



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
DİL BİLGİSİ ÖĞRENİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

Ali İhsan Akın

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

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezdin fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ali İhsan
Soyadı : Akın
Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

İngilizce Adı : An Investigation of the Attitudes of Students Learning Turkish as a Foreign Language Towards Grammar Learning

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Ali İhsan Akın

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali İhsan A tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan : Prof. Dr. Kadir ULUSOY

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin Üniversitesi)

.....

Üye : Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 20/01/2024

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Rahmetli babam İbrahim AKIN'a

Sevgili eşim Yasemin AKIN'a

Canım kızım Umay Asya AKIN'a

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamı tamamlarken, Türk milletinin önderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk’e şükranlarımı sunmak isterim. Onun öngörüler, cesareti ve ileri görüşlülüğü, bu ülkenin modernleşme sürecinde bir ışık olmuştur. Atatürk’ün eğitime verdiği önem ve bilimin rehberliğinde ilerleme arzusuyla, benim gibi birçok genç araştırmacıya ilham kaynağı olmuştur. Atatürk, “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” sözüyle bilim ve bilgiye verdiği önemi açıkça ortaya koymuştur. Bu anlayış, benim akademik yolculuğumda bir rehber olmuştur. Onun ideallerini yaşatmak ve ülkemizi daha ileriye taşımak için çalışmak, her zaman önceliğim olmuştur. Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün bize bıraktığı değerleri ve mirası yaşatmak için duyduğum sorumluluğu asla unutmadan, bu çalışmayı sunuyorum. Teşekkürler, Gazi Mustafa Kemal Atatürk!

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, her zaman danıştığım kıymetli zamanımı ayırarak sabırla ve büyük bir ilgiyle bana destek olan, her sorun yaşadığım yanımda olan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen, gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Harun ŞAHİN’e çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini hiç esirgemeyen aileme en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Sizin koşulsuz sevginiz ve sürekli desteğiniz, bu yolculuğumda bana güç verdi. Annem Suzan, babam İbrahim, ablalarım Kevser ve Ayfer, abilerim Çağlayan ve Bilal; her birinizin katkısı benim için çok değerli. Sizlerle bu başarıyı paylaşmak benim için büyük bir mutluluk. Her zaman yanımda olduğunuz için teşekkür ederim.

Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yolumu yolu bilen; anlayışı ve sevgisiyle her zaman yanımda olan, inancıyla beni motive eden değerli eşim Yasemin AKIN’a teşekkür ederim.

Canım kızım Umay Asya, senin masumiyetin ve gülüşün bu süreçte bana büyük bir destek oldu. Bana hissettirdiğin huzur, neşe ve mutluluk için sana çok teşekkür ediyorum.



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
DİL BİLGİSİ ÖĞRENİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Ali İhsan Akın
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2025

ÖZ

Sosyal bir hayatın içinde yaşayan insanlar; tarih boyunca birbirleriyle anlaşabilmek, başkalarıyla duygularını paylaşabilmek, farklı bireylere düşüncelerini aktarabilmek, kısaca iletişim kurabilmek için birçok çeşitli yöntem denemiştir. Bu yöntemlerin içinde en çok kabul gören sözlü ve yazılı iletişim biçimi olmuştur. Her iki iletişim yönteminde de bir dil öğrenmeye ihtiyaç duyan bireyler dili anlayabilmek ve üretebilmek için o dile ait kelime bilgisi ve sesletim bilgisinin yanı sıra dil bilgisi kurallarına da yetkin olmaları gerektiğinin farkına varmışlardır. Özellikle 21. yüzyıl itibariyle teknolojik gelişmeler sayesinde İngilizce dışında farklı yabancı dillerin ve kültürlerin de önem kazandığı ve Türkçenin merak duyulan bu dillerden biri olduğu bilinmektedir. Bu sebeple Türkçe öğrenmek ve aynı zamanda Türk kültürü hakkında bilgi sahibi olmak için dil öğrencileri, Türkçenin dil yapısını, kelimelerini ve sesletim kurallarını öğrenmeye çabalamaktadır.

Yapılan alan yazın araştırmasında, bu alanda yapılan çalışmaların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin genel anlamda Türkçeye karşı yaklaşımlarının, Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları zorlukların, kaygı ve motivasyon durumlarının incelenmeleri ile ilgili olduğu, ancak dil öğrencilerinin dil bilgisine karşı tutumu ile ilgili çok sayıda çalışma olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimi hakkındaki düşüncelerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin cinsiyet, yaş ve Türkçe seviyeleri bakımından bir farklılık olup olmadığının anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu sebeple Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda Türkçeyi yabancı

dil olarak öğrenen 215 dil öğrencisine Likert ölçekli bir tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel veri analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırma, veri toplama çeşidi bakımından nicel bir yaklaşımı ve verinin değerlendirilmesi açısından da betimsel tarama modelini benimsemektedir. Uygulanan ölçekten toplanan verilere göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil öğrencilerinin tutumları öğrencilerin cinsiyet, yaş ve Türkçe seviyeleri değişkenlerine göre incelendiğinde, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine karşı tutumlarında belirgin bir farkın olmadığı ancak Türkçe seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine karşı tutum puanlarının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulguların alan yazına ve yeni çalışmalara ışık tutması ve böylece farklı bir perspektif ile akademik alana katkı sağlaması beklenmektedir.



Anahtar Kelimeler : Yabancı dil öğrenimi, dil bilgisi öğrenimi, yabancılara Türkçe öğretimi

Sayfa Adedi : xiv+63

Danışman : Doç. Dr. Harun ŞAHİN

**AN INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF STUDENTS
LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TOWARDS
GRAMMAR LEARNING**

(M.S. Thesis)

Ali İhsan Akın

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2025

ABSTRACT

Throughout history, living in a social environment, people have tried many different methods to understand each other, share their feelings with others, and convey their thoughts to different individuals, in other words, to communicate. Among these methods, verbal and written forms of communication have been the most accepted. In both methods of communication, individuals who need to learn a language have realized that in order to understand and produce the language, they must be proficient in its vocabulary and pronunciation, as well as its grammar rules. Especially since the 21st century, it is known that, thanks to technological advancements, languages other than English and different cultures have become popular, and Turkish is one of these that has garnered interest. Therefore, language learners strive to learn the structure, vocabulary, and pronunciation rules of Turkish to gain knowledge about the Turkish language and culture. Literature research conducted in this field has revealed that studies in this field focus on the general attitudes of students learning Turkish as a foreign language towards the Turkish language, the difficulties they encounter while learning Turkish, and their levels of anxiety and motivation. However, it has been determined that there are not many studies on language learners' attitudes towards learning grammar. This study aims to identify whether there are differences in the attitudes of students learning Turkish as a foreign language regarding grammar learning based on their gender, age, and Turkish proficiency level. For this purpose, a Likert scale attitude survey was administered to 215 language learners learning

Turkish as a foreign language at Ankara University TÖMER institution, and the obtained data were analyzed through statistical data analysis. The research adopts a quantitative approach in terms of data collection and a descriptive survey model in terms of data evaluation. According to the data collected from the survey, when the attitudes of language learners learning Turkish as a foreign language are examined based on variables such as gender, age, and Turkish proficiency level, it was observed that there is no significant difference in attitudes towards learning Turkish grammar based on gender and age variables. However, students with a higher level of Turkish proficiency were found to have lower attitude scores towards learning Turkish grammar. The findings are expected to shed light on the literature and new studies and thus contribute to the academic field from a different perspective.



Key Words : Foreign language learning, grammar learning, teaching Turkish to foreigners
Page Number : xiv+63
Supervisor : Doç. Dr. Harun ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Problem Cümlesi.....	6
1.2.2. Alt Problemler	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Sınırlılıklar	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Dil Öğrenimi.....	9
2.1.1. Dil Yetisi ve Dil Yeterliği.....	11
2.1.1.1. Temel Dil Unsurları.....	11
2.1.1.2. Temel Dil Becerileri.....	13
2.1.2. Dil Öğrenme Stratejileri.....	14
2.1.2.1. Doğrudan Stratejiler	18

2.1.2.2. <i>Dolaylı Stratejiler</i>	18
2.2. Ana Dili – İkinci Dil – Yabancı Dil.....	19
2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar	21
2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	22
2.3. Dil Bilgisi Öğretimi	23
2.3.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Dil Öğrenimindeki Rolü	26
2.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Dil Bilgisi Öğretimi	28
2.4. İlgili Araştırmalar.....	29
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Araştırma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Aracı	34
3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Analizi.....	38
BÖLÜM IV	39
BULGULAR.....	39
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	44
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	45
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular.....	46
BÖLÜM V.....	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1. Sonuç ve Tartışma	48
5.2. Öneriler.....	51
KAYNAKLAR	52
EKLER.....	59
Ek 1. Katılımcıların Demografik Bilgisi	60
Ek 2. Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği	61
Ek 3. Students' Turkish Grammar Attitude Scale	62
Ek 4. Etik Kurul İzni	63

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	33
Tablo 2 Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisin Tutum Ölçeği	35
Tablo 3 Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlilik Analizleri.....	36
Tablo 4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisine Karşı Tutumu Ölçeği Madde Analizi	39
Tablo 5 Madde-Kalan Korelasyonları ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	40
Tablo 6 Farklı Faktör Yapıları Model-Veri Uyum İndeksleri	43
Tablo 7 Puanların Dağılımsal Özellikleri	44
Tablo 8 Puanların Cinsiyete Göre Farklarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları ...	45
Tablo 9 Puanların Yaşa Göre Farklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	46
Tablo 10 Puanların Türkçe Seviyelerine Göre Farklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1. Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (Oxford, 1990, S. 16)</i>	17
<i>Şekil 2. Dil Bilgisi Öğretim Yaklaşımları (Karabulut ve Tunagür, 2023, S. 41)</i>	24
<i>Şekil 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	34
<i>Şekil 4. Scree-Plot Grafiği</i>	41
<i>Şekil 5. Faktör Yapısı Modelleri</i>	42
<i>Şekil 6. Tutum Puanlarının Türkçe Seviyesine Göre Farklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Grup Farkları</i>	47

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar tarihin bilinen en eski çağlarından beri topluluklar halinde yaşamaktadır. Topluluk halinde yaşayan insanlar duygu ve düşüncelerini aktarmak amacıyla birbirleriyle ve çevreleriyle iletişim kurma ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyaç sebebiyledir ki ilk insanlar çeşitli işaretler, sesler ve beden dilini kullanarak; Taş Devri'nde yaşayan insanlar mağara duvarlarına çizimler yaparak; yazının icadı ile birlikte ise insanlar taş tabletler ve papirüs gibi materyaller üzerine yazı yazarak iletişim kurma çabasına girmişlerdir. Matbaanın icadı kitap ve gazete gibi basılı medyanın kullanımına izin vermiş, Sanayi Devrimi sonrasında ise telefon, radyo, televizyon ve internet gibi iletişim teknolojileri iletişimi hızlandırmaya yardımcı olmuştur. Elgünler ve Fener (2011)'e göre “İletişim, kişi ya da örgütlerin hem içinde yer aldıkları toplumsal sistemle hem de bu sistemdeki diğer kişi ve örgütlerle uyumunu ve etkileşimini sağlayan temel süreçtir” (s. 35). Tüm bu sürece ve iletişimin geçirdiği değişikliklere bakıldığında, insanların iletişim kurma ihtiyaçlarının onları yaşadıkları döneme ait ortak bir dil bulmak üzerine çabalamaya yönelttiği söylenebilir.

İnsanlar ortak dil olarak benimsedikleri iletişim türü ile tarih boyunca deneyimlerini ifade etmiş, isteklerini iletmış ve çeşitli faaliyetlerde bulunabilmiştir. Dil, zaman içerisinde çok

fazla değişime uğramıştır. Dilin geldiği son aşamada en yaygın kullanımını yazılı ve sözlü iletişim biçimleri oluşturmaktadır. Bu haliyle toplumların temeli ve hayatın vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmiş ve birçok farklı tanımı yapılmıştır. Chomsky (2002, s. 13) dilin sınırlı veya sonsuz sayıda cümleden oluştuğunu, her cümlenin ise belirli bir uzunlukta ve sınırlı sayıda yapı taşından meydana geldiğini belirtmektedir. Aynı zamanda dilin, insan zihninin doğal bir özelliği olduğunu ve içsel bir yapıya sahip olduğunu öne sürmüştür. Diğer bir deyişle, Chomsky dili daha somut bir iletişim aracı olarak kabul etmiş ve dil yetisi sayesinde insanların belirli kurallar ve sınırlı sayıdaki temel unsurlar çerçevesinde kalarak sonsuz sayıda doğru cümle üretebileceklerini savunmuştur. Ergin (2009, s. 3) dili “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örölmüş içtimaî bir müessese” olarak tanımlamıştır. Dil üzerine yapılan en kapsamlı tanımlardan biri de Gemalmaz (2010)’a aittir.

Dinamik sistemler arasındaki her türlü iletişimi ve denetimi sağlayan durağan / biçimsel dizgelere türüne ve düzeyine bakmaksızın en geniş anlamıyla dil denilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil, canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makinelere) ve canlılarla cansızlar (fizikoşimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır (Gemalmaz, 2010, s. 53).

Ergün (1996, s. 139), dilin, bireyler tarafından oluşturulan ya da ortadan kaldırılan bir varlık olmadığını; bireylerin doğduklarında etraflarında mevcut olarak buldukları, toplumun bir ürünü olarak tanımlamaktadır. Ergün tanımında, dilin bireyler tarafından yaratılmadığını, aksine toplumsal bir ürün olduğunu vurgulamaktadır. Her birey, dilin kurallarını ve yapısını öğrenerek topluma katılır ve bu süreçte dil, insan faaliyetleri ile birlikte sürekli olarak gelişmeye devam eder.

Güncel Türkçe Sözlük’te yer alan tanımda dilin insanlar arası ilişkilerde uzlaşmaya dayalı olarak meydana getirildiği, görsel ve işitsel seslerden oluşan bir sistem olduğu vurgulanmaktadır (TDK, 2011). Başka bir tanımda ise dil, “herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretiler sistemi” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011, s.2) olarak ifade edilmektedir. Bu işaretiler sistemi, sözcükler, sesler ve semboller aracılığıyla anlamlar üretir ve bu sayede insanlar arasında iletişim sağlanmış olur. Genel olarak tanımlarda dilin, insanların düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını ifade etmek için kullandıkları bir araç olduğu üzerinde durulmaktadır. İletişimin temelini oluşturan dil, aynı zamanda kültürel kimliğin ve sosyal

ilişkilerin şekillenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla dil, sosyal yaşamın vazgeçilmez bir parçasını oluşturur.

Bir dili öğrenmek, o dilde yeterli olmayı ve dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) gerçekleştirebilmeyi gerektirir. Bu ise o dilin yapısını bilmekten ve dili kuralları çerçevesinde doğru bir şekilde kullanmaktan geçer. Sapir'e göre dil, toplumsal bir kurumdur ve kültürel bağlamda şekillenir; bunu "dil, tamamen insanî ve içgüdüsel olmayan bir yöntemdir; fikirleri, duyguları ve istekleri irade kullanılarak üretilen semboller aracılığıyla iletişimi kurma biçimidir" (1921, s. 7) şeklinde ifade eder. Dilin doğal bir iletişim aracı olduğu bilinse de çeşitli kurallar kullanılarak üretildiği göz önüne alındığında dil bilgisi öğrenmenin dil bilmekte önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple dört temel dil becerisini geliştirirken insanlar, dilin gerektirdiği dil bilgisi, kelime bilgisi ve sesletim bilgisine ihtiyaç duyarlar. Güneş (2013, s. 172) dil bilgisinin önemini şöyle açıklar: "Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Bu nedenle uzun yıllar öğrencilere dil bilgisini iyi öğretmek okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, dilin iyi kullanılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi amaçlanmıştır." Buradan anlaşılacağı gibi bir dili öğrenebilmek ve o dilde yeterli olabilmek için bireylerin o dile ait kuralları, kelimeleri ve sesletimi bilmeleri ve bu bilgileri dört temel dil becerisi içinde kullanabilmeleri gerekmektedir. Tüm bu unsurlar birbirleriyle bağlantılıdır ve dil bilgisi de bu unsurlar içinde oldukça güçlü bir öneme sahiptir.

Dil bilgisi basit tanımıyla dilin temel yapıtaşının anlaşılmasına yardımcı olan, kelimelerin nasıl bir araya gelmesi gerektiğine ve kelimeleri bir araya getirerek anlamlı cümleler kurmaya yardımcı olan bir sistemdir. Bu sistem sayesinde insanlar birbirleriyle ve çevreleriyle doğru ve anlaşılır bir iletişim kurabilir. Debata (2013) dil bilgisi ile ilgili "Belirli bir dili kullanan herhangi bir kişi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak o dilin dil bilgisinin farkına varır" (s. 483) şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu durum, kişinin dilin yapısal kurallarını içselleştirmesi ve günlük iletişimde bu kuralları otomatik olarak uygulamasıyla mümkün olur. Dil bilgisi, bir dilin temelini oluştururken, bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmelerine de olanak tanır. Harmer (2015) dil bilgisini kelime kullanımı ve bu kelimelerin nasıl, nerede ve hangi şekilde kullanılması gerektiğinin bilgisi (s. 22) olarak tanımlamıştır. Harmer'ın tanımı, dil bilgisinin kelimelerin anlamını, cümle içindeki işlevlerini ve yapısal ilişkilerini de kapsadığını vurgular. Dil bilgisi kuralları, etkili ve doğru bir iletişim için gereklidir; zira doğru biçimlendirilmiş

cümleler, düşüncelerin net bir şekilde ifade edilmesine olanak tanır. Kurnaz (2020), sistemlerden oluşan bir bütün olarak dili tanımlamaktadır. Dil bilgisinin ise bu sistem içerisinde yer alan kuralları keşfetmeyi ve bu kuralları açıklamayı hedefleyen bir disiplin (s. 308) olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi, bu sistemin işleyişini anlamak için gerekli olan kuralları ortaya koyarak, dilin nasıl kullanıldığını, anlamın nasıl oluşturulduğunu ve iletişimin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışır. Böylece dil bilgisi, dilin işlevselliğini ve yapısal özelliklerini keşfetmek için temel bir araç haline gelir. Öte yandan Ur (1996, s. 76) dil bilgisi için “kelimelerin doğru cümleler oluşturmak için bir araya getirilme şekli” tanımını yaparak dil öğrencilerine öğretmenleri tarafından dil bilgisinin tüm önemli özelliklerinin kapsamlı bir şekilde öğretilmesinin önemini vurgulamıştır. Ellis (2006, s. 84) de dil bilgisi öğretiminin, dil öğrencilerinin öğrendikleri dilin dil bilgisel formu hakkında farkındalıklarını artırarak bu dili bilinçli olarak analiz edebilme ve kullanabilme yeteneğine sahip olmalarını sağladığını belirtmiştir. Buna paralel olarak Kurnaz (2020) “Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisel yapılara daha fazla dikkat etmelerine ve bunların anlam üzerindeki etkisini fark etmelerine yardımcı olur” (s. 310) diyerek dil bilgisi öğretiminin bir dili öğrenmedeki yeri ve önemini vurgulamıştır. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak bir dil öğreniminde ve o dilin etkili bir şekilde kullanımında dil bilgisi öğretimi ve öğrenimi oldukça önemli görülmektedir.

İnsanlar içerisinde bulundukları toplumlarda ortak iletişim aracı olarak dili kullanmaktadır. Zaman içerisinde iletişimin hız kazanması, ülkelerin sömürge hareketleri veya farklı kültürlerle duyulan merak bireyleri diğer dilleri öğrenmeye karşı harekete geçirmektedir. Daha genel bir bakış açısı ile Halat (2015, s. 2), farklı bir dili öğrenmeye yönelik eğilim hakkında “Merak, eğitim, iş, kişisel ilgi gibi sebepler kişileri yabancı dil öğrenmeye sevk edebilir. Eğitim ve çalışma hayatı için yabancı dil öğrenmek, bu sebeplerin en başında gelir” demiştir. Öte yandan yabancı dil öğrenme sürecinin dilin öğrenilmesiyle sınırlı olmayan, aksine dilin konuşulduğu ülkenin ve toplumun, hatta o toplumun kültürünün, tarihinin, coğrafyasının ve sosyal yapısının da anlaşılmasını gerektiren derin ve uzun bir yolculuk olduğu bilinmektedir. Bu süreci Dikçal ve Geçgel (2023) şu şekilde açıklamıştır:

Yabancı dilin öğretiminde değişik kültürlerin farkında ve o kültürlerle bağlantı halinde olma, öğretilen dilin varlığının zenginleşip gelişmesinde önemli bir etki yaratacaktır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi yalnızca eğitim alanının bir konusu olmaktan çıkmış; gelişen ve değişen dünyanın bütün kültürlerinin birbirleriyle ilişki kurdukları ortak bir payda durumuna gelmiştir. Dolayısıyla, kültürlerarası iletişim ve etkileşimin güçlenmesinde güçlü ve ortak paydalara, doğrusu yabancı dillere gereksinim vardır (s. 211).

Yabancı dil öğrenmeleriyle birlikte insanlar, sadece içinde bulundukları topluluklar içerisinde iletişim kurmakla kalmamış çevresiyle de etkileşime girerek dış dünya ile bir bağlantı kurma olanağına sahip olmuştur. Halat (2015, s. 2), İngilizce'nin güncel konumuna vurgu yaparak bir dilin yayılmasında o dili konuşan ülkelerin ekonomik, askeri ve kültürel başarılarının etkisine dikkat çekmektedir. 21. yüzyıl itibariyle bilhassa teknoloji alanında gelişmeler ile birlikte gelişmekte olan ülkelere ve dolayısıyla o ülkelerin kültürlerine ve dillerine duyulan ilgi artmıştır. “Özellikle küresel güç odaklarının değişmesi ile birlikte dünyadaki güç dengeleri de gittikçe gelişmekte olan ülkelerin lehine kaymaktadır” (Halat, 2015, s. 2). Bu bağlamda Türkiye, sahip olduğu jeopolitik konumu sayesinde hem Batı hem Doğu dünyası için dikkat çekici bir ülke olmuş gerek eğitim gerekse kariyer gibi sebeplerle farklı ülkelere hatırı sayılır sayıda göç almıştır. Yaprak ve Uslu Üstten (2021, s. 28) Türkiye'nin aldığı göçler ile ilgili “Belli başlı programlara katılarak Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilerin yanında; kalıcı göç etmek, iş bulmak, kariyerine Türkiye’de devam etmek isteyenler ve bu amaca hizmet edecek şekilde hedef belirleyen insanlar bulunmaktadır” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Dolayısıyla özellikle 21. yüzyıl sonrasında, dünya çapında büyük bir öneme sahip olan İngilizcenin yanı sıra konuşulduğu geniş coğrafya da göz önünde bulundurulduğunda öğrenim için ilgi duyulan diğer diller arasında Türkçe de gelmektedir.

Günümüzde oldukça ilgi gören Türkçenin öğretimini destekleyen Türkçe öğretim merkezleri, diğer bir ismiyle TÖMER, Türkiye'nin birçok ilinde bulunmaktadır ve Türkiye'ye yerleşen aynı zamanda Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin öncelikli olarak tercih ettikleri bir kurumdur. Bu merkezlerin yanı sıra Türkiye’de, bilhassa son zamanlarda, birçok özel kuruluş çalışma alanlarını, yabancı öğrencilerin Türkçeye duydukları ilgi sebebiyle bu yöne çevirmiştir. Diğer yandan internet üzerinde de paylaşılan kanallar, internet siteleri ve uygulamalar mevcuttur.

Küreselleşen dünyada, farklı kültürler arası etkileşimin artmasıyla birlikte, Türkçe öğrenme isteği de giderek artmaktadır. Özellikle Türkiye'nin stratejik konumu, kültürel zenginlikleri ve tarihi mirası, yabancı dil olarak Türkçeye olan ilgiyi artıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bütün bu bilgiler ışığında bireylerin çeşitli kişisel sebepleri ve yabancı dil öğrenimine olan merakı 21. yüzyıl itibariyle Türkçeyi ilgi duyulan bir yabancı dil haline getirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine karşı nasıl bir tutum sergilediklerini araştırmanın yararlı

olacağı düşünülmüştür. Bu araştırma, Türkçe öğrenen bireylerin dil bilgisi kurallarını anlamaya yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları, öğrenme stratejileri ve Türkçe dil bilgisine dair algıları, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak önemli unsurlardır. Böylece, Türkçe öğrenim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi ve öğrencilerin dil bilgisi konusundaki tutumlarının iyileştirilmesi için gerekli adımlar atılabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarını tespit etmek; dil bilgisi öğrenimine karşı tutumlarının cinsiyet, yaş ve Türkçe dil seviyesi gibi değişkenler ile ilişkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle alt problemler oluşturulmuştur.

1.2.2. Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre nasıl değişmektedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları yaşlarına göre nasıl değişmektedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları Türkçe dil seviyelerine göre nasıl değişmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kendilerini ve çevrelerini anlamak, başkalarıyla iletişimde olabilmek, düşüncelerini iletebilmek, duygularını paylaşabilmek ve sosyal ilişkiler kurabilmek amacıyla bireylerin dil öğrenme ihtiyaçları önem teşkil etmektedir. Öte yandan dil ve kültür arasındaki bağ da oldukça güçlüdür. Ortak dil kullanan insanların kültürleri, toplumsal değerleri, inançları, gelenekleri ve normları da ortaktır. Kariyer, eğitim, kültürel etkileşim, seyahat ve kişisel gelişim gibi sebeplerle yabancı dil öğrenimi ihtiyaçtan öte bir gerekliliktir. Motivasyon kaynağının ne olduğunun bir önemi olmaksızın özellikle günümüzde birçok dile ve dolayısıyla kültüre duyulan ilgi oldukça fazladır. 21. yüzyıl öncesi İngilizce öğrenimi birçok alanda yararlı görülürken bu durum teknolojinin gelişmesiyle değişiklik göstermiştir. Bu durumun yabancı dil olarak İngilizce dışında farklı dillere olan merakı da artırdığı söylenebilir. Aydın (2018, s. 142)'ın da söylediği gibi “Ulaşım ve iletişim olanaklarının gelişmesiyle birlikte insan ilişkileri, eğitim ve kariyer imkânları bakımından sınırların ve sınırlılıkların artık bir anlam ifade etmediği dünyada, yabancı bir ülkede yaşamak, yabancı bir dil öğrenmek, bir ayrıcalık olarak görülmektedir”. Özellikle Türkiye'nin son yıllarda aldığı çok sayıdaki göç ile birlikte ülkenin kültürüne karşı ilgi ve dolayısıyla Türkçe öğrenmeye olan istek artmıştır (Kocabaş ve Alpaydın, 2021, s.29-33). Bir dil öğreniminde kelime bilgisi ve o dilin sesletimi kadar dil yapısı ve kuralları, diğer bir ismiyle dil bilgisi de oldukça önemlidir. Kelime ve sesletime hâkim bir kimsenin dil bilgisi kurallarını bilmeden dilin dört temel becerisini kullanarak edinemeyeceği veya üretemeyeceği söylenebilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin de Türkçe dil bilgisini öğrenmeleri gerekmektedir.

Yapılan alan yazın araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin genel anlamda Türkçeye ve Türk kültürüne karşı yaklaşımlarının, Türkçeyi öğrenirken kullandıkları becerilerin, kaygı ve motivasyon durumlarının incelenmeleri ile ilgili olduğu (Sarıkaya, Doyumağaç, Akkaya, ve Kana, 2023; Yaşar Arslan ve Batur, 2021; Yaprak ve Uslu Üstten, 2021; Yağmur, 2021; Ayhan ve Kana, 2019; Elturhan, 2019; Uçak ve Gökçü, 2015; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013) ancak dil bilgisine karşı tutum ile ilgili çok sayıda çalışma olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi hakkındaki düşüncelerini tespit etmek açısından önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen dil öğrencilerine uygulanan ölçekten elde edilen veriler,

katılımcıların cinsiyet, yaş, Türkçe seviyesi ve kendi anadilleri gibi bilgilerine göre gruplandırılmış ve öğrencilerin dil bilgisi öğretimine karşı tutumları bu doğrultuda yorumlanmıştır. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik görüşlerini anlamayı ve alan yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma sürecinde,

1. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Katılımcıların ölçek sorularına gerekli özeni gösterdiği,
3. Kadın ve erkek öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunabileceği,
4. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunabileceği,
5. Türkçe bilgisi düzeyine göre öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olabileceği,
6. Dil öğrencilerinin, genel anlamda, Türkçe dil bilgisi öğrenimine karşı tutumlarının olumsuz olabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada uygulanan ölçekteki madde sayısı 16 ölçek sorusu ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda eğitim görmekte olan, farklı yaş aralıklarında 215 kadın ve erkek öğrenci ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, dil öğrenimi, dil yetisi ve dil yeterliği ile dil öğrenme stratejileri isimli iki ana başlık altında açıklanmış, ana dil – ikinci dil – yabancı dil kavramlarına değinilmiş, yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde durulmuş, dil bilgisi öğretiminin hedefi ve tutum kavramından bahsedilmiştir.

2.1. Dil Öğrenimi

Dil, insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin paylaşımını sağlayan en önemli temel iletişim aracıdır. Geçmiş zamanlardan bugüne farklı topluluklarda ve kültürlerde birçok çeşitte dil biçimine rastlanmıştır. Kimi insanlar dönemin şartlarının gerektiği şekilde iletişim kurarken, kimi insanlar yaşadıkları topluluklar içinde ortak bir dil geliştirip iletişim aracı olarak o dili benimsemiştir. Süllü Durul (2020) “Mağara resimlerinden dumanla iletişim kurmaya, yüz yüze kurulan ilişkilerden kitle iletişim araçlarıyla yapılan iletişimsel edimlere kadar hepsi iletişim olarak adlandırılmaktadır” (s. 11) diyerek iletişimin önemini vurgulamaktadır. İnsanların iletişim kurmalarının temelinde bir başkasını ikna etmek, kendi duygu ve düşüncelerini karşıya aktarmak, fikirlerini ifade etmek, bir topluluğu etkilemek veya anlaşılmaya çalışmak gibi birçok sebep yatmaktadır. Ancak tüm bunları sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan temel unsur ortak dildir. Bu sebeptendir ki, sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle iletişim kurabilmek adına kullanabileceği ortak bir dile ihtiyaç duyar. Bu ortak dili Ünalın (2014), “iletişim kuracak öznelerin aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak birbirine iletmekte kullandıkları şifreler bütünüdür” (s.2) şeklinde

tanımlayarak ortak dilin insanlar arası iletişimdeki önemini vurgulamaktadır. Ortak dil, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini etkili bir şekilde paylaşabilmelerini sağlayarak sosyal etkileşimi ve anlayışı güçlendirir. Bu bağlamda, dil sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel kimliklerin ve toplumsal normların şekillendiği bir yapı olarak da karşımıza çıkar. Sapir (1921, s. 16) dilin tanımını en sade şekliyle şöyle yapmıştır: “Dil, öncelikli olarak işitsel bir semboller sistemidir.” Bu tanımdan yola çıkarak dilin oluşumunda işitmenin ve işitileni sembollere dökmenin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü ancak bu şekilde insanoğlu dili hem sözlü hem yazılı iletişim aracı olarak kullanabilir. Saussure (1916/1998) “Dil, konuşan kişinin bir işlevi değildir, bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı üründür. Hiç önceden tasarlama gerektirmez” (s. 43) demiş ve eklemiştir: “Gerçekten de, dil eski kuşakların aktardığı ve olduğu gibi benimsenmesi gereken bir üründür: Bu, eskiden de böyleydi, bugün de böyledir” (s. 117). Buradan anlaşılacağı gibi kişilerin işiterek oluşturdukları sembollerin tümünü oluşturan dil, bir toplumun ortak iletişimini sağlayan temel yapıtaşdır ve kişiye ait bir yetenek gerektirmez çünkü toplumun ortak ürünüdür.

Dil öğrenimi, insanların dili anlayarak konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini gerçekleştirmelerini sağlayan karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Christiansen ve Chater (2008, s. 489) “kompleks ve birbirine bağlı bir ‘organizma’ olarak dil, insanın öğrenme ve işleme mekanizmalarından geçen seçici baskılar altında evrim geçirir” diyerek dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığına, aynı zamanda insan düşüncesini şekillendiren aktif bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Sapir (1921, s. 235) dil için, “Bu yapı, birey tarafından sonsuz şekilde çeşitlendirilebilir ancak yine de kendine özgü özelliklerini kaybetmez; ayrıca diğer sanatlar gibi sürekli olarak kendini yeniden şekillendirir. Dil, bildiğimiz en kapsamlı ve etkileyici sanat olup, sayısız bilinçsiz neslin anonim ve devasa bir eseridir” söylemiyle dilin sürekli evrilen canlı bir varlık olduğunu vurgulamıştır. Dil öğrenme süreci yalnızca kelime, dil bilgisi ve sesletim kurallarını ezberlemekten ibaret değildir, aksine bir dili öğrenmek, o dilin ait olduğu toplumun kültürü hakkında bilgi sahibi olmayı, iletişim stratejileri, eleştirel düşünme becerileri gibi birçok yeteneğe vakıf olmayı da gerektirir ve bireye kişisel gelişim ve kariyer gibi alanlarda da önemli avantajlar sağlar.

Bu bağlamda, dil öğreniminde önemli unsurlar olan temel dil unsurlarını ve bu unsurların dört temel dil becerisi içinde nasıl kullanıldığını incelemek ve dil öğrenme stratejileri

hakkında detaylı bir analiz yapmak dil öğrencilerinin dil öğrenme süreçlerini anlamak açısından yararlı olacaktır.

2.1.1. Dil Yetisi ve Dil Yeterliği

Dil yetisi bireyin bir dilde sahip olduğu bilgiyi ve bu bilgiyi dil içinde doğru kullanabilme yeteneğini ifade eder. Diğer bir deyişle, dil yetisi, bir dilin yapısal özelliklerini (dil bilgisi), kelime dağarcığını, sesletimini (fonoloji), anlam yapısını (semantik) ve sosyal işlevini (pragmatik) kapsar. Ateş (2022)’in de belirttiği gibi “İnsanın dili edinme, üretme ve algılama süreçlerinin bilişsel gerçekleşmesini sağlayan ve sezgisellik özelliği gösteren bu yeteneğine dil yetisi adı verilmektedir” (s. 224). Dil yetisine sahip olmak şüphesiz ki iletişim yeteneğini de beraberinde getirecektir çünkü yalnızca insanlar kişiden kişiye farklılık gösterebilen ve her bireyde farklı düzeyde gözlenebilen bir dil yetisine sahiptir ve bu yetenek, basit girdilerden karmaşık dillerin geliştirilmesine olanak tanır (Chomsky, 2002, s. 13). Öte yandan dil yeterliği, bir kimsenin dil becerilerini ne kadar iyi kullandığı ile ilişkilendirilir. Dil yeterliği dil yetisinden farklı olarak dil öğrencisi veya kullanıcısının o dildeki dört temel beceriyi nasıl kullandığını belirler. Dilin dört temel becerisi o dilde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisidir. Dil yeterliğini sağlamış bir birey dil yetisini pratiğe döküp etkili bir iletişim kurabiliyor demektir (Saussure, 1916/1998, s. 36-48). Kısaca, dil yetisi bireyin bir dilin sesletim kurallarına, kelime dağarcığına ve dil bilgisine hâkim olmasını içerirken dil yeterliği bireyin dil içinde bu bilgisini konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri aracılığıyla doğru ve etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini ifade eder.

2.1.1.1. Temel Dil Unsurları

Dilbilim ve dil öğretimi alan yazınında yapılan kapsamlı araştırma sonucunda, bir bireyin dilde ne kadar yetkin olduğunu gösteren dil yetisi kavramı için gerekli görülen temel dil unsurlarını dil bilgisi, kelime bilgisi, fonoloji, semantik ve pragmatik şeklinde beş bölümde incelemek uygun bulunmuştur. Her bir kavramın ayrı ayrı açıklanması konunun anlaşılabilirliği açısından önemlidir. Öncelikli olarak, dil bilgisi “Dilin yapılanış mekaniğini; ses, şekil, sözcük ve metin bilgisi biçiminde yüzey yapıdan derin yapıya doğru geniş bir perspektif seyrinde ele alan ilkeler düzlemi” (Küçük ve Demirdöven, 2022, s. 7) şeklinde açıklanabilir. Cümle oluşturma ve kelime türetme gibi unsurları içeren dil bilgisi için

iletişimin iskeletini oluşturur demek yanlış olmayacaktır. Öte yandan dil yetisinin bir diğer önemli parçası olan kelime bilgisi sayesinde bireyler dildeki anlam farklılıklarını ve sözcüklerin doğru kullanımlarını ancak iyi bir kelime dağarcığı ile başarabilirler. Bir dildeki seslerin nasıl sınıflandırıldığını ve bir araya geldiğini inceleyen fonoloji ise bir dilin ses yapısını anlamaya ve dili doğru telaffuz etmeye yardımcı olur. Karabuğa (2022)’nın da belirttiği gibi “Ses bilim, ses bilgisinden farklı olarak özel anlamda sadece bir dile odaklanmakta ve o dile ait ses olaylarını, ses kurallarını araştırmaktadır. Bu yönüyle de ses bilim, her bir dil özelinde farklı çalışmalara odaklanabilmektedir” (s. 68). Bir diğer ismiyle anlambilim olan semantik, bir dildeki sözcüklerin ve ifadelerin anlam yapılarını anlamayı inceleyen bir alandır. Küçük ve Demirdöven (2022, s. 22) semantik kavramını “Dil göstergelerini, anlamsal değerleri yönüyle ele alan bilim dalıdır. Sözcük bilgisinden metin bilgisine doğru içeriksel niteliklere odaklanır” şeklinde açıklamıştır. Son olarak pragmatik için, dilin gerçek hayatta yani sosyal ve kültürel bağlamlarda kullanımı denilebilir. Literatürde kullanım bilimi olarak da geçen pragmatik bir dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygunluğu hakkında bilgi verir ve bireyin diğer temel dil unsurlarını sosyal yaşantıda kurduğu iletişimin biçimine ve amacına göre uygun olarak kullanımı pragmatik kavramı ile açıklanabilir.

Burada bahsi geçen beş temel dil unsuru içinde öne çıkan sözcük dağarcığı bilgisi, dil bilgisi ve sesletim bilgisi olarak bilinir. Dil öğreniminde bu üç unsurun önemi ve gereğini Balçıkınlı (2021, s. 63) şöyle örneklendirmiştir:

Örneğin, yabancı dilde dinlediğimiz bir şarkının anlaşılabilmesi için binayı oluşturan tuğla parçalarının sağlam bir şekilde yerleştirilmesi şarttır. Yani, gramer ve kelime bilgisinin de yeterli düzeyde olması gerekir. Aksi takdirde o yabancı dilde istedik anlamda bir iletişim sağlamak mümkün olmayabilir. Benzer şekilde sesletim olarak birbirlerine çok benzeyen iki kelimedeki bağlama uygun olmayanın seçilmesi iletişimde istenmedik durumlar yaşanmasına neden olabilir.

Bu bilgiler ve örnekler ışığında, dil öğrenim sürecinde öğrencisinin kendini ifade edebilmesi, hedef dilde yeti ve yeterliğe sahip olabilmesi, hedef dil konuşucularıyla anlamlı iletişim kurabilmesi ve hedef dil konuşucuları tarafından net ve belirgin bir şekilde anlaşılabilmesi için özellikle bu üç temel dil unsura hâkim olması ve bu unsurları semantik ve pragmatik bağlamlarda etkili bir şekilde kullanabilmesi gereklidir.

2.1.1.2. Temel Dil Becerileri

Bireyin bir dili etkili bir şekilde kullanabilmesi ve iletişimde başarılı olabilmesi dilin dört temel becerisinde yetkinliği ile doğrudan ilgilidir. İnsanlar sosyal varlıklardır ve hayatlarını sürdürebilmek için temel ihtiyaçlarından biri olan iletişime ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple duygularının, fikirlerinin ve bilgilerinin yazılı veya sözlü aktarımı için de çeşitli iletişim araçları kullanırlar. Bu iletişim araçlarının etkili kullanılabilmesi için ise dildeki temel görülen dört beceride yetkin olmaları gerekmektedir. Bu dört temel dil becerisi, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileridir. “Dil iletişimi konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin oluşturduğu bir bütündür” (Aktaş, 2018, s. 17). Bir beceri diğerinden ayrı görülmez çünkü birinde elde edilen başarı diğer becerilerin etkin olmasında da oldukça etkilidir ve edinimleri de birbirleriyle bağlantıdadır. Diğer bir deyişle, konuşma ve/veya yazma becerilerinin gelişebilmesi için dinleme ve/veya okuma becerilerinin edinilmesi gerekmektedir. Sevinç ve Erişen (2021)’in de belirttiği gibi “Yabancı dil becerileri birbirinden ayrı tutulamamakta ve bu süreçte tüm becerilere aynı oranda önem verilmektedir. Çünkü bir dili öğrenmek o dilde yazabilmeyi, konuşabilmeyi, okuyabilmeyi ve anlayabilmeyi gerektirir. Herhangi bir beceride olan eksiklik, hedef dilde iletişimi olumsuz etkileyecektir” (s. 89). Yani bir kimsenin bir dili öğrenirken yalnızca bir beceriyi geliştirmesi mümkün olmayacaktır ancak mümkün olsa bile tek bir becerinin gelişimi dilde yeterliği sağlayamayacaktır. Bu sebeple temel dil becerileri birbirleri ile bağlantı içindedir. Lüle Mert (2014) bu dört becerinin sınıflandırılmasını şöyle açıklamıştır: “Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır” (s. 24). Balçıklı (2021, s. 63) dil becerisine sahip bireylerden hangi ölçütlerin beklendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

... kullanıcıları olduğu yabancı dilde, bir internet haberini okuyup haberin genel hatlarını anlamaları, en sevdikleri müzik grubunun turne programını grubun çevrim içi forumuna yazarak sormaları ve kendilerini sosyal ortamda ifade etmeleri beklenir. Dahası yabancı dil eğitiminde son derece önemli kavramlardan olan akıcılık ve doğruluk ilkeleri ışığında yabancı dili kullanabilmenin yanı sıra yabancı biriyle kurulan iletişim sırasında söylenenlerin en az %80’ini anlayabilmek, anladıkları üzerine yorum yapabilmek ve spontane gelişen iletişimde soru sorabilmek bir dil bilmenin ölçütlerindendir.

Öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini kullanarak dili anlamaya, konuşma ve yazma becerilerini kullanarak ise dili kullanmaya yönelik beceri geliştirdikleri söylenebilir. Dört temel dil becerisinin birbirinden ayrılmaz bir bütün oldukları ve bu becerilerin ancak temel dil unsurlarının kullanımıyla gelişebilecekleri unutulmamalıdır.

2.1.2. Dil Öğrenme Stratejileri

İletişimde daha etkili olabilmeyi sağlamak adına bireylerin planlı ve bilinçli bir şekilde kullandıkları stratejilere dil öğrenme stratejileri denir. Genel bir ifadeyle bu stratejilerin “zihinde bilginin işlenmesi, depolanması ve geri çağırılması ile ilgili teknikler” (Bardakçı ve Kılıç, 2016, s. 73) olduğu söylenebilir. Boylu ve Özbay (2015, s. 68) dil öğrenme stratejilerinin gerekliliğini ve önemini şu şekilde açıklar:

Sınırları her ne kadar büyük olsa da gelişen teknolojinin giderek küçülttüğü dünyada, yabancı dil bilmenin önemi de gittikçe artmaktadır. Buna paralel olarak yabancı bir dilin kısa sürede, daha kolay ve etkili bir şekilde nasıl öğrenilebileceği, dil öğrenmeyi kolaylaştıran yöntem ve tekniklerin neler olduğu vb. sorular ise her öğrencinin ve öğreticinin cevap aradığı sorulardır. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenme stratejileri bu sorulara cevap bulma konusunda dil öğrenenlere ve öğrenenlere yol gösterici bir araçtır.

İkinci dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar, özellikle 1970’li yıllarda karşımıza çıkan ‘iyi bir dil öğrencisi’ kavramının, dil öğrenmeyi hedefleyen bireylerin belli başlı stratejilere sahip olması gerektiğini ve izlenen bu stratejiler sayesinde dil öğreniminde başarı sağlanabileceğini ortaya koymuştur. Bilhassa ikinci dil öğrenirken ve öğrenilen dili kullanırken, öğrenciler performanslarını iyileştirme hedefiyle dil öğrenim stratejisi geliştirmeye çalışabilirler. Cohen ve Henry (2019, s. 165)’ye göre “İkinci dil öğrenimindeki başarı, dil kursunun süresi ve yoğunluğu, öğreticinin özellikleri ve yetenekleri, öğretim yönteminin uygunluğu, ders kitabının kalitesi, öğrenci grubunun büyüklüğü ve yapısı, pratik yapma fırsatlarının sayısı ve en önemlisi dil öğrencinin özellikleri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır.” Rubin (1975, s. 45-48)’e göre iyi bir dil öğrencisi:

1. *İstekli ve doğru bir tahmin yapıcıdır:* Bilgiyi verimli bir şekilde toplar, depolar ve ortamın sunduğu ipuçlarından yola çıkarak halihazırda bulunan bilgisini kullanıp tahminlerde bulunabilir. Bu anlamda ana dili hakkında sahip olduğu bilgi öğrenciye, öğrenmeyi hedeflediği dil hakkında tahminlerde bulunması konusunda kolaylık sağlayabilir. Ancak bunun için yalnızca kelime dağarcığı ve dil bilgisi yeterli olmayacaktır. Bu noktada sözsüz ipuçları, kelime ilişkilendirme ipuçları ve dış kaynaklı bilgiler (kültür, diller arası benzerlikler, gibi) de öğrencinin tahmin yetisine yardımcı olacaktır.
2. *İletişim kurma veya bir iletişimden öğrenme konusunda güçlü bir güdüye sahiptir:* Bu, özellikle dili yeni öğrenen bireylerin bilmedikleri bir konu hakkında konuşmak

isterken yaşadıkları sorunun önüne geçmelerini sağlayacak bir stratejidir. Çünkü iyi bir dil öğrencisi iletmek istediği bir mesajı birkaç farklı yoldan, farklı kelimeleri ve dil kurallarını kullanarak iletebilir.

3. *Çoğunlukla çekingen değildir:* Öğrenmeyi temel güdü olarak belirlemiş olan iyi bir dil öğrencisi, mantıksız hatalar yapmaktan ve gülünç duruma düşmekten çekinmez çünkü hata yapmanın öğrenme sürecine dahil olduğunu bilir.
4. *İletişime odaklanmanın yanı sıra dil kurallarını da göz önüne alır:* Dilin formunu ve yapısını anlamak için sürekli olarak öğrenilen dildeki kalıpları araştırır, formu özel bir şekilde ele alır, analiz eder ve sentezler. Edindiği bilgiyi sınıflandırır, kategorize eder ve bilgiler arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Bu hususta ne kadar çok pratik yaparsa o kadar çok başarılı olacaktır. Bir dil öğrenmiş bir kişinin diğer dilleri daha kolay bir şekilde öğrenebildiği kanıtlanmıştır.
5. *Pratiğe önem verir:* Öğrenmeyi hedeflediği dilin pratiğini o dilin konuşucularıyla farklı sosyal bağlamlarda yapabilmek için fırsat kollar. Kelimelerin telaffuzuna ve farklı kelimeler ve dil yapıları kullanarak cümlelerini zenginleştirmeye çalışır. Tekrarlamaya isteklidir.
6. *Kendi konuşmasını ve başkalarının konuşmalarını gözlemler:* Konuşmasının anlaşılıp anlaşılmadığına ve performansının öğrendiği standartlara uyup uymadığına dair sürekli takiptir. Kendi hatalarından ve başkalarının konuşmalarından öğrenebilir.
7. *Anlamı dikkate alır:* Hedef dilin konuşucularının iletmediği mesajı anlamak için o dildeki dil kurallarının ve kelime dağarcığının bilinmesinin yeterli olmadığının bilincindedir ve bu sebeple mesajın anlaşılması için konuşmanın bağlamına, konuşucuların ilişkisine ve konuşma kurallarına dikkat eder. Çünkü dil öğreniminde anlamın yapı ediniminden daha önemli olduğu bir gerçektir.

Bu stratejiler, Rubin (1975) tarafından iyi bir dil öğrencisinin dil öğrenme sürecinde başarılı olmak için kullandığı yaklaşımları olarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin hem dilbilgisel hem de iletişimsel yeterliliklerini geliştirirken dikkat etmesi gereken önemli noktaları vurgulamaktadır. Ek olarak, Rubin ve Thompson (1982) birlikte dil öğreniminde pratik teknikler üzerinde durarak iyi bir dil öğrencisinin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. İyi öğrenciler kendi öğrenme yollarını geliştirir.

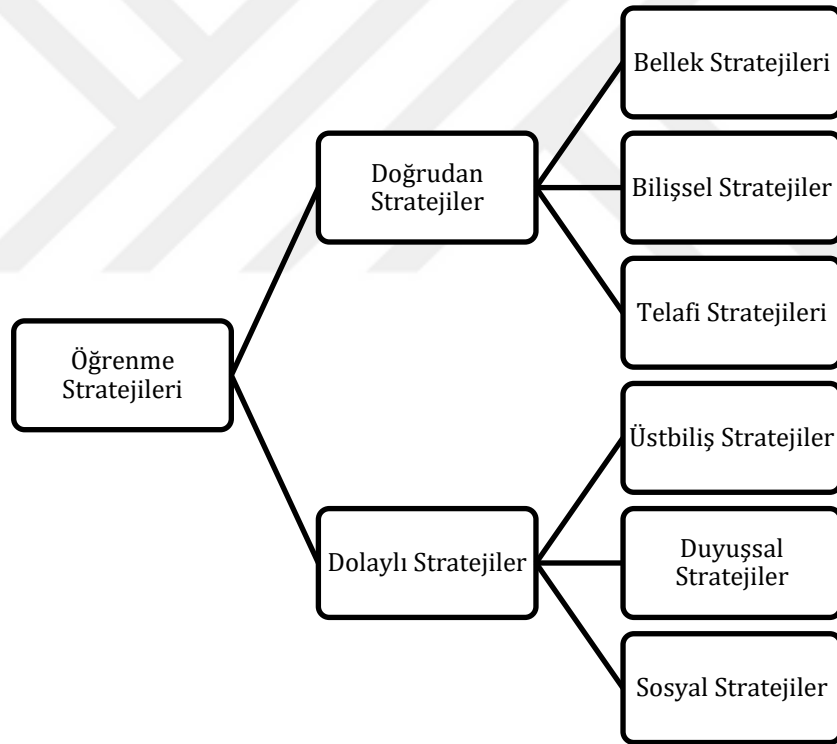
2. İyi öğrenciler öğrenmek istedikleri dil hakkındaki bilgileri düzenleyebilir.
3. İyi öğrenciler yaratıcıdır ve dil hakkında deneme yapmayı severler.
4. İyi öğrenciler kendi öğrenme fırsatlarını yaratır. Öğrendikleri her türlü bilgiyi hem sınıf hem de sınıf dışı ortamlarda kullanmak için öğrenme stratejilerinden yararlanırlar.
5. İyi öğrenciler belirsizlikle yaşamayı bilir ve anlamadıkları kelimeler olduğunda da hedef dilde iletişim kurabilmek için çeşitli stratejiler geliştirirler.
6. İyi öğrenciler kelime eşleştirme, öğrendikleri kelimeleri hatırlama gibi çeşitli stratejilerden yararlanır.
7. İyi öğrenciler dil öğrenme sürecinde yaptıkları hatalardan ders çıkarır.
8. İyi öğrenciler öğrenmek istedikleri yabancı dilde başarılı olmak için kendi ana dillerinin dil bilgisi kurallarından yararlanır.
9. İyi öğrenciler okudukları veya dinledikleri metinlerdeki bağlamdan yararlanıp anlama becerilerini geliştirir.
10. İyi öğrenciler mantıklı tahminlerde bulunur.
11. İyi öğrenciler öğrendikleri dili bir bütün olarak ele alır ve dil parçacıklarını kendi yeterliklerinin üstüne çıkarmak için kullanır.
12. İyi öğrenciler içinde bulundukları bağlama göre kullandıkları dili çeşitlendirir (Rubin ve Thompson'dan aktaran Balçıkanlı, 2021, s. 92-93).

Bu listede de Rubin ve Thompson (1982) iyi dil öğrencilerini, öğrenilmiş bilgilerini pratik öğrenme stratejileri sayesinde kullanan, motivasyonu yüksek, risk alabilen ve belirlenmesi zor olan durumlarla başa çıkabilen bireyler olarak tanımlamaktadır.

Stern (1983, s. 411-412) iyi öğrencilerin kullanma olasılıklarının yüksek olduğu dört temel stratejiden bahseder. Stern'e göre iyi dil öğrencileri öncelikli olarak aktif bir planlama stratejisine sahiptirler. Kendilerine hedefler ve alt hedefler belirlerler, bu hedefler sürecindeki aşamaları ve gelişim sırasını tanır ve böylece öğrenme sürecinde aktif bir rol edinir. İyi dil öğrencileri, ikincil olarak, akademik öğrenme stratejisi kullanır. Öğrenme süreçlerinin ilk aşamalarında dil kuralları ve biçimleri arasındaki ilişkiyi dikkatlice ve sürekli gözlemler ve ana dili ile karşılaştırarak ikinci dili bilinçli bir algı sisteminde geliştirirler. Böylece hedef dili analiz edebilir, gerekli pratik ve hafıza teknikleri edinebilirler. Zaman içinde ilk dili bu süreçten hariç tutmayı öğrenirler ve dili bir beceri olarak ele alma yeteneğine sahip olurlar. Aynı zamanda, iyi dil öğrencileri sosyal öğrenme stratejilerini de etkili bir şekilde kullanırlar. Hedef dil kullanıcıları ile sık sık bir araya gelerek gerek yüz yüze gerek uzaktan görüşerek dil pratiği yapmak için fırsat yaratma eğilimindedirler. Bu sayede otantik dil kullanımında da aktif rol alabilirler. Son olarak, iyi dil öğrencileri dil öğrenim süreçlerinde duygusal strateji kullanırlar. Diğer bir deyişle, dil öğrenmenin duygusal ve motivasyonel zorluklarıyla başa çıkabilirler ve genel anlamda, hedef dile, o dili öğrenmeye, o dilin toplumu ve kültürüne karşı olumlu tutum geliştirirler.

Cohen ve Henry (2019, s. 169) dil öğrencilerinin stratejilerini “dil öğrenme” ve “dil kullanma” stratejileri olarak ikiye ayırmış ve “dil öğrenme” stratejilerini öğrencilerin hedef dili öğrenmek adına geliştirdikleri bilinçli veya yarı bilinçli davranışlar olarak, “dil kullanma” stratejilerini ise öğrenilen ancak yeterli olunmayan hedef dilin kullanımı üzerine geliştirilmiş stratejiler olarak ifade eder. “Dil kullanma” stratejilerini ise dört alt başlıkta inceler: “geri çağırma stratejileri” öğrenilmiş ve depolanmış bilginin hatırlanması, “tekrar stratejileri” hedef dilin yapısının pratiğe dökmek için kullanılması, “iletişim stratejileri” dinleyici veya okuyucuya anlamlı bir mesaj iletmenin hedeflenmesi ve “gizleme/örtü stratejileri” ise hazırlıksız veya yetersiz görülmemek için dil yeteneğine sahipmiş imajının verilmesi ile ilgilidir.

Öte yandan, alan yazın taraması aşamasında en çok kabul gören ve en kapsamlı hazırlanmış olan strateji sınıflandırmasının ise Oxford tarafından yapıldığı görülmüştür:



Şekil 1. Öğrenme stratejileri sınıflandırması (Oxford, 1990, s. 16)

Oxford (1990, s. 16)’a göre öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı olarak iki ana kategoriye ayrılır. Doğrudan öğrenme stratejileri kendi içinde bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olarak üçe ayrılırken, dolaylı öğrenme stratejileri üstbilis stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olarak üç kategoriyle sınıflandırılmıştır.

2.1.2.1. Doğrudan Stratejiler

İsminden anlaşıldığı üzere bu stratejiler öğrenme sürecini doğrudan etkileyen stratejilerden oluşur. Bellek, bilişsel ve telafi stratejileri alt başlıklarının üçü de öğrenme sürecine doğrudan katkıda bulunsa da bu üç kategoriyi birbirinden ayıran özellikler vardır. Bardakçı ve Kılıç (2016) bu üç stratejiyi şu şekilde açıklamıştır:

Gruplama veya imgeleme gibi bellek stratejileri yeni edinilen bilgiyi depolama ve gerektiğinde geri çağırmaya yardım etme gibi oldukça özel bir işleve sahiptir. Özetleme ve tüm dengelim kullanarak akıl yürütme gibi bilişsel stratejiler, öğrenenlere yeni öğrenilen dil kalıplarını farklı yollarla anlama ve aktarma imkânı vermektedir. Diğer taraftan, tahminde bulunma veya eş anlamlı kelimeleri kullanma gibi telafi stratejileri, öğrenenlerin bilgi dağarcıklarındaki eksikliklere rağmen dili kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır (s. 76).

Anlaşıldığı üzere bilginin işlenmesini sağlayan strateji bellek stratejisi, bilgi ile ilgili fikir yürütme ve yorumlama yapılmasına yardımcı olan strateji bilişsel strateji ve bilginin önceki bilgiyle bağlantısını sağlamaya yarayan strateji ise telafi stratejisidir. Bir başka deyişle dil öğrenim sürecinde uygulanan doğrudan stratejiler dilin tanımlanması, içerdiği kuralların gruplandırılması, dil hakkında öğrenilen bilginin zihinde tutulması ve depolanması ile Cohen ve Henry (2019, s. 169)'nin tanımladığı dil kullanım stratejilerinde bahis geçtiği gibi kelimelerin, ifadelerin ve dış kaynaklı unsurların geri çağırılması, tekrar edilmesi, anlaşılması ve üretilmesini kapsar. Kısacası bu stratejiler sayesinde dil öğrencileri hedef dili hem öğrenme hem de kullanma sürecinde yaşadıkları birçok zihinsel faaliyeti etkili bir şekilde gerçekleştirir (Cohen ve Henry, 2019, s. 171).

2.1.2.2. Dolaylı Stratejiler

Öğrenmeye dolaylı yoldan katkı sağlayan stratejiler dolaylı strateji olarak adlandırılır ve üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak üç gruba ayrılır. Bu gruptaki stratejiler öğrenme sürecinde doğrudan stratejilere yardımcı olmaktadır. Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini yönetme ve denetlemelerinde etkindir. Bireylerin bilişlerini kontrol etmelerine, süreçteki hedeflerini belirlemelerine, sürecin nasıl ilerlediğinin kontrolünü sağlamalarına ve sonunda nasıl geçtiğini değerlendirmelerine olanak tanır (Cohen ve Henry, 2019, s. 171). “Bu stratejiler, öğrencinin kendi öğrenmesini merkeze alma, bu öğrenmeleri düzenleme, planlama ve değerlendirmesidir. ... direkt stratejilerle ilişkilidir ve bilişsel stratejileri düzenlemek ve hatta denetlemek için kullanılır” (Bardakçı ve Kılıç, 2016, s. 82). Öğrencinin tutumunu, bakış açısını ve duygu durumunu belirlemekte yardımcı olan duyuşsal, diğer bir ismiyle duygusal, stratejiler ise dil öğrenim

esnasında öğrencinin duygularını, motivasyonunu ve tutumunu anlamak adına öğrenme sürecine büyük ölçüde katkı sağlar (Cohen ve Henry, 2019, s. 171). Bu sayede kaygı ve cesaret gibi duygular yönünden kendini geliştirebilen öğrenci dil öğreniminde daha büyük bir başarı gösterebilmektedir. Bardakçı ve Kılıç (2016)’ın da dediği gibi “Olumsuz duygular, dil öğrenim sürecini engellerken, olumlu duygu ve tutumlar ise bu süreci daha etkili ve eğlenceli hale getirmektedir” (s. 84). Son olarak, sosyal stratejiler, iletişimin ancak sosyal bir etkileşim içinde var olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu süreçte öğrenciye diğer öğrenciler ve hedef dil konuşucularıyla iletişim kurmada yardımcı olur (Cohen ve Henry, 2019, s. 171).

2.2. Ana Dili – İkinci Dil – Yabancı Dil

Dil öğrenimi yazın alanında oldukça önem verilen “ana dili”, “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramları dil öğrencilerinde anlam karmaşası yarattığı sebebiyle bu kavramların açıklanmasının bu çalışmanın önemi açısından gerekli olduğu düşünülmüştür.

Ana dili, bir bireyin ailesi ve çevresi tarafından konuşulan dildir, doğal ve içgüdüsel olarak edinilir ve edinimi çocukluk döneminde tamamlandığı için kişisel kimliğin oluşumunda oldukça önemli bir rol oynar. Oruç (2016, s. 280) yaptığı tespitle “ana dili” kavramını şu şekilde açıklar:

“Ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğünün buradaki karşılığı “temel, asıl, esas, kaynak” sözcükleri değil “anne” sözcüğüdür. Dolayısıyla “ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğü Batı dillerinde de “ana, anne” sözcükleri ile (Alm. Mutter, İng. mother, Frz. maternelle) birlikte kullanılmaktadır. Kavrama “dil” ifadesi de eklendiğinde Almancada “Muttersprache”, Fransızcada “langue maternelle”, İngilizcede “mother tongue, mother language” şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Dolayısıyla “ana dili” ediniminin ilk aşaması olan duyulan dili taklit ederek üretme sürecinin bireyin çocukluk döneminde tamamlanması beklenmektedir. Ek olarak, Halat (2015)’ın da dediği gibi “Ana dili, onu konuşan bireyin ya da bireylerin dil bilincini belirtir ve çocukluk döneminden başlayarak bir dil duygusu yaratır. Ana dili bilinçaltında bu duyguya dayanır” (s. 12).

İkinci dil ise bir bireyin yaşadığı çevrede ana dilinden sonra en çok konuşulan ve kullanılan dil olarak tanımlanabilir. Bu sebeple Oruç (2016, s. 282) “‘İkinci dil’ kavramından söz etmek ancak çok dilli toplumlarda ve ülkelerde mümkün” demiştir. Öğrenim süreci ana dili öğrenim sürecine benzer bir dinamik taşıyan ikinci dil öğrenimi

birden fazla dilin aktif olarak konuşulduğu ve o dilde etkileşimde bulunulduğu toplumlarda daha verimli ve doğal bir şekilde gerçekleşebilir. Hedef dilin duyulması ve sıkça kullanılması sayesinde o dile maruz kalan bireyler dilin kültürel boyutlarını gözlemlemek için daha fazla fırsat bulur. Bireyin ikinci dili öğrenmesi, genellikle çocukluk veya yetişkinlik dönemlerinde dil ile yoğun şekilde temas halinde olması veya eğitim amacı gütmesi sebebiyle gerçekleşir. İkinci dil öğreniminde de tıpkı ana dili öğreniminde olduğu gibi doğal dil ortamında dil edinim süreci gözlemlenir.

Bireyin ailesi ve çevresi tarafından konuşulan ve doğumundan itibaren ilk olarak maruz kaldığı ana dili ve bulunduğu toplumda iletişim için en çok konuşulan ikinci dil ediniminin dışında kalan, eğitim, kariyer, profesyonel veya kişisel sebeplerle öğrendiği dile yabancı dil denir. Ana dil veya ikinci dil ediniminden farklı olarak bireyin genellikle eğitim kurumlarında öğrendiği dildir ve bireyler tarafından toplumda günlük dil olarak kullanılmaz, aksine yabancı dil bir güdü sebebiyle öğrenilir. Yabancı dil ve ikinci dil kavramları sıklıkla karıştırılıp birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oruç (2016, s. 288) bu iki kavram arasındaki ayrımın bazen çok net bazen de ince belirsiz bir çizgi olabileceğini ve bu sebeple de karıştırılabileceğini vurgulayarak şu şekilde belirtmiştir:

İki kavram arasındaki fark dilin işlevselliğine ve öğrenen kişinin aynı kültürde olmasına bağlıdır. Bir başka deyişle öğrenilen dil yaşanılan ülkede ve aynı kültüre sahip çevrede veya toplumda işlevsel olarak günlük yaşamda iletişim için kullanılıyorsa, yabancı dil değil ikinci dil söz konusudur. İki kavram arasındaki bir başka fark, yabancı dil öğrenilir ifadesidir, yani yabancı dil okul ve dil kursları yardımıyla öğrenilir denmektedir. Çok dilli toplumlarda ve ülkelerde ikinci dil yabancı dille karşılaştırıldığında daha çok ana diline benzer özellikler taşır.

Bu bağlamda, yapısı itibarıyla ana dili edinimine daha fazla benzemesi bakımından ikinci dil de ana dili gibi edinilir ancak yabancı dil öğrenilir. Bundan dolayı edinilen dil (ikinci dil) toplum içinde günlük iletişimin sürekliliği için gerekli görülürken yabancı dile günlük iletişimde rastlanmaz. Ana dili ile ikinci dil edinimi yalnızca yaşanılan toplum içinde mümkündür ancak yabancı dil öğrenimi için hedef dil ülkesindeki konuşucularla iletişim gereklidir (Oruç, 2016, s. 288). Özetle Durmuş (2018, s. 183)'ün da söylediği gibi ““yabancı dil” teriminin “hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi” için, “ikinci dil” teriminin de bununla karşılık ilişkisi bağlamında “hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi” için”” kullanıldığı belirtilebilir.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Öğrencilerin yeterlilik ihtiyaçlarındaki değişiklikler ve dil öğrenme hedefi, dil öğretimi tarihi boyunca özellikle yabancı dil öğrenme teorilerinde gelişmelere yol açmıştır. Bu bağlamda, dili öğrenmeye yönelik geniş bir yelpazede farklı yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yöntemler öğrencilere dil becerilerini geliştirme, dilin yapısını anlama ve dili etkili bir şekilde kullanma konularında yardım sağlar. Memiş ve Erdem (2013, s. 299) yabancı dil öğreniminde kullanılan ve Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul gören yöntem ve yaklaşımların tamamını şu şekilde sıralamıştır:

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Burada sıralanan her yöntemin kendi içinde avantaj sayılabilecek yanlarının ve aynı zamanda sınırlılıklarının mevcut olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü hiçbir yöntem için salt doğru veya salt yanlış denmesi doğru değildir. Öte yandan, bir yöntemin uygulanması öğreticinin keyfi tercihi değildir, aksine dil öğrenim hedefine, dil öğrenme seviyesine (başlangıç-orta-ileri), öğrencilerin yaşına, ihtiyacına, öğrenme tarzlarına, dil öğrenim ile ilgili önceki deneyimlerine yönelik farklılıklar göstermesi gerekmektedir (Stern, 1992, s.33). Hangi yaklaşımların uygulanmasının daha iyi olabileceğinin seçiminde bazı temel prensipler mevcuttur. “Demirel, bu ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır: Dört temel beceriyi geliştirme, basitten karmaşığa doğru öğretme, görsel-işitsel araçları kullanma, bir

seferde bir tek yapıyı sunma, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma vb.” (Demirel’den aktaran Özdemir, 2023, s. 211). Dolayısıyla dil öğrenim stili geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli ölçüt, en doğru yöntemi veya sabit bir strateji kombinasyonunu belirlemekten ziyade, öğretim seçeneklerinin farklılıklarının ve eksik veya güçlü yönlerinin farkında olarak öğrencilere özgü bir yöntem geliştirebilmektir.

2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancılar Türkçenin yapısını öğretmek üzere yazılmış bilinen en eski eser 11. yüzyıla ait Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılmış Divanü Lûgat-it-Türk’tür. Ansiklopedik bir kaynak olarak betimlenen bu eser Korkmaz (2009) tarafından “niteliği bakımından aynı zamanda hem Karahanlı Türkçesi hem de o dönem Orta-Asyadaki birçok Türk boyunun lehçe ve ağız yapıları üzerinde değerli bilgiler veren bir eserdir” (s. 105) şeklinde betimlenmiştir.

Her ne kadar 21. yüzyılın öncesinde yalnızca gelişmiş ve popülasyonu fazla olan ülkelerde konuşulan diller dünya çapında daha fazla tercih edilmiş olsa da 21. yüzyıl sonrasında gelişmekte olan bazı ülkelere karşı insanlarda merak oluşmuş ve o ülkelere göç artmış, bu durum da o ülkelerde konuşulan dillerin öğrenilmesine dair bir istek uyandırmıştır. Jeopolitik konumuyla Türkiye’de bu ülkelerden biridir. Halat (2015) bu durumu “Günümüzde Türkçenin ana vatanı olan Türkiye, ekonomik, siyasi ve kültürel hareketliliğinden dolayı dünya ülkeleri arasında dikkat çeken bir konuma sahiptir. Bu sebeple yabancı bireyler, Türkiye hakkında bilgi edinmeye, kültür ve politikaları hakkında fikir sahibi olmaya çalışmaktadırlar” (s. 35-36) şeklinde açıklamıştır. Bu açıklama da Türkiye’nin dünya ülkeleri tarafından göz önünde bulunduğu ve dolayısıyla Türkçenin öğrenimine olan ilginin arttığının bir göstergesidir. Ancak Göçer ve Moğul (2011) bu noktada Türkiye’nin kendi ana dili olan Türkçenin öğretimi ile ilgili eksikliğe şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

Türkiye’nin içinde bulunduğu konum itibarıyla Türkçenin yabancılar öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bugün bu ihtiyaç gerek Türkiye’de bulunan yabancılar için gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleşmiştir. Bu nedenle Türkçenin yabancılar öğretimi konusu, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kayda değer araştırma ve incelemeler yapılmalıdır (s. 808).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin önemini Kılınç (2018) da vurgulamaktadır: “Türkiye ekonomik büyüme anlamında son yıllarda sesini duyurmaktadır. Son yıllardaki

Türkiye'nin dışa açılma politikasıyla beraber şartların değişmesi Türkçenin yabancılara öğretilmesinin bir ihtiyaç halini almasını sağlamıştır ve dil öğretiminde yabancılara Türkçe öğretimi önem kazanmaya başlamıştır” (s. 24-25).

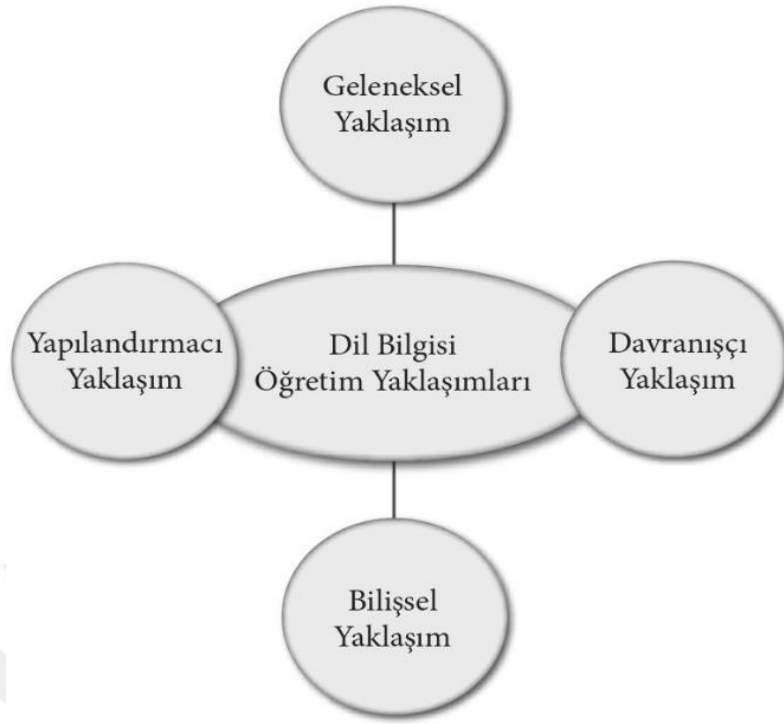
2.3. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi, bir dildeki kelimelerin nasıl bir araya getirilerek kurallı cümleler oluşturulduğunu ve dilin yapısal özelliklerini inceleyerek o dilin sistematik yapısını açıklamaya yardımcı bir disiplindir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse bir dilin sesleri, kelime türleri, bunların yapısal özellikleri, cümle içindeki yerleşimleri ve cümle içerisindeki işlevleri ile çekimlerine dair kuralları araştıran bilim dalı (Göğüş, 1978, s.337) olarak tanımlanabilir. Dil bilgisi, aynı zamanda dillerin gramer yapısını ve dil kurallarını belirleyerek, iletişimin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Bu disiplin, dilin temel bileşenlerini anlamamıza yardımcı olurken, aynı zamanda bireylerin dil aracılığıyla düşünme, ifade etme ve anlama yetilerini güçlendirir. Dolayısıyla, dil bilgisi, dilin sadece teknik bir yönü değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal etkileşimlerin temel bir unsuru olarak da değerlendirilmektedir.

Güneş (2013, s. 172), “Dil bilgisi, Latince “harf ve işaret” anlamındaki “gramma” kelimesi ile “harfleri yazma ve okuma sanatı” olarak açıklanan “grammatica” kelimesinden gelmektedir” diye belirterek dil bilgisi kelimesinin sözcük anlamına vurgu yapmıştır. Göçen (2019), dil bilgisinin dil öğretim süreci içerisinde dört temel dil becerisini tamamlayıcı bir niteliğe sahip olduğunu belirtmektedir (s. 28). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu etkileşimin tamamlayıcı unsurunu dil bilgisi oluşturmaktadır. Eskiden yalnızca harfleri okumak-anlamak ve yazmak üzerine geliştirilen dil bilgisi, güncel olarak bu anlamını genişletip bir dildeki ses, biçim, kelime, sözdizim ve metinlerin yapısını aynı zamanda da anlamlarını ve görevlerini daha kapsamlı analiz eden bir alan haline getirmiştir. M. N. Kardaş, H. Kardaş ve Kardaş (2023) “Dil bilgisinde ele alınan kuralları, anlama ve anlatma becerilerindeki yer ve işlevlerini iyi kavrayan, dilin işleyiş özelliklerini içselleştiren, bildirişim süreçlerinde doğru ve etkin kullanan bireylerin sosyal ve iş yaşamlarında da büyük ölçüde başarılı olduğu bilinen bir durumdur” (s. 1-2) şeklinde dil öğreniminde dil bilgisi bilmenin önemine dikkat çekmektedir. Dil bilgisi, bir dilin yapısını ve kurallarını anlamak için temel bir araçtır. Bu bilgi, bireylerin dilin işleyişini kavramalarına yardımcı olurken, aynı zamanda etkili

iletişim kurmalarını sağlar. Doğru gramer yapıları ve kelime kullanımı hem yazılı hem de sözlü iletişimde açıklık ve anlaşılrlık sağlar. Ayrıca, dil bilgisini iyi bilen bireyler, dilin inceliklerini ve bağlamlarını daha iyi analiz edebilir, bu da sosyal ilişkilerde ve iş yaşamında daha etkili bir iletişim ve etkileşim yaratır. Bu tanımlardan yola çıkarak bir dilin temel yapı taşlarından biri olan dil bilgisi öğrenmenin o dili öğrenip dilde yetkin olabilmekte önemli görüldüğü çıkarımı yapılabilir. Yazılarının devamında Kardaş vd. (2023) “Kişilerin başarılı birer dil kullanıcısı olmalarında konuşma, okuma, yazma, dinleme becerilerinin yanında bu dil becerilerini kuşatan ve besleyen dil bilgisi özelliklerini teorik ve pratikte iyi derecede bilmelerinin yadsınamaz önemli bir yeri bulunmaktadır” (s. 13) açıklamalarıyla dil bilgisi öğrenimi ve öğretiminin önemi üzerinde durmuşlardır.

Dil bilgisi öğretimi de öğrencilere dilin yapısal kurallarının neler olduğunu aktarmayı ve dil içinde etkili bir şekilde kullanımı hedefler. Öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine de yardımcı olması bakımından dil bilgisi eğitimi dil öğrenimi sürecinde önemli bir role sahiptir çünkü temel dil becerilerinin istendik yönde geliştirilmesi dil bilgisi öğretiminin doğru bir şekilde verilmesi ile mümkündür (Aydın ve Satılmış, 2023, s. 35). Erol ve Kaya (2020)’nın da söylediği gibi “Etkinliklerde her ne kadar dört temel becerinin gelişimine odaklanılsa da istenilen düzeyde kazanımlara ulaşabilmek için dil bilgisi öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü dil bilgisi öğretimi, dört temel becerinin tamamlayıcısı olan, bu becerileri destekleyen, dil öğretiminin en önemli unsurlarından birisidir” (s. 391). 1900’lü yılların başından itibaren öne sürülen ve müfredatlarda denenene birçok eğitim yaklaşımı, beraberinde dil bilgisi eğitimi alanında da farklı yaklaşımların benimsenmesi gerekliliğini doğurmuştur (Karabulut ve Tunagür, 2023, s. 41). şekil 2’de görüldüğü üzere dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarını dört temel başlıkta incelemek mümkündür:



Şekil 2. Dil bilgisi öğretim yaklaşımları (Karabulut ve Tunagür, 2023, s. 41)

Geleneksel yaklaşım dil öğrencisinin dili daha etkili bir şekilde kullanabilmesi için o dilin kurallarını ezberlemesi gerekliliğini savunur, bu sebeple öğrenme sürecinde öğrencinin rolü pasiftir ve dil öğrenim sürecinde dil bilgisi temelli öğretim ön plandadır (Karabulut ve Tunagür, 2023, s. 41). 1920’li yıllarda B.F. Skinner ve John Watson’ın temsilcileri olduğu bilinen davranışçı öğretim yaklaşımı (Behaviourism) ile birlikte dil öğrencilerinin pasif bir alıcı ve öğreticinin yönlendirici ve kontrol edici olduğu bir dil öğretimi benimsenmiş ve dil öğrenimi, öğrencilere verilen pekiştireçlerle sağlanmıştır (Demirezen, 1988, s. 135-136). 1950’lerde ise Jean Piaget ve Jerome Bruner’in öncülüğünü yaptığı bilişsel öğretim yaklaşımı (Cognitivism) ise dil öğrenme sürecinde dil öğrencilerinin aktif bilgi işleyicileri olduğunu ve dil öğrenim sürecinin zihinsel faaliyetlere dayandığını savunur (Liu, 2015, s. 251). 1960’lı yıllarda ise Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi önde gelen isimler tarafından savunulan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı (Constructivism) ile dil bilgisinin inşasında aktif rol alan dil öğrencisinin öğrenme sürecine sosyal etkileşimleri ve bireysel deneyimleri de eşlik etmektedir (Can, 2009, s. 61-65). Dil ve dil bilgisi öğretimi için öne sürülen birçok yaklaşım daha vardır ancak Türkiye’de 2005 yılına kadar Türkçe dersinin öğretimi için hazırlanan programlarda denenilen yaklaşımlar beklenen sonuçları vermediği için “2005 programıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin yanına bir başka öğrenme alanı olarak dil bilgisi eklenmiştir ve dil bilgisinin diğer temel dil becerileriyle

sıkı sıkıya bağlı olduğunun üzerinde durulmuştur” (Aydın ve Satılmış, 2023, s. 34). Böylece “Davranışçı yaklaşımın, dilin kurallarını ezberletmeye yönelik uygulamaları yerini, öğrencilerin merkeze alındığı, çeşitli etkinliklerle kuralların sezdirildiği ve aktif çabalarla öğrenildiği yapılandırıcı yaklaşıma bırakmıştır” (Güneş, 2013, s. 172). Bu hazırlanan program yapılandırmacı öğretim yaklaşımını esas aldığı için kendinden önce hazırlanmış programlardan farklılık göstermektedir ve 2015 ve 2017 yıllarında iki kez yenilenmiştir (Aydın ve Satılmış, 2023, s. 34). 2019 yılında güncel haliyle yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme öğretme yaklaşımı incelendiğinde yapılan açıklama 2019 yılı itibarıyla işlenen Türkçe derslerinde Türkçe öğretimi için yapılandırmacı öğretim yaklaşımının benimsendiğini vurgulamaktadır:

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara 9 Türkçe Dersi Öğretim Programı yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2019, s. 8-9).

Günümüzde hem dünyada hem de Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ve önemi üzerine hatırı sayılır ölçüde tartışma olduğu bir gerçektir ancak Kardaş vd. (2023)’nin de belirttiği gibi “Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretim programları ve ilgili programlar ışığında hazırlanan materyallerin muhtevasında dil bilgisine önemli bir yer veriliyor olması, dil bilgisi öğretimi ile ilgili tartışmaların daha uzun süre devam edeceğine işaret etmektedir” (s. 13).

2.3.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Dil Öğrenimindeki Rolü

Bireylerin ana dil edinimleri incelendiğinde dil bilgisi öğrenimine uzun bir süre ihtiyaç duymadıkları, aksine dil yeterliklerini dinleme, ezber ve tekrar yöntemiyle sağladıkları bilinmektedir. Anadil ediniminin yabancı dil öğrenimiyle benzerlikleri nedeniyle birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından yabancı dil öğreniminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar içerisinde¹ salt *Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi* kullanımının yetersiz olacağı ve dil öğrencilerinin dil bilgisi kurallarını öğrenmek yerine anadil edinimindeki gibi dili dinleyerek ve üreterek öğrenmeleri gerektiği savunulmuştur; öte yandan, dil bilgisi öğreniminin savunucuları, yabancı dil öğreniminde o dilin yapısını anlamının, öğrencilerin

¹ bkz. 2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

dile hakimiyetini artırmada önemli rol oynadığını savunmaktadır (Aydın ve Satılmış, 2023, s. 34-35). Erol ve Kaya (2020)'ya göre “Dil bilgisi alanına hâkim olmak, bireyin sadece kural bilgisine sahip olduğunu değil, aynı zamanda dilin imkân ve sınırlarının da farkında olduğunu gösterir” (s. 391). Bu nedenle, dilin doğal kullanımına maruz kalarak edinilen anadilin aksine, yabancı dil öğreniminde, dilin yapısına, sesletimine, diğer yandan kelime dağarcığına hâkim olmak, dil öğrencisinin o dilin kültürüne ve sosyal yapısına uyum sağlayabilmesini beraberinde getirdiği göz ardı edilemez bir gerçektir.

Dil bilgisi öğretiminin dil öğreniminde özellikle son dönem yaklaşım ve yöntemlerdeki önceliğin iletişim olması sebebiyle önemini kaybettiğinin düşünülmesi oldukça doğaldır ancak Güneş (2013)'in belirttiği gibi “Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenme çalışmalarının konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir” (s. 172). Ek olarak, Göçen (2019) “Dil bilgisi, kuralları ezberlenen ayrı bir alan değil, kuralları sezdirilen ve diğer dil becerileriyle bütün olarak ele alınan bir alan olmalıdır” (s. 29) fikrini savunmaktadır. Çünkü böylece öğrencilerin dilin yapısını anlamaları konusunda keskin olmayan bir yöntem benimsenmiş olur ve dil bilgisinde kazanılan yetkinlik, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesini ve dilde yeterliklerinin artmasını sağlar. Dolayısıyla bir dilin dil bilgisi kuralları, matematik dersindeki formüllerin öğretimi gibi katı ve soyut bir görüntüden çıkarak, öğrencilerin öğrendikleri dile ait yapıları kavramalarını, benimsemelerini ve bu yapıları kelime dağarcığı ile sesletim bilgileriyle birleştirerek dil yeterliliğini artırmada etkili bir araç haline gelir.

Yaptıkları alan yazın araştırmaları sonucu dil bilgisi öğretiminin dil eğitimi sürecindeki temel amaçlarını Aydın ve Satılmış (2023) şu şekilde özetlemiştir:

1. Bireylere belli tanım ve kuralları kavratmadan anlama ve anlatma becerilerindeki yetersizlikleri yenmelerine yardımcı olmak ve ana dillerini aktif kullanma yeteneği kazandırarak etkili iletişim kurmalarını sağlamak,
2. Bireylerin ana dilinin canlılığını, anlatım gücünü ve imkânlarını görmesine yardımcı olmak,
3. Dilin işleyişini, sesleri, kelime gruplarını, kelime ve cümle yapılarını tanıtmak ve kavratmak,

4. Dil birimleriyle anlam arasındaki ilgiyi kavramasına yardımcı olarak güçlü anlatım oluşturmaya desteklemek,
5. Temel dil becerilerinin ve dil bilgisi öğretiminin birbirinden bağımsız olmadığını, temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin ayrılmaz bir bütün olduğunu benimsetmek,
6. Bireylerin küçük yaşlardan başlayarak öğretime gerek duymadan kullandığı bilinçaltı dil yapısını bilinç düzeyine çıkarmak,
7. Bireylerin bireysel farklılıkları doğrultusunda dili kullanarak yapılar, ürünler ortaya koymasını sağlamak,
8. Soyut kavram ve kurallara sahip dil bilgisini bireyin anlamlandırmasını ve zihninde yapılandırmasını sağlayarak bireyin gerek zihinsel gerekse bilişsel gelişimine katkıda bulunmak,
9. Bireylerde dilin yaratıcı bir süreç olduğu düşüncesini geliştirmek ve yerleştirmek,
10. Dil içinde var olan yerel ağız özelliklerinden doğan farklılıkları en aza indirgeyerek ve standartlaşmış dil kullanımını sağlayarak etkili iletişim kurulmasını sağlamaktır (s. 28-29).

Böylece doğru bir dil bilgisi eğitimi sayesinde dil öğrencileri öğrendikleri dilin kurallar sistemine hâkim olacak ve dili etkili bir şekilde analiz ederek üretebileceklerdir çünkü dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi özellikle temel dil becerilerinin etkin kullanımlarında oldukça önemli bir yere sahiptir, demek mümkündür. Buna paralel olarak, Aydın ve Satılmış (2023) “Etkileşime açık ve ilişkisel bir sistemi olan dil, dil bilgisi aracılığıyla ve dil bilgisine ait kurallarla açıklanarak anlam kazanmaktadır” (s. 29) açıklamalarıyla bu fikri desteklemektedir.

2.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi dilin üç temel unsurunun (dil bilgisi, kelime bilgisi ve sesletim bilgisi) ve dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) iskelet sistemi sayılabilir çünkü bir dilin yapısal özelliklerini anlamak ve o özellikleri doğru biçimde kullanabilmek için temel bir araçtır. Dil bilgisi kuralları bir dilin yapı taşını oluşturur. Bu nedenle doğru ve etkili bir iletişim için kelime ve sesletim bilgisi kadar önemli olan dil bilgisinin rolü göz ardı edilmemelidir. “Dilbilgisi doğru konuşma, doğru düşünme ve doğru yazmaya

yardımcı çalışma alanıdır. Doğru ve nitelikli dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin kapasitesini, kullanım alanlarını, sınırlarını ve imkânlarını ortaya çıkarır” (Güven, 2013, s. 2). Bu çerçevede, dil bilgisi öğretimi de öğrencilere dilin yapısını sistemli bir şekilde öğretmeyi ve onlarda dil bilincini geliştirmeyi amaçlar. Dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler, öğrendikleri dilin standartları hakkında bilgi sahibi olur, dilin ait olduğu ülkeyi ve kültürü daha yakından tanır, böylece o dilde yetkin bir birey olur, bir dili etkili kullanabilmek analitik düşüncüyü beraberinde getirir ve tüm bunlar sayesinde bir dilin dil bilgisi kurallarına hâkim olan öğrenci için yabancı bir dil öğrenimi daha kolay olur. Erdem ve Çelik (2011)’in de dediği gibi “Sağlıklı dil bilgisi öğretimi bireylerin sadece ana dillerindeki yeterliliklerini göstermeyecek aynı zamanda yabancı dil öğrenimine de önemli katkılar sağlayacaktır” (s. 1039).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türkçe dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler anadilleri dışında bir başka dilin yapısına, kelime kurallarına ve cümle dizimine hâkim olmakta ve o dili doğru kullanmaktadır. Bu öğretim sürecinde öğrenciler yalnızca Türkçenin nasıl bir dil olduğunu, dilin yapısal özelliklerini ve dahasında Türk kültürünün derinliklerini anlamakla kalmaz, aynı zamanda Türkçeyi kullanarak kuracakları iletişimde dinleme ve konuşma becerilerini, özellikle akademik çalışma yaptıkları durumlarda da okuma ve yazma becerilerini geliştirirler. Bu konu hakkında Kardaş ve Cömert (2021) şöyle söyler: “Dil bilgisi öğretiminin bir kurallar bütünü olarak ele alınıp diğer dil becerilerine gövde oluşturduğu düşünüldüğünde dil bilgisi konularının tekrarı, öğrenip öğrenilmediğinin kontrolü için geribildirim kullanılması başarılı bir öğretim için faydalı olacaktır” (s. 426).

2.4. İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğreniminde dil bilgisi öğrenimi ve öğretimi konusu hem dünyada hem de Türkiye’de oldukça yaygın bir şekilde araştırması yapılan önemli konulardan biridir. Bu sebeple yapılan alan yazın araştırmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin genel anlamda Türkçeye olan yaklaşımları, Türkçe öğrenirken duydukları kaygı ve motivasyon gibi unsurların incelendiği, aynı zamanda dil bilgisi öğrenimine karşı öğrencilerin bakış açısına önem verildiği görülmüştür. Öte yandan hem dünyada hem de Türkiye’de İngilizce dil bilgisi öğrenimine karşı öğrencilerin bakış açılarının incelendiği birçok çalışma yapılmıştır. Erişilen bu çalışmalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Atay (2024) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaş kriterlerine göre dil bilgisine karşı tutumunu ölçen bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla araştırmasında 30 yaşın üstünde ve 30 yaşın altında 10'ar öğrenci olmak üzere toplamda 20 öğrenci ile görüşmüş ve toplanan verilerin çözümlenmesi için betimsel veri analizinden yararlanmıştır. Elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaş değişkenlerine göre dil bilgisi öğrenimine karşı tutumlarında bir farklılık olmadığını kanıtlamıştır.

Süğümlü ve Çinpolat (2023) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere, verilerini iki aşamada topladıkları bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan birinci aşamasında 194 katılımcının tamamına ölçek uygulanmış, nitel verinin toplandığı ikinci aşamada ise bu katılımcıların 34'üyle görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, birinci aşamada toplanan nicel veri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile özerk öğrenmeleri arasındaki ilişkinin pozitif, Türkçe öğrenme kaygıları ile özerk öğrenmeleri arasındaki ilişkinin ise negatif yönlü olduğunu ortaya çıkarmıştır. İkinci aşamada toplanan nitel veri ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ve kaygılarının özerk öğrenme süreçlerinde rol oynadığını belirlemiştir.

Ameen (2023), Raparin Üniversitesi Temel Eğitim Fakültesi İngilizce Dil Bölümü'nde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerinin İngilizce dil bilgisine karşı olan tutumlarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmasına ikinci sınıf ve üçüncü sınıflarda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 40 öğrenci katılmış ve veriler 20 maddeden oluşan çevrimiçi bir ölçek kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin dil öğreniminde dil bilgisinin önemini fark ettiklerini ancak dil bilgisini öğrenmeyi zor bulduklarını göstermektedir.

Bassett (2022) yaptığı tez çalışmasında İngilizceyi ana dili olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla Mississippi Üniversitesi'ndeki tüm bölümlerdeki lisans ve lisansüstü öğrencilerin hepsine iki bölümden oluşan çevrimiçi bir karma yöntem uygulanmış ve ölçek dağıtılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde Likert ölçeği ile hazırlanmış bir ölçeğin değerlendirilmesi istenmiş, ikinci bölümde ise iki açık uçlu soru için verilen seçeneklerden kendileri için doğru olanı seçmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin dil bilgisine genel anlamda olumlu

tutum sergilediklerini, hatta çoğu öğrencinin dil bilgisi öğrenimini önemli ve faydalı bir iletişim aracı olarak gördüğünü ortaya koymuştur.

Kır ve Tekin (2021) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi kuralları içinden *şimdiki zaman {-Iyor}* biçimbiriminin kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunları nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenini kullanarak araştırmıştır. Araştırma verisi Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER kurumunda A1 seviyesinde Türkçe öğrenen 24 öğrencinin sınav kağıdındaki cevaplarından elde edilmiş ve veri çözümlemesi için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bulgular ise öğrencilerin *{-Iyor}* biçimbirimini kullanırken sorunlar yaşadıklarını ve bu kullanımı zor bulduklarını kanıtlamıştır.

Ayhan ve Kana (2019) Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde TÖMER’de C1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimi sırasındaki kaygı durumlarını incelemiştir ve sonuç olarak öğrencilerin bir kısmı dil bilgisi öğreniminin kendileri için gerekli olduğunu düşünürken diğer bir kısmı kendilerini bazen başarılı bazen başarısız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak genele bakıldığında, çoğu öğrencinin dil bilgisinin zor bir ders olduğunu belirttiği gözlenmiştir.

Göçen (2019) ise araştırmasını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki toplam 90 öğrenci ile sürdürmüştür. Edindiği veriler sonucunda “Türkçenin dil bilgisinin öğretimi sürecinde öğrenenlerin iletişim kurabilmek için kurallara ihtiyaçları olduğunun hissettirilmesi ve daha da önemlisi öğrenenlerin sınıf içinde oluşturulan iletişim ortamlarıyla bu iletişim kurmayı deneyimlemesi gerektiği söylenebilir” (s. 42) sonucuna varmıştır.

Gürbüz ve Güleç (2016) çalışmalarını Sakarya Üniversitesi’ne lisans ve yüksek lisans eğitimi almak için gelen 13 katılımcı ile görüşmeler şeklinde gerçekleştirmiştir ve görüşmelerinden edindikleri veri sonucunda Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşu nedeniyle öğrencilerin dil bilgisi öğrenirken zorlandıkları ve daha da önemlisi akademik alanda Türkçeyi kullanmaya başladıkça kaygı seviyelerinin arttığı çıkarımını yapmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisine karşı tutumları incelenmiştir. Araştırma veri toplama çeşidi bakımından nicel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Bedir Erişti (2013) nicel araştırmayı “bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamak olan nicel araştırma, olgu ve olayları gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma yaklaşımıdır” (s. 9) olarak ifade etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelinde ölçeklerden toplanan veriler genelde belirli amaçlar için ya da değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için toplanır” (Hocaoğlu ve Baysal, 2019, s.78). Tarama modellerinden de betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geniş gruplar üzerinde yürütülür ve bu model ile amaçlanan gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili yaklaşımlarının belirlenmesidir (Karakaya’dan aktaran Aybek ve Aslan, 2017, s. 460). Ölçek kullanılarak elde edilen bulgular istatistiksel verilerle değerlendirilmiş oldukları için de çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Creswell (2018)’e göre

betimsel tarama modeli ile yapılan bir araştırmada kullanılan ölçek araştırmacıların üç soruyu yanıtlamasına yardımcı olur:

(a) betimsel sorular (örneğin, hastane kürtaj hizmetlerinin sağlanmasını destekleyen hemşirelerin yüzdesi nedir?); (b) değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında sorular (örneğin, hastane kürtaj hizmetlerini desteklemek ile hemşireler arasında hopsis bakımının uygulanmasını desteklemek arasında pozitif bir ilişki var mı?); veya bir ölçek tasarımının boyamsal bir çalışmada zaman içinde tekrarlandığı durumlarda (c) zaman içindeki değişkenler arasındaki öngörücü ilişkiler hakkında sorular (örneğin, birinci zamandaki hastane kürtaj hizmetlerini destekleme, ikinci zamanda hemşirelerde daha büyük tükenmişliği öngörüyor mu?) (242).

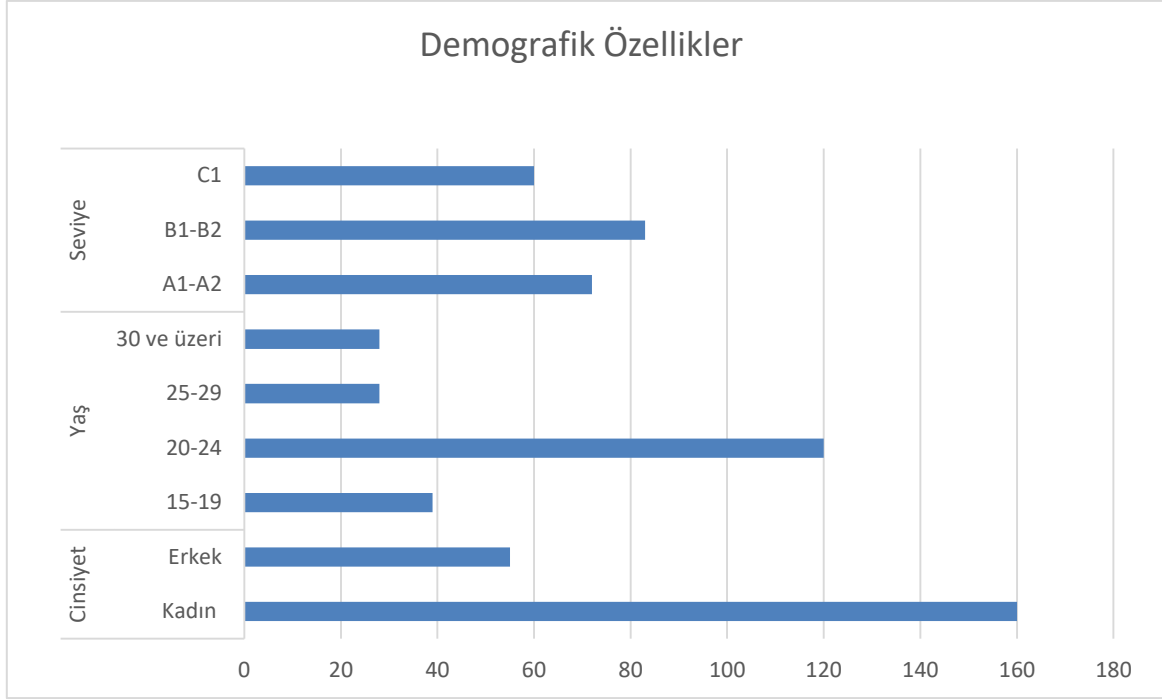
3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Tömer kurumunda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler; örneklemini ise Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda Türkçe öğrenen 215 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi rastlantısal örnekleme yöntemine göre yapılmıştır. “Bu örnekleme türünde evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Yani yansızlık kuralının uygulanabildiği bir örneklemedir” (Balcı, 2015, s.99). Araştırmacı öğrencilerin tutumlarını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilememek adına uygulama sırasında öğrencileri yalnız bırakmıştır. Bütün bu süreçte katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve kişisel verilerinin gizliliği önemli tutulmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 ve şekil 3’te yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Grup	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	160	74.42%
	Erkek	55	25.58%
Yaş	15-19	39	18.14%
	20-24	120	55.81%
	25-29	28	13.02%
	30 ve üzeri	28	13.02%
	A1-A2	72	33.49%
Seviye	B1-B2	83	38.60%
	C1	60	27.91%



Şekil 3. Katılımcıların demografik özellikleri

Tablo 1 ve şekil 3'teki veriler incelendiğinde çalışmaya 160 kadın, 55 erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir. Katılımcılar yaşları bakımından incelendiğinde, 39 öğrencinin 15-19 yaş aralığında, 120 öğrencinin 20-24 yaş aralığında, 28 öğrencinin 25-29 yaş aralığında, kalan 28 öğrencinin de 30 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Seviyelerine göre ise, çalışmaya katılan A1-A2 seviyesinde 72, B1-B2 seviyesinde 83 ve C1 seviyesinde ise 60 öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik yaklaşımlarını ölçmek amacıyla araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek için hazırlanan 16 maddelik bir ölçek formu ile 5 dereceli Likert tipi bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Demografik formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, Türkçe dil seviyesi ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Kullanılan tutum ölçeği ise 16 maddeden oluşmaktadır ve “Students’ attitudes towards learning English grammar: A study of scale development” isimli çalışmalarında öğrencilerin İngilizce dil bilgisine karşı tutumlarını ölçmek hedefiyle Akay ve Toraman (2015, s. 81) tarafından hazırlanmış, pilot çalışması yapılmış ve kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri araştırmacı tarafından çalışmanın konusuna paralel olmak üzere Türkçe dil bilgisi öğrenmek ile ilgili Türkçe olarak düzenlenmiş ve

düzenlenen ölçeğin uygunluğu için dil uzmanlarının görüşleri alınmıştır ve iki uygulayıcı akademisyen tarafından kontrol edilip onaylanmıştır. Ayrıca orijinal ölçekte yer alan “kısmen katılıyorum” ifadesi yerine, tutumu daha net belirtebilmesi açısından “kararsızım” ifadesinin daha uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ardından, yabancı uyruklu öğrencilerin ölçekteki maddeleri yanlış anlamasına mahal vermemek adına ölçek, uzman bir akademisyen tarafından İngilizceye çevrilmiş, yine dil uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve bu çeviri bir başka iki uygulayıcı akademisyene kontrol ettirilmiştir. Öğrencilere uygulanan ölçek Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisinin Tutum Ölçeği

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Bir dil öğrenilecekse, o dilin kuralları da öğrenilmelidir.					
2	Türkçe dil bilgisi öğrenimi insanların Türkçe öğrenme hevesini yok etmektedir.					
3	Dil bilgisi öğretimi olduğu sürece yabancı dil öğreniminde başarı sağlanamaz.					
4	Karar alacak yetkide birisi olsam, Türkçe dil bilgisi saatini en az düzeye çıkarırdım.					
5	Dünyadaki tüm diller kurallardan oluştuğu için dil bilgisinin öğrenilmesi şarttır.					
6	Ne zaman Türkçe dil bilgisi dersinin adını duysam, huzursuz olurum.					
7	Karar alacak yetkide birisi olsam, dil bilgisi öğretimini zorunlu hale getirirdim.					
8	Dil bilgisi insanlarda yabancı dil öğrenmeye karşı önyargı oluşturur.					
9	Dil bilgisi, Türkçe konuşmaya faydası olmadığı için müfredattan kaldırılmalıdır.					
10	Türkçe öğretmeni olsam, dil bilgisinin olmadığı bir öğrenme ortamı yaratırdım.					
11	Türkçenin yapı ve kurallarını çözebilmek insana haz verir.					

12	Dili eksiksiz ve profesyonel biçimde kullanmak etkili bir dil bilgisi öğretimine bağlıdır.
13	Türkçe dil bilgisi dersine harcadığım zamana acıyorum.
14	Karar alacak yetkide birisi olsam, programa Türkçe dil bilgisi dersinin yerine daha etkili çalışmalar koyardım.
15	Türkçe öğrenimi, dil bilgisi dersi aracılığıyla çekilmez hale gelmektedir.
16	Türkçenin kurallar bütününe öğrendiğimde dil kullanımına hâkim olduğumu hissediyorum.

3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Bu çalışmada, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenimine Yönelik Tutumları”nın incelenmesi amacıyla kullanılan “Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği”nin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri titizlikle gerçekleştirilmiştir. Bu analiz ile ilgili sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlilik Analizleri

Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Değeri (KR-20) *	Madde Varyansı (σ^2) **
16	0.72	61,9

Not: *KR-20>0.70 ve ** σ^2 >0.50

Ölçeğin güvenirliliğini değerlendirmek için, SPSS 27.0 yazılımı kullanılarak Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach’s Alpha değeri 0,72 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Cronbach’s Alpha değerinin 0.07’nin üzerinde olması, ölçeğin tutumları tutarlı bir biçimde değerlendirme kapasitesine sahip olduğunu ve bu bağlamda güvenilir bir araç sunduğunu ortaya koymaktadır.

Geçerlilik analizi için, ölçeğin maddelerinin toplam ölçek varyansına katkısını belirlemek amacıyla SPSS 27.0 programı ile madde varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda, geçerlilik oranının %61,9 olduğu tespit edilmiştir. Geçerlilik oranının %50’nin üzerinde olması, ölçeğin yüksek bir geçerlilik düzeyine sahip olduğunu ve madde bazında ölçülen tutumların genel ölçek içindeki anlamlı yerini ve önemini yansıttığını göstermektedir. %61,9’luk geçerlilik oranı, ölçeğin öğrencilerin Türkçe dil bilgisi

öğrenimine yönelik tutumlarını kapsamlı bir şekilde ölçme yeteneğine sahip olduğunu ve bu bağlamda yüksek düzeyde geçerlilik sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, “Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği”nin hem güvenilirlik hem de geçerlilik açısından güçlü bir performans sergilediğini ve dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarını anlamak ve değerlendirmek için sağlam bir temel sunduğunu vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular, bu ölçeğin akademik araştırmalarda ve uygulamalı çalışmalarda etkili bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini ve verilerin güvenilirliği ile geçerliliğinin yüksek olduğunu desteklemektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

İlk aşama olarak alan yazın taraması yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine olan tutumlarına yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Sonraki adımda ise uygulanacak olan ölçek, orijinal dili olan İngilizceden bir dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, çevirisi yapılan ölçek üzerinde iki farklı dil uzmanının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlenen ölçeğin farklı iki uygulayıcı akademisyen tarafından kontrolleri sağlanmıştır. Onaylanan ölçek ile birlikte tez öneri formu hazırlanıp sunulmuş ve kabul edilmiştir. Ardından gerekli belgeler hazırlanarak etik kurul raporu başvurusu yapılmış ve onay alınmıştır.

Ankara Üniversitesi TÖMER kurumundan gerekli izinler alınmış ve ölçek 215 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada katılımcıların; cinsiyet, yaş, Türkçe dil seviyesi ölçütleri göz önüne alınmıştır. Uygulama Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda Türkçe öğrenen 215 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama sürecinde yabancı uyruklu öğrenciler ile ölçek paylaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilmiş ve gönüllülük esas alınarak katılımcıların katılımları teşvik edilmiştir. Verilerin toplanması esnasında katılımcıların gizliliğine önem verilmiş kişisel bilgileri ifşa etmeyerek gizlilik sağlanmıştır.

Veriler elde edildikten sonra verilerin inceleme ve değerlendirme sürecine geçilmiştir.

Ölçekte verilen demografik bilgilere göre verilerin tasnifi yapılmış ve bir SPSS uzmanı tarafından istatistiksel veri analizi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Uygulanan ölçek aracılığıyla toplanan veriler, SPSS gibi istatistiksel veri analiz yazılımları kullanılarak alanında uzman bir veri analizcisine yorumlatılmıştır. İlk olarak, t-testi ve ANOVA gibi parametrik testler aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisine karşı tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öncelikle veride kayıp veri ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Kayıp veri olmadığı gözlenmiş; toplam puan üzerinden yapılan uç değer incelemesinde ise verilerin -3 ile 3 sınırları arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Gruplar açısından yapılan incelemede ise Türkçe seviyelerine göre uç değer olduğu gözlenmiş fakat yapılan analizler bu uç değer ile tekrarlandığında sonuçların farklılaşmadığı görülmüştür. Bu yüzden bu uç değerlerin veri setinde kalmasına karar verilmiştir.

Yapılan tüm analizlerde çift yönlü hipotezler ve manidarlık düzeyi olarak .05 değeri kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmaması üzerine “MLR” kestirim yöntemi kullanılmış ve standartlaştırılmış değerler sunulmuştur. Analizlerde IBM SPSS 23 (IBM Corp, 2015) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinde R 4.3.3 (R Core Team, 2023) lavaan 0.6-18 paketi (Rosseel, 2012) ile semPlot 1.1.6 paketi (Epskamp, 2022) kullanılmıştır.

“Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği” başlıklı Likert tipi ölçekten çıkan verilere ve bu verilerin analiz sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine karşı tutumu tespit edilmiş, katılımcıların ölçek öncesinde doldurmaları istenen demografik formda yer alan cinsiyet, yaş, Türkçe dil seviyesi gibi değişkenlere göre öğrencilerin durumu belirlenmiş, kategorize edilen bilgiler bu doğrultuda elde edilen bulgular yorumlanmış ve akademik alana hizmet etmesi açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dil bilgisi öğrenimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları ve bu tutumlar ile cinsiyet, yaş, Türkçe dil seviyesi arasındaki ilişkiyle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4’te her maddenin hangi ölçütüne kaç katılımcının cevap verdiği listelenmiştir.

Tablo 4

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Bilgisine Karşı Tutumu Ölçeği Madde Analizi

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
m1	f	4	1	5	56	149
	%	1.86	0.47	2.33	26.05	69.30
m2	f	20	51	30	73	41
	%	9.30	23.72	13.95	33.95	19.07
m3	f	32	73	83	22	5
	%	14.88	33.95	38.60	10.23	2.33
m4	f	25	45	29	90	26
	%	11.63	20.93	13.49	41.86	12.09
m5	f	46	77	73	12	7
	%	21.40	35.81	33.95	5.58	3.26
m6	f	44	45	15	67	44
	%	20.47	20.93	6.98	31.16	20.47
m7	f	24	46	46	51	48
	%	11.16	21.40	21.40	23.72	22.33
m8	f	12	37	49	87	29
	%	5.58	17.21	22.79	40.47	13.49
m9	f	51	59	80	15	10
	%	23.72	27.44	37.21	6.98	4.65

m10	f	30	50	13	75	47
	%	13.95	23.26	6.05	34.88	21.86
m11	f	5	10	31	108	61
	%	2.33	4.65	14.42	50.23	28.37
m12	f	39	40	32	60	44
	%	18.14	18.60	14.88	27.91	20.47
m13	f	59	30	11	78	37
	%	27.44	13.95	5.12	36.28	17.21
m14	f	15	41	30	63	66
	%	6.98	19.07	13.95	29.30	30.70
m15	f	29	47	28	65	46
	%	13.49	21.86	13.02	30.23	21.40
m16	f	10	14	17	95	79
	%	4.65	6.51	7.91	44.19	36.74

Tablo 5'te madde-kalan korelasyonları, maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır.

Tablo 5

Madde-Kalan Korelasyonları ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

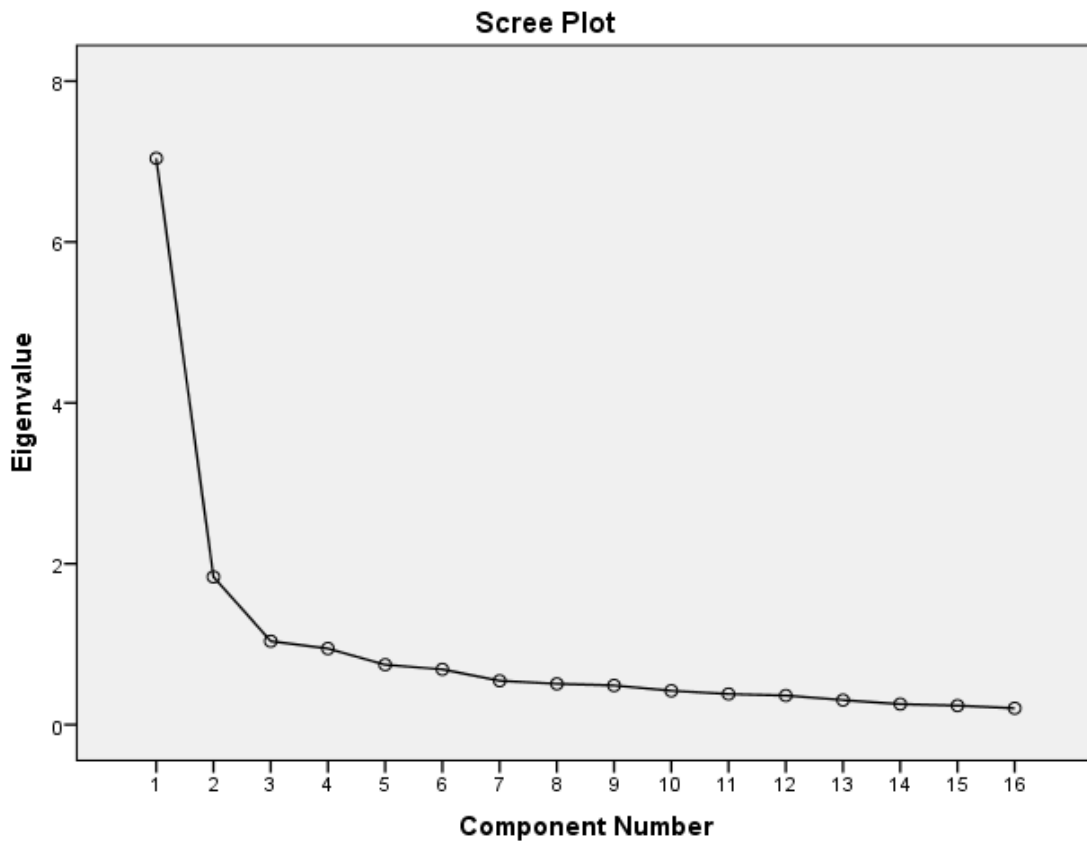
Madde	Madde-Kalan Korelasyonu	Cronbach Alpha*	$\bar{x}$	S
m1	0.06	0.91	4.60	0.73
m2	0.79	0.89	3.30	1.28
m3	0.32	0.91	2.51	0.95
m4	0.74	0.89	3.22	1.24
m5	0.40	0.91	2.33	0.98
m6	0.70	0.90	3.10	1.47
m7	0.58	0.90	3.25	1.32
m8	0.67	0.90	3.41	1.14
m9	0.54	0.90	2.41	1.07
m10	0.79	0.89	3.27	1.40
m11	0.18	0.91	3.98	0.91
m12	0.67	0.90	3.14	1.41
m13	0.83	0.89	3.02	1.52
m14	0.75	0.89	3.58	1.29
m15	0.80	0.89	3.24	1.37
m16	0.17	0.91	4.02	1.06

Not: *: madde silindiğinde elde edilen Cronbach Alpha değerleri.

Tablo 5'te yapıda yer alan maddelerin, kendileri dışındaki toplamla olan korelasyon katsayıları incelendiğinde 5, 7 ve 12. maddeler ile kalan puanların negatif korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Bu maddelerin puanlamaların tersi alınmıştır ve bu şekilde elde edilmiş olan katsayılar göre 1, 11 ve 16. maddelerin, toplam ile korelasyonlarının .20'nin

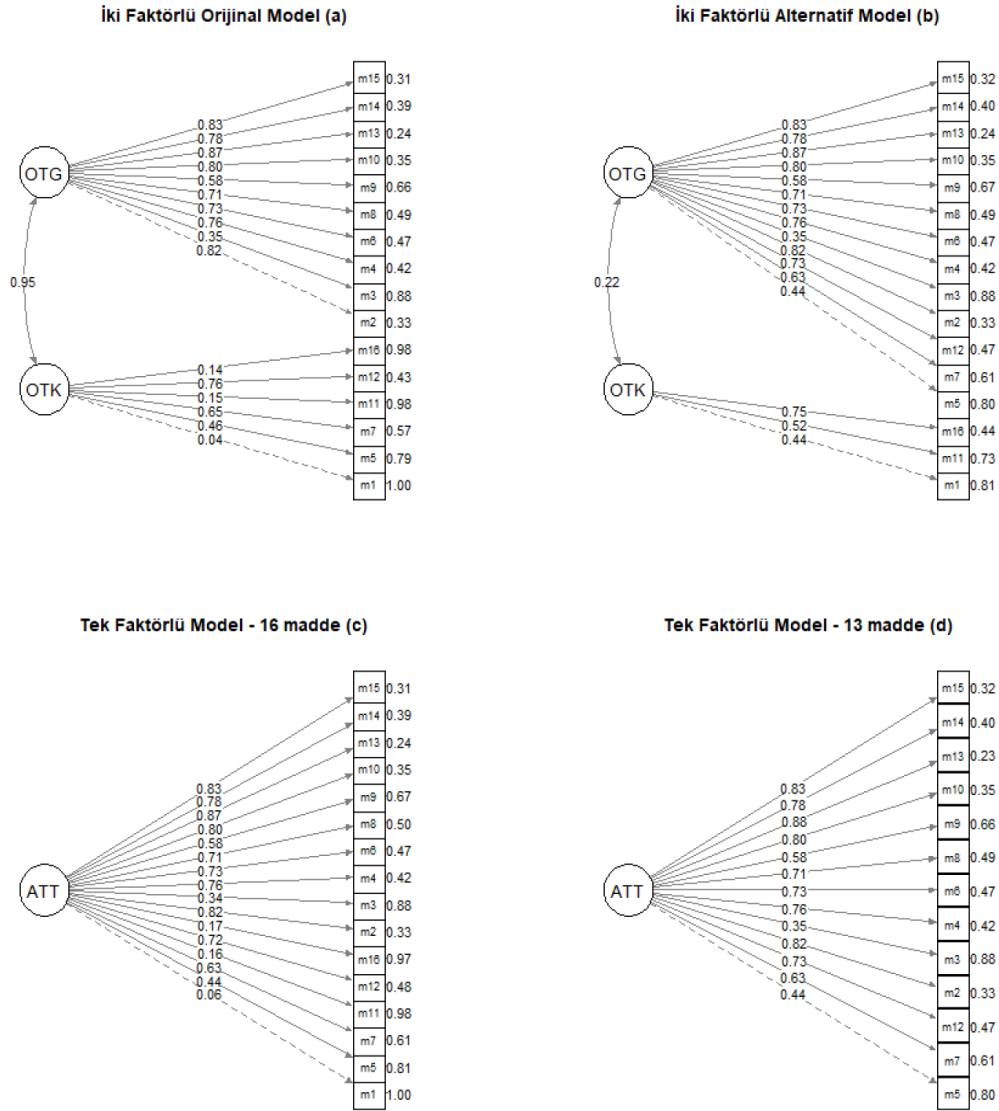
altında olduğu gör÷lmektedir. Aynı maddelerin ortalamalarının en büyük değeri alması ve küçük standart sapmalara sahip olması da dikkat çekicidir. Testin ortalaması 3.27 olup, maddelerin standart sapmaları 0.73 ile 1.52 aralığında değeri almaktadır.

Akay ve Toraman'ın (2015) araştırmasına göre yapı iki faktörlüdür. Bu kapsamda ilk faktör olan OTK'da 1, 5, 7, 11, 12 ve 16, ikinci faktör olan OTG'de ise 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15. maddelerinin yer aldığı belirtilmektedir. Bu kapsamda yapılan incelemede uyarılama ölçeğin faktör yapısına ilişkin belirlemenin yapılması için scree-plot grafiğine başvurulmuştur. Bu durum Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Scree-plot grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, özdeğeri 1'den büyük olan iki faktörün bulunduğu, fakat burada yer alan ilk faktörün daha baskın olduğu belirlenmiştir. Sonrasında, faktör yapısının netleştirilmesi için, elde edilen güvenilirlik değeri, madde toplam korelasyon katsayıları, scree-plot dikkate alınarak dört farklı yapı DFA ile test edilmiştir. Bunlar Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Faktör yapısı modelleri

Şekil 5’te sunulan grafikler bu kapsamda kuramsal ve istatistiksel temellere dayalı olarak tasarlanan modellerdir. Bunlardan ilkinde (a) orijinal faktör yapısı dikkate alınmıştır. İkincisinde (b) 2, 7 ve 12. maddelerin baskın olan faktörde yer alması durumu, üçüncüsünde (c) tek faktörlü ve bütün maddelerin yer alması durumu ve son olarak (d) 1, 11 ve 16. maddelerin ölçekten çıkarılması durumu dikkate alınmıştır. Bu modellere ilişkin istatistikler, daha önce verilen sıraya uygun olacak şekilde Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Farklı Faktör Yapıları Model-Veri Uyum İndeksleri

Model	χ^2 (Sd)	CFI	TLI	RMSEA (%90 GA)	SRMR	Faktörler Arası Korelasyon
Model a	230.256 (103)	0.90 2	0.88 6	0.086 [.071, .101]	0.076	0.955
Model b	189.656 (103)	0.93 4	0.92 3	0.071 [.055, .086]	0.063	0.222
Model c	230.628 (104)	0.90 2	0.88 7	0.086 [.071, .101]	0.076	-
Model d	109.277 (65)	0.96 3	0.95 6	0.064 [.042, .084]	0.045	-

Tablo 6 incelendiğinde, orijinal faktör yapısına ilişkin DFA modelinin CFI değerinin .90'ın altında olduğu, TLI'nın .90'ın altında, RMSEA'nın .08'in SRMR'nin ise .06'nın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca dikkat çeken bir diğer nokta faktörler arası korelasyon katsayısının yüksekliğidir. Bu durum bazı maddelerin başka bir faktörde yer alması gerektiğine işaret etmekte olup bunu düzeltmek için 2, 7 ve 12. maddeler ilk faktöre alınıp DFA modelinin tekrar test edilmesiyle, faktörler arası korelasyon değerinin azaldığı ve model-veri uyum indekslerinin iyileştiği görülmektedir. Model c ile yapının tek faktörlü olup olmadığına yönelik olarak bir inceleme yapılmış ve Model a'ya çok yakın değerler elde edilmiştir. Sonrasında ise (Model d) problemli olarak görülen maddelerin çıkarılması ile elde edilen tek faktörlü ve 13 maddelik yapı test edilmiş ve model-veri uyum istatistiklerinin bu modelde en yüksek değerleri aldığı görülmüştür. Bu durumda Model b ya da Model d'nin seçilmesi uygun olarak görülebilecektir. Buna karşın Model b'de yer alan üç maddelik faktörün iç tutarlık düzeyinin .576 olduğu göz önünde bulundurularak Model d'nin seçilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca, son durumda 13 maddelik test için elde edilen Cronbach Alpha değeri .93'tür.

Tek faktörlü ve 13 maddeli bu yapıdan elde edilen puanların ortalama, standart sapma, ortanca, basıklık ile çarpıklık değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Puanların Dağılımsal Özellikleri

		N	Ort	Ss	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Cinsiyet	Kadın	160	39.72	12.64	43.50	-1.40	-0.34
	Erkek	55	40.00	10.46	41.00	-1.55	-0.09
Yaş	15-19	39	42.03	11.01	46.00	-0.04	-0.92
	20-24	120	39.18	12.31	39.50	-1.42	-0.20
	25-29	28	39.00	11.87	37.50	-1.60	-0.14
	30 ve üzeri	28	40.11	13.05	48.00	-1.82	-0.24
Seviye	A1-A2	72	50.00	4.50	51.00	20.61	-3.58
	B1-B2	83	37.89	13.06	36.00	-1.45	-0.07
	C1	60	30.17	6.53	29.00	0.24	0.42

Tablo 7 incelendiğinde, ortalamaların genel olarak 40 düzeylerinde bulunduğu, fakat Türkçe seviyesine göreyse 30 ile 50 aralığında ortalama değerler bulunduğu görülmektedir. Standart sapmalar incelendiğinde ise Türkçe seviyesi A1-A2 ve C1 grupları için daha homojen puanların bulunduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada alt problemlere yönelik elde edilen veriler tablolar ile sunulmuştur. 215 öğrencinin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar, katılımcıların cinsiyet, yaş ve Türkçe dil seviyesi ölçütlerine göre gruplandırılmış ve araştırmanın her bir alt sorusu için ayrı bir başlık altında tablolarla sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde amaç yabancı uyruklu olan ve Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyet farklılıklarının Türkçe dil bilgisine karşı tutumlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmaktadır.

Puanların, cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-testi varsayımları incelenmiştir. Bu testin varsayımları olan çoklu normallik ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Çarpıklık değerleri-.34 ve-.09 olması ile varsayımın ihlal edilmediği, fakat basıklık değerlerinin-1.40 ve-1.55 olması nedeniyle varsayımın ihlal edildiği çıkarımı yapılmıştır. Ayrıca yapılan Levene testi sonucuna göre $F(1, 213)=8.62$, $p=.00$ olduğu belirlenmiş ve varyansların homojenliği varsayımının da ihlal edildiği görülmüştür. Dolayısıyla, puanlar arasında cinsiyete göre fark olup olmadığının belirlenmesinde Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Puanların cinsiyet gruplarına göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Puanların Cinsiyete Göre Farklarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	160	108.53	17364.50	4315.50	0.83
Erkek	55	106.46	5855.50		

* $p=0.83$

Tablo 8 incelendiğinde, toplam puanın cinsiyet kategorilerine göre yapılan Mann-Whitney U testine göre, kategoriler arasında manidar fark olmadığı belirlenmiştir, $U=4315.50$, $p=0.83$. Dolayısıyla, farklı cinsiyetteki öğrenciler arasında tutum puanlarının birbirine yakın düzeyde olduğu, diğer bir deyişle fark göstermediği görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları yaşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminde amaç Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yaş değişkenlerinin onların Türkçe dil bilgisine karşı tutumlarında bir etken olup olmadığını belirlemektir.

Puanların, yaş gruplarına göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için varyans analizi (ANOVA) varsayımları incelenmiştir. Bu testin varsayımlarından çoklu normallik için 2, 3 ve 4 gruplarında basıklık değerlerinin -1 ile 1 sınırları dışında kaldığı gözlenmiştir. Varyansların homojenliği için $F(3, 211) = 2.97$, $p=.03$ olduğu görülmüştür.

Dolayısıyla hem normallik hem de varyansların homojenliği varsayımlarının ihlal edildiği ifade edilebilir. Bu durumda ANOVA yerine Kruskal-Wallis testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Puanların yaş gruplarına göre fark gösterip göstermediğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Puanların Yaşa Göre Farklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	ki-kare	p
15-19	39	116.46	3	1.12	.77
20-24	120	105.82			
25-29	28	102.86			
30 ve üzeri	28	110.70			

*p>0.05

Tablo 9 incelendiğinde tutum puanlarının yaş gruplarına göre manidar fark göstermediği belirlenmiştir, $\chi^2(3) = 1.12$, $p > 0.05$. Dolayısıyla bu yaş grupları arasında tutum puanlarının birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları Türkçe bilgilerine göre değişmekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe seviyelerinin onların Türkçe dil bilgisi öğrenimlerine karşı olan tutumlarında bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Toplam puanların Türkçe dil seviyelerine göre farklı olup olmadığının belirlenmesi için ANOVA varsayımları incelenmiştir. Çoklu normallik incelemesinde 1 ve 2 grupları puan dağılımlarının, bu varsayımı ihlal ettiği görülmüştür. Varyansların homojenliği için yapılan Levene Testine göre $F(2, 212) = 87.06$, $p = .00$ olduğu belirlenmiş ve bu varsayımın da ihlal edildiği görülmüştür. Dolayısıyla, bu analiz için ANOVA yerine Kruskal-Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Puanların, Türkçe dil seviyelerine göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

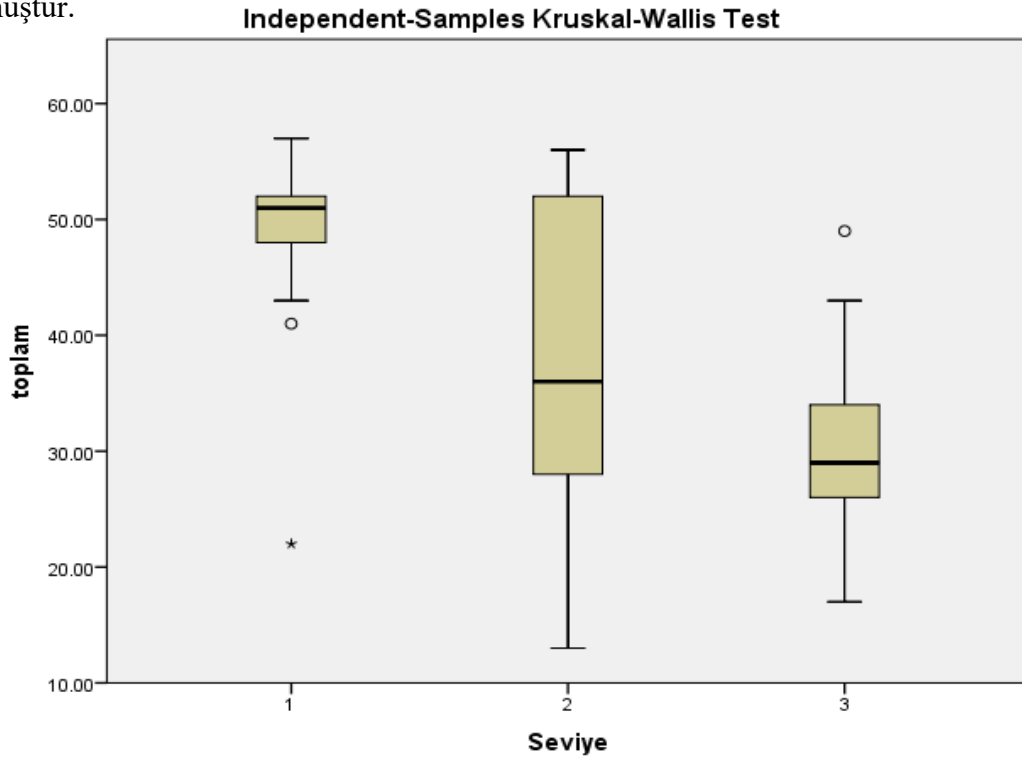
Tablo 10

Puanların Türkçe Seviyelerine Göre Farklarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Seviye	n	Sıra Ortalaması	sd	ki-kare	p
A1-A2	72	155.15	2	78.32	.00
B1-B2	83	101.89			
C1	60	59.88			

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde toplam puanın Türkçe dil seviyesi kategorilerine göre yapılan Kruskal-Wallis testine göre manidar fark bulunmuştur, $\chi^2(2)= 78.32$, $p<0.05$. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunn post-hoc testi yapılmıştır. Bu farklara ilişkin olarak Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen durum Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Tutum puanlarının Türkçe seviyesine göre farklarına ilişkin Kruskal-Wallis testi grup farkları

Şekil 6'da belirtildiği üzere, Dunn testi sonuçlarına göre A1-A2 ile B1-B2 grupları arasında manidar fark A1-A2 grubu lehine, $p=.00$, A1-A2 ile C1 grupları arasında manidar fark A1-A2 grubu lehine, $p=.00$ ve son olarak B1-B2 ile C1 grupları arasında manidar fark B1-B2 grubu lehine, $p=.00$, olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Türkçe seviyesi arttıkça tutum puanlarının azaldığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar her alt problem göz önünde bulundurularak ortaya koyulmuş ve sonuçlar alan yazında yer alan çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesini “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları nasıldır?*” sorusu oluşturmuştur. Bu problem cümlesinden yola çıkarak veri analizi ile yapılan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının genel anlamda anlaşılması için öğrencilerin uygulanan ölçeğe verdikleri cevaplarını analiz etmek faydalı olacaktır. Buna göre, dilin kurallarının öğrenilmesinin gerekliliği, dil bilgisi öğretimi ile yabancı dil öğreniminde başarının mümkün olduğu, yapı ve kuralların çözümlenmesinin insana haz verebileceği, dil bilgisi öğretiminin dilin eksiksiz ve profesyonel biçimde kullanımını sağladığı ve dil bilgisi kuralların öğrenilmesiyle dile hâkimiyetin daha mümkün olabileceği ile ilgili ölçekteki 1, 3, 11, 12 ve 16. maddelerin çoğu öğrenci tarafından olumlu görüldüğü belirlenmiştir. Öte yandan dil bilgisi yüzünden Türkçe öğrenme hevesinin azaldığını, dil bilgisi öğreniminin şart olmadığını, dil bilgisi kelimesinin bile huzursuzluğa yol açtığını, dil bilgisi öğreniminin o dil ile ilgili bir ön yargı oluşturduğunu ve dil bilgisi öğreniminin dersleri çekilmez hale getirdiğini savunan 2, 5, 6, 8 ve 15. maddeler de çoğu öğrenci tarafından doğru bulunmuştur. Bir diğer taraftan kimi öğrenciler ise 7. maddede belirtilen dil bilgisi

öğretiminin zorunlu olması gerektiği fikrini savunurken, çoğu öğrenci 4, 10, 13 ve 14. maddelerde belirtildiği gibi dil bilgisi derslerinin saatlerinin en aza indirilmesi gerektiğini, dil bilgisinin olmadığı bir öğrenme ortamı istediğini, dil bilgisi derslerinde harcanan zamanın boşa geçtiğini, dil bilgisi derslerinin yerine daha etkili çalışmalar yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Yalnızca 9. maddede ifade edilen “dil bilgisi derslerinin müfredattan kaldırılması” gerektiği ile ilgili ibarede çoğu öğrenci kararsız kalmıştır. Yapılan bu detaylı madde analizleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemini “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problem için elde edilen verilerde yapılan analizde farklı cinsiyetteki öğrenciler arasında tutum puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda uygulanan ölçekten elde edilen veriye ve yapılan analize göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın ve erkek dil öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimine karşı tutumlarının arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmaya benzerlik gösteren birkaç çalışmadan biri Mutar (2019) tarafından Irak üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek; cinsiyet ve fakülteye göre İngilizce öğrenmede herhangi bir önemli fark olup olmadığını araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre hem kadın hem erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve cinsiyet ile fakülte arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Mutar (2019) tarafından sürdürülen araştırma sonuç bağlamında bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Ancak Akın ve Çetin (2016)’ın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenim stratejilerinde cinsiyet faktörünün etken olup olmadığını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin bellek ve bilişsel stratejileri kullanma ve tercih etme açısından erkeklere kıyasla daha fazla ön planda oldukları belirlenmiştir. Diğer yandan Gürdal ve Gürdal (2019)’ın yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde cinsiyet değişkenine göre öğrenme biçemi incelenmiş ve erkek öğrencilerin işitsel biçemi tercih ettikleri, kız öğrencilerin ise daha çok görsel biçemi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda Akın ve Çetin (2016) ile Gürdal ve Gürdal (2019)’ın çalışmalarıyla bu çalışmanın paralellik göstermediği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemini “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları yaşlarına göre değişmekte midir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik elde edilen verilerin analizi incelendiğinde bu varsayımın olumsuz olduğu söylenebilir. 15-19, 20-24, 25-29 ve 30 yaş üzeri dört ayrı grupta incelenen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutum puanlarının birbirine yakın olması sebebiyle öğrencilerin tutumlarının bu yaş gruplarında manidar bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğretimine yönelik algılarının yaş faktörüne göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik Atay (2024)’ın yaptığı çalışmanın neticesinde de öğrencilerin yaş değişkenine göre dil bilgisi öğretimine bakışlarının değişmediği ortaya konmuştur. Bu bağlamda Atay (2024)’ın araştırması ile bu çalışmanın paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak, Erol ve Kaya (2020)’nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Dil Bilgisine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” üzerine yaptıkları çalışmada dil öğrencilerinin öğrendikleri dilde ürettikleri metaforlar ile yaş değişkeni arasında ters bir orantı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma ile Erol ve Kaya (2020)’nın yaptıkları çalışma arasında bu anlamda paralellik bulunamadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları Türkçe bilgilerine göre değişmekte midir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik elde edilen veriler incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimine karşı tutumlarının Türkçe bilgisi düzeylerine göre değişiklik gösterebileceği belirtilmiştir. Yapılan veri analizi sonucunda A1-A2 ile B1-B2 grupları arasında manidar fark A1-A2 grubu lehine, A1-A2 ile C1 grupları arasında manidar fark A1-A2 grubu lehine ve B1-B2 ile C1 grupları arasında manidar fark B1-B2 grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Türkçe bilgisi düzeyi arttıkça öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutum puanlarında düşüş gözlemlendiği sonucuna varılabilir. Alan yazında yapılan kapsamlı araştırmaya göre dil bilgisi öğrenimine yönelik tutum ile Türkçe bilgisi seviyesi (veya genel anlamda dil bilgisi seviyesi) arasındaki ilişkiyi ölçen veya bu alt problemle paralellik gösteren başka bir çalışmaya rastlanmadığı için sonuçlar arasında paralellik olup olmadığı bu başlık altında belirtilememiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

1. Yapılan bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş ve Türkçe seviyesi gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ise Türkçeyi anadil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik genel tutumları incelenebilir ve çeşitli ölçütlere göre değerlendirilebilir.
2. Bu çalışmada belirlenen demografik değişkenlere milliyet eklenebilir ve diller arası etkileşim incelemesi yapılarak farklı milliyetlerden öğrencilerin tutumlarında değişkenlik olup olmadığı gözlenebilir.
3. Türkiye’de yaşam süresi ile ilgili bir çalışma yapılabilir ve Türkiye’de daha uzun yıllar yaşamış olan ve Türkiye’de kısa bir zaman önce yaşamaya başlamış olan öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumları arasında bir kıyaslama yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akay, E. & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 67-82.
- Akın, H. & Çetin, M. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna Hersek örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Aktaş, B. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygı durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Ameen, R. M. (2023). Students' attitudes towards learning English grammar: The case of the English department students at the University of Raparin. *Arab World English Journal*, 14(2), 138-145.
- Atay, E. (2024). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil bilgisi öğretimine yönelik algısı: Yaş değişkenine göre. *Edebiyat Bilimleri*, 6, 105-114.
- Ateş, N. T. (2022). Dilbilimin temel kavramları. G. Arı & O. İpek (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 213-232). Ankara: IKSAD.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). An analysis of the self-regulation levels of prospective teachers in terms of certain variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(3), 455-470.
- Aydın, E. & Satılmış, S. (2023). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve temel İlkeleri. M. N. Kardaş & N. Kardaş (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 25-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (ADÜ-TÖMER Örneği). *Journal of Awareness*, 141-164.

- Ayhan, S. & Kana, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri. *The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 6(23), 207-218.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem.
- Balçıkınlı, C. (2021). *50 Soruda Dil Öğrenme*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Bardakçı, M. & Kılıç, M. (2016). Dil öğrenme stratejileri. E. Yücel, H. Yılmaz & M. S. Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* içinde (s. 72-87). Konya: Çizgi.
- Bassett, E. H. (2022). *Student Attitudes towards English Grammar*. Honors Theses, University of Mississippi, USA.
- Bedir Erişti, S. D. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 3-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Boylu, E. & Özbay, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 67-86.
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Can, T. (2009). Learning and teaching languages online: A constructivist approach. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 60-74.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Christiansen, M. H. & Chater, N. (2008). Language as shaped by the brain. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 489 –558.
- Cohen, A. D. & Henry, A. (2019). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. N. Schmitt & M. P. H. Rodgers (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* içinde (s. 165-189). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. C. (2018). *Research Design*. Los Angeles: SAGE.
- Debata, P. K. (2013). The importance of grammar in English language teaching: A reassessment. *Language in India*, 13(5), 482-486.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 135-140.

- Dikçal, N. N. & Geçgel, H. (2023). The adventures of teachers who teaching Turkish as a foreign language: A narrative study. *RESS Journal: Route Educational & Social Science Journal*, 10(4), 210-221.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Elgünler, T. Ç. & Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 1(1), 35-39.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Elturan, B. (2019). *Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil becerileri yanlış analizleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erdem, İ. & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies – International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1030-1041.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak.
- Erol, S. & Kaya, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe dil bilgisine yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 390-401.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “Türkçenin dil bilgisi”ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 28-45.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 9(3), 171-187.

- Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Gürdal, N. & Gürdal, A. (2019). Yabancı dil Türkçe öğreniminde cinsiyet değişkenine göre öğrenme biçimi (Bosna Hersek örneği). *International Social Sciences Studies Journal*, 5(32), 1672-1680.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmer, J. (2014). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
- Hocaoğlu, N. ve Baysal, A. E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. Ocak, G (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 66-119). Ankara: Pegem.
- Karabuğa, H. (2022). Konuşma eğitiminin temel kavramları. G. Arı & O. İpek (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 59-122). Ankara: IKSAD.
- Karabulut, A. & Tunagür, M. (2023). Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. M. N. Kardaş & N. Kardaş (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 39-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, D. M. & Cömert, Ö. B. (2021). Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde geribildirim öğrenici başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies - Education*, 16(1), 423-434.
- Kardaş, M. N., Kardaş, H. & Kardaş, S. (2023). Dil bilgisiyle ilgili temel bilgiler ve kavramlar. M. N. Kardaş & N. Kardaş (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzhan F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.
- Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kır, D. B. & Tekin, E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları dil bilgisel sorunlar: şimdiki zaman örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 214-224.

- Kocabaş, C. & Alpaydın, Y. (2021). Göç olgusu ve Türk eğitimi paradigması. *Göç Araştırmaları Vakfı (GAV) Raporu*, 1-47.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurnaz, H. (2024). Dil bilgisi öğretimi. E. G. Özenç & M. Özenç (Ed.), *Kavramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 307-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçük, S. & Demirdöven, G. H. (2022). Konuşma eğitiminin temel kavramları. G. Arı & O. İpek (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 3-28). Ankara: IKSAD.
- Liu, G. (2015). *Foreign language learning and teaching based on cognitive psychology*. International Conference on Education Technology and Economic Management (ICETEM 2015), Jiujiang University, Jiujiang. 250-256.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mutar, Q. M. (2019). Attitudes of Iraqi students toward learning English language. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(2), 425-437.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45(3), 279-290.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özdemir, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenmede strateji tercihleri. *International Journal of Humanities and Education (IJHE)*, 9(19), 210-226.
- Rubin, J. (2019). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt.

- Sarıkaya, E. E., Doyumağaç, İ., Akkaya, S. & Kana, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk kültürüne ilişkin algıları. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 393-420.
- Saussure, F. (1916). *Genel Dilbilim Dersleri* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual.
- Sevinç, B. & Erişen, Y. (2021). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla tasarlanan ekstra öğretim programının İngilizce konuşma becerisi ve kaygısına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 86-109.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Süğümlü, Ü. & Çinpolat, E. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri: Açımlayıcı sıralı desen çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2859-2878.
- Süllü Durul, S. (2020). İletişim nedir? İletişimin işleyişi, boyutları ve özellikleri. E. Yüksel (Ed.), *Bütün Yönleriyle Sağlık İletişimi* içinde (s. 11-31). Konya: Literatürk Academia.
- Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 43-60.
- Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b509c56e4e28.39701443 sayfasından erişilmiştir.
- Uçak, S. & Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ünal, Ş. (2014). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.

- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1628-1639.
- Yaprak, E. & Uslu Üstten, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye Türkçesine ilişkin tutumu: Gazi TÖMER örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 27-36.
- Yaşar Arslan, G. & Batur, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 4-30.



EKLER



Ek 1. Katılımcıların Demografik Bilgisi

1. Cinsiyet

Kadın ☐

Erkek ☐

2. Yaş

15-19 ☐

20-24 ☐

25-29 ☐

30+ ☐

3. Türkçe Seviyesi

A1-A2 ☐

B1-B2 ☐

C1 ☐



Ek 2. Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği

	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Bir dil öğrenilecekse, o dilin kuralları da öğrenilmelidir.					
2	Türkçe dil bilgisi öğrenimi insanların Türkçe öğrenme hevesini yok etmektedir.					
3	Dil bilgisi öğretimi olduğu sürece yabancı dil öğreniminde başarı sağlanamaz.					
4	Karar alacak yetkide birisi olsam, Türkçe dil bilgisi saatini en az düzeye çıkarırdım.					
5	Dünyadaki tüm diller kurallardan oluştuğu için dil bilgisinin öğrenilmesi şarttır.					
6	Ne zaman Türkçe dil bilgisi dersinin adını duysam, huzursuz olurum.					
7	Karar alacak yetkide birisi olsam, dil bilgisi öğretimini zorunlu hale getirirdim.					
8	Dil bilgisi insanlarda yabancı dil öğrenmeye karşı önyargı oluşturur.					
9	Dil bilgisi, Türkçe konuşmaya faydası olmadığı için müfredattan kaldırılmalıdır.					
10	Türkçe öğretmeni olsam, dil bilgisinin olmadığı bir öğrenme ortamı yaratırdım.					
11	Türkçenin yapı ve kurallarını çözebilmek insana haz verir.					
12	Dili eksiksiz ve profesyonel biçimde kullanmak etkili bir dil bilgisi öğretimine bağlıdır.					
13	Türkçe dil bilgisi dersine harcadığım zamana acıyorum.					
14	Karar alacak yetkide birisi olsam, programa Türkçe dil bilgisi dersinin yerine daha etkili çalışmalar koyardım.					
15	Türkçe öğrenimi, dil bilgisi dersi aracılığıyla çekilmez hale gelmektedir.					
16	Türkçenin kurallar bütününe öğrendiğimde dil kullanımına hâkim olduğumu hissediyorum.					

Ek 3. Students' Turkish Grammar Attitude Scale

	Items	Strongly Disagree (1)	Disagree (2)	Neutral (3)	Agree (4)	Strongly Agree (5)
1	If a language is to be learned, its grammatical structure must also be learned.					
2	Learning Turkish grammar destroys people's enthusiasm for learning Turkish.					
3	As long as there is grammar instruction, success in foreign language learning cannot be achieved.					
4	If I were in a position of authority, I'd minimize the hours of Turkish grammar teaching.					
5	Since all languages in the world consist of rules, learning grammar is essential.					
6	Whenever I hear the name of the Turkish grammar class, I get nervous.					
7	If I were in a position of authority, I'd make grammar lessons mandatory.					
8	Grammar creates prejudice in people against learning a foreign language.					
9	Grammar should be removed from the curriculum because it doesn't benefit speaking Turkish.					
10	If I were a Turkish language teacher, I would create a learning environment without grammar.					
11	Being able to decipher the structure and rules of Turkish gives a person pleasure.					
12	Using a language flawlessly and professionally depends on effective grammar instruction.					
13	I regret the time I spend in the Turkish grammar class.					
14	If I were a Turkish language teacher, I would replace the Turkish grammar class with more effective activities in the programme.					
15	Learning Turkish becomes unbearable through grammar lessons.					
16	When I learn the entire set of rules of the Turkish language, I feel I have mastered the use of the language.					

Ek 4. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.08.2024-E.1012026



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-1012026
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07.08.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali İhsan AKIN'ın, Doç.Dr.Harun ŞAHİN'in danışmanlığında yürüttüğü *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Öğrenimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 30.07.2024 tarih ve 13 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1283

Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU
Komisyon Başkanı V.

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR.