T.C

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN AFGANİSTAN UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Muhiburrahman NEKZAD

İzmir

2016

T.C

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN AFGANİSTAN UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Muhiburrahman NEKZAD

Danışman

Prof. Dr. Leyla HARPUTLU

İzmir

2016

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afganistan Uyruklu Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarının İncelenmesi" adına çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığım ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28. 03. 2016

Muhiburrahman NEKZAD

DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI

Y.Ö.K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

TEŞEKKÜR METNİ

Bu araştırma boyunca her türlü görüş ve önerilerine başvurduğumda beni büyük bir anlayışlımla karşılayan ve çalışmamın her bir aşamasında bana yardımcı olan değerli tez danışmanım **Prof. Dr. Leyla HARPUTLU Hocama** katkılarından dolayı teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde anketimi uygulamam için bana yardımcı olan bölüm **başkanımız ve sevgili meslektaşlarıma** katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Verilerimin analizinde bana yardımcı olan ve benden hiç bir yardımını esirgemeyen çok değerli arkadaşım Harun **Hazım'a** teşekkür ediyorum.

Son olarak yüksek lisan çalışmam süresince kendilerini çok ihmal ettiğime rağmen sonsuz anlayış ve sabırlarından dolayı canım **anneme, sevgili eşim ve çocuklarıma ve bütün aile bireylerime** çok teşekkür ediyorum.

Muhiburrahman NEKZAD

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ……i

DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI…….....ii

Y.Ö.K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU.....iii

TEŞEKKÜR METNİ…….....iv

TABLOLAR DİZİNİ…….…..viii

ÖZET…….....xi

ABSTRACT……...xiii

BÖLÜM I……1

1.GİRİŞ …..…….....1

1.1.Problem Durumu……...……...……..…….....1

1.2. Amaç…….…….....4

1.3. Önem……..5

1.4. Problem Cümlesi……7

1.5. Alt Problemler……7

1.6. Sayıltılar…….7

1.7. Sınırlıklar…….....8

1.8. Tanımlar…….8

1.9. İlgili Araştırmalar…….....8

BÖLÜM II……..19

İLGİLİ ALAN YAZIN……...19

2.1.Afganistan…….....25

2.1.1. Nüfus Dağılımı…….....26

2.1.2. Nehirleri…….....27

2.1.3.Medenleri…….....27

2.1.4. İklimi……...……27

2.1.5. Afganistan- Türkiye……...28
2.1.6. Afganistan'da Türkçe……..…..……30
2.2.1. Tutum nedir?.....31
2.2.2. Tutumun Önemi…..…….……..……..…..……..35
2.2.3. Dil Öğrenmeye Karşı Tutum……...……...…..…..…….....37
2.2.4. Tutumun Bileşenleri……..……..…….…….....39
2.2.4.1. Bilişsel Bileşeni…….…….....40
2.2.4.2. Duyuşsal Bileşeni……...……...….41
2.2.4.3. Davranışsal Bileşeni……...……42
2.2.5.Tutumların Özellikleri…..……...……..……...…….…..43
2.2.6. Tutumun Değişmesi…...……..…….…..……..45
2.2.7. Öğrenme ve Tutum…..……...……..…….…….....48
2.2.8. Yabancı Dil Öğrenmede Tutum…...……..50
2.2.9. Tutum ve Yabancı Dil Öğreniminde Akademik Başarı…….……55
BÖLÜM III.....59
YÖNTEM……..59
3.1. Araştırmanın Modeli…….…….59
3.2. Evren ve Örnekleme…….…….....59
3.3. Veri Toplama Aracı…….…….....63
BÖLÜM IV ……65
BULGULAR VE YORUMLAR…….……65
4.1. Öğrencilerin Başarı Puanlarına Göre Türkçe Dersine Ait Bulgular…….…..68
4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Dersine Ait Bulgular…….…..73
4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersine Ait Bulgular……..…77
4.4. Öğrencilerin Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Türk Dersine Ait Bulgular…….……80
4.5. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Türkçe Dersine Ait Bulgular……...86
BÖLÜM V.....92
SONUÇ VE ÖNERİLER…….....92

5.1. Sonuçlar…….92
5.2. Öneriler……..……..…94
KAYNAKÇA…….....97
EKLER:……..105
Ek 1: Türkçe Dersine Ait Tutum Ölçeği Yönergesi……105
Ek 2: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği……..106
Ek 3: Mohamad Jafre Zainol Abidin'in Ölçeğinin Kullanılmasına Dair İzin Belgesi…….....…….....107
Ek4: Etik Kurulunun Kararı…..……...……...109
Ek5: Ölçeğin Uygulanmasına Dair İzin Belgesi…..…….....110

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1……60
Öğrencilerin Başarı Puanlarına Göre Dağılımı 60
Tablo 2. ……...……...……61
Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı 61
Tablo 3. ……...……...62
Öğrencilein Cinsiyetlerine Göre Dağılımı……...62
Tablo 4. ……...……...…62
Öğrencilerin Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı..... 61
Tablo 5. ……...……...…62
Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı..... 62
Tablo 6……...……66

Genel Anlamda Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları……...66

Tablo 7……...……68

Akademik Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellik Ortalama ve Standart Sapmaları……68

Tablo 8. …….....69
Öğrncilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Akademik Başarı Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları 69
Tablo 9 ……...……70
.Akademik Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellik Ortalama ve Standart Sapmaları 70
Tablo 10 ……...……..71
.Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Akademik Başarı Puanlarına Göre Anova Sonuçları……..71
Tablo 11. ……...……71
Akademik Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Davranışsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum puanlarına Yönellik Ortalama ve Standart Sapmaları 71
Tablo 12. ……...……72
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Akademik Başarı Puanlarına Göre Anova Sonuçları 72
Tablo 13… ……...……..73

Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellil Ortalama ve Standart Sapmaları 73
Tablo 14. ……..……74
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları..... 74
Tablo 15 ……..……75
Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Duyuşsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellil Ortalama ve Standart Sapmaları 75
Tablo 16……...……...76
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları..... 76
Tablo 17……...……...76
Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Davranışsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellil Ortalama ve Standart Sapmaları 76
Tablo 18……...……...77
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuşları..... 77
Tablo 19……...……...78
Türkçe Dersine Ait Bilşsel Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları..... 78
Tablo 20. ……..……78
Türkçe Dersine Ait Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta tutum puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi sonuçları..... 78
Tablo 21……..……...……79
Türkçe Dersine Ait Öğrencilein Davranışsal Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları 79
Tablo 22. ……...……80
Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Bilişsel Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellil Ortalama ve Standart Sapmaları..... 80
Tablo 23……...……...82
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Ders İle Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Anova Sonuçları 81
Tablo 24 ……...……..83
Derse ve Sınava Hazırlanmak Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Duyuşsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönellil Ortalama ve Standart Sapmaları..... 82
Tablo 25……...……...84

.Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Ders İle Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Anova Sonuçları 83
Tablo 26……..85
Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Davranışsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları 84
Tablo 27……...……...……86
.Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Dersle Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Anova Sonuçları 85
Tablo 28……..……...87
Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları 86
Tablo 29……...…...……88
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Anova Sonuçları 87
Tablo 30……...……...88
Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları 88
Tablo 31. ……...……89
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Anova Sonuçları 89
Tablo.32…...……...……90
Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Davranışsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları..... 90
Tablo 33. ……...……91
Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Anova Sonuçları…….91

ÖZET

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının akademik başarı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati ve Türkçe öğrenme amaçları değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2014 ve 2015 eğitim ve öğretim yılında Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 62'sı bayan ve 70'ı erkek olmak üzere toplam 132 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını belirlemek için Alzwari, Pour-Mohammadi ve Abidin (2012) tarafından kullanılan (**45**) maddelik, 5'li Likert tipi Tutum Ölçeği' ve araştırman tarafından geliştirilen kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akademik başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının diğer sınıf öğrencilerine oranla daha yüksel olduğu belirlenmişken 3. sınıf öğrencilerinin ise duyuşsal ve davranışsal boyutta Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakıldığında ise Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buna rağmen kız öğrencilerin

duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puan ortalamaları erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 7-8 (saatten) fazla olan öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal boyutta Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları diğer derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe dersine çalışma saatlerine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersine Ait Tutum, Akademik Başarı

ABSTRACT

The aim of this research is to ‘identify the relationship between the attitudes of Afghanistan students towards Turkish lesson They are learning Turkish as a foreign language academic achievement, grade level, gender, weekly Turkish studying hours except doing assignments and studying for exam and Turkish purpose of learning significantly in terms of their attitude towards Turkish lesson.

The research sample conducted 132 students that are learning Turkish as a foreign language in first, second, third and fourth class of Turkısh Department of literature Faculty in Afghanistan Kabul govermment University in 2014- 2015 Academic year. The students who participated the survey 62 women and 70 man total of them are 132 students.

To determine attitudes of students towards Turkish lesson the data were collected by the attitude scale towards English consisting of 45 items 5 point Likert-type (Cronbach Alpha= 0.878) developed by M., J., Z., Pour-Mohammadi, M. & Alzwari, H. (2012) and personal information state form prepared by the researcher. For the analysis of data Independent Samples t- test, one way variance analysis, ANOVA techniques were used.

The findings of the research lead to the following conclusions; there is not a significant relationship between the attitudes of students and of their academic achievement. There is significant relationship between the attitudes of students and their of grade level, first classe studens have more positive attitudes in cognitive, affective and behavioral dimensions for Turkish lesson than other studens. There is not a

significant relationship between the attitudes of students and of their gender. However female students have more positive attitudes in affective and behavioral dimensions than male studens. Othere findings of research is asignificant relationship between the attitudes of studens and their of Turkish studing hours except doing assignments and studing for exam. Studems owner more than 6-7 of Turkish studing hours except doing assignment and studing for exam have more positive attitudes in cognitive, affective and behavioral dimensions for Turkish lesson than other studens. Finally there is not a significant relationship between the attitudes of studens and their Turkish purpose of learning.

KeyWords: Attitudes towards Turkish as a Foregn Language, Akademic Achievement.

BÖLÜM I
GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın Problem durumu, alt problem, amaç, önem, problem cümlesi, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız çağın olağanüstü gelişmekte olan bilim ve teknolojisine ayak uydurabilme, ülkemizi ticaret, ekonomik, bilim, siyaset, askerlik, eğitim, çalışma, turizm, kültür, sanat, haberleşme ve sosyal alanlarda uluslararası başarıya ulaştırabilmenin yolu diğer toplum ve milletlerle sağlıklı biçimde iletişim kurabilmekten geçmektedir. Bilim ve teknolojinin ulusal sınırların ötesine çıktığı günümüzde diğer toplumlar, milletler arasında bireysel, kurumsal ve ulusal düzeydeki bütün alanlarda bilgi aktarımı ve paylaşımını etkili biçimde yapabilmek için o ulusların dillerini öğrenmek zorunlu hale gelmiştir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte her şeyin büyük bir hızla geliştiği çağımızda, bilimsel gelişmeleri izlemenin gereği herkes için vaz geçilemez bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bundan dolayı günümüzde bireyler arasında ikinci dil/ yabancı bir dil bilmenin önemi büyük ölçüde artmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme gereksinimini duymaktalar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalıktan olmaktan çıkıp, her kesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemini de artırmıştır.

Günümüz dünyasında insan yaşamının her alanında olduğu gibi eğitim alanında da, hızlı gelişim ve değişim görülmektedir. Bu olağanüstü gelişimlerin doğal sonucu olarak insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmaktalar. Bu durum bireyler için bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Söz konusu

küresel etkileşim çemberinde etkin olan ulusların dilleri de önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin önemini artması Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesinin önemini artırmıştır (Göçer ve Muğla, 2009: 798).

(Brown, 1994) Yabancı dil öğrenmek kompleks bir süreçtir. Etkili ve başarılı dil öğrenmenin unsurlarını açıklamak amacıyla pek çok çalışmaların yapılması, belli bazı faktörlerin irdelemesi gerektiğini göstermektedir (Brown, 1994; Kırkız, 2010: s.1'deki alıntı).

Yabancı dil eğitiminde bazı çevresel faktörlerin ikinci dil öğreniminde uyumlu olmadığı için öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. Belki bütün öğrenme durumlarında en büyük faktör öğrencinin kendisidir. Öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler ikinci dil öğrenimindeki başarıyı olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. (Brown,1994) İnsanlar üzerinde kendi hislerinin çok etkili olmasının son derece normal olduğu bilinmektedir (Brown, 1994; Kırkız, 2010: s. 2'deki alıntı). Buna göre, yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin duyuşsal özelliklerinin rolünü dikkate alınması gerekmektedir. Bunlar duygularla ilişkin faktörlerdir. Bireyin, sahip olduğu kişisel özellikler, psikolojik değişkenler; özgüven, motivasyon, ilgi, kaygı düzeyi, istek, arzu, içe dönük ya da dışa dönük olma gibi kişisel özellikleri ve tutum, duyuşsal alana girmektedir (Tekin, 1982: 208).

Alkan (2004) öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı kararlı bir tutum ve öğrenmeye yönelik istekli olması gerekmektedir. İkinci dil öğreniminde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin dikkate alınması; başarı için kendilerine özgüven, motivasyon, benlik ve hedef dili öğrenmeye yönelik ilgili ve istekli olma gibi hislerini artırır. Tutumun bir öğesi olarak bilinen kişilerin duyuşsal özelliklerinin de aynı, olumlu biçimde gelişmesi bütün öğrenme durumlarında öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilmektedir.

Tekin (1982) tutumun bir ögesi olan duyuşsal özellikler dil öğrenme ortamında önemli olmakla birlikte, bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Tekin (1982) der ki, bir alana ilgi duymadan o alanda başarı elde etmek oldukça güçtür. Bu alanda ilgiler, teknenin dümenine, yetenekler de o teknenin motoruna benzetilebilir. İlgiler teknenin yönünü, yetenekler ise teknenin nasıl ve ne kadar yol alacağını belirtir. Hedef dile karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, hedef dili konuşanlarla etkileşme, hedef gruba benzeme, hedef dille kültürleşme gibi arzularda bulunurlar. Hep bunlar ikinci dil dersinde öğrencinin başarısını artırırken, dersten canı sıkılma, öğrenmeye ilgisiz olma ve hedef dili konuşanlarla etkileşim arzusunda bulunmama gibi durumlar ise başarısızlığa neden olabilmektedir (Alkan, 2014: 108-109).

Bloom (1995: 86) öğrenmede öğrencinin olumlu tutumu çok önemlidir. Bireylerin, duyuşsal açıdan neleri öğrenmeye ilgili oldukları bilinirse; burada bireyler arasında farklılıklar görülecektir. Bir öğrenme ortamına belirgin bir ilgi ve heyecanla giren öğrenciler, aynı konuya ilgisiz ve heyecansız olarak giren öğrencilerden hem daha çabuk ve hem daha yüksek bir düzeyde öğrenirler. Buna göre, olumlu tutumlar dil öğrenmeyi kolaylaştırırken, olumsuz tutumlar ise zorlaştırabilmektedir.

Yabancı dil öğrenme ortamındaki sorunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarla ilgili ele alındığında, bilişsel alana daha ağırlık verildiği; ortaya çıkan sorunlara sadece bu boyutun ele alınarak çözüm önerisi geliştirildiği ve duyuşsal boyutun ihmal edildiği görülmektedir. Oysa duyuşsal özellikler dil öğrenme ortamında öğrencinin başarısını büyük ölçüde etkilemektedir (Gömleksiz, 2013: 2)

Bireylerin, yabancı dil öğrenme sürecinde kazanmaları gereken duyuşsal özellikler; dersi sevme, derse büyük bir heyecan ve ilgi ile girme, hedef dile karşı olumlu tutum geliştirme gibi özelliklerdir (Kazazoğlu, 2013: 295). Tutumlar, eğitim sürecini başarılı ya da başarısız kılabilmektedir. Olumlu tutumlar dil öğrenme sürecinde

öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilmektedir (Kırkız, 2010: 2).

Bu araştırma, yabancı bir dil öğrenilmesinde başarı için etkisi baskın olarak görülen, öğrencilerin sahip oldukları "duyuşsal özelliklerinden biri olarak bilinen, öğrenilecek hedef dile yönelik sergiledikleri tutumun" etkisi geçerli ve güvenilir bir araç kullanılarak tespitlenmesiyle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde akademik başarıları ile olan ilişkilerin artırılması, Türkçe öğrenim ve öğretiminin daha etkin bir şekilde sürdürülmesi açısından ışık tutacaktır.

1.2. Amaç

Bütün öğrenme ve öğretme etkinlikleri sürecinde, özellikle ikinci veya yabancı dilin öğrenme ve öğretilmesi ortamında öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal faktörlerin rolü göz ardı edilmeyecek kadar büyüktür. Çünkü Öğrenci yabancı dil dersine başladığı ilk günden itibaren çoğunluğu olumsuz olan birtakım tutumlara sahiptir (Kazazoğlu, 2013: 296). Öğrenci dersin anlamsız, sıkıcı ve ya zor olduğunu düşünebilir. Bu gibi olumsuz tutumları olumlu biçimde değiştirilmesi; öğrencilerin dil öğrenme sürecinde başarılarını sağlayacak önkoşuldan biri sayılmaktadır. Bunun için öğrencinin hedef dile karşı tutumlarını belirlenmesi ve öğretim bağlamında gerekli yeniliklerin ve değişiklerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bunlardan biri de öğrencilerin, öğrenmekte oldukları hedef dile, hedef dili konuşan kitleye, hedef dilin kültürüne, yabancı dil öğrenmenin sosyal değerlerine, yabancı dilin özel kullanımlarına, kendi kültürlerinin bir parçası olarak kendilerine ilişkin geliştirdikleri tutumlardır.

Bu araştırmanın amacı; Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı geliştirdikleri tutumlarını tespit etmek ve tutumları ile akademik başarıları vb. değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırarak uygulanan Türkçe ders programlarının daha etkili hale getirilmesi için öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Önem

Dünya milletleri arasında yer alabilme dışında, uygun iş imkanlarına sahip olabilme, akademik açıdan kendini geliştirebilme, kültürel ilişkileri güçlendirebilme, Türkiye'nin sunduğu eğitim programlarından yararlanabilme gibi nedenler Türkiye Türkçesinin öğrenilmesi kişiler ve özellikle de günümüzde Afganistan gençleri için bir ihtiyaç hale gelmiştir. Durum böyle iken, dil öğretim kurumlarında, yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve uğraşa karşılık, elde edilen sonuçların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Özellikle, Türkiye dışında Türkçeyi yabancı bir dil olarak dört yıl boyunca öğrenmekte olan öğrencilerin çoğu yeterli ölçüde Türkçe öğrenmemektedir. Bunda ise çoğunlukla, dil öğretim yöntemleri, ders kitapları, öğretim materyallerinin eksikliği ve öğretmenlerin yetersizliği gibi faktörler üzerinde durulmuştur. Halbuki öğrenme ve öğretme etkinlikleri sürecinde, özellikle ikinci dil ya da yabancı dil öğrenimi ve öğretilmesi söz konusu olduğunda, öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerin önemi oldukça büyüktür. Duyuşsal özellikler; özgüven, benlik, kaygı düzeyleri, motivasyon kaynağı, ilgi, heyecan ve istek gibi faktörlerden oluşmaktadır. Öğrenme konusuna yönelik ilgi duymadan, o konuda başarı elde etmek neredeyse imkansızdır.

Ayrıca öğrencilerin, ikinci dil dersinde kazanmaları gerekken duyuşsal özellikler; dersi sevme, öğrenilecek dile ilgi duyma, hedef dili konuşanlarla iletişim kurma arzusu gütme, hedef dilin kültürüne ilişkin olumlu tutum geliştirme gibi özelliklerdir. Tutumlar sadece bir davranış biçimi ya da bir duygu değil, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimi bütünüdür. Öğrencilerin bir öğrenme durumuna ilişkin duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlardır. Nitekim çeşitli araştırmacılar; öğrenci tutumlarının, yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının ise öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuştur. Olumlu tutumlar yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin başarısını artırırken, olumsuz tutumlar ise başarısız kılabilmektedir. Bilim adamlarına göre, yabancı dil edinimi söz konusu olduğunda bu dilin öğrenme ve öğretme sürecinde tutum ile akademik başarı arasında yakın bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Öğrenci yabancı dil ya da ikinci dil dersine girdiği andan itibaren çoğunluğu olumsuz olmakla

birtakım tutumlara sahiptirler. Böylece öğrenci dersi sıkıcı, anlamsız ve derse girmemek için bahanalar aramak gibi düşüncelerde bulunabilir. Hedef dile karşı bu olumsuz düşünceler, öğrencinin ortaya konulan hedeflerine yönelik ulaşmasında engel yaratabilmektedir.

Unutmamak gerekir ki eğitim ve öğretimde öğrenci başarısını etkileyen unsurlardan biri de öğretmenlerin kendileridir. Eğitimde uygulanacak metot, program, materyal ve ders araç gereci önemli olduğu kadar, ders ortamında yaratıcı, sıcak bir havanın doğmasında ve öğrencinin ilgisini derse çekmesine öğretmenin tutum ve kişiliğinin rolü de büyüktür (Karagöz ve Çivi, 1994: 297-298). Öğrencinin öğretmene karşı takındığı tutumu dil öğrenmedeki başarı üzerine etki yaratabilmektedir. Öğrencilerin, kendi öğretmenlerinden bazı beklentileri vardır. Öğretmenlerinden kendilerine alışageldikleri bir öğretim yöntemini uygulamasını isterler. Bu beklentilerinin dışına çıkıldığında öğretmenlere karşı bir olumsuz tutum geliştirirler (Songün, 1997: 1). Söz konusu durum da öğrencinin başarısını etkileyebilmektedir.

Yabancı dil öğretimi büyük bir sanattır. Bu sanatın gereken biçimde başarıyla yürütebilmek için; büyük bir yetenek, bilgi birikimi, büyük bir beceri, öğrencilerle sıcak ilişkiler kurabilmeyi, öğretmeyi sevmeyi ve öğretmenlikten zevk almayı gerektirir (Songün, 1997: 2).

Sonuçta bütün öğrenme durumlarında özellikle ikinci ya da yabancı bir dilin öğretme ve öğrenilmesini etkileyen sosyo-psikolojik etkenlerin başında gelen tutum üzerinde yapılacak olan çalışmaların; yabancı dil veya ikinci dil öğretme-öğrenme ortamlarının akademik başarıyı sağlamak ve artırmaya uygun düzenlenmesini sağlamak açısından yararlı olacağı açıktır.

Bu bağlamda tutum üzerinde yapılan ve yapılacak olan her türlü araştırma yabancı dil eğitiminde, özellikle Türkçenin yabancı bir dil olarak ileri bir düzeyde öğretme ve öğrenilmesinde büyük önem taşıyacaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problemi **"**Afganistan uyruklu Öğrencilerin" yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin tutumları nedir? Seklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1.5. Alt Problemler

1. Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Afganistan uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?

3. Afganistan uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Afganistan uyruklu öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatleri ile yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6.Sayıltılar

1. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin duyuşsal alan tutum ölçeğindeki sorulara, verdikleri cevaplar kendi düşünce ve tutumlarını doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2014- 2015 öğretim yılıyla,

Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümü bünyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 1. ,2., 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmaktadır.

1.8. Tanımlar

YOT: Yabancı Dil Olarak Türkçe

Tutum: Smith(1968) tarafından tutum kavramı ile ilgili belki de en çok bilinen ve sıkça kullanılan bir tanım yapılmış ve Smith tutumu şu şekilde tanımlamıştır: "Tutum bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (Kağıtçıbaşı, 2006:102).

Başarı: Wolman (1973)'e göre istenilen bir sonuca ulaşma yolunda ilerleme kayıt etme (Erdoğdu, 2006: 97).

1.9. İlgili Araştırmalar

Yapılan eğitim etkinliklerinin esas amacı, öğrencide istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmak ve bu sürecin, mümkün olduğu kadar öğrenci açısından başarıyla gerçekleştirmesini sağlamaktır.

Bu bölümde; akademik başarı üzerine yapılan araştırmalarla, bireylerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerden olan tutum ve onunla akademik başarı arasındaki ilişkiye dair yapılmış araştırmalardan bahsedilecektir.

İngilizcenin (YOT) yabancı Dil Olarak öğretilmesi üzerine çok sayıda çalıma vardır. Söz konusu çalışmalardan aşağıda üç tanesinden bahsedilecektir.

Çevik (2003), "İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının akademik başarılarına etkisi" üzerine yaptığı çalışmasını Ufuk İlköğretim Okulu ve Mustafa Rahmi Balaban İlköğretim Okulu 6. Sınıf öğrencileri ile toplam iki okuldan 91 öğrenci olmak üzere gerçekleştirmiştir. Araştırmada İlköğretim II. kademe öğrencilerin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının akademik başarılarına etkisi olan etmenleri tespit etmek üzere öğrencilere bir anket formu uygulanmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarını anne-babalarının öğrenim durumları, cinsiyetleri, gelir durumları, öğrencilerin hayattan beklentileri ve ana dili ve yabancı dil düzeyleri gibi sorunsal konular irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisi olarak; anne- babalarının öğrenim durumları yüksek ölçüde etkilediği, öğrenim seviyesine göre öğrenci tutum ve başarıları farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Cinsiyete göre ise kız öğrencilerin dile karşı tutum ve başarılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Gelir durumları ise hayattan beklentileri doğrultusunda yabancı dile karşı tutum ve başarılarını etkilemesi ve çok üst düzeyde gelir sahibi olan ailelerin çocukları yabancı dili kullanma olanaklarına sahip oldukları beklentilerinin başkalarına göre farklı olması yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır.

Keskin (2003)' "İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri" üzerine Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasının 2002-2003 öğretim yılında Uşak İlinde bulunan İlköğretim okullarının II. Kademe 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin 123'ü kız ve 106'si erkek olmak üzere toplam 229 kişi ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları ile akademik

başarıları arasındaki ilişkileri hem de dil öğreniminde başarısızlığa neden olan etmenleri tespit etmek amacıyla öğrencilere bir anket uygulanmıştır.

Bu amaçla İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı irdelemeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasında, ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma saptanmamış fakat ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları ise " duyuşsal", " zaman ve çevre" olarak belirlenmiştir. Burada örnekleme grubu için başarıyı yordayıcı olması yüzünden ise diğer etmenlerin tutum kavramından daha ön plana çıkabileceği ihtimalidir. Öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyen bilişsel ve duyuşsal özellikler, bireyin özlük niteliği, öğrenme-öğretme süreçleri gibi başka faktörlerin de öğrencinin başarısında etkili olabilecek birer etmen olarak saptanmıştır.

Aydoslu (2005) "Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi" üzerine yaptığı çalışmasının 2004- 2005 öğretim yılında Süleyman Demiral Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesinde eğitim görmekte olan 1. Sınıf öğrencileri 337'si kız ve 264'ü erkek olmak üzere toplam 601 öğrencinin örneklemelerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada birinci sınıfta devam eden "öğretmen adaylarının ortak zorunlu İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin ortak zorunlu ders olan İngilizce dersine ilişkin tutumlarını bazı değişkenler açısından yapmış olduğu araştırmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında duyuşsal ve davranışsal boyutta anlamlı bir ilişkinin var olduğu, kız öğrencilerin

İngilizce dersine ilişkin duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin tutumlarında davranışsal boyutta farklılaşma varken, öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve bilişsel boyuttaki tutumları arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeyleri, diğer anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.Öğrencilerin öğrenim türleri ile yabancı dil dersine ilişkin duyuşsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğrencilerin bilişsel ve davranışsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması ve bu durum öğretim türünün tutum üzerindeki etkisini duygu yönde olduğunu ve öğrencilerin öğrenim gördükleri dili sevip sevmedikleri saptanmıştır.

4. Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında olumlu ve düşük bir ilişkinin gösterdiği, öğrencilerin % 43,8'i fakat dersten geçmek için ders çalıştığı ve bu durum öğrencinin derse yönelik kaygısını artırıp olumsuz tutum geliştirdiklerini saptanmıştır.

Türkçenin ana dil olarak öğretilmesine yönelik tutum üzerine yapılan çalışmalar da vardır. Bu konuda örnek olarak aşağıda üç tane çalışmadan bahsedilecektir**.**

Aydın (2006) Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisini ortaya koymak amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim dalında Doktora Tezi olarak yaptığı çalışmasının 2004-2005 öğretim yılında İzmir İl'inde bulunan İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin örnekleminde

gerçekleştirmiştir. Araştırmada Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına olan etkisi belirlenmek istenilmiştir. Araştırmada mizaha yönelik tutum ölçeği geliştirmek üzere Gaziemir Sabri Önel İlköğretim Okulu 8. sınıftan 40 öğrenciyle " size göre mizah nedir", "Sizce mizah derste kullanılmalı mıdır", ve " Derste kullanılan mizah sizde ne gibi etkiler bırakır?" şeklinde açık uçlu sorularla bilgi havuzu oluşturulmuştur. Sonuçta mizahla öğretim, geleneksel öğretime oranla İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarının artırılması için etkili olduğu, mizahla yapılan derslerde, öğrencilerin rahat bir ortam içinde kendilerini özgür ve yaratıcı biçimde ifade ettiklerini görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca mizahın sezdirin, çıkarım, ön varsayım, gösterge bilimsel simgeleri kullanması öğrencinin dil ve dil ötesi anlama ulaşma konusunda kıyasla geniş bir bakış açısı kazandıracağı saptanmıştır.

Deney ve kontrol guruplarının son başarı testlerinde bir artış olmasına rağmen, mizahla öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin "çoktan seçmeli Türkçe başarı testin "den aldıkları son test puan ortalamaları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Öneri olarak da aşağıdakileri eklemiştir.

1. Çocukların eğitiminde ailelerinin rolü büyüktür. Bu nedenle ailelerin çocuklarına özgür, eleştirel ve yaratıcı bir ortam sağlamaları gerekmektedir. Bu gibi bir özgür ortamda yetişen çocuk her şeyden önce kendini gerçekleştirmeyi öğrenecektir.

2.Çocukta mizah duygusunun geliştirilebilmesi için onlara fırsat vermeli ve bu çerçevede onların çeşitli mizahı metinleri okumasına ve sosyal etkinliklere katılmalarına olanak tanımalıdır.

Şahinli, " Hikaye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi" çalışmasını Dokuz Eylül Üniversitesi yüksek lisans tezi olarak 2007-

2008 eğitim- öğretim yılı 1. Döneminde İzmir ili Buca İlçesi Dirayet Süren İlköğretim Okulu 3. Sınıfta bulunan 36'sı deney, 33'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 69 öğrenciyle gerçekleştirmiştir.

Araştırmada veriler, Erginer (1998) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi "ile Demiral (2004:165) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilere okutturmak üzere birtakım hikayeler seçilmiştir. Bu hikayeler 8 haftalık deney sürecinde deney grubu öğrencileri tarafından günde en az bir hikaye hedefiyle okunmuş, deney süreci sonunda son başarı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler her iki grup öğrencilerinin başarı ve tutum puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etme amacıyla, SPSS 16,0 paket programında "t testi" ile analiz edilmiştir.

Sonuçta, Herhangi bir uygulama yapılmamış olan kontrol grup öğrencileri ile her gün en az bir hikaye okuyan deney grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptanmış, "hikaye okuma kampanyasının" ise "Türkçe dersine ilişkin tutum" üzerine etkileri incelendiğinde, gruplar lehine anlamlı bir fark saptanmamıştır.

"Hikaye okuma kampanyasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı yönünden cinsiyetlerine göre kayda değer bir farklılık saptanmamakla birlikte kız öğrencileri lehine olumlu bir eğilim görüldüğü saptanmıştır. Bu da kız öğrencilerde kitap okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere oranla daha çok yerleştiği olarak saptanmıştır.

Öğretmenler, öğrencileri kitap ve hikaye okumaları için teşvik edilmeli, okuma alışkanlığı geliştirmeye dair yarışmalar düzenlemeli ve çok kitap okuyan öğrenciyi ödüllendirmeli gibi hususlar öneri olarak saptanmıştır.

Deniz ve Tuna“ İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının” bazı değişkenler açısından yaptıkları araştırmalarının 2003- 2004 eğitim ve öğretim yılında Muğla İli’ inde bulunan, Köyceğiz Toparlar, Yunus Emre, Fehmi Baş, Yusuf Niyazi Pirci, Döğüş belen, Zeytin Alanı, Kulfat, Pınarköy, Hamitköy ve Yangı İlköğretim Okullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenimlerini devam etmekte olan toplam 526 öğrenci üzerine gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmada Türkçenin ana dili olarak öğrenmekte olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları “cinsiyetlerine göre, sınıf düzeylerine göre ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre değişmekte midir?” gibi sorunsal boyutlara yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini tespit edebilmek için araştırmacılar tarafından tutum ölçeği kullanılarak başlangıçta 50 madde şeklinde hazırlanan ölçek, 60 kişiden oluşan beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi üzerine ön denemesi yapılmıştır. Böylece 50 madde olarak hazırlanan ölçek 38 maddeye indirilerek ölçeği iki bölüme ayırmışlardır. 1. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin 4 soruya, 2.Bölümde ise Türkçe dersine yönelik tutumları ölçmeye ilişkin 5’li likert tipi 16’si olumlu ve 18’i ise olumsuz olmak üzere 34 soruya yer verilmiştir. Öğrenciler verilen ifadelere ilişkin tutumlarını “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “ katılıyorum” ve “ çok katılıyorum” kategorilerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Sonuçta, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişim gösterdiği ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve bu durumda kız öğrencilerin Türkçe dersine hazır bulunuş düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmış, sınıflar arasındaki farklılık 5. Sınıf ile 6., 7. ve 8. Sınıf arasında görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, Türkçe dersinin öğretme- öğrenme sürecinin ilköğretim I.ve II. aşamalarına göre değişik olduğu saptanmıştır. Türkçe dersine yönelik tutumda sınıf düzeyinin etkili olduğu görüşüne en çok 5. sınıf öğrencileri katıldıkları ve 6.,7. ve 8.sınıf arasında Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinin sınıf düzeyi bakımından önemli olmadığı görüşü saptanmıştır.

Araştırmada annenin eğitim durumu ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü saptanarak, bu farklılık ise annenin eğitim durumu okur- yazar, okuma- yazma bilmez, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu arasında görüldüğü saptanmıştır. Sonuçlara göre, annenin eğitim durumu lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik en yüksek tutum puanlarına sahip olmakla ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu annelere sahip olan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Eğitimi yüksek olan annelerin çocuklarının eğitimi ile daha çok ilgilendikleri öğrencinin okul etkileşiminde büyük rol oynadığı saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Asıl konu olan yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde de yapılan çalışmalar vardır. Ancak bu konu üzerine daha çok çalışmaların yapılmasına ciddi bir ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan çalışmalardan bazıları örnek olarak verilecektir.

Sevim (2011-2012) "Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi" üzerine yaptığı araştırmasının, 2011- 2012 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Enstitülerinde doktora ve yüksek lisans programlarında kayıtlı bulunan 60'i erkek ve 14'ü bayan olmak üzere toplam 74 yabancı uyruklu öğrenceler üzerine gerçekleştirmiştir. Öğrenim durumlarına göre öğrencilerin %38'i yüksek lisans, %62'si doktora programına kayıtlı olmakla, Türkçeden başka yabancı dil bilen oranı ise %85, yabancı dil olarak sadece Türkçeyi bilen öğrenci oranı ise %15'i oluşturmuştur.

Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerinin hedef dile karşı tutumları, Türkçe konuşma kaygı düzeyleri; cinsiyetleri, öğrenim gördükleri alan, öğrenim durumları, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma motivasyon düzeyleri, Türkçe konuşma kaygılarını etkileyen faktörler gibi sorunsal boyutlara yanıt aranmıştır.

Türkçeye karşı öğrencilerin tutumlarını tespit edebilmek amacıyla bir anket formu uygulanarak, "Türkçe öğrenmek istiyor musunuz?", "Türkçe öğrenebileceğinize inanıyor muydunuz?" , "Türkçe öğrenmenin kariyeriniz için faydalı olacağını düşünüyor muydunuz" ve "Türkçe öğretmenlerinizin derse tutumunuza nasıl bir etkisi olup olmadığını" açıklayınız gibi sorular sorulmuştur.

Sonuçta yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düzeyi düşük olduğu, düşük kaygıların ise yabancı dil öğrenim süreci içerisinde öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeyinin, mezun oldukları okul türüne, öğrenim gördükleri alana, öğrenim durumlarına ve cinsiyetlerine göre tüm bu değişkenler açısından Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır. Ancak Türkçeden başka bir yabancı dil bilmeyen öğrencilerin ortalama kaygı düzeylerinin başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama kaygı düzeylerine göre, yüksek olduğu ise dikkat çekici olarak saptanmıştır. Buna göre kendi ana dilinden

farklı olarak yeni bir yabancı dille karşılaşan öğrenciler daha fazla kaygı duyarken Türkçeden başka bir yabancı dil bilen öğrenciler ise yabancı dile karşı daha az kaygı duyduğu saptanmıştır.

Öğrenciler, Türkçe konuşurken arkadaşlarının kendilerine gülmelerinden korkmadıkları, Türkçe dersine girmekten çekinmedikleri saptanarak bu ise öğrencilerin motivasyonlarının güçlü olduğunun göstergesi olarak saptanmıştır. Ayrıca CD, kaset gibi ders materyallerinin anlaşılamaması, öğretmenlerin kendi programlarını yetiştirme ya da bir an önce ders planını tamamlayıp örnekler üzerine durmaları ve sınav kaygıları gibi öğrenci kaygılarının düzeyini artıracak birer etmen olarak saptanmış ve bu olumsuz tutumların yabancı dil öğreniminde öğrencileri başarısız kılabilecek birer faktör olarak belirlenmesi saptanmıştır.

Sarıçoban , "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türki öğrencilerinin güdü ve tutumlarının başarıya etkisi" çalışmasını 1997-1998 öğretim yılları arasında Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe Araştırma, Uygulama ve Öğretim Merkezi, Tunalı Hilmi Şubesi'nde bulunan 45'i bayan 21'i erkek yabancı uyruklu öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir.

Araştırmada, Yabancı öğrencilerin Türkçeye karşı tutum ve güdüsel yoğunluklarının Türkçe öğrenimindeki başarılarını ne biçimde etkileyip etkilemediğini, hedef dile yönelik öğrenci başarısı ile tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve öğrenci başarısı ile güdüsel yoğunlukları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı tespit edilmek istenilmiştir. Böylece Öğrencilere, Türkçeye karşı tutumları, öğrenme istekleri, güdüsel yoğunlukları, ailesel destek ve öğretmenlerin öğretime yönelik tutumları gibi sorular sorularak bir anket uygulanarak söz konusu sorunsal boyutlara yanıt aranmıştır.

Sonuçta, Yabancı uyruklu öğrencilerin başarıları ile Türkçeye karşı tutumları, Türkçeye ilişkin ortaya koydukları güdüsel yoğunlukları, Türkçe öğrenme amaçları, Türkçe öğretmenin öğretmeye yönelik tutumları ve Türkçe öğrenme istekleri arasındaki ilişkilerin oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesinin tarihi seyri, Afganistan'da Türkçenin önemi, tutum kavramına yönelik tanımlar; tutum ve yabancı dil öğreniminde akademik başarı gibi konular yer almaktadır.

Yabancı dil; bireyin doğduğu çevrede konuşulan ve doğal olarak edindiği ana dilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle bilinçli ve planlı bir biçimde sonradan öğrendiği dildir (Zorbaz, 2013: 159). Çok eski bir tarihe sahip olan ve dünyanın geniş bir coğrafyasında büyük bir kitle tarafından konuşulan Türkçe de eskiden beri çeşitli sebeplerle ilişkide bulunan uluslar tarafından öğrenilmiştir. Kimileri Türklerle sıkı ilişki içinde ya da komşu olduğu için, kimileri Türklerin yönetimindeki yerlerde yaşayıp devlet kademelerinde çalışmak için, kimileri uluslararası ticaret yapmak için, kimileri ise dinini yayıp kültürel ilişkiler kurmak ve ya hem hayatına farklı bir yön kazandırmak ya da eğitim gereğiyle Türkçe öğrenmişleridir (Zorbaz, 2013:159)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi serüveni Kaşgarlı Mahmut'un XI. yüzyılda Karahanlılar döneminde kaleme aldığı Divan-ı Lügat 'it Türk adlı eseri ile başlatılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı diğer bir eser ise Ali Şir Navai tarafından 15. yüzyılda yazılan Muhakemetü'l Lügateyin' adlı eseridir (Göçer, 2013: 171). Nevai Muhakemetü'l Lügateyin adlı eserinde Türkçenin terim, kelime, zenginliği fiillerin çokluğu eklerin işlerliği ile ifade gücünün Farsçadan üstün olduğunu ispatlamaya çalışmış ve eserinde Türkçenin öğretimiyle ilgili önemli metotlar ortaya koymuştur (Karakuş, 2006; Göçer ve Moğul, 2011: 800).

XI. yüzyılda Karahanlılar döneminde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Divan-ı Lügat ‘it Türk adlı eserin yazarı Kaşgarlı Mahmut, eserinde dil öğretimi ile ilgili önemli metotlara yer vermiştir. Dil öğretiminde önce çok sayıda örnekler vererek bu örneklerden dil kuralına ulaşma yolunu izlemiştir. Örnekleri günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derleyerek dil öğretimi konusunda tekrarın önemi üzerine durmuştur (Akyüz: 30; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 18).

Zorbaz (2013: 159)’a göre, bugün, 40 yılına da olsa sömürge dönemi yaşamış ülkelerin, sömürü döneminde zorunlu şeklinde öğrendikleri dilleri ikinci dil olarak kullandıkları ve çocuklarının da bu dilleri öğretmeye devam ettikleri bir gerçektir. Türkçe hiç bir zaman sömürü bir dil olmamıştır. Tarihi seyri içinde diğer uluslar tarafından bir ihtiyaç olarak öğrenilmiştir. Memlukler döneminde Türkçe öğrenen Araplar, Türkçeyi öğrenim gördükleri okullarda zorunlu olarak öğrenmemişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretmek güdümlü yazılan eserlerin yazarlarının çoğunluğu ise Türk değildirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi, Türklerin tarihi sahnesine çıkışıyla birlikte başlatılmıştır.

Hunlar zamanında Çinli gelinler, Uygurlar döneminde Moğol devlet adamları Türkçe öğrenme gereksinimi duymuşlardır. Günümüzde Orhun Abidelerinin bir yüzünün Çince olması, Türkçenin diğere çevrilmesiyle ilgili çalışmaları Köktürklere kadar götürülebilir. Ancak bu dönemlerle ilgili kaynakların olmayışı, yabancılara Türkçe öğretiminin Divan-ü Lügat-it Türk’le başlatılmasını nerede ise zorunlu kılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihine yönelik bilgiler sistemli kurumlar olmadığı için yazılan eserlerin incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu eserler genellikle sözlükler, dil bilgisi kitapları ve konuşma rehberlerinden oluşmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim ve öğretilmesinin tarihi çok eskilere götürülse de kuramsal olarak Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde yabancı bir dil olarak öğretimi ciddi şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Göçer, 2013: 172). Türkiye'de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri/birimleri tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında Türk kültürü merkezleri ve üniversitelere bağlı dil ve edebiyat fakülteleri bünyesinde yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010; Göçer, 2013: 172).

Biçer (2012: 107-133)'deki çalışmasında günümüzde Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ve merkezlerin sayısını şöyle listelemiştir:

Amerika Birleşik Devletleri (20) , Afganistan (2), Almanya (13), Arnavutluk(1), Avustralya (1), Azerbaycan (1) , Bela Rus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6 Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Fili-Finler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4),İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2),Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1) ve Yunanistan (5).

Burada Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim/öğretilmesinin tarihi gelişmesi üzerine durmaktan ziyade asıl konuyu ilgilendiren Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenim ve öğretilmesinde karşılaştığı sorunlar üzerine durulması daha yerinde olacaktır.

Karababa (2009)'a göre, Türkçenin yabancılara etkili biçimde öğretilebilmesi ve öğretime uygun programların geliştirebilmesi için, öncelikle Türkçenin yapısal ve anlamsal özelliklerinin her yönüyle basitten karmaşığa giden bir biçimde ve öğrencilerin düzeylerine göre tanımlanması gerekmektedir. Türkiye'de Türkçenin dilbilgisini betimleyen değerli yapıtlar ve çalışmalar vardır, ancak söz konusu yapıtlar daha çok Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine yönelik kaynaklık edebilmektedir. Dil ortamı bakımından Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle, yurtdışında öğrenenler arasında farklılık vardır. Türkçeyi Türkiye'de öğrenenler ise günlük yaşamlarında Türkçeyi duyabilirler, hedef dile sahip kitleyle etkileşimde bulunabilirler ve dille birlikte kültürü de yaşayarak öğrenirler. Oysa Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler söz konusu dil edinimini destekleyici durumlardan yoksundur. Bu gibi durumlarda ders ortamında, dil öğrenim sürecinin görsel, işitsel araçlarla; günlük konuşma dilinden gazete ve dergilerden alınan metinler, radyo, televizyon programları gibi dilin günlük yaşamında türlü alanlarda kullanılışını yansıtan araç gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Karababa,2009: 272).

Yabancı dil öğretiminde işitsel ve görsel materyallerin kullanılması öğrenmeye yardım eder. Öğrenci işitsel araçla hedef dilin sesletimini öğrenirken, diğer yandan görsel araçlarla yani resim başı bir sayfadaki el, yüz ve beden ile iletilen beden dilini kavramaya çalışırlar (Demircan, 2005: 197-199).

Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Öğretmen, öğrencilere soru sorarken ve onların yanıtlarını alırken cesaret edici bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Bu destekleyici tutum, sınıfta konuşmak ve öğretmenine soru sormak isteyen öğrencileri cesaretlendirecektir. Sınıfta öğrencilerin, çoğu söyleyecek bir sözleri olmadığından değil, yanlış yapmaktan, çekindikleri ve utangaç oldukları için susmaktalar (Açıkgöz, 2003: 260- 261).

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012)'de "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları" şu şekilde ele almışlarıdır. Yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan programların, öğrencinin ana dillerine, eğitim düzeylerine ve kültürlerine göre hazırlanmayışı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmakta olan yöntem ve materyallerin çağın koşuluna uygun olmayışı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaşanan sorunlardır. Halbuki Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çağın gerektirdiği görsel ve işitsel araçlarının kullanılması büyük önem taşımaktadır. Yazılı ve görsel materyallerin en önemli özelliği ise birer kültür taşıyıcı hem de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitapları Türk kültürünü yansıtacak niteliklerde olmalıdır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52-53).

Yabancı dil öğretimi bilgi yığını demek değildir. Dil öğrenmek isteyen öğrencinin bilgi bombardımanına tutulması dil öğretiminde başarıyı getirmemektedir. Yabancı dil öğretimi sistematik ve aşamalı olarak uygulanması gereken bir alandır (Duru, 2013; 395).

Yabancı dil öğretimi, çok yönlü bir sanattır. Bu sanatın gereken tarzda başarıyla yürütebilmek için; büyük bir yetenek, bilgi birikimi, büyük bir beceriyi, öğrencilerle sıcak ilişkiler kurabilmeyi, öğretmeyi sevmeyi ve öğretmenlikten zevk almayı gerektirir (Songün, 1997).

Dil öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin müzikle ilgili olanlar, sanatsal etkinliklerle ilgili olanlar, spor etkinlikleri ile ilgili olanlar, duyuşsal konuyla ilgili olanlar ve geleneklere önem verenler olarak bireysel farklılıkları vardır. Bu sebepten ders ortamının hazırlanmasında, ders araç ve gereçlerinin belirlenmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Duru, 2013: 195- 396).

Yabancı dil ediniminde dört dil becerisi çok önemlidir. Bunlar okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerden ibarettir. Öğrencilerin kimi dinleme ve konuşma yolu ile hedef dili daha kolay öğrenir. Kimileri ise okuma ve yazma yolu ile kolay öğrenebilirler. Bu yüzden ders ortamı, öğrencilerin sahip oldukları bu farklı dil öğrenme yeteneklerinin en iyi biçimde kullanabileceklerine göre yaratılmalıdır (Songün, 1997: 19- 20).

İnal, (2013) çalışmasında, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkıların Önemi ve Yeri" konulu çalışmasında "dil edinme için müziğin" önemini şöyle açıklamaktadır:

Müzik ve dil iki etkili toplumsal araçtır. Dil öğretiminde birlikte kullanıldığında etkili ve eğlenceli bir ders ortamı sağlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde şarkıların büyülü etkisinden yararlanmak gerekmektedir. Çünkü müziğin ritmi ve dilin ritmi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Şarkılar farklı amaçlarla farklı dil becerilerini öğretmede kullanılabilmektedir. Dil öğretimi ortamında seçilecek şarkılar ve işlenecek konular öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre seçilmelidir. İnal (2013: 426-431) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı konuları öğretirken kullanılabilecek şarkıları şöyle listelemiştir:

Şarkıcı	Şarkısı	Öğretecek Konu
Zeki Müren	Bahçıvan	Sözcük ve geçmiş zaman için
Barış Mançu	Alfabe şarkısı	Alfabe sesleri için
Sezen Aksu	Gidiyorum bütün aşklar yüreğimde	Şimdiki zaman için
Candan Erçetin	Kızılcıklar oldu mu?	Geçmiş-z-ve soru ek- mi için
Ferhat Göçer	Çoktan unutmuş	Geçmiş zaman için
Barış Akarsu	Sevmek bin defa ölmek demekmiş	Mişli geçmiş zaman için
Barış Akarsu	Üsküdar'a gider iken	Ken konusu için
Şenay	Hayat bayram olsa	Dilek/ istek ve kipleri için
Erol Evgin	Sevdan olmasa	Dilek/ istek kipleri için

Mustafa Sandal	Onun arabası var	İyelik ekleri için
Füsun Önal	Ah nerede vah nerede?	De/da ve nerede soru sözcüğü için
Erkin Koray	Seni her gördüğümde	De/ hal eki ve bağlaç- olan de için
Erkin Koray	Olmalı olmamalı mı?	malı/ meli için
Erkin Koray	Fincanı taştan oyarlar	Geniş zaman ve yeni eylemleri öğretmek için
Barış Mançu	Domates, biber, patlıcan...	Sebzeler ve yeni sözcük öğretmek için

2.1. Afganistan

Doç. Dr. Mehmet Saray (1987)'da "Afganistan ve Türkler" adlı yazdığı kitabın da Afganistan hakkında şöyle demektedir:

Bugün Afganistan olarak bilinen memleketin adı, Afgan kavımlarının üstünlük kazandığı 18. asrın ilk yarısından sonra ortaya çıkmıştır. Daha önceleri belli bir siyası birlik olmadığı için memleketteki bölgelerin ayrı ayrı adları vardı ve bu bölgelerde yaşayan insanlar arasında dil ve ırk yönünden bir bağ bulunmuyordu.

Denize yolu olmayan Afganistan İslam Cumhuriyeti'nin yüzölçümü 650,000 kilo metre kare olup nüfusu da 20 milyon civarında bulunmaktadır. Bir Orta Asya memleketi olan Afganistan kuzeyden Orta Asya Cumhuriyetlerinden Türkmenistan, Özbekistan ve Tacikistan ile doğuda kısa bir mesafede Çin Türkistan'ı Keşmir ve Pakistan ile, güneyde yine Pakistan ile, batıda İran ile ortak sınırı paylaşmaktadır. Başkenti Kabil, büyük şehirleri ise Mezar-ı Şerif, Herat ve Kandahar'dır.

Coğrafi olarak Afganistan, üzerinde sıra dağlar bulunan yaylalardan meydana gelmiştir. Bu sıra dağların en önemlileri, memleketi batıdan doğuya ikiye bölen Sefid kuh (3,500 m. Kûhi- Baba ve Hindu-kuş (7697 m.) dağlarıdır. Bu sıra dağlar 6,000 m. yükseklikte Badahşan bölgesine Pamir yaylasına ulaşır. Bundan başka güneyde Sefid

Kuh ve Süleyman dağları, kuzeyde de Bend-i Türkistan dağları bulunur. Bununla beraber memlekete bazı ovalara da rastlanır.

Bir tarım memleketi olan Afganistan'da toprağın ancak onda biri işletilebilmektedir. Bunun en önemli sebebi kuraklıktır. Tarımın yanı sıra Afganistan ahalisinin geçim kaynakları hayvancılık ve hayvan ürünleridir. Teknik ve endüstriyel hayat hemen hemen yok denilecek kadar azdır. Son zamanlarda bazı ihtiyacı karşılayabilecek bazı fabrikalar inşa edilmeye başlandı (Saray, 1987: 1-2).

2.1.1.Nüfus Dağılımı

19779 yılında on sekiz milyon olarak tahmin edilen Afganistan nüfusu bugün tabi ki fazladır İsmail İbrahim'e göre Afganistan'da "2005 yılında 25 milyon"; Yavuz Selime göre Afganistan'da "2004 yılında 29 milyon" ve en son bilgilere göre 30 milyonu aşkın insan yaşamaktadır

Bu coğrafyada yaşayan milletler Farklı dillerde konuşmaktadır. Peştunlar, Tacikler, Türkler ve Hazaraların çoğunluğu oluşturduğu Afganistan'da Belluçi, Paşaii, Nuristanı, vb. küçük topluluklar da yaşamaktadır.

Resmi kaynaklara göre, Peştunlar 50 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Afganistan'da Tacikler %25 oranındadır. Hazaralar %6 diğerleri 1 milyonu geçmeyen topluluklardır. Afganistan'da Türkler resmi kaynaklara göre% 8-10 arasında göstermektedir. Günümüzde Afganistan'ın 30 milyonluk nüfusunun üçte birinden fazlasını yani 10- 12 milyon Özbek, Türkmen, Uygur, Tatar, Kazak ve Kırgız toplulukları yaşamaktadır. Türklerin yoğunlukla yaşadıkları Kate-Gan ve kuzey bölgesi (Afgan Türkistan-ı veya Güney Türkistan-ı) olarak bilinir. Bu bölge her ne kadar Afganistan

sınırları içerisinde kalsa da Hazar Denizi'nden Kaş Gar'a Urallardan Hindukuş Dağları'na kadar uzanan büyük Türkistan'ın tabii bir parçasıdır.

Afganistan tarihin başlangıcından beri Türk yurdudur. Geçmişte bu bölge Türkistan ve Horasan ismiyle anılmıştır. Bugünkü Afganistan eski Güney Türkistan'dan ibarettir. Tarihte binlerce yıl boyunca bu bölgede Türk devletleri kurulmuştur (Hayrı, 2007: 48-49).

2.1.2. Nehirleri

Afganistan'ın ana nehri şunlardır: Amuderya (Ceyhun), Kabul, Hilmend, Herirud, Ergandab, Hasrud, Gökçe, Murgab ve Ferarud. Bunlarla birlikte ülkede bazı ovalara da rastlanır. Sovyet idaresindeki Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle sınır teşkil eden Amu- Derya nehri boyunca beş yüz kilometre uzanan Türkistan kesimi; İndukus'un bir kolu olan Kabil suyu vadisi; batıda İran'a yönelmiş olan Heri-Rüd (Tecend Derya) havzasıyla, tuzlu veya kumlu çöllerden ve steplerden geçtikten sonra Sistan'da Hamun çukuruna varan Hilmand suyu havzası", (Saray, 1997; Hayrı, 2007:s. 16'deki alıntı).

2.1.3. Madenleri

Afganistan, maden yönünden birçok zenginliği bir arada bulunduran dünyanın sayılı ülkelerinden biridir. "Afganistan toprakları kısman tuzlu ve taşlı olup hem ziraat hem de ormancılık için uygundur. Ülkenin sahip olduğu madenler şunlardan ibarettir: Doğal gaz ve petrol (Şibirgan), Bakır ve Zümrüt taşı (Penşir), Demir (Bamyan), Petrol (Ser-i Pul), Kömür (Dere-Suf), Altın, Lacivert taşı, Kükür ve Uranyum (Bedehşan), Bakır, Demir ve Kurum (Kabil), Kürüt (Belh)".

2.1.4.İklimi

Afganistan'da kara iklimi hâkimdir. Bu yüzden Afganistan'ın havası kurudur. Aynı zamanda mevsimler arasında ve gece- gündüze göre farklılık arz eder. "Yüksek kısımlarda Aralık-Ocak aylarında hava ölçümünde -25 ile -38 dereceyi saptamışlardır.

Yazın ülkenin değişik bölgelerindeki sıcaklıklar +15 ile +38 ve +50 dereceye kadar çıkar." (Gubar, 1967; Hayrı, 2007:s. 17'deki alıntı).

2.1.5. Afganistan- Türkiye

Asya kıtasında, Orta Asya ve Ortadoğu ülkeleri arasında yer alan Afganistan, denize yolu olmadığı halde, kara ulaşımı açısından son derece jeopolitik bir konuma sahip olduğundan dünyanın kavşak noktası olarak adlandırılmıştır. Türkiye ve Afganistan birbirleri ile ortak sınırı olmayan iki dost ülkedir. Bu ikili dostluk münasebetlerinin, tarihi oldukça çok eskilere dayanmaktadır. İki Müslüman ülke olan Türk ve Afganistan halkının aralarında hem kültürel açıdan hem de din bakımından pek çok müşterek bağları mevcuttur.

Afganistan bağımsızlık mücadelesine başlattığı 1919 yılı Türk Milli Mücadele'sinin de başlattığı yıldır. Bu ortak mücadeleler iki ülkenin liderlerini birbirlerine daha yaklaştırmıştır. Türkiye'yi milletlerarası camiada ilk tanıyan devlet de Afganistan olmuştur. İki ülke arasında ilk dostluk anlaşması, 1 Mart 1921'de Moskova'da imzalanmış ve bu anlaşmayı Afganistan adına Afganistan olağanüstü elçisi General Mehmet Veli Han ile Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti adına iktisat Vekili Yusuf Kemal ve Maarif Vekili Rıza Nur Beyler imzalamıştır. Bu anlaşma gereği bir süre sonra Sultan Ahmet Han ilk Afgan elçisi olarak Türkiye'ye gelmiş ve eski Medine muhafızı Fahreddin Paşa da Kabil'e ilk Türk elçisi olarak atanmıştır. Sultan Ahmet'in başında bulunduğu Afgan elçilik heyeti Türkiye'ye geldikleri ilk günlerde II. İnönü zaferi kazanmıştır Ahmet Han Türkiye'ye gelişinden bu zaferden duyduğu sevinci bildirmek üzere Mustafa Kemal'e bir mesajı yollamış ve bu zafer Afganistan halkı arasında derin bir sevinç yaratmıştır.

1.Mart 1921 Türk Afgan ittifak anlaşmasıyla Afganistan'da modernleşme çalışmaları tekrar başlatılmıştır. Bu bağlamda Afganistan ordusunu eğitmek ve ülkenin

eğitim ve idare işlerini yeniden düzenlemek için Türkiye'den Afganistan'a subaylar ve öğretmenlerden meydana gelen bir heyet gönderilmiştir.

1928 yılının Mayıs sonlarında Afganistan Kıralı Emir Amanullah Han resmi bir ziyaretle Türkiye'ye gelerek Mustafa kemal tarafından çok sıcak karşılanmıştır. Mustafa Kemal Afgan kralına ve şahsında Afgan milletine büyük ilgi ve dostluk göstermiş ve bu sırada iki ülke arasında kültürel, ekonomik ve askeri sahalarda anlaşmalar imzalanmıştır(Can, 2013: 1-10).

Bu bağlamda ekim1936'de Türkiye'den Prof. Dr. Mehmet Ali DAĞPINAR Afganistan'a gelmiş ve Kabil Devlet Üniversitesi bünyesindeki Hukuk ve Siyasal Bilgiler Fakültesi'ni kurmuştur. Bu fakültenin profesör ve dekanlığına getirilmiştir. Bir süre de Afganistan Hariciye Nezareti Hukuk Müşavirliği yapmıştır. Göstermiş olduğu üstün hizmetlerinden dolayı 1940'ta Afgan Hükümeti'nce 1. Sınıf "Maarif Nişanı "ile taltif edilmiştir.

1926 yılında Atatürk'ün davetlisi olarak Ankara'ya gelen Afgan kıralı Amanullah Han'ın talebi üzerine Afganistan'da sağlık alanında çalışmalar yapmak üzere Türkiye'den Prof. Dr. Kamil Rıfkı Uğra başkanlığında bir sağlık ekibi Afganistan'a giderek 17 yıl kalmıştır. Rıfkı Afganistan'da kaldığı süre içinde hem kral hem de ailesinin doktorluğunu yapmış hem de Afganistan'daki ilk Tıp Fakültesi olan Kabil Tıp fakültesini kurarak ilk dekanı olmuştur. Afgan kıralı ve Afganistan halkı Prof. Dr. Kamil Rıfkı Uğra 'ya karşı derin sevgilerinden dolayı Kabil'de Dr. Rıfkı adını verdikleri bir sanatoryum yaptırmışlardır (Hayrı, 2007: 70-71).

Afgan halkının de Türkiye'de başlatılan kurtuluş mücadelesinde kendi aralarında yardım toplayarak Türkiye'ye gönderdikleri bilinmektedir. Ayrıca Afganistan Türkiye Cumhuriyetinin resmiyete tanıyan ilk ülkelerden biri olmuştur.

2001 yılında Taliban rejiminin yıkılmasından sonra, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde en kapsamlı dış yardımını Afganistan'a ayırmıştır. Bu yardımlar dahilinde, Afganistan'ın geleceğinin inşası için Afganistanlı gençlerinin burslu olarak Türkiye'deki farklı üniversitelerde eğitilmesi hedeflenmiştir.

2.1.6. Afganistan'da Türkçe

Türkiye Cumhuriyeti 1930'larda Afganistan'a yardımlarını artırarak devam ettirmiştir. Türkiye'nin Afganistan'a yönelik yardımları kapsamında eğitim ve öğretime öncelik verilmiştir. Afganistanlı gençler, hem Türkiye'de hem de Afganistan'da Türk öğretmenleri tarafından farklı alanlarda eğitilmiştir. Türkiye pek çok Afganistanlı gençlere burs vermiş ve onları Türkiye'deki farklı lise ve fakültelerde okutup yetiştirmiştir. Ayrıca Türkiye Afganistan'da eğitim-öğretim kurumları kurarak onlara eğitimciler göndererek Afganistanlı öğrencilerinin kendi yurtlarında eğitmiştir.

Nüfusunun mühim bir kısmını Afganistan Türkleri (Özbek, Türkmen, Kazak, Kırgız, Aymak ve Kızılbaş) Türklerinin teşkil ettiği Afganistan ile Türkiye arasında tarihi ve kültür bakımından pek çok ortak bağların bulunmasına rağmen, maalesef, Afganistan'ın hiç bir köşesinde Türk dilinin eğitim ve öğretimi konusundan söz edilmemiştir. Bunca uzun zaman Türkiye'nin Afganistan kaderine olumlu etkisi olmasına rağmen Afganistan'da Türkçenin eğitimi-öğretimi ihmal edilmiştir.

6 Nisan 1992 tarihinde Afganistan'dan komünist rejiminin yıkılmasıyla ülkede yeni bir dönem başlamıştır. Komünist rejiminin devrilmesinde büyük rol oynayan General Dostum Mezar-ı Şerif merkez olmak üzere kuzeyde kendi yönetimini kurmuştur. Dolaysıyla bu yıllarda Türkiye ve benzeri yakın uzak dost ülkelerinin konsoloslukları da Mezar-ı Şerif'te açılmıştır. Bu dönemde ilk Türk-okulu belki de bir ihtiyaç esasında Kuzey bölgesinin Şibirgan şehrinde 1995 yılında açılmıştır. Her ne kadar bu okullar Türkiye devletinin resmi faaliyetleri esasında açılmışsa da

Afganistan'da Türkçenin eğitimi –öğretimi ve Türk dilinin yayılmasında büyük role sahip olduğu muhakkaktır. Daha sonra 1996'da Mezar-ı Şerif şehrinde Afgan-Türk Uluslararası Mezar-ı Şerif Lisesi açılmıştır. Günümüzde ülkenin başkenti Kabil, Kandahar ve Herat illerinde Afgan-Türk okulları kendi faaliyetini yürütmektedir.

Türk Silahlı kuvvetleri İSAF'ın komutanlığını üstlenip Afganistan'da görevlendirildiğinde bu kuvvetlerin baş komutanı Hakim Zorlu'nun isteği üzerine Afganistan geçici hükümetinin başkanı Hamid Karzai'nin Aralık ayı 2001 yılı tarihli, 5295 sayılı hükmüyle Kabil Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat fakültesi bünyesinde Türkoloji bölümü 2003 eğitim ve öğretim yılında resmen açılmıştır (Hayrı, 2007: 82-100). Günümüzde Türkoloji bölümü lisans seviyesinde 8. dönem mezuniyetini vermekle faaliyetini sürdürmektedir.

Ayrıca Afganistan'ın bazı Devlet Üniversitelerinde faaliyetlerini sürdürmekte olan Özbekçe ve Türkmence bölümlerinin ders programlarında Türkiye Türkçesinin öğretilmesine de yer verilmiştir. Afganistan Milli ordu ve polisinin eğitilmesi için Kara Harp Okulunda açılan İngilizce, Fransızca ve Almanca şubelerinin yanı sıra Türkçe şubesi de faaliyet göstermektedir. Aynı zamanda Başkent Kabil'de "Afganistan Türk Görev Komutanlığı Sivil Askeri İşbirliği ile Afganistan Milli Eğitim Bakanlığının yakın işbirliği içerisinde açılan farklı bölgelerdeki Türkçe kurslarında yüzlerce Afganistanlı gençlerin Türkçe öğrenmekte oldukları bilinmektedir.

2.2.1. Tutum nedir?

Tutum toplumda merkezileşmiş temel değerlerin bireyselleştirilmiş ve içselleş-tirilmiş şeklinde bireye yansımasıdır (Eserpek, 1981: 6).

Kağıtçıbaşı (2006)'nin Smith' den aktardığına göre, tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2006:102). Tutum gözle görülmez; fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışları gözlemlenmesi sonucu, bu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 2006: 102). Demek ki, tutum bireylere atfedilen bir eğilim doğrudan gözle görülebilecek bir özellik taşımayıp herhangi bir psikolojik değer taşıyan nesne ve olaya karşı bireylerin davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

Tutum, bireyin içinde bulunduğu toplum onun yaşam biçimi ve değerler bütününü oluştururlar (Kılıç, 2004: 30). Yani tüm bu bileşenler de bireyin davranışlarına yön verir ve bu bileşenlerden bir parçayı da tutum oluşturmaktadır.

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön gelimidir (İnceoğlu, 2010: 13).

Tutum; çoğu zaman bireylerin herhangi bir nesne ve ya hem olaya karşı davranışlarıyla açıklanır. Oysa tutum ve davranış farklı ama birbirini bütünleyen iki olgudur (Baysal, 1992). Tutum; yaşantı ve deney sonucu oluşan, ilgi olduğu nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal bir hazırlık devrimi olarak tanımlanmıştır (Baysal, 1992; Neşeli, 2004: s.13'teki alıntı).

Neşeli tutum hakkındaki bilim adamlarının tanımlarını açıklarken şunları sunmaktadır:

> Alport'a göre tutum; bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir. Burada tutum, bireyin tepkisini yönlendirici bir unsur olarak onun davranış biçimini belirlemektir. Ayrıca, deneyimlerle örgütlenmesi, tutum oluşmasını bir öğrenme sürecine bağlamaktadır. Katz'a göre tutum; " Bireyin çevresindeki bir simgesi, bir nesneyi, ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir." Kolosa'da benzer bir tutum tanımı vermektedir; "Tutum, öğrenilmiş tercihlere dayanarak tepki göstermeye bir öne gelimdir". Lambert ise benzer ama daha geniş bir tutum tanımı vermektedir; " Tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce duygu ve tepki biçimidir. " Mailer, tutum kavramına yeni bir yaklaşım getirerek, tutumu bir danışma çerçevesi" olarak tanımlamıştır ve tutumun belirli kanılar oluşturma ön gelimi temsil ettiği görüşündedir (Neşeli, 2003: 13-14)

Selçuk (2004) Berberoğlu ve Kağıtçıbaşılar'ından aktardığına göre, Openheim, tutum genel olarak bireylerin herhangi bir nesne ve olaya karşı olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanmaktadır.

Tutum bireylere atfedilen ve psikolojik bir değer taşıyan nesne ve olaylara karşı bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına biçim veren bir eğilimdir. Yani, tutum gözlenemeyen soyut bir kavram olup ancak bireylerin gözle görülebilecek davranışlarından ötürü varsayılan bir olgudur.

Selçuk (2004: 26) Kağıtçıbaşı'dan aktardığına göre, tutumlar bilişsel, duyuşsal ve

Davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşmakla beraber bu öğeler tıpkı birbirleriyle uyum halinde olup güçlü tutumlarda tam olarak bulunurken zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öğe kısman zayıf olabilmektedir.

Şerif ve Şerif (1996) göre, tutumlar doğuştan gelmez, belki nesne, kişi, grup ya da öğrenilir ve dolaysıyla değişirler. Tutum değişikliği, genellikle belli bir konuda yeni bir görüşün edinilmesiyle sonuçlanır (Şerif ve Şerif, 1996; Selçuk, 2004: s. 27'deki alıntı).

Altınok (2004) (Fishbein ve Ajzen)' den aktardığına göre, tutum; Kendi nesnelerine yönelik, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanır ve tutum nesnesi ise herhangi bir insan, olay, durum, konu, soyut bir düşünce ya da politik bir yaklaşım olabilir şeklinde verilir. Tutumlar, bu tutum nesneleriyle ilgili "hoşlanma-hoşlanmama", "iyi-kötü", "onaylama-onaylamama" gibi boyutlar arasında yapılan değerlendirmelerdir (Altınok, 2004: 37). Tutumların temeli ise bu tutum nesneleriyle ilgili inanışları içermektedir. Bu inanışlar esasen tutum nesnesiyle ilgili yaşantılara ve öğrenmelere dayanır. Bireylerin tutumları, tutum nesnesiyle ilgili öğrenmelerine bağlı olmakla birlikte bireyler çok az bilgi sahibi oldukları tutum nesneleriyle ilgili tutumlara sahiptir (Fishbein ve Ajzen, 2004; Altınok, 2004: s. 37'deki alıntı).

Tanımlara göre, tutum doğrudan gözlemlenemeyen soyut bir kavram olarak var olan ancak bireylerin gözlemlenebilecek bazı davranışlarından dolayı varsayılan bir olgudur. Tutum, bireylerin herhangi bir psikolojik değer içeren nesne, durum ve olaya karşı olumlu ya da olumsuz vaziyet alma eğilimidir. Tutum, bireylerde doğuştan kazanılmayıp daha sonraları bireylerin hayat yaşantısı (aile fertleri, bulundukları çevre) deneyimleri neticesinde kazanılabilecek bir oluştur. Bu olgu yani tutum, bireylerin, herhangi bir durum, olay ve nesneye karşı harekete geçirebilecek zihinsel ve duyuşsal

hazırlık biçimidir denilebilir. Tutumlar kalıcı değil değişken ve aynı zamanda tutarlı değişmesi de zor bir olgudur. Bireylerin yaş oranlarına göre değişir ve azalır. Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşmakla daha çok duyuşsal alana girmektedir. Olumlu tutum bireylerin tutum nesnesine yönelik yaklaştırırken olumsuz tutumlar ise tutum nesnesinden uzaklaştırabilmektedir.

2.2.2. Tutumun Önemi

Tutum kavramı günümüze kadar birçok bilim adamlarının ilgisini çekmiş ve onların inceleme konusu haline gelmiştir. Sosyologlar, sosyal psikologlar, psikologlar, dilciler, sosyal bilimciler ve siyaset bilimcileri tutumu tanımlarken kendi ilgi alanlarına yönelik öğeleri ön plana çıkarma çabası içinde bulunmuşlardır. Bu sebepten tutum kavramına ilişkin tanımların çok sayıda olması; tanımlarda çeşitlilik göstermesi sonucunu ortaya getirmiştir. Bir yandan bu kavram hakkındaki tanımların çok sayıda olması, diğer yandan da geliştirilen her bir tanımın, daha sonraları yapılacak tanımların geniş ve kapsayıcı olarak yapılmasına zemin hazırlamıştır.

İnceoğlu (2010) tutum hakkındaki bazı bilim adamlarının görüşlerinden yola çıkarak şu şekilde açıklamaktadır:

Tutum, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak göze çarpar. Davranış bilimlerinin çıkış noktasında insan davranışının sorgulanmasının yer aldığı düşünülürse tutum kavramının merkezi konumu da daha iyi anlaşılır (İnceoğlu, 2010: 5). İnsanın herhangi bir olay, nesne ya da durum karşısında olası bir davranış biçimini oluşturan birey olarak ele alındığında, insanın her türlü davranışının kaynağında tutumun da yer aldığını kabul etmek gerekmektedir. Bu yüzden tutum kavramının davranış bilimlerinin anahtar noktası olarak kabul etmek bir doğaldır. Murphy ve Newcomb'a göre, hiç bir kavram tek başına sosyal psikoloji alanında tutumlar kadar önemli bir konum arz etmez. 1940'lı yıllardan itibaren bilim adamlarının özellikle

sosyal psikologların tutumların oluşumu ve değişimine yönelik diğer konulardan çok daha zaman ayırdıkları bilinmektedir.

Tutumlar sosyal psikolojinin konusu ve anahtar kavramlarından biri olmakla kalmayıp; sosyoloji alanındaki gelişmelere toplum ve grup yapılarına ilişkin incelemelere taze boyutlar kazandırırken, tutumların da toplumlar ya da kitleler düzeyinde ele alınması ihtiyacını ortaya koymuştur. Öte yandan insan davranışlarını konu edinen bir diğer bilim dalı olan psikoloji alanındaki kuramsal ve yöntem bilimsel gelişmelerin de tutumların incelenmesinde önemli etkiler yaptığı gözlemlenmektedir. Burada insanların zihinsel ve duygusal dünyasından kaynaklanan yaşam deneyim alanının, algı setinin onun tutum ve davranışlarını ne biçimde yönlendirdiği sorgulanırken tutumların yine merkezi bir yerde durduğu görülmektedir.

Tutumlara yönelik incelemeler sadece burada sözü edilen bilim dalları ile sınırlı kalmayıp, yanı sıra siyaset bilimi, dil bilimi, ekonomi, antropoloji, tarih, sosyal bilimler kapsamındaki diğer alanlarda da insan davranışlarının yönlendirici öğelerden biri olarak tutumların incelenmesinde önem verilmektedir. Ayrıca bütün bunların yanında tutum kavramının incelemelerin merkezine yerleştirilen önemli bir alan da iletişimdir. Sosyal bilimlerin oldukça yeni sayılan iletişim sahasının önemli bir kesitinde de tutum araştırmaları yer almaktadır. Tutumlar dış dünyaya karşı vaziyet alışımızı biçimlendirir. Tutumların genel olarak zihinsel bir etkinlik sonucu ortaya çıktığı bir gerçektir. Kişiliği oluşturan özellikler (Personality traist-kişilik çizgileri faktörleri arasında tutumlar önemli bir yere sahiptir (İnceoğlu, 2010: 52). Tutum kavramı hemen hemen bütün bilim dallarında incelenecek bir konu niteliği taşımasından ötürü birçok araştırmanın önemli kavramı olarak ele alınmıştır.

Bölükbaş (2004)'a göre, dünyayı anlamlandırmak için bireye yardımcı olan ve bireylerin gündelik yaşamında özümsemesi gereken farklı bilgileri düzene sokan

tutumlar bilgi işlevine hizmet eder. Bu türden tutumlar, bireylerin farklı bilgileri ayrıntılarına bakmaksızın etkin bir şekilde düzenlemesine ve işlemesine izin veren şemalardır. Örneğin ön sırada oturan gözlüklü öğrencilerin çalışkan olduğu inancı, bu kişileri değerlendirmek için gerekli hızlı şematik biçimi sağlar. Bu türden tutumlar genellikle, gerçekliği aşırı basitleştirir ve olayların algılanma biçimini etkiler.

Bireyin, bir topluluğun parçası olduğunu hissettiren tutumlar, toplumsal uyum işlevine hizmet ederler. Belirli bir partinin ya da topluluğun inanç ve tutumlarını, sırf arkadaşları, aileleri, komşuları vb. öyle yaptığı için savunanların davranışları, tutumların toplumsal uyum işlevine örnek olarak verilebilir. Bu durumda, inanç ve tutumların gerçek içeriği, bunların sağladığı toplumsal bağlar kadar önemli değildir. Tutumlar bir toplumsal uyum işlevine hizmet ediyorsa, değişmeleri de toplumsal yasaların değişmesine bağlıdır ve bu işleve sahip olan tutumların değişmesi çok uzun süreler gerektirmektedir.

2.2.3. Dil Öğrenmeye Karşı Tutum

İnsan toplumsal bir varlıktır. Hep toplumla birlikte yaşamayı tercih eder. Kendi çevresiyle uyum sağlamak çabasında bulunur. İç dünyasındaki duygu ve düşüncelerinin başkalarına aktarmak ister ve bunu diğerlerine aktarırken onların da duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için dil dediğimiz olguya ihtiyaç duyar. Bu noktada tutumların, insan davranış ve eylemlerine yön verici etkilerinden söz etmek yanlış olmaz (İnceoğlu, 2010: 50). Tutumlar, bireylerin bütün bunları algılamalarında birtakım ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinimi yaratmaktadır. Bu sebepten tutum kavramı dil öğrenme ve öğretme sürecinde merkezi bir konuma sahiptir. Çünkü dil öğretim sürecinde öğrencinin okul, öğretmen ve başka nesnelere ilişkin tutumlarının olumlu olması onun başarısını artıracaktır (Açıkgöz**,** 1992; Kılıç, 2014:s. 32'deki alıntı).

Aydoslu (2005) araştırmasında bilim adamlarının, dil öğrenmeye karşı tutum hakkındaki görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

Gardner ve Lambert (1972) yabancı bir dil öğreniminde bireylerin kişisel özellikleri olan tutum arasındaki ilişkileri inceleyen çeşitli çalışmalar yaparak tutumun ikinci bir dil öğreniminde bireyler için çeşitli amaçlarla dil öğrenme isteğini sağlayan birer unsur olarak belirlemiştir. Yani Tutum, bireylere çeşitli amaçlarla dil öğrenmeye yönelik istekli kılmakla beraber ortaya konulan amaçlarına ulaşabilmesi için başarıyı sağlamakta ve ya hem başarıyı engelleyebilmektedir. Öğrenilecek bir dile karşı tutumlarımız, o dilin öğrenilmesi için çok etkili olabilmektedir. Çünkü yabancı dil edinimi söz konusu olduğunda o dili konuşan insanlar hakkında ne his ettiğimiz, o dile ilişkin dilbilimsel zorluk ve ya kolaylığı, o dilin önem derecesi, uluslararasındaki değeri ve o dile yönelik olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerimiz gibi ölçülebilecek tutumlarımız dil öğrenimini başarılı ya da başarısız kılabilmektedir (Richards, Plaat ve Weber, 1990; Yılamaz, 20114: s.14'teki alıntı).

Kazazoğlu (2013) bilim adamlarının dil öğrenmeye karşı tutum hakkındaki fikirlerini şöyle sunmaktadır:

Öğrencilerin ders ortamında kazanmaları gereken duyuşsal özellikler; dersi sevme, derse karşı istekli olma ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme gibi özelliklerdir. Tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999; Kazazoğlu, 2013: 295). Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlardır (Gardner ve Lambert, 1979; Stren, 1983; Borwn, 2001; Krasakal ve Saracaloğlu, 2009; Kaya ve diğerleri, 2009). Olumlu tutumlar dil öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar ise başarısız kılabilmektedir. Nitekim çeşitli araştırmacılar; öğrenci tutumlarının, dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve

başarıyı da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymaktadır (Krashen, 1981; Savignon, 1983; Karahan, 2007; Kazazoğlu, 2013: s.296'deki alıntı).

Araştırmacılara göre, bireylerin kendi ana diline karşı olumsuz tutum geliştirmediği tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise ana dilin doğal ortamda edinilmesi, çevresel faktörlerin bireylerin ana dili ile uyumlu olması ve bireylerin bu dili bilinçaltı edinilmesi gibi etmenler olmuştur. Yabancı dil öğreniminde ise kişisel ve duyuşsal faktörler üzerine yapılan araştırmalara göre, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken kendileri ile birlikte getirdikleri özellikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda dil tutumları ikinci bir dil öğretiminde en etkili duyuşsal faktörlerden biri olarak görülmektedir. Kazazoğlu (2013)'ün Smith (1971)' den aktardığına göre, öğrenci, yabancı dil dersine başladığı ilk günden itibaren çoğunluğu olumsuz olan birtakım tutumlara sahiptir. Bu sebeptendir ki öğrenci dersi anlamsız, sıkıcı, ya da gereksiz olduğunu düşünebilir. Sonunda bütün bu olumsuz tutumlar öğrencinin dil öğrenme sürecindeki başarısını etkiler ve hedeflenen amaçlara ulaşmasında engel yaratır(Smith ,1971; Kazazoğlu , 2013: s.296'deki alıntı).

Gömleksiz (2003)'e göre, dil öğrenme ortamındaki sorunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarla ilişkin olarak ele alındığında, bilişsel alana daha fazla ağırlık verildiği, sorunlara sadece bu boyutun göz önüne alınarak çözüm yolu geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Oysa duyuşsal özellikler dil öğrenme ortamında öğrencilerin başarısını büyük ölçüde etkilemektedir. Duyuşsal alan çeşitli boyutları içermektedir. Bunlar, ilgi, tutum, güdülenmiştik, kaygı, benlik, kişilik değer yargıları gibi boyutları kapsamaktadır. Bu boyutların her biri bireylerin dil öğrenme süreçlerini etkileyen büyük etmenlerdir.

2.2.4. Tutum Bileşenleri

Tutum kavramı hakkındaki tanımlar dikkatle incelendiğinde, kişilerin herhangi bir objeyle ilgili algılarını, duygu, inanç ve değer yargılarına dayanarak değerlendirdikleri tutumun üç bileşeni olduğu bilinmektedir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerdir.

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturucu öğesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle örgütlenme, dolaysıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (İnceoğlu, 2010: 20). Bu varsayma göre, bireyin, herhangi bir nesne hakkındaki bildikleri bilişsel öğe, nesneye nasıl bir duyguyla yaklaşacağı (olumu, olumsuz) duyuşsal öğe ve nesneye karşı nasıl bir tavırda bulunacağını ise davranışsal öğe belirlemektedir. Bireylerin bir nesne, olay, durum ya da kişiye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda aldığı tavır ve duruş biçimi onun tutumunu yansıtmaktadır. Bu sebeptendir ki tutumun oluşması için bu üç öğenin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) öğelerinin kendi aralarında uyumlu bir ilişkinin mevcut olması gerekmektedir. Bu üç bileşenler arasında bir eşgüdüm olmadığı takdirde tutumun oluşması da mümkün değildir. O halde tutum bileşenleri açısından bakıldığında, tutum bu üç öğenin kendi aralarındaki eşgüdümlemeleri neticesinde ortaya çıkan bir duruştur. Demek ki tutum bir objeye karşı tepki gösterme biçimi değil, belki de bir tepkinin ortaya konulmasının ön aşamasıdır denilebilir. Yani birey, belli bir olaya, nesneye, kişiye ve ya duruma karşı bir tepki ortaya koymadan önce o tepkiye hazırlık olmak için bir tavır alır, bir duruş ortaya koyar. Diğer bir ifadeyle belirtmek gerekirse, birey herhangi bir nesneye yönelik belli bir tepki göstermek için kendisini belli biçimde konumlandırır ve o tepkiyi ortaya koymak için hazır duruma gelir. İnceoğlu(2010) söz gelimine göre, bir arkadaşımızla karşılaştığımız zaman sevinç gösterisi yapıyorsak, bu ona o anda sevgi duyduğumuz için değil, ona karşı öncesinde bu duyguya zaten sahip olduğumuz içindir (İnceoğlu, 2010: 20).

Tutum hakkındaki farklı tanımlardan hareketle, tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi bulunmaktadır. Bunların kendi aralarında örgütlenme ve iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır.

2.2.4.1. Bilişsel Bileşeni

Bilişsel bileşeni: Bireyin bir nesne ya da konu hakkındaki bildikleri zihinsel öğesini kapsamaktadır. Bireyin bu nesne hakkındaki tüm bilgi ve görüşleri tutumun zihinsel öğesini oluşturmaktadır. Bu öğe bireylerin tutum nesnesi hakkındaki bilgi ve deneyimlerine dayanır. Bireylerin içinde yaşadığı çağa ayak uydurabilmesi için İngilizce ve ya uluslararasında etkili olan ikinci bir yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun düşüncesidir. Bir matematik öğretmeninin matematik dersinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin düşünce gücünü geliştirdiğine inanması, Kağıtçıbaşı (1979: 86)'a göre, Ahmet'in kadınların çalışmasının sakıncaları hakkında belirtiği fikirler hep tutum bileşenine verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır.

Tutum hakkında sahip olunan bilgiler (bunları sözle belirtilmesi) Mehmet'in çalışma masasının değerli olduğu hakkındaki düşüncesi; Ahmet'in kadınların çalışmasının sakıncaları hakkında belirttiği fikirler vb. gibi...(Kağıtçıbaşı, 2006: 104-105).

2.2.4.2. Duyuşsal Bileşeni

Duyuşsal bileşeni, bir tutum nesnesine hangi duygularla(olumlu ve ya olumsuz) biçimde yaklaşacağımızı belirlemektedir. Bireyin duygularını gözlenebilecek bazi duygusal tepkileri olarak ortaya konulmadıkça, onun duygularını anlamak çok güçtür. Duyuşsal öğenin belirtileri olarak bireylerin tutum nesnesine ait duygularına yönelik gözlenebilen duygusal, bedensel tepkileri (kalp atışını hızlanması, heyecan, terleme, yüz kızarması vs) ve dilsel (kızmak ve rahatsız olduğunu belirtmek hoşlanmak ve hoşlanmamak vs Kağıtçıbaşı,1988; Yılamaz, 2014: s.15'teki alıntı). Diğer bir ifade ile duyuşsal bileşen tutum nesnesine yönelik bireylerin sahip oldukları bütün duyuşsal ve

duyguları özellikle de tutum nesnesini kabul etme ve ret etme, dolaysı ile de tutum konusundan hoşlanıp-hoşlanmama, onun sevip sevmeme gibi olumlu ve olumsuz duyguları içerir. Bireyin tutum nesnesine yönelik iyi ya da kötü duyguları onun tutum nesnesine yönelik uzaklaşma ve yaklaşası söz konusu olacaktır. Örneğin, içinde yaşadığımız çağa ayak uydurabilmek için İngilizce ve ya uluslararası ikinci bir dil öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen bir kimse, İngilizce ve ya ikinci bir yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmekle o dilin öğrenilmesini sevmesi gibi. Yahut bisiklet kullanmaktan korkan bir çocuk bisiklete karşı hiç ilgi duymamakta; internet araçlığı ile aile ve yakın dostları ile iletişim kurmayı seven biri internete karşı çok ilgi duymakta hep bunlar tutum konusuna ilişkin söz konusu yaklaşma ve uzaklaşmaya ait verilecek örnekleridir.

Bu öğe diğer iki öğeden bağımsız olarak varlık kazanamaz. Bu hususta bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, yani zihinsel öğe bu duyuşsal bileşeni ortaya çıkması için önemli bir faktör olarak bilinmektedir. Yani bireyin herhangi bir objeye yönelik olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmesi onun önceki deneyimleri ile ilişkili bir durumdur. Demek ki birey herhangi bir uyarıcıya ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmişse, birey bu uyarıcılarla daha önceleri bir ilişki içinde olmuş, bu ilişkiler neticesinde kazandığı deneyimleriyle olumlu ya da olumsuz tepki göstermiştir.

Tanımlara göre, duyuşsal bileşen ile davranışsal bileşen arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Davranışsal öğe genellikle duyuşşal öğenin sonucu biçiminde yansır. Bireylerin ortaya koyan davranış biçimi ise duygusal öğesinin somutluk kazanmasıdır. Davranış olarak yansımadığı sürece duygusal bir durumu nerede ise anlamak imkansızdır. Bireyin bir nesne, kişi, duruma ilişkin ne gibi bir duygusal tepki içinde olduğunu anlamak ise o duygusal tepkinin davranış olarak sergilenmesi gerekmektedir. Örneğin sahndaki bir şarkıcının izleyicilerden aldığı beğeni ve sevgi onların alkışlarında yansır (İnceoğlu, 2010: 21).

2.2.4.3. Davranışsal Bileşeni

Davranışsal bileşeni: Bireyin, tutum konusuna yönelik bir davranış eğiliminde bulunmaya hazırlama biçimidir. Davranış eğilimlerinin sözel ve sözel olmayan diğer eylemlerden gözlenmesi mümkündür. Söz konusu davranışlar ise bireylerin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkisi olmayan tutumlarının etkisi altındadır Davranışsal öğeden bahse ederken iki tür davranışın birbirinden ayrıt etmek gerekmektedir. Bunlardan biri duygusal davranış diğeri ise kuralsal(normatif) davranıştır (İnceoğlu, 2010: 25). Duygusal davranışın temelinde ise negatif ve pozitif duygularından oluşan iki tür boyut vardır. Yani tutum konusuna yaklaşma ya da uzaklaşma ya da karşı koyma. Normatif davranışların temelinde ise daha çok akla ve mantığa dayalı öngörüler ve yargılar bulunmaktadır. Bu tür ortamlarda geliştirilen davranışlar ve bunlardan kaynaklanan tutumların temelinde her şeyden önce içinde yer alınan kurumun çıkarıları bulundurulur (İnceoğlu, 2010: 27). Yine de Kağıtçıbaşı (1979: 86)'a göre, Kadınların çalışmasına karşı çıkan Ahmet'in karısının çalıştırmaması, arkadaşına da karısını çalıştırmaması için davranışta bulunması gibi, Türkçe dersini seven bir kimsenin Türkçe hikaye kitapları okuması ve üniversite Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan birinin tiyatroya olan ilgisi nedeniyle tekrar üniversite sınavına girip tiyatro bölümünü kazanması gibi örnekleri çoğaltabiliriz. Birey tutum konusuna yönelik ne tür (olumlu ve ya olumsuz) tutum ortaya koyarsa davaranışı de aynı şekilde yansır. Katıldığımız bir konu hakkındaki konferansta, konferans çok hoşumuza gitmişse bu duygularımızı alkışlarımızla yansıtırız; aksı takdirde oyalamaya ve ha hem konferansın bitiminden önce çıkmak gibi tavırlar ortaya koyarız.

2.2.5. Tutumların Özellikleri

Tutumların hem tüm olarak, hem de tek tek öğeleri için söz konusu olan birtakım özellikleri vardır (Kağıtçıbaşı, 1979, 88). Söz konusu tutumun dört özelliğinin, insan davranışlarında etkisi bulunmaktadır. Bu özellikler, yaklaşma-uzaklaşma, duygusal bilişsel olma, devamlılık ve bireysel- toplumsal anlamlılıktır.

Her tutumun bir yönü vardır. Tutuma sahip birey, kendi tutum nesnesine karşı ya olumlu ya da olumsuz biçimde tepki eğiliminde bulunur. Demek ki tutumlar bireylerin herhangi bir tutum nesnesine karşı yaklaşma ve uzaklaşma davranışlarını etkiler. İnsan hayatında önemli yere sahip olan tutumlar çoğu zaman insan davranışlarının yönünü belirlemesinde etkili rol oynar. Olumlu tutum geliştirdiği bir birey, nesneye, olaya, kişiye yaklaşır oysa olumsuz tutuma sahip birey, tutum nesnesinden uzaklaşır (inceoğlu, 2010: 22). Örneğin Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrenciler derse erken gelirler, Türkçe dersindeki ödevlerini kusursuz yaparlar ve derste devamsızlık yapmazlar. Olumsuz tutuma sahip olanlar ise derslere katılmamak için bahaneler ararlar ve ödevlerini yapmazlar. Verilen Örneklerde görüldüğü gibi tutum nesnesine karşı yaklaşma ve uzaklaşma söz konusudur.

Tutumlar bireylerin duygu ve düşüncelerine dayalı olarak gelişir. Bireyin tutum nesnesine ilişkin hangi duygularla yöneldiğine işaret eden öğe ise tutumun duygusal öğesidir. Yani bireyin bir tutum objesi olan olaydan, kişiden ya da durumdan hoşlanması veya nefret etmesi onun duyuşsal yönüdür. Örneğin Ali, Türkçe hikaye kitapları okuduğu zaman ve ya başkalarının okuduklarını duyduğu zaman mutlu olur. Ali'nin bu tutum nesnesine duygusal yaklaşımı hoşlanıp hoşlanmama durumu da önceki deneyimlerine bağlıdır.

İnceoğlu(2010) duygusal öğe bazı tutumlarda çok güçlü ve bazı tutumlarda ise zayıf olabilmektedir. Bazen bireyler bilişsel öğe bazı konunun kendisi için zararlı olduğunu söylese bile birey ondan hoşlanır. İçkiyi kendileri için zararlı olduğunu bilip içmeye devam etmesi gibi. Tutumun bilişsel öğesi ise bireyin, tutum nesnesi hakkındaki üst düzey ve alt düzey bilgilerini içerir. Başka bir deyişle tutumun bilişsel öğesi ise bireyin tek bir varlık ya da grup bir varlığa yönelik bilgisini içerir. Tutumun düşünceye yönelik bilişsel öğesi, bireyin tutum nesnesiyle ilgili bilgi ve düşüncesini içerir. Bireylerin, herhangi bir tutum nesnesiyle ilgili görüşleri değiştikçe tutumları da o yöne değişir. Örneğin, yabancı dil öğrenmek için dört dil becerilerinden biri olan

dinlemeyi sevmeyen bir öğrenci, daha sonraları dinleme etkinliklerinin dil öğrenimindeki öneminin bilincine vardıkça sık sık film izlemeye başlaması gibi (Göksu, 2007: 88).

Tutumların bir gücü ve bir şiddeti vardır. Tutumun gücü bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere her üç öğesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Kağıtçıbaşı (1979) örneğine göre, Mehmet de arkadaşı Ahmet gibi İkinci bir dil öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünebilir. Ancak Mehmet'in bu olumsuz tutumunun her üçü de çok güçlü Ahmet'inki ise duygusal ve bilişsel öğeler, biraz güçlü ve davranışsal öğesi ise çok zayıftır. Bu durumda Ahmet daha sonraları yurt dışına çıktığında iletişim güçlüğünden kurtulmak için ikinci bir dil öğrenmeye razı olabilir (Kağıtçıbaşı, 1979: 88). Örnekte görüldüğü gibi hem tutumlar hem de öğeleri güç bakımından farklılık göstermektedir. Yerleşmiş tutumlarda tüm öğelerinin gücü yüksek ve değişmesi de çok zordur. Zayıf tutumlarda ise bazı öğelerinin zayıf olmasından dolay tutum değişir ve birey nesne ve durumlara karşı yeni bir tutum geliştirir.

Başka bir değişle tutumların güçlenme ve zayıflanabilme gibi bir takım özellikleri vardır. Bilim adamlarına göre, tutumlar bireylerde, genellikle erken yaşlarda edinilir. Bu erken yaşlarda edinilen tutumların çoğu değişmez ya da değişmesi çok zordur. Bazı tutumlar ise edinildikten sonra güçlenir, dayanıklı hale gelir ve bazı tutumlar ise sonradan zayıflanır ve sonunda değişir. Tutumların değişip değişmemesi, hangi tutumun ne zaman güçlenip güçlenmemesi ise bireyden bireye, toplumdan topluma göre değişiklik göstermektedir (Aydoslu, 2005: 33).

Tutumlar toplumdan topluma bireyden bireye göre çeşitlilik gösterir. Bir toplumun zenginliği ve değeri ve insan ilişkileri tutumların anlamlılık açısından bireyden bireye ve toplumdan topluma göre değiştiren unsurlardır. Bunlar bireyden bireye göre toplumdan topluma göre kişilerin örf adetleri, yeniliklere hangi ölçütte açık olmaları, ya da açıklığa karşı tutucu olmalarıdır ki tutumlar arasında farklılık

yaratmaktadır. Yani tutumlar büyük ölçüde bireysel ve toplumsal değerlerin etkisi altındadır (Usal, 1995:114; Klausmeier, 1985: 378; Aydoslu, 2005: s.33'deki alıntı). Yine de Aydoslu (2005) bu konuda vermiş olduğu örneğine göre, özel bir yabancı dil öğretim merkezine Türkçe bir öğretmeni almak için gerekli vasıfları belirtmek üzere toplanan bir komisyonda kurum müdürünün ısrarla yeni mezunların daha kaliteli yetiştirildiklerini savunmasıdır. Müdürün oyunu bu yönde kullanılması onun yeni mezun öğretmenlere yönelik tutumunu belirlemektedir.

2.2.6. Tutumların Değişmesi

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, sonradan öğrenirler. Oysa tutumların zaman aşamasında gelişme ve değişme göstermeleri de doğaldır (Kağıtçıbaşı, 1979: 100). Tutumlar genellikle farkında olmadan değişirler. Tutum değişmesi bir tutumdan başka bir tutuma geçiş demektir. Bu değişme ise iki şekilde olmaktadır; tedrici ve ani değişikler (Göksu, 2007:101). Buna göre, tedrici değişimde bireyler sahip oldukları eski tutum yerini yavaş yavaş kademeli bir şekilde yeni tutuma verir ve bu şeklinde bir geçiş söz konusudur. Ani değişiklikte ise kişi sahip olduğu tutumunu ani bir şekilde değiştirir ve yeni bir tutum geliştirir. Bireylerin aile fertlerinden ve çevresinden ve kendi yaşam yığıntılarından dolay edindiği tutumlar, sonraları birçok yönden değişebilir. Tutumlar olumlu ve ya da olumsuz olmak üzere iki biçimde değişme gösterebilirler.Bütün tutumlar iki uç noktada(olumlu ve olumsuz) biçimde değişebilmektedir. Bir tutum herhangi bir değerler sistemine katı bir şekilde bağlı ise böyle tutumun değişmesi de çok zordur ve ya değişmesi de imkânsızdır. Her tutumun bir yoğunluğu vardır yoğunluk tutumların duygusal bileşeninin gücü ve ya şiddeti demektir(İnceoğlu, 2010: 43). Tutum ne kadar uçta ise yani ne kadar duyugusal öğesi ağır basıyorsa o kadar yoğundur ve değişmesi de güçtür. İnceoğlu (2010) söz gelimine göre, sevdiği kişiden sürekli olumsuz muamele gören biri yoğun sevgi ve dostluk doyguları nedeniyle sevdiğinden uzaklaşmada, ona yönelik tutumlarını olumludan olumsuza değiştirmede önemli ölçüde zorlanabilir.

Tutum değişmesinde, birey herhangi bir tutum konusuna yönelik ödüllendirici bir deneyim geçirirse, bireyin o konuya karşı tutumu da olumludur, eğer deneyim cezalandırıcı ise bireyin tutumu da olumsuz biçimde gelişebilir (İnceoğlu, 2000: 30). Öğrencilerin yabancı dile karşı kendileri ile beraber getirdikleri birçok olumsuz tutumları vardır. Bu olumsuz tutumların olumlu tutuma değiştirilmesi öğrencinin başarısı için çok önem taşımaktadır. Derste öğretmen öğrenciyi ne kadar motive ediyorsa, ne kadar ödüllendiriyorsa öğrenci derse karşı daha olumlu tutumlar geliştirir ve derse istekli bir hale gelir, derslere daha düzenli katılır, dersten çok iyi haz alır ve nihayetten başarı ölçüsü de artar. Olumsuz bir tutumu olumlu biçimde değiştirebilmek için tutumun üç öğesi olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğeleri üzerinde olumlu değişiklikler yapılması gerekmektedir (Şahbaz, 1997; Aydoslu, 2005:s. 28'deki alıntı). Örneğin, bireyin ısrarla kent yaşamını beğenmediğini ve köy yaşamının sağlık açısından daha gerekli olduğunu söylemesi ve yıllarca köyde yaşaması onun kent yaşamına yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduğunu belirtmektedir. Bireyin bu kent yaşamının zararlı bulmasına rağmen başka açıdan avantajlı görme (bilişsel) ; kent yaşamını beğenme (duyuşsal) ve kente taşınıp yaşama (davranışsal) ikna edilebilirse kent yaşamına dair olumlu bir tutum geliştirebilir (Aydoslu, 2005: 28).

Birey, herhangi bir tutuma sahip olarak doğmaz. Tutumların çoğu bireyin, anne-baba ve çevrelerindeki insanlarla kurdukları etkileşim sonucunda kazanılmaktadır. Bazı tutumlar tek yaşantı bir sonucu hemen kazanılmakta ya da değişmeye el verişli göstermekte ve bazılarının ise kazanılması ve ya hem değişmesi yıllarca sürebilmektedir.

Aydoslu (2005, 28)'a göre, tutum geliştirmede dört tür öğrenme yolu etkilidir: Klasik koşulama, edim koşulama, model alma ve bilgi kazanma.

Klasik koşulama öğrenme ve öğretme ortamlarında yaygın olarak gerçekleşmektedir. Bu tür öğrenme yolunun öğrenciye duyuşsal ve duygusal özelliklerin kazandırmasında önemi büyüktür. Klasik koşulama yoluyla öğrenci tesadüfen tutum öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Bu öğrenme yolunu bir örnekle açıklayalım. Başlangıçta ikinci bir dil öğrenimi bir öğrenci için nötr bir uyarıcıdır. Daha sonraları sahada hedef dile sahip olanlarla iletişim kurmakta problemlerini çözemeyen bu öğrenci başarısızlığı yüzünden çevresindeki insanlar tarafından eleştirilir ya da cezalandırılır. Durum kaç defa tekrarlandıkça öğrencinin başarısızlık duygusu kaygıya neden olur ve öğrenci ikinci bir dil öğrenmekten nefret eder. Diğer taraftan bilinçli olarak klasik koşulama yoluyla olumlu tutum geliştirilebilir. İkinci olarak, öğrencilerin olumsuz tutumlarının yerine olumlu tutum geliştirmenin yolu ise edimsel koşulamadan yararlanmaktır. Bir kompozisyon yarışmasında bir öğrencinin yazmış olduğu kompozisyonu çok takdir edilmişse, diğerlerinki ise daha az takdir edilmişse, demek ki kompozisyonu çok takdir edilmiş öğrenci ödevini diğer öğrencilere göre, büyük bir çabayla tamamlamıştır. Yanı bu öğrenci kompozisyon yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmiştir (Aydoslu, 2005: 28-29).

İnceoğlu (2010: 31)'a göre, üçüncü olarak olumlu tutum geliştirmenin yolu ise birey, çoğu zaman ilgi duyduğu ve benzemek istediği kişi ya da grupların tutumlarını model olarak benimser ve öğrenir. Başka bir ifade ile birey ilgi duyduğu kişinin olumlu tutumla ilgili davranışlarını gözleyerek öğrenmektedir. Örneğin sınıfta okuma dersini çok seven ve bütün derslerinde üstün başarı sağlayan bir öğrenci, kendi aile fertleri ve öğretmenleri tarafından övülmektedir. Bu durumdan etkilenen diğer başarısız öğrenciler de derslerini sevmeye başlarlar ve böylece derse yönelik olumlu bir tutum geliştirirler.

Göksu (2007)'a göre, bireyin tutumu ona tutum nesnesi hakkında bilgi sağlar. Tutum objesi ile ilgili bilgiler, diğerlerin davranışlarını gözleyerek ya da sözel etkileşim yoluyla kazanılmaktadır. Bireylerin hoşuna giden bilgiler olumlu tutuma neden olurken,

hoşlanmadığı olumsuz yargı içeren bilgiler ise olumsuz tutuma neden olmaktadır. Öğrenciler için, okulun fiziksel yapısı da önemlidir. Çünkü okulun sosyal yapısı, atmosferi, derse , öğretmene ve yaşıtlarına yönelik olumlu bir tutum oluşturabilmeleri açısından önemli olduğu kadar, öğrencinin kendisi ile beraber getirdikleri birtakım olumsuz tutumlarının olumluya çevirebilmesi , söz konusu nesnelere ya olaylara ilişkin olumlu bilgileri algılamaları onların olumlu tutum geliştirmeleri için önemli birer faktör olarak bilinmektedir (Ülgen, 1994: 88; Aydoslu, 2005: s. 30'deki alıntı). Hâlbuki öğrenci ilk okula başladığında herhangi bir ders öğretmenine ilişkin bilgileri sözel olarak kendisinden daha önce okula gelen bir öğrenciden öğrenir sonunda bu yeni gelen öğrenci ders öğretmenleri hakkındaki tutumunu o aldığı sözel bilgilere göre geliştirir.

2.2.7.Öğrenme ve Tutum

Öğrenme ne demektir, öğrenmenin insan hayatındaki yeri ve önemi nedir, insanlar niçin öğrenmeye ihtiyaç duyarlar ve tutum ile öğrenme arasındaki ilişki nedir? İşte bu sorulara yanıt bulabilmek için öğrenme kavramının açıklamamız yerinde olacaktır.

Tekin (1982: 2)'a göre, "insan hayatında öğrenme" dünyaya gözünü açan insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi, çevresi ile ayak uydurabilmesi ve yaşamının yerine getirebilmesi açısından, göreli de olsa, kendi kendine yeter duruma gelmesi uzun zaman alır. İnsanoğlu bu süreç içinde birçok davranış kazanır. Bu davranışların birçoğu öğrenilmiş davranışlardır ve onlar insan yaşamının belirleyici durumdadır. Oysa bu durum diğer canlılar için aynı şekilde değildir.

İnsan, biyolojik bir organizma olarak içinde doğduğu kültürel ortamda türlü uyarıcılar bütünüyle etkileşim halinde bulunur. Birey, bulunduğu bu kültürel ve toplumsal çevresi ile etkileşim neticesinde yeni yeni davranışlar kazanır. Bu

sosyalleşme ve kültürleşme süreci, birey için bir öğrenme ve öğretme sürecidir. Bireyler, yaşamaya ayak uydurabilmek için, hem kendilerinin hem de üyesi bulundukları toplumun gereksinimlerini gidermekte, işe yarayacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmak mecburiyetindedir.

Öğrenme davranışla ilgilidir. Davranış ise, bireyin yaptığı her türlü hareketi ifade eder. Bireyin doğrudan ve ya dolaylı olarak gözlenebilen her türlü hareketine davranış diyebiliriz. Örneğin, konuşma, yürüme, elini oynatma, düşünme, bağırma ve yüzün kızarması hep birer davranıştır (Tekin, 1982: 2-3).

Peki, öğrenmenin davranışla ilgili olduğunu ve insanoğlunun yaşamaya süreklilik kazandırabilmesi, hem kendilerinin ve hem de üyesi bulunduğu toplumun gereksinimlerini giderebilmek için bazı bilgi, beceri ve tutum alışkanlıkları kazanmak zorunda olduklarını öğrendik. Oysa tutumun bilişsel ve duyuşsal öğeleri bireylerin davranış biçimine yön veren öğelerdir. Buna göre, öğrenme ile tutum arasında yakın bir ilişki vardır. Yani tutum öğrenme sürecini etkileyen bir faktör olarak bilinmektedir. Derse, okula ve öğretmene karşı olumlu tutumlar, öğrenme sürecini başarılı kılabilmekte ve olumsuz tutumlar ise öğrenme sürecini başarısız kılabilmektedir(Tekin, 1982: 2-3).

Alkan (2014: 28)'a göre, öğrenme süreci, karşılaşılan bir duruma tepki göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi ve ya değiştirilmesi sürecidir. Ayrıca öğrenme sürecinde öğrencilere olumlu tutum geliştirebilmek için şunları demektedir:

1. Öğrencinin hatasını başakların yanında düzeltme yapmayın. Bu öğrenci için moral bozucu ve en kötü bir eleştiridir.

2. Öğrenciyi cezalandırmaya acele etmeyin. Eğer bir şeyi doğru yapmıyorsa hata belki öğretmenin öğretim yönteminden kaynaklanmıştır.

3.Öğrenciyi teşvik edin ve ödüllendirin. Öğrenciyi övmek öğretme etkinliğinin önemli parçasıdır. Övgüler öğrenmeyi teşvik ederler (Alkan, 2014: 45).

Bloom (1995: 86)'a göre, öğrenmede bireylerin olumlu tutumları çok önemlidir. İnsanların duyuşsal açıdan neleri öğrenmeye ilgili oldukları belirlenirse, bu bakımdan insanlar arasında farklar görülecektir. Bir öğrenme ortamına belirgin bir ilgili ve heyecan ile giren öğrenciler, bu konuyu çok daha kolay öğrenebilmeli, aynı konuya heyecansız ve ilgisiz olarak giren öğrencilerden hem daha çabuk ve hem de yüksek bir düzeyde öğrenebilirler. Yani öğrenemeye karşı öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumları öğrenmeyi büyük ölçüde etkilemektedir(Bloom, 1995: 86). Öğrenmeye ilişkin olumlu tutum besleyen (öğrenme konusuna ilgi duyan, öğrenmeye heyecanla giren ve öğrenme konusunu seven) öğrenci konuyu çabuk ve başarılı bir şekilde öğrenebilmektedir. Olumsuz tutumlar öğrenmeye ilişkin öğrenci başarısı üzerine olumsuz etki yaratmakta ve öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

2.2.8. Yabancı Dil Öğrenmede Tutum

Günümüzde yabancı bir dil öğrenmek için bireylerin duyuşsal özelliklerini taşıyan faktörlerin rolünü belirlemek için sayısız araştırmalar yapılmıştır. Bütün bu araştırmalarda bireylerin duyuşsal özellikleri kapsamında olan "tutum" söz konusu araştırmacıların ilgisini çekmiştir.

Peki dil öğrenmeye yönelik tutum neyi ifade etmektedir, tutumun yabancı dil öğrenmedeki etkisi nedir ve tutum kavramı, dil üzerine araştırma yapan bilim adamlarının neden bu kadar ilgilerini çeken konu haline gelmiştir?

Alkan (2014: 108)'a göre, öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı kararlı bir tutum içinde bulunması ve öğrenme konusunda ısrarlı olması gerekmektedir. Ayrıca

ikinci dil öğreniminde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir ve bu faktörlerin başarı için kendilerine güven duygusunu hissetmesi, öğretmene ve yabancı kültüre karşı olumlu tutum geliştirmesi, yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgili ve istekli olması gibi faktörlerin ikinci dil öğrenimi üzerine etkili olduğu bilinmektedir. Birey yabancı bir dil öğrenme ortamına kendisi ile beraber hedef dile karşı birtakım olumsuz ya da olumlu tutumlarla gelirler. Bu tutumların oluşumunda ana-babanın tutum ve davranışları, onların eğitim düzeyleri, içinde bulunduğu toplumsal sınıf faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrenci hedef dile karşı olumlu tutum sahibi ise hedef dili konuşanlarla kültürleşme, hedef gruba benzeme, bütünleşme, hedef dile sahip kişilerle etkileşimde bulunma arzusu gibi olumlu hisler geliştirir. Hep bunlar öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki başarısını artıran etmenler olarak görülmektedir (Alkan, 2014: 108- 109).

Tekin (1982: 208)'a göre, öğretim programlarında, yetiştirilen bireyde bulunması istenen duyuşsal özelliklerin, ilgi, benlik, tasarım, tutum değer, istek, arzu vb. ifadesi olan hedefler de vardır. Tutumun bir öğesi olan duyuşsal alandaki öğrenmeler birey için son derece önemlidir. Duyuşsal özellikler öğrenme ortamında etkili olmakla beraber, bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Örneğin, bir alana ilgi duymadan o alanda bilgi edinmek oldukça zordur. Bu alanda ilgiler, bir teknenin dümenine, yetenekler de o teknenin motoruna benzetilebilir. İlgiler teknenin yönünü, yetenekler ise teknenin ne kadar ve nasıl yol alacağını belirler (Tekin, 1982: 209). Yani Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştiren birey hedef dile ilişkin ilgi duyar, istekli olur, rağbet duyar, bu dilin öğrenilmesine bir ihtiyaç olarak bakar ve bütün bunlar bireyin hedef dili öğrenmek için iten, harekete geçiren ve güdüsünü artıran birer faktör olarak bilinmektedir. Sonunda bu faktörler öğrenciyi yabancı bir dil öğrenilmesinde başarılı kılar. Olumsuz tutum geliştiren birey ise hedef dile yönelik ilgisiz ve isteksiz olur, o dile alaka duymaz, soğuk bakar, öğrenilmesinin de gereksiz olduğunu düşünür bunlar hep öğrenciyi nötr hale getirir ve bu durumdan alınan sonuç da öğrencinin başarısızlığına neden olabilmektedir.

İçinde yaşadığımız küreselleşen çağımızda diğer dünya milletleri ile bireysel, toplumsa ve kuramsal düzeylerde bilgi alış verişi yapabilmek için başka ulusların dillerini öğrenmemiz bir ihtiyaç hale gelmiştir.

Yabancı dil bilmek bireye yeni bir kimlik ve yeni bir dünya görüşü kazandırmakla kalmayıp onun içi dünyasında da değişiklikler oluşturan bir süreçtir. Birey öğrendiği yabancı dil sayesinde kazandığı yeni bilgilerle çevresine ilişkin birtakım bakış açısı kazanırken sadece zihinsel dünyasında değil duyuşsal dünyasında da birtakım değişiklikler yaşar(Yılmaz, 2014: 31).

Bütün örenme süreçlerinde özellikle yabancı dil öğrenimini söz konusu olduğunda tutum, en etkili faktörlerden biri olarak sayılmaktadır. Çünkü tutumun ile başarı arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Öğrencinin hedef dilin sosyal değerine ve hedef dilin kültürüne ilişkin beslediği olumlu tutumu başarıya neden olurken olumsuz tutum geliştirmesi ise başarısızlığa neden olabilmektedir(Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015 : 187).

Gardner ve Lambert'in (1959) araştırmalarında bireylerin yabancı dile karşı tutumları ile o dilde elde edecek başarıları arasında yakın ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yabanı bir dil öğrenmek için öğrencinin zihinsel özellikleri önemli olduğu kadar duyuşsal özellikleri de önemlidir. Çünkü öğrencinin dil öğrenme yeteneği varsa, yabancı dil becerisini sınıf içi etkinlikler neticesine kazanır. Öte yandan hedef dili öğrenmeye gerçekten hevesli ve ilgi duyarsa o zaman o dili sınıf dışı doğal bir ortamında konuşmak ister(Gardner ve Lambert, 1959; Küçük, 2007: s.46'daki alıntı).

Çelikkaya (2013) bazı bilim adamlarının dil edinimi sürecinde tutumun etkisi hakkındaki görüşlerini şöyle aktarmıştır:

Oxford(1994) dil öğreniminde öğrencinin duyuşsal özelliği olan faktörlerin önemini tespit etmek amacıyla çalışmalar gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Çünkü duyuşsal alan; tutum, kaygı, motivasyon, ilgi, empati, benlik ve öz yeterlilik gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu özellikler dil öğrenmede özellikle yabancı dil öğrenimi sürecinde temel etmenler olarak bilinmektedir (Çelikkaya, 2013:100)

Ellis (1994); Mitchell-Myles (1998) araştırmaları sonucunda öğrencinin öğrenilecek olan dile ilişkin tutumlarının onların başarı düzeylerini ve başarının ise öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuşlarıdır. Bu nedenle, öğrencinin yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmesi, başarı düzeyini artırırken, olumsuz tutum sergilemesi ise öğrencinin başarısızlığına neden olabilmektedir.(Saracaloğlu- Varol, 2007: 41; Kırkız, 2010: s. 50'deki alıntı).

Tutumun, dil öğrenme sürecinde motivasyonun bir parçası olarak gören Gardner (1985) öğrenilecek dile yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, o dile yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere göre daha kolay ve etkili öğrendiklerini belirlemiştir (Schibeci-Riley, 1986; Kırkız, 2010: s.50'deki alıntı).

Chamber(1999)'a göre, öğrenciler, hedef dile ve öğrenilecek konuya ilişin pozitif bir tutuma sahip olduklarında, öğrenme etkinlikleri daha kolay ve öğrencinin duyuşsal özellikleri ile hedef dildeki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur(Chamber, 1999; Çelikkaya, 2013: s.99-100'deki alıntı).

2.9. Tutum ve Yabancı Dil Öğreniminde Akademik Başarı

Burada öncelikle akademik başarının bazı tanımları verilmekle, daha sonra okullarda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerden bahsedilecektir. Peki, akademik başarı nedir?

Başarı, bireyin yüklendiği bir işte belli bir süreç içinde sağladığı başarı demektir. Başarıyı etkileyen bazı faktörler vardır. Zihinsel ve bedensel güç, kişisel çaba, eğitim ve öğretimin daha önce kazandırdıkları, çevrenin teşviki, iyi bir ortamın varlığı vb. (eğitim ansiklopedisi:39). Başarı olgusu, memnunluk verici herhangi bir sonuca, arzu edilen bir sonuca varmak demektir (Karakaya, 1994: 44).

Başarı okul ortamında belli bir dersten ya da akademik bir programlardan öğrencinin ne kadar yararlandığının bir ölçüsü veya göstergesidir. Okuldaki başarıysa bir akademik programlardaki derslerden öğrencinin aldığı notlarının ve ya puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir (Güleç-Alkış, 2003; Kırkız, 2010:s. 55'deki alıntı).

Akademik başarı, belirli bir programın neticesinde öğrencinin program hedeflerine yönelik gösterdikleri yeterlilik düzeyidir (Demirel,2003, Kırkız,2010: s.56'dakı alıntı).

Varış (1981)'a göre, eğitimde esas başarıdır. Eğitim planı herkesin başarı olması için planlansa da, öğretim sonunda her öğrenci aynı derecede öğrenmeyebilir ve başarı elde etmeyebilir. Bu doğal bir süreçtir. Eğitimde önemli olan ise öğrencinin başarısızlığını başarıya dönüştürülmesidir. Bir başarısızlık sonunda hayal kırıklığına uğrayarak dersten ve okuldan soğumak istenen bir hal değildir; öğretimde başarısızlığa karşı dayanıklılık yaratmak gerekir.

Tekin (1982: 20)'a göre, eğitim durumları öğrenci başarısı üzerine etki yaratmaktadır. Eğitim durumları öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Eğer istenilen davranış öğrencinin gücünün üstünde ise, bu durumda öğrenci başarısızlık duygusuna kapılabilir. Eğer istenilen davranış öğrencinin gücünün altında ise, bilinenin tekrarlandığı düşüncesiyle, öğrencinin ilgisini köreltebilir. Bu nedenle eğitim durumları öğrencinin hazır bulunuş düzeyine göre olmalıdır. Bir tatminsizlik ortamında, öğrencide istenilen davranış değişikliği gerçekleşemez, belki de istenilen davranışların tersi

gelişebilir. Bu durum, öğretmenin, ilgi, gereksinme ve hazır bulunuş açılarından öğrencilerini iyi tanımasını gerektirir.

Büyükkaragöz ve Çivi (1994: 26-27) öğrenci başarısını etkileyecek faktörlerden biri de motivasyondur. Hedefli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için motivasyon gerekmektedir. Öğrencinin bir bilgiyi neden öğrenmesi gerektiğini bilmesi, öğrendiği bu bilgiyi nerede, nasıl ve hangi amaçlara kullanabileceğini bilmesi ve bu bilginin kendisine neler kazandırabileceğini kestirebilmesi, bir sınavı başarma ve ya yarışmayı kazanma isteği öğrenci için birer motivasyon kaynağıdır.

Takdir edilen, övülen ve ödüllendirilen öğrenci derste daha başarılı olurken, teşvik ve takdir edilmeyen, ilgi görmeyen öğrenci ise başarısız olabilmektedir. Ancak öğrenci iyi şeyin ödül beklediğine değil, ödülün iyi şeyler üzerine kendiliğinden geldiğine inanmalıdır.

Okullarda öğrencilerin öğrenme motivasyon kaynağı olarak kabul edilen cezanın amacı ise, öğrencilerin yanlış davranışlarının ilgisizliklerinin tekrarına engel oluşturmak ve kötü alışkanlıkların meydana gelmesini önlemektir. Her ne kadar ceza öğrenciyi yanlış davranışlarından kurtarsa da her zaman öğrenmeyi kolaylaştıramaz. Okullarda başarısızlığı yüzünden çok sık cezalandırılan bir öğrencinin, başarısı yüzünden ödüllendirilen öğrenci kadar öğrenmeyeceği unutulmamaktadır. Demek ki başarı bireyi yeni bir başarıya götürür. Öğretmen öğrencilerin başarısını görmeye çalışmalı ve başarılarını takdir etmelidir.

Eğitim ve öğretimde öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerin kendileridir. Eğitimde etkili olabilecek öğretmenler yetiştirilmeden girişilecek bütün çabalarla istenilen sonuca varılmamaktadır. Eğitim ve öğretimde

programlar, metot, ders materyalleri, teknikler, araç ve gereç önemli olmakla birlikte; ders ortamında yaratıcı, sıcak bir havanın doğmasında ve öğrencinin ilgisini derse çekmesinde öğretmenin tutum ve kişiliğinin önemli bir rolü vardır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 279-280). Ancak iyi bir eğitim görmüş öğretmen, öğrencilerine olumlu bir ders ortamı yaratabilmekte, öğretim araç ve gereçlerinin etkili bir biçimde kullanabilmekte, öğrencilerin ilgi ve isteklerinin öğrenilecek konuya ilişkin yönlendirebilmektedir. Tekin (1982,18) öğrencinin öğretmene karşı takındığı tutumu dil öğrenimindeki başarısı üzerine etki yaratmaktadır. Öğrencinin, kendi öğretmenlerinden birtakım beklentileri vardır. Öğretmenlerden kendilerine alışageldikleri bir öğretim yönteminin uygulamasını isterler. Bu beklentilerinin dışına çıkıldığında öğretmenlere karşı olumsuz bir tutum sergileyebilirler. Söz konusu bu durum da yabancı dil öğrenimindeki öğrenci başarısını olumsuz biçimde etkileyebilmektedir (Tekin, 1982: 18).

Tekin (1982) der ki "Aşk olmayınca meşk olmaz" sözü öğrenci öğrenmek istenilen dile karşı istekli ve güdülenmiş olduğu halde öğrenme daha kolay olacaktır işin tersi ise öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir. Bu hususta da öğretmenler, öğrenciyi bazı küçük ödüllerle ödüllendirerek onları hedef dile karşı olumlu tutum geliştirebilmelerini sağlayabilecek kadar önemli roller oynayabilmekteler (Tekin, 1982: 21).

Büyükkaragöz ve Çivi (1994)'a göre, öğretmenlerin kişilik ve tutum bakımından demokratik, otokratik ve karışmayan bir tipe sahip olmalarının da öğrenci başarısı üzerine etkili olabileceğini belirtmişlerdir:

1. Demokratik öğretmen, öğrencilerine karşı sevgi ve güven besleyen öğrenmendir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onları mutlu etmek için çalışmaktan zevk duyar, güven içinde yaşamak için değişiklik arar yaratıcı ve yapıcı hareketlere girişir. Demokratik öğretmenin yöntemindeki sınıf ortamında, etkinlik ve sorumluluk bireyler arasında dağıtılmış biçimde olur ve öğretmen de grubun bir üyesi olarak davranır. Başarılı ve başarısızlık öğrenciler arasında paylaşılır. Öğretmenin öğrencilerine bu güven verici tutumu öğrencilerin birbirlerine sevgi duymalarını sağlar

ve aynı zamanda öğrenci arasında işbirliği çalışmayı geliştirmekle öğrenciyi başarıya yönlendirebilir.

Eğitimde ve özelikle yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli eğitimin en belirgin özelliklerinden biri ise sınıf atmosferidir. Sınıf ortamında sosyalleşmeye açık, demokratik ve öğrenciler arasında işbirliğine dayanan bir sınıf atmosferi; öğrencinin daha verimli, sürekli ve dil öğrenimindeki başarılarının ileri düzeyde sağlayabilen bir atmosferdir (Şahin, 2009: 323)

2. Otokratik öğretmen, ise öğrencilere hükmeden öğretmendir. Öğretmenin takındığı bu tutumu başarılı olmuşsa da ders ortamında öğrencilere gerginlik ve korku havası yaratır. Böylece öğrenciler öğretmene ve derse karşı olumsuz tutumlar geliştirir. Olumsuz tutumlar da öğrenci başarısını etkileyebilmektedir.

3. Karışmayan pasif öğretmen, sınıf ortamında yer alan öğrenme etkinliklerine rehberlikte bulunmayan öğretmendir. Öğretmenin bu tutum ve tavırları da öğrencileri öğrenmeye yönlendiremediği için öğrenci başarısı üzerine etki yaratabilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 280- 281).

Küçükahmet (1997, 174)'a göre, öğrencinin başarılı olmalarını etkileyen en önemli faktör bizzat kendileridir. Öğrenci öğrenilecek konuya ilişkin iyi çalışma, ilgi ve olumlu tutum geliştirdikçe konuyu daha kolay öğrenirler. Öğrencinin derse yönelik ilgisiz ve olumsuz düşünceleri ise başarısız kılabilmektedir.

Kazazoğlu (2013: 296) Smith'ten aktardığına göre, öğrenci yabancı dil dersine başladığı ilk günden itibaren büyük çoğunluğu olumsuz olan birtakım tutumlara sahiptir. Öğrenci dersi sıkıcı, zor ve hatta öğrenilmesini anlamsız olarak düşünebilir. Öğrencinin bu gibi olumsuz tutumlarının olumluya değiştirebilmesi, akademik başarısının sağlanmasının önkoşullarından biridir.

BÖLÜM III
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri, tutum ölçeğinin güvenirliği, ölçeğin geçerliliği ve uygulanabilirliği ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak, "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları" incelenmiştir. İlişkisel araştırma modeli iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırmadır. Bu araştırmada tutum ile başarı, cinsiyet vb. değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla, 2014- 2015 eğitim ve öğretim yılında Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümünde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri toplam **(132)** adet öğrenci olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanması uygun görülen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Tutum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölümde " Kişisel Bilgiler Anketi" ve ikinci bölümde ise Türkçe Dersine Yönelik Tutum Maddelerine yer verilmiştir.

3.2. Evren ve Örnekleme

İstatistikte, belirli bir özelliğe sahip bireylerin tümünün oluşturduğu topluluk evren araştırma sonuçlarının genellemek istendiği elemanlar bütünüdür. Karasar (2000) evrenin bütün ortak özellikleri olan canlı ve cansız her türlü elemanı içerebildiğini ve çoklu elemanlardan oluşan bütünler için "evren" teriminin kullanıldığını söyler. Evren çalışma için verilerin toplanacağı öğe/birimlerin yer aldığı, örnek grubun temsil etmeye çalıştığı büyük gruptur.

Bu araştırmanın konusu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarını tespit etmek olduğu için, çalışmanın evrenini 2014- 2015 eğitim ve öğretim yılında, bahar döneminde Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümünde "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri 62'si bayan ve 70'i erkek olmak üzere toplam (**132**) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni olan Türkoloji Bölümünde 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri içinden Evrenin, evreni temsil edeceği varsayılan ve elde edilecek sonuçların evrene genelleyebileceği, öğelerin oluşturduğu örnekleme güncel örnek listesinden öğrenci sayısı yaklaşık yüz otuzdan fazla olduğu için, gönüllü olan tüm öğrenciler dahil edilecek sayıltısıyla çalışma evreni tespit edilmiştir. Böylece üzerinde araştırma yapılacak evrenden, yani Türkoloji bölümü öğrencilerinden, o evreni temsil edecek ve evren hakkında güvenilir çıkarımlarda bulunulmasını sağlayacak belli bir bölümünün seçilmesi işlemi gerçekleştirmek için gönüllü tüm öğrenciler değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesiyle, toplam 132 öğrenciye ait tutum ölçeği ve kişisel bilgiler anketinden elde edilen bilgiler üzerinde çalışılmıştır.

Tablo 1

Öğrencilerin Başarı Puanlarına Göre Dağılımı

Başarı Puanları	N	%
A	11	8.33
B	37	28.030
C	65	49.24
D	19	14.40
Toplam	132	100.0

Tablo 1'de sunulan dağlıma göre, öğrencilerin% 8.33'ü A, %28.030'ü B,% 49.24'ü C ve %14.40'ı D akademik notuna sahiptir

Tablo 2

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
1.Sınıf	33	25
2.Sınıf	30	22.7
3.Sınıf	37	28
4.Sınıf	32	24.3
Toplam	132	100.0

Tablo 2'de sunulan dağılıma göre, öğrencilerin % 25'ı 1. sınıfta, % 22,7'si 2 sınıfta , %28'ı 3. sınıf ve % 24,3''ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Kişisel Bilgiler Anketi'nden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Çizelge 3,1.'de verilmiştir

Tablo 3

Öğrencilerin cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	62	46.97
Erkek	70	53.03
Toplam	132	100.0

Tablo 3'te sunulan dağılıma göre, öğrencilerin % 46.97'si kız, %53.03'ü erek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı

Ders Çalışma Saatleri	N	%
Hiç çalışmıyorum	9	6.82
1-2 Saat	31	23.48
3-4 Saat	30	22.72
5-6 Saat	16	12.12
7-8 Saat	18	13.63
Daha fazla	28	21.23
Toplam	132	100.0

Tablo 4 ’e göre, öğrencilerin % 6.82’si derse ve sınava hazırlanma dışında haftada hiç Türkçe çalışmadıkları, % 23.48’i derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 1-2 saat Türkçe çalıştıkları, % 22.72’si derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 3-4 saat Türkçe çalıştıkları, % 12.12’si derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 5-6 saat Türkçe çalıştıkları, %13.63’ü derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 7-8 saat çalıştıkları ve % 21.23’ü derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 7-8’den daha fazla çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı

Türkçe öğrenme amaçları	**N**	**%**
Dersten geçmek	3	2.27
Yabancılarla iletişim kurmak	38	28.78
İyi bir iş bulmak	29	21.96
Yurt dışına gitmek	19	14.39
Kariyer yapmak	22	16.66
Kararsızım	3	2.27
Diğer	18	13.67
Toplam	132	100.0

Tablo 5.te sunulan dağılıma göre, öğrencilerin en çok Türkçe öğrenme amaçlarına göre ,% 2.27’sı dersten geçmek için, %28.78’i yabancılarla iletişim kurmak için, %21.96’si iyi bir iş bulmak için ,, % 14.39’u yurt dışına gitmek için,% 16.66’si

kariyer yapmak için % 2.27'si kararsız ve % 13.67'si ise diğer ticaret yapmak, özel sektörlerde çalışmak ve kendi ülkesine hizmet etmek için Türkçe öğrenmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı (Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirliği)

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanan bu araştırmanın verileri, uygulanması uygun görülen "Kişisel Bilgiler Anketi" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu çalışmada Abidin, M., J., Z., Pour-Mohammadi, M. & Alzwari, H. (2012) tarafından kullanılan (**45)** maddelik, 5'li Likert tipi Tutum Ölçeği' (Cronbach Alpha= 0.878) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilme süreci belli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar tekrar İngilizceye çevrilerek iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yine aynı anabilim dalından, farklı bir üniversiteden iki öğretim üyesi ile elde ettikleri Türkçe formlar üzerinde tartışılarak anlam ve gramer açısından gerekli düzeltmeleri yapılmış ve denemeli Türkçe form elde edilmiştir. Bir sonraki aşamada denemeli Türkçe form 5 lisans öğrencisine uygulanmış ve net olmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir.

Likert tipi bir ölçeme aracı olan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği(T.D.Y.T.Ö) 31'i olumlu, 14'ü olumsuz olmak üzere toplam 45 tutum maddesi içermektedir. Olumlu maddeler (1., 2., 3., 4.,6., 7., 8.,9., 10., 11., 12., 13., 14., 15.,17., 18., 20., 27., 28., 29., 30., 34., 35., 36., 37., 39., 41., 43 ve 44. maddeler) "kesinlikle katılıyorum" 5, "katılmıyorum"4, "kararsızım" 3, "katılmıyorum" 2,"hiç katılmıyorum" 1, olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (5., 16., 19., 21., 22., 24., 25., 26., 31., 33., 38., 40., 42., 45. maddeler) ise ters yönde "hiç katılmıyorum" 5., "katılmıyorum" 4, "kararsızım" 3, "katılıyorum"2, "kesinlikle katılıyorum"1 olarak puanlanmıştır. İlk olarak katılımcılara çalışmanın amacı ve işlem yolu hakkında bilgi verilerek ve çalışmaya katılmanın gönüllük esasına bağlı olduğu bildirilmiştir. Daha sonra katılımcılara Tutum Ölçeği uygulanmış ve tahmini uygulama süresi 2515 dakikadır

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır:

1. Bilişsel boyut: Türkçe'nin önemine ve gerekliliğine ilişkin bireyin düşüncelerini içermektedir. Türkçe'nin meslek yaşantıda ve diğer birçok alanda kullanımıyla ilgili bilgilerdir.

2.Duygusal boyut: Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duygularını ve hislerini ihtiva etmektedir. Olumlu duygular, dersi sevme, dersten zevk alma, ders zamanını çabuk geçtiğine inanma ve dersi kaçırmak istememe; olumsuz duygular ise dersi sevmeme, dersten nefret etme, dersi zor bulma yerine başka bir ders almak isteme ve ders saatlerini sıkıcı bulma gibi olumsuz hisleri içermektedir.

3. Davranışsal boyut: Ders dışında Türkçe dersine zaman ayırmaya yöneliktir.
Kitap haneye gidip Türkçe roman ve hikaye okuma, Türkçe filim izleme, Türkçe şarkılar dinlemesi, Türkçe yayın yapan televizyon kanalları izleme ve Türkçesini geliştirmek için hedef dili konuşanlarla Türkçe konuşarak pratik yapma gibi davranışlarda bulunmaktır.

3.4. Verilerin Çözümü

Bir değişkenin değeri değişken diğer bir değişken bununla doğrultusal ilişkili olarak değişiyorsa korelasyon vardır denilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Verilen değerlendirilmesinde Khi-kare, korelasyon, Tek yönlü ANOVA testi ve T testi gibi analiz teknikleri kullanılmıştır. $P<.05$ düzeyi anlamlı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin kişisel bilgiler anketi ve Türkçe dersine yönelik tutum maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen problem ve alt problemlere ilişkin bulgular ve buna yönelik yorumlar yer almaktadır.

Araştırma soruları:

1. Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Afganistan uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine ait tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Afganistan uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Afganistan uyruklu öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatleri ile yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Türkçeye yönelik genel tutum düzeyini belirlemek için tutum puanlarının ortalamasının ölçekteki madde sayısına oranla aritmetik ortalaması alınmıştır. Tutum düzeylerini sınıflamak için: "1-1,79 arası hiç, 1,80-2,59 arası düşük, 2,60-3,39 arası orta,

3,40-4,19 arası yüksek, 4,20-5,00 arası çok yüksek" şeklinde bir derecelendirme kullanılmıştır (Mehmetoğlu ve Kozıkoğlu, 2015: 191-192).

Tablo 6

Genel Anlamda Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

1.Bilişsel Boyut	N	Ortalama	Std. Sapma
1.Türkçe bilmem önemlidir. Çünkü daha eğitimli olmamı sağlar.	132	4.205	1.0538
2.Türkçeyi iyi öğrenmem diğer konuları da iyi anlamak için bana yardımcı olur.	132	3.780	1.9909
9. İlerde Türkçeyi iyi bir sedyede öğrenmeyi arzu ediyorum.	132	4.455	1.8941
17. Türkçe bilmek diğer insanlarla iletişim kurmakta benim özgüvenimi artırır.	132	3.121	1.0514
20. Türkçe öğrenmek, yeni öğrendiklerimi bildiklerimle birleştirmemi sağlar.	132	3.591	1.0035
21.Türk bir metindeki önemli noktaların özetini yapamam.	132	3.379	1.0035
22.Açıkçası, Türkçe derslerini sadece sınavdan geçmek için çalışırım.	132	3.856	1.2872
29. Bana göre birden fazla dil bilen kişi daha bilgindir.	132	4.379	1.0229
30. Türkçe bilmem diğer insanlarla etkili biçimde iletişim kurmam için yardımcı oluyor.	132	3.735	1.1647
31.Türkçe öğrenmenin gerçek hayatımda hiç yeri yoktur.	132	3.856	1.2426
34. Türkçe bilmek bana diğer konular hakkında yeni fikirler geliştirmemi sağlar.	132	3.659	1.2346
36.Türkçe hakkında düşünüp, analiz yapabilirim.	132	3.689	1.0199
39. Türkçe dersinde başarılı olmak için gösterdiğim çabayı yeterli bulmuyorum.	132	3.720	1.1872
40 Bence, Türkçenin öğrenilmesi çok zor ve karmaşıktır.	132	3.295	1.3855
41. Bence, Türkçe dersi pek çok bilim dallarını kapsamaktadır.	132	3.553	1.0287
2. Duyuşsal Boyut		64.264	
3.Türkçe dersine çalışmak benim için gurur vericidir.	132	3.576	1.2608

4. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak beni mutlu eder ve heyecanlandırır.	132	4.174	1.0593
10. Türkçe dersini cevaplarken tedirgin olmam.	132	3.621	1.0377
11. Yabancı bir dil, özellikle de Türkçe öğrenmek çok zevklidir.	132	4.167	1.9898
14. Türkçe öğrenmeye meraklı olmak, derslerimi daha iyi çalışmamı sağlıyor.	132	4.197	1.1533
15. Türkçe dersinde kendimi çok iyi hissederim.	132	4.023	1.1946
16. Yabancı bir dil ile eğitim almaktan ise kendi anadilimle eğitim almayı tercih ederim.	132	3.121	1.4621
23. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklere katılmak hoşuma gider.	132	3.856	1.1061
24.Türkçe öğrenmeyi hiç sevmem.	132	4.091	1.3334
27. Keşke Türkçeyi akıcı olarak konuşabilseydim.	132	4.250	1.1077
28. Türkçe dersinde çalışmaktan çok zevk alırım.	132	4.076	1.0009
32. Türkçe dersi çalışırken kendimi çok rahat hissederim.	132	3.856	1.1860
33. Doğruyu söylemek gerekirse, gerçekten Türkçe dersine olan ilgim çok azdır.	132	3.561	1.3323
43. Türk bilmek benim için iyi bir şans ve hedeftir.	132	3.909	1.2260
44. Türkçe ders saatlerini sabırsızca beklerim.	132	3.447	1.3095
3.Davranışsal Boyut			
5. Türkçe konuşulan bir çevrede kendimi rahatsız hissederim.	132	3.667	1.4070
6. Türkçe bilmem, arkadaşlarımla iyi ilişkiler sağlamam için bana yardımcı olur.	132	3.621	1.1293
7. Türkçe ders saatlerinde fikirlerimi açıklamaktan hoşlanırım.	132	4.083	1.0341
19.Mümkün olduğu kadar Türkçe ödevlerimi yapmamak için Bahaneler ararım.	132	3.970	1.2475
12. Sınıfta bütün dikkatimi Türkçe dersi üzerine yoğunlaştırabilirim.	132	3.985	1.1323
13. Sınıfta güzel Türkçe konuşan birini görünce, onunla Türkçe konuşarak, konuşmamı geliştirmek isterim.	132	4.197	1.0661
18. Türkçe bilmek şahsiyetimi geliştirmek için bana yardımcı olur.	132	3.659	1.1040
19. Mümkün olduğu kadar Türkçe ödevlerimi yapmamak için bahaneler ararım.	132	3.970	1.2475
25. Sınıfta arkadaşlarımla Türkçe konuşmak beni	132	3.652	1.3758

çok rahat ettirmez.			
26. Sınıfta öğrencilerin karşısında Türkçe konuşmaktan utanırım	132	3.667	1.3851
35. Türklerle Türkçe konuşmayı severim.	132	4.295	1.0392
37.Keşke bir kaç Türkçe konuşan arkadaşım olsaydı.	132	4.114	1.1634
38. Dersi kaçırdığımda, işlenen ders ya da ödevim hakkında sınıf arkadaşlarıma ya da öğretmenime sormak hiç içimden gelmiyor.	132	3.538	1.2381
42. Türkçe ders saatlerinde sınıfa girmek hiç içimden gelmiyor.	132	3.598	1.4349
45.Türkçe öğretmenim ders anlatırken hiç dikkatimi vermiyorum.	132	3.788	1.4305

Tablo 6'da Afganistan uyruklu öğrencilerinin Türkçeye ait tutum düzeyleri ile ilgili toplam ve ortalama puanlarına bakıldığında($\overline{X}$=3,40 /153,15) öğrencilerin Türkçeye yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

4.1. Öğrencilerin Başarı Puanlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular:

Tablo 7'de öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının akademik başarı puanlarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 7

Akademik Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı Puanı	N	$\bar{X}$	SS
1- A	11	61.91	3.961
2- B	37	57.24	7.997
3 –C	65	56.58	7.013
4- D	19	55.26	7.887
Toplam	132	57.02	7.342

Tablo 7 ’de öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 61.91 akademik başarı puanı-A olan öğrencilerin diğer grup öğrencilerin bilişsel boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla $\bar{X}$=57.24 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı- B olan öğrencileri, $\bar{X}$ = 56.58 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı-**C** olan öğrencileri ve $\bar{X}$=55.26 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı-D olan öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puanı ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Akademik Başarı Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplararası	335.743	3	111.914	2.130	.100	
Gruplariçi	6725.932	128	52.549			
Toplam	7060.932	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait düşünce puanlarının akademik başarı puanlarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait düşüncelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F = 2.130(3 - 128)$, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin düşünceleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 9'de öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının akademik başarı puanlarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 9

Akademik Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı Puanı	N	$\bar{X}$	SS
1- A	11	62.36	8.559
2- B	37	56.35	10.755
3 –C	65	57.98	8.429
4- D	19	55.16	10.574
Toplam	132	57.48	9.525

Tablo 9'da öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarının $\bar{X}$= 62.36 akademik başarı puanı- A olan öğrencilerin diğer grup öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla $\bar{X}$=57.98 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı- C olan öğrencileri, $\bar{X}$= 56.35 duyuşsal boyuta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı-B olan öğrencileri ve $\bar{X}$= 55.16 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı-D olan öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Akademik Başarı Puanlarına Göre Anova Sonuçları

Varansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplararası	428.481	3	52.541	1.596	.194	
Gruplariçi	11456.489	128	89.504			
Toplam	11884.970	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait duygu puanlarının akademik başarı puanlarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait duygularına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F = 1.596(3 - 128)$, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin duyguları anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 11'de öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının akademik başarı puanlarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 11

Akademik Başarı Puanlarına Göre Öğrencilerin Davranışsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı Puanı	N	$\bar{X}$	SS
1- A	11	62.364	6.969
2- B	37	57.027	9.461
3 –C	65	58.062	8.429
4- D	19	56.000	8.869
Toplam	132	57.833	8.562

Tablo 11'de öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 62.364 akademik başarı puanı -A olan öğrencilerin diğer grup öğrencilerin davranışsal boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla $\bar{X}$=58.062 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı- C olan öğrencileri, $\bar{X}$= 57.027 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı-B olan öğrencileri ve $\bar{X}$= 56.000 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla akademik başarı puanı-D olan öğrencileri izlemektedir. Buna rağmen akademik başarı puanı A olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal boyutta diğer akademik başarı puanlarına sahip olan öğrencilere göre yüksek olduğu ve Akademik başarı puanı D olan öğrencilerin ise Türkçe dersine yönelik tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Akademik Başarı Puanlarına Göre Anova Sonuçları

varansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplararası	317.061	3	105.687	1.457	.230	
Gruplariçi	9287.272	128	72.557			
Toplam	9604.333	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait davranış puanlarının akademik başarı puanlarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışlarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F = 1.457(3 - 128)$, p>.05].

4.2.Öğrencilein Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular:

Tablo 13'te öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre analizine yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Bilişsel Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	SS
1-1.Sınıf Öğrencileri	33	60.58	6.778
2- 2.Sınıf Öğrencileri	30	54.23	8.415
3 –3.Sınıf Öğrencileri	37	55.38	6.418
4- Sınıf Öğrencileri	32	57.87	8.430
Toplam	132	57.02	7.342

Tablo 13'te öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 60.58 diğer grup öğrencilerin bilişsel boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeyini $\bar{X}$=57.87 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 4 olan öğrencileri, $\bar{X}$= 55.38 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 3 olan öğrencileri ve $\bar{X}$= 54.23 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 2 olan öğrencileri izlemektedir. Bu bulgu, sınıf düzey 2 olan öğrencilerin bilişsel boyutta

Türkçe dersine ait tutumlarının diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük; sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının ise diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

varmansın Kaynağı	Kareler Toplamı	serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	773.302	3	277.767	5.247	.002	
Gruplariçi	6287.630	128	49.122			
Toplam	7060.932	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait düşünce puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait düşüncelerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F = 5.247(3 - 128)$, $p < .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin düşünceleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 15'te öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre analizine yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Duyuşsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	SS
1-1.Sınıf Öğrencileri	33	63.15	7.763
2- 2.Sınıf Öğrencileri	30	55.60	10.078
3 –3.Sınıf Öğrencileri	37	53.27	9.0723
4- Sınıf Öğrencileri	32	58.28	7.544
Toplam	132	57.48	9.525

Tablo15'te öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 63.15 diğer grup öğrencilerin duyuşsal boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeyini $\bar{X}$=58.28 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 4 olan öğrencileri, $\bar{X}$= 55.60 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 2 olan öğrencileri ve $\bar{X}$=53.27 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 3 olan öğrencileri izlemektedir. Bu bulgu, sınıf düzey 3 olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu, sınıf düzey 1 olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının ise daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1843.761	3	614.587	7.834	.000	
Gruplariçi	10041.208	128	78.447			
Toplam	11884.970	131				

Öğrencilerin Türkçe dersine ait duygu puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait duygularına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F = 7.834(3 - 128)$, $p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle öğrencilerin duyguları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 17'de öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre analizine yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Davranışsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	SS
1-1.Sınıf Öğrencileri	33	63.303	7.5228
2- 2.Sınıf Öğrencileri	30	56.533	8.1272
3 –3.Sınıf Öğrencileri	37	54.324	8.4018
4- Sınıf Öğrencileri	32	57.469	7.6916
Toplam	132	57.833	8.5624

Tablo 17'de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 63.303 diğer grup öğrencilerin davranışsal boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeyini $\bar{X}$=57.469 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 4 olan öğrencileri, $\bar{X}$= 56.533 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzei 2 olan öğrencileri ve $\bar{X}$=54.324 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 3 olan öğrencileri izlemektedir. Bu bulgu, sınıf düzeyi 3 olan öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer sınıf düzeyindekilere göre daha düşük olduğu , sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının ise diğerlerinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1497.820	3	499.273	7.883	.000	
Gruplariçi	8106.513	128	63.332			
Toplam	11884.970	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait davranış puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışlarına göre anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir [$F = 7.883(3 - 128)$, $p < .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin davranışları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular:

Tablo 19'da öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının cinsiyetlerine göre **t-** testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

Türkçe Dersine Ait Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyeti	N	X	S	Sd	T	P
Kız	62	57.27	6.491	132	.369	.713
Erkek	70	56.80	8.061			

P<.05 düzeyinde anlamlı

Türkçe dersine ait bilişsel boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(132) = .369, p_{>.05}$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ait duyuşsal boyutta tutum puanlarının dağılımı Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Türkçe Dersine Ait Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Tutum puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi sonuçları

Cinsiyeti	N	Ortalama	S	Sd	T	P
Kız	62	58.94	7.654	132	1.658	.100
Erkek	70	56.20	10.811			

P<.05 düzeyinde anlamlı

Türkçe dersine ait duyuşsal boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir $[t(132) = 1{,}6583_{,p>.05}]$. Buna rağmen, kız öğrencilerin Türkçe dersine ait duyuşsal boyuttaki tutum puanları (Orta =58.94), erkek öğrencilerin Türkçe dersine ait tutum puanlarına (Orta= 56.20) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışsal boyutta tutum Puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Türkçe Dersine Ait Öğrencilerin Davranışsal Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Cinsiyeti	N	Ortalama	S	Sd	T	P
Kız	62	59.113	7.4528	132	1.658	.106
Erkek	70	56.700	9.3442			

P<.05 düzeyinde anlamlı

Türkçe dersine ait davranışsal boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna rağmen, kız öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışsal boyuttaki tutum puanları (Orta= 59.113), erkek öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışsal boyuttaki tutum puanları (Ort.=56.700) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışsal boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu aşağıdaki bulgularla desteklenmektedir.

İbili (2015) araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Uzun (2006) araştırmasında, üstün veya özel yetenekli öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı belirlerken kız öğrencilerin tutum puanları ise erkek öğrencilere oranla biraz yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur.

4.4. Öğrencilerin Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular:

Tablo 22'de öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre analizine yer verilmiştir.

Tablo 22

Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Bilişsel Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatleri	N	$\bar{X}$	SS
1) Hiç çalışmıyorum.	9	53.56	9.989
2) 1.2 Saat	31	55.58	7.415
3) 3-4 Saat	30	55.27	6.491
4) 5-6 Saat	16	57.13	7.051
5) 7-8 Saat	18	57.50	5.618
6) Daha fazla	28	61.25	7.043
Toplam	132	57.02	7.342

P<.05 düzeyinde anlamlıdır**.**

Tablo 22'de öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 7-8'den daha fazla olan öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 61.25 diğer grup öğrencilerin bilişsel boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}$= 57.50 bilişsel boyutta Türkçe

dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 7-8 olan öğrencileri, $\bar{X}$= 57.13 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 5-6 olan öğrencileri, $\bar{X}$=55.58 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 1-2 olan öğrencileri, $\bar{X}$=55.27 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 3-4 olan öğrencileri ve $\bar{X}$=53.56 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftada "hiç Türkçe çalışmayan" öğrencileri izlemektedir. Bu bulgu, ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 1(hiç Türkçe Dersi çalışmayan) öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine sahip olanlara göre daha düşük olduğu, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 6 (7-8 saatten fazla) olan öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının ise diğerlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puanlarının Ders İle Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	769.795	5	153.959	3.084	.012	
Gruplariçi	6291.137	126	49.930			
Toplam	7060.932	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait düşünce puanlarının ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait düşüncelerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F = 3.084(5 - 126)$, $p < .05$].

Tablo 24'te öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre analizine yer verilmiştir.

Tablo 24

Derse ve Sınava Hazırlanmak Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Duyuşsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatleri	N	$\bar{X}$	SS
1) Hiç çalışmıyorum.	9	49.67	13.973
2) 1.2 Saat	31	55.35	10.429
3) 3-4 Saat	30	56.27	7.423
4) 5-6 Saat	16	58.31	6.720
5) 7-8 Saat	18	59.33	6.126
6) Daha fazla	28	62.96	8.596
Toplam	132	57.48	9.525

Tablo 24'te öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre duyşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatleri 7-8'den daha fazla olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 62.96 diğer grup öğrencilerin duyuşsal boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}$=59.33 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 7-8 olan öğrencileri, $\bar{X}$= 58.31 duyuşsal boyutta Türkçe

dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalıkTürkçe çalışma saati 5-6 olan öğrencileri, $\bar{X}$=56.27 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 3-4 olan öğrencileri, $\bar{X}$=55.35 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 1-2 olan öğrencileri ve $\bar{X}$=49.67 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftada "hiç Türkçe çalışmayan" öğrencileri izlemektedir. Bu bulgu, ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 1 olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine sahip olan öğrencilere göre daha düşük olduğunu; derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 6 (7-8 saatten) fazla olan öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının ise diğerlerinden daha yüksek olduğunu belirlemektedir.

Öğrencilerin ders ile sınava hazırlanmak dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 25'te verilmiştir

Tablo 25

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Ders İle Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2151.604	5	430.321	5.571	.000	
Gruplariçi	9733.365	126	77.249			
Toplam	11884.970	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait duygu puanlarının ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait duygularına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir

[$F = 5.571(5 - 126)$, $p < .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin duyguları ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 26'da öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre analizine yer verilmiştir.

Tablo 26

Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Davranışsal Boyutta Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Saatleri	N	$\bar{X}$	SS
1) Hiç çalışmıyorum.	9	52.55	13.973
2) 1.2 Saat	31	56.31	9.739
3) 3-4 Saat	30	56.80	5.809
4) 5-6 Saat	16	56.31	7.171
5) 7-8 Saat	18	58.22	7.296
6) Daha fazla	28	63.00	8.993
Toplam	132	57.83	8.562

Tablo 26.'da öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 7-8'den daha fazla olan öğrencilerin davranışşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 63.83 diğer grup öğrencilerin davranışsal boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu $\bar{X}$=58.22 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında

haftalık Türkçe çalışma saati 7-8 olan öğrencileri, $\bar{X}$= 56.80 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 3-4 olan öğrencileri, $\bar{X}$=56.31 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 5-6 olan öğrencileri, $\bar{X}$=56.31 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 1-2 olan öğrencileri ve $\bar{X}$=52.55 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla derse ve sınava hazırlanma dışında haftada "hiç Türkçe çalışmayan" öğrencileri izlemektedir. Bu bulgu, ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 1 olan öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine sahip olan öğrencilere göre daha düşük olduğunu, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 6 (7-8 saatten) fazla olan öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer Türkçe çalışma saatlerine sahip olan öğrencilerin tutumlarına oranla daha yüksek olduğunu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Haftalık Türkçe Çalışma Saatlerine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1146.827	5	229.365	3.417	.006	
Gruplariçi	8457.506	126	67.123			
Toplam	9604.333	131				

Öğrencilerin Türkçe dersine ait davranış puanlarının ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F = 3.417(5 - 126)$, $p < .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışları derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulgu Kırkız (2005) araştırmasında, öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki bulgularına ulaştığı çalışmayla paralellik kazanmaktadır.

4.5. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular

Tablo 28'de öğrencilerin bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre analizine yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 28

Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Türkçe Öğrenme Amaçları	N	$\bar{X}$	SS
1. Dersten geçmek	3	47.33	4.726
2. Yabancılarla iletişim kurmak	38	58.08	7.269
3. İyi bir iş bulmak	29	55.66	5.76
4. Yurt dışına gitmek	19	56.32	7.016
5. Kariyer yapmak	22	57.59	7.616
6. Kararsızım	3	54.67	3.512
7. Diğer	18	59.06	9.415
Toplam	132	57.02	7.342

Tablo 28'de öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının ($\bar{X}$= 59.06) diğer grup öğrencilerin bilişsel boyuttaki Türkçe dersine ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu

sırasıyla $\bar{X}$= 58.08 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı yabancılarla iletişim kurmak olan öğrencileri, $\bar{X}$= 57.59 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı kariyer yapmak olan öğrencileri, $\bar{X}$ =56.32 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı yurt dışına gitmek olan öğrencileri, $\bar{X}$= 55.66 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı iyi bir iş bulmak olan öğrencileri, $\bar{X}$=54.67 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı kararsız olan öğrencileri ve $\bar{X}$= 47.33 bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı dersten geçmek olan öğrencileri izlemektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre bilişsel boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Düşünce Puan Ortalamaların Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Anovu Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplararası	485.916	6	80.986	1.540	.171	
Gruplariçi	6575.016	125	52.600			
Toplam	7060.932	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait düşünce puanlarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait düşüncelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F = 1.540(6 - 125)$, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin Türkçe dersine ait düşünceleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 30'da öğrencilerin duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 30

Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Türkçe Öğrenme Amaçları	N	$\bar{X}$	SS
1. Dersten geçmek	3	55.00	3.464
2. Yabancılarla iletişim kurmak	38	58.71	7.269
3. İyi bir iş bulmak	29	55.45	5.796
4. Yurt dışına gitmek	19	55.85	9.544
5. Kariyer yapmak	22	57.59	8.744
6. Kararsızım	3	54.67	3.512
7. Diğer	18	59.17	12.006
Toplam	132	57.48	7.342

Tablo 30'de öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 59.17 diğer grup öğrencilerin duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla $\bar{X}$= 58.71 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı yabancılarla iletişi kurmak olan öğrencileri, $\bar{X}$= 57.59 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı kariyer yapmak olan öğrencileri, $\bar{X}$ =55.85 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı yurt dışına gitmek olan öğrencileri, $\bar{X}$= 55.45 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı iyi bir iş bulmak olan öğrencileri,$\bar{X}$=55.00 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı dersten geçmek olan öğrencileri ve $\bar{X}$= 54.67 duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı kararsız olan öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre duyuşsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek İçin ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Duygu Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplararası	329.676	6	54.946	.594	.734	
Gruplariçi	11555.294	125	92.442			
Toplam	11884	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait duygu puanlarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait duygularına göre anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir [$F = .594(6 - 125)$, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin Türkçe dersine ait duyguları anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 32'de öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanlarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Davranışsal Boyutta Türkçe Dersine Ait Tutum Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Türkçe Öğrenme Amaçları	N	Ortalaması	SS
1. Dersten geçmek	3	52.000	3.4640
2. Yabancılarla iletişim kurmak	38	58.289	9.8856
3. İyi bir iş bulmak	29	56.828	5.2513
4. Yurt dışına gitmek	19	54.263	8.6335
5. Kariyer yapmak	22	57.059	7.0484
6. Kararsızım	3	61.000	5.2915
7. Diğer	18	59.056	11.1591
Toplam	132	57.832	8.5624

Tablo 32'de öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasının $\bar{X}$= 61.000 diğer grup öğrencilerin davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla $\bar{X}$=59.056 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı diğer (ticaret yapma ve kendi memleketine hizmet etme) olan öğrencileri, $\bar{X}$= 58.289 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı yabancılarla iletişim kurmak olan öğrencileri, $\bar{X}$= 57.059 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı kariyer yapmak olan öğrencileri, $\bar{X}$= 56.828 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı iyi bir iş bulmak olan öğrencileri, $\bar{X}$= 54.263 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı yurt dışına gitmek olan öğrencileri ve $\bar{X}$= 52.000 davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe öğrenme amacı dersten geçmek olan öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Türkçe Dersine Ait Davranış Puanlarının Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	
Gruplararası	634.478	6	105.746	1.474	.192	
Gruplariçi	8969.855	125	71.759			
Toplam	9604.333	131				

P<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin Türkçe dersine ait davranış puanlarının Türkçe öğrenme amaçlarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışlarına göre anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir [$F = .1.474(6 - 125)$, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin Türkçe dersine ait davranışları anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü bünyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri ile akademik başarısı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati ve Türkçe öğrenme amacı arasındaki anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Buna rağmen akademik başarı notu A olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duyuş-sal, bilişsel hem de davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri diğer akademik başarı notlarına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgu Keskin (2003), Kazazoğlu (2013) ve Uzun (2006) tarafından yapılmış olan araştırmalarla da desteklenmektedir(Yılmaz, 2010: 45).

2. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Sınıf düzeyi 1 olan öğrenciler, Türkçe dersine yönelik en yüksek tutum puan ortalamasına sahiptir. Dolaysıyla sınıf düzeyi 1 olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik duyuşsal, bilişsel hem de davranışsal boyuttaki tutumlarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi 3 olan

öğrencilerin ise Türkçe dersine yönelik duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutumlarının diğer sınıf düzeyi öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu uzun(2006) ve Deniz-Tuna(2003-2004) tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Diğer yandan Kan-Akbaş(2006) ve Öztürk-Baysal(1998) araştırmalarında öğrencilerin tutum puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşmışlardır(Kırkız: 2010, s.17-18'deki alıntı).

3. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından bakıldığında ise Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Buna rağmen kız öğrencilerin Türkçe dersine ait duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puan ortalamalarının erkek öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puan ortalamalarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilmiştir. Bu bulgu, Aydoslu (2005), Uzun (2006) ve İbili (2015) tarafından yapılmış araştırmalarla paralellik kazanmaktadır. Çevik (2004), Türkekul (2005), Karahan (2007), Genç ve Aksu (2004) ise cinsiyetle yabancı dile ilişkin tutum arasında ilişki var olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Yılmaz, 2010: 119). Öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları bazı araştırmalarda cinsiyete göre farklılaşma gösterirken bazı araştırmalarda herhangi bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılıklar, ölçekteki farklılıklara ve öğrencinin yaşadığı kültürel, sosyal ve sosyo ekonomik düzeyi gibi çevresel farklılıklarla açıklanabilir.

4. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati ile Türkçe dersine ait tutumları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saatlerine göre bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda Türkçe dersine ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati 6 (7-8 saatten fazla) olan öğrencilerinin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutumlarının diğer öğrencilerin Türkçe dersine ait tutum puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Derse ve sınava

hazırlanma dışında haftada hiç Türkçe çalışmayan öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal anlamda Türkçe dersine ait tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin % 93.18'ı derse ve sınava hazırlanma dışında haftada farklı düzeylerle Türkçe çalışmaktalar. Bu durum öğrencilerin öncelikli olarak Türkçe öğrenmek için çalıştıkları görüşünü destekleyebilmektedir. Bu bulgu, Kırkız (2005) tarafından yapılan araştırmayla desteklenmektedir.

5. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Buna rağmen Türkçe öğrenme amaçları 7. seçenekten oluşan öğrencilerin hem bilişsel boyutta hem duyuşsal hem de davranışsal boyutta Türkçe dersine ait tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan Türkçeyi "sadece dersten geçmek için" çalışan öğrencilerin ise diğer öğrencilere göre hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal anlamda Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %97.73'ü farklı amaçlarla Türkçe öğrenmektedir. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarını artırıp olumlu tutum geliştirmelerine yol açabilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucuna yönelik önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır.

1. Kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini artırabilmek için sınıftaki bütün öğrencilerin bireysel farklılıklarının tanınması gerekir. Öğrencilerin hangi davranışlarının geliştirmeye daha yatkın olduğu ve eğitim hedeflerinin geliştirmeyi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bireysel faktörleri bilmek öğretim faaliyetlerinde amaçlanan hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Ayrıca hem kız hem erkek öğrencilerin ilgisini çekecek güdümlü grup çalışmaları ve film, drama gibi görsel araçların kullanıldığı ders planları yapılabilir.

2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için etkin öğrenci katılımına dönük öğrenci merkezli eğitim programı düzenlenebilir. Bu amaçla öğrencilerin kendi Türkçe seviyelerinin farkına varmalarını sağlamak amacıyla seviye belirleme sınavı yapılabilir. Öğrencilerin seviyelerini yükseltmek için neler yapabileceklerini düşünmeleri sağlanarak problem çözme becerileri geliştirilebilir.

3. Öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle bir bütündür. Öğrenme ve öğretme etkinlilerinin, öğretim programlarının, derste kullanılacak materyaller, takip edilecek yöntem ve tekniklerle birlikte belirlenmesi, planlaması ve uygulanması aşamalarında, öğrencinin konuyu öğrenmesini sağlamak, başarısını artırmak için, bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklere de yer verilmeli, duyuşsal özellikleri ise öğrenmeye hizmet eder nitelikte geliştirme amacı güdülmelidir.

4. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışmaya teşvik etmek için, öğretmen ve öğrencilerin katılabileceği çeşitli seminerler, paneller ve konferanslar düzenlenebilir. Bunun yanında öğrencilere ders dışında Türkçeyi kullanıp geliştirebilecekleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Türkçe alt yazılı haftalık film gösterimi, tiyatro vb. görsel etkinlikler düzenlenebilir.

5. Birinci dönem başında öğrencilerin Türkçeyi hangi amaçlarla öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanabilir. Bunun için sınıflara iyi bir Türkçe düzeyine sahip ve öğrenciler için iyi bir model oluşturabilecek bireyler davet edilebilir. Ayrıca öğrencilerin sadece sınav kaygısıyla çalışıp Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerini engellemek için hedef dilin topluluğu ve kültürüne yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Bu amaçla sınıftaki öğrencilere grup halinde araştırma ödevi verilebilir. Gruplardan hedef dilin topluluğu hedef dilin sosyal değerleri ve hedef dilin kültürünü belirli yönleriyle araştırmaları ve araştırma sonuçlarını kendi yaşam biçimleri ve kendi kültür değerlerine karşılaştırmaları istenilebilir.

6. Öğretmenler yabancı dil öğretiminde uygulanacak metot, program, ders materyali ve ders araç gereci yanında öğrencilerinin duyuşsal özellikleri dikkate alınarak, sınıfta sıcak

bir ders ortamı oluşturmalı ve bundan hareketle öğrenciye konuyu sevdirmeli ve dersten haz almalarını sağlamalıdır.

7. Öğrenci başarısını değerlendirirken, öğrencinin sahip olduğu bilişsel yeterliliği yanı sıra derse yönelik tutum, motivasyon, benlik, öz güven, kaygı düzeyi, bireysel farklılıklar gibi duyuşsal özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

8. Ders öğretimi sürecinde bireylerin kişisel özellikleri olan hislerin rolü mutlaka dikkate alınmalıdır.

9. Değişim programıyla Türkçe derslerini alan öğrencilerin Türkiye'yi ziyaret etmesine yönelik programlar düzenlenebilir.

10. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını artırabilmek için bazen aralarında ödüllü olarak kompozisyon yazma, şiir okuma, konuşma, okuma gibi yarışmalı programlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (2007)**. Özel Öğretim Yöntemleri, Disiplin Öğretim Teknolojisi.** 2.Basım. Ankara: Anı yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2003)**. Aktif Öğrenme.** 20.Basım**:** İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Aydoslu, U.(2005). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, S.D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altınok, H.(2004). İşbirliği Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı Strateji Kullanımı ve Tutum**.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, A. İ. (2006).Türkçe Derslerinde Mizah Kullanmanın Öğrenci Tutum ve Başarılarına Etkisi. İzmir İlköğretim 8.Sınıf Örnekleminde. Yayımlanmamış Doktora Tezi , D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükkaragöz, S.ve Çivi, C.(1994).**Genel Öğretim Metotları.**5. Basım, Atlas Kitabevi.

Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı 1/4. Sayfa 107-133.

Bloom, B. S., (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okuldan Öğrenm**. Çev. Durmuş, Ali Özçelik .(1995). 174. Öğretim Kitapları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bölükbaş, F.(2004).Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkç Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çörek, D.(2006). İşbirliği Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Ders e Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çevik, S.(2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dil Dersine İlişkin Tutumlarının Akademik Başarılarına Etkisi. Yayımlamamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çoban, İ. ve Bakır, S.(2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar, Atatürk Üniversitesi Örneği. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Cilt 7, Sayı 29, Sayfa 1307-9581.(2013).

Çelikkaya, Ş.(2013).Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. **Middle Eastren & African Journal Of Education Research**, Issu 5,Eskişehir(2013).

Demircan, Ö. (2005). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Dil Bilimleri Öğrenme ve Öğretme Yolları ve Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımlar ve Yöntemler.** İstanbul: Der Yayınları.

Deveci, H. (2003). **Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenci-**

lerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlatma Düzeylerine Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). (2013).**Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı.** Ankara: Grafiker Yayınları.

Duru, H. (2013). **Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Yazılı, İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları.** Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde Bulunan Makale. Ankara: Grafiker Yayınları.(2013).

Eserpek, A.(1981). **Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi**. Ankara Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Anket Uygulaması. Ankara Üniversitesi Yayınları.

Fidan, N. (2012). **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** 3. Baskı,Ankara: Pegam Akademi Yayınevi.

Foulquıe, P. (1994). **Pedagoji Sözlüğü.** Çev: Karakaya Cenap. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuş-sal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt 13, Sayı 1. S. 215- 226, Elâzığ.(2003).

Göksu, T. (2007). **Sosyal Psikoloji**, 3. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Göçer, A.(2013). **Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi**. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde Bulunan Makale. Ankara: Grafiker Yayınları.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış.**Turkisk Studeis-Internation periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish**. Valum 6/3, P.799-810. (2011).

Hayrı, A. (2007)**.** Afganistan'da Türkçe Eğitiminin Tarihi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnceoğlu, M. (2000). **Tutum–Algı İletişim** .3.Baskı, Ankara: İmaj Yayınevi.

İnal, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkıların Önemi ve Seçimi. G Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabi İçinde Bulunan Makale. Ankara: kkk Grafiker Yayınları.

İbili, Z.(2015). Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü..

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). **İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş. 3**. Bası, Ankara: Cem Ofset Matbaacılık Yayınları.

Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler.**

10. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. 10.Basım. Sosyal Psikoloji Dizisi, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kılıç, G. A .(2004). İşbirliği Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kırkız, A.Y. (2010). Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keskin, A.(2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küçükahmet, L.(2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Eğitim Dizisi. 35. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi**. Kara Deniz Teknik Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi**. Cilt.38. Sayı 170. S. 295- 307.(2013).

Küçükahmet, L .(1997). **Eğitin Programları, Öğretim İlke ve Yöntemleri .**8. Basım, Ankara: Gazi Kitapevi.

Karababa, C.Z.(2009).Yabancı Dil Olarak Türkçenin Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 43. Sayı 2. S. 265-277.(2009).

Küçük, O.(2007). Almanca Eğitim alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutum

Larının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neşeli, N .(2003). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Resim Bölüm Alan Dersi Öğretmenlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisi**.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Songün, R.(1997). **Yabancı Dil Öğretimi, Meslekte Yeni Öğretmenlere Öneriler**.,
İzmir: RS Yayınları.

Saray. M. (1987)**. Afganistan ve Türkler**. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Sevim, O.(2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**.** Ek ev Akademi Dergisi. Sayı 60. Sayfa 389-402 .(2014).

Selçuk, S. G. (2004). Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarıçoban, A. (1998).Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türki Öğrencilerinin Güdü ve Tutumlarının Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahinli, A.(2008). Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelikl Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, M. (2009). **Eğitim Psikolojisi**. 3. Basım. Ankara: Pegam Akademiyesi Yayını.

Tekin, H. (1982). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafiye Fakültesi Ofset Yayınları.

Varış, F. (1981). **Eğitim Bilimlerine Giriş.** Ankara: Sevinç Matbaası Yayınları.

Yılmaz, A.(2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarının Seviye Belirleme Sınavı ve Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zorbaz, Z. K.(2013**). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri.** Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde Bulunan Makale. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ekler

Ek 1**: Türkçe Dersine Ait Tutum Ölçeği Yönergesi**

Sevgili Öğrenci,

Uygulanacak olan bu tutum ölçeğinin amacı; Türkçe dersine yönelik görüş ve düşüncelerinizi belirlemektir.

Bu amaçla düzenlemiş olduğum bataryanın ilk bölümünde **kişisel bilgiler anketi**, ikinci bölümde ise **Türkçe dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan (45)** adet cümle bulunmaktadır.

Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki beş seçenekten duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz ve size en uygun olan **yalnız bir tanesini** (**X**) işareti koyarak işaretleyiniz.

Seçenekler " Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", " Katılmıyorum", " Hiç Katılmıyorum" şeklinde verilmiştir.

İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir.

Cümlelerin hiç birini cevapsız bırakmayınız.

Cevaplama süresinde herhangi bir kısıtlama yapılmayacaktır.

Verdiğiniz cevaplar Türkçe ders notunuzu hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Uygulanacak olan ölçeğe katılmanız adı geçen araştırmaya önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Göstereceğiniz çabadan dolayı teşekkür ederim.

I.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Aşağıdaki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun olan seçeneğin içine **(X**) işareti koyunuz.

1. Akademik Başarı Puanınız: ( )
2. **Cinsiyetiniz**: ( ) Kız , ( ) Erkek
3. **Sınıf Düzeyiniz**: 1.Sınıf **( )** 2.Sınıf**, ( )** 3. Sınıf**, ( )** 4. Sınıf **( )**
4. **En çok hangi amaçla Türkçe Öğreniyorsunuz?** ( ) Dersten geçmek, ( ) Yabancılarla iletişim kurmak, ( ) İyi bir iş bulmak, ( ) Yurt dışına gitmek( ) Kariyer yapmak, ( ) Kararsızım, ( ) Diğer (lütfen bildiriniz……..
5. **Derse ve sınava hazırlanmak dışında haftada kaç saat Türkçe çalışıyorsunuz?**

( ) Hiç çalışmıyorum, ( ) 1-2 saat , ( ) 3-4 saat , ( ) 5-6 saat, ( ) 7-8 saat

, (……..) Daha fazla (lütfen belirtiniz)……

Ek 2: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

II. BÖLÜM- Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız. Muhiburrahman NEKZAD **TUTUMLAR**	**Tamamen**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1. Türkçe bilmem önemlidir. Çünkü daha eğitimli olmamı sağlar.					
2. Türkçeyi iyi öğrenmem diğer konuları da iyi anlamak için bana yardımcı olur.					
3. Türkçe dersine çalışmak benim için gurur vericidir.					
4. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak beni mutlu eder ve heyecanlandırır.					
5. Türkçe konuşulan bir çevrede kendimi rahatsız hissederim.					
6.Türkçe bilmem, arkadaşlarımla iyi ilişkiler sağlamam için bana yardımcı olur.					
7.Türkçe ders sırasında fikirlerimi açıklamaktan hoşlanırım.					
8.Türkçe çalışırken daha çok bilgi ve bakış açısı kazanırım.					
9.İleride Türkçeyi iyi bir seviyede öğrenmeyi arzu ediyorum.					
10.Türkçe sorularını cevaplarken tedirgin olmam.					
11.Yabancı bir dil, özellikle de Türkçe öğrenmek çok zevklidir.					
12.Sınıfta bütün dikkatimi Türkçe dersi üzerine yoğunlaştırabilirim.					
13.Sınıfta güzel Türkçe konuşan birini görünce, onunla Türkçe konuşarak, konuşmamı geliştirmek isterim.					
14.Türkçe öğrenmeye meraklı olmak, derslerimi daha iyi çalışmamı sağlıyor.					
15. Türkçe dersinde kendimi çok iyi hissederim.					
16. Yabancı bir dil ile eğitim almaktan ise kendi ana dilimle eğitim görmeyi daha tercih ederim.					
17. Türkçe bilmek diğer insanlarla iletişim kurmakta benim özgüvenimi artırır.					
18.Türkçe bilmek şahsiyetimi geliştirmek için bana yardımcı olur.					
19.Mümkün olduğu kadar Türkçe ödevlerimi yapmamak için bahaneler ararım.					
20.Türkçe öğrenmek, yeni öğrendiklerimi, bildiklerimle birleştirmemi sağlar.					

21.Türkçe bir metindeki önemli noktaların özetini yapamam.					
22. Açıkçası, Türkçe derslerini sadece sınavdan geçmek için çalışırım.					
23. Türkçe dersiyle ilgili etkinliklere katılmak hoşuma gider.					
24. Türkçe öğrenmeyi hiç sevmem.					
25. Sınıftaki arkadaşlarımla Türkçe konuşmak beni çok rahat ettirmez.					
26. Sınıfta öğrencilerin karşısında Türkçe konuşmaktan utanırım.					
27. Keşke Türkçeyi akıcı olarak konuşabilseydim.					
28. Türkçe dersinde çalışmaktan çok zevk alırım.					
29. Bana göre, birden fazla dil bilen kişi daha bilgindir.					
30.Türkçe bilmem diğer insanlarla etkili biçimde iletişim kurmam için yardımcı olur.					
31. Türkçe öğrenmenin gerçek hayatımda hiç yeri yoktur.					
32. Türkçe dersi çalışırken kendimi çok rahat hissederim.					
33. Doğruyu söylemek gerekirse, gerçekten Türkçe dersine olan ilgim çok azdır.					
34. Türkçe bilmek bana diğer konular hakkında yeni fikirler geliştirmemi sağlar.					
35. Türklerle Türkçe konuşmayı severim.					
36. Türkçe hakkında düşünüp, analiz yapabilirim.					
37. Keşke bir kaç Türkçe konuşan arkadaşım olsaydı.					
38. Dersi kaçırdığımda, işlenen ders ya da ödevim hakkında sınıf arkadaşlarıma ya da öğretmenime sormak hiç içimden gelmiyor.					
39. Türkçe dersinde başarılı olmak için gösterdiğim çabayı yeterli bulmuyorum.					
40. Bence, Türkçenin öğrenilmesi çok zor ve karmaşıktır.					
41. Bence Türkçe dersi pek çok bilim dallarını kapsamaktadır.					
42. Türkçe ders saatlerinde sınıfa girmek hiç içimden gelmiyor.					
43. Türkçe bilmek benim için iyi bir şans ve hedeftir.					
44. Türkçe ders saatlerini sabırsızca beklerim.					
45.Türkçeöğretmenim ders anlatırken hiç dikkatimi vermiyorum.					

Ek 3: **Mohamad Jafre Zainol Abidin'in Ölçeğinin Kullanılmasına Dair İzin Belgesi**

permission to use your instrument

Leyla Harputlu Feb 12 (10 days ago)

---------- Forwarded message ----------
From: **Mohamad Jafre Zainol Abidin** <jafre@usm.my>
Date: 12 February 2015 at 02:17
Subject: RE: permission to use your instrument
To: Leyla Harputlu <leylaharputlu@gmail.com>

Dear Pro. Leyla,

You are welcome to use the questionnaire.

Thank you, Associate Professor Dr Mohamad Jafre Zainol Abidin

School of Educational Studies,

Universiti Sains Malaysia

11800 Penang, Malaysia.

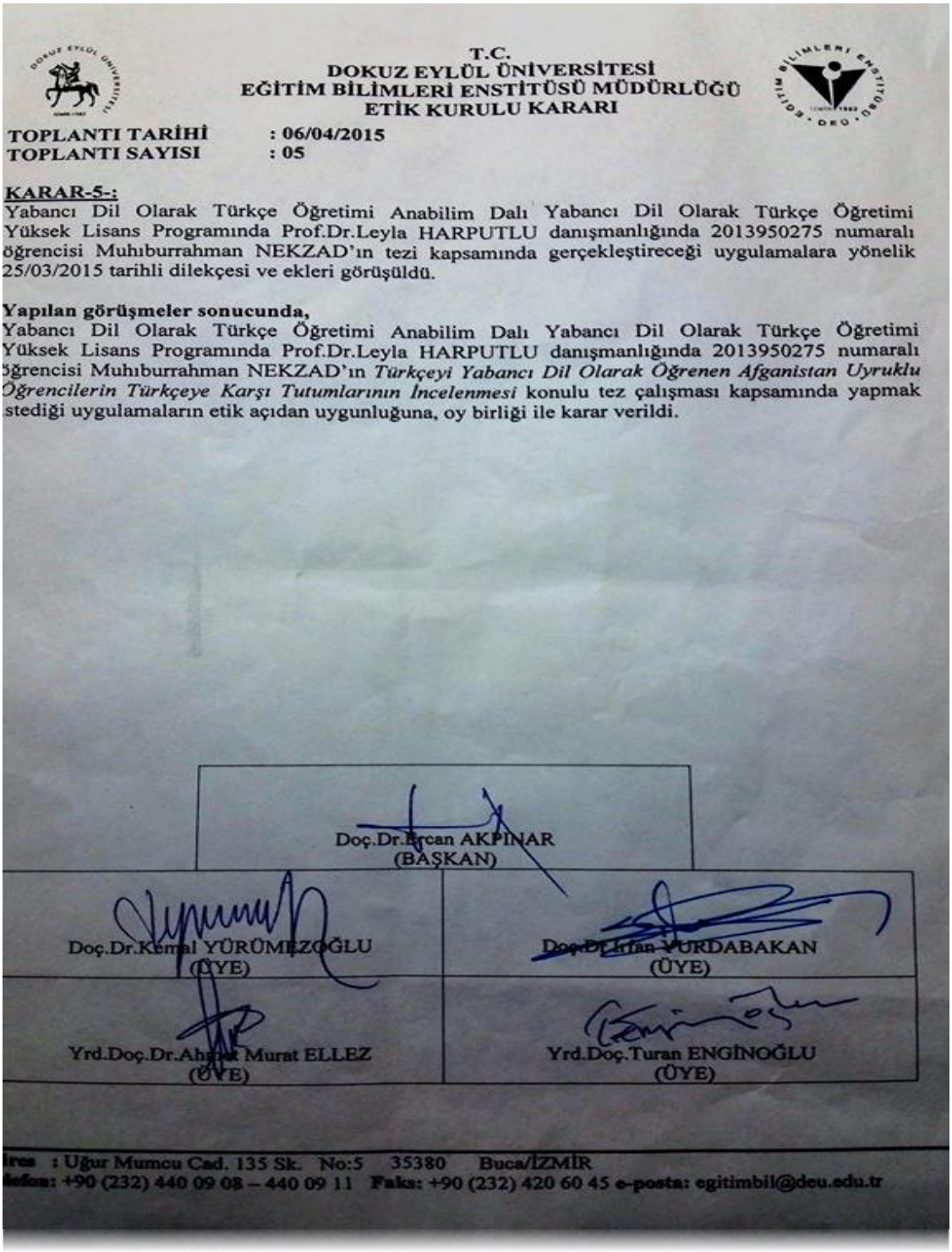
From: Leyla Harputlu <leylaharputlu@gmail.com>
Sent: Wednesday, February 11, 2015 6:16 PM
To: Mohamad Jafre Zainol Abidin; majid.pourmohammadi@gmail.com
Subject: permission to use your instrument

Dear Sirs,

We are planning to use the adapted attitutude instrument you used in your article EFL Students' Attitudes towards Learning English Language. Would you please permit use use the instrument in our research.
Sincerely
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU

Case of Libyan Secondary School Students

Ek4: Etik Kurulu Kararı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI

TOPLANTI TARİHİ : 06/04/2015
TOPLANTI SAYISI : 05

KARAR-5-:
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında Prof.Dr.Leyla HARPUTLU danışmanlığında 2013950275 numaralı öğrencisi Muhıburrahman NEKZAD'ın tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalara yönelik 25/03/2015 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında Prof.Dr.Leyla HARPUTLU danışmanlığında 2013950275 numaralı öğrencisi Muhıburrahman NEKZAD'ın *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afganistan Uyruklu Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarının İncelenmesi* konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği uygulamaların etik açıdan uygunluğuna, oy birliği ile karar verildi.

Doç.Dr.Ercan AKPINAR
(BAŞKAN)

Doç.Dr.Kemal YÜRÜMEZOĞLU
(ÜYE)

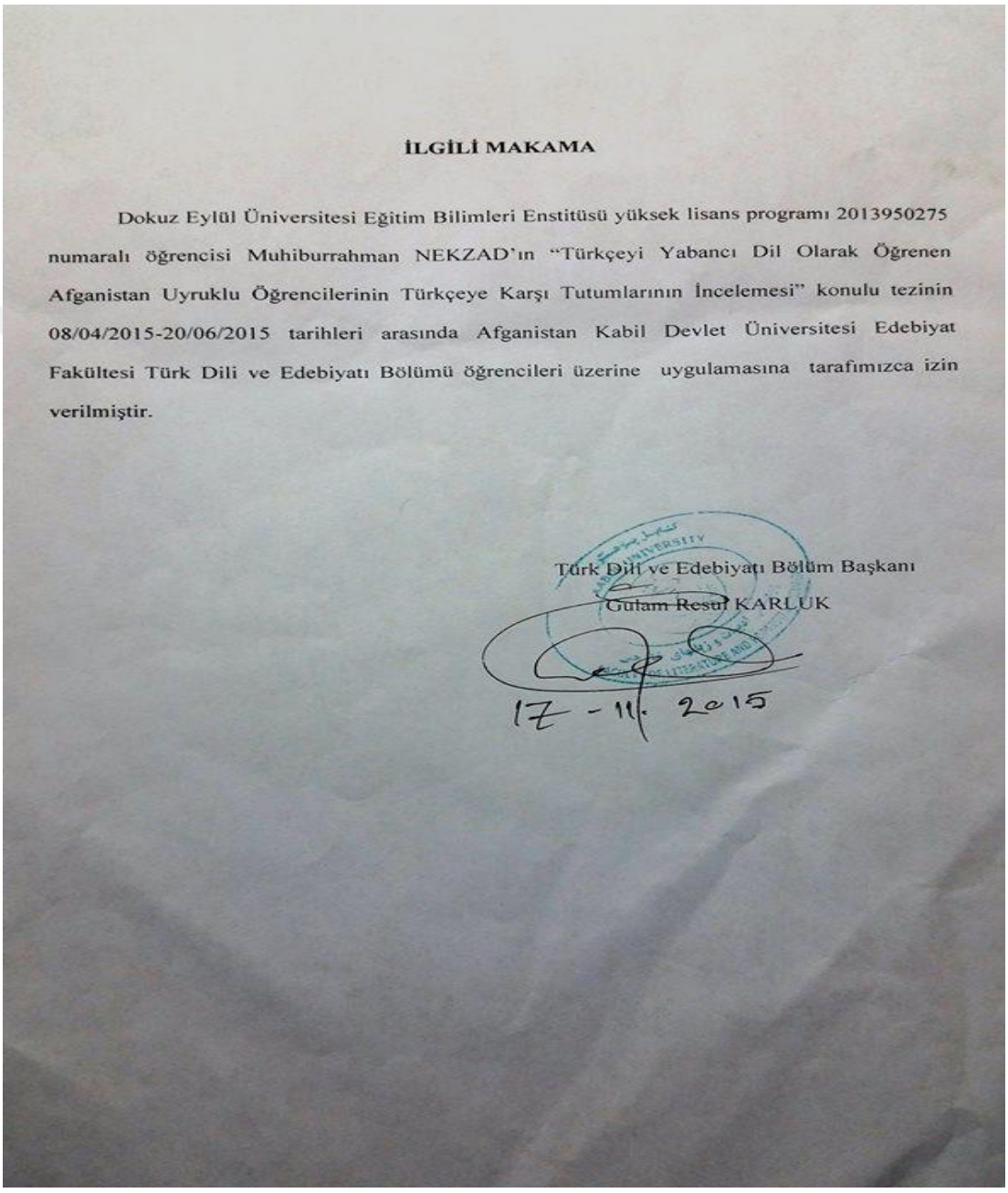
Doç.Dr.İrfan YURDABAKAN
(ÜYE)

Yrd.Doç.Dr.Ahmet Murat ELLEZ
(ÜYE)

Yrd.Doç.Turan ENGİNOĞLU
(ÜYE)

Adres : Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90 (232) 440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45 e-posta: egitimbil@deu.edu.tr

EK5: Tutum Ölçeğinin Uygulanmasına Dair İzin Belgesi



İLGİLİ MAKAMA

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı 2013950275 numaralı öğrencisi Muhiburrahman NEKZAD'ın "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afganistan Uyruklu Öğrencilerinin Türkçeye Karşı Tutumlarının İncelemesi" konulu tezinin 08/04/2015-20/06/2015 tarihleri arasında Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri üzerine uygulamasına tarafımızca izin verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı
Gulam Resul KARLUK

17 - 11. 2015