

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İSTATİSTİK ANA BİLİM DALI**



**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENME
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Farah Adil Abdulameer AL-RUBAYE

Danışman
Doç. Dr. Hasan BULUT

SAMSUN
2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Farah Adil Abdulameer AL-RUBAYE tarafından, **Doç. Dr. Hasan BULUT** danışmanlığında hazırlanan **YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENME TUTUMLARININ İNCELENMESİ** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 29.5.2025 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Vedat SAĞLAM Ondokuz Mayıs Üniversitesi Olasılık Teorisi ve Süreçleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Hasan BULUT Ondokuz Mayıs Üniversitesi Risk Analizi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Çağlar SÖZEN Giresun Üniversitesi Finans ve Bankacılık Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Faik Ahmet SESLİ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

29 /05/ 2025

Farah Adil Abdulameer AL-RUBAYE

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENME
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 28/3/2025 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 29

Tek kaynak oranı : % 4 çıkmıştır.

28 /03/ 2025

Doç. Dr. Hasan BULUT

ÖZET

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENME TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Farah Adil Abdulameer AL-RUBAYE

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

İstatistik Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Mayıs/2025

Danışman: Doç. Dr. Hasan BULUT

Bu çalışma, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen ve anadili Türkçe olmayan yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeyi, Türk kültürü ve diline ilişkin algılarını, dil ihtiyaçlarını ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin zorluk derecelerini bilmenin yanı sıra, Türkçe öğrenmenin zorluk derecelerindeki farklılıkları da tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dil öğrenme sürecine cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlerin etkisinin incelenmesinin yanı sıra yabancı öğrencilerin anadili ile Türkçe arasındaki benzerlikler açısından da değerlendirme yapılmıştır. Araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde Türkçe eğitimi alan ve Türkçe seviyesi A1'den C1 seviyesine kadar farklılık gösteren 360 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere beşli likert türünde bir ölçek uygulanarak veri seti derlenmiştir.

Toplanan veriler SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Toplanan verilerinin normalliği test edildikten sonra normal dağılım gösteren verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca kadınların Türkçe öğrenmede erkeklere göre az da olsa daha fazla zorluk yaşadıkları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her düzeyde eşit şekilde plan ve yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıktı.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, Türkçe, yabancı öğrenciler, Dil Öğrenme Tutumu, Türkçe öğrenme tutumu.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE TURKISH LEARNING ATTITUDES OF FOREIGN STUDENTS

Farah Adil Abdulameer AL-RUBAYE

Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Statistics
Master, May/2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan BULUT

This study aims to determine the attitudes of foreign students who come to Turkey to study at undergraduate and graduate levels but whose native language is not Turkish, towards learning Turkish as a foreign language. In addition to knowing their perceptions of Turkish culture and language, their language needs and the difficulty levels of learning Turkish as a foreign language, it also aims to identify the differences in the difficulty levels of learning Turkish. In addition to examining the language according to variables such as gender and age, it is also aimed to examine the similarities between the foreign student's native language and Turkish. The research was conducted on 360 students who received Turkish education at Ondokuz Mayıs University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) and whose Turkish level varied from A1 to C1 level. The data set was compiled by applying a five-point Likert scale to these students.

The collected data were analyzed with the help of SPSS package program. After testing the normality of the collected research data, one-way analysis of variance was used to analyze normally distributed data, and Mann Whitney-U test and Kruskal Wallis-H test were used for non-normally distributed data. They face fewer difficulties in learning. The research also revealed that women have slightly more difficulties than men in learning Turkish, and that plans and methods should be developed equally at all levels in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Foreign language, Turkish, foreign students, Language Learning Attitude, Turkish learning attitude.

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında büyük katkıları olan danışmanım Doç. Dr. Hasan Bulut'a içtenlikle teşekkür ediyorum. Kendisi, araştırma sürecim boyunca bana rehberlik ederek, düşüncelerimi geliştirmeme ve ilmî bakış açımı genişletmeme yardımcı oldu. Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak, bu projenin başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynadı. Kendisine olan minnettarlığım kelimelerle ifade edilemeyecek kadar büyüktür. Teşekkür ederim!

Ondokuz Mayıs Üniversitesi İstatistik Bölümü'nün tüm değerli öğretim üyelerine şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca, eğitim sürecinde ve bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini esirgemeyen değerli aileme canı gönülden teşekkür ederim

Farah Adil Abdulameer AL-RUBAYE

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.2. Araştırma Soruları	6
1.3. Araştırmanın Varsayımları	6
1.4. Amaç	7
1.5. Anketin Hazırlanması Ve Tasarlanması	7
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Dil	12
2.2. Ana Dil, İkinci Dil, Yabancı Dil ve İki Dillilik	14
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe	17
2.4. Türkçe Dil Öğretiminde Dil Becerileri	17
2.5. Tutum	19
2.6. Tutum Oluşturan Temel Öğeler	22
2.6.1. Bilişsel Öğeler	23
2.6.2. Duyuşsal Öğeler	23
2.6.3. Davranışsal Öğeler	24
2.7. Demografik Özellikler ve İlgili Araştırmalar	24
2.7.1. Yaş	25
2.7.2. Cinsiyet	25
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Evren ve Örneklem	26
3.3. Verilerin Toplanması	28
3.4. Verilerin Analizi	30
3.5. Tanımlayıcı Çalışma Sonuçları	31
3.5.1. Türkçe Dilinin Zorluğu değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi	31
3.5.2. Türkçe Alfabenin Zorluğu değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi	33
3.5.3. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi	34
3.5.4. Mevcut Programın Uygunluğu değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi	35
4. BULGULAR	37
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	50
KAYNAKLAR	56

EKLER.....	61
EK1. Türkçe Anket.....	61
EK2. Arapça Anket	63
Ek3. İngilizce Anket.....	65
EK4. Etik Kurul Onayı	67
ÖZ GEÇMİŞ.....	68



SİMGELER VE KISALTMALAR

SPSS	: Statistical Packages for Social Sciences for Personal (Sosyal Bilimler için istatistik Paketi)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
OMÜ	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
TIKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
Vd	: Ve diğerleri
Vb	: Ve benzeri
ANOVA	: Tek Yönlü Faktör Analizi
N	: Kişi Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
σ	: Standart Sapma
B.D.	: Benimsenme Derecesi

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. İkamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancıların 2005 ile 2023 arasındaki dağılımı (URL-1).	10
Şekil 3.1. Cinsiyet, ana dil, yaş ve türkçe seviyesine grafiği.	28



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.	26
Tablo 3.2. Cronbach Alfa Güvenilirlik Analizi Sonuçları.	31
Tablo 1.3. Madde ortalamalarına göre benimsenme dereceleri (Hadidan, 2020).	31
Tablo 3.4. Türkçe dilinin zorluğu.	32
Tablo 3.5. Türkçe alfabenin zorluğu.	33
Tablo 3.6. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar.	34
Tablo 3.7. Mevcut programın uygunluğu.	35
Tablo 4.1. Cinsiyet ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları....	37
Tablo 4.2. Anadil ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	38
Tablo 4.3. Yaş ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.	39
Tablo 4.4. Dil seviyeleri ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik One-Way ANOVA Testi sonuçları.....	39
Tablo 4.5. Kıta ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	40
Tablo 4.6. Türkiye'ye komşu bir ülkeden gelip gelmemesi ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	41
Tablo 4.7. Türkiye'de bulunma süresine göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.....	41
Tablo 4.8. Türkiye'ye ilk kez gelip-gelmeye göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.	42
Tablo 4.9. Türkiye'ye gelindiğinde ilk yaşanan soruna göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.	43
Tablo 4.11. Okula başladığında karşılaşılan sorunlara göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.	44
Tablo 4.12. Bonferroni düzeltme sonuçları.	45
Tablo 4.13. Türkçe ile ilgili yaşanan sorunların çözümlerine göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.	45
Tablo 4.14. Mann Whitney-U Testine göre TÖZÖ skorlarının herhangi bir yerden ek eğitim alıp almadığına göre karşılaştırılması.	46
Tablo 4.15. Maddi zorluk yaşıyıp-yaşamama durumuna göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.	47
Tablo 4.16. Etkinliklere katılma Durumuna göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	47
Tablo 4.17. Mezun olduktan sonra kendi ülkesine dönme isteğine göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.	48

1. GİRİŞ

Günümüzün küreselleşmiş dünyasında, kişinin ana dili dışında bir yabancı dil bilmesi son derece önemli hale gelmiştir; hem finansal hem de sosyal açıdan çok dil bilmek, gerçek etkileşim kurmaya ve dünyayı daha iyi anlamaya yardımcı olur. Giderek artan küreselleşme için dil becerileri giderek daha önemli hale geliyor ve küresel topluluğa ayak uydurmak isteyenler için oldukça gerekli hale geliyor (Lin, 2013). Yabancı dil, birey veya grupların daha kolay etkileşime girme, ilişki kurma ve çok dilli bir ortama bağlı kalma konusunda daha duyarlı olmasını sağlar. Yabancı dil bilgisi istihdam fırsatına, kültürel alışverişe kapı açar ve milletler arasında karşılıklı anlayış ve dostluğu teşvik eder.

Günümüzde ticari kuruluşların çoğu, müşteri hizmetlerini geliştirmek ve personel performansının çeşitliliğini teşvik etmek için yabancı dil becerisine sahip adaylar arıyor. Birden fazla dil konuşabilmek, farklı kültürlere, mekanlara ilişkin benzersiz bir deneyim ve bilgi sunar ve yaşamı değiştiren bir parametre olarak hizmet eder. Aynı zamanda kişinin bilişimsel ve analitik yeteneklerini de geliştirir. Bir kişinin ana dili dışında bir dili öğrenmesinin başarısının veya başarısızlığının onun öğrenme motivasyonuna ve kararlılığına bağlı olduğunu duymak yaygındır, öğrencinin yabancı dil öğrenme amacına yönelik yönelimi olarak tanımlamıştır. Dil öğrenme motivasyonu, hedef dili anadili olarak konuşan kişiyle etkileşim kurma arzusu ve bu insanlara ve onların kültürüne olan ilgidir (Gardner ve Lambert, 1959).

Bu çalışmanın yürütüldüğü Türkiye, çok çeşitli kültürlerle, dinlere, imparatorluklara ve medeniyetlere ev sahipliği yapan, muazzam bir tarihi geçmişe sahip, insanlık tarihinin ilk yerleşim yerlerinden biri olan ve aynı zamanda İstanbul gibi dünyanın en bilinen şehirlerinden birine sahiptir. Ülke, 814.578 km² toplam yüzölçümünün %97'si Asya'da ve %3'ü Avrupa'da olmak üzere dünyanın stratejik açıdan önemli bir bölgesinde yer almaktadır (Kırkgöz, 2014). Bu stratejik coğrafi konum ve Orta Doğu ile Afrika'ya olan yakınlığı, ülkeyi her yıl binlerce uluslararası öğrenci için bir eğitim merkezi haline getirmektedir. Türkiye, bölgedeki en güvenli ve en gelişmiş ülkelerden biri olarak kabul edildiğinden, Kuzey Afrika'nın yanı sıra Ortadoğu'dan gelen insanların da ana destinasyonu ve çekim merkezi haline geldi.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihine bakıldığında 11. yüzyıla kadar uzandığı görülmektedir. Bu alanda ilk girişim olarak kabul edilen Divân-ü Lugat-it-

Türk, Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılmıştır. Araplara Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek niyetindeydi. Her kelime için tanımlar, açıklamalar ve örnek cümleler içeren, Türkçeden Arapçaya uzanan bir sözlüktür.

Etkilerini Türklerin tarih sahnesine çıkmasıyla öğrenebildiğimiz Türk dili, geniş bir coğrafyada kullanılan bir dil olmasının yanı sıra kadim bir tarihe de sahiptir. Türk dili, temas halinde olduğu birçok ülkede öğrenilip kullanılmakta, bazen de ortak dil olarak kullanıldığı görülmektedir

Günümüz Türkiye'sinde bu çalışmalar bir disiplin olarak yürütülmekte ve özellikle bazı kurumlar bu konuda büyük sorumluluk üstlenmektedir. Çoğu zaman bunların en önemlilerinden biri olarak kabul edilen TÖMER, yabancılara Türkçeyi etkili bir şekilde öğretebilmeleri için en nitelikli materyalleri ve öğretmenleri sağlama misyonuyla 1984 yılında kuruldu.

TÖMER'in yanı sıra Yunus Emre Kurumları ve kültür merkezleri ile bu kurumlar kapsamındaki Türkçe öğretimine yönelik eğitim merkezleri de günümüzde bu alanda profesyonel kanal olarak hizmet vermektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2015).

Türkiye'deki yabancı öğrenci sayısındaki ciddi artışın birinci nedeni Türk hükümetinin eğitime yönelik dış politikası, Orta Doğu ve Kuzey Afrika'dan gelenlerin göç eğilimi, Bologna ve Erasmus projeleridir. UNESCO'ya göre her yabancı öğrencinin herhangi bir ülkenin hazinesinden 300 € ile 600 € arasında bir geliri vardır.

İkinci neden olarak ise Bayındır, U. (2010), Türkiye'nin dış politikasının temellerinin, ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün mirası olduğunu ve 1923 yılındaki kuruluşundan bu yana yeni dönem için iki temel amacı olduğunu belirtmektedir.

Cumhuriyet: modernleşme ve batılılaşma. Ülkeyi yeni bir yöne yönlendirmek amacıyla siyasi ve yargı sistemlerinin laikleştirilmesi ve alfabenin Arapça'dan Latince'ye değiştirilmesi de dahil olmak üzere bir dizi iç reform başlattı. Cerami (2013), bu nedenle Orta Doğu'daki tek laik Müslüman ülke olan Türkiye'nin, dünyayı kasıp kavuran 'Arap Baharı' gibi bölgedeki diğer ülkelerin yaşadığı ciddi siyasi kriz ve çatışmalarla karşı karşıya kalmadığına dikkat çekiyor. Bölgenin 2010'dan başlayarak birçok Ortadoğu ülkesinin refah içinde geçim sağlamak için güvensiz yerler haline gelmesine neden oldu.

Yurtdışında eğitim almak uluslararası öğrenci için en iyi yaşam deneyimlerinden biri olmasına rağmen, bu macera kolay değildir ve uluslararası öğrencilerin karşılaştığı çok büyük zorluklar vardır. Sosyo-kültürel uyum ve Türkçe diline hakim olmak, bu öğrencilerin ilk anda karşılaştıkları iki büyük zorluk olarak görülmüyordu. Hem akademik amaçlar hem de yeni kültür ve yaşam ortamına uyum sağlamak için dil engelini aşmaya çalışıyorlar, bu da sınav notlarını, akademik portfolyolarını ve uzun vadeli kalıcılıklarını etkiliyor. Üstelik yabancı dil öğrenimi yaşa bağlı olarak zorlu bir görev olarak görülmekte, kişinin ana dili dışında bir dili öğrenmesi daha kendiliğinden ve bilinçli değildir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bu yabancı öğrencilerin kendi başlarına Türkçe öğrenirken sorun yaşadıkları ve profesyonel yardıma ihtiyaç duydukları birçok araştırma tarafından vurgulanmaktadır. Üniversitelerde Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir disiplin bulunmadığından TÖMER veya Fen-Edebiyat Fakültesi bünyesindeki bazı öğretim programları bu sürecin temel aracıdır. Bu, ülke genelinde yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda sistematik bir programın bulunmadığı anlamına gelmektedir.

Türkiye, son yıllarda yabancı öğrencileri ülkelerine çekmek için yoğun çaba sarf etmeye başladı; özellikle Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin sayısında artış görüldü. Avrupa, Amerika ve Uzak Doğu ülkelerinden öğrencilerin yanı sıra Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Orta Doğu ülkelerinden birçok öğrencinin Türkiye'ye gelmeye başladığı belirtiliyor (Al Elmaz, Bişer ve Koba 2015: 329). Özellikle Sovyetler Birliği'nin çöküşüyle birlikte Türkçe konuşan kardeş ülkeler önem kazandı ve Türkiye bu ülkelerle ekonomik ve siyasi ilişkiler kurarak bu toplumlarda Türkçe öğrenen kişi sayısını artırdı. Türkiye'de Türkçe öğretim programlarına katılan kökeni Türk olan öğrenciler, diğer yabancı öğrencilerden farklılık gösteriyorlar. Zira, ana dilleri Türkçe ağız olan bireylere Türkçe öğretiminin aynı gruptaki yabancılara yönlendirilmesi doğru bir yaklaşım değildir (Yağmur, 2013).

Türkiye'ye gelerek ya da kendi ülkelerindeki imkanlardan faydalanarak Türkçeyi öğrenen kökeni Türk olan öğrenciler, diğer yabancı öğrencilere kıyasla daha şanslıdır, özellikle Türkmenistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Tataristan ve Kazakistan gibi ülkelerden öğrenciler için durum böyledir; bu öğrenciler kendi ana dilleri olan Türk ağızlarını konuşmakta zorluk çekmedikleri için, Türkçe öğrenirken daha az zorluk yaşarlar (Karatay ve Kartallioğlu, 2012: 3). Dil yakınlığı veya uzaklığı, dil öğrenme zorluğunu belirleyen önemli bir faktördür (Atilla, 2001).

Yabancı öğrencilerin genel olarak yabancı dil, özelde ise Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve bu dile yönelik tutumları ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında Başak Temel (2019) tarafından konuşmayan öğrencilerin Türkçe öğrenme hakkındaki görüşleri, yabancı öğrencilerin (lisans, yüksek lisans ve doktora) Türkçeyi bir dil olarak öğrenmenin yolu ve onların görüşleri hakkındaki görüşlerini belirtmeyi amaçlayan çalışma yer almaktadır dil öğrenme becerileri. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin en çok zorlandıkları alanların alfabe ve yazma becerileri olduğunu gösterdi. Başka bir çalışmada yabancı öğrencilerin tutumları, Halit ve Nurettin'in (2016) çalışması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlar ile dil becerilerinin kazanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerilerinin edinimi arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Öğrencilerin tutumları ile özellikle okuma, yazma ve konuşma becerileri arasında zayıf ve olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öte yandan Ahmet ve Kürşad'ın (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile bu sürece dair motivasyonel engeller arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme yönleri ile Türkçe öğrenmede karşılaştıkları motivasyonel engeller arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, orta ve yüksek düzeyde ters ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile alt boyutlar ve motivasyon engelleri arasında düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bireyler kendi dilinin anlam dünyası içinde düşündüklerinde, öğrenecekleri yabancı dilleri de aynı anlam dünyasından bakarak anlarlar (Biçer, 2017: 44).

Dil öğrenme sürecine başladıklarında, hedef dili öğrenmenin farklı kelime kökenlerine sahip olduğunu fark eden bireyler, diller arasında kural ve kavram karşılaştırmaları yaparlar ve hedef dildeki kullanımlarını, kendi dil bilgileriyle kıyaslarlar (Sural, 2009: 19). Ancak, benzerliklerin varlığı ve dil öğrenmeyi kolaylaştırması, Türk kökenli öğrencilerin, kendi ülkelerinde Azerice Türkçe, Kazakça Türkçe, Kırgızca Türkçe, Özbekçe Türkçe, Türkmençe Türkçe ve Tatarca Türkçe gibi diller konuşan öğrencilerin Türkçe öğrenirken bazı zorluklarla karşılaşabileceği anlamına gelir (Özyurek, 2009: 1824), zira benzer unsurların farklı anlamlara sahip olması, zaman zaman olumsuz etkilere yol açabilir. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde

kullanılan yöntemler ve teknikler, Türkçe öğrenen bireylerin özelliklerine dayalı olarak farklı olmalıdır (Doman, 2003: 5). Modern dil öğretim yöntemleri, öğrencilerin niteliklerini dikkate alarak daha etkili sonuçlar elde etmeyi sağlar. Dil öğrenen hedef kitlenin ilgi alanları, ihtiyaçları, duruşları, yetenekleri, bilgileri ve geçmiş deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır (Mckay ve Hornberger, 2009).

Yabancılar için Türkçe öğretim programının tüm yönleriyle uzmanlar tarafından hazırlanması gereklidir; bu amaçla, bu alanda uzmanlardan oluşan bir birimin kurulması gerekmektedir. Kurulacak olan birimde, Türkçe öğretim uzmanları, hedef kitle için hazırlanan programın uygunluğunu belirlemek amacıyla eğitim ve öğrenme uzmanları ile başarı düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirme uzmanları bulunmalıdır (Unla, 2011). Bu, farklı dil ailelerinden gelen kişiler veya kolayca öğrendikleri konular için farklılık gösterir. Türk toplumlarından ve eyaletlerinden gelen öğrenciler diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkçeyi öğrenme avantajına sahiptir. Bu öğrencilerin ana dilleri ve özellikle Türkmenistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Tataristan ve Kazakistan gibi bölgesel ülkelerden gelen öğrencilerin Türkçe aksanlara ve Türkçeye benzer dillerle ilgili olduğu görülmüştür (Özyurek, 2009). Bu nedenle, programların hazırlanması sırasında, hedef kitlenin anadilinin ve ait oldukları dil ailesinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Şu anda, Türkçe öğrenimi sırasında farklı dillere ve dil ailelerine mensup öğrencilerin yaptığı hataların türleri belirlenmeli ve her dil için ayrı bir eğitim programı oluşturulmalı ve ek eki belirli düzenlemelerle çatlama setine eklenmelidir (Tosun, 2006: 22). Her dil gibi, Türkçe de benzersiz ses, biçim ve yapısal özelliklere sahiptir.

Bu Türk özellikleri bazı uluslara kolaylıklar sağlarken, diğerleri için zorluklar oluşturabilir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretme verimliliğini artırmak ve öğrencileri teşvik etmek için tüm motivasyon araçlarını etkinleştirmek gereklidir. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmede kullanılan görsel ve işitsel araçlar, öğrencilerin görsel ve işitsel duyularını harekete geçirerek Türkçeyi daha etkili ve net bir şekilde öğretmeye imkan tanır (Arslan & Adım, 2010). Bu materyallere ek olarak, dil öğretiminde işitsel ve görsel yöntemlerin de kullanılması gereklidir. Bu yöntem sayesinde, dil öğrenen kişi günlük konuşma olan yüzleşebilecek ve öğrendiklerini günlük yaşantısına aktarma şansı bulacaktır (Stem, 1991).

Yabancılar için Türkçe öğretimine ilişkin sorunların zaman kaybı olmadan çözülmesi çok önemlidir. Bu sorunları yaşayanlarda öğrencilerdir. Bu nedenle, öğrenci

görüşlerine uygun olarak sorunların belirlenmesi ve değerlendirilmesi önemli bir çalışmayı hak eder. Yabancı öğrencilerle doğrudan görüşmelerin yetersiz olduğu gözlemlendi. Bu tür konular hakkında detaylı bilgi almak için mülakat yönteminin yardımcı olduğu görülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'ye son yıllarda çok sayıda uluslararası öğrencinin gelmesi ve Türkçe programlara yerleşmesinden dolayı bu öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada farklı ülke ve kültürlerden gelmiş, farklı demografik özelliklerdeki bireylerin aynı TÖMER merkezinde verilen Türkçe öğretimine ilişkin tutumlarının istatistiksel analizler ile karşılaştırılması ve incelenmesine karar verilmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırma sorusu "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilere dil öğretiminin özellikleri nelerdir?".

Araştırma sorusu çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel olarak Türkçe dil öğrenmek için kullandıkları etkinlikler ve yöntemler ile Türkçe öğrenme tutumlarının arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Cinsiyetin yabancı öğrencilerin dil öğrenme özelliklerine etkisi nedir?
- Yabancı öğrencilerin dil düzeyi ile dil öğrenme özellikleri arasındaki ilişki nedir?
- Yabancı öğrencilerin kültürel tutumları ile dil öğrenme özellikleri arasındaki fark nedir?
- Yabancı öğrencilerin ana dilleri ile dil öğrenme özellikleri arasındaki fark nedir?
- Yabancı öğrencilerin kişilik özellikleri ile dil öğrenme özellikleri arasındaki fark nedir?

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Yabancı öğrencilerin veri toplama araçlarına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Amaç

Türkiye'ye son yıllarda çok sayıda uluslararası öğrencinin gelmesi ve Türkçe programlara yerleşmesinden dolayı bu öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin kendi kullandıkları ana dilleri geldikleri ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi ve öğrencilerin demografik durumu hakkındaki bilginin, özellikle Türkçe öğretimi ve bu derslerde uygulanan eğitim programlarının verimliliğini artıracağına inanılmaktadır.

Bu nedenle, bu çalışma Türkçe öğrenen bireylerin demografik verilerini ve öğrenme tutumlarının incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmada asıl amaca ulaşmak için alt problemlere ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını etkileyen unsurlar nelerdir? Bu öğrenciler açısından Türkçe, öğrenilmesi güç bir dil olarak mı değerlendirilmektedir? Ayrıca, bu algılar cinsiyet değişkenine ve bireylerin hâlihazırda bildikleri yabancı dil sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- Yabancı öğrenciler konuşma, yazma, okuma, ve dinleme becerilerini zorluk düzeylerine göre nasıl sınıflandırıyorlar?
- Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları hangi alt boyutlara odaklanmaktadır? Öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?
- Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları yaşlarına göre farklılık gösteriyor mu?

1.5. Anketin Hazırlanması Ve Tasarlanması

Anket bir dizi yönteme dayalı olarak tasarlanmıştır:

- Konuyla ilgili makaleler aracılığıyla.
- Konuyla ilgili daha önceki çalışmalar.

Anket Arapça, İngilizce ve Türkçe olarak oluşturulmuş ve Türkçesi iyi olmayan yabancı öğrencilere sunulmuştur.

Toplanacak verilerin niteliği, çalışmalarda izlenen yaklaşım ve sunulan hipotezler dikkate alınarak anket aşağıdaki adımlara göre tasarlanmıştır:

- ✓ Anket, ilk haliyle amaçlara uygun olarak tasarlandı.
- ✓ Anket, ilk haliyle, üzerinde ön yorum yapılması amacıyla ve araştırma sorumlusuna sunuldu.

Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket aşağıdaki bölümlerden oluşan son şekline kavuşmuştur.

Yabancı öğrencilerin araştırma değişkenlerine ilişkin yanıtlarında farklılık yaratan değişkenler arasında şunlar yer almaktadır: cinsiyet, Anadil, Yaş, Türkçe seviyesi, Geldiği Kıta, Türkiye’de kalma süreleri vb.

1.6. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

- *Anket*: İnsanların düşünce, görüş ve eğilimlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan soruların bir anket çerçevesinde belli bir düzen içinde sıralandığı soru formudur. Biryöntem değil, bu yolla bilgi toplamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Belirli bir konuda belirlenmiş bir hipoteze dayanarak, bir evreni veya örneklemini oluşturan deneklere sorular sorarak sistematik bir şekilde veri toplama yöntemidir.
- *Yabancı Öğrenci*: Eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmayan öğrenci.
- *Dil*: Dil insanlarla anlaşmanın, iletişim kurmanın, duygu ve düşünceleri aktarmanın en önemli aracıdır.
- *Ana dil*: Anadil, çocuğun ailesinden ve çevresinden öğrendiği dildir (TDK, 2022).
- *İkinci Dil*: Eğitim, iş gibi temel amaçlar için ana dilden sonra toplumun dilinin öğrenilmesidir (TDK, 2022).
- *Yabancı Dil*: Bireylerin ana dili dışında ilgi , ihtiyaç veya herhangi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak öğrendiği dildir.

- *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*: anadili Türkçe olmayan bireylere yönelik Türkçe öğretim sürecini ele alan bir disiplindir.
- *Tutum*: Bir bireyi veya belirli bir kişiyi duruma karşı belirli bir şekilde davranmaya yönelten öğrenilmiş bir eğilimdir (Demirel, 2001).
- *TÖMER*: Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi olarak 1984 yılında Türkçe Dili Öğretim Merkezi adıyla faaliyete geçmiştir. Yabancı kişilere Türkçe eğitimi veren ilk ve tek kurum olarak öne çıkmaktadır. Bu merkez, Ondokuz Mayıs Üniversitesi çatısı altında faaliyet göstermektedir.

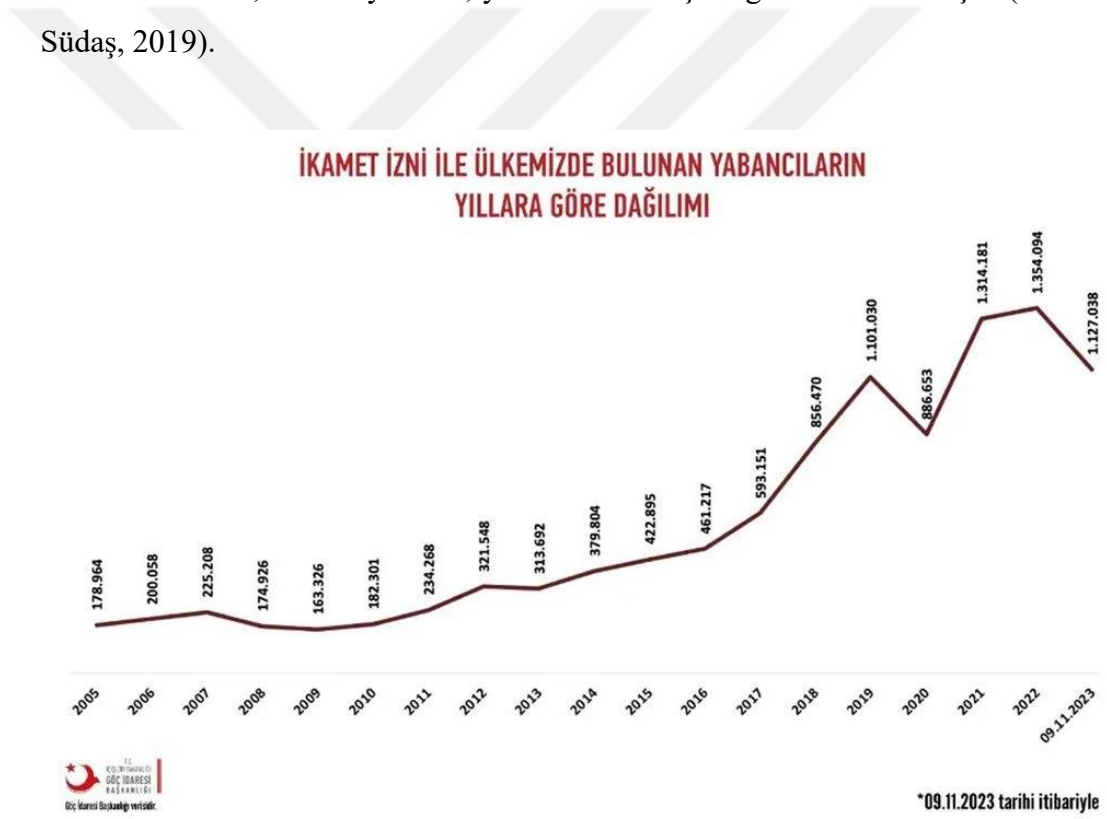


2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

Türkiye'deki yabancıların sayısının artması, Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmaların çoğalmasına neden oldu. Son yıllarda bu konuda yapılan çalışmalar artmaya devam etti. Özellikle 2011'den sonra, ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin Türkiye'ye yerleşmesiyle, yabancılara Türkçe öğretim programlarına ilgi arttı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetiminde bunlar eğitim müfredatına dahil edildi.

Cumhuriyetin ilanından sonra yabancı nüfus olarak adlandırılan kişilerin sayısı azalmış, ancak 1980'lerden itibaren serbest piyasa ekonomisine geçişin ardından Ege ve Akdeniz kıyı bölgelerinde, özellikle İstanbul gibi büyük şehirlerde artmıştır.

Dahasınra, 2000'li yıllarda, yabancı nüfus iç bölgelerde de artmıştır (Yakar ve Südaş, 2019).



Şekil 2.1. İkamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancıların 2005 ile 2023 arasındaki dağılımı (URL-1).

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi 18 yılda 179 binden 1 milyon 127 bine yükseldi. Türkiye'de oturma izni olan yabancı sayısı, 2005 yılında 178.964'ten 2015 yılında 422.895'e çıktı. 2018'de 856.470'e yükselen oturma izni olan yabancı sayısı, 2019 yılında ilk kez 1 milyonun üzerine çıkarak 1 milyon 101 bin 30'a ulaştı. Bu rakam 2020'de 886.653, 2021'de 1 milyon 314.181, 2022'de ise 1 milyon 354.094 olarak kaydedildi. 19 Ocak 2023'e gelindiğinde, Türkiye'de oturma izni olan yabancı sayısı 1

milyon 335 bin 153 olarak belirlendi. 9 Kasım itibarıyla %15 oranında bir düşüşle, 208.115 yabancının ayrılması sonucunda bu rakam 1 milyon 127 bin 38'e geriledi.

Türkiye'deki yabancı nüfus genellikle ekonomik gelişmelerden dolayı olup, çoğunlukla iş veya eğitim gibi geçici amaçlarla Türkiye'de bulunan insanlardan oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin yurtdışındaki ticari, kültürel ve diplomatik bağlantıları, her geçen yıl daha da olumlu bir şekilde gelişmektedir. Ayrıca son zamanlarda, Türkiye'deki yükseköğretim imkanlarının artması ve niteliklerinin iyileşmesi, bazı ülkelerdeki savaş, Türk toprakları, iç karışıklıklar gibi sebeplerle, son yıllarda yurtdışından gelen birçok göçmene ev sahipliği yapmaktadır.

Türkiye, sunduğu diplomatik kolaylıklar sayesinde göçmenlere kucak açmıştır. Ayrıca, tarihsel ve coğrafi zenginlikleriyle, kültürel ve doğal güzellikleriyle Türkiye, her daim dünya genelinde önemli bir cazibe merkezi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Özellikle İstanbul'da, farklı ülkelerden gelen insanların bir arada yaşadığı bir ortam vardır. Burada çok sayıda yabancı, tarihi, kültürel ve dini bağlar dolayısıyla da kalıcı ya da geçici olarak hayatlarını memnuniyetle sürdürmektedir.

Bu sebeple, Türkiye'ye farklı amaçlarla ve beklentilerle gelen bireylerin ve aile üyelerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçları artmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları, Boğaziçi Üniversitesi'nin 1982'de başlattığı Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamış ve Ankara Üniversitesi'nin 1984'te kurduğu TOMER (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi), Türkçe öğretimi alanında önemli bir rol oynamaya devam etmektedir (Erdil, 2017). Günümüzde birçok üniversite ve şehirde, yabancılar yönelik Türkçe öğretim programları bulunmaktadır ve bu hizmetler Erdil'e göre (2018) sunulmaktadır. Ayrıca, TİKA tarafından kurulan Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ile yurtdışındaki üniversitelerde açılan Türkoloji bölümleri, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesine büyük katkı sağlamıştır.

Üniversiteler lisans üstü programlar aracılığıyla yabancılar Türkçe öğretimi konusunda akademik işlere ev sahipliği yapmıştır. Türkiye'de yapılan en son çalışmada, özellikle yabancılar odaklanan Türkçe öğretim merkezlerinin 125 üniversitede bulunduğu belirtilmiştir (Erdil, 2018).

2.1. Dil

Dil terimi genel anlamda, kuramsal, duygusal ve buyruksal içeriklerin anlamlı işaretler aracılığıyla ifade edildiği veya aktarıldığı bir araç olarak tanımlanır (Yolcu, 2002). Bu bağlamda, dil sadece ses dili değil aynı zamanda işaret dili, pandomim dili, doğanın dili ve hayvanların dillerini de içerebilir. Dar veya özel anlamda ise dil terimi, özellikle söz diline, insanın özel yetisine ve insanın sahip olduğu bir sisteme işaret eder.

Dil kavramıyla ilgili birçok tanım mevcuttur. (TDK) Türk Dil Kurumu'na göre (2005) dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için kelimelerle veya sembollerle yaptıkları anlaşma biçimidir. Dil, insanın dünyadaki konumunu ve değerini belirler.

Konuşma yeteneği, insanın en önemli özelliklerinden biridir. Toplum içinde yaşamayı mümkün kılan ve bireyler ile topluluklar arasındaki iletişimi sağlayan dil, insanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini detaylı bir şekilde ortaya çıkarır ve korur. Alman Dilbilimci Walter Porzig ise bir dili konuşmayı "belirli bir telaffuz tarzının iyi bilgisiyle bir dilbilgisi ve sözlükte tanımlanabilecek" olarak tanımlamaktadır (Porzig, 1985, 8.99).

Dil, bireyin gelişiminde önemli bir yer tutar ve hem doğuştan getirilen becerileri hem de sonradan kazanılan yetkinlikleri içerir. Bireyler doğuştan belirli bir dil donanımıyla dünyaya gelirler. Hugo Moser (1965), dilin fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlarda bir araya geldiğini ifade etmektedir. Ona göre, seslerin oluşumu fizyolojik temellere dayanır ve farklı organlar bu süreçte görev alır. Kelimelerin seçimi, kullanımı ve anlamlandırılması ise psikolojik süreçler kapsamında değerlendirilir. Moser ayrıca, dil ile düşünme arasındaki ilişkiyi bilişsel düzeyde ele alır ve dilin mantıksal, düzenleyici ve açıklayıcı bir işleve sahip olduğunu vurgular.

Morgan (1991) ise beynin, dili oluşturan en temel yapı olduğunu belirtmektedir. Konuşma, anlama ve algılama gibi dilsel süreçler, beyindeki özel işlemler sonucunda gerçekleşir. Dilin gelişimi, bireysel özellikler, kullanılan dilsel kodlar ve kültürel etkenler aracılığıyla şekillenir. Bu nedenle, dil sadece bireysel bir yapı değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir olgudur.

En basit şekilde açıklamak gerekirse, bir nesnenin belirli bir ses kombinasyonu ile ifade edilen adı, o insan grubu tarafından anlaşılır hale gelir.

Günümüzde farklı dillerin mevcudiyeti, farklı dil kodlarının varlığından kaynaklanmaktadır.

İnsanlık tarihi boyunca diller, uzun süren çeşitli evrelerden geçerek günümüzde farklı anlamlar kazanmış ve birer iletişim kodu hâline gelmiştir. Evrimsel süreçte; savaş, göç, ticaret, evlilik gibi sosyal etkileşimler sayesinde farklı topluluklar bir araya gelmiş ve birbirlerini dil yoluyla etkilemiştir. Özellikle son yüzyılda, tarihte benzeri görülmemiş ölçüde yoğun iletişimler yaşanmakta; teknolojik gelişmelerin sağladığı iletişim imkânları, küresel ölçekte yeni bir dünya düzeni oluşturmuştur.

Dil, kültürü hem taşıyan hem de şekillendiren bir yapıdır. Kültürel unsurları kuşaktan kuşağa aktarır; çünkü dil, insanla birlikte gelişen ve yaşamın her alanına yayılan dinamik bir varlıktır. Bu yönüyle dil, hem yüksek düzeyde etkilenmeye hem de etkilemeye açık bir olgudur. İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan dil, bireyin inançlarını, korkularını ve değerlerini de yansıtır. Bu etkileşim sürecinde dil; bir toplumun yaşam tarzını, geleneklerini, dünya görüşünü, inanç sistemini ve sanat, bilim ile teknik alandaki birikimlerini ortaya koyar (Aksan, 1998).

Dilin oluşumu ve gelişimi, durağan değil; sürekli değişen ve evrilen bir yapıdadır. Belirli bir topluluk içinde kullanılan dil, o topluluğa özgü olarak şekillenir, gelişir ve yaşar. Topluluk kavramı, ortak amaçlarla bir araya gelen bireyleri ifade ettiğinde, dil de bu topluluğun temel iletişim aracı olarak öne çıkar (König, 1991). Geçmişten günümüze, bireyin kendini bir gruba veya kültüre ait hissetme ihtiyacı, millet olmanın temel koşullarından biri olarak değerlendirilmiştir (Küçük, 2011).

Dil ve kültürün birbirini tamamlayan yapısı, aynı kültür ortamında bulunan ve aynı dili konuşan bireyleri etkiler. Kaplan'a göre (2005), devletlerin var olmasını ve yaşamasını sağlayan temel varlık millettir. Kültür ise milletleri gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkarıp millet haline getiren faktördür. Kültür denildiğinde ilk akla gelen şey dil ve dil, sosyal bir varlık olan milleti bir araya getirir. Yani dil ve kültür, sürekli bir değişim içerisinde birbirini etkileyip etkilenirken, ait olduğu millet için yönlendirici bir rol oynar.

Dil, iletişim aracı olarak her alanda rol oynarken aynı zamanda toplumun yaşam deneyimlerini koruyarak ve gelecek nesillere aktararak canlı bir varlık görevi görür.

2.2. Ana Dil, İkinci Dil, Yabancı Dil ve İki Dillilik

"Ana dil" ve "ana dili" kullanımı bakımından sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Ana dil kavramı daha çok dilin tarihsel gelişim süreciyle , ana dili ise bireysel bir dilin güncel durumu ile ilgilidir. Bu nedenle birbirlerinden farklıdır (Karakaya, 2008).

Ana dil kavramındaki "ana" kelimesi temel, esas ve asıl anlamında kullanılmaktadır (Oruç, 2016).

Ana dil, Türk Dil Kurumu (2022) Güncel Sözlük'ünde "Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş dil." olarak tanımlanmaktadır Ana dil; ses yapısı ve anlam bakımından birbirinden farklılaşmış olan dillerin ve lehçelerin, köken itibarıyla bilinmeyen bir zamanda birleştikleri dil olarak tanımlanır (Korkmaz, 1992: s. 8).

Belirli dil grupları içinde toplanan ve akraba olduğu kabul edilen dillerin temel oluşturduğu kaynak dil olarak görülür (Topaloğlu, 1989: s. 24), bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil (Vardar, 1988 s. 20) şeklinde tanımlanmıştır (Karakaya, 2008).

Ana dili ise, "Bireyin başlangıçta annesinden ve yakın aile çevresinden öğrendiği, daha sonra da ilişkili çevrelerden edindiği, bilincin altına yerleşip toplumla en güçlü bağı kuran dil olarak tanımlanır (Aksan, 2009, s. 81)". Ana dili, çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği dildir" (Türk Dil Kurumu [TDK] Türkçe Güncel Sözlük, 2022).

Ana dili, "Çocuğun doğuştan getirdiği biyolojik dil mekanizmasını kullanarak çıkardığı anlamsız sesleri önce aile ve yakın çevresini taklit yoluyla anlamlı hale getirip öğrendiği, daha sonra içinde bulunduğu çevreyle anlamını pekiştirdiği, bulunduğu çevreyle iletişimini sağlayan dildir" (Kutluca Canbulat, 2004).

Ana dili duygu ve düşünceleri dile getirmenin aracı olmanın ötesinde, çocuğa kişilik kazandırır ve içinde bulunduğu toplumla özdeşleştirir (Achmet, 2005). İnsanın içinde doğduğu veya toplumdan öğrendiği dil olarak tanımlanan ana dili öğretimi, belirli bir plan ve program üzerine kuruludur (Vardar, 2002). Ana dil öğretimi, anlama ve anlatma olmak üzere iki beceri grubuna ayrılarak gerçekleştirilir. Okuma ve dinleme becerileri anlama becerisini ifade ederken; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerisini temsil eder (Halat, 2015).

Anadili ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam eder (Kavcar vd., 1997, s. 9). Okulda çocuğa etkili ve verimli ana dili eğitimi verilmesi sonraki öğrenmelerinde

başarılı olmasına ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında etkili olacaktır (Kavcar, 1998).

İkinci dil ana dilin dışında İnsanların çevreleriyle iletişim kurmalarını sağlar ve anadilin dışında çevreyle iletişim kurabilmesi için zorunludur (Halat, 2015).

İkinci dil, ana dilden farklı olarak eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen "İlave dil" olarak da bilinir (Gözüküçük, 2015). İkinci dil öğrenim terimi, bir kişinin ana dilinden sonra herhangi bir dilin herhangi bir düzeyde öğrenilme sürecini tanımlamak için kullanılır (Ellis, 1985, s.66).

İkinci dil, yabancı dili öğretimini de içine aldığından dolayı birbirine çok karıştırılan fakat amaçlar, sınırlılıklar veya işlevleri bağlamında farklılık gösteren iki kavramdır (Halat, 2015).

Bu bağlamda Türkiye'de yaşayan ve kalıcı olan bireyler için Türkçe ikinci dil iken savaş, eğitim vb. gibi nedenlerle geçici olarak bulunanlar için yabancı dildir.

Türkiye'de son yıllarda iki amaçla da yaşayan yabancıların varlığı düşünüldüğünde Türkçe'nin yabancılara öğretimi sürecinde yalnızca yabancı dil kavramı ile açıklanmaktadır .

Yabancı dil, bireylerin ana dili dışında ilgi, ihtiyaç veya herhangi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak öğrendiği dildir (Bulut ve Kardaş, 2019, s. 94).

Yabancı dil ana dilden sonra öğrenilen, yaşadığı çevrede fonksiyonel olarak kullanılma imkanı bulunmayan, belirli amaçlar doğrultusunda öğrenilen, edinilen dildir (Şahin, 2013, s. 14).

Yabancı dil, bir dilin konuşulduğu ülke dışında öğrenilir. Örneğin, İngilizcenin Türkiye'de resmi bir konumu yoktur bu nedenle İngilizce Türkiye'de yabancı dil olarak öğretilir (Achmet, 2005). Birey ana dilinde iletişim kurabilecek seviyeye geldikten sonra yabancı dil öğrenmeye başlar (Ayhan, 2019).

Klein'e (1984, s. 31) yabancı dilin kullanıldığı ülke dışındaki bir derste öğrenilen ve daha sonra günlük iletişimde ana dilin yanında kullanılmayan bir dil akla gelir.

Yabancı dil öğretimi bilinçli gerçekleşir (Oruç, 2016). Yabancı dil, o dilin konuşulmadığı bir ortamda doğal olmayan yollarla ya da o dilin konuşulduğu ülkede doğal ortamda öğrenilir (Uslu, 2017). Yabancı dil öğrenmenin farklı yolları vardır. Bu

yollardan biri yabancı dilin konuşulduğu ortama girmek ve o dili konuşan insanlarla iletişim içine girmeye çalışmaktır.

Bu da yabancı dilin kullanıldığı ülkede uzun süre vakit geçirmekle gerçekleşir. Bir diğer yol, dilin konuşulduğu ülkeden uzakta bir eğitim kurumunda öğretmen denetiminde öğrenmektir.

Bu seçeneklerin dışında bir diğer yol ise bireyin ana dilini öğrendiği gibi deneye yanıla dili kullanarak öğrenmesidir (Şahin, 2013, s. 16). Yabancı dil öğretimi bireyin çok boyutlu düşünmesini sağlayarak, farklı dünyaların kapılarının açılmasına yardımcı olacaktır (Halat, 2015). Birey, yabancı dili öğrenirken ön yargılarından ve endişelerinden uzak olmalı, başarabileceğine olan güveni yüksek ve öz yeterliliklerinin farkında olmalı, kaygılarını kontrol edebileceği düzeyde tutmalıdır (Aydın, 2019). Yabancı dil veya ikinci dil öğretimini destekleyen farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden en başarılı olanlardan bir tanesi "immersion" olarak bilinen daldırma yöntemidir (Çetintaş ve Yazıcı, 2016).

Bu modelde esas olan eğitimin tamamının ilk olarak çoğunluk dilinde verildikten sonra ana dilde eğitimin programa dahil edilmesidir.

Dil öğretimi doğal ortamda ana diliyle birlikte ikinci dil öğretimini de desteklemektedir (Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Türkiye'ye bu modeli kullanan ülkeler arasında yer almakla birlikte birçok ülkede dil öğretimi için etkin bir modeldir.

Türkiye'de yabancı dilde eğitim veren özel okullarda bu yöntem kullanılmaktadır (Yılmaz, 2014). Bir diğer yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ise "submersion" dur. Ana dili ortadan kaldırmayı amaçlayan bu yöntemde genellikle göçmen çocuklarının ana dilinin okuldaki başarıyı engelleyici unsur olduğu düşünülmektedir (Yılmaz, 2014).

Submersion yöntemi yabancı dil öğretiminde herkes tarafından bilinen ve uygulanan bir yöntemdir (Küçükkıratlı, 2019). Avrupa genelinde yaşayan Türk çocukları genellikle submersion yöntemiyle eğitim görmekle birlikte Türkiye'de de kullanılmaktadır (Küçükkıratlı, 2019; Yılmaz, 2014). Türkiye'de yabancı dil ya da ikinci dil öğretiminde bu iki yöntemden de yararlanılmaktadır.

Güzel (2014), iki dilliliği bir kişinin yabancı bir ülkede bulunması ve bu ülkedeki dilin ana dilinden farklı olması nedeniyle o ülkenin dilini çok iyi derecede bilip

kullanmasının yanı sıra kendi kültürünü ve anadilini de iyi seviyede yaşaması olarak tanımlar (Gözüküçük, 2015).

İki dilli bireylerden, hem anadilini hem de ikinci dili başarılı bir şekilde kullanmaları beklenir, böylece bulundukları toplumun geleneklerine, göreneklere ve değerlere uygun davranarak topluma entegre olabilirler. Bu nedenle, yaşadıkları coğrafyanın dilini ikinci dil olarak kullanan bireylerin ikinci dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri dil eğitimi açısından önemlidir (Can, 2017).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi konusundaki çalışmaların yaygınlaşması hem genel olarak Türkçe eğitimi güçlendirecek hem de yabancılara Türkçe öğretilerek Türk dili ve kültürünün tanıtılmasına katkı sağlayacaktır. (Karababa ve Çalışkan, 2012). Türk dilini incelediğimizde Türkçenin Batı Avrupa dillerinden tamamen farklı olduğu görülür. Türkçenin özelliklerini şu şekilde genelleştirmek mümkündür (Khalilzadeh, 2010):

- Türkçe, İngilizce konuşanların bilmediği bir özellik olan 'sesli harf uyumu'nu kullanıyor.
- Türkçe sıklıkla mevcut bir kelimeye bir son ekler, böylece daha fazla kelime formüle edilir.
- Dilin kelime sırası tuhaf görünüyor.
- İsimlerin farklı cinsiyetleri yoktur, yani Türkçe öğrenen/konuşan kişilerin erkek ya da dişi bir şeyi tanımlamasına gerek yoktur.
- Dilbilgisi yapısındaki kurallar katıdır ve genellikle istisnalar yoktur.
- Türkçe, teknik olarak parçaların birbirine yapıştırılması anlamına gelen aglütinasyon dilidir, Türkçede birden fazla kelime kullanmak yerine tek kelime aynı anlamı ifade edebilir (Uslu, 1990).

2.4. Türkçe Dil Öğretiminde Dil Becerileri

Dil öğretiminde dört temel becerinin önemi büyüktür: dinleme/anlama, konuşma, okuma ve yazma. Bu dört beceri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uyumlu ve işlevsel bir şekilde senkronize edilmelidir. Sadece günlük iletişimleri sürdürebilen bir seviyede Türkçe konuşabilmek, ancak okuyamamak ve yazamamak,

dil öğrenme sürecinin eksik olduğunu gösterir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin eş zamanlı olarak kazanılması, etkili ve kabul edilebilir bir Türkçe öğrenimi için temel koşullardan biridir. Günlük konuşma diline hâkim olan ancak diğer dil becerilerini yeterince geliştirememiş bireylerin, bazı kelimeleri bilmelerine rağmen Türkçeyi tam olarak anlayamamaları kaçınılmazdır (Aytan ve Tuncel, 2015). Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin birlikte ve dengeli bir şekilde geliştirilmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Dil becerilerinin kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bu süreçte, beceri odaklı öğretim yöntemlerinin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Aksi hâlde, plansız ve gelişmiş yürütülen çabalar istenilen öğrenme sonuçlarını vermeyecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; konuşma ve telaffuz, dinleme ve algılama, kelime bilgisi, yazma ve okuma becerilerine odaklanılmalı ve her bir beceriye uygun yöntemler izlenmelidir (İşcan ve Yassıtaş, 2018).

Türkçenin fonolojik yapısı, diğer birçok dilden farklılık göstermektedir. Bu nedenle, ana dili farklı olan bireyler, Türkçe dinlerken algılamada zorluk yaşayabilmektedir. Özellikle seslerin farklı biçimlerde yazılması ve telaffuz edilmesi, konuşma ve telaffuz becerilerinde çeşitli sorunlara neden olabilir. Bu bağlamda, konuşma ve telaffuz, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kazanılması gereken kritik becerilerden biridir.

Türkçede kelime telaffuzu, cümlelerdeki duraklama yerleri ve konuşma hızı, anlamının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, anlama temelli doğru okuma ve yazma becerileri de Türkçenin edinim sürecinde vazgeçilmezdir. Anlama, hem okuma hem de yazma becerilerinin temelini oluşturan, Türkçe öğreniminde merkezî bir yere sahip olan bir yetidir.

Türkçe’de kelimeler, eklerle hem fonolojik hem de anlamsal açıdan önemli ölçüde değişebilir (Koçer, 2013).

Bu bağlamda, Türkçe yabancı dil olarak öğrenilirken kelimelerin ezberlenmesinden ziyade, kelimelerin kurallarla nasıl değiştiğinin, yani tekniğin anlaşılabilir işlenmesi daha etkili sonuçlar verecektir. Türkçe, yazıldığı gibi okunan bir dil olduğundan ve okunduğu gibi yazılan bir dil olduğundan, algılama, Konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri eş zamanlı olarak gelişir (Maden vd., 2015).

Yabancı dil öğreniminde dikkat edilmesi gereken temel ilkelerden biri, öncelikle dil becerilerinin kazanılmasıdır.

Dil öğrenirken, gerekli becerilerin kazanılmasından önce dilin öğretilmeye çalışılması sorunu ile karşılaşilmektedir.

Dört temel dil becerisinin kazandırılmadığı dil öğretim yöntemleri, etkisiz kalmakta ve istenilen başarılarla ulaşmak mümkün olmamaktadır. Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken, becerilerin geliştirilmesine yönelik bir yöntem benimsendiğinde, en zor kazanılan yeteneğin algılama ve dinleme zorluğu olduğu, ayrıca hedef dilin seslendirilmesindeki farklılıkların bu durumu daha da zorlaştırdığı belirlenmiştir (Altunkaya, 2017). Kelime bilgisi ve hedef dildeki yapıları öğrenememe gibi sorunların da bu bağlamda ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, kültürel farklılıklar da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğrenilmesini zorlaştıran bir etken olarak öne çıkmaktadır. Türkçe, köklü ve zengin bir Türk kültürünün bir yansımasıdır. Türk kültürü, değerlerini korumanın yanı sıra birçok farklı kültürle uyumlu bir şekilde sentezlenmiştir.

Derin, köklü ve zengin kültürler, yaşamın her anına yönelik birçok farklı yaklaşım sunabilir; bu da farklı kelimeler ve anlamların ortaya çıkması demektir. Yakın kültürlerden gelmeyen bireyler için Türkçe öğrenimi, kültürel unsurlar açısından zorlayıcı bir unsur olarak kendini göstermektedir (Saygılı ve Kana, 2018).

Anlaşıldığı üzere, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi, becerilerin kazanılmasını gerektirir ve bu süreç zaman alır. Bu becerilerin elde edilmesi ve bahsedilen zorlukların aşılmasında, öğrencinin çabası ile öğretmenin desteği ve rehberliği büyük bir önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, becerilerin kazanılması için uygun öğretim yöntemi, kaynakların temin edilmesi, kullanımı ve öğrenci motivasyonu son derece mühimdir. Ayrıca, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğrenilmesinde konuşma ve telaffuz, dinleme ve anlama, okuma ve kelime öğrenimi gibi dil becerileri kritik bir rol oynamaktadır (Genç, 2017).

2.5. Tutum

Tutum, Latince kökenli olan "aptus" kökünden gelmektedir ve "uyum" anlamına gelir. Tutum birçok şekilde tanımlanmıştır. Tutum, düşünceler ve duygularla ilgili unsurları olan ve davranışsal eğilimleri içeren; kişinin bir kişiye, nesneye veya konuya karşı olumlu veya olumsuz duygu veya değerlendirmesidir (Korkut, 1994); insanın

herhangi bir durum, konu, nesne, olay vb. karşısında ortaya koyması beklenen davranış biçimi (Temizkan ve Sallabaş, 2009); bir kişinin bir durum, olay veya olgu karşısında sergileyebileceği muhtemel davranış biçimi olarak başka bir şekilde ifade edildiğinde, İnceoğlu'na (2010) göre "bir nesneye ilişkin tepki eğilimidir; deneyim ve yaşam tecrübeleri sonucu oluşan, bireyin davranışlarını yönlendiren duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur". (Allport, 1935; Akt: Tavşancıl, 2010); "bir psikolojik nesneye yönelik bireyin olumlu veya olumsuz duygulanımı olarak tanımlanabilmektedir" (Erden, 1995, s. 99).

Tutum doğrudan gözlenemeyen, gözlenen davranışlardan çıkarım yapılarak o bireye atfedilen bir eğilimdir. Diğer bir deyişle Arkonaç'a (2008) göre, tutum sergilenen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir.

Tutumlar bireyin davranışlarını yönlendirici gizil bir güce sahiptirler. Bu sebeple tutumların dinamiğinin incelenmesiyle birlikte tutumların işleyiş şekli ortaya çıkabilecek ve davranışların öngörülmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca tutum değişim süreçleri öğrenilerek bireylerin tutumlarının etkilenme yolu denetim altına alınabilecektir (Baysal, 1981).

Eğitimde başarıyı etkileyen unsurlardan biri, öğrencinin konuya, okuladaki, öğretmene ve benzeri unsurlara olan etkileşime yönelik olumlu veya olumsuz tutumudur. Bireyin bir duruma ilişkin tutumunu belirlemek veya anlamak zordur ancak bireyin davranışlarına bakılarak bir nesneye karşı tutumuna yönelik bilgi sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2010). Bir dersle ilgili duygusal özelliklerin en önemli göstergelerinden biri, öğrencilerin tutumlarıdır. Bu öğelere karşı sergilediği tutumlar öğrencinin ders başarısını etkileyecektir (Aktaş, 2013).

Bloom'a göre, öğrencinin bir derse ilişkin başarıları ya da başarıya ilişkin algılanı zaman içinde birikerek kazanılır. Aynı türdeki diğer öğrenmelerini başarılı bir şekilde tamamlayan bir öğrenci, ilgili ders konusundaki güvenini artırabilir (Bölükbaş, 2010).

Turgut (1995), olumlu duygulanın öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz duyguların öğrenmeyi engellediğini ifade etmiştir (Bağcı ve İpekçi, 2016). Olumlu tutum , bir konuya karşılık verme isteği hissetme, karşılık vermekten tatmin olma olarak tanımlayan Bölükbaş (2010), öğrencinin olumlu tutum geliştirdiği bir konuyu içsel olarak güdülendiğini ve bu da öğrenmeyi arttırdığını ifade etmiştir. Eğitimin

amaçlarından biri bireyin davranışlarında ve tavırlarında olumlu yönde gelişmeyi ve değişmeyi sağlamaktır. Bunu başarabilmek için öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekir (Bağcı ve İpekçi, 2016). Belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve oluşan tutumları değiştirmek zordur.

Öğrencinin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikli yapılması gereken tutumların oluşmasına ve gelişmesine neden olan faktörleri ortaya çıkarmaktır (Erden, 1995). Tutumun kendine has özellikleri vardır.

Tutumların olumlu ve olumsuz iki yönünün olması bunlardan bir tanesidir. Kişi herhangi bir konu, durum, olay vb. karşı kendi içinde olumlu ve olumsuz eğilim göstermektedir. Eğer bu eğilim olumluysa, konu, durum, olay ve buna karşı olumlu bir tutum, olumsuzsa tutumu olumsuz olmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bireyin belirli bir nesneye karşı olan tutumunun oluşumunu açıklayan teoriler bulunmaktadır.

Bu bağlamda davranışçı teorisyenlere göre, birey doğduğu andan itibaren ebeveynlerinin ödülleri ve cezalarıyla çevrelerindeki nesnelere davranışlarını yönlendirir. Bu şekilde aileler, çocukların çeşitli nesnelere karşı tutumlarının oluşumunda kritik bir rol üstlenirler. Davranışçı kurama göre, birey pekiştirilen veya ödüllendirilen davranışları daha sık sergiler. İşlevsel kurama göre ise, birey ihtiyaçlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirir. Bireyin tutumunu değiştirmek için, öncelikle ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek önemlidir. Bu kurama göre, bireyin bir nesneye karşı tutumu olumluysa, bu onun ihtiyaçlarını karşıladığı anlamına gelir (Erden, 1995). Akkoyunlu (1996), davranışların tutumdan farklı olduğunu, insan her zaman tutumları doğrultusunda davranış göstermediğini belirtmiştir (Okur ve Özsoy, 2013).

Öğrencinin daha önceki öğrenim deneyimleri, okula ve derslere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açmaktadır. Öğrenciler, Türkçeyi öğrenmeye istekli olduklarında, daha fazla çaba sarf ederler. Uzun süreli çalışmalara isteksiz olan öğrenciler ise çalışmanın başında istenmeyen olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Deniz ve Tuna, 2006).

Bu tanımlar ve açıklamalar temel alınarak, tutumlarla ilgili aşağıda sıralanan özellikler belirlenebilir (Tavşancıl, 2010):

1. Tutumlar, doğuştan gelen özellikler değil, zamanla kazanılan davranışlardır. Başka bir deyişle, tutumlar deneyimler yoluyla şekillenir.

2. Tutumlar kısa vadeli değildir; belirli bir zaman dilimi içerisinde devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ile nesne arasındaki ilişkiyi düzenler. Öğrenme süreciyle birlikte, bireyin çevresini anlamasında da katkı sağlarlar.
4. İnsan-nesne etkileşimlerinde, tutumlar bir önyargı oluşturur. Birey, bir nesneye yönelik tutum geliştirdikten sonra, ona tarafsız bir yaklaşımla yaklaşamaz.
5. Bireysel tutumların yanı sıra, toplumsal tutumlar da mevcuttur. Toplumsal tutumlar, evrensel değerlere ve nesnelere yöneliktir (Tolan ve diğ., 1985, s. 261; Akt. Tavşancıl, 2010).
6. Bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmenin yolu, o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılmasından geçer.
7. Tutum, bir tepki şekli olarak değil, daha çok bir tepki verme eğilimi olarak değerlendirilmelidir.

2.6. Tutum Oluşturan Temel Öğeler

Tutumlar, bilişsel, duygusal ve fiziksel olmak üzere üç ana öğeye dayanmaktadır (Aktaş, 2013; Bağ, 1981; İnceoğlu, 2010; Kağıtçıbaşı, 2014; Tavşancıl, 2010; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bu öğeler arasında genellikle bir organizasyon bulunmakta ve bu da içsel tutarlılık varsayılmaktadır (Baysal, 1981; İnceoğlu, 2010).

Bu varsayımlar doğrultusunda, bireyin konu ile ilgili bilgilerinin (Zihinsel) yanı sıra, o konuya karşı geliştirdiği duygusal yaklaşımı (olumlu, olumsuz ya da nötr) ve sergilediği tutumu belirlenmektedir. Bireyin bir nesne, durum veya kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan gösterdiği tutum, onun genel tutumunu ifade eder. Bu nedenle, bir tutumun oluşabilmesi için bu üç öğe arasında düzenli ve uyumlu bir ilişki bulunması gereklidir (İnceoğlu, 2010; Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Tutum, birbirinden farklı öğelerden oluştuğu için karmaşık bir yapı arz eder. Bu öğeler, tutumu içsel olarak tutarlı bir sistem haline getirir. Sonuç olarak, bireyin çevresindeki nesne, obje veya durumlara karşı hissettiği duygular süreklilik ve düzenlik gösterir (Kağıtçıbaşı, 2014).

2.6.1. Bilişsel Öge

Bilişsel öge, bir kişinin tutumun ifade edildiği olay veya varlıkla ilgili inançlarından, fikirlerinden veya bilgisinden oluşur. Tutumun kişinin genel bilgisiyile ilgili kısmını ifade eder. Bunlar genellikle "tüm çocuklar tatlıdır" veya "sigara içmek sağlığa zararlıdır" gibi genellemeler veya stereotiplerle ortaya çıkar.

Örneğin bir kişi sosyal medyaya ve sosyal medya kullanımına karşı olabilir. Bu konunun bilişsel ögesi, sosyal medyanın insan zihni üzerindeki etkilerine veya sosyal medya kullanımının insani değerleri yok edeceğine dair inanç ve bilgi yaratabilir. Bu inançlar ve benzeri bilgiler tutumun bilişsel ögesini oluşturur.

Eren(2002, s, 180) ve Deniz'e (1996, s, 10) göre de inançlar ve fikirler, tutumları içerdikleri inanç ve bilgi derecesine göre karakterize eder. Zihinsel öge, bireyin zihinsel süreçleri ile ilişkilidir ve düşünsel veya zihinsel süreçlerin sistematik olarak yapılandırılması ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir ögedir.

Kişiyi, nesneyi veya olayı oluşturan tutumun konusuna dair tüm deneyimleri, bilgileri, düşünceleri ve inançları içeren bilişsel veya zihinsel öge, tutumun önemli bir kısmını oluşturur. (Sallabaş ve Temizkan, 2009, s.157).

2.6.2. Duyuşsal Öge

Bir durumun duygusal veya hissedilen kısmıdır. Başka bir kişiyi etkileyen bir ifadeyle ilgilidir. Korku veya nefret gibi bir şeyin etrafında ortaya çıkan hisler veya duygularla ilgilidir.

Önceki örneği kullanırsak, birisi tüm çocukları sevimli oldukları için sevdiği ya da sağlığa zararlı olduğu için sigara içmekten nefret ettiği tutumuna sahip olabilir. Inceoğlu'na (2010, s.16-17) göre, çevre hakkındaki bilgilerin, duyuların ve deneyimlerin duyuşsal ögesi oluşturan sınıflandırılması, bu sınıflandırmaların olumlu veya olumsuz olaylarla, istenilen veya istenmeyen amaçlarla ilişkilendirildiği gözlemlenir ve bu ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini işaret etmektedir. Bir kişinin bir grup uyarıcıya karşı olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi geçmiş deneyimlerine bağlıdır.

Bir grup uyarıcıya karşı olumlu duygular beslemek, kişinin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olduğu ve onları kabul ettiği anlamına gelir. Bu uyarıcılar her hatırlandığında, kişi onlara karşı olumlu bir tutum geliştirir.

2.6.3. Davranışsal Öge

Tutumun davranış bileşeni, kişinin bir şeye karşı belirli bir şekilde davranma eğiliminden oluşur ve tutumun kişinin kısa veya uzun vadeli niyetini yansıtan kısmını ifade eder.

Yukarıdaki örneği kullanırsak, davranışsal durum "Bebeği öpmek için sabırsızlanıyorum" veya "Sigara içenleri kütüphaneden uzak tutsak iyi olur, vb." olabilir. Bireyin düşüncesinin sonucu olan inançlar ve bilgiler, bir konuya yönelik olumlu yada olumsuz bir yönelimi gösterir.

Bu oluşum, tutumun davranışsal bileşenidir. Birey bir konuya karşı olumlu bir tutuma sahipse, o konunun gereklerine göre davranmaya hazırdır (Üstündağ, 2001, s.28). Aydın'a (1986, s.297) göre tutumlar, genellikle bireyleri tutum nesnesine yönelik davranmaya yöneltir. Bir nesneye karşı olumlu tutuma sahip olan bireyler, ona karşı olumlu davranma, ona yaklaşma, dostluk gösterme, onu destekleme ve ona yardım etme eğilimindedirler.

Bir konuya karşı olumsuz bir tutuma sahip olan kişiler, o konuya karşı kayıtsız kalma, ondan kaçınma, onu eleştirme ve hatta ona zarar verme eğilimindedirler.

Sonuçta tutumun üç ögesinden oluştuğu söylenebilir: bilişsel öge, etkili veya duygusal öge ve davranışsal öge. Bilişsel öge bilgi veya bilgiye dayanırken, duygusal öge duygulara dayanmaktadır. Duygusal öge duygulara bağlıdır.

Bu, davranışsal ögesi ve durumun davranışlarımızı veya eylemlerimizi ne ölçüde etkilediğini yansıtır. Karmaşıklığını tutumlar ile davranışlar arasındaki potansiyel ilişkiyi anlamak faydalıdır. Ancak açıklık getirmek adına, konum teriminin esas olarak üç ögenin etkilenen kısmını ifade ettiğini aklımızda tutuyoruz. Bir organizasyonda tutumlar, onların amacı veya başarı hedefi açısından önemlidir.

Bu ögelerin her biri diğerinden çok farklıdır ve tutumlarımızı şekillendirmek için birbirlerinin üzerine inşa edilebilirler ve dolayısıyla dünyayla ilişkilerimizi etkileyebilirler.

2.7. Demografik Özellikler ve İlgili Araştırmalar

Yabancılarla Türkçe öğretiminde en önemli faktörlerden biri, öğrenenlerin ya da hedef kitlenin özellikleridir (Alyılmaz, 2018). Araştırmalar, öğrenenlerin cinsiyeti, ana dili, yaşı, dil yeterlilik seviyeleri, öğrenme tarzları ve motivasyonları gibi faktörlerin,

yabancı dil karışısındaki tutumlarının değerdendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Wang ve Dai,2021; Ufier, 2015; Boylu ve angal, 2015; Tsang ve Chan, 2020; Cesur, 2008; Aslan, 2009).

2.7.1. Yaş

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaş düzeyleri, belirli şartlar altında dil öğrenimini etkileyebilmektedir. Ancak araştırmalar, daha küçük yaştaki çocukların yetişkinlere kıyasla yabancı dilleri daha kolay öğrendiğini göstermiştir.

Bu durum, küçük çocukların yabancı dil öğrenme sürecinde daha hızlı ve rahat bir şekilde, sezgisel bir dil becerisi geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, başka bir çalışmada, yabancı dil öğrenme süreci ile yaş arasındaki ilişkiye dair net sonuçlar elde edilememiştir (Tutaş, 2000). Bu nedenle, yaş ile dil öğrenme düzeyleri arasında yeterince veri toplamak mümkün olmamıştır. İkinci dil öğrenimi için en kritik dönem, ergenlik çağına kadar olan süreçtir. Nörolojik ve bilişsel gelişim açısından insan beynindeki işlevler farklılaşmakta ve ergenlik döneminde beyin gelişimi başka bir boyut kazanmaktadır.

Dil öğrenimi ile ilgili yetenek ve bilgilerin merkezi, beynin sol yarısında yer almaktadır. Ancak dil öğreniminde yaş önemli bir faktör olsa da, cinsiyet, gelişim seviyesi, meslek özellikleri, bilişsel, biyolojik koşullar ve duyuşal unsurlar, öğretim yöntemleri, sosyal ve çevresel etmenler de öğrenme sürecini etkileyen diğer önemli unsurlardır (Kara, 2004).

2.7.2. Cinsiyet

Cinsiyet, dil öğreniminde önemli bir demografik faktördür. Kadınlar ve erkekler, dil becerileri ve dildeki yeterlilikleri bakımından farklılık göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin stratejik kullanımları üzerine yapılan araştırmalarda, kızların erkeklere göre daha yüksek başarılar elde ettiğı görülmüştür (Cesur, 2008; Aslan, 2009). Ayrıca, başka bir çalışmada da kızların erkeklerden daha başarılı olduğı sonucuna ulaşılmıştır (Howe,Jones ve Rua, 2000).

Bu bulgular, kız öğrencilerin dil öğrenme konusunda erkeklerden daha fazla istekli olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın tasarımıyla ilgili bilgilerin yanı sıra evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve toplanan verilerin değerlendirilmesine dair bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir ve Samsun'da Tömerde aracılığıyla Türkçe dersleri üniversitelerdeki öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarını ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırmadır. Taranma modeli araştırma yaklaşımlarından biridir ve mevcut veya devam eden bir durumu olduğu gibi göstermeyi hedefler (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesindeki TÖMER'de öğrenim gören ve Türkçe seviyeleri A1'den C1'e kadar rastgele seçilmiş 360 öğrenci oluşturmuştur. Katkıda bulunanlar, evrende kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan rastgele örnekleme tekniği (Başkale, 2016) ile seçilmiştir.

Rastgele örnekleme tekniği, evrenin en iyi şekilde yansıtıldığı bir yöntemdir. Araştırma grubuna ait demografik veriler Tablo 3.1'de bulunmaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Erkek	194	53,9
Kadın	166	46,1
Ana Dil		
İngilizce	42	11,7
Fransızca	39	10,8
Türkmen	40	11,1
Arapça	113	31,4
Diğer	126	35,0
Yaş		
17-20	153	42,5
21-24	115	31,9
25-28	40	11,1
29-32	34	9,4
33+	18	5,0
Türkçe dil düzeyi		
A1	54	15,0

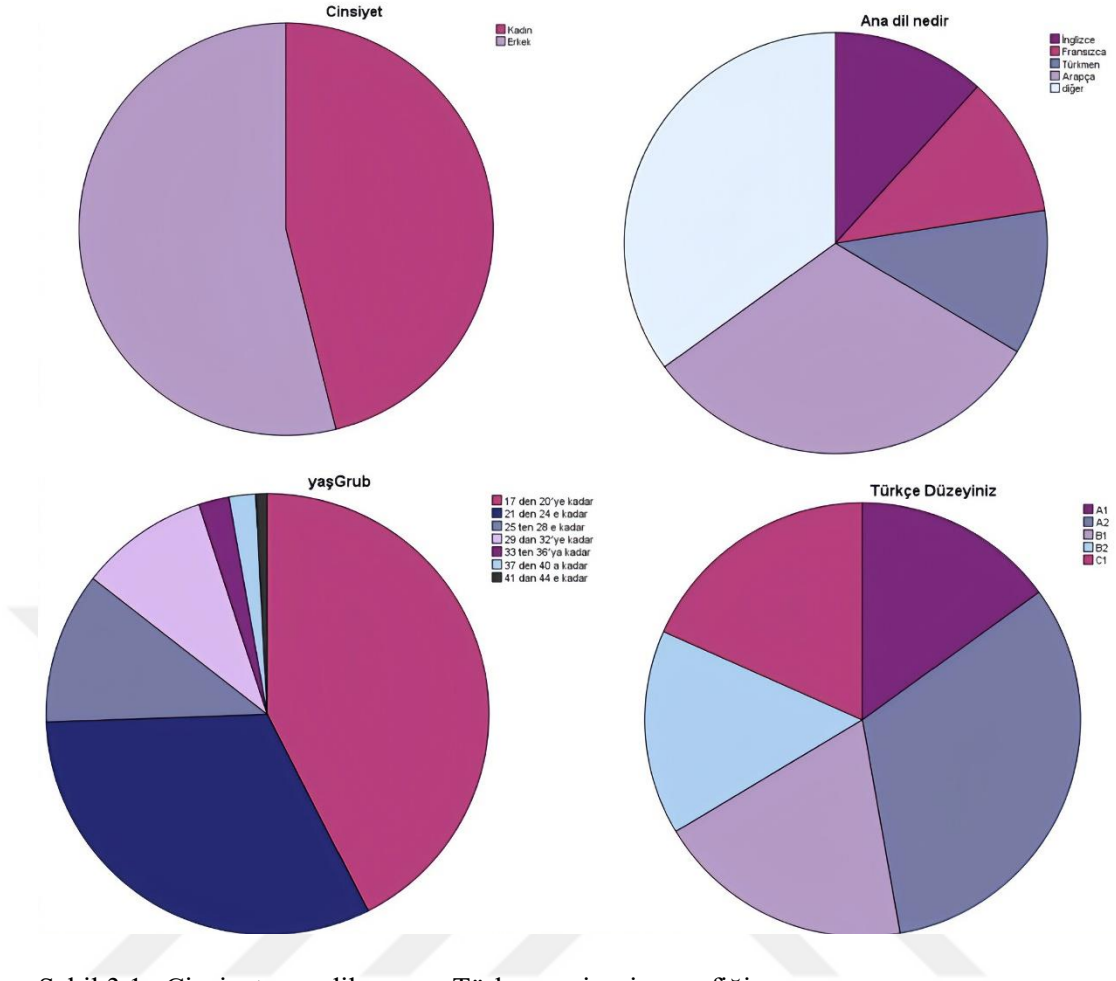
A2	116	32,2
B1	69	19,2
B2	55	15,3
C1	66	18,3

Tablo 3.1'e göre, Çalışma grubunda baskın kategori %53,9 ile erkekler (194 erkek) iken, kadın kategorisinin %46,1 (166 kadın) olduğu tahmin edilmektedir.

Çalışma grubu ana dil değişkeni açısından incelendiğinde (126) öğrencinin ana dilinin %35,0 oranında diğer diller, (113) öğrencinin ana dilinin %31,4 oranında Arapça, (42) öğrencinin ana dilinin %11,7 oranında İngilizce, (40) öğrencinin ana dilinin %11,1 oranında Türkmençe olduğu, en düşük oranın ise %10,8 oranında Fransızca olduğu ve bunların sayısının (39) öğrenci olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin araştırma örneklemini; 17-20 yaş aralığındaki (153) öğrenci %42,5, 21-24 yaş aralığındaki (115) öğrenci %31,9, 25-28 yaş aralığındaki (40) öğrenci %11,1 ve 29-32 yaş aralığındaki (34) öğrenci %9,4 olup ve bunların en azını oluşturan 5,0 (18) öğrenciyle 33+ yaş grubu takip etmektedir.

Çalışma değişkeni olan Türkçe düzeyine bakıldığında ise büyük çoğunluğun %32,2'lik oranla A2 düzeyinde (116) öğrenci, ikinci sırada %19,2'lik oranla B1 düzeyinde (69) öğrenci, ikinci sırada %18,3'lük oranla C1 düzeyinde (66) öğrenci, üçüncü sırada %15,3'lük oranla B2 düzeyinde (55) öğrenci, en azının ise %15,0'lık oranla A1 düzeyinde (54) yabancı uyruklu öğrenci olduğu görülmektedir.



Şekil 3.1. Cinsiyet, ana dil, yaş ve Türkçe seviyesine grafiği.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında Başak'ın (2019) Türkçe konuşmayan öğrencilerin Türkçe öğrenme hakkındaki görüşleri anket soruları araştırmaya uygunluğuna göre revize edilerek kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılmış veriler anket yardımıyla toplanmıştır. Oluşturulan anket Arapça, İngilizce ve Türkçe olarak hazırlanmış ve öğrencilere istedikleri formatta anket formu verilmiştir.

Öğrencilerin dil öğrenme tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği, Özçelik (2013) tarafından geliştirilmiş olup toplamda 18 madde ve 5 boyut içermektedir.

Ölçek maddelerinden m1- m2- m3- m4- m5 Türkçe dilinin zorluğu; m6 -m7- m8 Türkçe alfabenin zorluğu; m9- m10- m11- m12 Yabancı öğrencilerin Türkçe

öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: m13- m14- m15- m16- m17 ve m18 ise Mevcut programın uygunluğu. Ölçek 5'li Likert tipinde geliştirilmiş olup:

1-Kesinlikle katılmıyorum; 2-Katılmıyorum; 3-Kararsızım; 4-Kesinlikle katılıyorum; 5- Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

Maddeler aşağıdaki gibidir:

- *Türkçe dilinin zorluğu:*
 1. Türkçe öğrenilmesi zor bir dildir.
 2. Türkçeyi öğrenmekte zorlanıyorum.
 3. Kendimi yazılı olarak Türkçe ifade edebiliyorum.
 4. Türkçe yazılmış uzun bir metni anlamak benim için zordur.
 5. Her bir becerideki yeterlilik seviyem, Türkçe sözlü ve yazılı iletişimimi sağlayacak kadar yüksektir.
- *Türkçe alfabenin zorluğu:*
 6. Türk alfabesi, yazılması ve telaffuzu zor bazı harfler içerdiğinden öğrenilmesi kolay değildir.
 7. Kelime bilgim akademik bir konu ile ilgili düşüncelerimi yazılı bağlamlarda ifade etmemeye yetecek kadar hizmet vermektedir.
 8. Türkçede kelime dağarcığı geliştirme süreci zordur.
- *Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar:*
 9. Görevleri yazarken sıklıkla sorun yaşıyorum ve daha fazla yardıma ihtiyacım var.
 10. Yazarken doğru kelimeye karar vermem uzun zaman alır.
 11. Yazılı ödevlerde sözcük öğelerinin yanlış kullanımı nedeniyle puan kaybedersiniz.
 12. Yazma becerisini geliştirmek diğer dil becerilerine göre daha fazla zaman ve çaba gerektirir.
- *Mevcut programın uygunluğu:*

13. Mevcut program, öğrencilerin Türkçe'deki her beceriyi geliştirme gereksinimlerini karşılamaktadır.
14. Mevcut program yazma becerisini geliştirmek için yeterli girdi ve olanak sağlamamaktadır.
15. Mevcut programda kelime öğretimi açısından bazı revizyonların yapılması bir zorunluluktur.
16. Mevcut program Türk alfabesinin öğretiminde etkili bir performans sergilememektedir.
17. Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak.
18. Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak değiştirilmesi ve Türkçe kelimelerin öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin niteliği, çalışmalarda izlenen yaklaşım ve sunulan hipotezler dikkate alınarak anket aşağıdaki adımlara göre analiz edilmiştir. En uygun istatistiksel yöntemin belirlenmesi için veriler SPSS programına girilmiş ve analiz edilmiştir. Daha sonra SPSS programında aşağıdaki hesaplamalar yapılmıştır:

- ✓ Analizlerde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, Mann Whitney - U , Kruskall Wallis analiz teknikleri kullanılmıştır.
- ✓ Ölçümün güvenilirliğini belirlemek için Chronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.
- ✓ Araştırmaya katılan bireylerin çalışma değişkenlerine ilişkin ifadelere verdikleri yanıtlardaki değişimi belirlemek için karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır.

Anketlerin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek için Cronbach alfa katsayısı kullanıldı. Cronbach alfa katsayısının değeri sıfır ile bir (0-1) arasında değişmekte olup, en az (%60) değerine eşit olan değeri, araştırmanın geçerliğini yargılamak için kabul edilebilir bir değer olarak değerlendirilmekte, soru formu veya anket için geçerlidir. İlgili alanyazında, çoklu derecelendirme içeren ölçeklerin güvenilirliği ile

ilgili yapılan çalışmalarda, 0.60 ile 0.70 arasındaki katsayıların yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Cronbach, 1990).

Tablo 3.2. Cronbach Alfa Güvenilirlik Analizi Sonuçları.

Boyutlar	Soru sayısı	Alfa katsayısı
1- Türkçe dilinin zorluğu.	5	0,74
2- Türkçe alfabenin zorluğu	3	0,66
3-Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları.	4	0,83
4- Mevcut programın uygunluğu.	6	0,76
Toplam	18	0,80

Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği için güvenilirlik, Cronbach alpha analizi ile test edilmiştir. Tablo 3.2.'deki sonuçlar, dört çalışma değişkeni için Cronbach alfa katsayısının kabul edilebilir bir değer olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.3. Madde ortalamalarına göre benimsenme dereceleri (Hadidan, 2020).

Minimum	Maksimum	Benimsenme derecesi
1,00	1,80	Çok düşük
1,81	2,60	Düşük
2,61	3,40	Orta
3,41	4,20	Yüksek
4,21	5,00	Çok yüksek

Tablo 3.3'te Benimsenme derecesinin sınırlarını göstermektedir ve 5 kategoriden oluşmaktadır. Aritmetik ortalama 1,00 ile 5,00 arasında sınırlıdır.

3.5. Tanımlayıcı Çalışma Sonuçları

Bu analiz, çalışılan örneklem üyelerinin çalışmanın temalarına ilişkin ifadelerle verdikleri tepkileri frekans ve yüzdelere dayalı olarak incelemeyi, aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre uyum derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.5.1. Türkçe Dilinin Zorluğu değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi

Maddeler:

1. Türkçe öğrenilmesi zor bir dildir.
2. Türkçeyi öğrenmekte zorlanıyorum.

3. Kendimi yazılı olarak Türkçe ifade edebiliyorum.
4. Türkçe yazılmış uzun bir metni anlamak benim için zordur.
5. Her bir becerideki yeterlilik seviyem, Türkçe sözlü ve yazılı iletişimimi sağlayacak kadar yüksektir.

Tablo 3.4. Türkçe dilinin zorluğu.

M	f & %	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	σ	B.D.	Sıralama
M1	f	15	42	50	146	107	3,80	1,114	Yüksek	2
	%	4,2	11,7	13,9	40,6	29,7				
M2	f	13	42	33	146	126	3,92	1,109	Yüksek	1
	%	3,6	11,7	9,2	40,6	35,0				
M3	f	14	31	118	85	112	3,69	1,115	Yüksek	3
	%	3,9	8,6	32,8	23,6	31,1				
M4	f	26	48	95	83	108	3,55	1,246	Yüksek	5
	%	7,2	13,3	26,4	23,1	30,0				
M5	f	25	30	104	93	108	3,64	1,191	Yüksek	4
	%	6,9	8,3	28,9	25,8	30,0				
Aritmetik ortalama							3,72		Yüksek	

Tablo 3.4’de, yabancı öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluğun 3,92 ortalama ve 1,109 standart sapma ve yüksek benimseme derecesi ile M2’de (Türkçeyi öğrenmekte zorlanıyorum) olduğu, ardından 3,80 ortalama ve 1,114 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M1’de (Türkçe öğrenilmesi zor bir dildir) zorluk olduğu açıkça ortaya çıktı, ardından aritmetik ortalama 3,69 standart sapma 1,115 ve yüksek düzeyde benimseme ile M3 (Kendimi yazılı olarak Türkçe ifade edebiliyorum) ardından 3,64 ortalama ve 1,191 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M5 (Her bir becerideki yeterlilik seviyem, Türkçe sözlü ve yazılı iletişimimi sağlayacak kadar yüksektir). Karşılaştıkları en az zorluk 3,55 ortalama, 1,246 standart sapma ve yüksek düzeyde benimsenme ile (Türkçe yazılmış uzun bir metni anlamak benim için zordur) M4’tür.

Türkçe Dilinin Zorluğu ifadelerinin aritmetik ortalama değeri 3,72 olup bu durum yabancı öğrenciler için Türkçe öğrenmede zorluk derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5.2. Türkçe Alfabenin Zorluğu değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi

Maddeler:

6. Türk alfabesi, yazılması ve telaffuzu zor bazı harfler içerdiğinden öğrenilmesi kolay değildir.
7. Kelime bilgim akademik bir konu ile ilgili düşüncelerimi yazılı bağlamlarda ifade etmeme yetecek kadar hizmet vermektedir.
8. Türkçede kelime dağarcığı geliştirme süreci zordur.

Tablo 3.5. Türkçe alfabenin zorluğu.

M	f & %	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ	B.D	Sıralama
M6	f	37	50	72	85	116	3,54	1,339	Yüksek	3
	%	10,3	13,9	20,0	23,6	32,2				
M7	f	26	55	77	90	112	3,58	1,269	Yüksek	1
	%	7,2	15,3	21,4	25,0	31,1				
M8	f	23	65	76	80	116	3,56	1,281	Yüksek	2
	%	6,4	18,1	21,1	22,2	32,2				
Aritmetik ortalama							3,56		Yüksek	

Tablo 3.5’de, yabancı öğrencilerin Türkçe alfabenin zorluğu karşılaştığı en büyük zorluğun 3,58 ortalama ve 1,269 standart sapma ve yüksek benimseme derecesi ile M7’de (Kelime bilgim akademik bir konu ile ilgili düşüncelerimi yazılı bağlamlarda ifade etmeme yetecek kadar hizmet vermektedir) olduğu, ardından 3,56 ortalama ve 1,281 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M8’de (Türkçede kelime dağarcığı geliştirme süreci zorludur) zorluk olduğu açıkça ortaya çıktı.

Karşılaştıkları en az zorluk 3,54 ortalama, 1,339 standart sapma ve yüksek düzeyde benimsenme ile (Türk alfabesi, yazılması ve telaffuzu zor bazı harfler içerdiğinden öğrenilmesi kolay değildir) M6’dır.

Türkçe Alfabenin Zorluğu ifadelerinin aritmetik ortalama değeri 3,56 olup bu durum yabancı öğrenciler için Türkçe Alfabenin öğrenmede zorluk derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5.3. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi

Maddeler:

9. Görevleri yazarken sıklıkla sorun yaşıyorum ve daha fazla yardıma ihtiyacım var.
10. Yazarken doğru kelimeye karar vermem uzun zaman alır.
11. Yazılı ödevlerde sözcük öğelerinin yanlış kullanımı nedeniyle puan kaybedersiniz.
12. Yazma becerisini geliştirmek diğer dil becerilerine göre daha fazla zaman ve çaba gerektirir.

Tablo 3.6. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar.

M	f & %	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	σ	B.D.	Sıralama
M9	f	28	72	78	81	101	3,41	1,295	Yüksek	4
	%	7,8	20,0	21,7	22,5	28,1				
M10	f	31	54	86	92	97	3,43	1,269	Yüksek	3
	%	8,6	15,0	23,9	25,6	26,9				
M11	f	18	57	97	75	113	3,58	1,222	Yüksek	2
	%	5,0	15,8	26,9	20,8	31,4				
M12	f	25	44	76	89	126	3,69	1,257	Yüksek	1
	%	6,9	12,2	21,1	24,7	35,0				
Aritmetik ortalama							3,52		Yüksek	

Tablo 3.6’da, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı en büyük sorunları 3,69 ortalama ve 1,257 standart sapma ve yüksek benimseme derecesi ile M12’de (Yazma becerisini geliştirmek diğer dil becerilerine göre daha fazla zaman ve çaba gerektirir) olduğu, ardından 3,58 ortalama ve 1,222 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M11’de (Yazılı ödevlerde sözcük öğelerinin yanlış kullanımı nedeniyle puan kaybedersiniz) zorluk olduğu açıkça ortaya çıktı, ardından aritmetik ortalama 3,43 standart sapma 1,269 ve yüksek düzeyde benimseme ile M10 (Yazarken doğru kelimeye karar vermem uzun zaman alır). Karşılaştıkları en az zorluk 3,41 ortalama, 1,295 standart sapma ve yüksek düzeyde benimsenme ile (Görevleri yazarken sıklıkla sorun yaşıyorum ve daha fazla yardıma ihtiyacım var) M9’dur.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları ifadelerinin aritmetik ortalama değeri 3,52 olup bu durum yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5.4. Mevcut Programın Uygunluğu değişkenine ilişkin tanımlayıcı çalışma sonuçlarının analizi

Maddeler:

- 13.Mevcut program, öğrencilerin Türkçe'deki her beceriyi geliştirme gereksinimlerini karşılamaktadır.
- 14.Mevcut program yazma becerisini geliştirmek için yeterli girdi ve olanak sağlamamaktadır.
- 15.Mevcut programda kelime öğretimi açısından bazı revizyonların yapılması bir zorunluluktur.
- 16.Mevcut program Türk alfabesinin Öğretiminde etkili bir performans sergilememektedir.
- 17.Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak.
- 18.Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak değiştirilmesi ve Türkçe kelimelerin öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Tablo 3.7. Mevcut programın uygunluğu.

M	f & %	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	σ	B.D.	Sıralama
M13	f	18	37	86	81	138	3,79	1,201	Yüksek	1
	%	5,0	10,3	23,9	22,5	38,3				
M14	f	19	39	101	71	130	3,71	1,211	Yüksek	2
	%	5,3	10,8	28,1	19,7	36,1				
M15	f	28	43	94	92	103	3,55	1,237	Yüksek	3
	%	7,8	11,9	26,1	25,6	28,6				
M16	f	23	56	102	75	104	3,50	1,242	Yüksek	4
	%	6,4	15,6	28,3	20,8	28,9				
M17	f	24	56	100	76	104	3,45	1,259	Yüksek	6
	%	6,7	16,5	27,8	21,1	28,9				
M18	f	23	47	110	91	89	3,49	1,180	Yüksek	5
	%	6,4	13,1	30,6	25,3	24,7				
Aritmetik ortalama							3,58		Yüksek	

Tablo 3.7’de, Yabancı öğrencilerine göre en uygun Programı 3,79 ortalama ve 1,201 standart sapma ve yüksek benimseme derecesi ile M13'te (Mevcut program,

öğrencilerin Türkçe'deki her beceriyi geliştirme gereksinimlerini karşılamaktadır) olduğu, ardından 3,71 ortalama ve 1,211 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M14'te (Mevcut program yazma becerisini geliştirmek için yeterli girdi ve olanak sağlamamaktadır) uygunluk olduğu açıkça ortaya çıktı, ardından aritmetik ortalama 3,55 standart sapma 1,237 ve yüksek düzeyde benimseme ile M15 (Mevcut programda kelime öğretimi açısından bazı revizyonların yapılması bir zorunluluktur), ardından 3,50 ortalama ve 1,242 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M16 (Mevcut program Türk alfabesinin öğretiminde etkili bir performans sergilememektedir), ardından 3,49 ortalama ve 1,180 standart sapma ve yüksek düzeyde benimseme ile M18 (Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak değiştirilmesi ve Türkçe kelimelerin öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir). Yabancı öğrencilere göre 3,45 ortalama, 1,259 standart sapma ve yüksek düzeyde benimsenme ile (Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak) M17'dir.

Mevcut programın uygunluğu ifadelerinin aritmetik ortalama değeri 3,58 olup bu durum yabancı öğrenciler için mevcut programın uygunluğu derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

Tezin bu bölümünde, veri analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorusu bağlamında değerlendirilmekte ve tartışılmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak katılımcıların demografik özellikleri sunulmuştur. Ayrıca, öğrencilerden elde edilen verilerin analizi bağlamında, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesine ilişkin bir tartışma sunulmaktadır. Son olarak demografik özellikler ile dil öğrenme tarzları arasındaki ilişki tartışılacaktır.

1. Çalışmanın ilk alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın ilk alt sorusunda araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve cinsiyet değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Cinsiyet ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Mann Witney-U testi sonuçları.

Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Kadın	0,003	166	180,59	3,5556	2,56-4,56	0,988
Erkek	0,005	194	180,42	3,6111	2,22-4,56	

Tablo 4.1'den elde edilen Türkçe öğrenme zorluğu ölçeği skorları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark göstermektedir (p değeri = $0,988 > 0,05$). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, kadın öğrencilerin skorlarının (180,59) erkek öğrencilerin skorlarından (180,42) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kadın öğrencilerin aldıkları Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmayacak düzeydedir.

2. Çalışmanın ikinci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Ana dili değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın ikinci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin ana dili değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Anadil ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Anadil	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
İngilizce	0,200	42	190,26	3,7500	2,56-4,50	0,905
Fransızca	0,200	39	185,95	3,6667	2,89-4,33	
Türkmen	0,200	40	183,86	3,6667	2,61-4,56	
Arapça	0,003	113	187,33	3,6111	2,22-4,56	
Diğer	0,006	126	168,37	3,4722	2,56-4,50	

Tablo 4.2'den elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Ana dil değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis - H testi ile sınanmıştır.

Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Ana dil arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri = 0,905 > 0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, İngilizce konuşan öğrenciler ile diğer dilleri konuşan öğrenciler arasında ortalama sıralama farkı bulunmaktadır.

3. Çalışmanın üçüncü alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın üçüncü alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin Yaş değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Yaş ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Yaş	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
17-20	0,087	153	178,17	3,5556	2,39-4,56	0,305
21-24	0,004	115	172,12	3,4444	2,22-4,56	
25-28	0,200	40	205,13	3,6944	2,89-4,39	
29-32	0,200	34	173,81	3,5833	2,61-4,50	
33+	0,200	18	211,75	3,6944	3,06-4,28	

Tablo 4.3'den elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Yaş arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile sınanmıştır. Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Yaş arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri = 0,305 > 0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, yaş arasında (17 den 20'ye kadar) öğrencilerin diğer yaş grupları daha fazla skora sahip oldukları görülmektedir, (33 ve üzeri) yaş grupundaki öğrenciler (N=18), diğer seviyelere göre az olmasına rağmen daha fazla skora sahip olmaları dikkat çekicidir.

4. Çalışmanın dördüncü alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile dil seviyesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın dördüncü alt sorusunda, çalışma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin dil seviyesi değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler One-Way ANOVA ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Dil seviyeleri ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik One-Way ANOVA Testi sonuçları.

Seviye	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Ortalama	Std. Sapma	p
A1	0,070	54	3,6543	0,48199	0,066*
A2	0,200	116	3,5018	0,48189	
B1	0,200	69	3,6320	0,41356	
B2	0,200	55	3,7141	0,42986	
C1	0,200	66	3,6246	0,56177	

Levene Testi p değeri=0,028; *Welch ANOVA

Yapılan incelemeye göre Türkçe dil seviyesine göre ortalama TÖZÖ skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p değeri=0,066>0,05).

5. Çalışmanın beşinci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Kıta değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın beşinci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin Kıta değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Kıta ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Kıta	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Afrika	0,090	159	181,85	3,6111	2,39-4,56	0,597
Asya	0,012	184	178,22	3,5556	2,22-4,56	
Avrupa	0,200	14	178,07	3,6389	2,56-4,33	
Diğer	0,000	3	260,17	4,2778	3,33-4,33	

Tablo 4.5'den elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Kıta değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis - H testi ile sınanmıştır.

Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Kıta arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri=0,597 >0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, (Diğer Kıtalardan) öğrencilerin diğer kıta grupları daha fazla skora sahip oldukları görülmektedir.

6. Çalışmanın altıncı alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Türkiye'ye komşu bir ülkeden gelip gelmemesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın altıncı alt sorusunda araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve Türkiye'ye komşu bir ülkeden gelip gelmemesi

değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Türkiye'ye komşu bir ülkeden gelip gelmemesi ile TÖZÖ arasındaki ilişkiye yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.

Türkiye'ye komşu bir ülkeden mi geliyorsunuz?	Kolmogorov -Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Evet	0,002	287	178,91	3,5556	2,22-4,56	0,564
Hayır	0,200	73	186,77	3,6667	2,67-4,50	

Tablo 4.6'dan elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkiye'ye komşu bir ülkeden gelip gelmemesi değişkeni arasında anlamlı bir fark göstermemektedir (p değeri =0,564>0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde,

Hayır tercih eden öğrencilerin skorlarının (186,77) evet tercih eden öğrencilerin skorlarından (178,91) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hayır tercih eden öğrencilerin Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden aldıkları skorlar evet tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark hayır söyleyen öğrencilerin lehine anlamlı fark oluşturmayacak kadar azdır.

7. Çalışmanın yedinci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Türkiye'de bulunma süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın yedinci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin Türkiye'de bulunma değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Türkiye'de bulunma süresine göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Kaç aydır Türkiye'desiniz?	Kolmogorov -Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
1 den 20 e kadar	0,000	333	179,98	3,5556	2,22-4,56	0,772

21 den 40 e kadar	0,200	21	193,71	3,7222	2,67-4,39	
41 den 60 a kadar	0,200	6	163,00	3,4722	2,94 -4,33	

Tablo 4.7'den elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkiye’de bulunma süresi arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile sınanmıştır. Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkiye’de bulunma süresi arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri =0,772 >0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, (21 den 40 a kadar) ayından itibaren Türkiye’de bulunan öğrencilerin diğer gruplara göre daha fazla skora sahip oldukları görülmüştür.

8. Çalışmanın sekizinci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Türkiye’ye ilk kez gelip-gelmeme değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın sekizinci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve Türkiye’ye ilk kez gelip-gelmeme değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Türkiye’ye ilk kez gelip-gelmemeye göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.

Türkiye’ye ilk kez mi geliyorsunuz?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Evet	0,039	161	149,51	3,4444	2,22-4,56	0,000
Hayır	0,000	199	205,58	3,8333	2,50-4,56	

*P<0.05= anlamlı farklılık .

Tablo 4.8'den elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkiye’ye ilk kez gelip-gelmeme değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile sınanmıştır. Analiz sonucuna göre, çalışma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkiye’ye ilk kez gelip-gelmeme arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p-değeri=0,000<0,001). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, Hayır diyenlerin yani Türkiye’ye daha önce gelmiş olanların

TÖZÖ skorlarının %99,9 güvenle istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla olduğu görülmektedir.

9. Çalışmanın dokuzuncu alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Türkiye'ye gelindiğinde ilk yaşanan sorun değişkeni arasında anlamlı fark var mı?***

Çalışmanın dokuzuncu alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin Türkiye'ye gelindiğinde ilk yaşanan sorun değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Türkiye'ye gelindiğinde ilk yaşanan soruna göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Türkiye'ye ilk geldiğinizde ne tür sorunlarla karşılaştınız?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Pasaport	0,200	32	167,61	3,5000	2,61-4,33	0,077
Dil sorunu	0,200	188	170,67	3,5556	2,22-4,56	
İkamet tezkeresi	0,000	106	202,33	3,8056	2,50-4,56	
Vize	0,200	34	178,94	3,5556	2,67-4,39	

Tablo 4.9'dan elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkiye'ye gelindiğinde ilk yaşanan sorun arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis - H testi ile sınanmıştır. Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme zorluğu ölçeği skorları ile Türkiye'ye gelindiğinde ilk yaşanan sorun arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri = 0,077 > 0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, ikamet sorunu yaşayan öğrenciler diğer gruplara göre daha fazla skora sahip oldukları görülmüştür.

10. Çalışmanın 10'uncu alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile anadil dışında bilinen diller değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 10'uncu alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin anadil dışında bilinen diller değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Anadil dışında bilinen dillere göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Anadiliniz dışında bildiğiniz yabancı dil ya da diller varmı?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Türkçe	0,014	173	182,28	3,5556	2,56-4,56	0,364
Fransızca	0,135	32	168,33	3,5000	2,50-4,28	
İngilizce	0,054	149	183,82	3,6667	2,22-4,56	
Almanca	0,000	3	155,50	3,4444	3,22-3,89	
Diğer	0,000	3	68,00	3,0556	2,61-3,44	

Tablo 4.10'dan elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile anadil dışında bilinen diller arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis - H testi ile sınanmıştır. Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile anadil dışında bilinen diller arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri = 0,364 >0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, İngilizce bilen öğrenciler diğer grupları daha fazla skora sahip oldukları görülmüştür.

11. Çalışmanın 11'inci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile okula başlandığında karşılaşılan sorunlar değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 11'inci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin okula başlandığında karşılaşılan sorunlar değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Okula başlandığında karşılaşılan sorunlara göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Okulumuza başladığınızda ne tür sorunlarla karşılaştınız?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Türkçe konuşma ve yazma konusunda	0,012	302	181,06	3,5556	2,22-4,56	0,003
Okula/sınıfa uyum	0,002	46	201,27	3,8611	2,39-4,39	
Öğretmenlerle iletişim sorunu	0,101	12	86,88	3,9722	2,61-3,72	

Tablo 4.12. Bonferroni düzeltme sonuçları.

Karşılaştırma	p	Bonferroni Sonucu
1.Grup vs 3.Grup	0,002	Anlamlı
2.Grup vs 3.Grup	0,001	Anlamlı
1.Grup vs 2.Grup	---	---

Yapılan incelemeye göre okula (TÖMER) başlandığında karşılaşılan zorluklara göre TÖZÖ skorları bakımından %99 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p değeri= $0.003 < 0.01$).

Yapılan ikili karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmesine göre 1. grup (Türkçe konuşma-yazma konusunda) ile 3.grup (Öğretmenlerle iletişim sorunu) arasında ($p = 0.002 < 0.0167$), ayrıca 2.grup (Okula/sınıfa uyum) ile 3. grup (Öğretmenlerle iletişim sorunu) arasında ($p = 0.001 < 0.0167$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

12. Çalışmanın 12'inci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile Türkçe ile ilgili yaşanan sorunların çözümleri değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 12'inci alt sorununda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve öğrencilerin Türkçe ile ilgili yaşanan sorunların çözümleri değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Kruskal Wallis-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Türkçe ile ilgili yaşanan sorunların çözümlerine göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

Türkçe ile ilgili sorun yaşıyorsanız nasıl çözdünüz ya da çözüyorsunuz?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Halk eğitimde dil kursuna giderek	0,200	14	175,50	3,6667	2,39-4,17	0,982
Tömer'e giderek	0,000	343	180,22	3,6111	2,22-4,56	
Başka bir merkezde kurs aldım	0,000	3	173,25	3,5833	3,44-3,27	

Tablo 4.13'den elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile Türkçe ile ilgili yaşanan sorunların çözümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis-H testi ile sınanmıştır. Analiz sonucuna göre, araştırma grubunun Türkçe

öğrenme zorluğu ölçeği skorları ile Türkçe ile ilgili yaşanan sorunların çözümleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (p değeri = 0,982 > 0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, sadece Tömere giderek yardım alan öğrenciler diğer grupları daha yüksek skorlara sahip oldukları görülmüştür.

13. Çalışmanın 13'üncü alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile herhangi bir yerden ilave eğitim alıp-almama durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 13'üncü alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve herhangi bir yerden ilave eğitim alıp-almama durumu değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Mann Whitney-U Testine göre TÖZÖ skorlarının herhangi bir yerden ek eğitim alıp almadığına göre karşılaştırılması.

Herhangi bir yerden eğitim yardımı alıyorsunuz?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Evet	0,087	59	178,31	3,5000	2,22-4,50	0,860
Hayır	0,004	301	180,93	3,6111	2,39-4,56	

Tablo 4.14'ten elde edilen Türkçe öğrenme zorluğu ölçeği skorları ile herhangi bir yerden ilave eğitim alıp-almama durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p değeri = 0,860 > 0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, Hayır tercih eden öğrencilerin skorlarının (180,93) evet tercih eden öğrencilerin skorlarından (178,31) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hayır tercih eden öğrencilerin aldıkları Türkçe öğrenme zorluğu ölçeği skorları evet tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, bu farklılık hayır söyleyen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark oluşturmayacak kadar azdır.

14. Çalışmanın 14'üncü alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile maddi zorluk yaşıyıp-yaşamama durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 14'üncü alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve maddi zorluk yaşıyıp-yaşamama durumu değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Maddi zorluk yaşıyıp-yaşamama durumuna göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.

Maddi açıdan zorluk yaşıyor musunuz?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Evet	0,001	214	184,47	3,6111	2,56-4,56	0,381
Hayır	0,032	146	174,68	3,5833	2,22-4,56	

Tablo 4.15'ten elde edilen Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları ile maddi zorluk yaşıyıp-yaşamama durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p değeri = 0,381 >0,05). Ortalama sıralama skorları incelendiğinde, Evet tercih eden öğrencilerin skorlarının (184,47).

Hayır tercih eden öğrencilerin skorlarından (174,68) daha yüksektir olduğu görülmüştür. Evet tercih eden öğrencilerin aldıkları Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeği skorları hayır tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark hayır söyleyen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark oluşturmayacak kadar azdır.

15. Çalışmanın 15'inci alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile etkinliklere katılma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 15'inci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve etkinliklere katılma durumu değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4.16. Etkinliklere katılma Durumuna göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.

Okulumuzda düzenlenen etkinliklere, sosyal faaliyetlere katılıyor musunuz?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Evet	0,200	38	147,01	3,4167	2,22-4,33	0,036
Hayır	0,000	322	184,45	3,6111	2,39-4,56	

Tablo 4.16. Yapılan incelemeye göre Etkinliklere Katılma Durumuna göre TÖZÖ skorları bakımından %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p değeri=0,036<0,05). Buna göre üniversitedeki etkinliklere katılıyorum yanıtını verenlerin TÖZÖ ortancası %95 güvenle etkinliklere katılmıyorum diyenlere göre daha düşük çıkmıştır.

16. Çalışmanın 16'ncı alt sorusuyla ilgili bulgular şunlardır: ***Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile mezun olduktan sonra kendi ülkesine dönme isteği değişkeni arasında anlamlı bir fark var mı?***

Çalışmanın 16'nci alt sorusunda, araştırma grubunun Türkçe Öğrenme Zorluğu Ölçeğinden elde edilen skorlar ve mezun olduktan sonra kendi ülkesine dönme isteği değişkenleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U-testi ile test edilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.17. Mezun olduktan sonra kendi ülkesine dönme isteğine göre TÖZÖ skorları bakımından farklılığa yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları.

Mezun olduktan sonra ülkenize dönecek misiniz?	Kolmogorov-Smirnov P değeri	n	Sıra Ortalaması	Medyan	Min-Max	p
Evet	0,000	251	188,62	3,6661	2,22-4,56	0,025
Hayır	0,041	109	161,80	3,4444	2,39-4,50	

Tablo 4.17. Yapılan incelemeye göre mezun olduktan sonra kendi ülkesine dönme isteğine göre TÖZÖ skorları bakımından %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p değeri= $0,025 < 0,05$).

Buna göre mezun olduktan sonra ülkeme döneceğim diyenlerin TÖZÖ ortancası %95 güvenle ülkeme dönmeyeceğim diyenlere göre daha yüksek çıkmıştır.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelmiş yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarını incelemektir. Bu hedef doğrultusunda; Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme tutumları ve gelişmeleri analiz edilmiş, demografik özellikler ile bu öğrencilerin öğrenme tutumları ve başarıları ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar özetle tartışılmış ve önemli noktalara vurgu yapılmıştır. Son olarak; araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan yola çıkarak gelecekteki çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Tez için gerekli veriler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden toplanmıştır. Demografik özellikler ile öğrenme tutumları arasındaki ilişkiye dikkat edilmiştir. Ayrıca, öğrenme tutumlarına yönelik bilgiler paylaşılmıştır. Sonuç ve tartışma bölümünde araştırma konuları başlıklandırılmış ve sunulmuştur.

Araştırmanın "Anadiliniz dışında bildiğiniz yabancı dil ya da diller var mı?" sonuçlar öğrencilerin çoğunluğunun ana dili dışında Türkçe bildiğini ve çoğunlukla Türkmenistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Tataristan ve Kazakistan gibi Türkiye'ye yakın ülkelerden geldiklerini gösterdi. Benzer kültürlerden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmede daha başarılı oldukları ve öğrenme sürecine daha ilgili oldukları belirtilmektedir. Sonuçlar ayrıca çok sayıda öğrencinin İngilizce'yi de akıcı olarak konuştuğunu gösterdi.

Araştırma esnasında "Okulumuza başladığınızda ne tür sorunlarla karşılaştınız?" sorusunda öğrencilerin çoğunun Türkçe konuşma ve iletişim kurmakta zorluk yaşaması nedeniyle elde edilen sonuçlarda büyük bir fark vardı. Çünkü Tömer'de özellikle B1, B2 ve C1 gibi ileri düzeylerde öğrencilerin kendi aralarında Türkçe dışında bir dil konuşmalarına izin verilmiyor. Daha az sayıda öğrencinin karşılaştığı bir diğer zorluk da başlangıç için uygun seviyeyi belirlemektir, çünkü genellikle uygun seviyeyi belirleyecek bir sınav yoktur ve Türkçe konusunda çok az bilgisi olan öğrencilerin çoğu B1 seviyesinden başlamayı tercih eder, temel ve ilk kurallar A1 ve A2 seviyelerinde olduğu için, onlar için B1 uygun seviye olmayabilir. Bu durum Türkçe öğrenme konusunda çeşitli temel problemlere zemin hazırlayabilir.

"Okulumuzda düzenlenen etkinliklere, sosyal faaliyetlere katılıyor musunuz?" sorusuna verilen evet ve hayır cevapları arasında büyük fark çıkmıştır. Bunun nedeni Çoğu öğrenci Türkçe dilinin yeterli olmaması nedeniyle bu tür etkinliklere katılmayı

tercih etmemektedir. Çoğu aktivite eğitim süresi gerektirir ve bu da öğrencileri bu tür etkinliklere hazırlanmak için bazen bazı dersleri kaçırmaya zorlar.

"Türkiye'ye ilk kez mi geliyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlarda evet ve hayır arasında farklılık vardı, çoğu yabancı öğrenci bu ülkeye ilk kez gelmediği için "hayır" cevabını verdi, çünkü Türkiye, çoğu turizm amacıyla gelen yabancı turistlerin tüm ülkelerden çekilmesinde öncü olan ülkelerden biridir.

Son araştırma sorusu olan "Öğrenciler mezun olduktan sonra ülkelerine dönecekler mi? " sorusuna verilen "evet" ve "hayır" yanıtları arasında büyük bir fark bulunmuştur. Çoğu öğrenci mezun olduktan ve eğitimlerini tamamladıktan sonra memleketine döneceğini ifade etmiştir. Bu durumun nedeni öğrencilerin mezun olduktan sonra yeni oturma izni alamamaları veya ikametlerini yenileyememelerinin yanı sıra yabancı oldukları için iş bulmanın zorluğudur.

Anketin Türkçe konuşmayan yabancı öğrencilerin Türkçe dilinin zorluğu görüşleri olan ilk boyutunda, Türkçeyi zor bir dil olarak tanımladığını, yoğunluğunun ise Türk alfabesini öğrenmenin kolay olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kelime bilgisi düzeylerinin Türkçe sözlü ve yazılı iletişimlerini sağlayacak kadar yüksek olduğunu ve Türkçe kelime haznelerinin akademik standartlarda düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilecek kadar yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Ancak katılımcıların çoğu akademik fikirlerini Türkçe ifade etmekte zorlandılar. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı ders kitabının yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Anketin ikinci boyutu olan Türkçe alfabenin zorluğu yabancı öğrencilerinin Türkçedeki kelime bilgisi becerilerine ilişkin görüşleri; pek çok öğrencilerin kelime dağarcığının Türkçeyi kullanma, sözlü ve yazılı iletişim kurma konusunda yeterli olmadığını ve bu nedenle Türkçe kelime haznesini geliştirmede zorluk yaşadıklarını belirttikleri ortaya çıktı. Türkçe harflere gelince, bunları yazarken ve telaffuz ederken pek zorluk çekmediklerini belirttiler.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar, yazma boyutuyla ilgili olarak şu bulgulara ulaşılmıştır: Bu çalışmanın sonuçları çoğu öğrencinin yazarken doğru kelimelere karar vermesinin uzun zaman ve çok çaba gerektirdiğini ve Türkçe yazarken sıklıkla yardıma ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı yazılı iletişimi sağlayacak akademik

yazma yeterliliğine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Birçok öğrenci yazılı olarak yardıma ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ancak yazılı olarak da kendilerini Türkçe ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

"Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar" adlı çalışmasında (Biçer ve diğerleri, 2013) Türkçe bilmeyenlerin dil becerilerini kazanmada, özellikle de yazma becerilerini geliştirmede nasıl zorluklar yaşadıklarına açıkça dikkat çekiliyor.

Çalışmalar, dil becerileri arasında edinilmesi en zor ve en çok çaba gerektiren beceriler olarak değerlendirildiği fikrini desteklemekle kalmıyor, aynı zamanda yazmada karşılaşılan temel sorunlar ve Türkçe öğrenenlerin bu becerilerden en çok hangilerini deneyimlediğine dair de veri sağlıyor. yabancı dil (Açık, 2008). Arapça konuşan katılımcılarla yaptığı araştırmada katılımcıların yarısından fazlasının alfabe nedeniyle yazma becerisinin zor olduğunu düşündüğünü tespit etmiştir. Özellikle "ve" gibi harflerin kullanımını özümseyip doğru kullanmakta zorlanmışlardır. (Bölükbaş, 2011) tarafından yapılan çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuma boyutunda ise bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu uzun metinleri anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazıları mevcut programın ihtiyaçlarını karşıladığını söylerken bazıları da bazı revizyonlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etti.

Karababa ve Karagül'ün (2013) araştırmasına göre öğrencileri arasında en popüler ders dışı etkinlikler anadili Türkçe olan kişilerle sohbet etmek, Türkçe televizyon ve video izlemek ve arkadaşlarıyla Türkçe pratik yapmak; En az tercih edilenler ise ana dillerinden destek alarak roman, haber vb. okumak, Türkçeden ilginç buldukları bulmaca, bilmece, deyim vb. örnekleri toplamak ve Türkçe gazete okumaktır (%70,5). Türkiye'de yapılan araştırmalar, ana dilinin kültürel unsurunun, yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Yabancıların Türkçe öğrenme sürecine ilişkin algıları çalışması, Türkçe kelime ve cümleleri yazıldığı gibi okunabildiği için okumanın oldukça kolay olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların bu çalışmadaki yanıtları, okuma alanının kendilerine kolay gelmesinin nedeninin Türkçe ile ana dilleri arasındaki benzerlik, Türkçenin yazıldığı gibi okunması olduğu ve bazı katılımcılar okumanın kendilerine tek başına çalışma olanağı sağladığını vurguladıkları konusunda aydınlatıcı olmuştur. okuma

süresi sınırlı olmayıp, öğrencilere sözlükteki kelimeleri kontrol etme olanağı sağlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2014).

Dilbilgisi yeterliliği boyutunda ise pek çok öğrenci programda değişiklik yapılması gerektiğini belirtmiştir. Birçoğu dil bilgisi doğruluğunu bir zorluk olarak görüyor.

Anketin dördüncü boyutu olan Türkçe mevcut programın uygunluğua ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrenciler, mevcut programın Türkçe öğrenirken becerilerini geliştirme ihtiyaçlarını karşılamadığını, ayrıca yazma becerilerini geliştirmek için yeterli fırsat ve girdi sağlamadığını kabul etmişlerdir. Türkçe harflerin öğretiminde etkisiz. Bu eğitimde her seviyeye ayak uyduramamasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'ye yakın ülkelerdeki bazı öğrenciler, uzak ülkelerdeki öğrencilere göre daha yeteneklidir. Türkiye ve ana dilleri harf, dil yapısı ve gramer bakımından Türk dilinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler mevcut programın her seviyeye uygun olarak geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı, son derece önemli bir materyaldir. Bu program, onaylanan ilk program olma özelliği ve farklı kurum ve kuruluşları ortak bir çatı altında birleştirme işlevi açısından yabancılara Türkçe öğretimi için büyük bir öneme sahiptir. Ancak, bütünsel bir materyale ulaşmanın hemen mümkün olduğu söylenemez. Şimdiye kadar, bireysel ve kurumsal düzeyde yabancılara Türkçe öğretimi için çeşitli program geliştirme önerileri veya çalışmaları gerçekleştirilmiş olsa da, içerik, genellenebilirlik ve belirli bir alana özgünlük gibi nedenlerle istenilen sonuçlara ulaşılamamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının hazırlanmasına katkıda bulunmak amacıyla, öğretmen ve öğrencilere içeriğin nasıl olması gerektiği konusunda görüşler alınmıştır (Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013).

Çağdaş bir dil eğitiminin sağlanması için hazırlanmış planlar yerine belirli bir program dahilinde dilin öğretilmesi elzemdir.

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından yürütülen bir proje kapsamında 2015 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Programın temel amacı, alanında uluslararası standartlara sahip ve çağdaş program geliştirme adımlarına uyan bir programa ihtiyaç duyulduğu gerçeği üzerine şekillenmiştir.

Tamamlanan programın temel aldığı pedagojik yaklaşım yapılandırmacılıktır ve bu süreç 10 ayda tamamlanmıştır. Avrupa Dil Portföyü'nde yer alan yeterlikler esas alınarak dersin hedefleri belirlenmiştir.

Bu hedefler, dilin tüm düzeylerini kapsayacak şekilde belirlenmiştir (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Bu kapsamda, temel seviyede 127, orta seviyede 107 ve ileri seviyede ise 82 hedef tanımlanmıştır. Belirlenen hedefler, yalnızca dil becerilerine değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel becerilere de odaklanmaktadır. Programda ayrıca dil bilgisi konuları da detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Öğrenme ve öğretme sürecinde, her beceri ve dil düzeyi için çeşitli etkinlik örnekleri sunulmuştur. Değerlendirme kısmında ise farklı soru türlerine yer verilmiştir. Programın ekler bölümünde, dil öğretiminde kullanılan metotlar ve teknikler ile ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır. 2015'te yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nın bütünsel bir yaklaşım sunmadığı, dilbilgisine odaklandığı, projeyi içerdiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçların değerlendirilmesi sonucunda, ileride gerçekleştirilecek dil öğretimi araştırmaları ve çalışmaları için aşağıdaki öneriler ortaya konulmuştur:

1. Öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında karşılaştıkları öğrenme ve uyum sorunları tespit edilmeli ve bu sorunların çözümü için adımların atılması gerekmektedir. Bu sorunların belirlenmesi ve takip edilmesi için periyodik olarak veya belirli zaman aralıklarında öğrencilerle buluşması önemlidir.
2. Türkçe öğretilirken öğrencilerin demografik, sosyal ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve tüm öğrenciler aynı düzeyde değerlendirilmemelidir. Çünkü Türkiye'ye yakın ülkelerden gelen bazı öğrenciler Türkçe öğrenmede daha yetkin ve daha hızlıdır.
3. Eğitim sisteminin her seviyeye ve gruba uygun olması, bazı eğitim planlarında düzenleme yapılması, konuşma ve yazma derslerinin sayısının artırılması gerekiyor çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı kendilerini uzun bir metin yazamadıklarını belirtmişler ve bu da konuşma ve yazarken doğru cümle kurma becerilerindeki zayıflığa işaret eder.
4. Öğretmenler yabancı öğrencileri hazırladıkları etkinliklere, sosyal faaliyetleri katılmaya teşvik etmeli, örneğin katılan öğrencilere ek notlar vermeli, çünkü bu tür etkinliklere katılmak öğrencinin Türkçe konuşma

becerisini arttırmaktadır. Ayrıca, öğrencinin eğitime katılmak için ders kaçırmak zorunda kalmaması için ders saatlerinde etkinliklere yönelik eğitim yapmaktan kaçınılması ve hafta sonları bunun adına eğitim yapılması gerekmektedir.

5. Tüm öğrenciler öğrenmeye başlamadan önce bir seviye belirleme sınavına girmelidir çünkü çoğu öğrenci yalnızca akıcı konuşma yeteneğine sahiptir ve dilbilgisi ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sahibi değildir, bu da bu öğrencilerin daha yüksek bir dilbilgisi düzeyine başladıklarında işini zorlaştırır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını hem sınıf içinde hem de okul dışında geliştirmek.
6. Öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe iletişim araçlarının kullanılmasının önemini görebilirler.

Pek çok yabancı öğrencinin üniversite eğitimi alması adına büyük imkanlar tanıyan Türkiye Cumhuriyeti'nin saygın üniversitelerinde eğitim alarak Türkçe dilini öğrenmeye çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının farkına varılmasında ve çözümünde bu tez çalışmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. KKTC.
- Ahmet B., Kürşad Y. (2023). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumları İle Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri arasındaki ilişkiler. MANAS sosyal araştırmalar Dergisi 12 (1), 62-76.
- Ahmet, I. K. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi (Yayın No. 632793) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksan, D. (1998). Her yönüyle dil. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, A. (2013). Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi (Yayın No. 659202) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. Eğitim bilimleri, 12 (3), 108-121.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen" in önemi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7 (3), 2422-2463.
- Alyılmaz, S. Biçer, N. ve Çoban, I. (2015). Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4 (1), 318-338.
- Arıcı, A. F, Sallabaş, M. E., Başaran, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B2 seviyesi konuşma becerileri: Dereceli puanlama ölçeği geliştirme çalışması. Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi. 9 (1), 516-526.
- Arkonaç, S. H. (2008). Sosyal psikolojide insanları anlamak deneysel ve eleştirel yaklaşımlar. Nobel Yayınları.
- Arslan Mustafa ve Adem Ergin (2010). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların. Etkin Kullanımı", Dil Dergisi, S. 147, s. 64-86.
- Aslan, O. (2009). İngilizce öğreniminde cinsiyet ve dil öğrenme stratejilerinin rolü (Yüksek lisans tezi).
- Atilla, J. (2002). Ural Dilleri Konuşanların Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar. Milli Eğitim Bakanlığı. Avrupa Konseyi 2002 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri.
- Aydın, M. (2019). Arnavutluk'un Osmanlı Devleti'nden kopuşu sorunu (1911- 1912). Belgi Dergisi, 2 (17), 1084-1129.
- Aydın, O. (1986). Davranış bilimlerine giriş. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 172.
- Aytan, N., ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (30), 55.

- Bağcı, H. ve İpekci, I. E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 405-422. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9348>
- Başka, T. (2019). Türkçe Konuşmayan Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (2), 24-39.
- Bayındır, U, S. (2010), Atatürk'ün sosyal ve Kültürel politikaları. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Biçer, N. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi. *Türk Araştırmaları Uluslararası Türk Dilleri Edebiyatı ve Tarihi Dergisi veya Türk Dilleri*, 12 (13), 41-58.
- Biçer, N., Çoban, I., Bakır, S. (2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29 (7).
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Araştırmaları Dergisi*. 5 (3), 905-918. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1477>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin değerlendirilmesi". *Türk Çalışmaları*, 6 (3), 1357-1367.
- Boylu, E. and angal, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Bulut, K., ve Kardaş, I. N. (2019). Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları. Pegem Akademi. Büyükcebeci, A. (2018). Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul özne iyi oluş arasındaki ilişki: Empatik eğilimin aracı rolü (Yayın No. 470209) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Can, M. (2016). Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi (Yayın No. 488719) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cerami, C. (2013). Türkiye'nin Arap dünyasındaki yumuşak gücünü yeniden düşünmek: İslam, laiklik ve demokrasi. *Levant Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 129-150. Retrieved from [http://www.contemporaryturkishstudies.org/attachments/article/13/JLS%203.2Car la % 20Cerami.pdf](http://www.contemporaryturkishstudies.org/attachments/article/13/JLS%203.2Car%20Cerami.pdf)
- Cesur, M. N. (2008). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetintaş, B., Yazıcı, S. (2016), Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (2), 163-187. <http://dx.doi.org/10.13114/MJH.2016.292>
- Cronbach L. J. (1990). Psikolojik testlerin temelleri. New York: Harper Collins Yayıncıları.
- Deniz, L. (1996). Bilgisayar tutum ölçeği (BTO-M) 'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve örnek bir uygulama, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 37017).

- Deniz, S. ve Tuna, L. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: örneklemi. Milli Eğitim Dergisi, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36942/422524> Köyçeğiz 35 (170).
- Duman, S. (2003). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. Türklük Bilimi Araştırmalar (TÜBAR) Dergisi, XIII, 151-154.
- Erden, A. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 99-104.
- Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. Turkophone, 4 (1), 87-101.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11 (60), 95-112.
- Eren, E. (2002). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (7. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1959). İkinci dil ediniminde motivasyonel değişkenler. Kanada Psikoloji Dergisi. 13, 265-272. Doi: 10.1047 / H0083787.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. Dil Dergisi, 168 (1), 32-42.
- Gözükcük, F. (2015). Anadili Türkçe olmayan ilköğretim öğrencilerine ilköğretilere yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayın No. 406897) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi .
- Güzel, B. ve Barmen. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Akçağ Yayınları .
- Hadidan , S.(2020). Çalışanların bağlılığa yönelik tutumları. Cezayir Djen Djen-Jijel limanında bir saha çalışması. Jijel Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi- Cezayir. Dergisi, XII, İkinci sayı.
- Halat, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. (Yayın No. 419492) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Halit K., Nurettin K. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu İle Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. Bolu Abant izzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 16 (4), 203-214.
- Inceoğlu, M. (2010). Tutum algı iletişim (5. Basım). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşcan, A., ve Yassıtış, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). Aydın Tömer Dil Dergisi, 3 (2), 45-66.
- Kara, S. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 285-314.
- Karababa Z. And Karagül, S. (2013). A Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin İhtiyaç Analizi, Eğitim ve Bilim, Vol. 38, No 170, p. 363.
- Karakaya, M. (2008). Dil edinimi okul öncesi dil ve oyun eğitimi. Eflatun Matbaacılık.
- Karasar, A. (2009) Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 77.
- Karatay, N. ve Kartalhoğlu, H. (2012). Kargız Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye İlişkin Tutumları Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 3, 1-11.
- Kavçar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunlar. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, (65), 4-18.

- Kavcar, C., Oğuzkan, S. ve Sever, F. (1997). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Engin Yayınevi.
- Khalilzadeh, A. (2010). Türkçede ünlü uyumu. Karadeniz Araştırmaları, 6 (24), 143-150.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. Eğitim Ve Bilim, 38 (169).
- König, G. C. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil türleri. Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 2, 60-62.
- Korkut, F. (1994). İnsan ilişkilerinde tutum ve tavırların önemi, insan ilişkileri ders kitabı. Ecem Yayınları.
- Küçükkirath, H. (2019). Almanya'da Türk göçmen çocuklarında dil durumu ve dil edinim /öğrenim sorunları üzerine son on yılda yapılan çalışmalar (Yayın No. 55646) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kutluca Canbulat, F. N. (2004). Türkiye ve Almanya anadili öğretim programlarının karşılaştırılması. (Yayın No. 144554) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lin, Y. (2013). A ABD'de Mandarin Çincesi öğrenimine yönelik motivasyon ve tutumların incelenmesine sosyo-kültürel yaklaşım.
- Maarouf, S. (2012). Hakim sınıf yönetimi kalıpları ışığında her iki cinsiyet arasında İngilizceye yönelik kişisel tutumlar ve bunun başarı ile ilişkisi (Şam'daki kamu ve özel ortaöğretim okullarındaki birinci sınıf ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde bir saha çalışması). Şam Üniversitesi Dergisi-Cilt 26-Sayı (2+1). Şam Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Maden, A. (2011). Arnavutluk'un bağımsızlık süreci (1867-1913). Avrasya Etüdleri, 39 (1), 165-196.
- Mekay, S. L. ve Hornberger, N. H. (2009). Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Yabancıların Türkçe öğrenme sürecine ilişkin algıları. Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 368-389.
- Morgan, H. S. (1991). Psikolojiye giriş (Çev. Hüsnü Arıcı ve ark.), Ankara.
- Moser, T. (1965). Deutsche Sprachgeschichte, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Oruç, F. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi, 4. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Oruç, F. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. Littera Turca Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 2 (1), 312-322 . <https://doi.org/10.20322/1.15463>
- Özçelik, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil öğrenme profilleri: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız dili eğitimi örneği. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 123-147.
- Özdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerde konuşma kaygısının kaynakları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Türkiye: Gazi Üniversitesi.
- Özyürek, I. (2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. Türk Çalışmaları, 4 (2), 1829-1862.
- Özyürek, Rasim (2009). "Türk Devlet ve Topluluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunla", Türk Çalışmaları, S. 4 (2), s. 1829-1862.

- Porzig, R. (1985). Dil denen mucize (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, G. (2013). Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. Eğitim Yayınevi.
- Saygılı, F. ve Kana, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6 (3), 1042-1063.
- Soral, R. (2009). Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- STERN, Hans Heinrich (1991). Dil Öğretiminin Temel Kavramları. (Yedinci Baskı), Oxford: Oxford University Press.
- Temizkan, M., Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2), 155-176.
- TOSUN, Cengiz (2006). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi", Dil ve Dilbilim Araştırmaları Dergisi, S. 1 (2), s. 22-28.
- Tsang, K. K., To, H. K., and Chan, R. K. (2020). Shenzhen'deki lise öğrencilerinin küresel yeterliliklerinin geliştirilmesi: Okul tabanlı küresel öğrenme eğitiminin, bilginin ve aile gelirinin etkisi. KEDI Eğitim Politikası Dergisi, 17 (2).
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). 15.11.2022 tarihinde <https://Sozluk.Gov.Tr/> adresinden erişildi.
- Tutaş, M. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (6), 355-370.
- ÜNLÜ, Hatice (2011). "Türkiye'de ve Dünyada Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, S. 1 (2), s. 108-116.
- URL-1: https://www.ntv.com.tr/amp/galeri/turkiye/turkiyede-resmi-izinle-ikamet-eden-yabanci-sayisi-dustu,5_ZX3OuZrEaU88Us1-EMBg
- Uslu, B. (1990). Türkiye'deki sosyolinguistik durumun bazı özellikleri. Edebiyat Dergisi, n5.
- Uslu, Y. (2017). Anadili Türkçe olan 51-74 aylık çocuklar için yaşantı odaklı yabancı dil edinimi programı İngilizce öğrenimine etkisinin incelenmesi. (Yayın No. 472152) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Vardar, Y. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. Multilingual Yayınları.
- Wang, L., and Dai, J. (2021). Dil Becerisinin Gelir ve İstihdam Üzerindeki Ekonomik Etkisi: Çin'den Kanıtlar. Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi, 16 (2).
- Yağmur, R. (2013). Dil Öğretiminde Anadili. İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları, Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yakar, N., and Südaş, I. (2019). Türkiye'de yabancı nüfusun yeni coğrafyaları. Ege Coğrafya Dergisi, 28 (1), 139-164.
- Yılmaz, N. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu , Electronic Turkish <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies> 6216 Studies, 9 (2), 1631-1651.
- Yunus Emre Institution. (2015). Retrieved from <https://www.yes.org.tr/tr/kurumsal> yunus-emre enstitüsü.

EKLER

EK1. Türkçe Anket

ÖĞRENCİ ANKETİ

Bu çalışma Farah Alrubaye isimli öğrencinin İstatistik Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere gerçekleştirilmekte ve yurt dışından gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda yaşadıkları sorunları araştırmak amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar sadece akademik çalışma için kullanılacak olup, 3. kişilerle paylaşılmayacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ülkeniz:

Yaşınız:.....

Anadiliniz:

Türkçe Düzeyiniz: A1 A2 B1 B2 C1

Cinsiyet: Kadın Erkek

(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Kesinlikle katılıyorum, (5) Katılıyorum

Sorular	1	2	3	4	5
1 Türkçe öğrenilmesi zor bir dildir.					
2 Türkçeyi öğrenmekte zorlanıyorum.					
3 Kendimi yazılı olarak Türkçe ifade edebiliyorum.					
4 Türkçe yazılmış uzun bir metni anlamak benim için zordur.					
5 Her bir becerideki yeterlilik seviyem, Türkçe sözlü ve yazılı iletişimimi sağlayacak kadar yüksektir.					
6 Türk alfabesi, yazılması ve telaffuzu zor bazı harfler içerdiğinden öğrenilmesi kolay değildir.					
7 Kelime bilgim akademik bir konu ile ilgili düşüncelerimi yazılı bağlamlarda ifade etmeme yetecek kadar hizmet vermektedir.					
8 Türkçede kelime dağarcığı geliştirme süreci zordur.					
9 Görevleri yazarken sıklıkla sorun yaşıyorum ve daha fazla yardıma ihtiyacım var.					
10 Yazarken doğru kelimeye karar vermem uzun zaman alır.					
11 Yazılı ödevlerde sözcük öğelerinin yanlış kullanımı nedeniyle puan kaybedersiniz.					
12 Yazma becerisini geliştirmek diğer dil becerilerine göre daha fazla zaman ve çaba gerektirir.					
13 Mevcut program, öğrencilerin Türkçe'deki her beceriyi geliştirme gereksinimlerini karşılamaktadır.					
14 Mevcut program yazma becerisini geliştirmek için yeterli girdi ve olanak sağlamamaktadır.					
15 Mevcut programda kelime öğretimi açısından bazı revizyonların yapılması bir zorunluluktur.					
16 Mevcut program Türk alfabesinin öğretiminde etkili bir performans sergilememektedir.					
17 Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak.					

18	Mevcut programın, konuşmacıların ana dilleri dikkate alınarak değ iştirilmesi ve Türkçe kelimelerin öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.					
----	---	--	--	--	--	--

1. Türkiye'ye ilk kez mi geliyorsunuz?
a) Evet b) Hayır
2. Kaç aydır Türkiye'desiniz?
.....
3. Anadiliniz dışında bildiğiniz yabancı dil ya da diller var mı?
a) Türkçe b) Fransızca c) İngilizce d) Almanca e) Diğer
.....
4. Türkiye'ye ilk geldiğinizde ne tür sorunlarla karşılaştınız?
a) Pasaport b) Dil sorunu c) Kamet tezkeresi d) Vize e) Diğer (belirtiniz)
.....
5. Okulumuza başladığınızda ne tür sorunlarla karşılaştınız?
a) Türkçe konuşma ve yazma konusunda b) Okula/sınfa uyum c) Öğretmenlerle
iletişim sorunu
6. Türkçe ile ilgili sorun yaşadığınız nasıl çözdünüz ya da çözüyorsunuz?
a) Halk eğitimde dil kursuna giderek b) Tömer'e giderek c) Başka bir merkezde kurs
aldım d) Diğer (belirtiniz)
7. Herhangi bir yerden eğitim yardımı alıyor musunuz?
a) Evet b) Hayır
Yanıtınız Evetse aldığınız yeri lütfen belirtiniz:
.....
8. Maddi açıdan zorluk yaşıyor musunuz?
a) Evet b) Hayır
Okul harçlığınızın miktarını yazabilir misiniz?
.....
9. Okulumuzda düzenlenen etkinliklere, sosyal faaliyetlere katılıyor musunuz?
a) Evet b) Hayır
Cevabınız Evetse; bugüne kadar hangi faaliyetlere katıldığınızı belirtir misiniz?
.....
10. Mezun olduktan sonra ülkenize dönecek misiniz?
a) Evet b) Hayır

EK2. Arapça Anket

أستطلاع رأي الطالب

يتم إجراء هذه الدراسة لاستخدامها في رسالة الماجستير للطالبة فرح الربيعي من قسم الإحصاء، ويتم إجراؤها للبحث في المشكلات التي يواجهها الطلاب الأجانب القادمون من الخارج في تعلم اللغة التركية سيتم استخدام إجاباتك فقط للدراسة الأكاديمية ولن يتم مشاركتها مع أطراف ثالثة، شكرا لدعمك.

البلد:..... العمر:.....

اللغة الأم:.....

المستوى في اللغة التركية: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐
الجنس: انثى ☐ ذكر ☐

(١) لا أوافق أبداً، (٢) لا أوافق، (٣) ليس لدي قرار، (٤) أوافق بشدة، (٥) أوافق

الاسئلة	١	٢	٣	٤	٥
١ اللغة التركية هي لغة صعبة التعلم.					
٢ أواجه صعوبة في تعلم اللغة التركي.					
٣ استطيع التعبير عن نفسي كتابياً باللغة التركية.					
٤ من الصعب علي ان افهم نصاً طويلاً مكتوب باللغة التركية.					
٥ مستوى كفايتي في كل مهارة مرتفع بما يكفي لتمكني من التواصل الشفهي والكتابي باللغة التركية.					
٦ الابجدية التركية ليس من السهل تعلمها لانها تحتوي على بعض الحروف التي يصعب كتابتها ونطقها.					
٧ مفرداتي كافية للتعبير عن افكاري حول موضوع اكاديمي في سياقات مكتوبة.					
٨ عملية تطوير المفردات باللغة التركية صعبة.					
٩ غالباً ما اواجه مشكلات في كتابة المهام واحتاج الى مزيد من المساعدة.					
١٠ يستغرق مني وقتاً طويلاً لاتخاذ قرار بشأن الكلمة الصحيحة عند الكتابة.					
١١ افقد درجات بسبب عدم الاستخدام الصحيح للمفردات.					
١٢ يتطلب تحسناً مهارات الكتابة وقتاً وجهداً لكي أتمكن من المهارات اللغوية الأخرى.					
١٣ يلبي البرنامج احتياجات الطلاب لتطوير كل مهارة في اللغة التركية.					
١٤ لا يوفر البرنامج الحالي مدخلات وفرصاً كافية لتحسين مهارات الكتابة.					
١٥ من الضروري اجراء بعض مراجعات في برنامج الحالي من حيث تدريس المفردات.					
١٦ البرنامج الحالي لا يؤدي بشكل فعال في تدريس الابجدية التركية.					
١٧ يجب تطوير البرنامج مع مراعات الفئات الاصلية للناطقين بها ويجب تغييره والتركيز بشكل اكبر على تعليم الابجدية التركية.					
١٨ يجب تطوير البرنامج مع مراعات الفئات الاصلية للناطقين بها ويجب تغييره والتركيز بشكل اكبر على تعليم الكلمات التركية التي تعطى.					

١. هل هذه المرة الأولى التي آتيت بها الى تركيا؟

(أ) نعم (ب) لا

٢. كم شهر لك في تركيا؟

.....

٣. هل تعرف أي لغة أو لغات أخرى غير لغتك الأم ؟
 (أ) تركي (ب) فرنسي (ج) انكليزي (د) الماني (ذ) أخرى
٤. ما هي المشاكل التي واجهتك عندما أتيت الى تركيا لأول مرة ؟
 (أ) جواز السفر (ب) مشكلة متعلقه باللغة (ج) تصريح إقامة (د) فيزة (ذ) أخرى (حدد) .
٥. ما نوع المشاكل التي واجهتها عندما بدأت مدرستنا ؟
 (أ) يتعلّق بالكلام والكتابة بالتركية (ب) ما يتعلّق بالمدرسة/صف (ج) مشاكل بالتواصل مع المعلمين
٦. لو كان لديك مشكلة مع اللغة الترك ية كيف حلتها او هل تحلها ؟
 (أ) اخذ دورة لغة في التعليم العام (ب) الذهاب الى التומר (ج) اخذ كورس لغة في مركز اخر (ذ) اخرى (حدد)
٧. هل تحصل على مساعدة تعليمية من أي مكان ؟ (أ) نعم (ب) لا
 اذا كانت اجابتك نعم يرجى تحديد مكان الاخذ .
٨. هل تواجه صعوبات مالية ؟
 (أ) نعم (ب) لا
 هل مكن كتابة مبلغ الرسوم المدرسية الخاصة بك. ؟
٩. هل تشارك بشكل مستمر في فعاليات, هل تقوم بالانضمام لاي فعاليات اجتماعية؟
 (أ) نعم (ب) لا
 اذا كان جوابك نعم, الى يومنا هذا ما هي الفعاليات التي انضمت اليها؟
١٠. هل ستعود الى بلدك بعد التخرج ؟
 (أ) نعم (ب) لا

Ek3. İngilizce Anket

STUDENT SURVEY

This study is being carried out to be used in the Master's thesis of the student named Farah Alrubaye, Department of Statistics, and is carried out to investigate the problems experienced by foreign students coming from abroad in learning Turkish. Your answers will only be used for academic study and will not be shared with third parties. Thank you for your support.

Country: Age:.....

Native:

Turkish Level: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐

Gender: Female ☐ Male ☐

(1)Strongly disagree, (2) Disagree, (3) Undecided, (4) Strongly agree, (5) Agree

	Questions	1	2	3	4	5
1	Turkish is a hard language to learn.					
2	I have difficulties in learning Turkish.					
3	I can express myself in written Turkish.					
4	It is challenging for me to understand a long text written in Turkish.					
5	My proficiency level in each skill is high enough to ensure my verbal and written communication in Turkish.					
6	Turkish alphabet is not easy to learn as it includes some letters which are hard to write and pronounce.					
7	My vocabulary knowledge serves enough to express my thoughts in written contexts on an academic issue.					
8	Vocabulary development process is challenging in Turkish.					
9	I often experience problems in writing tasks and need more assistance.					
10	It takes long time for me to decide on the right word while writing.					
11	I lose points because of incorrect use of vocabulary items in the written tasks.					
12	Improving writing skills needs more time and effort compared to the other language skills.					
13	The current program meets the requirements of the learners in developing each skill in Turkish.					
14	The current program does not provide enough input and chance to improve writing skills.					
15	It is a necessity to make some revisions in the current program in terms of vocabulary teaching.					
16	The current program does not perform effectively in teaching the Turkish alphabet.					
17	The current program needs to be changed by taking the native languages of the speakers into consideration and put more focus on teaching the Turkish alphabet more.					

18	The current program needs to be changed by taking the native languages of the speakers into consideration and put more focus on teaching the Turkish words more.					
----	--	--	--	--	--	--

1. Are you coming to Turkey for the first time?
a) Yes b) No
2. How many months have you been in Turkey?
.....
3. Do you know any foreign language or languages other than your mother tongue?
a) Turkish b) French c) English d) German e) Other
4. What kind of problems did you encounter when you first came to Turkey?
a) Passport b) Language problem c) Residence permit d) Visa e) Other
(please specify)
5. What kind of problems did you encounter when you started our school?
a) Speaking and writing Turkish b) Adaptation school/class c) Problem communicating with teacher
6. If you have a problem with Turkish, how do you solve it?
a) Taking a language course at Halk eğitimi b) Going to Tömer c) I took a course at another center
d) Other (please specify)
7. Do you receive educational assistance from anywhere?
a) Yes b) No
If your answer is yes, please indicate where you took it?
.....
8. Do you get educational help from anywhere?
a) Yes b) No If your answer is yes, please specify where it was taken?
.....
9. Do you participate in events, social events held at our school?
a) Yes b) No
If your answer is Yes; Could you please indicate which activities you have participated in so far?
.....
10. Will you return to your country after graduation?
a) Yes b) No

Ek4. Etik Kurul Onayı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.09.2025	8	2025-1057

KARAR NO: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Farah Adil Abdulameer Alrubaye' nin Doç. Dr. Hasan BULUT danışmanlığında "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek çalışmasını içeren 200645 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

2025-1057

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Farah Adil Abdulameer Alrubaye' nin Doç. Dr. Hasan BULUT danışmanlığında "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Farah AL-RUBAYE, Maysan El-Ghufran Lisesi’ni bitirdikten sonra Maysan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik bölümünden 05.08.2019 tarihinde mezun oldu. 2020 yılında OMÜ LEE İstatistik Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programına girdi. Farah Alrubaye, orta derecede ingilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0009-0003-1194-9932

Yayınlar:

1. Al-rubaye, F.; Bulut, H., (2024), Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Gelişmeler, (1. Baskı), Platanus Publishing, Türkiye.