bilgi.pdf
- Kulturministerkonferenz -Sekreteriat der staerndigen Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland, Handbuch für die Kultusminister Konferenz. Bonn: 1977.
- Kurt, T. (2005). Herzberg in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 25 (1) , 285-299
- Küppers, A., Şimşek, Y., & Schroeder, C., (2015). Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26: 1, s. 29-51
- MacIntyre, P. & Gardner R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of literature. *Language Learning*. 41, 85-117.
- O'Connell, B. (1973). *Aspects of Learning*. GeorgeAlien and Unvin,London.
- O'Leary, Z. (2005). Researching real-world problems: a guide to methods of inquiry. Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: the role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Oxford, R. L. (1994, October). *Language learning strategies: an update*. CAL Digest. OERI.

- Öncü, H. (2004) *Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Leyla KÜÇÜKAHMET). Nobel Yayınevi,.
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Paland, B. (2011). *Das modell der bedürfnispyramide nach maslow*. Erreichbar unter: <http://dialogmarketing.anarcho-versand.de/2011/03/13/das-modell-der-bedürfnispyramide-nach-maslow-erläuterung-und-kritik-an-der-anwendbarkeit/>
- Palo, G. (2014). *Türkiye’den almanya’ya göç ve türkiye göçmenlerinin almanya’daki halk kütüphanelerini kullanma durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Perşembe, E. (2006). Almanya’da türk varlığının bugünkü görünümü ve geleceği. *Türk Yurdu Dergisi*, 26, (224), 80-85.
- Pfundt, H. (1982). Muttersprachliches weltbild und die entwicklung wissenschaftlicher vorstellung. Der Deutschunterricht Hrsg. von Wilhelm Dehn, Hartmut Eggert, u.a. Jahrgang 34. 1/82. Klett Verlag, 1982, 9-19.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Riemer. C. (1997). Individuelle unterschiede im fremdsprachenerwerb. Eine longitudinalstudie über die wechselwirksamkeit ausgewählter einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost-Roth, M. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller prozess iv: affektive variablen. (editör: gerhard helbig, lutz götze, gert henrici, hans- jürgen krumm). Deutsch als fremdsprache. Ein internationales Handbuch. NY: de Gruyter, 714 – 722.

- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (1998). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sağlam , M. 1990. Federal alman okullarındaki türkçe ve türk kültürü proglamlarının düzenlenmesi ve yürütülmesi. *Kurgu Dergisi*, 8, 603-621.
- Sağlam, M. (1991). Federal alman ilkokullarında türkçe ve türk kültürü programının etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 541.
- Sanemoğlu, N. (1998). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Özsen Matbaası.
- Saracaloğlu, A.S., Özyılma A. G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Sardoğan, M. (2004). *Öğrencilerin güdülenmesi. Sınıf yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Selçuk, G. S. (2004). *Strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelisim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ethem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara.
- Smith, Alfred (1971). Theimportance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*. 55: 82-88.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayın.
- Tay, B. ve Akyürek-Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tufan, A. (2011). *Çoklu zekâ kuramına göre matematik alanında hazırlanan bir eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü. Ankara.
- Turgut, M. F. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nuve Matbaası.
- Tutar, H. (2012). Özveri - çıkar ikileminde örgütsel bağlılık retoriği üzerine kuramsal bir analiz. *Sakarya İktisat Dergisi* 1, 4, 1-13.
- Uçgun D. (2015). Türkçe ve türk kültürü ders ve çalışma kitaplarının kalıp sözler açısından incelenmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*. 2198-4999, 514-533.
- Ulusoy, A.. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayınları.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*. 23 (1):49-78.
- W. Lambert, R. Gardner, H. Barik & K. Tunstall (1963). Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language. In *Journal of Abnormal Psychology*, 66(A), 358-368.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wischer, T. (2005). Ein modell zur beurteilung der effizienz von anreizsystemen erweiterungen des kossbielschen effizienzansatzes auf basis des rubikon-modells. Münih: Hampp.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48.

- Yağmur, K. (2010). Batı avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Bilig*, 55, 221-242.
- Yaylacı, A. F. (2008). Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür"*. Erciyes Üniversitesi Yayınları 165(I), 236-253.
- Yıldız, C. (2010). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi. *Pegem Akademi*.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan türk çocuklarına türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). İki dillilik ve dil edinimi. *Pegem Akademi*.
- Yılmaz, M. Y. (2014) İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, Ü. (2013). Almanya federal cumhuriyeti - bunun anlamı nedir? Almanya'nın türkiye'deki dış temsilcilikleri. <https://tuerkei.diplo.de/tr-tr/themen/weitere-themen/-/1794652>
- Yılmaz, F. ve Arslan, S. B. (2014). Çomü tömer'de türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6).

EK-A: Anket İzin Onay

✕ Kapat Re: Anket izni

2.11.2021 Sal 10:54 tarihinde yanıtladınız



Kutlay Yagmur

Kime: Siz

Bilgi: Kutlay Yağmur



2.11.2021 Sal 10:51

Değerli Özgül Özoğuz,

"Türkçenin Öğrenimi ve Öğretimiyle İlgili Düşünceler Anketi"ni kullanmak için daha önce sözlü izin vermiştim. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun özenli çalışması için öncelikle kendilerine teşekkür ederim. Söz konusu anketi atıfta bulunarak kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Kutlay Yağmur
Kültür Çalışmaları Bölüm Başkanı
Tilburg Üniversitesi
Hollanda

Kutlay Yagmur
Professor of Language, Identity and Education
Head of Department Culture Studies
Tilburg University, FGW
Postbus 90153
5000 LE Tilburg
The Netherlands

EK-B: TÜRKÇENİN ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER ANKETİ

Bu anket, Almanya okullarında verilen Türkçe dersleri hakkındaki düşüncelerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Türkçenin öğretimi, öğretmenler ve ders malzemeleri ile ilgili düşüncelerini almak istiyoruz. Bizim için senin düşüncelerin ve görüşlerin önemlidir. Bu anketi doldurarak Hacettepe Üniversitesi'nde yürütülmekte olan "yüksek lisans tezi" çalışmasına büyük bir katkı sağlamış olacaksın. Her sorunun altında 1'den 5'e kadar olan rakamlar vardır ve sana uygun olan rakamı daire içine al. (Örnek olarak aşağıdaki soruya bakabilirsin) Örneğin:

Bu anket Türkçe ile ilgilidir.

Kesinlikle katılmıyorum 1 2 3 4 5 Kesinlikle Katılıyorum

(Bu anket Türkçe ile ilgili olduğuna göre 5 rakamını daire içine alıyoruz.) Sorularla ilgili anlamadığın yerler olursa lütfen anketi dağıtan öğretmene sor.

Yardımların için şimdiden çok teşekkür eder, derslerinde başarılar dilerim.

Bölüm I.

1.Yaşın :

2.Cinsiyet: () Kız () Erkek

3.Doğum Yeri : Almanya () Türkiye () Diğer () Belirtiniz.....

4.Evinizde genellikle hangi dili konuşuyorsunuz?

Almanca () Türkçe () Karma () Diğer () Belirtiniz.....

5.Türk arkadaşlarınızla hangi dili konuşursunuz?

Almanca () Türkçe () Karma () Diğer () Belirtiniz.....

6.Devam ettiğiniz okul türü: Hauptschule () Realschule () Gymnasium ()

Gesamtsschule () Berufskolleg () Diğer () Belirtiniz.....

7. Almanya'da ilkokulda Türkçe dersleri aldın mı? () Hayır () Evet

8.Şimdi Türkçe dersleri alıyor musun? () Hayır () Evet

9.Anketimizi hangi dilde doldurmayı tercih edersiniz?

Almanca () Türkçe ()

14. Okulda Türkçe derslerinin alınmamasının sence nedenleri nedir? Bu bölümde soruların karşısında 1'den 5'e kadar olan bir değerlendirme ölçeği verilmiştir. Soruda verilen öneriye katılma derecene göre bir rakamı daire içine al.

a) Türkçe dersleri için zamanım yok	Kesinlikle Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Kesinlikle Katılıyorum
b) Ben zaten Türkçe biliyorum onun için Türkçe dersine gitmiyorum		1	2	3	4	5	
c) Türkçe derslerini gerekli görmüyorum		1	2	3	4	5	
d) Almanya'da yaşadığımız için Almanca daha önemli		1	2	3	4	5	
e) Türkçe öğrenirsem Almancamın gerileyeceğini düşünüyorum		1	2	3	4	5	
f) Türkçe derslerinde zaten fazla bir şey öğrenmiyoruz		1	2	3	4	5	
g) Türkçe ders kitapları çok kötü		1	2	3	4	5	
h) Türk öğretmenler çok disiplin istiyor		1	2	3	4	5	
i) Türkçe derslerinde sıkılıyorum		1	2	3	4	5	
j) Okulda Türkçe dersi olmasına Almanlar hoş bakmıyorlar		1	2	3	4	5	
k) Türkçe öğrenmemin bana fazla faydası olmayacak		1	2	3	4	5	
l) Annem-babam Türkçe dersi almamı istemiyor		1	2	3	4	5	
m) Türkçe yerine başka bir yabancı dil öğrenmek isterim		1	2	3	4	5	
n) İş hayatında Türkçe önemli bir dil değil		1	2	3	4	5	

Diğer Nedenler:

.....
.....

15. Bölüm I. Sence öğrenciler neden Türkçe dersleri almak istiyorlar? Soruda verilen öneriye katılma derecene göre 1'den 5'e kadar olan bir rakamı daire içine al.

a) Ben Türküm ve Türkçe öğrenmek istiyorum	Kesinlikle	1	2	3	4	5	Kesinlikle
--	------------	---	---	---	---	---	------------

	Katılmıyorum	Katılıyorum
b) Türkçemi geliştirmek istiyorum	1 2 3 4 5	
c) Her Türk gencinin anadilini çok iyi bilmesi gerekir	1 2 3 4 5	
d) Türkiye'ye gittiğimde eş-dostla kolay anlaşmak istiyorum	1 2 3 4 5	
e) Türkiye'de kimsenin Türkçeme gülmesini istemiyorum	1 2 3 4 5	
f) Türk kültürünü iyi bilmek istiyorum	1 2 3 4 5	
g) Dil kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır	1 2 3 4 5	
h) Türkçe Avrupa'da da önemli bir dildir	1 2 3 4 5	
i) Türkçe öğrenenlerin iş bulma şansı artar	1 2 3 4 5	
j) Anadilini iyi bilenler Almancayı da iyi düzeyde öğrenir	1 2 3 4 5	
k) Türkçe konuşmayı çok seviyorum	1 2 3 4 5	
l) Türk radyo ve televizyonlarını daha iyi anlamak istiyorum	1 2 3 4 5	
m) Türkçe sınıflarında diğer Türk öğrencilerle olmak istiyorum	1 2 3 4 5	
n) Türkçe öğretmenleri çok yardımsever	1 2 3 4 5	
o) Türkçe öğretmenleri beni daha iyi anlıyor	1 2 3 4 5	
p) Türkçe öğretmenlerine kendimi daha yakın hissediyorum	1 2 3 4 5	
q) Annem-babam Türkçe dersi almamı istiyor	1 2 3 4 5	
r) Türkçe dersleri Almancamın gelişmesini sağlıyor	1 2 3 4 5	
s) Türkçe ders kitapları güzel ve faydalı	1 2 3 4 5	

Diğer.....

.....

Bölüm II. Bu bölümde soruların karşısında 1'den 5'e kadar olan bir değerlendirme ölçeği verilmiştir.

Soruda verilen öneriyi katılma derecene göre bir rakamı daire içine al.

1. Türkçe derslerinden iyi not almak için çok ders çalışıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	1	2	3	4	5	Kesinlikle Katılıyorum
2. Türkçeyi çok iyi öğrensem bile kültürel olarak fazla gelişemeyeceğim.		1	2	3	4	5	
3. Türklerin geleneklerine bağlı olması çok hoşuma gidiyor.		1	2	3	4	5	
4. Türkçe öğrenerek bilgimi daha çok artırabilirim.		1	2	3	4	5	
5. Türkçe derslerine katılarak zamanımı çok iyi bir şekilde değerlendirmiş olurum.		1	2	3	4	5	
6. Yaptığım her işte başarılı olmak zorunda değilim.		1	2	3	4	5	
7. Ders dışında Türkçe çalışmak istemiyorum.		1	2	3	4	5	
8. İyi bir iş bulabilmek için Türkçe çok önemli.		1	2	3	4	5	
9. Türkçe dersleri dışında Türkçe ile ilgili problemlerimi konuşmak istemiyorum.		1	2	3	4	5	
10. İyi bir iş bulabilmek için Almanca çok önemli.		1	2	3	4	5	
11. Türkiye'de okumak istemem.		1	2	3	4	5	
12. İyi bir iş bulabilmek için İngilizce çok önemli.		1	2	3	4	5	
13. Türkiye'deki insanlar gibi yaşamak istiyorum.		1	2	3	4	5	
14. Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.		1	2	3	4	5	
15. Türkler pek cana yakın değiller.		1	2	3	4	5	
16. Türkçe öğrenmekten hoşlanmıyorum.		1	2	3	4	5	
17. Türkçe ödevlerini hiçbir zaman tam yapamıyorum.		1	2	3	4	5	
18. Türkçe konuşan insanların arasında kendimi daha rahat hissediyorum.		1	2	3	4	5	
19. Türkçeyi öğrendikçe Türkçeden soğuyorum.		1	2	3	4	5	
20. Türkçe öğrenmek benim kültürel gelişmeme fayda etmeyecek		1	2	3	4	5	
21. Eğer Türkçeyi iyi bilirim insanlar bana daha fazla saygı duyarlar		1	2	3	4	5	
22. Türkçe öğrenmek benim bilgimi artırmayacak.		1	2	3	4	5	
23. Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da etkiler.		1	2	3	4	5	
24. Zevk için Türk edebiyatı okumaktan hoşlanmıyorum.		1	2	3	4	5	

25. Yaptığım her işte çok başarılı olmak istiyorum.	1 2 3 4 5
26. Her Türk iyi derecede Türkçe bilmelidir.	1 2 3 4 5
27. Sınıf dışında da Türkçe öğrenmek istiyorum.	1 2 3 4 5
28. Türkçe öğrenerek daha geniş bir bakış açısı kazanamam.	1 2 3 4 5
29. Türkçe bilgisi bana ilerdeki yaşamımda çok yardımcı olacak.	1 2 3 4 5
30. Türkçe derslerine çok çalışarak notumu artırmak istiyorum.	1 2 3 4 5
31. Türkçe konuşan insanlar pek eli açık değiller.	1 2 3 4 5
32. Çok iyi Türkçe konuşan samimi bir arkadaşım olsun istiyorum.	1 2 3 4 5
33. Türkçe konuşan insanların yanında kendimi pek rahat hissetmiyorum.	1 2 3 4 5
34. Kafama bir şey koyduğum zaman mutlaka onu gerçekleştirmek isterim.	1 2 3 4 5
35. İlerde çocuklarımın mutlaka Türkçe öğrenmesini isterim.	1 2 3 4 5
36. Bilim ve teknoloji öğrenmemde Türkçenin bana faydası olmayacak.	1 2 3 4 5
37. Türkçe ödevlerimi her zaman düzenli yaparım.	1 2 3 4 5
38. Almanya'da yaşayan bir Türk öğrenci için iyi derecede Türkçe bilmek gereksiz.	1 2 3 4 5
39. İyi bir iş bulabilmek için Türkçenin şart olduğuna inanıyorum.	1 2 3 4 5
40. İyi Türkçe bilmek benim saygınlığımı artırır.	1 2 3 4 5
41. İyi bir iş bulabilmek için Türkçe o kadar önemli değil.	1 2 3 4 5
42. Türkçe eğitimi almam benim diğer derslerdeki başarıyı artırmaz.	1 2 3 4 5
43. Türkçe öğrendikçe daha fazla öğrenmek istiyorum	1 2 3 4 5
44. Türkçe öğrenerek düşünme ve kavrama yeteneklerimi artırabilirim.	1 2 3 4 5
45. Türkçe öğrenerek duygu ve düşüncelerimi daha iyi anlatabilirim.	1 2 3 4 5
46. Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşamıyorum.	1 2 3 4 5
47. Alman öğretmenler beni daha iyi anlıyorlar.	1 2 3 4 5
48. Türkçe öğretmenleri benim diğer derslerime de yardımcı olabilmelidir.	1 2 3 4 5

49. Türkçe ders kitaplarını okumak bana zevk vermiyor.	1	2	3	4	5
50. Türkçe ders kitapları çok zor.	1	2	3	4	5
51. Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	1	2	3	4	5
52. Türkçe derslerine diğer Türk arkadaşlarla beraber olmak için gidiyorum.	1	2	3	4	5
53. Diğer Türk öğrencilerle hep beraber ders yapmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
54. Benim en iyi arkadaşlarım Türklerdir.	1	2	3	4	5
55. Türk öğretmenlerin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	1	2	3	4	5
56. Türk öğretmenleri bize fazla bir şey öğretmiyor.	1	2	3	4	5
57. Almanya’da Türkçe ilerde kaybolacak.	1	2	3	4	5
58. Türkler her zaman Türk kimliklerini koruyacaklar.	1	2	3	4	5
59. Almanlar ve Türkler ilerde birbirlerini daha iyi anlayacaklar	1	2	3	4	5
60. Türkçe derslerini Alman öğrenciler de takip edecek.	1	2	3	4	5
61. Türkçe derslerine daha fazla öğrencinin devam etmesi için öğretmenlerin daha iyi ders vermesi gerekir.	1	2	3	4	5
62. Alman öğrencilerin İngilizce öğrendikleri gibi Türkçe de öğrenmeleri için çok iyi Türkçe kitapları gerekir.	1	2	3	4	5

ANKET BURADA BİTMİŞTİR, YARDIMLARIN İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM. Bu anketle ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerini yazarsan çok memnun olurum. (zorunlu değildir☺)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-C: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Cinsiyetiniz:
2. Branşınız:
3. Kaç yıldır Almanya’da Türkçe dersleri vermektedirsiniz?
4. Türkçe derslerinizde zorluk yaşıyor musunuz? Hangi boyutlarda?
5. Türk öğrencileriniz sizinle ve arkadaşlarıyla hangi dilde konuşmayı tercih ediyorlar?
 - 4a. Öğrencileriniz okulda ders dışında teneffüslerde hangi dili konuşmayı tercih ediyorlar?
 - 4b. Okul dışında hangi dili konuşmayı tercih ediyorlar?
 - 4c. Sizce bu dili/dilleri tercih etmelerinin nedeni ne olabilir?

.....

.....
6. Türk öğrencilerinizin ilkokulda Türkçe dersi almış olması veya olmaması öğrencilerinizin Türkçe dersi sınıf içi etkinliklerini dil kullanımı açısından nasıl etkiliyor?
 - 5a. Sizce öğrencilerinizin Türkçe seviyelerinin farklı olması Türkçe derslerini etkiliyor mu?

.....

.....
7. Sizce öğrencilerin Türkçe derslerine katılmaları diğer derslerindeki başarılarını etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor?
 - 7a. Okulunuzdaki Türkçe dersi notu öğrencinin karne notunu etkiliyor mu?
 - 7b. Etkiliyor ise bu durumun öğrencinin Türkçe dersine etkisi nasıl oluyor?

.....

.....
8. Türkçe derslerini haftalık kaç saat, hangi gün ve saatlerde vermektedirsiniz?
 - 7a. Sizce bu süre yeterli midir? Neden?
 - 7b. Sizce bu, gün ve saatlerdeki dersler öğrencilerin katılımlarını etkiliyor mu? Neden?

.....

.....
9. Türk öğrencilerinizin Türkçe derslerine daha aktif katılımlarını sağlamak için önerileriniz nelerdir?

.....

.....
10. Bu sorularımız dışında değinmek istediğiniz hususlar varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER

EK-D: VELİ ONAY FORMU

Sayın Veliler;

Bu çalışma, Özgül Özbek tarafından Doç. Dr. Filiz Mete danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır. "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Bu çalışma ile ana dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden Türkçe Öğretimine karşı tutumlarıyla ilgili yorum yapılmasını sağlayacak verilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuklarınız ile anket çalışması yapılarak veriler toplanacaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Katılımcılardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Katılımcılardan onlara verilen anketi kendileri için en uygun şekilde doldurmaları beklenmektedir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Çalışma sırasında eğer rahatsız oldukları bir durum olursa ve/veya herhangi bir rahatsızlık yaşarlarsa katılımcılar araştırmaya katılmaktan vazgeçmekte özgürdürler. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için ve çalışma sonuçları ile ilgili Özgül Özbek ile iletişime geçebilirsiniz.

Bu çalışmaya çocuğum.....'nın gönüllü olarak katılmasına izin veriyorum ve çocuğumun istediği takdirde çalışmadan ayrılabilceğini bilerek verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Danışman:

Doç. Dr. Filiz METE

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe/ Ankara

Katılımcı öğrencinin; Adı, soyadı: Velinin; Adı, soyadı: Adres: Tel: Tarih: İmza:	Araştırmacı; Adı, soyadı: Özgül Özbek İmza:
--	--

EK-E: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU - ÖĞRENCİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı amaçlamaktadır. Katılımınız ve ayrılacağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ben, Özgül ÖZBEK. Almanya’da Yaşayan Türk çocuklarıyla ilgili bir araştırma yapmaktayız. Bu araştırma, Almanya’ da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmamız Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında yapılan bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Çalışmamız için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izin alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, sizin gibi Almanya’da yaşayan Türk kökenli iki dilli çocukların Türkçe öğretimiyle ilgili tutumlarının incelenmesi adına katkıda bulunacaktır. Araştırmaya katılımınız bu anlamda çok önemlidir. Sizden aşağıdaki anketi dikkatlice okumanızı ve cevaplamanızı rica ediyoruz.

Çalışma kapsamında uygulanacak anket bilgileri sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak, bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Anket verilerinde isimleriniz geçmeyecek, kodlama sistemi uygulanacaktır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında istemediğiniz takdirde çalışmadan ayrılabilirsiniz.

Bu bağlamda araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve araştırma dâhilinde size verdiğimiz güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Sormak istediğiniz bir soru olduğunda benimle iletişime geçebilirsiniz.

Danışman:

Doç. Dr. Filiz METE

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe/ Ankara

Verdiğim bilgilerin bilimsel çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı öğrencinin; Adı, soyadı: Tarih: İmza:	Araştırmacı; Adı, soyadı: Özgül Özbek İmza:
---	--

EK-F: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU- ÖĞRETMEN

Sayın Öğretmenler,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim. Bu form, yaptığım çalışmayı ve sizin katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, ana dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimine karşı tutumlarıyla ilgili yorum yapılmasını sağlayacak verilere ulaşılmasını amaçlayan Doç. Dr. Filiz METE danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Görüşmemiz gönüllülük esasına dayalı olarak kayıt altına alınacaktır. Araştırma kapsamında toplanan bilgiler, sadece bilimsel araştırmalar doğrultusunda kullanılacak, cevaplar tamamıyla gizli tutulacaktır ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilen bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz ve istediğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Özgül ÖZBEK

Danışman

Doç. Dr. Filiz METE

Adres: Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe/ Ankara

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup imzalayınız. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.)

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğretmenin;

Adı ve Soyadı:

İmzası:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 18/12/2021
Sayı: E-35853172-300-00001925680



00001925680

Sayı : E-35853172-300-00001925680
Konu : Özgül OĞUZ (Etik Komisyon İzni)

18.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 10.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001855756 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Özgül OĞUZ'un Doç. Dr. Filiz METE** danışmanlığında yürüttüğü "**Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Almanya Örneği**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: CDECFDAA-5A2D-4F62-963B-C46CF4B1695D

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



EK-H: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Özgül ÖZBEK

EK-İ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/02/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Almanya'daki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Motivasyon Kaynaklarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/02/2023	68	98548	16/01/2023	%29	2025131893

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Özgül Özbek

Öğrenci No.: N18228620

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

İmza

Programı: Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

Doç. Dr. Filiz METE

EK-J: Thesis Originality Report

28/02/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Title: Investigation Of The Effects Of Motivational Resources On Students In Teaching Turkish To Turkish Children In Germany

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
28/02/2023	68	98548	16/01/2023	%29	2025131893

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Özgül Özbek

Student No.: N18228620

Department: Turkish and Social Sciences Education

Program: Teaching Turkish to Turkish Children Abroad Graduate Program

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)
Doç. Dr. Filiz METE

EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Özgül ÖZBEK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

