

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM VE
MOTİVASYONLARI (TAŞKENT ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

KHABİB AKHMADJONOV

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA ALTUN

MAYIS 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM VE
MOTİVASYONLARI (TAŞKENT ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

KHABİB AKHMADJONOV

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA ALTUN

MAYIS 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.




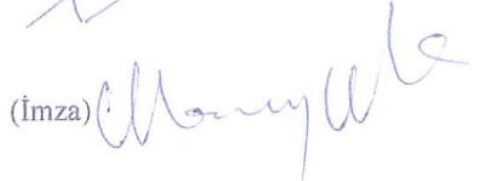

Khabib AKHMADJONOV

.23/5/2019..



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Motivasyonları (Taşkent Örneği)” başlıklı bu doktora tezi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Cüneyt BİRKÖK	 (İmza)
Üye	Doç. Dr. Mustafa ALTUN	 (İmza)
Üye	Doç. Dr. Bekir İNCE	 (İmza)
Üye	Doç. Dr. Talat AYTAN	 (İmza)
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GEDİZLİ	 (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27/6/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Yabancı dil öğretiminde “tutum” öğrencilerin öğrenim gördüğü dile karşı sahip oldukları tüm düşünce ve davranışlardır. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları olumlu veya olumsuz olabilir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin dile olan tutumu olumluysa öğrenme isteği artar ve dil öğrenme sürecini kolaylaştırır ya da tam tersi durumlarda engel olur.

Türkçe öğrenmeye yönelik tutumların belirlenebileceği ölçeğin alan yazında eksikliği duyulduğundan çalışmamızda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan doğrulayıcı güç analizi sonucunda hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıklarda olması da ölçeklerin yapı geçerliliklerinin sağlandığını göstermektedir. Yapılan AFA-DFA ve madde analizlerinin sonuçları, ölçeğin Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanabilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın birinci bölümü “Giriş”, “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Problem Cümlesi”, “Alt Problemler”, “Araştırmanın Önemi”, “Tanımlar”, “Sayıtlılar”, “Araştırmanın Sınırlılıkları”, “Araştırmanın Varsayımları” kısımlarından oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünü “Motivasyon ve Tutum Kavramı”, “İlgili Literatür” ve “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerilerinin Önemi” kısımlarından oluşmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümü “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, ve “Verilerin Analizi” kısımlarından oluşan “Yöntem” bölümüdür. “Bulgular” araştırmanın dördüncü bölümünü, “Sonuç ve Tartışma” ile “Öneriler” bölümü araştırmanın beşinci bölümünü oluşturmaktadır.

Bu araştırma boyunca her türlü görüş ve önerilerine başvurduğumda beni anlayışla karşılayan ve çalışmamın her bir aşamasında bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa ALTUN hocama katkıları için sonsuz minnettarım.

Verilerimin analizinde bana yardımcı olan ve benden hiçbir yardımını esirgemeyen çok değerli Dr. Öğr. Üyesi Mithat TAKUNYACI hocama eşsiz yardımı için çok teşekkür ederim.

Taşkent Devlet Şarkşınaslık Enstitüsü, Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesi, Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi hocalarına anket çalışmalarında yardımcı oldukları için teşekkürlerimi sunarım.

Anket çalışmama katkı sağlayan Özbekistan'da görevli Shahnoza HOLMATOVA, Shahlo ABDUGANİEVA ve Shahina İBROHİMOVA hocalarıma çok minnettarım.

Tez aşamasında bana hep destek olan değerli Doç. Dr. Cüneyt BİRKÖK, Doç. Dr. Bekir İNCE, Doç. Dr. Alpaslan OKUR, Dr. Öğr.Üyesi Mehmet GEDİZLİ, Dr. Öğr.Üyesi Mehmet ÖZDEMİR ve Dr. Gökmen BOZTİLKİ hocalarıma eşsiz yardımları için çok teşekkür ederim.

Tez sürecinde bana hep destek olan ve yardımda bulunulan Arş. Gör. Murat TOPAL, Seda KARAKOÇ, Latif YARDIM, Hüsnü ŞANAL, Mustafa CESUR, Ayberk ANBAR, Yunus Emre TERZİ arkadaşlarıma minnettarlığımı bildirmek isterim.

Hayatım boyunca emeklerini ödeyemeyeceğim, bu aşamaya ulaşmamda en büyük rol oynayan, doktora süresince beni manen destekleyen canım anneciğime ve bütün aile bireylerime çok teşekkür ederim.

Son olarak Türkçe Eğitimi Bölümündeki tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi arz ederim.

Mayıs, 2019

Khabib AKHMADJONOV

ÖZET

ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM VE MOTİVASYONLARI (TAŞKENT ÖRNEĞİ)

Akhmadjonov, Khabib

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe
Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ALTUN

Mayıs, 2019. xxi+165 Sayfa.

Bu araştırmanın temel amacı, Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutum ve motivasyonlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirmektir. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bu ölçek geliştirilirken öncelikle Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlar hakkında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 73 madde yer almıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçekte toplam 61 madde ortaya çıkmış ve bu maddelerin 5 farklı boyutta (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama, tutum ve motivasyon) toplandığı tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Anket Formu toplamda beş alt ölçek ve bir kişisel bilgi formundan oluşmaktadır: Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için sosyal bilimler, ölçme değerlendirme ve Türk dili alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda ölçek maddeleri düzenlenerek çalışma grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Taşkent'teki üç üniversitede Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Ölçek geliştirme aşamasında Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen toplam 206 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama işlemi, Taşkent'teki üç üniversitenin (Taşkent

Devlet Şarkşınaslık Enstitüsü, Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi, Dünya Ekonomi ve Diploması Üniversitesi) öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Türkçe öğrenen veya Türkçe eğitimi gören öğrencilerin sayısı çok olmadığından, Türkçe öğrenen veya Türkçe eğitimi gören öğrenciler tamamına yakınına anket uygulaması yapılmıştır. Gönüllü öğrencilere verilen anket formlarına isim yazmamaları gerektiği, verdikleri cevapların bilimsel araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bu çalışma örneklemeden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir.

Bu işlemler yapılırken SPSS konusunda uzman görüşü alındı. Bu çalışmada Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek'in geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplamda 5 farklı alt ölçekten (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama, motivasyon) oluşmaktadır. Ölçeklerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları .70 değerinin üzerinde hesaplanması (.81-.91 aralığında) ve iki yarı test korelasyon değerlerinin de .83 ile .89 arasında bulunması ölçeklerin güvenilir olduklarını gösterir. Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Motivasyonları (Taşkent Örneği) ölçeğinin güvenilirlik ortalama katsayısı .87 ve iki yarı test korelasyon ise .85 olarak bulunmuştur. Yapılan AFA-DFA ve madde analizlerinin sonuçları, ölçeğin Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanabilir düzeyde uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı, doğrulayıcı güç analizi için Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Türkçe Eğitimi, Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma ve Anlama, Motivasyon, Ölçek geliştirme.

ABSTRACT

THE ATTITUDES AND MOTIVATIONS RELATED TO TURKISH LANGUAGE OF THOSE STUDENTS WHO LEARN TURKISH AT THE UNIVERSITIES IN UZBEKISTAN (TASHKENT SAMPLE)

Akhmadjonov, Khabib

Doctoral Dissertation, Department of Turkish and Social Science Education, Turkish
Education Branch.

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa Altun

May, 2019. xxi+165 Pages

The main aim of this research is to develop a scale in order to determine the attitude and motivation of students who learn Turkish at universities in Uzbekistan. While the scale was developed in order to determine the attitudes of the students who were learning Turkish at universities in Uzbekistan, a pool of material was formed about attitudes towards Turkish learning. There were a total of 73 items in the article pool. As a result of the analyzes, 61 items appeared in the scale and it was found that these substances were collected in 5 different dimensions (listening, speaking, writing, reading and understanding, attitude and motivation).

5-point Likert-type grading was used to express the level of participation in the scale. In the validity studies, firstly, the opinions of the academics who are experts in the field of social sciences, assessment and evaluation and Turkish language were taken for the content and appearance validity. In line with the opinions and critiques received, the scale items were arranged and applied to the study group.

The universe of the study consisted of students learning Turkish at universities in Uzbekistan in the 2017-2018 academic year. The sample of the study consisted of students learning Turkish at three universities in Tashkent. A total of 206 students learning Turkish from universities in Uzbekistan have been reached during the scale

development phase. The data collection process was applied to the students of three universities in Tashkent (Tashkent State Institute of Oriental Studies, Uzbek State World Language University, University of World Economy and Diplomacy). Since the number of students who learn Turkish or study in Turkish is not very high, almost all of these students have been participated in the survey. It was stated that the volunteer students should not write their names on the questionnaires given to them and also it is expressed that their answers would not be used anywhere except for this scientific research. The scale was developed by performing statistical operations on the data obtained from this study sample.

While performing these procedures, an expert opinion on SPSS, has been received. In this study, the validity and reliability study of the scale for determining the attitudes of Turkish-learning students towards Turkish was conducted. The scale consists of 5 different subscales (listening, speaking, writing, reading and understanding, motivation).

The Cronbach Alpha reliability coefficients of the scales were calculated to be over .70 (between .81 and .91) and the two half - test correlation values were between .83 and .89, indicating that the scales were reliable. The average coefficient of reliability of the scale The Effects of Turkish Language Achievements Due to The Attitudes Related to Turkish Language of Those Students who Learn Turkish at The Universities in Uzbekistan (Tashkent Sample) was found as .87 and the two half test correlation was .85. The results of AFA-DFA and item analysis can be interpreted as the scale is applicable to the students who are learning Turkish. SPSS 20 package program was used for data analysis and Lisrel 8.7 package program was used for confirmatory power analysis.

Keywords: Attitude, Turkish language education, Listening, Speaking, Writing, Reading and Understanding, Motivation, Scale development.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	vi
Özet.....	viii
Abstract.....	x
İçindekiler.....	xii
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xviii
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	7
1.2 Araştırmanın Amacı.....	8
1.3 Problem Cümlesi.....	8
1.4 Alt Problemler.....	8
1.5 Araştırmanın Önemi.....	9
1.6 Tanımlar.....	9
1.7 Sayıtlar.....	10
1.8 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.9 Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.10 Simgeler ve Kısaltmalar.....	11
2. Bölüm, Motivasyon ve Tutum Kavramı ve İlgili Literatür.....	13
2.1 Motivasyon Kavramı.....	14
2.1.1 İçsel ve Dışsal Motivasyon.....	21
2.2 Tutum Kavramı.....	23
2.2.1 Tutum Özellikleri.....	25

2.2.2 Tutumun Yapısı.....	26
2.2.3 Güçlü Tutum (Tutumun Kuvvet Derecesi).....	26
2.2.4 Tutumların İşlevi.....	27
2.2.5 Tutum ve Davranış Analizi.....	27
2.3 Yabancı Dil Öğrenimini Olumsuz Yönden Etkileyen Güçler.....	28
2.3.1 Yabancı Dil Öğreniminde Tükenmişlik	28
2.3.2 Yabancı Dil Öğreniminde Duygusal Tükenme	28
2.3.3 Yabancı Dil Öğreniminde Duyarsızlaşma	29
2.3.4 Yabancı Dil Öğreniminde Düşük Kişisel Başarı Hissi	29
2.3.5 Yabancı Dil Öğreniminde Yabancılaşma.....	29
2.3.5.1 Güçsüzlük Duygusu	30
2.3.5.2 Anlamsızlık.....	30
2.3.5.3 Normsuzluk	30
2.3.5.4 Sosyal İzolasyon	30
2.3.5.5 Kendine Yabancılaşma.....	31
2.4 Tutum ve Motivasyon Arasındaki Bağ.....	31
2.5 Yabancı Dil Öğrenme Tutumuyla İlgili Literatür.....	31
2.6 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerilerinin Önemi.....	35
2.6.1 Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi.....	36
2.6.2 Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi.....	37
2.6.3 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi.....	38
2.6.4 Yabancı Dil Öğretiminde Okuma ve Anlama Becerisinin Önemi.....	40
3. Bölüm, Yöntem.....	43
3.1 Araştırma modeli.....	43
3.2 Evren ve örneklem.....	43

3.3 Veri toplama araçları.....	43
3.4 Veri analizi.....	44
4. Bölüm, Bulgular	46
4.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	51
4.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	52
4.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	53
4.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	57
4.1.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	61
4.2 Ölçek Maddelerin İstatistik Bilgileri.....	66
4.2.1 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Dinleme Ölçek Maddelerin İstatistik Bilgileri.....	66
4.2.2 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Konuşma Ölçek Maddelerin İstatistik Bilgileri.....	78
4.2.3 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Yazma Ölçek Maddelerin İstatistik Bilgileri.....	92
4.2.4 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Okuma ve Anlama Ölçek Maddelerin İstatistik Bilgileri.....	103
4.2.5 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Ölçek Maddelerin İstatistik Bilgileri.....	112
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler	129
5.1 Tartışma.....	129
5.1.1 Amaca Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma.....	129
5.1.2 Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma.....	130
5.1.3 İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	131
5.1.4 Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma.....	132

5.1.5 Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	132
5.1.6 Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	133
5.2 Sonuçlar.....	134
5.3 Öneriler.....	136
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	136
5.3.1.1 Eğitim alanında Türkçeyi yabancı dil olarak hizmet veren kurumlara yönelik öneriler (MEB, Üniversiteler vb.).....	136
5.3.1.2 Eğitimcilerle Yönelik Öneriler.....	137
5.3.2 İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	140
Kaynakça.....	142
Ekler.....	159
EK 1. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin dinleme ölçeği.....	159
EK 2. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin konuşma ölçeği.....	160
EK 3. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin yazma ölçeği.....	161
EK 4. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin okuma ve anlama ölçeği.....	162
Ek 5. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin motivasyon ölçeği.....	163
Ek 6. Kişisel bilgi formu.....	164
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	165

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonucu tablosu.....	44
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	46
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversiteleri.....	47
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümleri.....	48
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Düzeyleri.....	49
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş ve Bildiği Yabancı Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	50
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Bildiği Yabancı Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler	51
Tablo 8. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 9. Özbekistan Üniversitelerinde Türkçe okuyan öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki katsayı değerleri (r).....	53
Tablo 10. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Dinleme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 11. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Konuşma Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 12. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 13. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Okuma ve Anlama Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 14. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Motivasyon Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	56

Tablo 15. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dinleme Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 16. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Konuşma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 17. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Yazma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 18. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Okuma ve Anlama Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 19. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Motivasyon Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 20. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dinleme Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 21. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Konuşma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 22. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Yazma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 23. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Okuma ve Anlama Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 24. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların motivasyon Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçlar.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Motivasyon süreci.....	20
Şekil 2. Türkçe konuşanları dinlediğim zaman büyük ölçüde anlayabilirim.....	66
Şekil 3. Türkçe konuşanları dinlediğim zaman anlayamadığım için sıkıntı çekerim.....	67
Şekil 4. Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını izlediğim zaman tamamına yakını anlarım.....	68
Şekil 5. Dinlediğim metinlerle ilgili kim, ne, nerede, ne zaman sorularının çoğunlukla yanıtını bulabilirim.....	69
Şekil 6. Türkçede anlamadığım kelimeleri duyduğum zaman cümlenin ana fikrini çıkararak tahmin edebilirim.....	70
Şekil 7. Türkçede duyduğum kelimeleri doğru olarak yazabilirim.....	71
Şekil 8. Türkçemin gelişmesi için Türkçe televizyon kanallarını izlerim.....	72
Şekil 9. Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını hiç izlemem.....	73
Şekil 10. Türkçe belgesel film, röportaj ve tartışma programların içeriğini genellikle anlayabilirim.....	74
Şekil 11. Anlatılan olaylar ve deneyimlerle ilgili duygu ve düşünceleri genellikle yakalayabilirim.....	75
Şekil 12. Bir konu üzerinde konuşanların farklı bakış açılarını fark edebilirim.....	76
Şekil 13. Ders, konu odaklı tartışma ve münazaraları kolaylıkla takip edebilirim.....	77
Şekil 14. Sorulara Türkçe cevap verebilirim.....	78
Şekil 15. İnsanlarla Türkçe konuştuğum zaman beni anlayamazsa, düşüncelerimi başka sözcüklerle ifade edebilirim.....	79
Şekil 16. Türkçe konuşabilmek hayatımda önemli bir yere sahiptir.....	80

Şekil 17. Türkçede kendimi ifade edebilirim.....	81
Şekil 18. Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanabilirim.....	82
Şekil 19. Aile üyelerimi sözlü ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilirim.....	83
Şekil 20. Bir konu üzerinde Türkçe tartışabilirim.....	84
Şekil 21. Ad, soyad, adres, telefon numaram, hobilerimle ilgili Türkçe bilgi verebilirim.....	85
Şekil 22. Hayallerimi, umutlarımı ve hedeflerimi Türkçe olarak ayrıntılı bir biçimde anlatabilirim.....	86
Şekil 23. Başkalarının yorum ve düşüncelerini yorumlayabilirim.....	87
Şekil 24. Bir film ya da kitabın içeriğini Türkçe anlatabilirim.....	88
Şekil 25. Türkçe bir sözcüğü hatırlayamadığım zaman benzer bir kelime kullanırım.....	89
Şekil 26. Düşünce ve görüşlerimi açık bir şekilde Türkçe aktarabilirim.....	90
Şekil 27. Türkçe değişmeceli dil öğelerini (atasözü, deyim, söz sanatları vb.) kullanırım.....	91
Şekil 28. Türkçe yazarken yazım kurallarına uygun bir şekilde cümle ve kelimeleri doğru yazabilirim.....	92
Şekil 29. Türkçe yazarken düşüncelerimi tam ve açık şekilde ifade edebilirim.....	93
Şekil 30. Türkçe yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.....	94
Şekil 31. Türkçe metinleri kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.....	95
Şekil 32. Kompozisyon yazarken çok imla yanlışlıkları yapıyorum.....	96
Şekil 33. Yazmadan sonra okuduğumda yaptığım hatalarımın farkına varabilirim.....	97
Şekil 34. Türkçe kişisel bilgilerimi (meslek, yaş, adres vb.) içeren formları doldurabilirim.....	98

Şekil 35. Türkçe kendim ve aile üyelerimi ayrıntılı bir biçimde yazarak betimleyebilirim.....	99
Şekil 36. Türkçe olay ve deneyimlere ilişkin (tatil, bayram, anı vb.) kompozisyonlarını kolayca yazabilirim.....	100
Şekil 37. Türkçe izlediğim film ya da okuduğum kitabın kısaca özetini yazabilirim.....	101
Şekil 38. Türkçe kurmaca metinler (kısa öykü, diyaloglar vb.) yazabilirim.....	102
Şekil 39. Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili anlama sorularını doğru cevaplayabilirim.....	103
Şekil 40. Türkçe hikâye kitapları okumayı severim.....	104
Şekil 41. Türkçe kısa metinlerdeki içeriği anlamada zorluk çekerim.....	105
Şekil 42. Benim için Türkçe metin ve kitapları okumak çok sıkıcıdır.....	106
Şekil 43. Okuduğum Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri belirleyebilirim.....	107
Şekil 44. Türkçe gazete ve dergiler okuduğum zaman anlarım.....	108
Şekil 45. Türkçe metindeki neden-sonuç ilişkisini fark edebilirim.....	109
Şekil 46. Türkçe uzun metinlerdeki içeriğin anlamını kavrayabilirim.....	110
Şekil 47. Türkçe sözlük yardımıyla her türlü metinleri anlarım.....	111
Şekil 48. Türkçe derslerinde sadece derse odaklanırım.....	112
Şekil 49. Türkçe ödevlerini yapman zevk alırım.....	113
Şekil 50. Türkçe derslerinde anlamadığım yerleri öğretmene sorarım.....	114
Şekil 51. Türkçe ders saatleri haftalık olarak arttırılırsa bizim için faydalı olur.....	115
Şekil 52. Türkçe gerçekten çok zor bir dildir.....	116
Şekil 53. Türkçeyi sevdiğim için öğreniyorum.....	117
Şekil 54. Türkçe sınav ve ödev kağıtlarını öğretmenlerden geri aldığım zaman yaptığım hataları kontrol etmeyi hiç sevmem.....	118

Şekil 55. Türkçeyi iyi öğrenmek çok önemlidir çünkü ileride uzmanlık kariyerimi başlamama büyük katkı sağlayabilir.....	119
Şekil 56. Türkçe derslerinde kendimi çok mutsuz hissedirim.....	120
Şekil 57. Türkçeyi iyi öğrenirsem iyi bir iş bulabilmem kolay olur.....	121
Şekil 58. Alanımda iyi bir uzman olmak için Türkçe öğrenmek önemlidir.....	122
Şekil 59. Türkçe derslerinde zorlandığımda hiç pes etmem ve sorunu çözmek için çaba gösteririm.....	123
Şekil 60. Türkçe öğrenimde problem yaşadığımda onu kendim çözmeye çalışırım.....	124
Şekil 61. Türkçe öğrenmek için çok çaba sarf etsem bile Türkçem gelişmiyor.....	125
Şekil 62. Türkçe öğrenirken yaşadığım problemi çözmek için neler yapabileceğimi düşünürüm ve birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.....	126

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Özbekistan bağımsızlığına kavuştuktan sonra eğitim alanında yapılan reformlar, Özbekistan ve Türkiye arasındaki eğitim işbirliği, Özbekistan'daki gençlerin Türkçeye ilişkin tutumu, verdikleri önem ve motivasyonları, ayrıca araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler ve sınırlılıkları, varsayımları, ana görevleri yer almaktadır.

21. yüzyıl, yeni bir döneme geçiş aşaması olarak insan varlığını, toplumumuzu ve öğrenme sürecini iyileştirmeyi, modernize etmeyi ve niteliksel verimliliği artırmayı öngörmektedir. Bu bağlamda yüksek eğitim kurumları da küreselleşen dünyaya uygun, yabancı dil becerisi yüksek bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır.

Zareian ve Jodaei'ye göre, (2015) dil, bireyin düşüncesinin ayrılmaz bir sistemidir. Dil duygu düşüncelerimizi aktarma, başka insanlarla iletişim kurma ve haberleşmemiz için en önemli unsurdur. Yabancı bir dil öğrenmek, öğrencinin düşüncelerini ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkiler. Yabancı bir dil öğrenen öğrenci yabancı dilde konuşma, dinleme, yazma, okuma ve anlama becerileri, dil bilgisel yapı ile birlikte davranış kalıpları ve dilin kültürel özelliklerini de öğrenir.

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmede kullandığı en önemli araçtır. İnsanoğlunun geçmişini geleceğe aktarmada kullandığı dil, toplumların kültürel unsurlarını şüphesiz içerisinde taşıma; kültürden sanata, yaşayış biçiminden inanca, tarihten günümüze kadar daha pek çok konudaki unsurları da nesilden nesile aktarmaktadır (Kumsar ve Kaplankıran, 2016).

Biçer'e (2015) göre, dünyadaki tüm diller kendine özgü yapısı vardır. Türkçe de dünya dilleri içerisinde önemli bir yere sahiptir, yabancı öğrencilerin de öğrenmek

istedikleri bir dil konumuna gelmiştir. Türkçeyi öğrenmek isteyenler yabancıların sayısı günden güne artmaktadır.

Yabancı dil öğretimi, bireye yabancıyı ve yabancı kültürleri anlayabilme, tanıyabilme, öz olanın bilincine varabilme ve bireyin dünya görüşünü genişletme olanağını sağlar. Yabancı dil eğitimi, birey ve toplumların iç içe geçmesine, sınırların ortadan kalkmasına, teknolojik gelişmelerin inanılmaz boyutlara ulaşmasına yardımcı olur (Bergil, 2010).

Çakır'a (2015) göre, yabancı bir dili öğrenmek isteyen bir insanın, o dilde konuşmayı, yazmayı, dinleyip anlamayı ve okumayı öğrenmek için çabalaması gerekir. Öğrencide dil becerileri motivasyonsuz gelişmez ve dile olan tutumu da olumsuz olur.

Özbekistan Cumhuriyeti bağımsızlığına kavuştuktan 21. yüzyılın anlayışına uygun olarak eğitim sistemini yeniden yapılandırdı. Ülkede, eğitim yapısındaki iyileştirmeler bağımsız şekilde düşünmenin önünü açtı. Özbekistan Cumhuriyeti'nin (29.08.1997 s. N 464-I) "Eğitim Kanunu" ile yüksekokulların eğitim standardının artırılmasının ve gençlerin öğretiminde gelişmiş ülkelerin tecrübelerinden yararlanılmasının yolu açıldı.

Yüksek ve orta eğitimi daha da geliştirilmek ve dünyadaki başarılı örneklerin Özbekistan eğitim-öğretimine uygulanması amacıyla çok aşamalı eğitimle yüksek kaliteli uzmanların yetiştirilmesi, kadroların hazırlanması için 31 Temmuz 1995 tarihinde Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu'nun aldığı kararla "Yüksek ve Orta Özel Okul" sorunlarıyla ilgili enstitüsü açıldı.

Özbekistan'ın yeni seçilmiş cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev, göreve başladığı ilk günler itibariyle tam 20 yıl önce vazgeçilen 11 yıllık zorunlu eğitim sistemine geri dönülmesiyle ilgili çalışmalar başlatmıştı. İslam Kerimov döneminde ise 9 yıllık eğitim sistemine geçme süreci, ülke bağımsızlığının en önemli başarılarından biri olarak kabul edilmişti.

Özbekistan başkenti Taşkent'te Millî Eğitim Bakanı Ulugbek İnoyatov ile Cumhurbaşkanı Başdanışmanı Ahmathoca Yunushocayev'in başkanlığında (2017) okul müdürleri toplantısı yapıldı. Taşkent'in 10 numaralı okulunda yapılmış olan toplantıda ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirilen anket sonuçları açıklandı. Ankete

katılanların büyük çoğunluğunun çocuklarının 10. ve 11. sınıfı okumasından yana olduğu belirtildi.

Özbekistan Millî Eğitim Bakanlığında alınan verilere göre 2017 yılında 9. sınıftan mezun olan 467 bin öğrenciden sadece yüzde 9.6'sı, 44 bin 900 öğrenci lise ve kolejlerde eğitime devam etmektedir. Bu nedenle yapılacak değişikliklerle beraber liselerin sayısının azaltılacağı, meslek kolejlerinin sayısının ise tersine artırılacağı ifade edilmektedir. Bununla beraber, 11 yıllık eğitimi tamamlayarak mezun olacak öğrencilere sertifika ile beraber meslek diploması takdim edileceği de bildirildi. 17 Ağustos, 2017 tarih ve PQ-3180 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı'na göre, Millî Eğitim Bakanlığına yeni dönemden başlayarak okullarda 11 yıllık zorunlu eğitimin uygulanması ile ilgili kararı çıktı (WEB4, WEB6).

Özbekistan Cumhuriyeti'nde yükseköğretim okullarında uzmanlık eğitimi aşağıda belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmektedir.

1. Lise ve mesleğe yönelik yüksek eğitim (ön lisans),
2. Lisans eğitimi,
3. Lisansüstü eğitim,

Eğitimin yeni programına göre, yükseköğretim okulları aşağıda belirtilen aşamaları kapsamaktadır:

- I. aşama- kolejlerde mesleğe yönelik profesyonel uzmanlar yetiştirmek;
- II. aşama - küçük uzman, enstitüler, lisans ve lisansüstü profesyonel uzmanları yetiştirmek;
- III. aşama - üniversiteler, çeşitli alanlarda uzmanlar yetiştirilerek, lisans ve lisansüstü eğitimin verilmesi;

Özbekistan Cumhuriyeti'nin Yüksek ve Orta Özel Eğitim Bakanlığı; Türkiye, İtalya, Hindistan, Mısır, ABD, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Almanya, İngiltere gibi gelişmiş ülkelerle tüm alanlarda ortaklık anlaşmaları yapmaktadır. Bu gibi gelişmiş ülkelerin yüksek eğitim şubeleri de dahil olmak üzere Özbekistan'ın kendine ait 96 yüksek eğitim kurumu faaliyet göstermektedir. Ülkede, 1300 akademik lise ve profesyonel

kolej, 9680 genel eğitim okulu ve 6400 ilk ve ortaokuldan bulunmaktadır. Özbekistan'da okur-yazar oranı % 99.4'tür (WEB3, WEB9).

Özbekistan Cumhuriyeti nüfusu ağırlıklı olarak gençlerden oluşur. Özbekistan'ın 33 milyon nüfusun % 65'i 30 yaşa kadar olan kitleyi kapsamaktadır. Özbekistan'da 65 üniversitede 300 bine yakın öğrenci, 800'den fazla çeşitli meslek dallarında eğitim almaktadır.

Özbekistan Cumhuriyeti bağımsız olduktan sonra ülkenin eğitim sistemini yeniden yapılandırılması ve dünya standartları düzeyine yükseltilmesi hedeflenmiştir. Özbekistan Cumhuriyeti'nin ilk kabul edilen yasalardan biri de "Eğitim Hakkında" kanundur. Bu, devletin eğitime öncelik vermesinden kaynaklanmaktadır (WEB9).

31 Ağustos 1991 tarihinde Özbekistan Cumhuriyeti'ni bağımsızlığını ilan ettikten sonra 16 Aralık 1991'de Özbekistan Cumhuriyeti'nin bağımsızlığı Türkiye Cumhuriyeti'ni tarafından tanınmış ve 04 Mart 1992 tarihinde diplomatik temaslar kurulmuştur. 1993 tarihinde iki kardeş ülkelerin büyükelçilikleri faaliyete geçmiştir. Kısa zaman içerisinde Özbekistan ve Türkiye Cumhuriyeti arasında iktisadi, manevi ve medeni ilişkiler yeniden kurulmuştur. Özbekistan ve Türkiye Cumhuriyeti arasında birçok hukuki belge imzalanmıştır. Özbekistan Cumhuriyeti'nin bağımsızlığının ilk anlarından başlayarak Türkiye Cumhuriyeti'ni üniversiteleri arasında öğrenci değişimi ve bilimsel işbirlikleri yapılmıştır (WEB1).

Türk ve Özbek kardeş halkları ortak tarihlerine, dillerine ve inançlarına, ortak değerlerini ve geleneklerine sıkı sıkıya bağlıdır.

Özbekistan ve Türkiye Cumhuriyeti arasındaki dostluk, hem ekonomide hem de siyasette birçok alanda gelişmiştir. Çok yönlü kardeşlik ve ortak bağlar karşılıklı olarak gelişen işbirliğinin temelini oluşturmaktadır. Türkiye, bölgesel ve küresel ilişkilerindeki yakın ortaklardan biridir. Bu nedenle, Özbekistan'ın dış politikasında Özbek-Türk ilişkileri yoğun bir gelişme göstermiştir. Özbek-Türk ilişkilerinde doğal güç, iki devletin jeopolitik konumudur.

Özbekistan bağımsızlığına kavuştuktan sonra yapılan eğitim alanındaki reformlar, bununla ilgili Özbekistan ve Türkiye arasındaki işbirliği ile birlikte Özbekistan'daki gençlerin Türkiye'ye, özellikle Türkçeye ilişkin olumlu tutumları hızlı bir şekilde artmıştır. 2000'li yılların başlarında iki ülke arasındaki siyasi ilişkilerin

kötüleşmesinden dolayı, Özbekistan'daki çoğu Türk işletmelerinin ve Türk TV kanallarının kapatılması, Türkçe kurslarının sayısının ciddi şekilde azalması, iki ülke arasındaki kültürel, ekonomik ve politik bağların neredeyse kopma noktasına gelmesi, Türkçe eğitim alanındaki yapılan reformların da iyi sonuçlar vermemesi öğrencilerde Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonu zayıflatmıştı. Bunun dışında, Türk öğretmenlerin ülkelerine geri dönmesi, Türkçe kaynakların yetersizliği ve Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçesinin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle Türkçenin yetersiz seviyede öğretilmesi, Türkçe bölüm mezunlarının iş bulmada zorluk çekmesi de, gençlerin Türkçe öğrenme isteğinin azalmasında önemli rol oynamıştır

Son zamanlarda, iki ülke devlet başkanlarının ortak çabaları sayesinde ilişkiler olumlu yönde değişmeye başlamıştır. İki ülke arasındaki kültürel, ekonomik ve siyasi ilişkilerin yeniden kurulması Türkiye ve Özbekistan arasındaki yatırım ve işbirliklerinde büyük bir adım atılması, Özbekistan'daki gençlerin Türkiye'ye, özellikle Türkçeye ilişkin tutumlarına olumlu yönde etkilemiştir.

Türkiye, Özbekistan'ın geleneksel ve önemli ticaret ortaklarından biridir. 2015 yılında, ikili ticaret hacmi 1,2 milyar ABD dolarını buldu.

Şu anda, yaklaşık 500 Türk şirketi Özbekistan'da faaliyet göstermektedir. Ülkenin ekonomisine çekilen Türk yatırımlarının hacmi 1 milyar ABD dolarını aştı.

Turizm altyapısının geliştirilmesi için Türkiye'nin önde gelen turizm şirketleri, Özbekistan'ın, Semerkant, Buhara, Taşkent ve Harezm şehirlerindeki turistik tesisleri çağdaş koşullara uygun olarak yeniledi (WEB8).

2016 yılında ticaret ve ekonomi alanındaki iş birliği 1,2 milyar ABD doları iken, 2017 yılında bu rakam 1,5 milyar ABD dolarını buldu. 2017 yılın karşılıklı ticaret hacmi yüzde 29 oranında artış gösterdi. Özbekistan'da sadece 2017 yılında, Türkiye'nin yatırımları sayesinde 20'den fazla kuruluş örgütlenmiştir.

2018 yılı Nisan ayında iki devletin hükümet ve bakanlıkları ekonomi, ticaret, ulaştırma ve lojistik, sanayi, enerji, bilim, eğitim, turizm ve diğer alanlarda işbirliği anlaşmaları imzaladı. Buna ek olarak, Taşkent Özbek-Türk iş forumunda 50'den fazla yeni proje için toplam 3 milyar ABD doları yatırım anlaşmaları planlanmaktadır.

Özbekistan Cumhurbaşkanı Şevket Mirziyoyev, "Dar bir çevrede yaptığımız görüşmelerde, ülkelerimiz arasındaki işbirliğinin gelişmesi için büyük bir siyasi iradenin varlığı, gelecek planlarımızla halklarımız ve devletlerimizin çıkarları ile doğrudan ilgili olan tüm konuları açık ve ayrıntılı bir şekilde ele aldık." dedi.

Buna karşılık Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, iki ülke arasındaki yoğun diyalogun ve aynı zamanda Şevket Mirziyoyev'in geçen sonbaharda Türkiye'ye yaptığı ziyaretin sonucu ekonomik göstergelerde önemli bir artış olduğunu kaydetti. Cumhurbaşkanı Erdoğan, 2017 yılında ikili ticaret hacminin% 30 artarak 1,5 milyar dolar olarak gerçekleştiğini belirtti. İlk çeyrekte bu gösterge% 20 arttı ve gelecekte bu rakam 5 milyar ABD dolarına yükselebilir. Önümüzdeki birkaç yıl içinde bu miktarın 2-3 kat artması için yeterli fırsatın olduğu belirtilmektedir.

Özellikle Özbekistan kimya ve metalürji endüstrisi, makine imalatı, elektrik mühendisliği, deri, ayakkabı ve tarım ürünlerini Türkiye pazarına arzını genişletmeye hazırdır. Bunun dışında, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan Buhara şehrinde İmam Buhari ve İmam Maturidi İslami Çalışmalar Merkezi adında uluslararası bir araştırma merkezi kurmayı planlamıştır (WEB7) Bağımsızlıktan sonra iki kardeş ülke arasında sanat alanında işbirlikleri yapıldı. Yüz yıllık tarihe sahip olan Türk sineması Özbekistan'da büyük ilgi görmüştür. 1990'larda Özbek televizyonlarında, 1987 yılı dizilerinin fenomeni olan Türk mini dizisi "Çalığışu" ilk anlardan başlayarak ülkede büyük bir şöhret kazanmıştı. Seyircilerin isteklerine göre "Çalığışu" filmi sık sık televizyonlardan yayınlanmıştı.

Özbek sinemasının tanınmış uzmanı Alişer Haydarov, Özbek kanallarının en çok izlenen ve en çok izleyicisi olan dizilerinin Türk dizileri olduğunu vurguladı. Özbekler tarafından Türk dizilerinin sevilerek izlenmesinin ana nedeni, olayların gerçekliğinin yanı sıra Özbek kültürüne ve düşünce yapısına yakın olmasıdır. Dizilerin yayınlanmaya başlamasına iki kardeş ülke ilişkilerinin yeniden iyileşmesine de büyük katkı sağlamıştır. Özbek kanallarının en sevilen dizileri: "İstanbullu Gelin", "Gelin" "Çukur", "Beyaz Yalan", "Medcezir", "Zerda", "Muhteşem Yüzyıl", "İçerde", "Aşk Laftan Anlamaz", "Asmalı Konak", "Kara Sevda", "Hayat Bağları", "Aliye", "Büyük Yalan", "Kurtlar Vadisi", "Bir İstanbul Masalı", "Kınalı Kar",

“Ezo”, “Muhteşem Yüzyıl Kösem”, “Bir İstanbul Masalı” dizileridir (WEB5). Bu nedenle Türkçe öğrenmek isteyen gençlerin sayısı günden güne artmaktadır. Üniversitede Türkçe öğrenmeye fırsat bulamayan öğrenciler Dil Merkezleri’nde Türkçe öğrenmektedirler. Bunun dışında Türkçe şarkılar Özbekistan’daki gençler çok beğenmektedir. Özbekistan’daki gençler tarafından en sevilen şarkıcılar: İbrahim Tatlıses, Tarkan, Mustafa Sandal, Serdar Ortaç, Mahsun Kırmızıgül, Çilek Erişçi, Rafet El Roman, Emre ve benzeridir. Gençler Türk şarkı sözlerini anlamak için Türkçe öğrenme isteğiyle dil merkezlerinde, lise ya da üniversitelerde Türkçe öğrenmektedirler. Özbek gençleri Türkiye ve Türk yaşam tarzına çok ilgi göstermektedir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve motivasyonun rolü uzun süreden beri tartışılmaktadır. Yapılan araştırmalar yabancı dil öğretiminde yüksek motivasyona sahip öğrencilerin düşük motivasyona sahip öğrencilere göre daha hızlı ve daha iyi öğrendikleri sonucuna varılmıştır. (Doğan, 2009).

“Tutum” öğrencilerin bir derse karşı sahip oldukları düşüncelerin veya gösterdikleri davranışların tümüdür. Yabancı dil eğitimine yönelik tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin, bir öğrencinin yabancı bir dili konuşurken kendisini rahat ve mutlu hissetmesi, yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmaya çalışması ve yabancı bir dilin öğretilmesinin gerekliliği konusunda çevresindekileri teşvik etmesi öğrencinin yabancı dile karşı olan olumlu tutumlarını göstermektedir (Özge Dağoğlu, 2004).

Kişinin algı sistemi; değerleri, tutumları, inançları ve ihtiyaçlarını içerir. Bu sistem yol gösterici bir pusula olarak görev yapar. İhtiyaç; tutum, değer ve inançların örgütlenmesine yardım eder (İnceoğlu, 2010).

Dil öğretiminde yeni interaktif öğretim metotlarının uygulanması ile, her zaman farklılaşmış öğretim ilkeleri gerçekleştirmez. Dil ortamından ayrılma, dil öğrenme motivasyonuna ek zorluklar yaratır. Türk dili öğretimi için iletişimsel, bilişsel ve kişilik ilkelerine dayalı, iletişimsel ve kişisel bir yaklaşım geliştirmek gerekir. İlk

önce öğrencinin alanına, ihtiyaçlarına, motivasyonuna dayalı bir şekilde dilin öğretilmesi gerekir. Doğan'a (2009) göre bireyler öğrenmeye karşı bir istek duymuyorsa, başka bir ifadeyle öğrencilerin motivasyonları zayıf ise öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi beklenemez.

Son zamanlarda Özbekistan'da Türk şirketlerinin yeniden açılması, Türk dizilerinin seyredilmesi ile birlikte gençler arasında Türkçeyi öğrenmek isteyenler sayısı yavaş yavaş artmaktadır. Kuramsal ve deneysel araştırma sonuçlarına göre, Türk dili öğretiminin etkili olması öğrencinin dile olan tutum ve motivasyon gelişimine doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda Özbekistan'da yüksek eğitim kurumlarında Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum ve motivasyonlarının ne durumda olduğu bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutum ve motivasyonlarını araştırarak etkin çözüm yollarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmada 5'li Likert ölçek tipi, 61 maddelik "Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

1.3 PROBLEM CÜMLESİ

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumları ve öğrenmeye yönelik motivasyonları hangi düzeydedir? Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1.4 ALT PROBLEMLER

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ve motivasyonları hangi düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama) ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Özbekistan’da Türklerle konuşma durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Özbekistan’da Türklerle İnternet üzerinden iletişim kurma durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5 ARAŞTIRMA ÖNEMİ

1. Özbekistan’da yükseköğretim kurumlarında Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin olumlu tutum ve motivasyona sahip bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.
2. Özbekistan özelinde Türkçe eğitimiyle ilgili öğrencilerden elde edilen veriler ışığında sorunların tespiti ve buna yönelik öneriler getirilmesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.6 TANIMLAR

1. Motivasyon (Güdüleme): Bir amaca yönelik bir davranışı kontrol eden iç güçler.
2. Öğretmen: Mesleği bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik vb. bilgileri öğretmek olan kimse (Uz, 2008).

3. Öğrenci: Herhangi bir meslek veya bilim dalında eğitim alan kişi. (Uz, 2008).
4. Ders Kitabı: Belirli bir dersin programında öngörülen konuların ele alınıp işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak amacıyla hazırlanmış olan bir kaynaktır (Uz, 2008).
5. Eğitim: Bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Modernize etmek: modernleştirmek, çağcılaştırmak, yenileştirmek (Uz, 2008).
6. Tutum: Bireyin herhangi bir nesneye ya da olaya karşı verdiği olumlu, olumsuz veya yansız tepkilerden oluşan; düşünce, duygu ve davranışları etkileyen eğilimlerdir (Gür, 2011).
7. Geçerlilik: Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Tekin, 1993)
8. Güvenirlik: Bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür(Tezbaşaran, 2008).
9. Ölçme: Bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun gözlemlenerek, gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir (Tekin, 1993).
10. Değerlendirme: Bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılması esasına dayanır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 1993).
11. Tutum Ölçeği: Ölçülecek olan tutumun nesnesiyle ilgili bir dizi ifadeden oluşan araştırma aracı.

1.7 SAYILTILAR

1. Anket istekli kişilere verilmiştir.
2. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Ankete katılanların anket sorularına samimi cevap verdiği varsayılmıştır.

1.8 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen 206 öğrenci ile,
- Araştırma süreci anket yöntemi ile sınırlıdır.

1.9 ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

1. Araştırma için seçilecek çalışma grubunun, evreni temsil edeceği düşünülmektedir.
2. Araştırmada kullanılacak anketlerin katılımcıların görüşlerini objektif olarak ortaya koyacakları ve bu nedenle veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.
3. Araştırmaya katılacak öğrencilerin verdikleri cevaplar gerçeği yansıtır niteliktedir.
4. Uygulanacak anketin amaca yönelik olduğu düşünülmektedir.
5. Anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dahil edilecek öğrencilerin görüşlerini tam olarak yansıtacaktır.

1.10 SİMGELER VE KISALTMALAR

N: Öğrenciler sayısı

p: Anlamlılık

sd: Serbestlik değeri

ss: Standart sapma

\bar{X} : ortalama

r: korelasyon

%: yüzde

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

TDŞE: Taşken Devlet Şarkşınaslık Enstitüsü

ÖDDDÜ: Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi

DEDÜ: Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesi

vb.: ve benzeri



BÖLÜM II

MOTİVASYON VE TUTUM KAVRAMI VE İLGİLİ LİTERATÜR

1920'lerde ve 1930'larda, davranışçı psikologların çoğu, esas olarak ve nesnel olarak gözlemlenebilen, tanımlanabilen ve ölçülebilen, içsel güdüler ya da belirleyici olarak doğuştan gelen mekanizmaları, insan davranışlarını incelenmiştir. Araştırmacılar, öğrencinin başarılı olmasının ana gücünün tutum ve motivasyonla ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Tutum ve motivasyon, öğrencinin ne amaçla eğitim aldığı ve dili öğrendiği sorularına yanıt bulur. Tutum ve motivasyon iki ayrı bireysel öğrenci gücü olsa da, birbirleriyle yakından ilişkilidir ve sıklıkla birlikte araştırılır. Dil tutumları, bir dile ilişkin olumlu veya olumsuz duygulara ve öğrencinin onu nasıl bağlayabileceğine işaret ederken, Gardner, motivasyonu dilin öğrenilme isteği, olumlu tutumların bir kombinasyonu olarak tanımlar. Bir dili öğrenme ve öğrenmeye harcanan çabalar amaç ve hedefe yöneliktir. Bugüne kadar genç öğrencilerle yapılan tutum ve motivasyon çalışmalarının bir analizi, onların farklı perspektiflerden yapıldığını ve farklı amaçlara dayandığını göstermektedir. (Gardner ve MacIntyre, 1993, Gardner, 1985). Bir yanda, tutumlar ve motivasyon, öğrenme çıktıları ile ilgili olarak tek bir değişken olarak görülemez, ancak çoğu zaman dil becerisi, dil kaygısı, dil öğrenme stilleri ve stratejileri gibi diğer bireysel öğrenci değişkenleri ile etkileşimde bulunurlar. Öte yandan, bağlamsal etkenler (Örneğin, acil öğrenme ortamı, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, okul dışındaki dile maruz kalma) son çalışmalara dahil edilmiştir. Ayrıca, tutum ve motivasyonun gelişimsel yönünün önem kazandığı da gözlemlenebilir. Bu geçici boyut, erken öğrenmeyi karakterize eden karma seçeneklik katmanlarını açan genç öğrencilerin duyuşsal gelişiminin dinamiklerini ortaya çıkarmaktadır (Djigunović, 2012).

Tutum ve motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecine katılma konusundaki istekliliklerini büyük ölçüde etkiler. Çok sayıda çalışmada, tutum ve motivasyon

kavramının çok yönlü bir olgu olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Oxford ve Shearin tarafından yabancı dil öğreniminde motivasyonu etkileyen bir dizi motivasyon kuramlarının altı değişkeni incelenmiştir (Al-Bustan, 2009):

- Tutumlar (Dile olan olumlu ya da olumsuz tutumlar).
- Kendine olan inanç (Kişinin başarılı olma, öz-verimlilik ve endişe ile ilgili beklentileri).
- Hedefler (Öğrenmenin algılanan nedenlerine yönelik hedefler).
- Katılım (Öğrencinin öğrenme sürecine aktif ve bilinçli olarak katılma derecesi).
- Çevresel destek (Öğretmen ve akran destekleri).
- Kişisel özellikleri (Yetenek ve hızlı dil öğrenme yetenekler).

Öğrencilerin yabancı dil öğretim sürecinde tutum ve motivasyonunu araştırmak oldukça karma bir seçenektir. Genellikle öğrencilerin yabancı dil öğretim sürecinde, ne düşündüklerini ya da ne hissettiklerini ortaya çıkarır. Bu durumda öğrencide dile olan tutum olumlu ya da olumsuz olarak gelişmektedir. Bazen öğrenciler kendi düşüncelerini, algılarını ve duygularını ifade etmede zorlanırlar. Bazı öğrenciler zorlandığında yabancı dil öğrenimi onlara zor ve sıkıcı gelir. Böyle durumda öğrencinin yabancı dile olan tutumu olumsuz ve motivasyon düzeyi düşük olabilir. Öğrencide yabancı dil öğrenme isteği kaybolur. Yabancı dil öğrenen öğrenci hangi amaçla dili öğrendiğini algılayabilmelidir. Yabancı dil öğrenen öğrenci dili ne amaca öğrendiğini algıladıktan sonra dil öğrenme ihtiyacı hissi gelişir ve çalışma isteği artar. Bu nedenle yüksek motivasyon ve olumlu tutum sadece dilde değil, belki tüm alanlarda insanların amaç ve hedeflerine yönelik en önemli soyut güçtür.

2.1 MOTİVASYON KAVRAMI

İnsanlar bazı şeylere ihtiyaç duymaktadır. İnsanların istedikleri şeylere ihtiyaç duyması insana özgü bir olaydır. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak ve bir hedefe ulaşmak için istekli ya da isteksiz davranmaktadır. Onaran (1981), insan davranışının sağlıklı olması için amaç ve hedeflere doğru yönelmesi gerektiğini savunmaktadır. İnsan çaba gösterdikçe arzu ve ihtiyaçlarına yaklaşmaktadır. İnsan arzu ve

ihtiyaçlarını tatmin etmedikçe bir dengesizlik oluşur. İhtiyaçlarımızı her zaman karşılamayabiliriz, ama ihtiyaçlar yaşamımız için çok önemlidir ve hayatı ihtiyaçlar olmadan tasavvur etmek bile zordur. İnsan davranışlarındaki içsel ve dışsal güçler, dürtü, içgüdü, dilek, istek, özlem, güdü, çıkar, ilgi, istem gibi ihtiyaçlar insanın tutum ve motivasyonunu büyük ölçüde etkilemektedir.

20. yüzyılın başlarında, motivasyon kavramı araştırmacılar tarafından incelenmeye başlanmıştır. Motivasyon, Latince “movere” (hareket ettirme) fiilinden gelmektedir (Ceylan, 2003). Psikolojik açıdan insan davranışlarını harekete geçiren güç olarak tanımlanmıştır. Motivasyon çok yönlü bir yapıdır. Psikoloji ve sosyal bilimlerdeki farklı araştırmacılar tarafından motivasyon geliştirmenin birkaç geliştirme yolunu farklı açıdan bakılarak incelenmiştir. 1920'ler ve 1930'larda, davranışçı psikologlar insan davranışlarını, içsel motiflerini ya da doğuştan gelen mekanizmalarını inceleyerek ölçmüşlerdir (Zareian, Jodaei, 2015).

İnsanların çabalmasına, içten gelen itici güce “motivasyon” denir. Motivasyon bir çalışmaya başlayan bir bireyin bu çalışmayı kendi başına veya grupta başarılı bir şekilde bitirmesini sağlayan içten gelen itici bir güçtür. Motivasyonu çok yönlü bir yapı olduğu için sosyal bilim disiplinlerindeki birçok araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Motivasyon, hedeflerimize ulaşmamıza yardımcı olabilir, mutluluk duygularını tetikleyebilir. Motivasyon çalışmaya yön verir ve öğrenci davranışına büyük ölçüde etkiler. İnsanları bir hedefe doğru zorlayarak bir iş yaptırdığınız zaman motivasyon gelişmeyebilir. Bir şeyin (ders, iş) önemli olduğunu insana telkin etmek gerekmektedir. (Uz, 2009, Saf, 2011, Derya, Özler, 2013, Şahin, 2004). Motivasyon, öğrencilerin de istenen hedefe ulaşabilmek için istekle zaman ve çaba harcamasıdır. Genel olarak şöyle tanımlayabiliriz: Motivasyon, bir hedefe doğru yönelik güçtür. Bir davranışın başlatılması, davranışın sürdürülmesi ve hedefe ulaşmasını sağlayan süreçtir.

Dvornikova (2011) göre motivasyon herhangi bir etkinlikte bireyin kendi kendini organize etmesine katkı sağlar. Eğitim sürecinde öğrencilerde farklı motivasyonlar gerçekleşebilir: bir şey öğrenme yani bilgili olma motivasyonu, kendi statüsünü yükseltme motivasyonu, hayatta kendi yerini bulma motivasyonu, iyi bir iş sahibi olma motivasyonu, kendi maddi durumunu iyileştirme gibi motivasyonlar.

Motivasyon, bilişsel ve duygusal bir durum olarak yorumlanabilir. Harekete geçmek için bilinçli bir karar verir ve sürekli entelektüel veya fiziksel olarak önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için yönlendirir (Williams & Burden, 1997).

Dörnyei'ye göre (1998), motivasyon, insan davranışını enerjilendiren ve ona yol gösteren, hedefleri net bir şekilde belirten soyut güçtür. Motivasyonu “kişinin bir şeyi yapma isteğini belirleyen güçler” olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon, kişilerin bir hedefe ulaşmak için içsel bir güç ve davranmalarıdır. Motivasyon olmadan bir hedefe ulaşmak zor ya da imkânsızdır. Dolayısıyla motivasyon kişilerin hedefe ulaşabilmesine yarayan, zorlandırıan yardımcı güçtür (Erdem, 1997, Keser, 2006).

Hall (2011), belirli bir faaliyeti gerçekleştirmek için motivasyonun anahtar bir güç olduğunu öne sürmektedir. Bir yabancı dilin öğreniminde, motivasyon olmadan yabancı dili öğrenmeyi hayal etmenin bile zor olduğunu savunmaktadır. Dahası, öğretmenler çoğu zaman dil öğrenenlerinin başarılarının ya da hayal kırıklıklarının çoğunlukla motivasyonun yokluğuna ya da varlığına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Loewen ve Reinders (2011), motivasyonu “bireyin belirli bir faaliyete girmesinde, isteği ve özendirmeyi ifade eden psikolojik bir yapı” olarak tanımlar. Çalışma alanının genel konsepti için güçlü bir temel sağlar.

İnsanlarda, bir hedefe doğru başarabileceğine inanç güçlüyse, işini daha özenle yapar ve sonuna kadar bitirebileceğine inanır. Başarabileceğine inanmadığı zaman motivasyon kaybolur ve öğrenme nesnesine karşı tutumu ve davranışı da olumsuz olur (Shook ve Bratianu, 2010).

Öğrencilerin motivasyonu, öğrenme sürecine katılma konusundaki istekliliklerini güçlendirir. Çok sayıda çalışma, motivasyon kavramının çok yönlü bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Motivasyon kavramının evrimindeki bilişsellik, davranışçılığa tepki olan önemli bir eğilimdir. Bilişsel bir bakış açısıyla, insanlar neden belirli şekilde hareket etmeye karar verdiler ve davranışlarını etkileyen güçlerin nedeni nedir, sorularına odaklanılmıştır.

Öğretmen öğrencileri derse motive edebilecek en kuvvetli güçtür. Öğretmen tarafından öğretilecek bilgilerin öğrencilere eğlenceli, heyecan verici, motivasyon

artırıcı olması öğrencilerin ders ve etkinliklere karşı istekli olmalarını sağlar. Bir yabancı dil öğretmenin, öğrencilerini “hepiniz yabancı dili öğrenebilirsiniz” diyerek teşvik etmesi gerekir. Öğrencinin öğrendiği dilin önemini, yararlarını bilmesi öğrenme ve öğretme süreci açısından önemlidir. Öğrencide motivasyon düşükse öğrenci öğrenmeye karşı istek duymaz. Yabancı bir dil öğrenim sürecinde motive olmuş öğrenciler, çok çalışmaya, derslere yoğunlaşmaya hatta başkalarını motive etmeye heveslidir.

Günümüzde, öğretmenin rolü, motivasyon sürecinin tüm aşamalarında son derece önemli olarak kabul edilmektedir. Motivasyon artık yalnızca bütünleyici veya araçsal olarak düşünülmemelidir. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini dinlemeli, sınıfta rahat ve keyifli bir ortam yaratmalı, açık, ilginç ve motive edici bir şekilde etkinliklerini hazırlamalı ve öğrencileri teşvik etmeyi de unutmamalıdır. Öğretmen, öğrencileri teşvik ettiği zaman, öğrencilerde kendine güven hissi gelişir (Caciora ve Veronica, 2008).

Krılova’ya (2013) göre doğru motivasyonlu öğrenci, öğrendiği şeyleri neden öğrendiğini anlar ve beklenen olumlu sonuçlara ulaşır. Öğrenci, eğer doğru bir şekilde motive edilmişse, öğrenme isteği de güçlü olur, her zaman bir şeyler öğrenme ihtiyacı hisseder ve öğrendiği bilgilerin onun için çok önemli olduğunu farkındadır. Motivasyon bireyin faaliyetlerinin derecesini belirler yani hedefe ulaşmak için öğrendiği bilgileri neden öğrendiğini objektif olarak bilmesini sağlayarak bir şeyler öğrenme isteği ve ihtiyacı duymasını sağlar.

Motive olmuş bir öğrenci yabancı bir dili öğrenmek için çaba harcar (yani ödevlerini yapar, derse katılır, vb.), dili iyi bir şekilde öğrenmeyi ister ve dili öğrenmekten keyif alır (Gardner, 2001).

Gardner (1985), yabancı dil öğretiminde motivasyonun önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Motivasyon, yabancı dil öğreniminin olumlu taraflarına yönelik öğrencilerin tavırlarını içerir. Öğrencide yabancı dil öğretimine ihtiyaç duyulduğu zaman motivasyon gelişir ve dile olan tutumu da olumlu olur. Yani, yabancı dil öğretiminde öğrencinin amaç ve isteklerinin kesin bir şekilde açık olması gerekir. Dolayısıyla öğretimi planlamada ve uygulamada motivasyonun etkisinin göz ardı edilmemesi gerekir (Mutlu, 2012).

Gardner'e (2001) göre, yabancı dil öğreniminde motivasyon üç unsuru içerir: çaba (dili öğrenme çabası), arzu (hedefe ulaşmak istemek) ve olumlu tutum (dili öğrenme zevkini almak). Ona göre, bir “amaç” olarak ifade ettiği yönelimlerin rolü, motivasyonu uyandırmayı ve hedeflere ulaşmak için yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Gardner (1985), yabancı bir dil öğreniminde motivasyon, öğrencinin çaba, istek ve davranışlarının hedefe ulaşmanın en yakın ve doğru yolu olduğunu savunmuştur. Önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşma ve bu hedefe ulaşmak için çaba sarf etme arzusu, motivasyonun ön koşuludur. Yabancı dil öğrenmek isteyen öğrencinin motivasyona sahip olduğunu söyleyemeyiz, ancak yabancı bir dili öğrenmek için gayret gösterdiğinde, bireyin yabancı dil öğreniminde motive olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, “motivasyon” kavramı basit bir yapı değildir ve sadece bir ölçek ile ölçülebilir.

Dörnyei (2005), kendi çalışmasında yabancı dil öğrenimine yönelik yeni bir “Motivasyonel Öz-Sistemi” önerir. Onun yeni motivasyon yorumu üç boyuttan oluşmaktadır:

1. İdeal benlik: Öğrencinin yabancı dilde yetkin bir şekilde konuşabilmek için çaba göstermesidir. İdeal benlik, yabancı bir dil öğreniminde güçlü bir motivasyon aracıdır.
2. İhtiyaç duyma: Yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyma, öğrenmek için kendini motive etmek hem de öğrenim sürecinde yükümlülükler ve sorumluluklardan kaçınmaktır.
3. Öğrenme tecrübesi: Doğrudan doğruya yabancı dil öğrenim bağlamı ve dil öğrenenin deneyimiyle ilişkilidir. (Dörnyei'den akt. Zareian ve Jodaei, 2015).

Yabancı dil öğrenim sürecinde “motivasyon” büyük öneme sahiptir. Düşük motivasyonlu öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri çok zordur. Yabancı dil öğretmeni, öğrencilere dilin önemini, dilin güzel yönlerini ve gelecekte onlara büyük katkı sağlayabilmesini telkin edebilmelidir. Öğrencide yabancı dile olan tutumu pozitif olmalıdır. Motivasyonun özü, kişinin içsel hedefleri ile ilgili olan tutku olarak adlandırılabilir. Başarılı öğrenciler tercihlerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilir ve güçlü yanları kullanır ve zayıflıkları telafi eder. Öğrencide öğrendiği dile öğrenme tutkusu uyandığı zaman dili hızlı öğrenir. Dil öğrenimi, öğrencinin tutkusuyla bağlantılıdır.

Öğretmen, tutkuya bağlanmanın yollarını bulabilmelidir (Oroujlou ve Vahedi, 2011). Motivasyon dalgalanır ve öğrencilerinin motivasyonunu her zaman yüksek seviyede tutmak çok zor olabilir. Motivasyon düşmesinin en yaygın nedenlerden biri kalitesiz öğretmenlerin derste yanlış strateji seçmesi ya da hiç seçmemesinden kaynaklanır. Bazen yabancı dil öğretmenin öğrettiği dili iyi bilmemesinden de kaynaklanır. Öğretmenin öğrettiği dili iyi bilmemesini öğrenci sezdiği ya da anladığı zaman öğrencide dil öğrenme motivasyonu kaybolabilir.

Dörnyei (2001), “Öğretmen, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyen en önemli güçlerden biridir” diye tanımlamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin öğrettiklerinin önemli olduğuna inandığında, öğrenim sürecindeki başarıları öğretmen tarafından desteklendiğinde daha çok çalışır ve motive olur.

Dörnyei ve Csizer (1998), yabancı dil öğrenimindeki başarıdan motivasyonun sorumlu olduğunu ve yeterli motivasyona sahip olmayan, farklı yeteneklere sahip olan öğrencilerin iyi öğretmeni olsa da yüksek sonuç ve hedeflere kavuşamayacağını belirtmektedir.

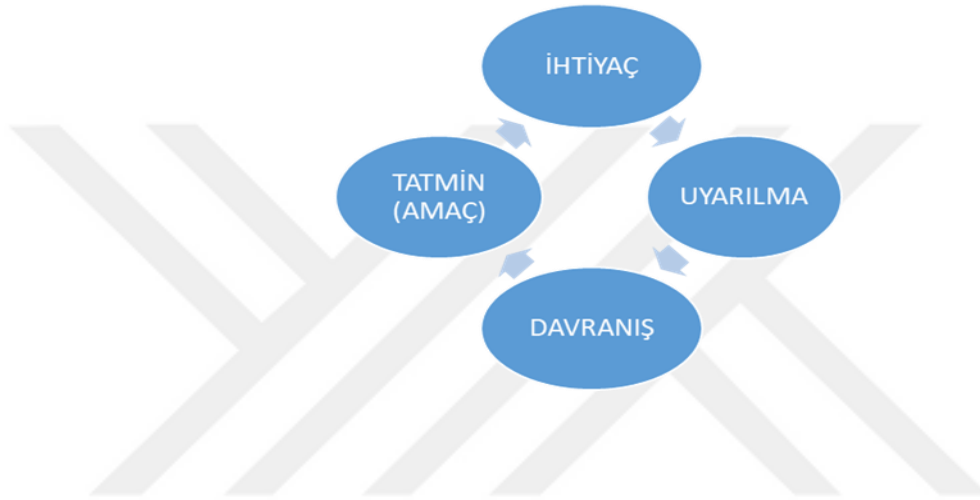
Dörnyei’de (2005) yabancı bir dil öğretiminde, motivasyon sıfırdan güçlü bir sürekliliğe yönelik güçleri içeren güdülerin kümülatif bir gücü olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde motivasyon büyük bir dürtü ve öğrenme sürecini sürdürmek için itici gücü sağlar. Yetenekli ama motivasyonu düşük olan öğrenciler uzun vadeli hedeflere ulaşamayabilir. Bunun tam karşılığı olarak, motivasyonu yüksek ama yeteksiz öğrenciler uzun vadeli hedeflere ulaşabilir. Yabancı dil öğreniminde sadece yeteneğe sahip olmak yeterli değildir. Çünkü niçin ve ne amaçla yabancı dili öğrendiğine cevap bulamayabilir. İçsel olarak motive olmuş bireyler motive oldukları şeyleri öğrenmekten zevk aldığını ve yetkinlik hissi yarattığını belirtmektedirler.

Gardner (1985) motivasyonu bağımsız olarak değerlendirir. Motivasyon yabancı dil öğreniminde bağımlı değişken olarak hedefe yönelik başarıdır. Bir bireyin ne kadar motivasyonu yüksekse, o kadar yüksek sonuçlara kavuşabilme düşüncesini ileri sürmektedir.

Pulvermuller ve Schumann (1994) bir yabancı dili tam öğrenmek ancak iki şartın yerine getirilmesi durumunda başarılabileceğini savunmaktadır. Yabancı dili

öğrenmek için öğrenci bir şeye motive olur ve öğrenen dilin gramerini iyi bir şekilde öğrendikten sonra olumlu sonuçlar alınabilir.

Yabancı dil öğretiminde düşük motivasyon veya çaresizlik, öğrencilerin yeni dili öğrenme niyetinde olmadığı durumdur. Yaptıkları çabalara rağmen elde ettikleri sonuçlara kavuşmadığında, istenen sonuç üzerinde bir kontrol duygusuna sahip olmadıklarında, yabancı dil öğrenme ile başarabilme arasındaki ilişkiyi görmez ve dile olan tutumu olumsuz olur (Noels, 2001).



Şekil 1. Motivasyon süreci

Öğrencilerin yabancı bir dil öğrendiği zaman motivasyonu ve amacı varsa, dili daha kolay ve kaliteli öğrenebilir. Çünkü yabancı dil öğreniminde öğrencini motive edici bir şey olduğu zaman yabancı dil öğrenime ihtiyacı güçlenir ve arkadaşlarından üstün olma, başarılı olmak gibi gereksinimleri karşılamak için büyük gayret gösterirler. Motivasyon seviyesi düşük veya yok olan öğrencilerin dil öğrenme isteği de düşük olur, öğrencide motivasyon varsa dile olan sevgisi ve dil öğrenme isteği gelişerek hedefe doğru gider. Motivasyon var olduğu zaman istek de olur, istek olduğu zaman öğrenci kendini geliştirmek için çaba gösterir. Motivasyon seviyesi yüksek olan ile motivasyon seviyesi düşük olan öğrencilerin harcayacağı çaba aynı değildir. Motivasyonla bir davranışın ne kadar çaba ve zaman harcanması gerektiğini ve en önemlisi niçin bu zaman harcadığı belirlenir. Örneğin, iki yabancı dil bölümünde okuyan öğrencilerden birisi kendine hedef koyarak iyi bir uzman olmak için amaca

doğru gider ve kendi alanına büyük istekle gayret göstermeye çalışırsa, diğeri hiçbir amacı olmadan sadece isteksiz derslere gelir, dil öğrenir ise onun derse olan tutumu ve motivasyonu düşük olur.

ğrenme doğumda, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu sürecin etkinliği her yaş ve dönemde kişiiden kişiye farklılıklar gösterir. Öğrenmenin kişiye özgü oluşu, etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için çeşitli kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğrencinin, ğrenme süresince kendi kararlarını alıp, kendini planlayıp düzenleyerek, kendi öğrenme sürecini kontrol edip değerlendirebilmesi üzerinde etkili olması konusu “z düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir (zdemir, 2014).

2.1.1 İçsel ve Dışsal Motivasyon

Motivasyon teorilerindeki en genel ve iyi bilinen ayrımlardan biri, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farktır. Dışsal motivasyon, motive edilmiş davranışlar, bireyin dışsal bir ödül almak veya cezadan kaçınmak için gerçekleştirdiği davranışlardır. Ödül kazanmak ya da dl elde etmek insanları bir hedefe yönelik motive etmektedir. Örneğin, iyi notlar içsel olarak, belirli bir aktiviteyi gerçekleştirerek merakını tatmin etmektedir. Kendi yeteneklerine dayanarak çaba gösterme ve başarabilme bir ödül olarak görülür (Dörnyei, 1994).

Williams ve Burden (1997) içsel motivasyonu, bir şey yapma arzusu olarak tanımlamaktadır.

Gardner (1985), içsel motivasyonu, “insanın bir amaca yönelik zen göstermesine, öğrenme isteğini güçlendirmesine en önemlisi yaptığı içten zevk almasına katkı sağlayan güç” olarak değerlendirmiştir.

Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyonu, eğitim sürecinde motivasyonu güçlendiren ana kavram olarak ileri sürmüştür. İçsel olarak motive olan öğrenciler dışsal olarak motive olan öğrencilerden daha çalışkandır, eğitim sürecinde daha yüksek sonuçlar elde etmektedirler. İçsel olarak motive olan öğrencilerin bir şey öğrenme merakı artmakta ve öğrendikleri şeylerden ilham alarak daha çok çalışmaktadırlar. Eğitim ortamında özerklik bağlamı sağlayabildiğinde, motivasyonun gelişmesi mümkündür.

İçsel olarak motive olan öğrenciler, dışsal motive olan öğrencilerden daha fazla derslere katılım göstermektedir. Dışsal motive olan öğrenciler okulda daha fazla öfkeli, endişelidir ve derslerden sıkılmaktadırlar. Çünkü, onların amacı okuldan kurtulmaktır. Dolayısıyla okul faaliyetlerinden kaçınmaktadırlar. İçsel olarak motive olan öğrenciler, dışsal motive olan öğrencilerden daha iyi notlar alırlar.

İçsel motivasyonun olumlu özellikleri, öğrencinin kendi bir iş üzerinde büyük bir istekle ve zevkle çalışması, başarılı bir dil öğrencisi olmak için önemli güçlerdir. Bu kaliteye sahip olan öğrencilerin, özerklik ve yetkinliğin yanı sıra uzun vadeli tam hedeflere ulaşması için büyük ölçüde katkı sağlar. Ramage yabancı dili istekli öğrenen öğrencilerin ileride dil çalışmaları ile devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. (Noels ve diğerleri, 1999).

Dışsal motivasyon geleneksel olarak içsel motivasyonu zayıflatacak bir etkinlik olarak görülmüştür. Dış motivasyona sahip öğrenciler bir şeyi severek değil, zorunda kaldığı için yapar (Dörnyei, 1994). Ryan ve Deci (2000) bireylerin hayatlarında belirli bir amaca ulaşmaları için dışsal güçlere dayanmasını savunmaktadır. Birey, istenen ödülü elde etmek için kendini motive eder ve bu, bir işi başarmasının en etkili yoludur. Örneğin, ödevleri yapmazsam düşük puan alırım ya da dersten kalırım gibi düşünceler çabalamasına mecbur bırakır.

Dışsal motivasyon kısa vadeli motivasyon özelliklerine sahiptir. Bununla birlikte, öğrenciler yabancı dil ile ilgili olumlu tutumlara sahip değildir ve araştırmalar bu öğrencilerin dil çalışmalarını bırakma olasılıklarının daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Ramage, dilin akademik bir zorunluluğu yerine getirmesi durumunda öğrencilerin dil öğrenme sınıflarından ayrılma olasılığının arttığını öne sürmektedir (Noels ve diğerleri, 1999).

Dörnyei (1994) öğrencilerin dışsal gereksinimleri karşıladığında içsel motivasyonunu kaybedebileceğini savunmaktadır. Örneğin, sınıflarda okuma dersleri zorunlu hale getirildiğinde içsel motivasyon kaybına neden olabilir. Çünkü öğrenci derslere isteyerek değil, zorunda kaldığında katılır. Aslında puan kaygısı için okur.

Bernard'a göre (2010), dışsal olarak motive olmuş faaliyetler, kendi içinde ve dışında faaliyetten ayrı bir hedefe ulaşmak için devreye girer. Faaliyetler dışsal olarak başlatılabilir ve daha sonra içsel olarak motive olmak için içselleştirilebilir ya da

içsel çıkarlardan başlayabilir ve diğer (dışsal) sonuçların elde edilmesi için sürdürülebilir.

2.2 TUTUM KAVRAMI

"Tutum", sosyal bilimlerde sıklıkla incelenen bir kavramdır. Tutumun tanımı ve önemi hakkında araştırmacılar tarafından birçok açıklamalar yapılmıştır (İnceoğlu, 2010). İnsanlar her şeye karşı tutuma sahiptir. Sosyal psikoloji geleneksel olarak tutumları bir kişinin sahip olduğu bir şey olarak ele alır (Abelson, Prentice, 1989). Tutum gözlemlenebilir bir davranış değildir. Tutum, bir duruma, hedefe ya da eyleme karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum olarak tanımlanabilir ve kabul edilebilir. TDK-Büyük Türkçe Sözlük'te "tutum" "tutulan yol, tavır" olarak tanımlanır (TDK, 2011).

Vashistha'ya (2012) göre, tutumlar, bir bireyin nesnelere, kişiler veya fikirler hakkında sahip olduğu olumlu veya olumsuz duygulardır. Bunlar genellikle, deneyimle veya ikna ile ve harekete geçirme eğilimleriyle değiştirilebilir olsa da kalıcı olarak kabul edilebileceğini savunmaktadır. Toplumun ihtiyaçları ve amaçları ile yetişkinlerin inanç ve tutumları eğitimi etkilemektedir. Bazı öğrenciler yabancı dile karşı olumsuz tavırlara sahip olabilirler ve toplumdaki diğer bireylerin üstesinden gelmek için yetkin olmayı isteyebilirler. Genellikle bu olumlu tutumlar motivasyonunu güçlendirebilir (Garcia, 2007).

Tutum, insan davranışını anlamak için önemli bir kavram olarak kabul edilir ve inanç ve duyguları içeren zihinsel bir durum olarak tanımlanır. İnançlar, öğrenmeyle ilişkili olan önemli bir noktadır. Yeni dili başarılı bir şekilde öğrenemeyeceğine inandıkları takdirde, öğrencilerin inançları bir engel olabilir. Olumsuz tutum dil öğrenmeyi engelleyebilir. Ancak öğrencinin olumsuz tutumları değiştirilebilir ve olumlu tutuma dönüştürülebilir ve olumlu bir sonuç alınabilir. Bir dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmak, bir dil öğrenmek için iyi bir başlangıçtır. "Dil öğrenenleri sadece iletişimciler ve problem çözenler değil, kalpleri, bedenleri ve zihinleri olan, hatıraları, fantezilerini, sadakatlerini, kimliklerini taşımaktadır" (Gömlüksiz, 2010).

Sağlam bir temel olmadan hiçbir şey yapılmazdı. Tutum hem en iyi dostumuz ve hem de en kötü düşmanımızdır. Tutum, toplumsal olarak önemli nesnelere, gruplara, olaylara veya sembollere yönelik inançların, duyguların ve davranışsal eğilimlerin nispeten kalıcı bir durumudur (Hogg, Vaughan, 2005)

Fishbein ve Ajzen (1975), tutumların gücü, özellikle duygusal ögenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok üstünde durduğu konudur. Öyle ki, çoğunlukla tutum denildiği zaman yalnızca duygusal öge akla gelir. Tutum ölçekleri çoğunlukla bu ögenin gücünü ölçmeye yönelmiş ölçme araçlarıdır. Tutumun gücü de birçok araştırmada, ölçülmesi gerekli temel özellik olarak ele alınır. Ancak bu durum tutumların diğer özelliklerini bize unutturmamalıdır.

Eagly ve Chaiken (1993), tutumu değerlendirirken, psikolojik bir eğilim olduğunu ileri sürmektedir. İnsan bir şeyi istekli ya da isteksiz yapabilir. İhtiyaç duyulduğu zaman insanda motivasyon gelişir ve hedefe doğru çabalamaya başlar.

Fishbein ve Ajzen'e (1975) göre tutum bir süreçtir. İnsanların bir olay ya da duruma karşı tutumu bir süreçten sonra oluşur. İnsanlar dünyaya bir şeyi severek veya nefret ederek gelmez. Önce her şeye tarafsız olur biraz zaman geçtikçe tutum oluşmaya başlar.

Tutum ifadeleri sadece bireyin sahip olduğu tutum durumdan ortaya çıkarır; onlar bir kişinin bir nesne veya olaya karşı duygusal yatkınlığına dair sözel raporlardır. Örneğin, "Ben operaya gitmeyi seviyorum", "Gubaidulina'yı dinlemekten nefret ediyorum" (Guerin, 1994).

Tutum, insan davranışlarının son derece önemli unsurlarını oluşturur. Tutumu, insanı istekle ve gönülle bir hedefe doğru çabalamasına yardımcı bir güç olarak tanımlayabiliriz. Tutum genellikle olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanır. İnsanlarda bir nesne, iş ya da eğitime olan tutumun olumlu olması gerekir. Sonuç olarak olumlu tutumlar insanın bir sorunu ya da engeli aşabilmesi için manevi olarak cesaret verici duyguları uyandırarak hedefine ulaşmasının yolunu açar. Olumlu tutumlar, kuşkusuz başarı şansını artırır. Olumsuz tutum, tükenmez bir sıkıntı ve yenilgi duygusu kaynağıdır. Genel olarak, depresyonda olan ya da hayata karşı kötümser davranışlar olarak tanımlayabiliriz. Yabancı dil öğrenen öğrencinin de öğrenim gördüğü dile tutumu olumlu ya da olumsuz olur (Genc ve diğer, 2016).

Tutum, öğrencinin bir derse karşı sahip olduğu düşüncelerinin veya gösterdiği davranışlarının tümüdür. Örneğin, bir öğrencinin yabancı bir dili konuşurken kendisini rahat ve mutlu hissetmesi, yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmaya çalışması ve yabancı bir dilin öğretilmesinin gerekliliği konusunda çevresindekileri teşvik etmesi öğrencinin yabancı dile karşı olan olumlu tutumlarını göstermektedir (Özge Dağoğlu, 2004). Öğretmen, öğrencinin derse karşı olan tutumu ile sorumludur. Çünkü öğretmen öğrencinin derse olan pozitif tutum ve motivasyonunu güçlendirebilir ya da zayıflatabilir. Bu nedenle öğretmenin doğru eğitim vermesi öğrencinin derse olan olumlu tutuma sahip olması için büyük bir önem taşımaktadır.

Gardner (2001) bir öğrenci birden çok dil bildiğinde yeni bir dili kolay bir şekilde öğrenebileceğini ileri sürmüştür. Aslında “öğrenci sınıfa girdiğinde, öğrenme deneyimini etkileyen birçok duygusal ve bilişsel çanta ile birlikte gelir”. Bir dil öğrenen öğrenci çok dilliliğe değer veren kültürden geliyorsa, yeni bir dil öğrenmede başarılı bir öğrenci olması beklenmektedir. Çünkü birden çok dil bilen öğrenci yeni dili öğrenirken çok az sıkıntı yaşayabilir. Bu nedenle dile olan tutumu da olumlu olur.

Tutum ve davranış arasındaki bağlantıya dair temel varsayımlardan biri tutarlılıktır. Genellikle bunun gerçekleşmesini beklediğimiz anlamına gelir. Buna tutarlılık ilkesi denir (Dörnyei, 1994, İnceoğlu, 2000).

Tutarlılık ilkesi, insanların rasyonel olduğu ve rasyonel şekilde davranmaya çalıştığı fikrini yansıtır ve bir kişinin davranışları tutumlarıyla tutarlı olmalıdır. Bu ilke sağlam bir şey olsa da, insanların her zaman onu takip etmezler, bazen de görünüşte oldukça mantıksız davranışlarda bulunurlar. Örneğin, sigara içmek, akciğer kanserine ve kalp hastalığına neden olur (Tavşancıl, 2006, Özkalp, 2004).

2.2.1 Tutum Özellikleri

Baker tutumlara ilişkin beş temel özellikten söz eder. Buna göre,

a) Tutumlar, bilişsel ve duyuşsaldır.

- b) Tutumlar, çift kutuplu olmaktan ziyade boyutludur. Tercih edilme ya da edilmeme derecesine göre çeşitlilik gösterir.
- c) Tutumlar, bireyi belirli bir şekilde davranmaya önceden hazırlar.
- d) Tutumlar öğrenilir hem de doğuştan gelmez.
- e) Tutumlar kalıcı olma eğilimindedir ancak deneyimlerle değişebilir (Kazazoğlu, 2011)

2.2.2 Tutumun Yapısı

Öğrencilerin tutumlarını etkileyen birçok güç vardır. Bunlar arasında cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitim düzeyi ve meslek, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretim görevlisi ile ilişki, fen /eğitim alanında kariyer yapma arzusu, öğretim üyesinin eğitim yaklaşımı vb. (Bilgin ve Karaduman, 2005). Tutumlar üç bileşen ile açıklanabilir:

Duygusal bileşen: Bu, bir kişinin tutum nesnesi hakkındaki hislerini/duygularını içerir. Duygusal bileşen, genellikle başkalarına olan saygıyı vurgular. Bu bileşen, beğenme ya da beğenmeme ve onaylama ya da reddetme gibi konuları araştırmaktadır (Atalay, 1998). Örneğin: "Örümceklerden korkuyorum".

Davranışsal bileşen: Etkilendiğimiz yoldan açıklanabilir. Örneğin: "Ben örümcekleri görürsem çılgınlık atacağım".

Bilişsel bileşen: Bu, bir kişinin bir tutum hakkındaki inancını / bilgisini içerir. Örneğin: "Örümceklerin tehlikeli olduğuna inanıyorum".

2.2.3 Güçlü Tutum (Tutumun Kuvvet Derecesi)

Bir tutumun gücü genellikle davranışın iyi bir yordayıcısıdır. Daha güçlü tutum, daha iyi sonuçtur. Kişisel ilgi, kişinin tutum ve kişisel çıkar, sosyal kimlik ve değer için ne kadar önemli olduğunu ifade eder. Bir birey için yüksek bir kişisel çıkar varsa, bu onun tutum ve motivasyonuna olumlu etki gösterir.

Bir kişi tutum nesnesi hakkında ne kadar Şey bilir? İnsanlar genellikle ilgilerini çeken Şeyler hakkında daha bilgili olurlar ve sonuç olarak güçlü tutumlara (olumlu veya olumsuz) sahip olmaları muhtemeldir. İnsanların olumlu bir tutum sahip olması çok önemlidir. Olumlu bir tutum sizi iyimser yapar, endişelerinizin ve olumsuz düşüncelerinizin önüne geçilmesine yardımcı olur.

Doğrudan deneyime dayanan tutumlar, daha güçlü bir şekilde, davranışlar tarafından, dolaylı olarak oluşan davranışlardan (örneğin, duymak, okumak veya televizyon izlemek) daha fazla tutulur ve etkilenir (Kazazoğlu, 2011, Tavşancıl, 2006, Özkalp, 2004).

2.2.4 Tutumların İşlevi

Tutumlar birey için işlevler sunabilir. Tutumlar yaşam için bilgi sağlar. Bilgi işlevi, tutarlı ve nispeten istikrarlı bir dünyaya olan ihtiyacımıza işaret eder. Bilgi, ihtiyaçlarımızı tahmin etmemizi yardımcı olabilir. Tüm ortam ve koşullarda kendimizi tanıtabilmeye ve kendimizi rahat hissetmemizi sağlar. Bu nedenle, tutumlarımız kimliğimizin bir parçasıdır ve duygularımızın, inançlarımızın ve değerlerimizin farkında olmamıza yardımcı olur (Özkalp, 2004; İnceoğlu, 2010).

2.2.5 Tutum ve Davranış Analizi

Tutumlar, bireyi nesnelere bağlayan zihinsel süreçlerdir. Tutumlar, nesne hakkındaki değerlendirici ifadelere verilen cevaplarla ölçülür. Yanıtlar, basit bir anlaşma veya bildirimle uyumsuzluk raporları olabilir ancak daha ayrıntılı yöntemler sıklıkla kullanılabilir. Yanıtlar, kişinin tutumunu ve daha sonra davranışsal eğilimini yansıtacak şekilde alınan bir sayıya dönüştürülür. Tutum ölçeği davranış ile bir nesneye yönelik diğer davranışları birbirinden ayırır. Geleneksel görüŐe göre, tutum ölçümü, kişinin kalıcı zihinsel durumunun, anketin bir ürünü veya ölçüm ayarının pasif bir örnekleme olarak ele alınır.

Tutum ölçekleri ve anket soruları, davranışların yalnızca içsel ve özel bir kaynak modeline dayanmaktadır. Davranış analizinde tutumlar burada bu modeli ciddi olarak sorgular, çünkü tutumlar her zaman sosyal sonuçlarına bağlıdır; Bu nedenle,

tutum ölçekleri ve anket soruları, araştırmanın yapıldığı soruyu veya sözel tüm soruları soran belirli bir kişinin bir işlevi olmaktadır.

2.3 YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİ OLUMSUZ YÖNDEN ETKİLEYEN GÜÇLER

Öğrencilerin okula karşı sergilediği tutumları; okulda ya da okul hayatı boyunca yaşadığı olaylar bütünüyle oluşan, düşünce ve davranışlarına yön vererek, olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir. Öğrencinin yabancı dil öğrenimine karşı tutumunu öğrenim sürecinde yaşanan olumlu ya da olumsuz yöndeki deneyimler değiştirmektedir. Öğrencinin yabancı dil ile ilgili edindiği bilgiler, yaşantılarına doğrudan bağlıdır (Eliasson, 2014). Öğrencinin yabancı dile olan tutumu olumsuzsa yabancı dili öğrenme isteği azalmaktadır.

Öğrenme işini gerçekleştiren bireyin, eğitim kurumlarına karşı olan tüm tutumları belli bir yaşanmışlığın ürünüdür. Okul konusundaki yaşanmışlığın temeli ise; okuldaki arkadaşları ve öğretmen gibi etkileyen konumunda bulunan kişilerin söz ve davranışlarına dayanır. Öğretmenin öğrenciye karşı iyi ve teşvik edici tutuma sahip olması gerekmektedir. Aksi halde öğrencide olumsuz yönde değişimler gelişebilir (Adıgüzel, 2012; Oktay, 1995).

2.3.1 Yabancı Dil Öğreniminde Tükenmişlik

Öğrencinin yabancı dil öğrenim sürecinde yaşanan zorluklar, sınavlar ve öğretmenlerin ilgisizliği gibi olumsuz nedenler sonucunda meydana gelen stres öğrencide olumsuz tutumun gelişmesine sebep olmaktadır. Bu öğrencinin, yabancı dil öğrenme isteğini ciddi anlamda azaltarak onu tükenmişlik durumuna sürüklemektedir. (Bakker ve Schaufeli, 2000). Öğrencilerde tükenmişlik durumunun gelişmesi aniden ortaya çıkmayan zamanla oluşan karmaşık bir durumdur.

2.3.2 Yabancı Dil Öğreniminde Duygusal Tükenme

Yabancı dil öğreniminde duygusal tükenmişlik araştırmacılara göre öğrencide en çok duygusal tükenme dile ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumun gelişmesine sebep olmaktadır. Böyle durumlar öğrencinin kendini aşırı bitkin olmasına hem de dil öğrenme isteğinin kaybolmasına yol açar. (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Maslach ve Jackson, 1981).

2.3.3 Yabancı Dil Öğreniminde Duyarsızlaşma

Yabancı dil öğreniminde duyarsızlaşma duygusal tükenmenin bir sonucudur. Öğrencinin ders ve dil ile ilgili görevleri ihmal etmesine, tam olarak yapmamasına, eksik yapmasına denir (Mansour ve Tremblay, 2016). Duyarsızlaşma öğrencide öğretmenlere karşı olumsuz tutumlar gelişmesi ve onların taleplerini karşılamamasıdır (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009). Yabancı dil öğreniminde duyarsızlaşma, öğrencide dile, yabancı dil öğretmenine karşı soğuk, ilgisiz, sert ve benzeri olumsuz bir tavrın gelişmesidir (Hock, 1988).

2.3.4 Yabancı Dil Öğreniminde Düşük Kişisel Başarı Hissi

Yabancı dil öğreniminde düşük başarı hissi duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Byrne, 1994). Öğrencide, düşük kişisel başarı hissi, öğrencinin yaptığı işle ilgili yeteneğinin, keline güven hissini kaybolmasına ve başarıma isteğinin azalmasına işaret etmektedir (Leiter ve Maslach, 1988). Öğrencilerin, kendini yetersiz hissetmesi ve keline güveninin kaybolması durumudur.

2.3.5 Yabancı Dil Öğreniminde Yabancılaşma

Yabancı dil öğreniminde yabancılaşma yalnızlık ve çaresizlik duygusuna kapılma, var olan potansiyellerini kullanamaması genellikle performansı olumsuz etkileyen, başarıyı ve verimi düşüren bir değişken olarak tanımlanmaktadır (Sezer, 2007). Seeman'e göre (1959) yabancılaşmanın beş boyutu vardır. Bunlar; *güçsüzlük*

duygusu, anlamsızlık duygusu, normsuzluk hali, sosyal izolasyon, kendine yabancılaşma boyutlarıdır.

2.3.5.1 Güçsüzlük Duygusu

Güçsüzlük duygusu güçsüzlük fikri, bireyin sonuçları etkilemeye ilişkin beklentisinin zayıfladığı, geleceğini kontrol edememesi durumunda ortaya çıkan bir durumdur (Sanberk, 2003).

2.3.5.2 Anlamsızlık

Öğrencinin dersleri anlamlı bulmaması durumdur (Mercan, 2006). Yabancı dil öğrenen öğrenci gelecekteki kariyeri için yabancı dilin hiçbir katkısının olmadığına inanır. Bu durumda yabancı dil öğrenen öğrenci inanacağı şeyin ne olduğuna ya da neye inanacağına, ne amaçla öğrenim gördüğüne tam olarak karar veremez olduğudur.

2.3.5.3 Normsuzluk

Normsuzluk, kişisel davranış sosyal normların bozulması ya da kendine ait değerlerinin olmaması olarak tanımlanabilir (Seeman, 1959; Elma, 2003). Yabancı dil öğrenimin sürecinde dengenin bozulmasıdır.

2.3.5.4 Sosyal İzolasyon

Sosyal izolasyon, genel olarak öğrencinin ilişki kurmaktan kaçınması, başka insanlarla kurduğu ilişkiyi minimum seviyeye getirmesi olarak ifade edilebilir. Sosyal izolasyon bireyin düşük değer verdiği şeylerin toplum tarafından yüksek değerli olarak görünmesinden kaynaklanmaktadır (Yeniçeri, 2009). Sosyal izolasyon öğrencinin derslerden uzaklaşmasına, derse ve dile olan tutumunun olumsuz ve motivasyonunun düşük seviyede olmasına sebep olabilir. Sosyal izolasyonu öğrencinin iç dünyasıyla doğrudan ilişkili olan psikolojik bir durum olarak tanımlayabiliriz.

2.3.5.5 Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma, yabancılaşmanın en zor ve karmaşık biçimi olup öğrencinin kendi içine hapsolması, sosyal çevreden kendisini izole etmesi yetenek ve gereksinmelerini göz ardı etmesidir. (Durcan, 2007). Bu sorunu çözdükten sonra derse ve dile olan tutumu olumlu yöne değişebilir.

2.4 TUTUM VE MOTİVASYON ARASINDAKİ BAĞ

Bu noktada, ilk iki kavramdan söz etmeliyiz: Tutum ve motivasyon birbirine bağlı kavramlardır. Tutum ve motivasyon kavramlarının nasıl birbirine bağlı olduğunu bilmek gerekir. Bir tutum bir inanç kümesidir ve motivasyon bir şey yapmanın bir nedenidir. İngilizceyi öğrenmek için motive olabilirsiniz, bu İngiliz kültürüne ya da öğretmeninize karşı davranışınızdan kaynaklanır. İngilizce öğretmenini sevmediğinizde İngilizce öğrenmeyeceğinize inanırsınız. Olumlu tutum motivasyonu güçlendirir. Birincisi, bir kültür, dil ve insanlar hakkında daha fazla şey öğrenme arzusuyla ilgilidir. İkincisi, başka hedeflere ulaşmakla ilgilidir. Eğer İngilizce öğrenirseniz, eğer bu dili konuşursanız daha iyi bir iş elde edersiniz, o zaman motivasyonunuz olumlu etkilenir. Motivasyon kavramı, maddi olarak motive olmuş kişilerin ikinci dili daha kolay öğrendikleri belirtilmektedir (Oroujlou, Vahedi, 2011).

2.5 YABANCI DİL ÖĞRENME TUTUMUYLA İLGİLİ LİTERATÜR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine az sayıda tutum ölçeği araştırması mevcuttur. Genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile ilgili tutum ölçeği araştırması vardır.

Nekzad (2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarını incelemek için Alzwari, Pour-Mohammadi ve Abidin (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan (45) maddelik, 5' li Likert tipi Tutum Ölçeğini kullanmıştır.

Oyarkılıçgil Ateş (2001) ise Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarını Türkçe öğrenim başarılarıyla ilişkisini belirlediği çalışmasında, Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının etkisini ölçmek için tutum ölçeği geliştirmiştir.

Aydoslu (2005), Öğretmenlik programında eğitim gören birinci sınıf üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarını incelenmek için öğretim türü, anabilim ve ana sanat dalı, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmıştır.

Pan (2014), Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 1. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını ve İngilizce ile ilişkili sınıf kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele almış ve İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır.

Coşkun (2016), Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde hazırlık sınıfında okuyan 587 öğrencinin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Cibişoğlu (2016). Ankara ilindeki bir Anadolu lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen toplam 225 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Öğrencilerinin yabancı dil başarıları ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları, “toplumsal kökenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramış, yabancı dil öğretiminin etkinliğini artırmak için anket geliştirerek yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların çözüm yollarını bulmayı amaçlamıştır.

Kennedy (1996), araştırmasında Özel Gürsoy Lisesi'nde öğrenim gören İngilizceyi yabancı dil olarak alan aynı sınıftan 30 öğrencinin yabancı dile karşı tutum ve motivasyonunu ölçmüş ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilere tutum ve motivasyon ölçeği uygulamıştır.

Anbarlı Kırkız (2010), araştırmasında 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören İzmir ilindeki 804 lise öğrencisinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2006 yılında Güven-Uzman tarafından geliştirilen tutum ölçeğini İngilizceye uyarlamış ve uygulamıştır.

Kazazoğlu (2013), araştırmasında 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili ortaöğretim okullarından öğrenim gören 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumunu belirlemek ve İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için kendi geliştirdiği 27 maddelik, 5’li likert tipi ölçeği kullanmıştır. Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için de 2005 yılında Demirel tarafından geliştirilen 32 maddelik ölçeği kullanılmıştır.

Burgucu (2011), araştırmasında Kafkas Üniversitesi’nin farklı bölümlerinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan 242 birinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulama yapmıştır. Çalışma yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan Türk öğrencilerin motivasyon, tutum ve kaygısının eğitim – öğretim sürecindeki rolü ve bağımsız yaş, cinsiyet, bölüm gibi değişkenlerle olan ilişkisini araştırmıştır.

Pakyüz (2013), çalışmasında bir vakıf üniversitesindeki hazırlık sınıflarında okuyan toplam 90 öğrencinin yabancı dile yönelik tutum ve motivasyon seviyelerini, dile yönelik akademik başarılarını incelemiştir. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutum ve motivasyonlarını ölçmek için 2006 yılında Bilgin tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini kullanmıştır.

Aktaş (2013), çalışmasında, 2011-2012 Öğretim yılında Trakya Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören ve Türkçe Öğretimi dersini alan toplam 214 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Çalışmada, öğrencilerin Türkçe öğretimi dersi akademik başarısını, tutumunu ve üstbilişsel becerilerini değişkenlerle ilişkileri ve etkileşimleri açasından belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Beceri Ölçeği” ve “Türkçe Öğretimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Akpur (2015), çalışmasında, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi’nde İngilizce hazırlık okuyan 631 öğrencinin motivasyon düzeylerini belirlemek için “Akademik Motivasyon Ölçeği”, kaygı düzeylerini belirlemek için “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve tutumlarını belirlemek için de “İngilizceye Yönelik Tutum Anketi” kullanmıştır.

Polat (2017), çalışmasında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını bazı

değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma örneklemini Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TUAM), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER), Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) ile Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) toplam 308 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, 2014 yılında Tayşi tarafından geliştirilen “ Dinleme Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Sengül'ün (2016), örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de Türkçe eğitim gören B2 seviyesindeki toplam 22 öğrenci oluşturmuştur. B2 seviyesindeki öğrencilerin anlama ile dil bilgisi becerilerinin Türkçeye yönelik tutumlarına etkisini anlamak için tutum ölçeği kullanmıştır.

Sallabaş ve diğerleri (2018), çalışmalarında İstanbul Üniversitesi DİLMER ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki toplam 192 öğrencinin Türkçe metinleri okumaya karşı tutumunu belirlemek için 44 maddelik bir geçerlilik ve güvenilirlik anketi uygulamıştır.

Çetintaş ve Demir (2016), çalışmalarında 2014-2015 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfında eğitim gören toplam 85 öğrenci ve 21 öğretim elemanının yabancı dil derslerinde anadilin kullanılmasına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. 2010 yılında Al-Nofae tarafından geliştirilen anketi Türkçeye uyarlanmış ve uygulanmıştır.

Yıldız (2016), araştırmasında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören C1 düzeyindeki toplam 64 Suriyeli öğrencinin yazma tutumlarının ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisini tespit etmeye çalışmıştır.

Karatay ve Kartallıoğlu'nun (2012), çalışmalarının örneklemini Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkçe hazırlık okuyan 55 Kırgız öğrencileri oluşturmuştur. Tarama modeli ve Türkçe Öğrenme Tutumu Envanteri kullanılarak elde edilen verilerin analizinde ilişkili ya da ilişkisiz ölçümler için t testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu'nun (2015) çalışmalarının örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve ikinci

sınıf toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada üniversite birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin ortak zorunlu ders olarak okutulan İngilizce derslerine yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada 2003 yılında Gömleksiz tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Karatay ve Kartallıoğlu'nun (2016), çalışmasının örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de B1 ve B2 seviyelerinde eğitim gören toplam 25 yabancı öğrenci oluşturmuştur. B1 ve B2 kurları sonunda öğrencilere uygulanan dil becerileri sınavlarından elde edilen puanlar ile Türkçe Öğrenme Tutumu Ölçeği puanlarından yararlanılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerindeki öğrenim başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.6 TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme konuşma, yazma okuma ve anlama temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Programda dil becerileri birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınarak ilişkilendirilmiştir” (MEB, 2006).

Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencide dil becerilerini geliştirmek ve öğrenim gördüğü dilde iletişim kurabilmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ana amaç öğrencinin iletişim kurabilmesi için dil becerilerini geliştirmektir. Dil becerileri iki gruba ayrılmaktadır:

1. Anlama - okuma ve dinleme becerilerini;
2. Anlatma - konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Mete, 2015).

Yabancı dili öğrenmeyi isteyen öğrenci konuşmayı, yazmayı, dinleyip anlamayı ve okumayı amaçlayarak çaba gösterir. Dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama hedef olarak belirlendiğinde, öğrenim gördüğü yabancı dilde iletişim kurmayı planlayan öğrenci son derece güdümlü ve istekli olur (Çakır, 2015).

2.6.1. Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi

Yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama olmak üzere bu temel dil becerisinin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu dil becerilerinin kazanılmasına temel oluşturması, öğrenci ve toplumsal ilişkilerin tümünde sıkça kullanılması hem de en önemli öğrenme araçlarından biri olması dolayısıyla dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde çok önemlidir. Temel seviyelerde öğrencilerin dinlediklerini anlamaları hem de bu süreçte herhangi bir güçlüklerle karşılaşmamaları hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi adına önem taşımaktadır (Kaldırım ve Degeç, 2017).

Dinleme bilinçli yapılan bir eylem olduğu için işitme ile karıştırmamak gerekir. İşitme irademiz dışında gerçekleşirken, dinleme bir amaç doğrultusunda yapılan ve aynı zamanda öğrenilen bir beceridir (Gönç, 2015).

Dinleme bireyin kazandığı ilk beceridir ve bu nedenle de konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişebilmesi için bu becerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Öğrenilen bilgiler ilk olarak dinleme alanına dayanma sonrasında diğer beceri alanlarını etkilemektedir. Dolayısıyla dinleme becerisine yeteri kadar önem verilmemesi, diğer alanların gelişimine de engel olabilmektedir (Yayla, 2014).

Yabancı dil öğretiminde dinleme, öğrenenlerin yabancı dildeki ses birim ve kümelerini tanımalarını sağlar. Sesler yazılı olarak tanıtıldıktan sonra bunların seslendirmelerinin en yavaştan en hızlıya doğru uygulamaları yapılır. Dersin işleniş hızı, tekrar sıklığı ve tanıtılmaya çalışılan bilginin seslendirilme hızı sınıf içindeki öğrenci farklılıkları göz önüne alınarak anlama yetisi en yavaş veya seviyesi en düşük öğrenciye göre ayarlanır (Deniz, 2007).

Yabancı dil dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin dildeki sesleri tanımasını, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlamı fark etmesi ve yabancı dilde konuştuğunda duyduğu haber ve mesajları doğru olarak anlamasını sağlar (Demirel, 1990).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi kazandırılmasının iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi hedef dille o dile dair verilen bilgilerin anlaşılması, ikincisi ise yabancı dil öğrenenlerin başarılı iletişim kurmalarının sağlanmasıdır. Anlam ilişkilerinin kavranması, mesajların tam ve doğru anlaşılmasında gerekli bir husustur.

Başarılı bir dinlemenin, yabancı dil öğretiminin en temel amacı olan iletişim kurmada çok önemli olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2013).

Öğrencilerin konuşma diline maruz kalmalarını sağlamanın en temel yöntemi onlara ses kayıtları dinletmektir. Bu aktiviteler onlara şarkılar, rakamlar, radyo yayınları, günlük konuşma vs. birçok alandan formal-informal birçok konuşma özelliğini duyma imkânı sağlar. Dinleme eğitiminin ikinci önemli nedeni ise öğrencilerin bilinçaltında dil edinimi sağlamasıdır. Dil öğreniminde dile maruz kalmak çok önemlidir. Dinleme süresince öğrenci farkında olmadan (sub-consciously) öğrenmektedir (Akdemir, 2010).

Dilbilim araştırmaları kişinin dinleme durumunda pasif sayılmadığını göstermiştir. Tam tersine aktif ve etkindir. Çünkü kişi göndericilerden kendine ulaşan sembolleri çözmeye çalışır, onları anlamaya ve onları yönetmeye çalışır. Bundan dolayı dinleme, kişinin kendisi aracılığıyla başkalarının tecrübelerini ve uzmanlıklarını gördüğü bir pencere olarak kabul edilir (Aldyab, 2017).

2.6.2 Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi

Konuşma, sosyal bir varlık olan insanın başvurduğu en yaygın anlaşma aracıdır. Günlük hayatın en önemli ihtiyaçlarından ve dilin temel işlevlerinden olan konuşma, insanoğlunun en önemli özelliklerindedir (Gönç, 2015).

Kişinin diğer kişilerle ilişkilerini sürdürmesi ve iletişim sağlaması için en çok gereksinim duyduğu dil etkinliği konuşma becerisidir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasını sağlar.” (Demirel ve Şahin, 2006). Konuşma becerisi düşünce ve duygularımızı karşı tarafa iletilerek iletişim kurmamıza yardım eder. Sağlam bir iletişim dili etkili, güzel ve doğru kullanmakla mümkün olabilir. Bu nedenle konuşma becerisi yabancı dil öğreniminde önemli bir yer tutmaktadır (Şen, Boylu, 2015).

Konuşma becerisini edinmek öncelikle kelime dağarcığını geliştirmekle mümkündür. Uygun bir kelime dağarcığına sahip olmayan öğrenci, konuşma süreci içerisinde sık sık durakladığı ve konuşmayı tamamlayamadığı için konuşmaktan vazgeçmektedir.

Bu durum öğrencinin dersteki motivasyonunu sekteye uğratan büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilere uygun ortamlarda kullanabilecekleri kelimeleri öğretmeli ve bunların öğrencinin zihninde kalıcı olmasını sağlamalıdır (Yücel, Yılmaz ve Öztürk, 2016)

Konuşma öğretiminde amaç, öğrencilerin öğrenim gördükleri yabancı dilde anlaşılır biçimde konuşabilmesini sağlamaktır. Konuşma becerisi, bilişsel beceriyle psiko-motor beceriye bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma becerisini kazanan kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin doğru telâffuzunu öğrenmelerinin dışında sözel olmayan mimik, jest gibi bazı davranışları da bilmeleri gerekmektedir (Bergil, 2010).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılabilmesi için öğrenciyi bu beceriyi kullanmaya teşvik edecek çeşitli alıştırmalar kullanılmaktadır. “Öğrencilere konuşma becerisi kazandırabilmek için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar, tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir” (Demirel, 1990).

2.6.3 Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi

Yazma; hayatımızın her safhasında ihtiyaç duyduğumuz bir araçtır. Gelecek nesillere iletmek istediğimiz her türlü bilgi ve mesajın en doğru şekilde hedefe ulaşmasını sağlayan eşsiz bir eylemdir (Gönç, 2015).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin gelişmesi çok önemlidir. Yazma becerisinin gelişmesi öğrencinin kendi bilgi ve düşüncelerini yazıya armasına katkı sağlar. Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkar, yazılı anlatımın bilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir durum ve duyuya bırakmaktadır (Ungan, 2007).

Konuşma becerisinde çok önemsenmeyen bazı hatalar yazma sürecinde göz ardı edilmemektedir. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin gelişimi büyük önem arz etmektedir (İlter, 2007).

Yabancı dil öğrenen öğrencide yazma becerisinin geliştirilmesinin dil öğrenme sürecinde pek çok faydası olduğu bilinmektedir. Akpınar'ın yaptığı araştırmada

belirtildiği gibi öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki eksik yönleri yazmada ortaya çıkmaktadır. Genel olarak ele alındığında yabancı dil öğrenen öğrencilerin kompozisyon yazarken stilistik ve imla hataları yapması gibi birçok sonuçların olduğunu belirtmek mümkündür. Yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir:

- ✓ Dil yanlışlarının görülmesine,
- ✓ Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- ✓ Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- ✓ Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- ✓ Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- ✓ Diğer becerilerinin daha iyi öğrenilmesine,
- ✓ Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- ✓ Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- ✓ Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- ✓ Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürülmesine (Çakır, 2010).

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin çoğunluğu için yazma becerisi en sevilmeyen becerilerden biridir. Genellikle değerlendirilme maksatlı yazma çalışmaları öğrencilerin stresini artırarak öğrencilerde yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirir. Yabancı dil öğretiminde dil öğrenme kaygısı önemli bir değişkendir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygı durumunun tespiti ve etkili değişkenlerin ortaya konması, öğretim faaliyetlerini düzenlemeye ve yaşanan problemleri aşmaya katkı sağlayacaktır (Maden ve diğer, 2015).

Yabancı dil öğretiminde bir zorunluluk olan yazma becerinin kazanılması öğrencilerin başarı ve motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen veya zorluk çeken öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluşabilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar öğrencilerin yabancı dil öğretiminde ve anadilde yazma becerisinin zor olduğunu göstermekte ancak ilgi ve motivasyonun çeşitli yöntem ve etkinliklerle artırılarak yazma becerisinin daha zevkli hale geleceğini göstermektedir (Çakır, 2010).

Sözün yetersiz kaldığı durumların dışında yazmanın, insani bir ihtiyaç bazen de zorunluluk olduğu bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Düşünce, duygu ve bilgilerin aktarımından en küçük resmî bir işleme kadar yazma becerisi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenler açısından yazma becerisi, dil öğretiminin son basamağı olarak görülmektedir. Bir öğrencinin yardım almaksızın düşüncelerini yazıya aktarması, hedef dilin, diğer temel dil becerileri ve dil bilgisinde başarılı olmasına bağlanabilir (Özdemir, 2013).

2.6.4 Yabancı Dil Öğretiminde Okuma ve Anlama Becerisinin Önemi.

Okuma ve anlama birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Birbirlerini tamamlarlar. Okuma olmadan anlama olamayacağı gibi metni anlamadan okumak da onu seslendirmekten başka bir şey değildir (Yılmaz, 2008).

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin, anlamada çok önemli olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Öğrencilerin kazandığı bilgilerin büyük bir kısmını okuma yoluyla elde ettiği görülmektedir (Balantekin, 2016).

Okumak insanın düşünce ufkunu zenginleştirir. Hiç gezmediği yerleri tanıma, tanımadığı insanların hayatlarına girme fırsatı sunar. Okudukça dilimizi daha düzgün ve kusurlardan arınmış olarak konuşmayı öğreniriz. Kelime bilgimiz artar. Dolayısıyla da düşüncelerimizi karşı tarafa daha güzel bir şekilde aktarabiliriz (Çelik, 2017).

Türkçe öğretiminin ana amaçlarından biri, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmaktır. Öğrenci metni okurken, okuduğunu anlama, analiz etme, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmektedir (Topçuoğlu, 2010).

Okuma davranışı insanın sahip olduğu bilgi düzeyini değiştiren ve düşüncelerine yön veren, hayata karşı bakış tarzını belirleyen bir durumdur (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Okuma becerisi, ses organlarının ve gözlerin çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Okuma, bir metnin harflerini, sözcüklerini tanımaya ve anlamlarını kavramaya yarar. (Tazebay, 1993).

Okuma etkinliği, bilişsel davranışlarla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tarif edilebilmektedir. Okuma etkinliği, ses organlarının ve gözlerin çeşitli hareketleri ve beynin yazılı sembolleri algılamasıyla oluşur (Kaçar, 2012).

Okuma, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006).

Okumak bireyin kelime hazinesini zenginleştirir, kültürel birikimin artmasına katkıda bulunur, öğrenmeyi, başarılı olmayı, dili doğru kullanmayı ve başarılı yazılar yazmayı sağlar. Okuma eyleminde bulunan birey; mesajı kavramak, ayrıntıları bulmak, belli bir soruyu cevaplamak, eğlenmek, okuduklarını değerlendirmek ve uygulamak, sorun çözmek, okuma alışkanlığı kazanmak, ödev yapmak gibi amaçlar taşıyabilir (Gönç, 2015).

Okumanın birkaç özelliği vardır. Birincisi okunan metinden anlam çıkarmaktır. Öğrenci bir metni okuduğunda anlam çıkarmıyorsa bu okuma sayılmaz. Yabancı dil öğretiminde bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmeden başka hiçbir şeydir. Okuma becerisinin bir metnin ya da sözcükler grubunun sadece telaffuz edilmesi olarak görülmesi yanlıştır. (Demirel, 1990).

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için öğrencinin motivasyonu, başvuru okuma yöntemi ve stratejileri, öğrenme ortamı gibi değişkenlerin yanında okuma materyalinin seçimi çok önemlidir. Yabancı dil öğrenen öğrencinin okuduğu metni anlamasında metindeki sözcüklerin anlamsal özellikleri, öğrencinin metindeki konuya ilişkin ön bilgileri, metnin içeriği ve metnin dil düzeyinin öğrencinin dil düzeyine uygunluğu etkili olmaktadır. Yabancı dil derslerinde kullanılacak metinlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Bir metnin belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmesi gerekir.
- ✓ Metnin dil düzeyinin, öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olması gerekir.
- ✓ Bir metnin, temel okuma stratejilerini desteklemesi gerekir.
- ✓ Bir metnin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmesi gerekir.
- ✓ Bir metin, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır.
- ✓ Bir metnin uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldırarak nitelikte olmamalıdır.

- ✓ Bir metin, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır (Bölükbaş, 2015).

Yabancı dil öğreniminde anlama becerisi çok önemlidir. Anlama becerisinin gelişimine ilişkin sorumluluk Türkçe öğretmenlerine ait olduğu için Türkçe'nin eğitim ve öğretiminde kullanılan çok sayıdaki yöntem ve teknik anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir. Anlama becerisini geliştirecek en önemli araç etkinliklerdir (Lüle Mert, 2014).

Anlamayı öğrenme, okumanın temelidir. Bir metni anlamadan okumanın bir faydası yoktur. Çağımızda bilginin kendisi kadar anlaşılması da çok önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini, anlama becerileri ile bütünlemek gerekir (Gelen, 2003).

Öğrencide anlama becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, öğrencinin okuduklarını dinlediklerini ve izlediklerini doğru olarak anlamalarını sağlanmasıdır. Tam anlamak, duygu ve düşünceleri, bilgileri kendi akışı içinde kesintiye uğratmadan anlamaktır; doğru anlamak ise, duygu ve düşünceleri, bilgileri olduğu gibi, bütün yönleriyle kavramaktır. (Bulut, 2013).

Bir yabancı dil öğretiminin sadece okuma becerisinin gelişmesine değil; konuşma ve yazma becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bir metnin hem konuşma becerisinin geliştirilmesine zemin hazırlaması hem de yazma için model oluşturması gerekir. Bu nedenle, bir metin hem anlama hem de anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli kaynak olduğundan metin seçimi yabancı dil öğretiminde önemlidir. (Bölükbaş, 2015).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmamız Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutum ve motivasyonlarını farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığından çalışmamızda ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen ve çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile yapılan araştırmalardır (Karasar, 2006).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile Taşkent'teki üç devlet üniversitesinin (TDŞE, ÖDDDÜ, DEDÜ) farklı programlarından seçilen toplam 206 [113'ü kız (% 54.9), 93'ü (% 28.5) erkek öğrenci] Türkçe öğrenen öğrenci oluşturmuştur.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutum ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlayan 61 madde ve 5 alt ölçekten (Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Dinleme, Konuşma, Yazma, Okuma ve Anlama,

Motivasyon) oluşan ölçek yardımıyla toplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri .91 ile .81 arasında hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 5’li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan kişisel bilgi formuyla katılımcılar ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

3.4 VERİ ANALİZİ

Analizler SPSS 20.0 programı ile yapılmıştır. Anlam çıkartıcı analizler için T- Testi, ANOVA testleri kullanılmıştır. Alt ölçekler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca betimsel bulgular için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını ölçmek için verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi ile de normallik varsayımları test edilmiştir.

Tablo 1. Verilerin normallik varsayımlarına ait basıklık, çarpıklık katsayı değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Alt Ölçekler	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogorov-Smirnov
Dinleme	-1.06	-1.18	.235
Konuşma	-1.78	-1.25	.267
Yazma	-.58	-.70	.432
Okuma ve Anlama	-1.02	-1.56	.456
Motivasyon	-1.42	-.86	.402

Tablo 1’e bakıldığında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler referans alındığında verilerin normal

dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna ek olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre puanların dağılımının normal dağılımdan manidar bir şekilde farklılık göstermediği yani test sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'ten büyük çıkması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri hakkındaki bulguları ile araştırmanın alt problemlerine ait bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

Yaş	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
18 yaş	1.00	0.5	0	0	1	0.5
19 yaş	22.00	10.7	16.00	7.8	38	18.4
20 yaş	40.00	19.4	18.00	8.7	58	28.2
21 yaş	16.00	7.8	24.00	11.7	40	19.4
22 yaş	16.00	7.8	15.00	7.3	41	15.0
23 yaş	11.00	5.3	13.00	6.3	24	11.7
24 yaş	4.00	1.9	3.00	1.5	7	3.4
25 yaş	2.00	1.0	2.00	1.0	4	1.9
26 yaş	1.00	0.5	0	0	1	0.5
28 yaş	0	0	2.00	1.0	2	1.00
Toplam	113	54.9	93	45.1	206	100

Araştırmaya katılan 206 öğrencinin yaş ve cinsiyet dağılımına göre, 18 yaşında 1 kız öğrenci (%0.5), 19 yaşında 22 (%10.7) kız öğrenci, 16 (%7.8) erkek öğrenci, 20 yaşında 40 (%19.4) kız öğrenci, 18 (%8.7) erkek öğrenci, 21 yaşında 16 (%7.8) kız öğrenci, 24 (%11.7) erkek öğrenci, 22 yaşında 16 (%7.8) kız öğrenci, 15 (%7.3) erkek öğrenci, 23 yaşında 11 (%5.3) kız öğrenci, 13 (%6.3) erkek öğrenci, 24 yaşında 4 (%1.9) kız öğrenci, 3 (%1.5) erkek öğrenci, 25 yaşında 2 (%1.0) kız öğrenci, 2 (%1.0) erkek öğrenci, 26 yaşında 1 (%0.5) kız öğrenci, 28 yaşında 2 (%1.0) erkek öğrenci mevcuttur.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversiteleri

Üniversite adı	N	%
Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü	149	72.3
Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesi	7	3.4
Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi	50	24.3
Toplam	206	100.0

Araştırmaya %72.3'ü (149 kişi) Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü öğrencileri, % 3.4'ünü (7 kişi) Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversite öğrencileri, %24.3'ünü (50 kişi) Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümleri

Eğitim aldığı bölüm	N	%
1. Türk dili ve edebiyatı	93	45.1
2. Tercüme teorisi ve pratiği (Türkçe ağırlıklı)	13	6.3
3. Dil bilimi (Türkçe ağırlıklı)	7	3.4
4. Uluslararası İlişkiler	24	11.7
5. Ekonomi	19	9.2
6. Tercüme teorisi ve pratiği	50	24.3
Toplam	206	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %45.1'ini (93 kişi) Türk dili ve edebiyatı bölüm öğrencileri, % 6.3'ünü (13 kişi) Tercüme teorisi ve pratiği (Türkçe ağırlıklı) öğrencileri, %3.4'sini (7 kişi) Dil bilimi (Türkçe ağırlıklı) öğrencileri, %11.7'sini (24 kişi) Uluslararası ilişkiler öğrencileri, %9.2'sini (19 kişi) Ekonomi öğrencileri, %24.3'sini (50 kişi) Tercüme teorisi ve pratiği öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Düzeyleri

Eğitim düzeyi	N	%
1. Lisans	199	96.6
2. Yüksek Lisans	7	3.4
Toplam	206	100.0

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin %96.6'sını (198 kişi) Lisans öğrencileri, % 3.4'ünü (7 kişi) ise Yüksek Lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş ve Bildiği Yabancı Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler

Yaş	Yabancı diller									
	1		2		3		4		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
19 yaş	9.0	4.7	26.0	13.5	1.0	0.5	0	0	36.0	18.8
20 yaş	17.0	8.9	40.0	20.8	0	0	0	0	57.0	29.7
21 yaş	13.0	6.8	24.0	12.5	2.0	1.0	0	0	39.0	20.3
22 yaş	7.0	3.6	20.0	10.4	0	0	0	0	27.0	14.1
23 yaş	7.0	3.6	9.0	4.7	2.0	1.0	2.0	1.0	20.0	10.4
24 yaş	2.0	1.0	4	2.1	0	0	0	0	6.0	3.1
25 yaş	2.0	1.0	1.0	0.5	1.0	0.5	0	0	4.0	2.1
26 yaş	0	0	1.0	0.5	0	0	0	0	1.0	0.5
28 yaş	0	0	0	0	0	0	2.0	1.0	2.0	1.0
Toplam	57.0	29.7	126.0	65.6	7.0	3.6	2.0	1.0	192.0	100.0

Araştırmaya katılan 206 öğrencilerden 192 öğrenci Türkçe dışında başka yabancı diller konuşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımına ilişkin bilgiler. 19 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 9 (%4.7), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 26 (%13.5), Türkçeden hariç başka üç dil bilen öğrenci sayısı 1 (%0.5), 20 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 17 (%8.9), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 40 (%20.8), 21 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 13(%6.8), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 24 (%12.5), Türkçeden hariç başka üç dil bilen öğrenci sayısı 2 (%1.0), 22 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 7 (%3.6), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 20 (%10.4), 23 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 7(%3.6), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 9(%4.7), Türkçeden hariç başka üç

dil bilen öğrenci sayısı 2 (%1.0), Türkçeden hariç başka dört dil bilen öğrenci sayısı 2 (%1.0), 24 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 2(%1.0), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 4 (%2.1), 25 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dil bilen öğrenci sayısı 2 (%1.0), Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 1 (%0.5), Türkçeden hariç başka üç dil bilen öğrenci sayısı 1 (%0.5), 26 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka iki dil bilen öğrenci sayısı 1 (%0.5), 28 yaş olanlardan, Türkçeden hariç başka dört dil bilen öğrenci sayısı 2 (%1.0) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Bildiği Yabancı Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Yabancı diller									
	1		2		3		4		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	31.0	16.1	74	38.5	3.0	1.6	0	0	108	56.2
Erkek	26.0	13.5	52.0	27.1	4.0	2.1	2.0	1.0	84	43.8
Toplam	57.0	29.7	126.0	65.6	7.0	3.6	2.0	1.0	192.0	100.0

Araştırmaya katılan 206 öğrenciden 192'si Türkçe hariç başka yabancı diller de konuşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler. Türkçeden hariç başka dil bilen kız öğrenci sayısı 31 (%16.1), Türkçeden hariç başka iki dil bilen kız öğrenci sayısı 74 (%38.5), Türkçeden hariç başka üç dil bilen kız öğrenci sayısı 3 (%1.6), Türkçeden hariç başka dil bilen erkek öğrenci sayısı 26 (%13.5), Türkçeden hariç başka iki dil bilen erkek öğrenci sayısı 52 (%27.1), Türkçeden hariç başka üç dil bilen erkek öğrenci sayısı 4 (%2.1), Türkçeden hariç başka dört dil bilen öğrenci sayısı 2 (%1.0) olarak tespit edilmiştir.

4.1 ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1 Birinci Alt Problem

Araştırmanın birinci alt problemi “*Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama) ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*”

Tablo 8. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri

Alt Ölçekler	N	\bar{X}	Ss
Dinleme	206	3,30	,66
Konuşma	206	3,59	,84
Yazma	206	3,43	,70
Okuma ve Anlama	206	3,30	,58
Motivasyon	206	3,51	,37

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten elde edilen ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik en fazla

tutumlarının “**Konuşma** ($\bar{X} = 3,59$)” becerilerine yönelik olduğu, en düşük tutumlarının ise “**Okuma ve Anlama** ($\bar{X} = 3,30$)” ve “**Dinleme** ($\bar{X} = 3,30$)” becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir.

4.1.2 İkinci Alt Problem

Tablo 9. Özbekistan Üniversitelerinde Türkçe okuyan öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki katsayı değerleri (r)

	Dinleme	Konuşma	Yazma	Okuma ve Anlama	Motivasyon
Dinleme	1				
Konuşma	,806**	1			
Yazma	,753**	,862**	1		
Okuma ve Anlama	,718**	,733**	,767**	1	
Motivasyon	,156*	,168*	,234**	,291**	1

**p<,01. * p<,05

Özbekistan Üniversitelerinde Türkçe okuyan öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama ve motivasyon tutum puanları arasındaki ilişki katsayı değerleri (r) incelendiğinde, pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. (p<,01).

Boyutlar arasındaki determinasyon katsayı değerleri incelendiğinde; öğrencilerin dinleme tutumlarının toplam değişkenliğinin %64'ünün öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,64$). Öğrencilerin dinleme tutumlarının toplam değişkenliğinin %56'sının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,56$). Öğrencilerin dinleme tutumlarının toplam değişkenliğinin %51'inin öğrencilerin okuma ve anlamaya yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,51$). Öğrencilerin dinleme tutumlarının toplam değişkenliğinin % 2'sinin öğrencilerin motivasyona yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,2$).

Öğrencilerin konuşma tutumlarının toplam değişkenliğinin %74'ünün öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,74$). Öğrencilerin konuşma tutumlarının toplam değişkenliğinin %53'ünün öğrencilerin okuma ve anlamaya yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,53$). Öğrencilerin konuşma tutumlarının toplam değişkenliğinin % ,2' sinin öğrencilerin motivasyona yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,2$).

Öğrencilerin yazma tutumlarının toplam değişkenliğinin %58'inin öğrencilerin okuma ve anlamaya yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,58$). Öğrencilerin yazma tutumlarının toplam değişkenliğinin %5'inin öğrencilerin motivasyona yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,5$).

Öğrencilerin okuma ve anlama tutumlarının toplam değişkenliğinin %8'inin öğrencilerin motivasyona yönelik tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir ($r^2 = ,8$).

4.1.3 Üçüncü Alt Problem

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?*”

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için bağımsız

örneklem için t- testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz bulguları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 10. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Dinleme Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kız	113	40.07	7.70			
				,914	204	,362
Erkek	93	39.04	8.41			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik dinleme tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik dinleme tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Konuşma Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kız	113	50.86	12.31			
				,775	204	,439
Erkek	93	49.58	11.27			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik konuşma tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik konuşma tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kız	113	38.94	7.69	2.313	204	,022*
Erkek	93	36.47	7.57			

** $p<.01$; * $p<.05$

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik yazma tutumlarının benzer olmadığı söylenebilir. Kız öğrencilerin Türkçeye yönelik yazma tutum puanlarının ($\bar{X}= 38.94$), erkek öğrencilere ($\bar{X}= 36.47$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 13. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Okuma ve Anlama Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kız	113	30.19	5.10	1.1767	204	,079
Erkek	93	28.90	5.35			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik okuma ve anlama tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik okuma ve anlama tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Çalışmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Motivasyon Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kız	113	53.28	5.04	1.619	204	,107
Erkek	93	52.01	6.23			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik motivasyon tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik motivasyon tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

4.1.4 Dördüncü Alt Problem

Araştırmanın dördüncü alt problemi *“Özbekistan’da Türklerle konuşma durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”*

Özbekistan’da Türklerle konuşma durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için bağımsız örneklem için t- testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz bulguları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 15. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dinleme Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	45	42.71	6.30	2.991	204	,003**
Hayır	161	38.73	8.25			

** $p<.01$; * $p<.05$

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dinleme tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Başka bir ifadeyle “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre dinleme tutumlarının benzer olmadığı söylenebilir. “Evet” diyenlerin dinleme tutum puanlarının ($\bar{X}= 42.71$), “Hayır” diyenlere ($\bar{X}= 38.73$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 16. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Konuşma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	45	52.88	9.86	1.675	204	,095
Hayır	161	49.55	12.26			

** $p<.01$; * $p<.05$

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların konuşma tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Başka bir ifadeyle “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre konuşma tutumlarını benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin dinleme tutum puanları ($\bar{X}= 52.88$), “Hayır” diyenlere ($\bar{X}= 49.55$)

göre anlamlı düzeyde yüksek olsa da, konuşma tutumlarının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Yazma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	45	39.60	6.23	1.748	204	,082
Hayır	161	37.33	8.03			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların yazma tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Başka bir ifadeyle “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre yazma tutumlarını benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin yazma tutum puanları ($\bar{X}= 39.60$), “Hayır” diyenlere ($\bar{X}= 37.33$) göre anlamlı düzeyde yüksek olsa da, yazma tutumları benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Okuma ve Anlama Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	45	31.46	4.17	2.724	204	,007
Hayır	161	29.09	5.41			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların okuma ve anlama tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (p<.05). Başka bir ifadeyle “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre okuma ve anlama tutumlarının benzer olmadığı söylenebilir. “Evet” diyenlerin okuma ve anlama tutum puanlarının (\bar{X} = 31.46), “Hayır” diyenlere (\bar{X} = 29.09) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 19. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Motivasyon Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	45	52.53	5.49			
				-,236	204	,814
Hayır	161	52.75	5.69			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların motivasyon tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre motivasyon tutumlarını benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin motivasyon tutum puanlarının (\bar{X} = 52.53), “Hayır” diyenlere (\bar{X} = 52.75) göre anlamlı düzeyde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5 Beşinci Alt Problem

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kurma durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*”

Türklerle İnternet üzerinden iletişim kurma durumlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için bağımsız örneklem için t- testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz bulguları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 20. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dinleme Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	119	39.25	8.96	-,741	204	,460
Hayır	87	40.09	6.54			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevapların dinleme tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre dinleme tutumlarını benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin dinleme tutum puanlarının (\bar{X} = 39.25), “Hayır” diyenlere (\bar{X} = 40.09) göre anlamlı düzeyde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 21. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” Sorusuna Verdikleri Cevapların Konuşma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	119	50.53	12.68			
				,356	204	,723
Hayır	87	49.94	10.63			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevapların dinleme tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre dinleme tutumlarını benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin dinleme tutum puanlarının (\bar{X} = 50.53), “Hayır” diyenlere (\bar{X} = 49.94) göre anlamlı düzeyde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” Sorusuna Verdikleri Cevapların Yazma Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Türklerle İnternet üzerinden iletişim</i>	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
--	---	-----------	----	---	----	---

kuruyor musunuz?

Evet	119	37.60	8.36			
				-.488	204	,626
Hayır	87	38.13	6.77			

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevapların yazma tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre yazma tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin yazma tutum puanlarının (\bar{X} = 37.60), “Hayır” diyenlere (\bar{X} = 38.13) göre anlamlı düzeyde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?*” Sorusuna Verdikleri Cevapların Okuma ve Anlama Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?</i>	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	119	29.53	5.67	-.236	204	,814

Hayır	87	29.71	4.64
-------	----	-------	------

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz*” sorusuna verdikleri cevapların okuma ve anlama tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p>.05). Başka bir ifadeyle “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz*” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre okuma ve anlama tutumlarını benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin okuma ve anlama tutum puanlarının (\bar{X} = 29.53), “Hayır” diyenlere (\bar{X} = 29.71) göre anlamlı düzeyde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 24. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin “Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların motivasyon Tutum Ölçeği Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

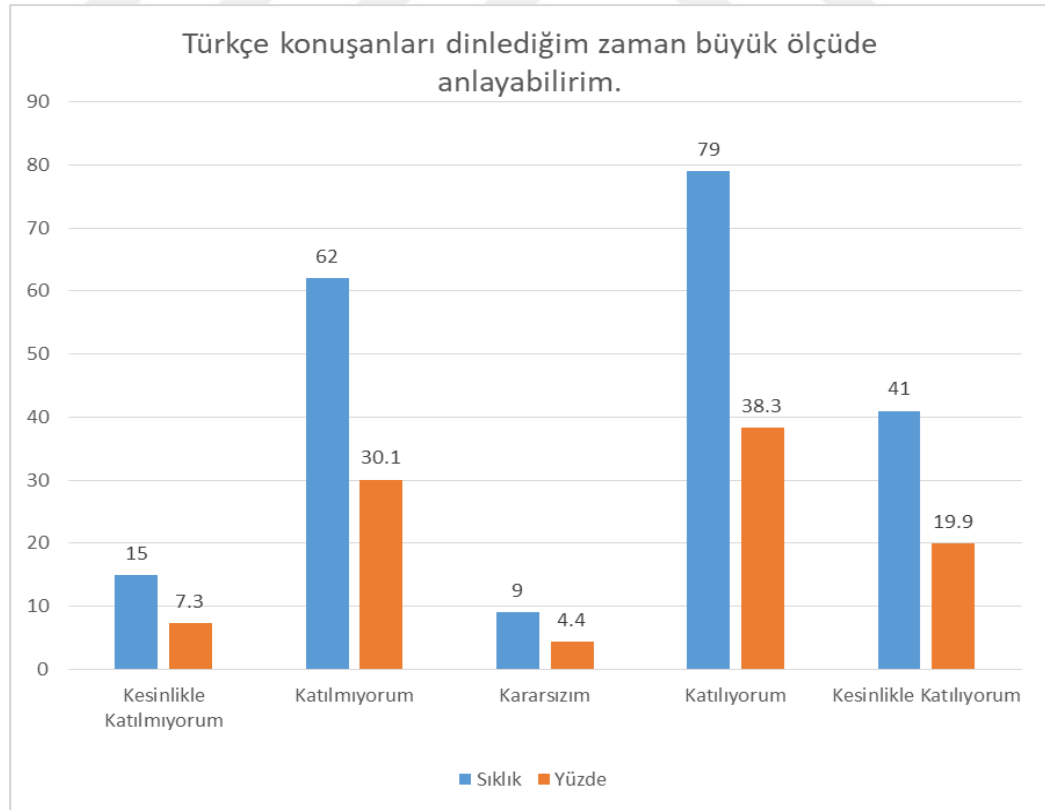
Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Evet	119	52.60	5.64			
Hayır	87	52.85	5.65	-,308	204	,758

**p<.01; *p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz*” sorusuna verdikleri cevapların okuma ve anlama tutum ölçeği açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Başka bir ifadeyle “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz*” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre okuma ve anlama tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. “Evet” diyenlerin okuma ve anlama tutum puanlarının ($\bar{X}= 52.60$), “Hayır” diyenlere ($\bar{X}= 52.85$) göre anlamlı düzeyde benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

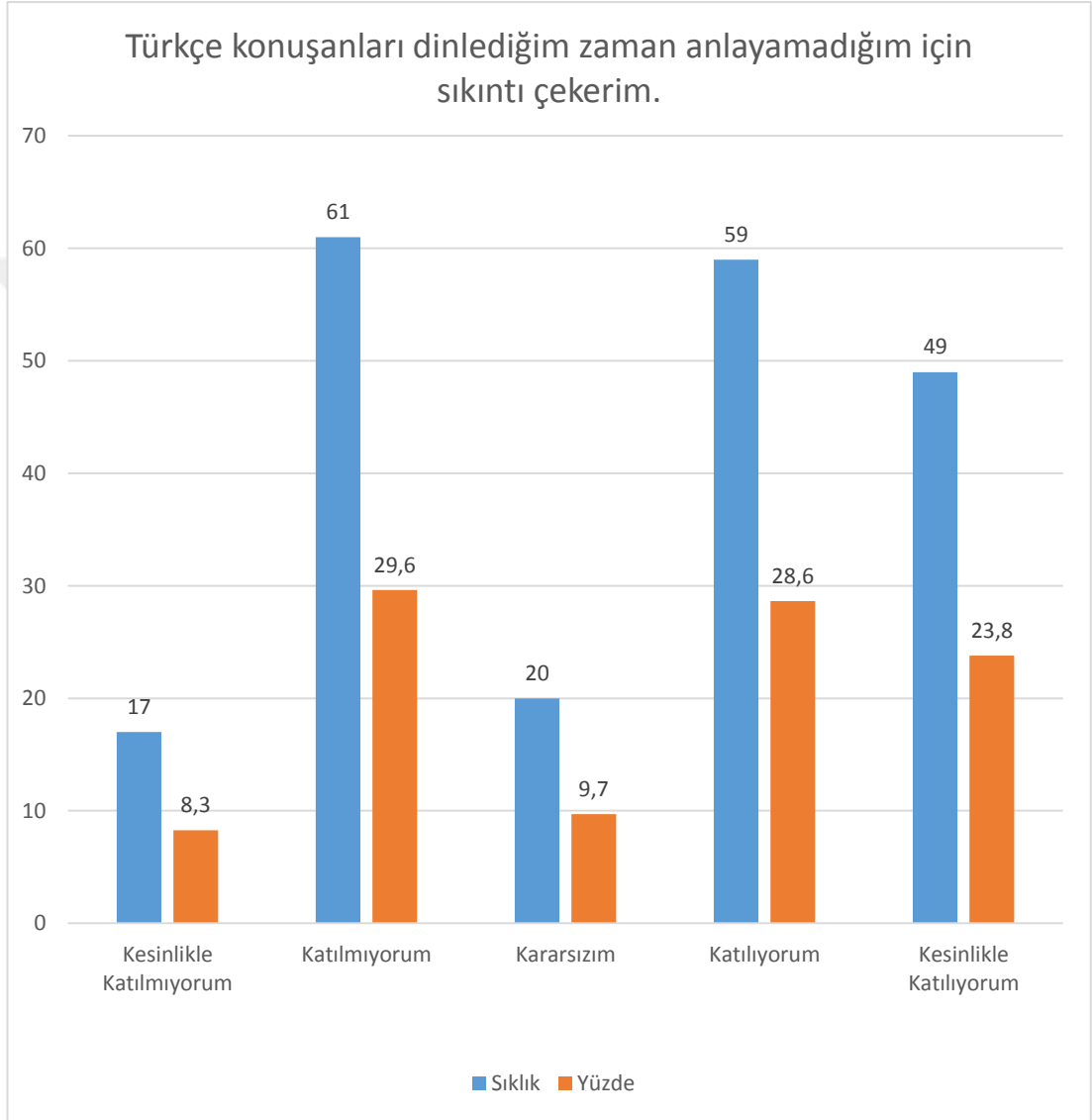
4.2 ÖLÇEK MADDELERİNİN İSTATİSTİK BİLGİLERİ

4.2.1 Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Dinleme Ölçek Maddelerinin İstatistik Bilgileri



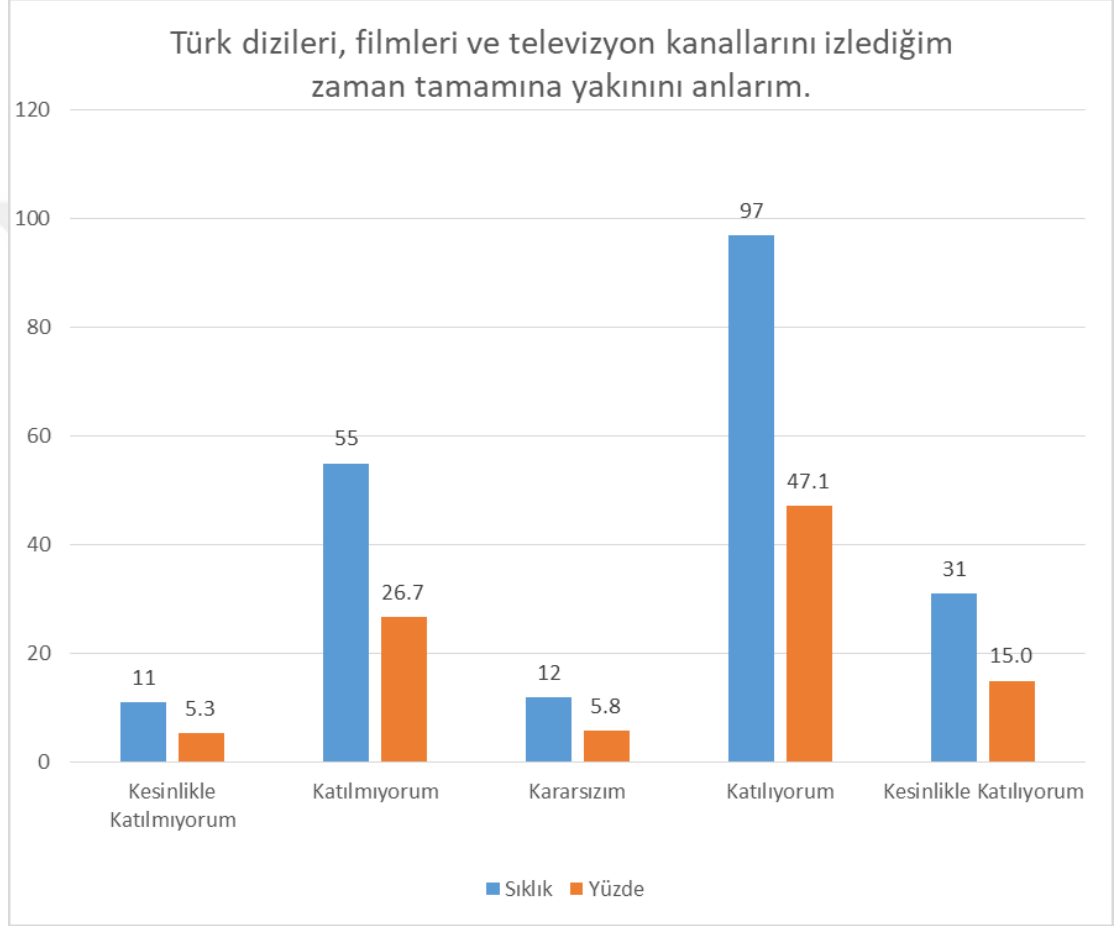
Şekil 2. Türkçe konuşanları dinlediğim zaman büyük ölçüde anlayabilirim

Şekil 2'deki grafikte araştırmaya katılan Türkçe öğrenen öğrencilerin %7.3'ünün (15 kişi) Türkçe konuşanları dinlediği zaman tamamen anlamadığı, %30.1'inin (62 kişi) anlamadığı, %4.4'ünün (9 kişi) kararsız kaldığı, %38.3'ünün (79 kişi) anladığı ve %19.9'unun (41 kişi) büyük ölçüde anladığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. Türkçe konuşanları dinlediğim zaman anlayamadığım için sıkıntı çekerim

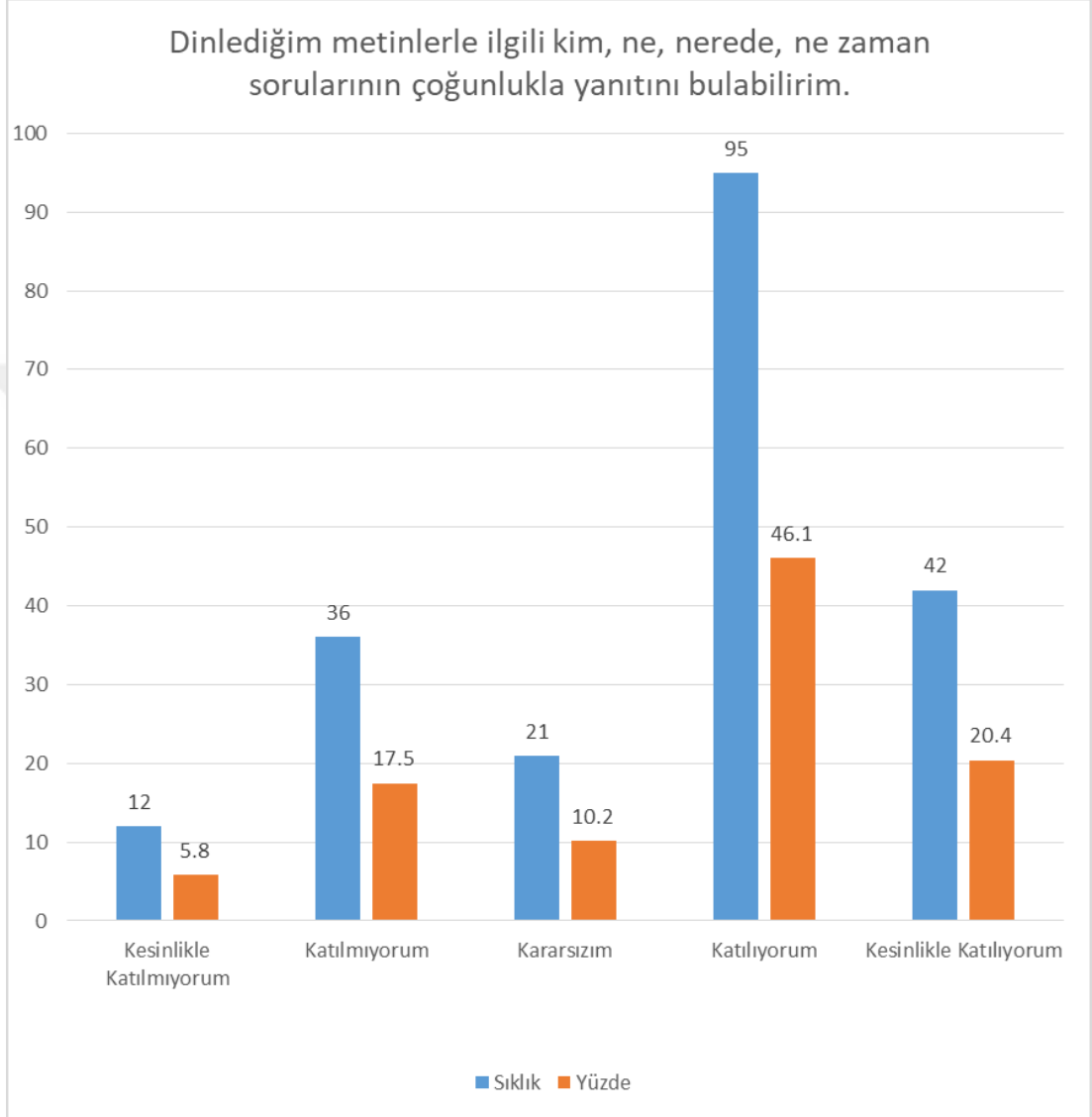
Şekil 3' deki grafikte araştırmaya katılan Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşanları dinlediği zaman %8.3'ünün (17 kişi) hiç sorun yaşamadığı, %29.6' sının (61 kişi) sorun yaşamadığı, %9.7'sinin (20 kişi) kararsız kaldığı, %28.6'sının (59 kişi) anlamadığından dolayı sorun yaşadığı ve %23.8'inin (49 kişi) büyük ölçüde anlamadığından sorun yaşadığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını izlediğim zaman tamamına yakını anlarım

Şekil 4'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) Türk diziler, filmler ve televizyon kanallarını izlediği zaman tamamen anlamadığı,

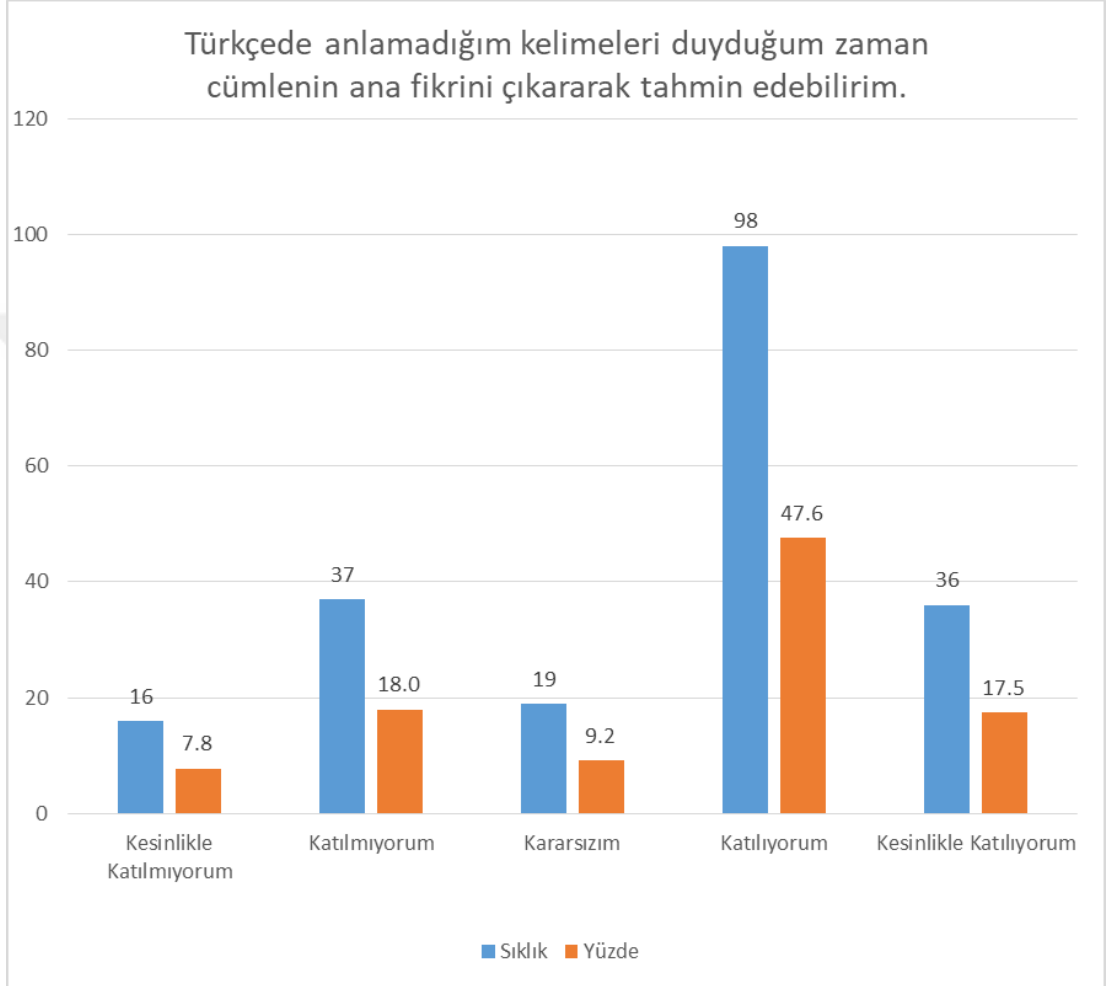
%26.7'sinin (55 kişi) anlamadığı, %5.8'ünün (12 kişi) kararsız kaldığı, %71.1'inin (97 kişi) anladığı ve %15'inin (31 kişi) büyük ölçüde anladığı tespit edilmiştir.



Şekil 5. Dinlediğim metinlerle ilgili kim, ne, nerede, ne zaman sorularının çoğunlukla yanıtını bulabilirim.

Şekil 5'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.8'ünün (12 kişi) dinlediği metinlerle ilgili kim, ne, nerede, ne zaman sorularına yanıt hiç bulamayacağı,

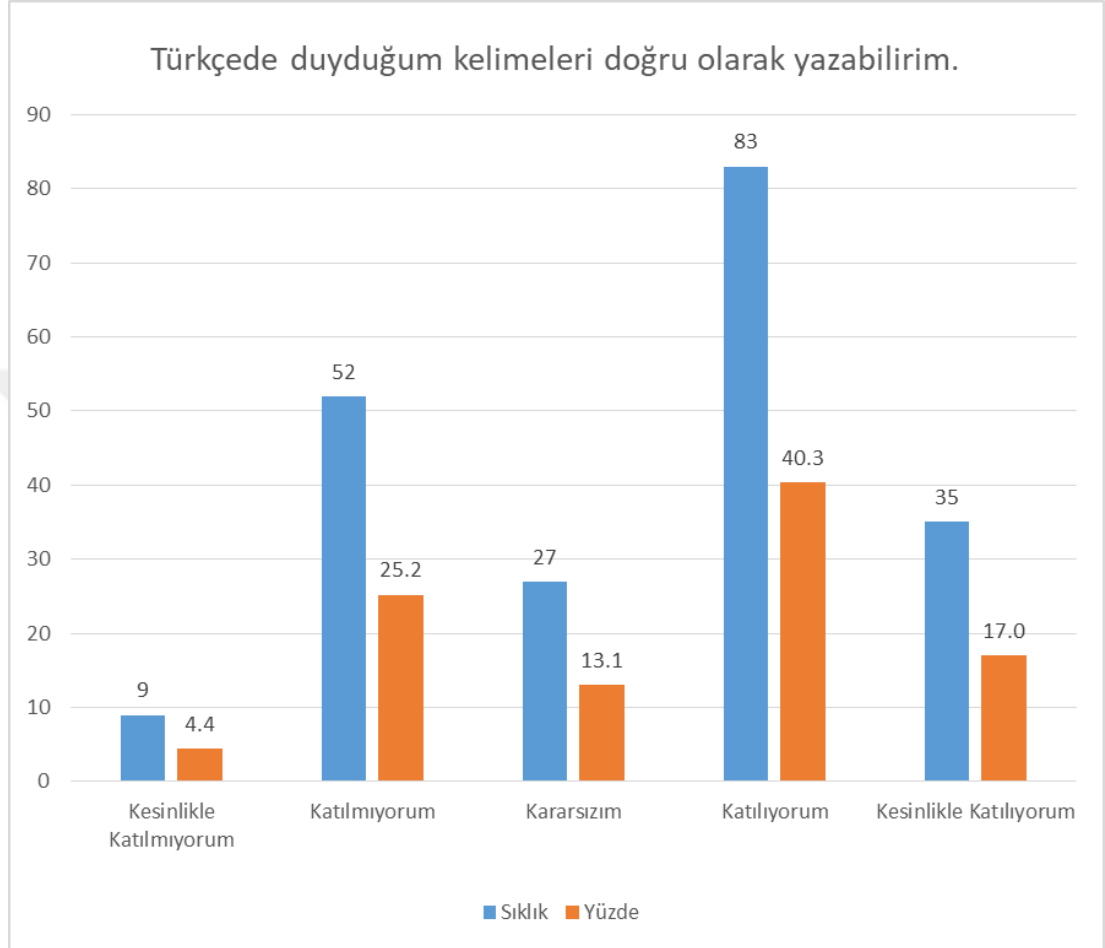
%17.5'inin (36 kişi) bulamayacağı, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %46.1'inin (95 kişi) yanıt bulabileceği ve %20.4'ünün (42 kişi) büyük ölçüde bulabilecek olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 6. Türkçede anlamadığım kelimeleri duyduğum zaman cümlelerin ana fikrini çıkararak tahmin edebilirim.

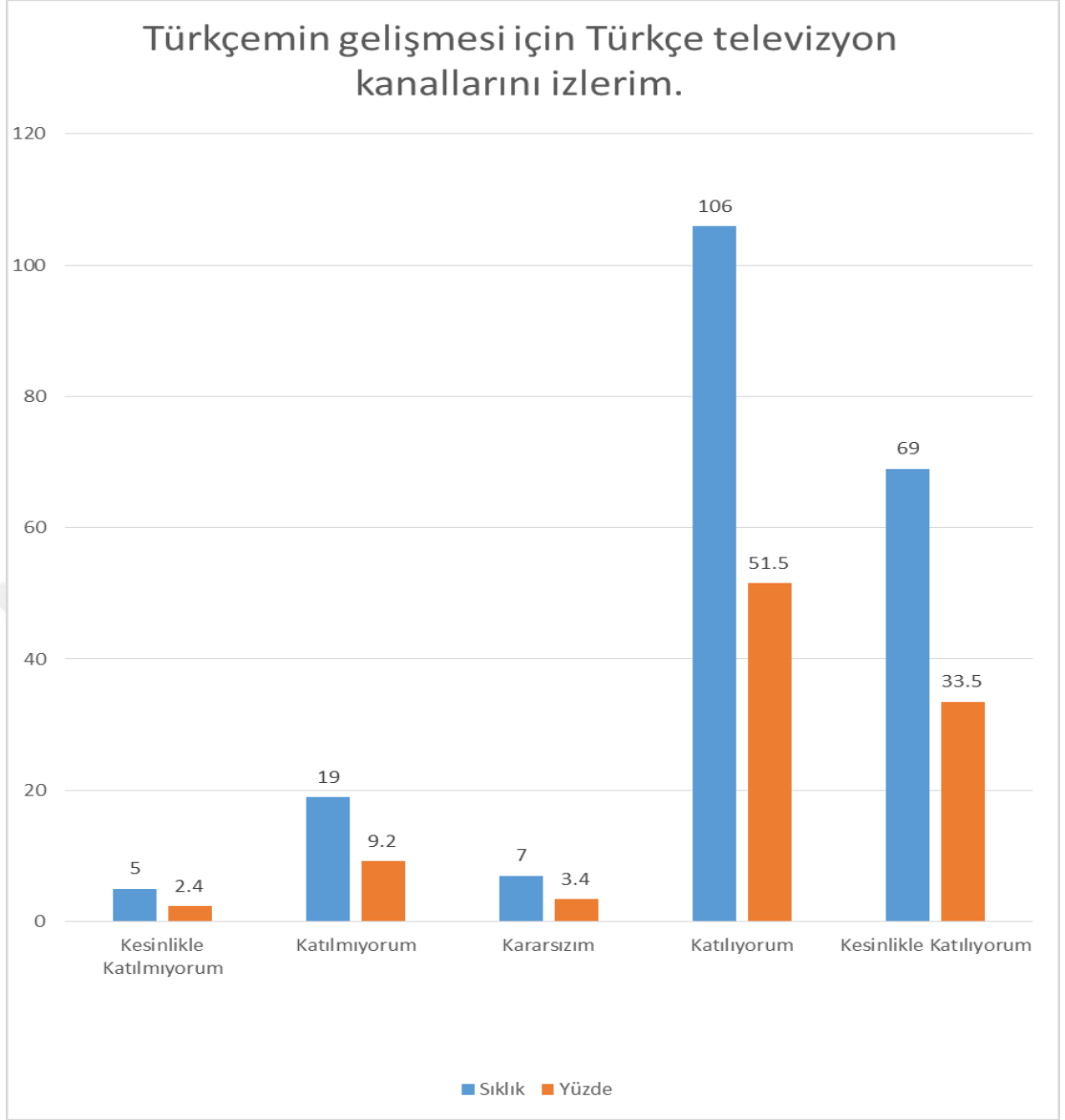
Şekil 6'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %7.8'inin (16 kişi) Türkçede anlamadığı kelimeleri duyduğu zaman cümlelerin ana fikrini hiç çıkaramayacağı, %18'inin (37 kişi) çıkaramayacağı, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %47.6'sının

(98 kişi) cümlenin ana fikrine yanıt bulabileceği ve %17.5'inin (36 kişi) büyük ölçüde cümlenin ana fikrine yanıt bulabileceği tespit edilmiştir.



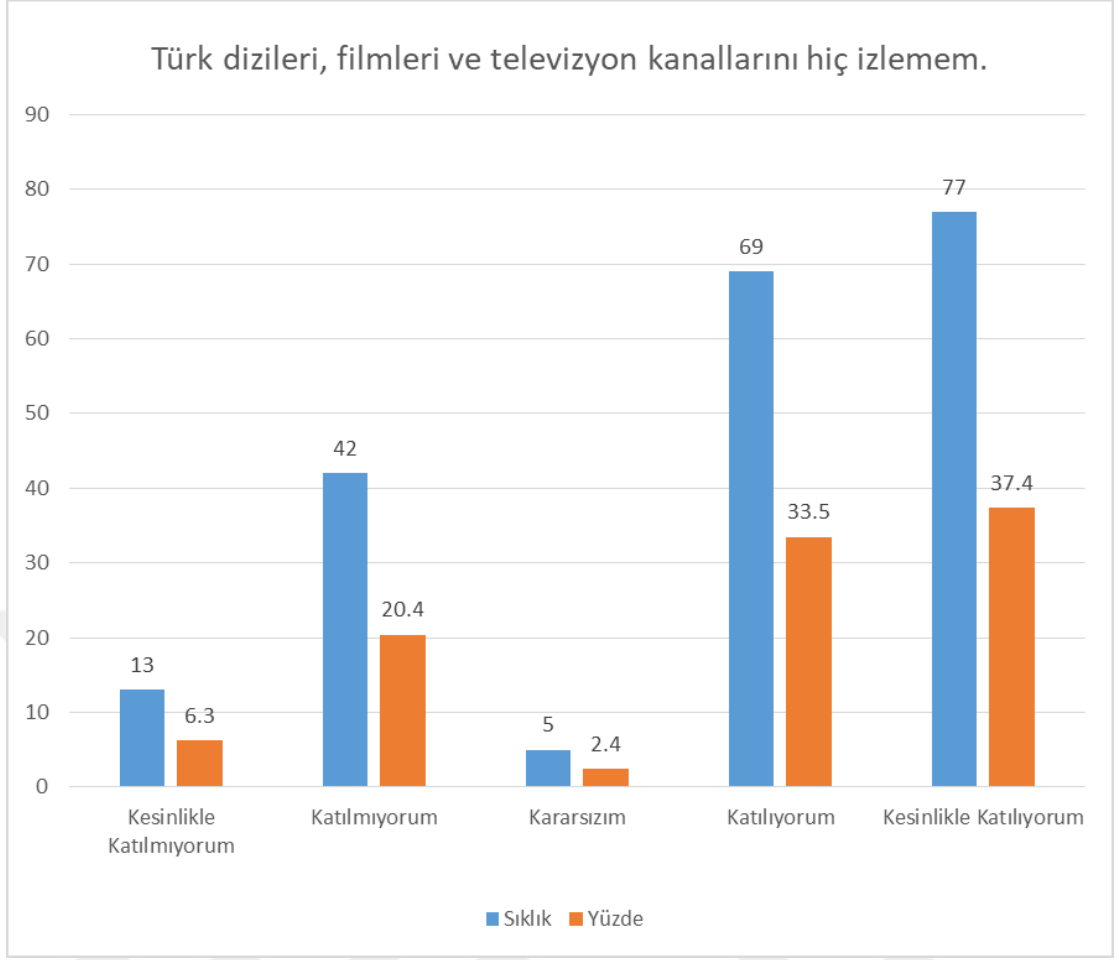
Şekil 7. Türkçede duyduğum kelimeleri doğru olarak yazabilirim.

Şekil 7'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %4.4'ünün (9 kişi) Türkçede duyduğu kelimeleri doğru bir şekilde hiç yazamadığı, %25.2'sinin (52 kişi) doğru bir şekilde yazayamadığı, %13.1'inin (27 kişi) kararsız kaldığı, %40.3'ünün (83 kişi) doğru bir şekilde yazabildiği ve %17'sinin (35 kişi) tamamen doğru bir şekilde yazabildiği tespit edilmiştir.



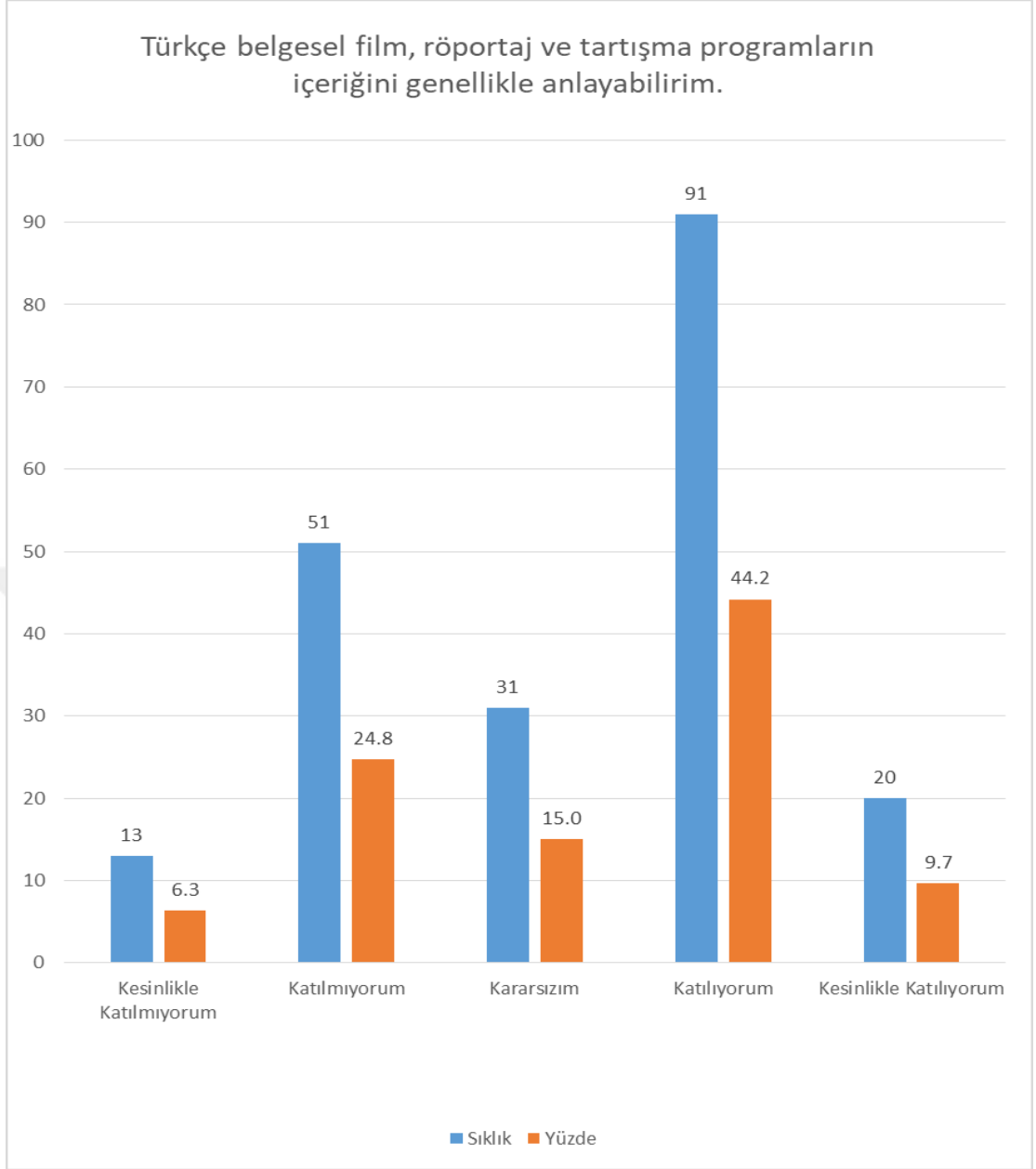
Şekil 8. Türkçemin gelişmesi için Türkçe televizyon kanallarını izlerim

Şekil 8'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %2.4'ünün (5 kişi) Türkçelerinin gelişmesi için Türkçe televizyon kanallarını hiç izlemediği, %9.2'sinin (19 kişi) izlemediği, %3.4'ünün (7 kişi) kararsız kaldığı, %51.5'inin (106 kişi) izlediği ve %33.5'inin (69 kişi) çok izlediği tespit edilmiştir.



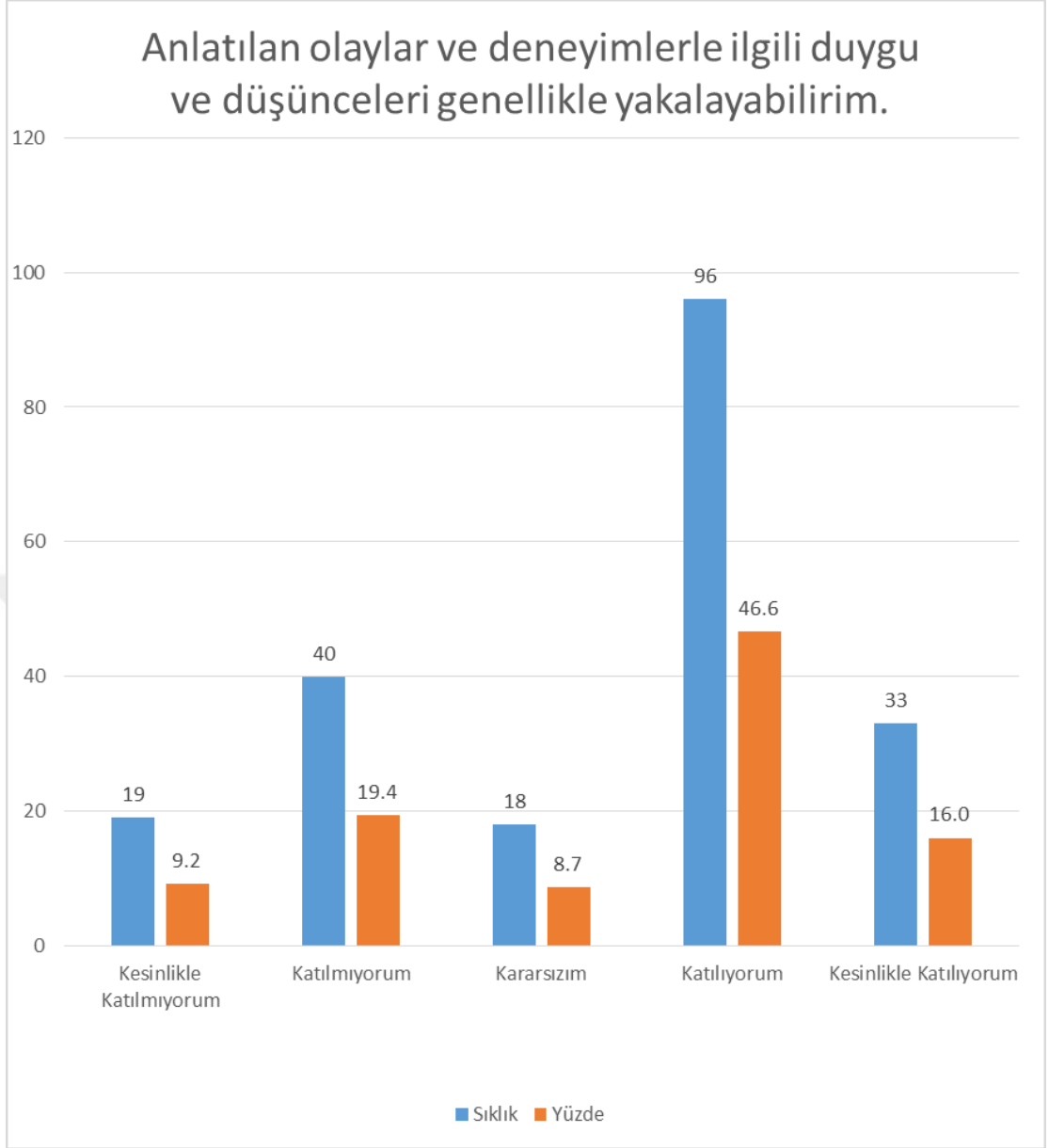
Şekil 9. Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını hiç izlemem.

Şekil 9'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %37.4'ünün (77 kişi) Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını hiç izlemediği, %33.5'inin (69 kişi) izlemediği, %2.4'ünün (5 kişi) kararsız kaldığı, %20.4'ünün (42 kişi) izlediği ve %6.3'ünün (13 kişi) çok izlediği tespit edilmiştir.



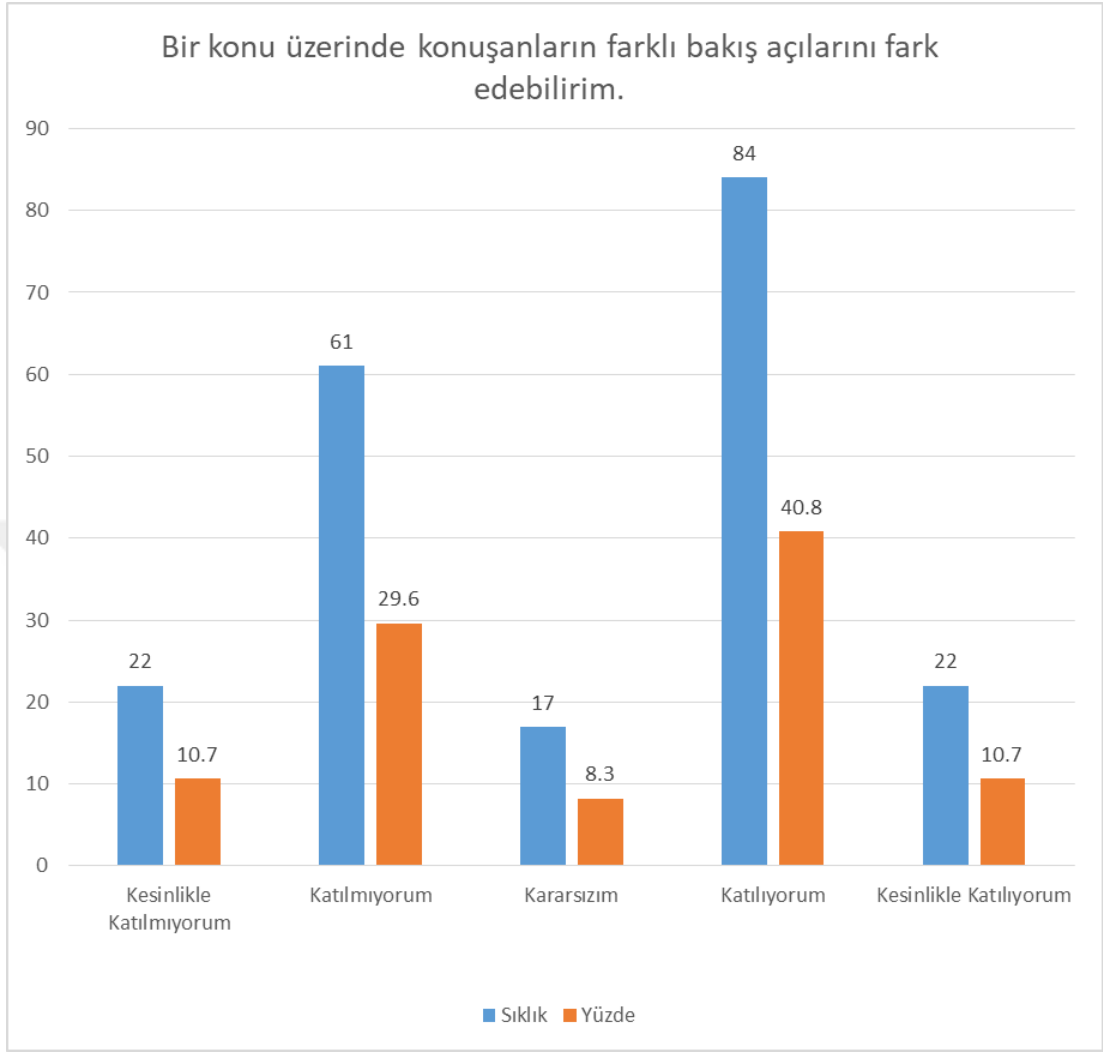
Şekil 10. Türkçe belgesel film, röportaj ve tartışma programların içeriğini genellikle anlayabilirim

Şekil 10'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %6.3'ünün (13 kişi) Türkçe belgesel film, röportaj ve tartışma programların içeriğini genellikle hiç anlayamadığı, %24.8'inin (51 kişi) anlayamadığı, %15'inin (31 kişi) kararsız kaldığı, %44.2'sinin (91 kişi) anladığı ve %9.7'sinin (20 kişi) tamamen anladığı tespit edilmiştir.



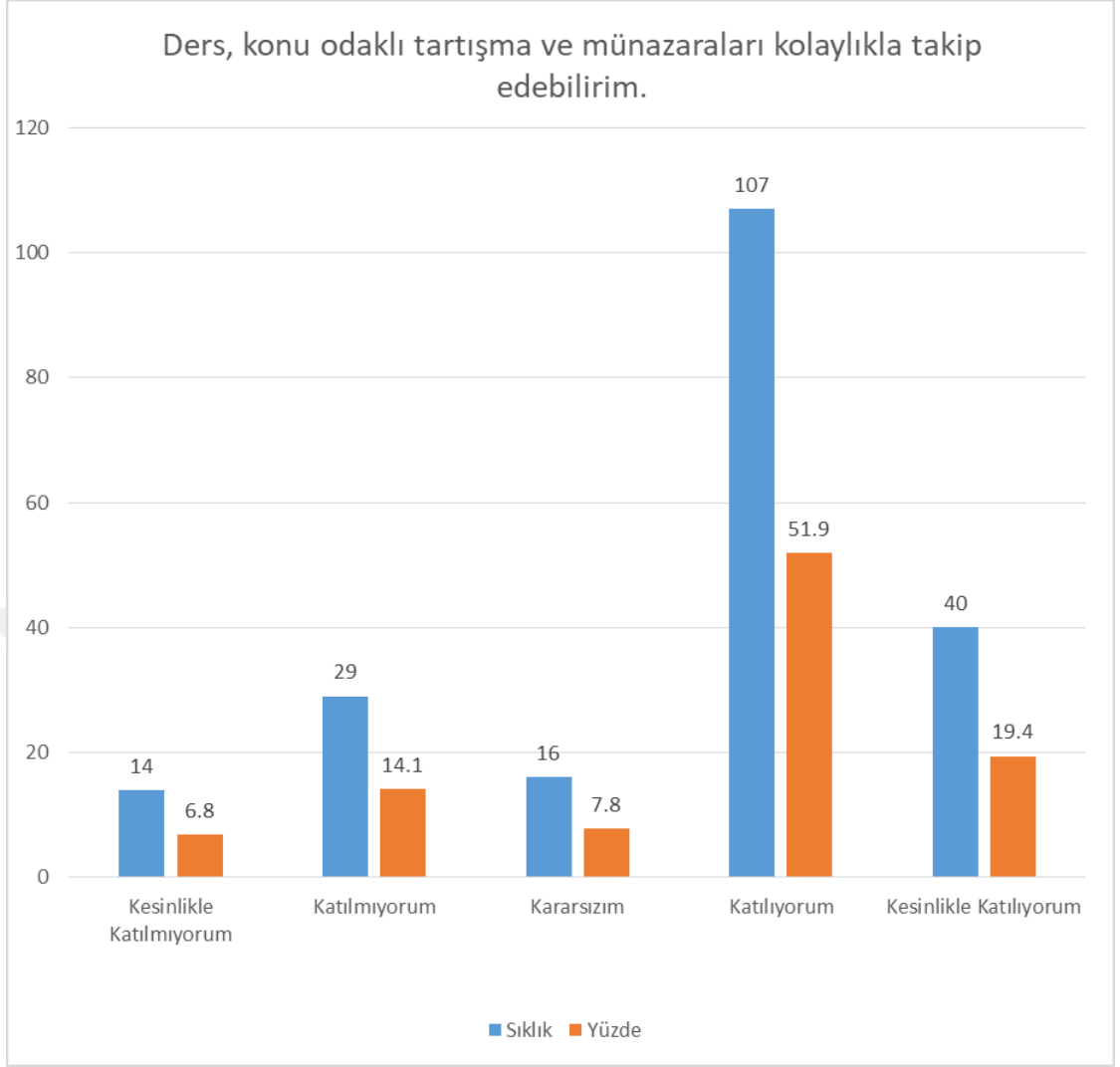
Şekil 11. Anlatılan olaylar ve deneyimlerle ilgili duygu ve düşünceleri genellikle yakalayabilirim

Şekil 11'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %9.2'sinin (19 kişi) anlatılan olaylar ve deneyimlerle ilgili duygu ve düşünceleri genellikle hiç anlayamadığı, %19.4'ünün (40 kişi) anlayamadığı, %8.7'sinin (18 kişi) kararsız kaldığı, %46.6'sının (96 kişi) anladığı ve %16'sının (20 kişi) ise tamamen anladığı tespit edilmiştir.



Şekil 12. Bir konu üzerinde konuşanların farklı bakış açılarını fark edebilirim

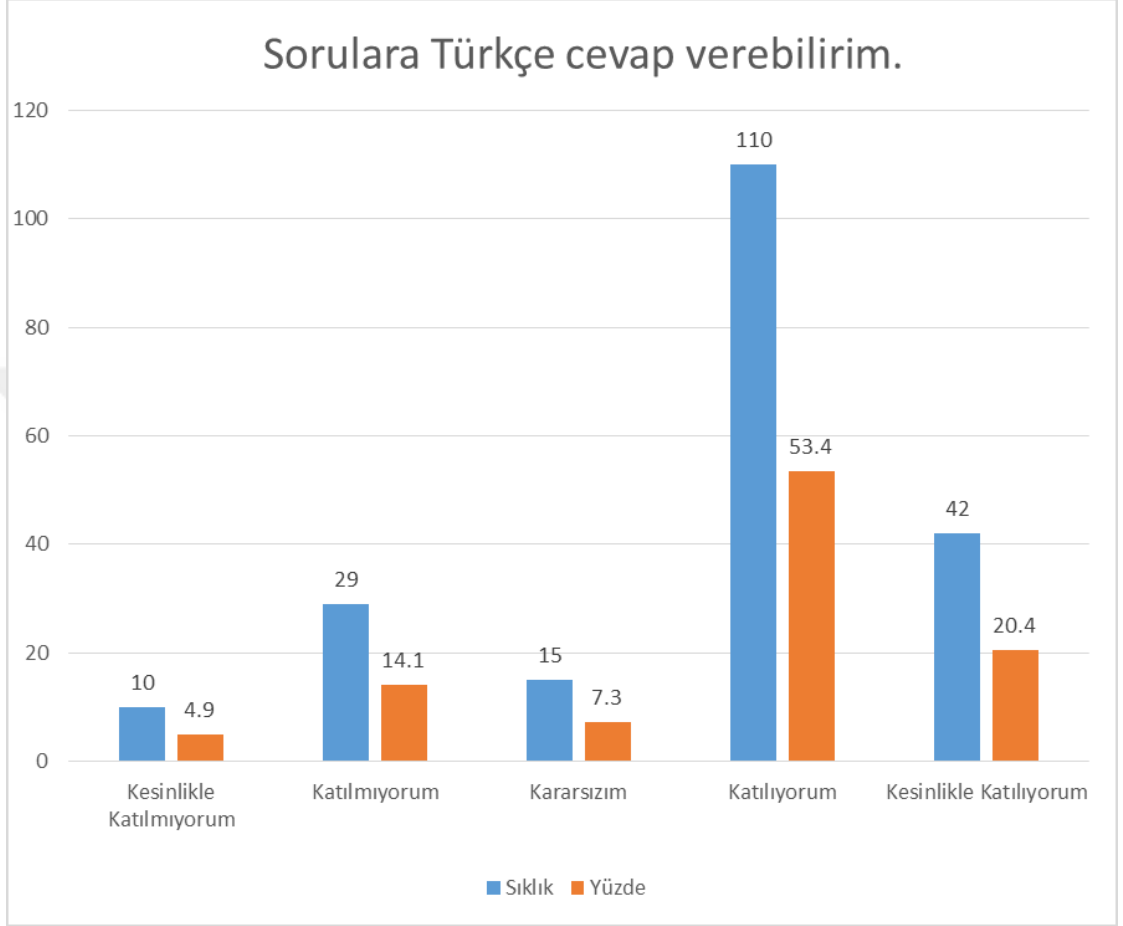
Şekil 12'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %10.7'sinin (22 kişi) bir konu üzerinde konuşanların farklı bakış açılarını genellikle hiç fark edemediği, %29.6'sının (61 kişi) fark edemediği, %8.3'ünün (17 kişi) kararsız kaldığı, %40.8'inin (84 kişi) fark edebildiği ve %10.7'sinin (22 kişi) ise tamamen fark edebildiği tespit edilmiştir.



Şekil 13. Ders, konu odaklı tartışma ve münazaraları kolaylıkla takip edebiliyorum

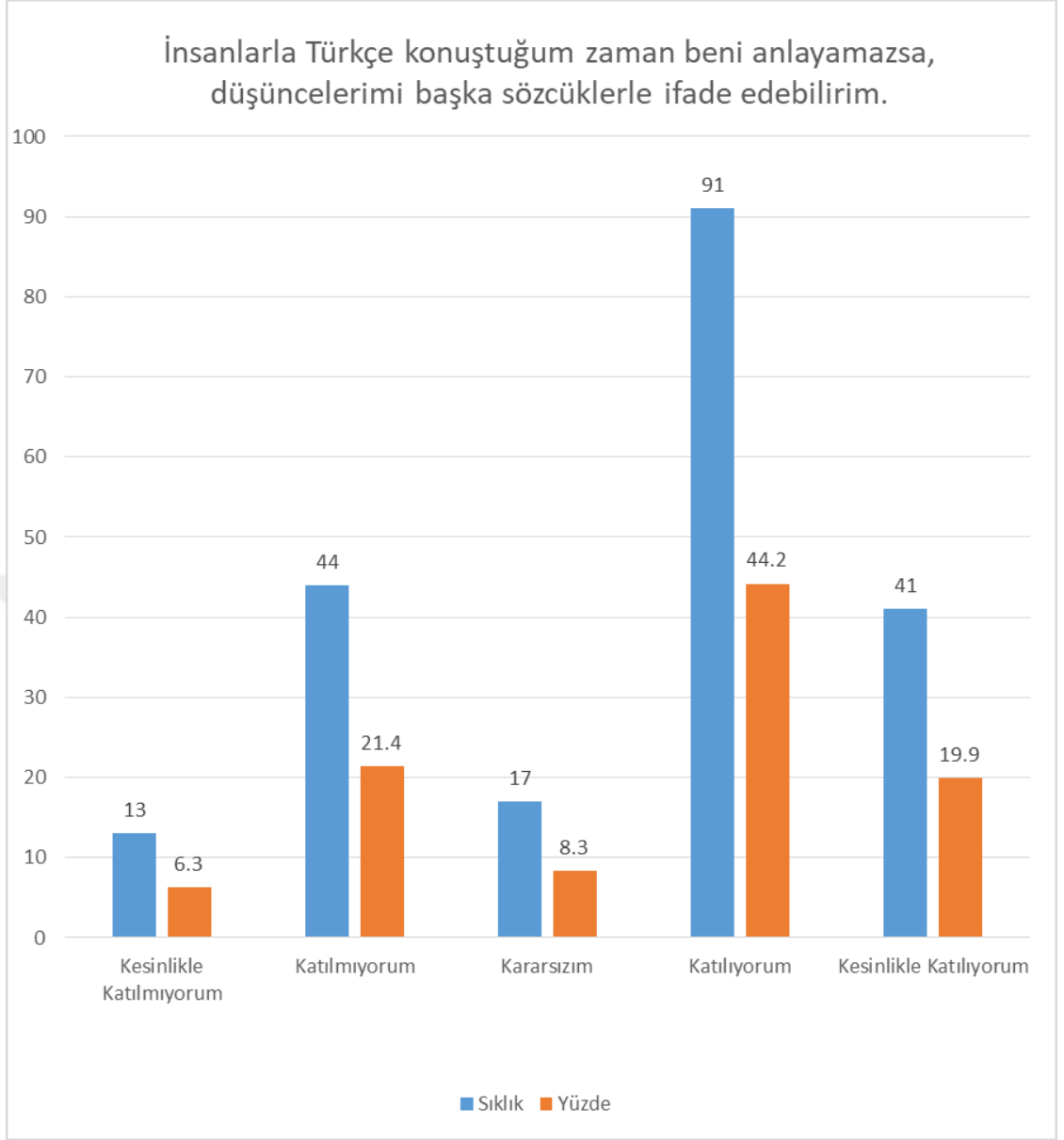
Şekil 13'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %6.8'inin (14 kişi) ders, konu odaklı tartışma ve münazaraları takip etmede çok zorlandığı, %14.1'inin (29 kişi) zorlandığı, %8.7'sinin (18 kişi) kararsız kaldığı, %51.9'unun (107 kişi) zorlanmadan takip edebildiği ve %19.4'ünün (40 kişi) ise kolaylıkla takip edebildiği tespit edilmiştir.

4.2.2 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Konuşma Ölçek Maddelerinin İstatistik Bilgileri.



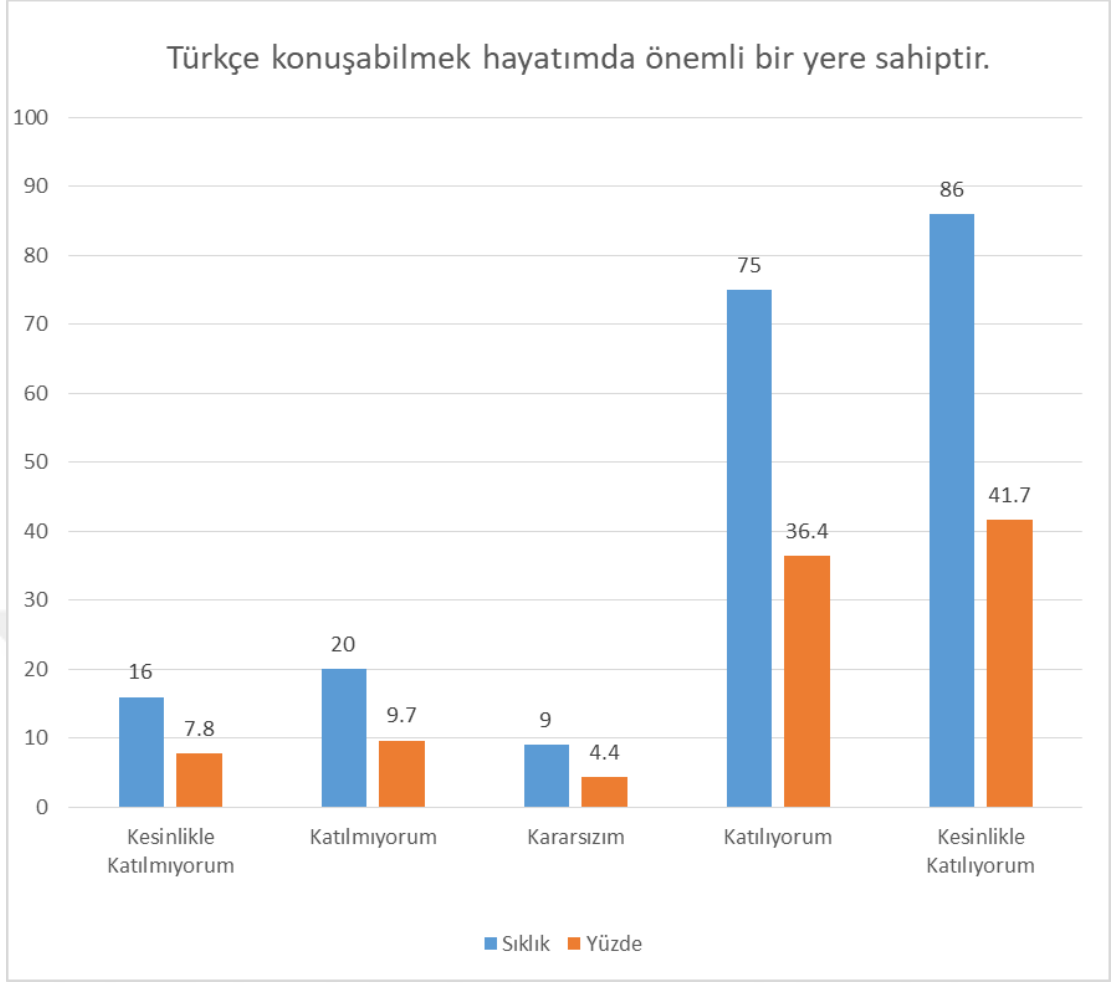
Şekil 14. Sorulara Türkçe cevap verebilirim

Şekil 14'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %4.9'unun (10 kişi) Türkçe verilen sorulara cevap vermede çok zorlandığı, %14.1'inin (29 kişi) zorlandığı, %7.3'ünün (15 kişi) kararsız kaldığı, %53.4'ünün (110 kişi) zorlanmadan cevap verebildiği ve %20.4'ünün (42 kişi) ise kolaylıkla cevap verebildiği tespit edilmiştir.



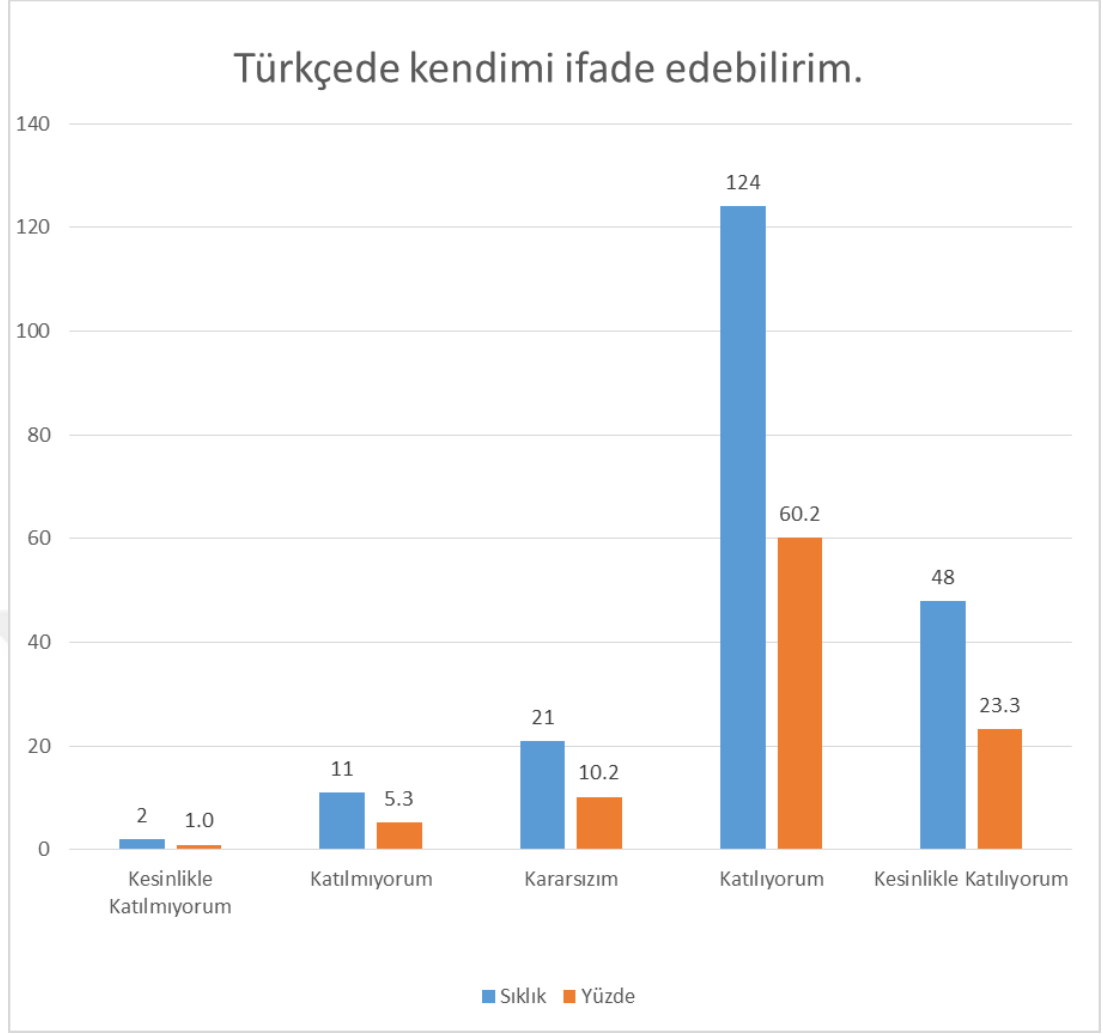
Şekil 15. İnsanlarla Türkçe konuştuğum zaman beni anlayamazsa, düşüncelerimi başka sözcüklerle ifade edebilirim

Şekil 15'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %6.3'ünün (13 kişi) Türkçe konuştuğu zaman insanlar onları anlayamadığında, düşüncelerini başka sözcüklerle hiç ifade edemediği, %21.4'ünün (44 kişi) ifade edemediği, %8.3'ünün (17 kişi) kararsız kaldığı, %44.2'sinin (91 kişi) ifade edebildiği ve %19.9'unun (41 kişi) ise kolaylıkla ifade edebildiği tespit edilmiştir.



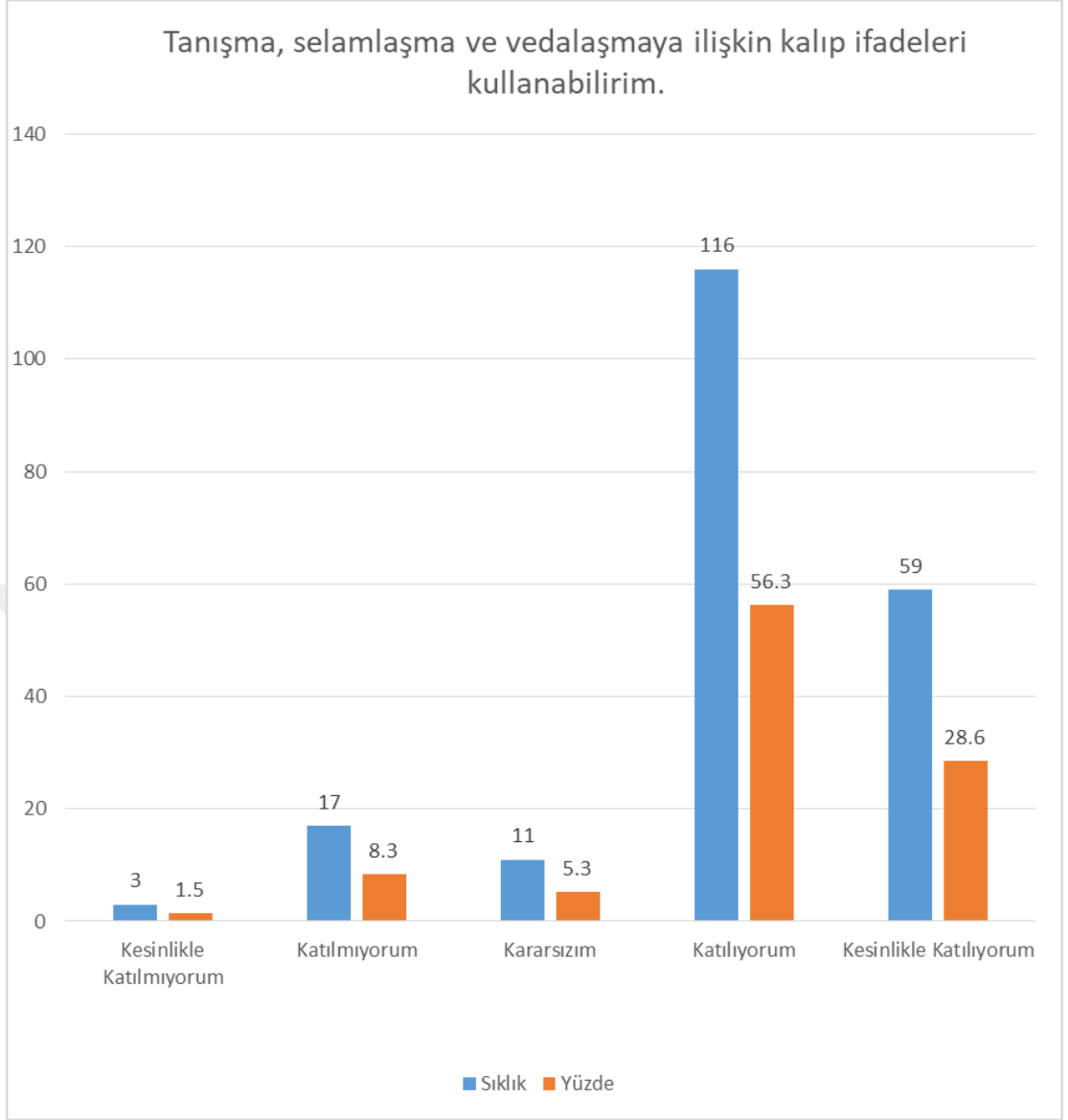
Şekil 16. Türkçe konuşabilmek hayatımda önemli bir yere sahiptir

Şekil 16'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %7.8'inin (16 kişi) Türkçe konuşmanın hayatında hiç önem taşımadığı, %9.7'sinin (20 kişi) önem taşımadığı, %4.4'ünün (9 kişi) kararsız kaldığı, %36.4'ünün (75 kişi) önem taşıdığı ve %41.7'sinin (86 kişi) ise büyük önem taşıdığı tespit edilmiştir.



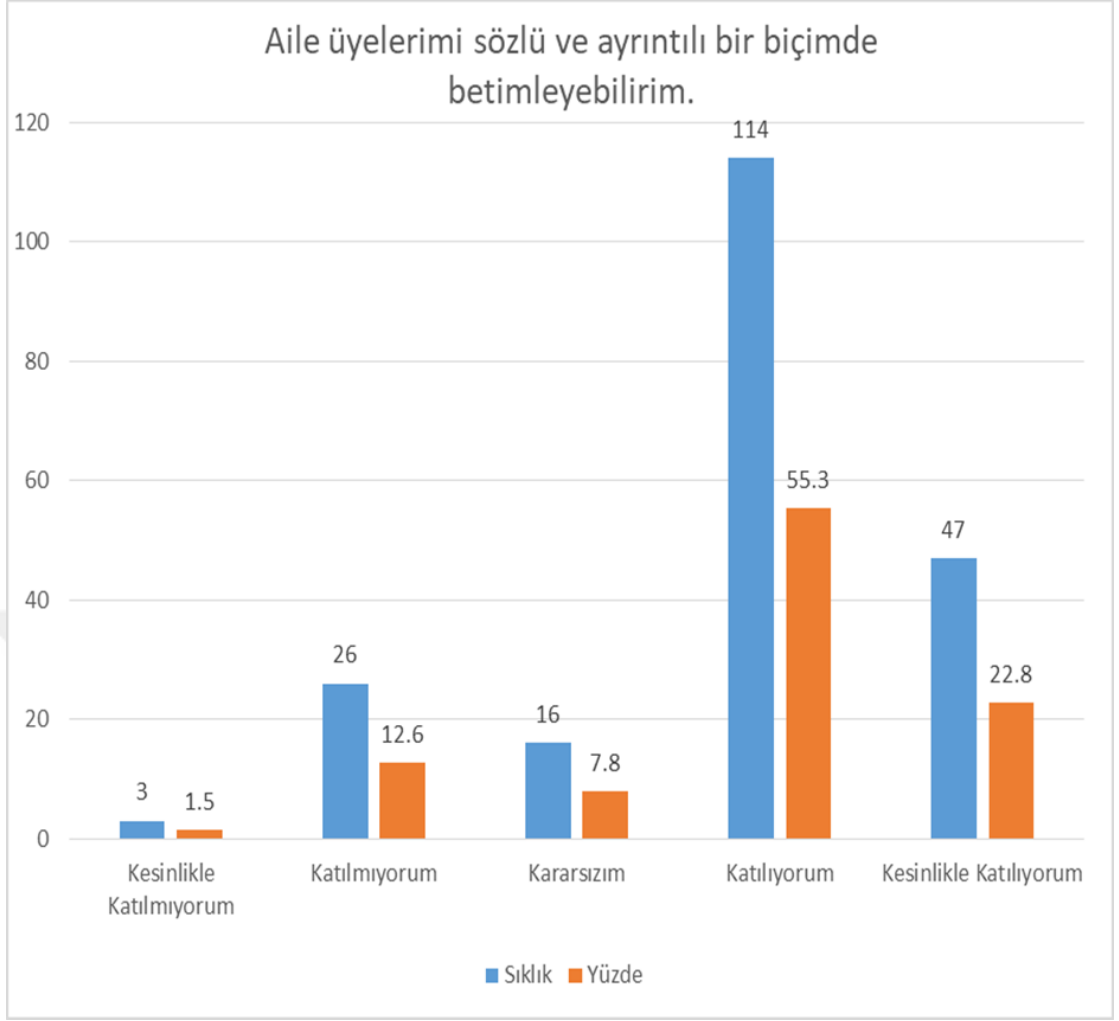
Şekil 17. Türkçede kendimi ifade edebilirim

Şekil 17'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1'inin (2 kişi) Türkçe konuştuğu zaman kendini hiç ifade edemediği, %5.3'ünün (11 kişi) kendini ifade edemediği, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %60.2'sinin (124 kişi) kendini ifade edebildiği ve %23.3'ünün (48 kişi) ise kolaylıkla ifade edebildiği tespit edilmiştir.



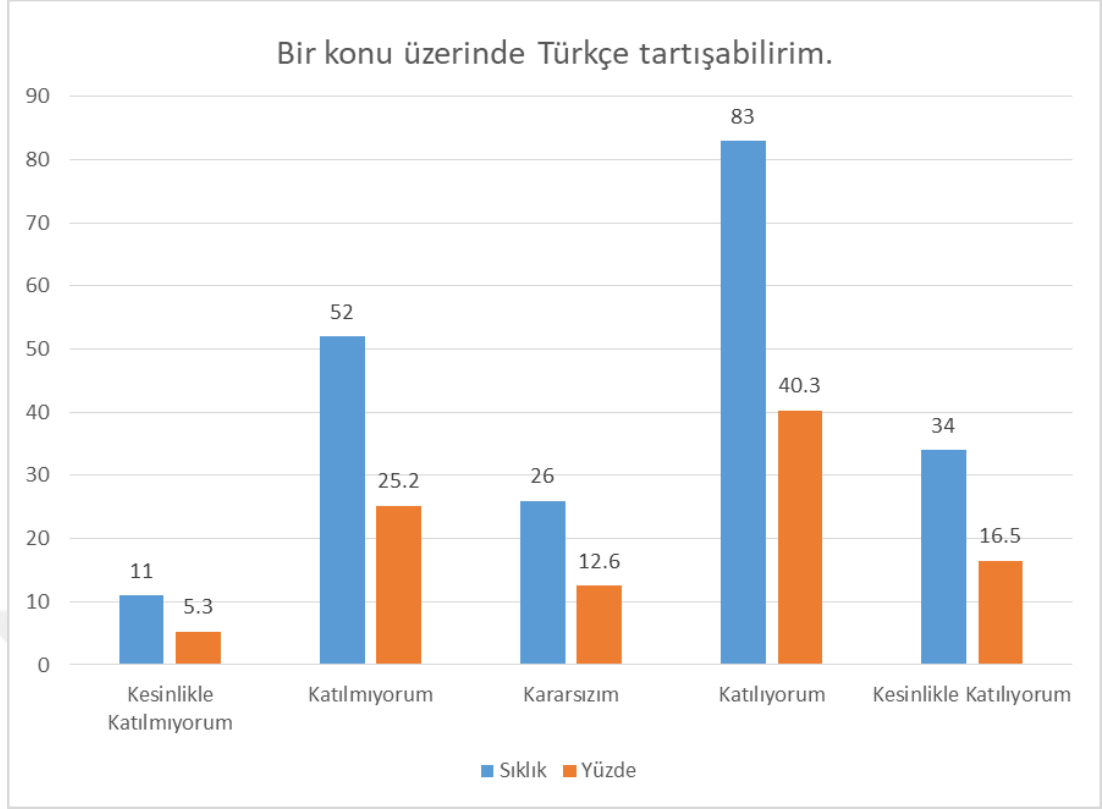
Şekil 18. Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanabilirim

Şekil 18'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1.5'inin (3 kişi) tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri hiç kullanmadığı ya da kullanamadığı, %8.3'ünün (17 kişi) kullanmadığı, %5.3'ünün (11 kişi) kararsız kaldığı, %56.3'ünün (116 kişi) kullanabildiği ve %28.6'sının (59 kişi) ise sık kullanabildiği tespit edilmiştir.



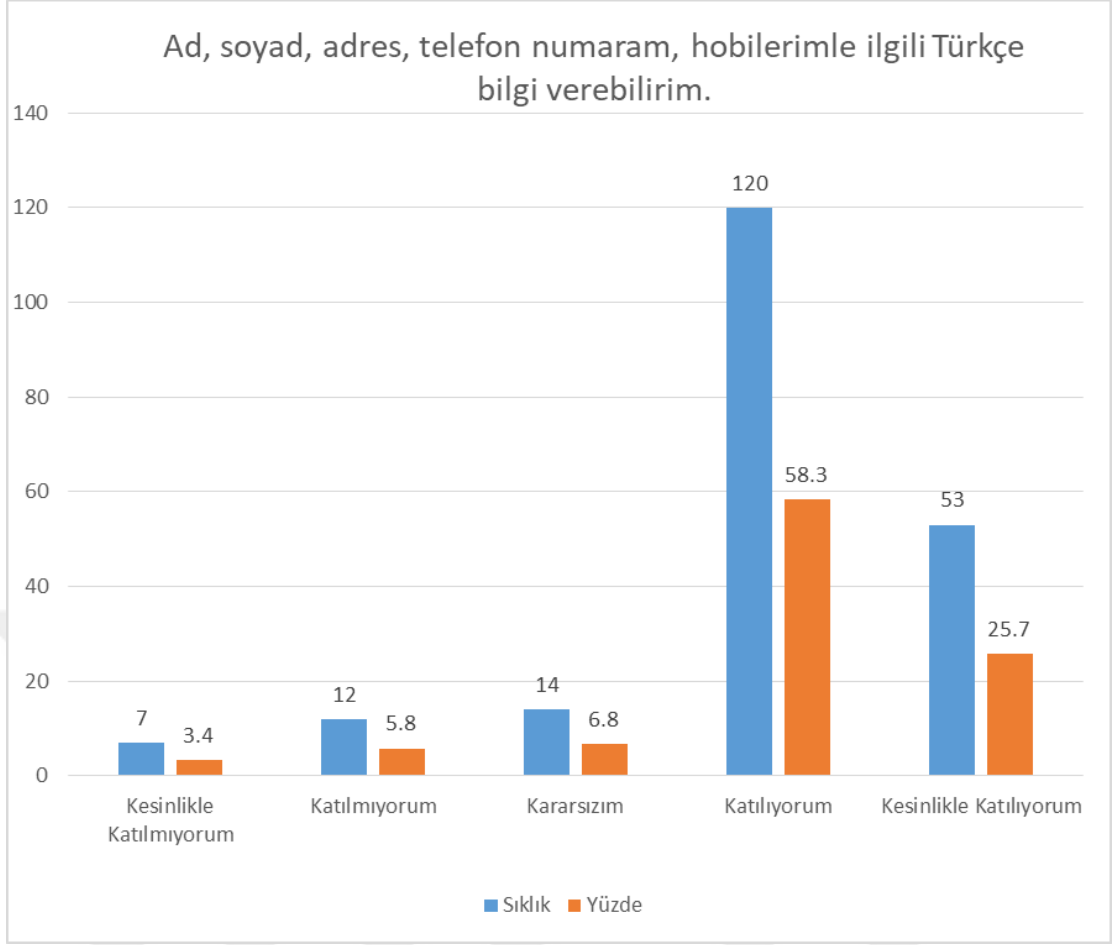
19. Aile üyelerimi sözlü ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilirim

Şekil 19'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1.5'inin (3 kişi) aile üyelerini sözlü hiç betimleyemediği, %12.6'sının (26 kişi) betimleyebildiği, %7.8'inin (16 kişi) kararsız kaldığı, %55.3'ünün (114 kişi) betimleyebildiği ve %22.8'inin (47 kişi) ayrıntılı bir biçimde betimleyebildiği tespit edilmiştir.



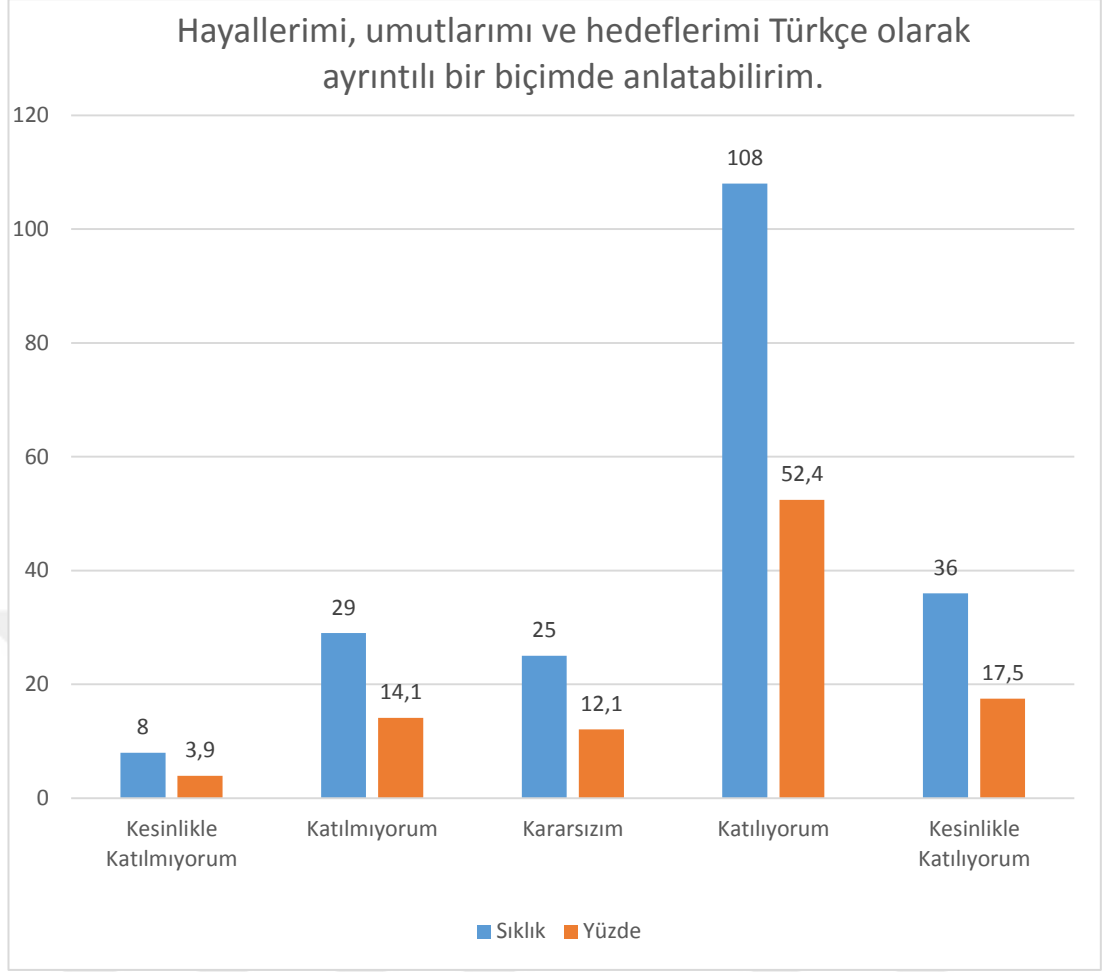
Şekil 20. Bir konu üzerinde Türkçe tartışabilirim

Şekil 20'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) bir Türkçe konu üzerinde hiç tartışmadığı, %25.2'sinin (52 kişi) tartışmadığı, %12.6'sının (16 kişi) kararsız kaldığı, %40.3'ünün (83 kişi) tartışabildiği ve %16.5'inin (34 kişi) kolaylıkla tartışabildiği tespit edilmiştir.



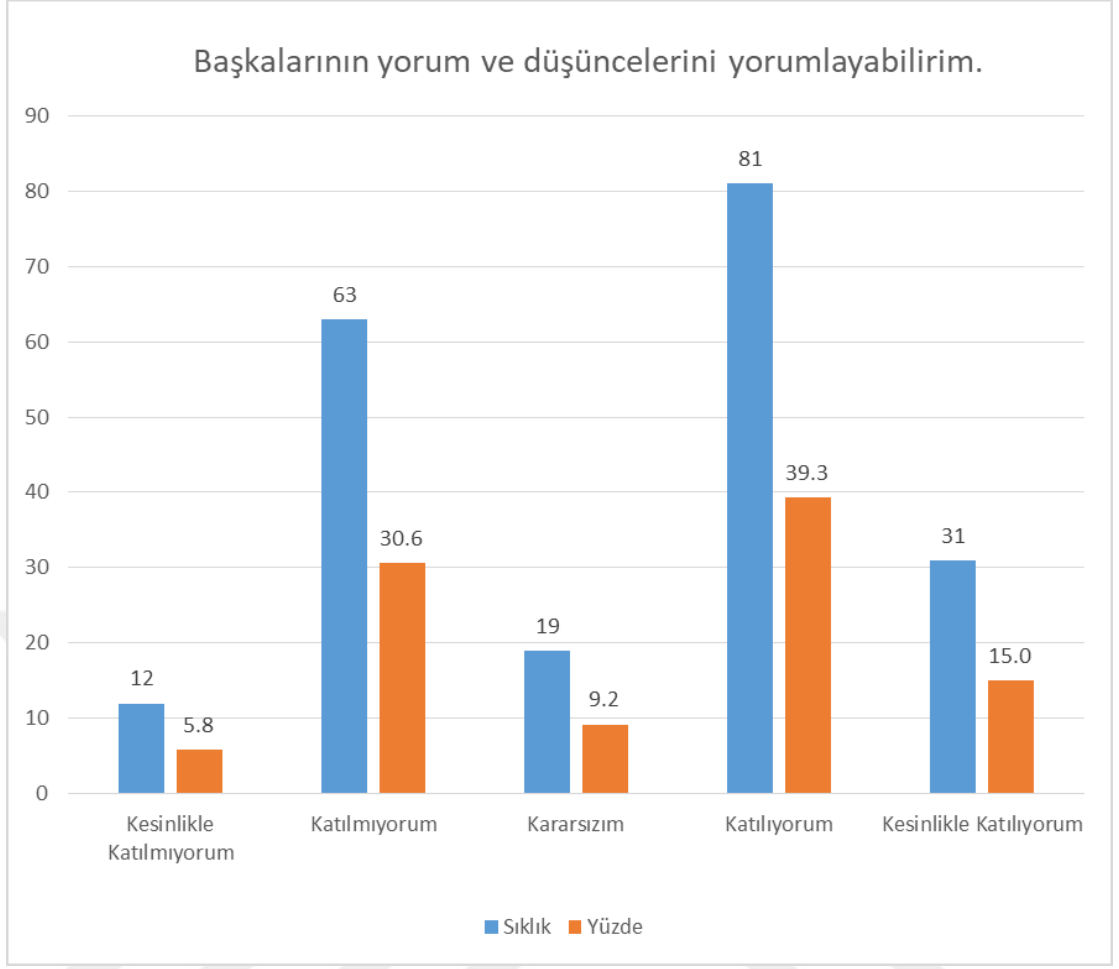
Şekil 21. Ad, soyad, adres, telefon numaram, hobilerimle ilgili Türkçe bilgi verebilirim

Şekil 21'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %3.4'ünün (7 kişi) ad, soyad, adres, telefon numaram, hobileriyle ilgili Türkçe bilgi hiç veremediği, %5.8'inin (12 kişi) bilgi veremediği, %6.8'inin (14 kişi) kararsız kaldığı, %58.3'ünün (120 kişi) bilgi verebildiği ve %25.7'sinin (53 kişi) kolaylıkla bilgi verebildiği tespit edilmiştir.



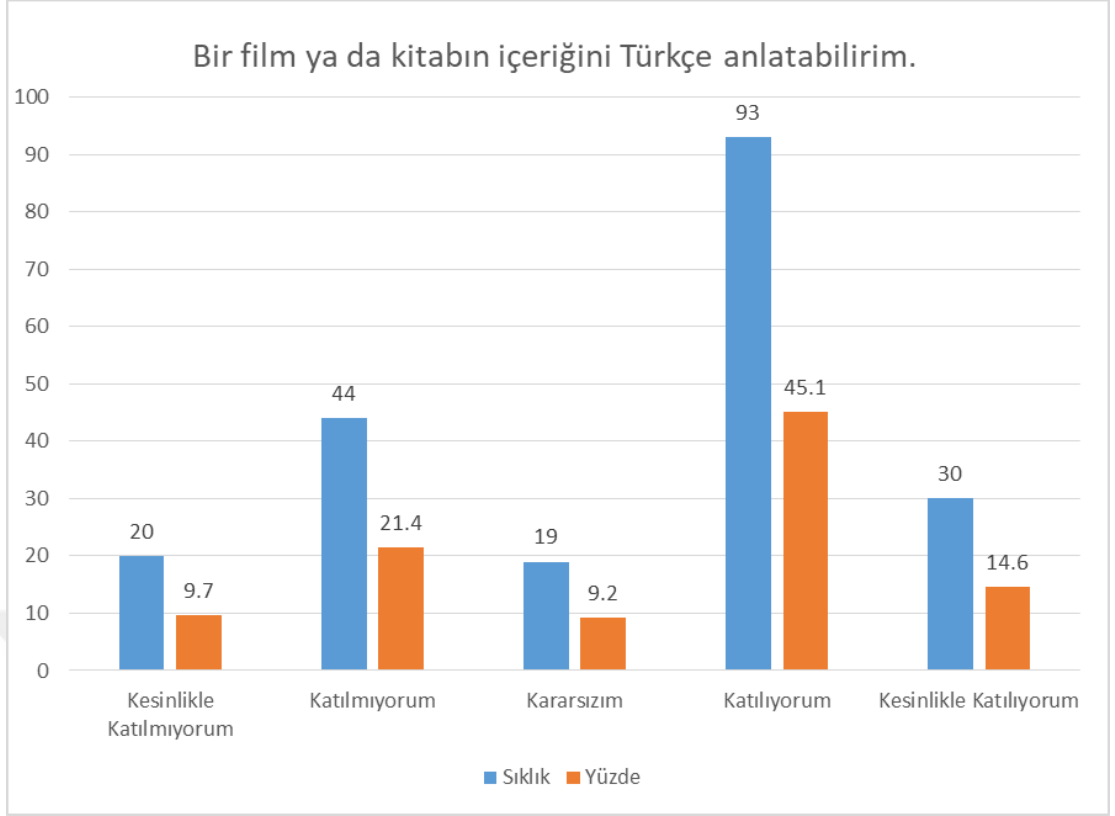
Şekil 22. Hayallerimi, umutlarımı ve hedeflerimi Türkçe olarak ayrıntılı bir biçimde anlatabilirim

Şekil 22’deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %3.9’unun (8 kişi) hayallerini, umutlarını ve hedeflerini Türkçe olarak hiç anlatamadığı, %14.1’inin (29 kişi) anlatamadığı, %7.8’inin (16 kişi) kararsız kaldığı, %52.4’ünün (108 kişi) anlatabildiği ve %17.5’inin (36 kişi) ayrıntılı bir biçimde anlatabildiği tespit edilmiştir.



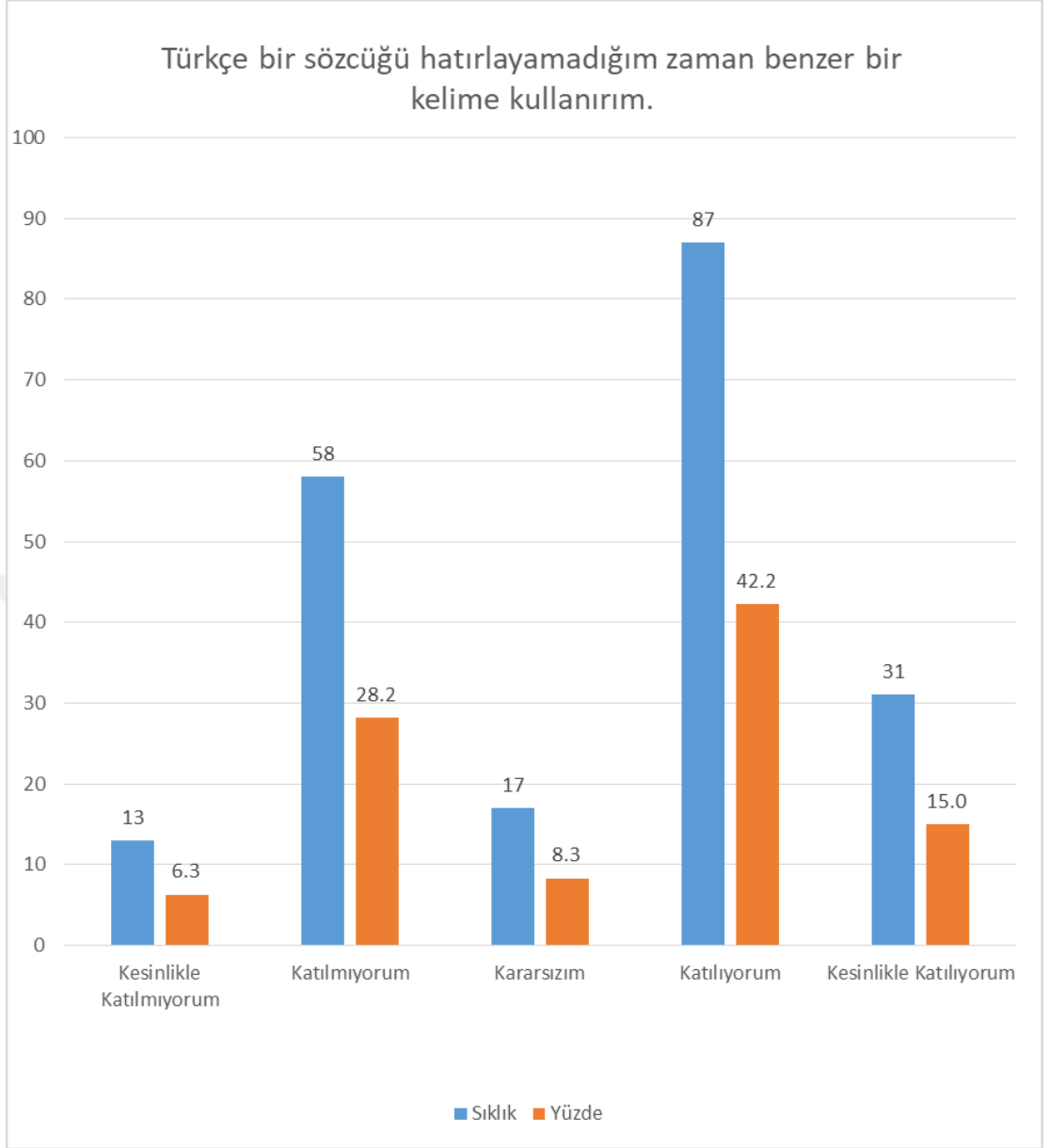
Şekil 23. Başkalarının yorum ve düşüncelerini yorumlayabilirim

Şekil 23'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.8'inin (12 kişi) başkalarının yorum ve düşüncelerini hiç yorumlayamadığı, %30.6'sının (63 kişi) yorumlayamadığı, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %39.3'ünün (81 kişi) yorumlayabildiği ve %15'inin (31 kişi) kolaylıkla yorumlayabildiği tespit edilmiştir.



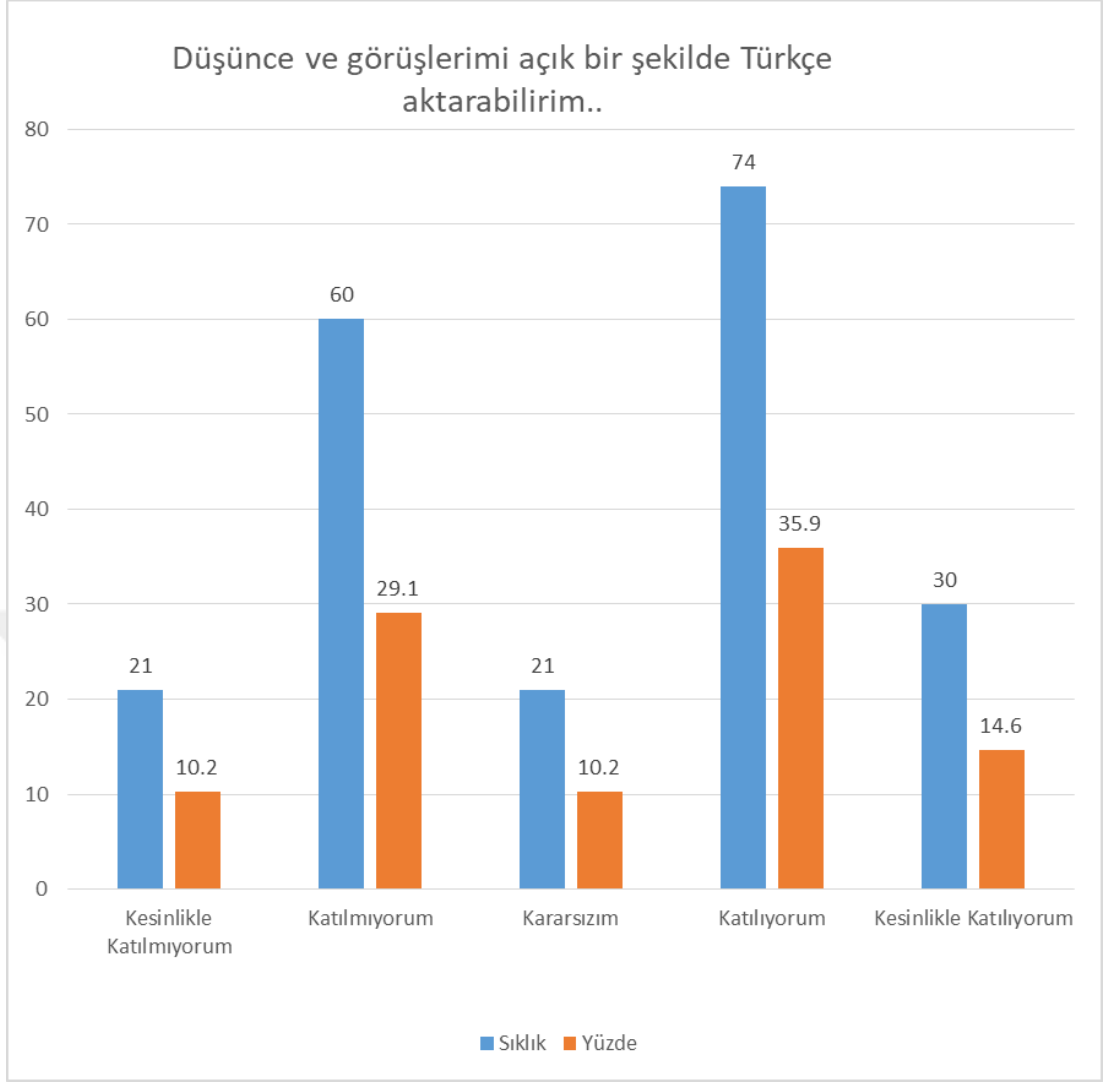
Şekil 24. Bir film ya da kitabın içeriğini Türkçe anlatabilirim

Şekil 24' teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %9.7'sinin (20 kişi) bir film ya da kitabın içeriğini Türkçe hiç anlatamadığı, %21.4'ünün (44 kişi) anlatamadığı, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %45.1'inin (93 kişi) anlatabildiği ve %14.6'sının (30 kişi) ayrıntılı bir biçimde anlatabildiği tespit edilmiştir.



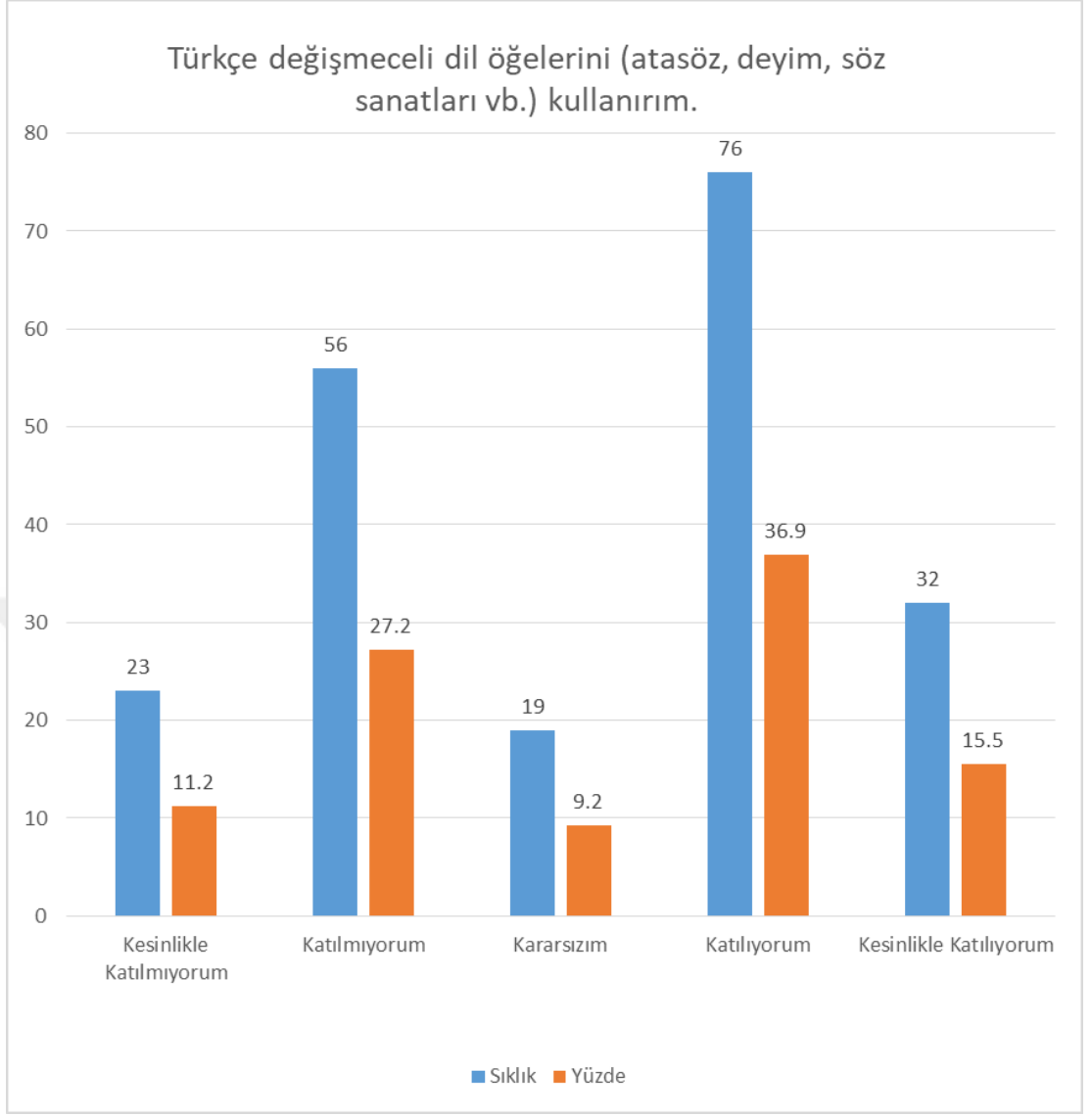
Şekil 25. Türkçe bir sözcüğü hatırlayamadığım zaman benzer bir kelime kullanırım

Şekil 25'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %6.3'ünün (13 kişi) Türkçe bir sözcüğü hatırlayamadığı zaman benzer bir kelime hiç kullanmadığı, %28.2'sinin (58 kişi) kullanmadığı, %8.3'ünün (17 kişi) kararsız kaldığı, %42.2'sinin (87 kişi) kullandığı ve %15'inin (31 kişi) sık kullandığı tespit edilmiştir.



Şekil 26. Düşünce ve görüşlerimi açık bir şekilde Türkçe aktarabilirim

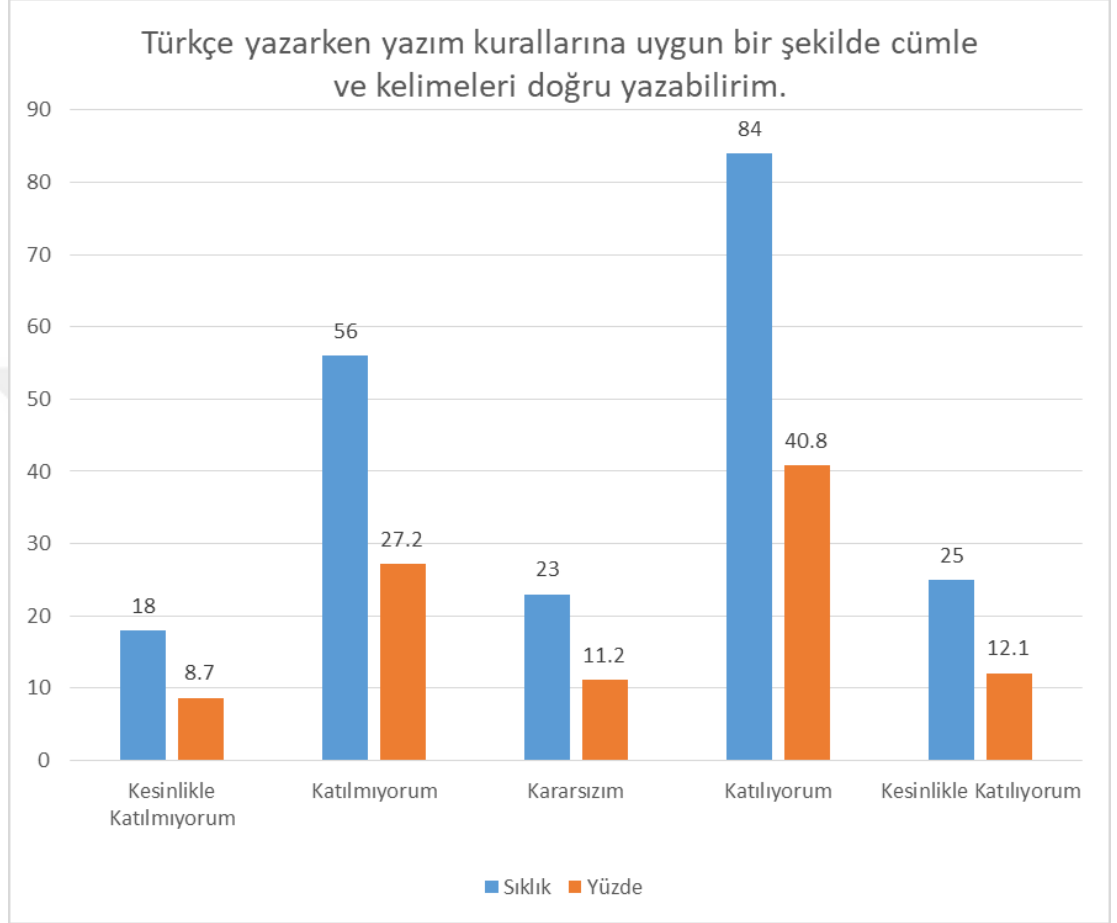
Şekil 26' daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %10.2'sinin (21 kişi) kendi düşünce ve görüşlerini Türkçeye hiç aktaramadığı, %29.1'inin (60 kişi) aktaramadığı, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %35.9'unun (74 kişi) aktarabildiği ve %14.6'sının (30 kişi) açık bir şekilde aktarabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 27. Türkçe değişmeceli dil öğelerini (atasöz, deyim, söz sanatları vb.) kullanırım

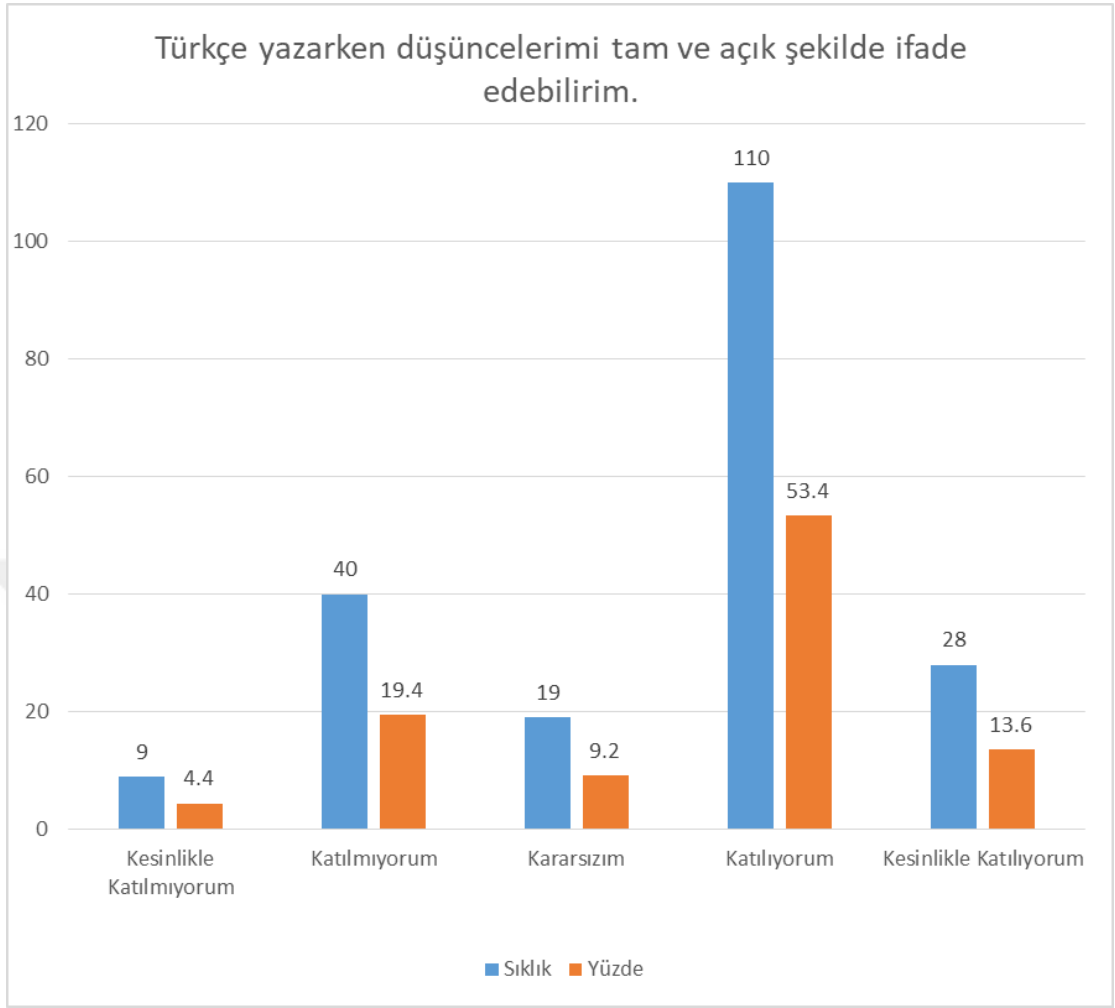
Şekil 27'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %11.2'sinin (23 kişi) Türkçe bir sözcüğü hatırlayamadığı zaman benzer bir kelime hiç kullanmadığı, %27.2'sinin (56 kişi) kullanmadığı, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %36.9'unun (76 kişi) kullandığı ve %15.5'inin (32 kişi) sık kullandığı tespit edilmiştir.

4.2.3 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Yazma Ölçek Maddelerinin İstatistik Bilgileri.



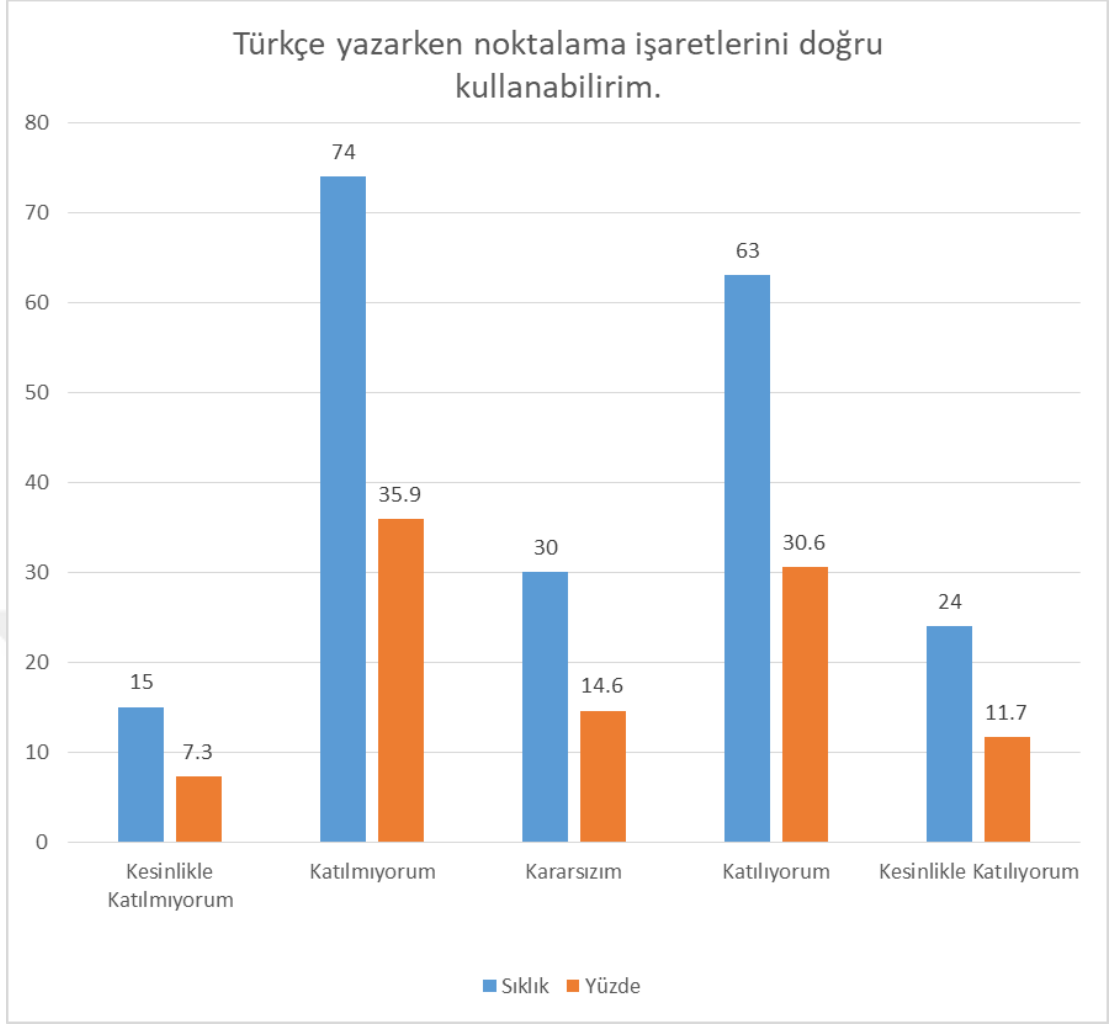
Şekil 28. Türkçe yazarken yazım kurallarına uygun bir şekilde cümle ve kelimeleri doğru yazabilirim

Şekil 28'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %8.7'sinin (18 kişi) Türkçe yazarken çok yanlışlık yaptığı, %27.2'sinin (56 kişi) yanlışlık yaptığı, %11.2'sinin (23 kişi) kararsız kaldığı, %40.8'inin (84 kişi) yazım kurallarına uygun bir şekilde cümle ve kelimeleri doğru yazdığı ve %12.1'inin (25 kişi) tamamen yazım kurallarına uygun bir şekilde cümle ve kelimeleri doğru yazdığı tespit edilmiştir.



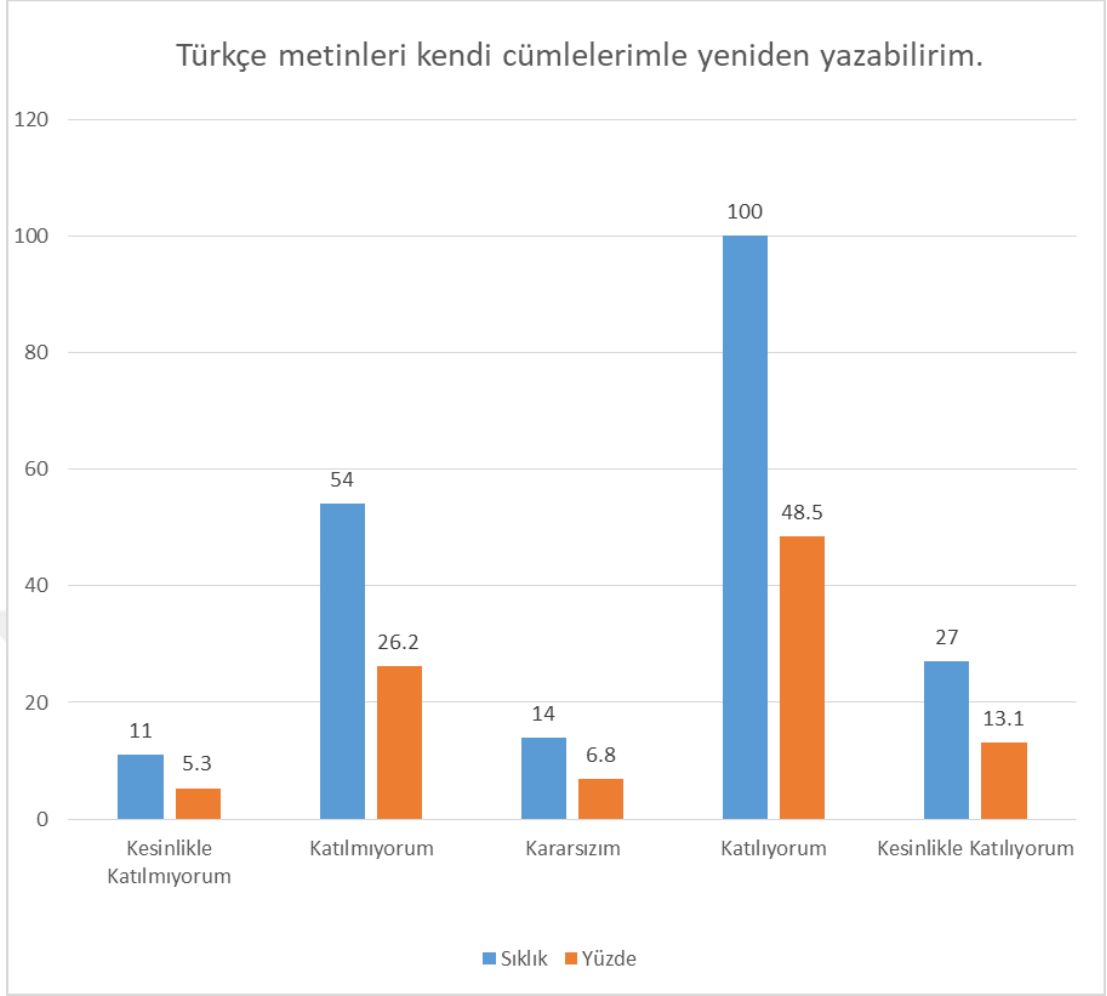
Şekil 29. Türkçe yazarken düşüncelerimi tam ve açık şekilde ifade edebilirim

Şekil 29'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %4.4'ünün (9 kişi) Türkçe yazarken düşüncelerini hiç ifade edemediği, %19.4'ünün (40 kişi) ifade edemediği, %9.2 (19 kişi) kararsız kaldığı, %53.4'ünün (110 kişi) ifade edebildiği ve %13.6'sının (28 kişi) tam ve açık şekilde ifade edebildiği tespit edilmiştir.



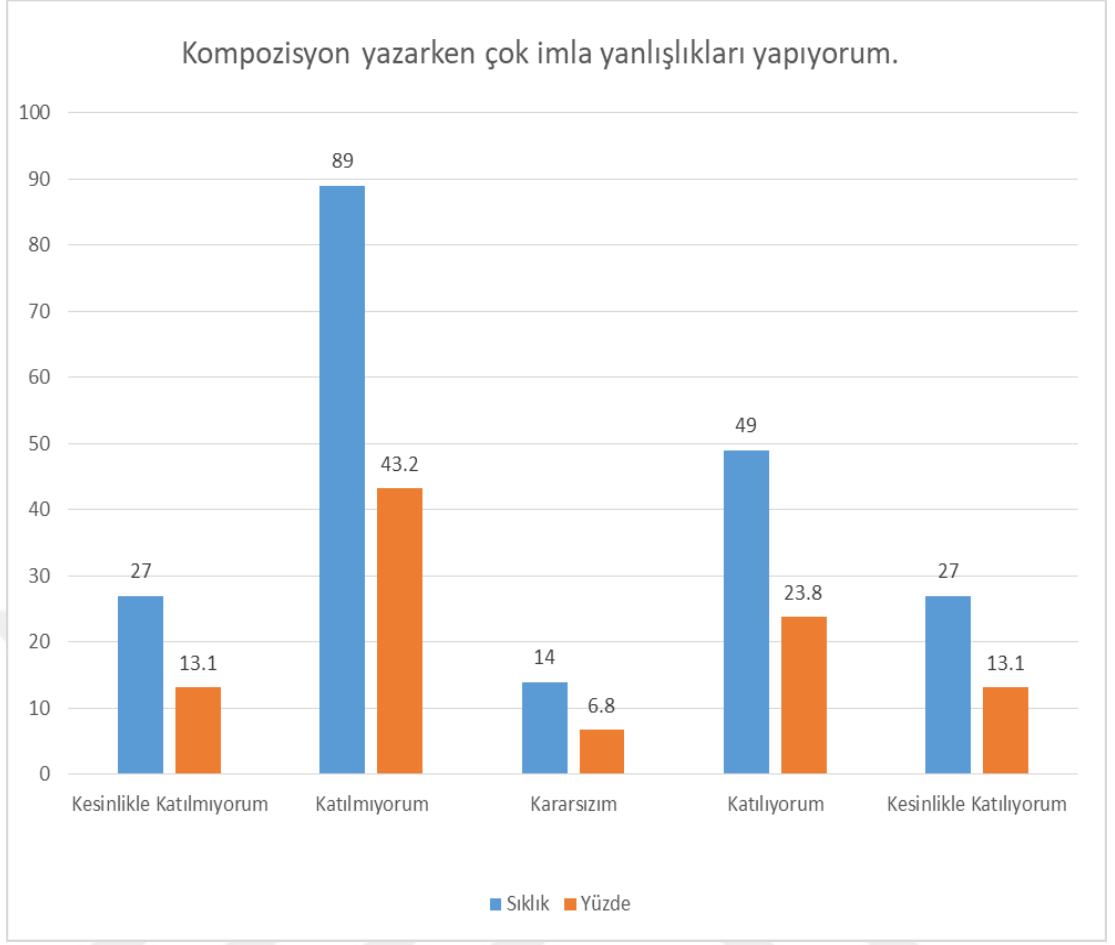
Şekil 30. Türkçe yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim

Şekil 30'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %7.3'ünün (15 kişi) Türkçe yazarken noktalama işaretlerini kullanmada çok yanlışlık yaptığı, %35.9'unun (74 kişi) yanlışlık yaptığı, %14.6'sının (30 kişi) kararsız kaldığı, %30.6'sının (63 kişi) doğru kullandığı ve %11.7'sinin (24 kişi) tamamen doğru kullandığı tespit edilmiştir.



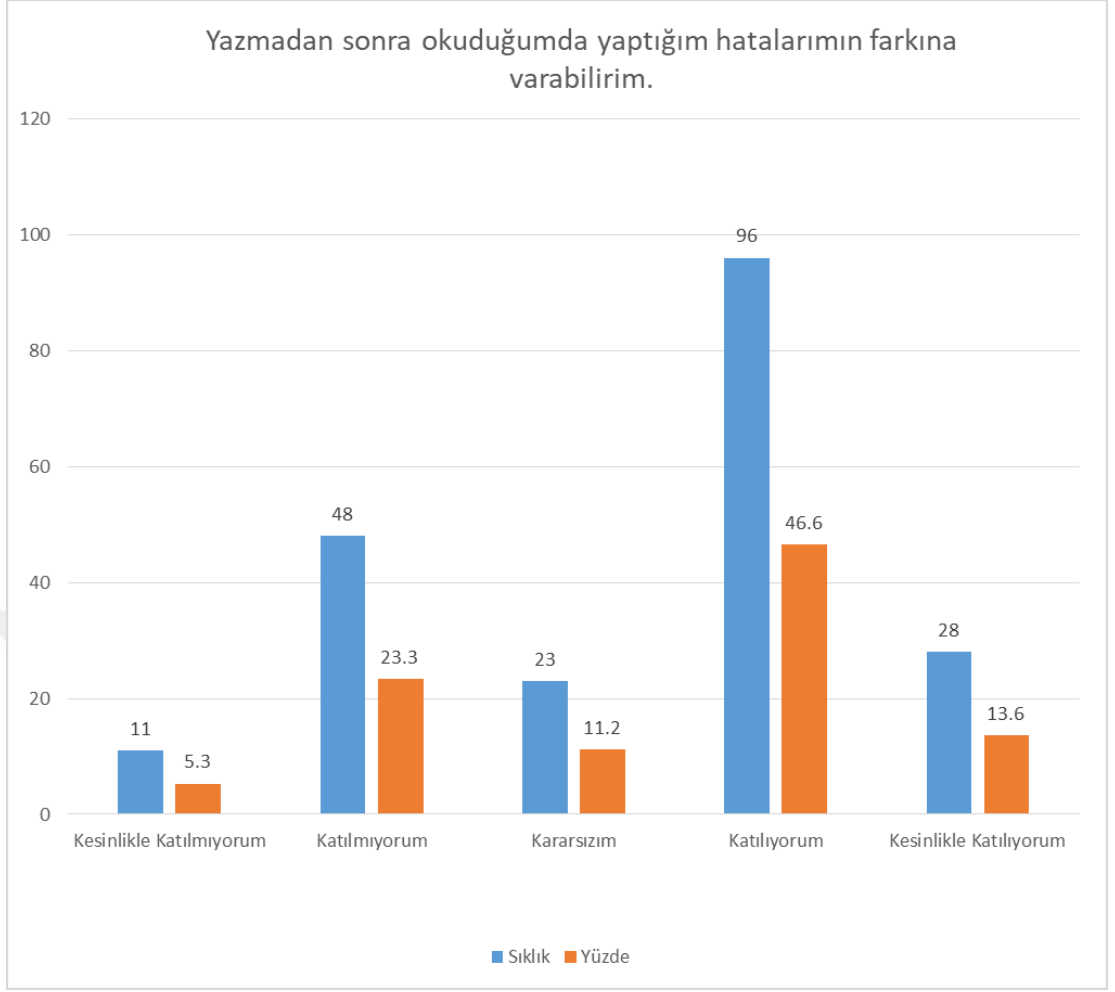
Şekil 31. Türkçe metinleri kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim

Şekil 31'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) Türkçe metinleri kendi cümleleriyle yeniden hiç yazamadığı, %26.2'sinin (54 kişi) yazamadığı, %6.8'inin (14 kişi) kararsız kaldığı, %48.5'inin (100 kişi) yazabildiği ve %13.1'inin (27 kişi) kolayca yeniden yazabildiği tespit edilmiştir.



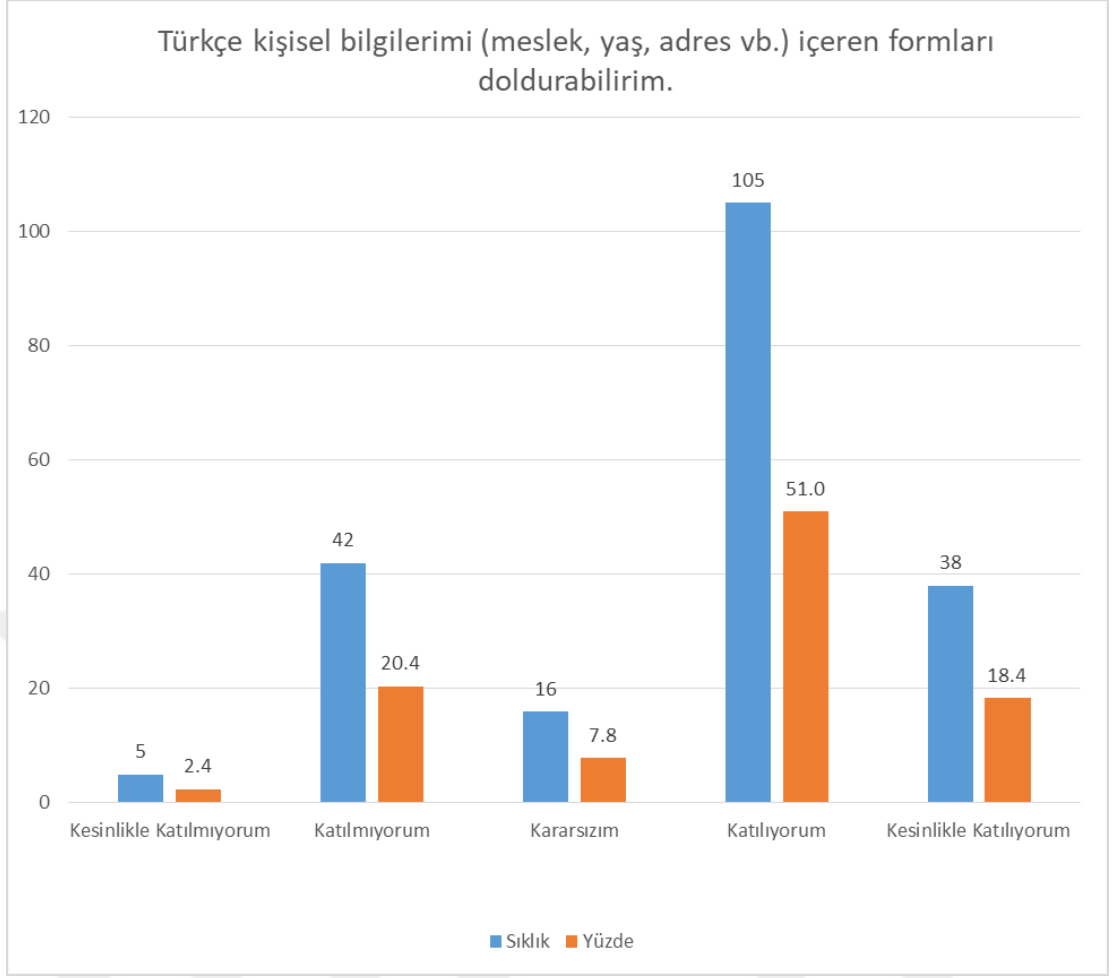
Şekil 32. Kompozisyon yazarken çok imla yanlışlıkları yapıyorum

Şekil 32'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %13.1'inin (27 kişi) kompozisyon yazarken hiç imla yanlışlıkları yapmadığı, %43.2'sinin (54 kişi) yanlış yapmadığı, %6.8'inin (14 kişi) kararsız kaldığı, %23.8'inin (100 kişi) yanlışlıklar yaptığı ve %13.1'inin (27 kişi) çok imla yanlışlıkları yaptığı tespit edilmiştir.



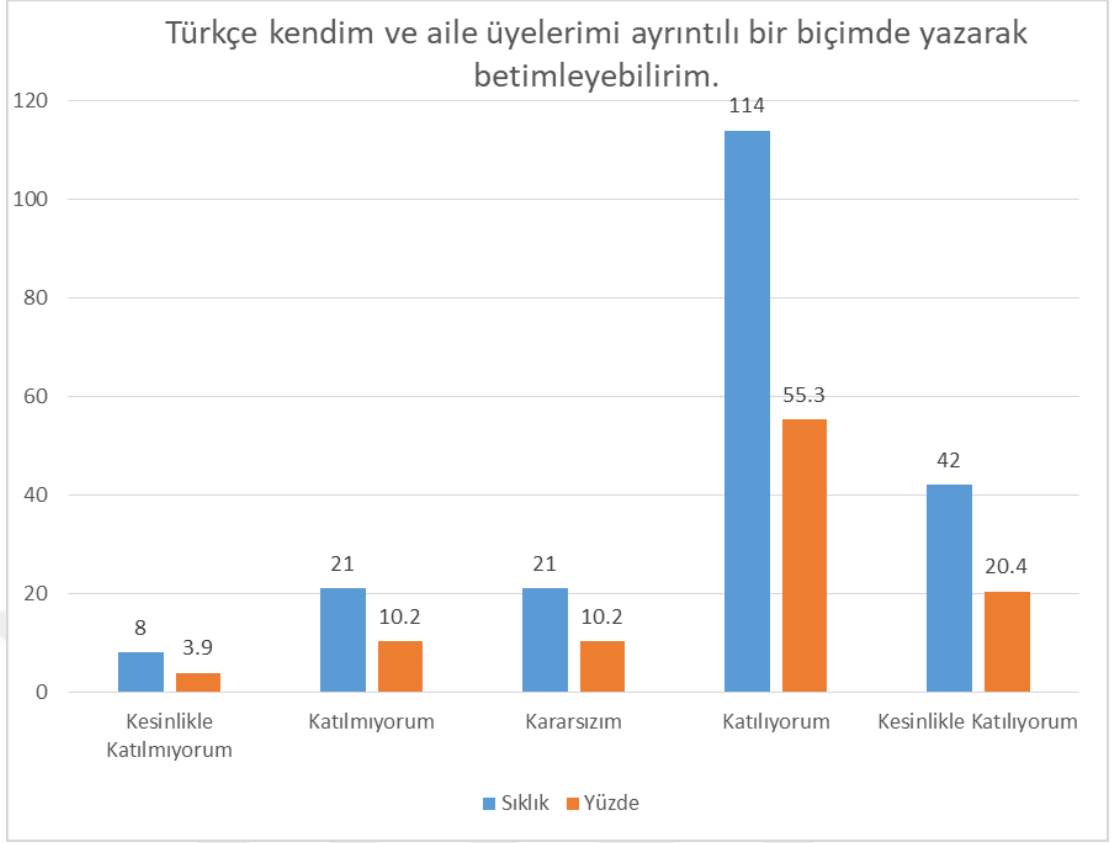
Şekil 33. Yazmadan sonra okuduğumda yaptığım hatalarımın farkına varabilirim

Şekil 33'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) yazmadan sonra okuduğunda yaptığı hataların farkına hiç varamadığı, %23.3'ünün (48 kişi) varamadığı, %11.2'sinin (23 kişi) kararsız kaldığı, %46.6'sının (96 kişi) varabildiği ve %13.6'sının (28 kişi) her zaman varabildiği tespit edilmiştir.



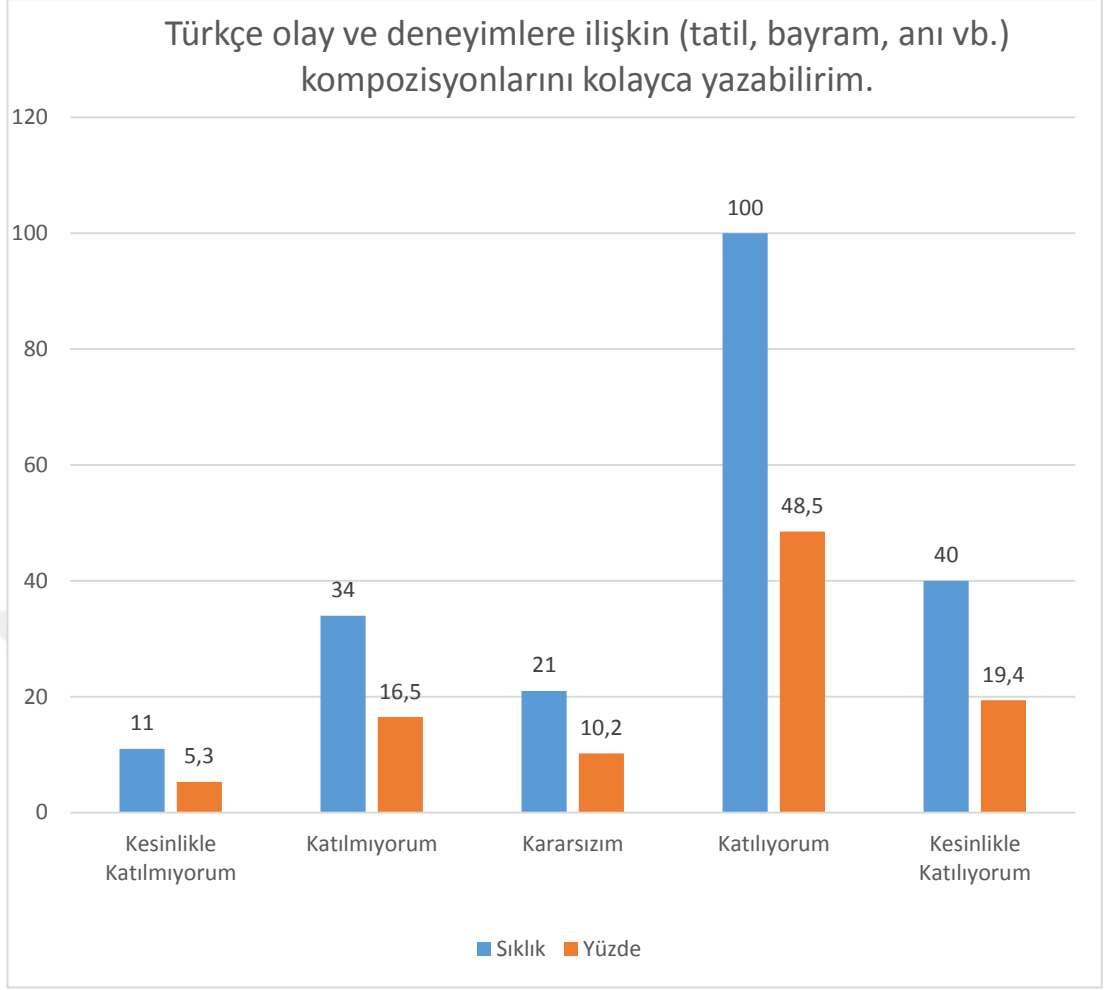
Şekil 34. Türkçe kişisel bilgilerimi (meslek, yaş, adres vb.) içeren formları doldurabilirim

Şekil 34'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %2.4'ünün (5 kişi) Türkçe kişisel bilgileri (meslek, yaş, adres vb.) içeren formları hiç dolduramadığı, %20.4'ünün (42 kişi) dolduramadığı, %7.8'inin (16 kişi) kararsız kaldığı, %51'inin (105 kişi) doldurabildiği ve %18.4'ünün (38 kişi) kolayca doldurabildiği tespit edilmiştir.



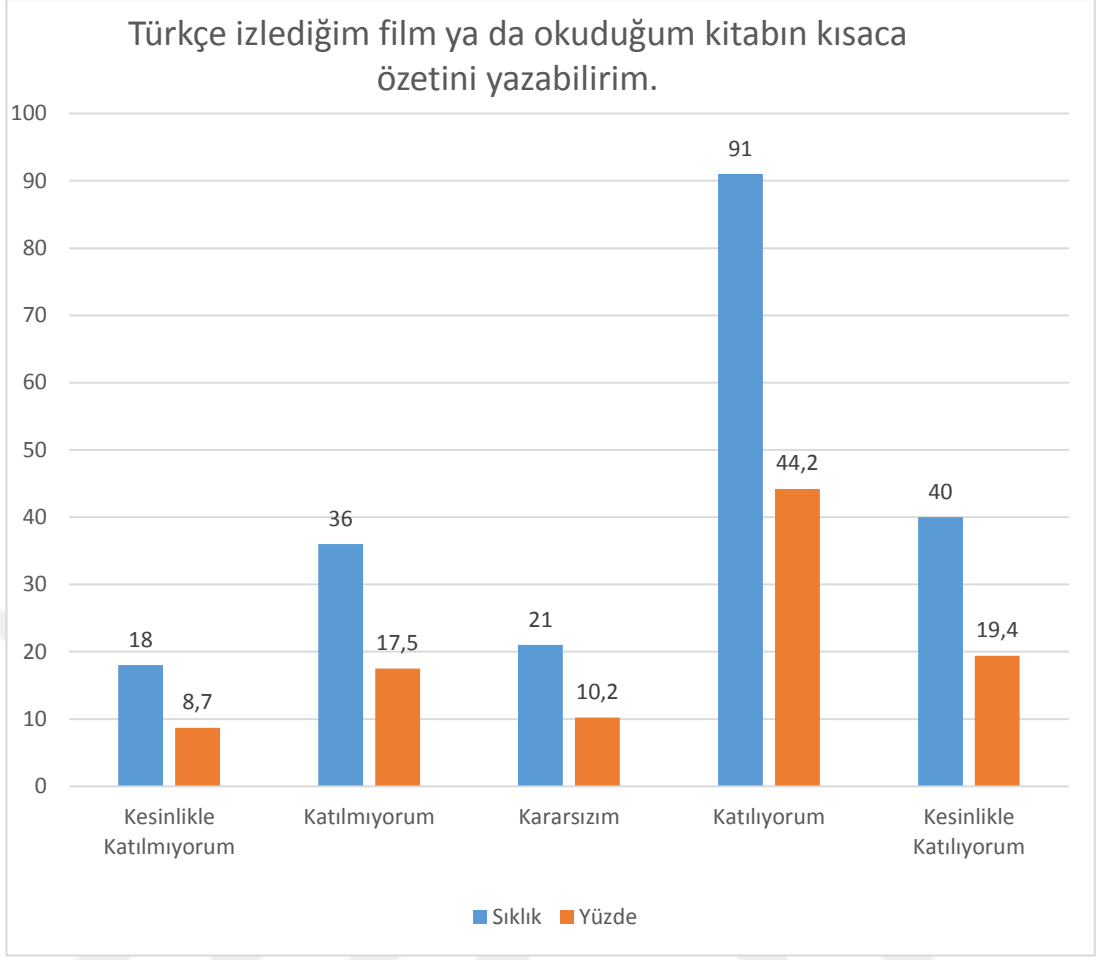
Şekil 35. Türkçe kendim ve aile üyelerimi ayrıntılı bir biçimde yazarak betimleyebilirim

Şekil 35'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %3.9'unun (8 kişi) Türkçe olarak kendi ve aile üyelerini hiç yazamadığı, %10.2'sinin (21 kişi) yazamadığı, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %55.3'ünün (114 kişi) yazabildiği ve %20.4'ünün (42 kişi) ayrıntılı bir biçimde yazarak betimleyebildiği tespit edilmiştir.



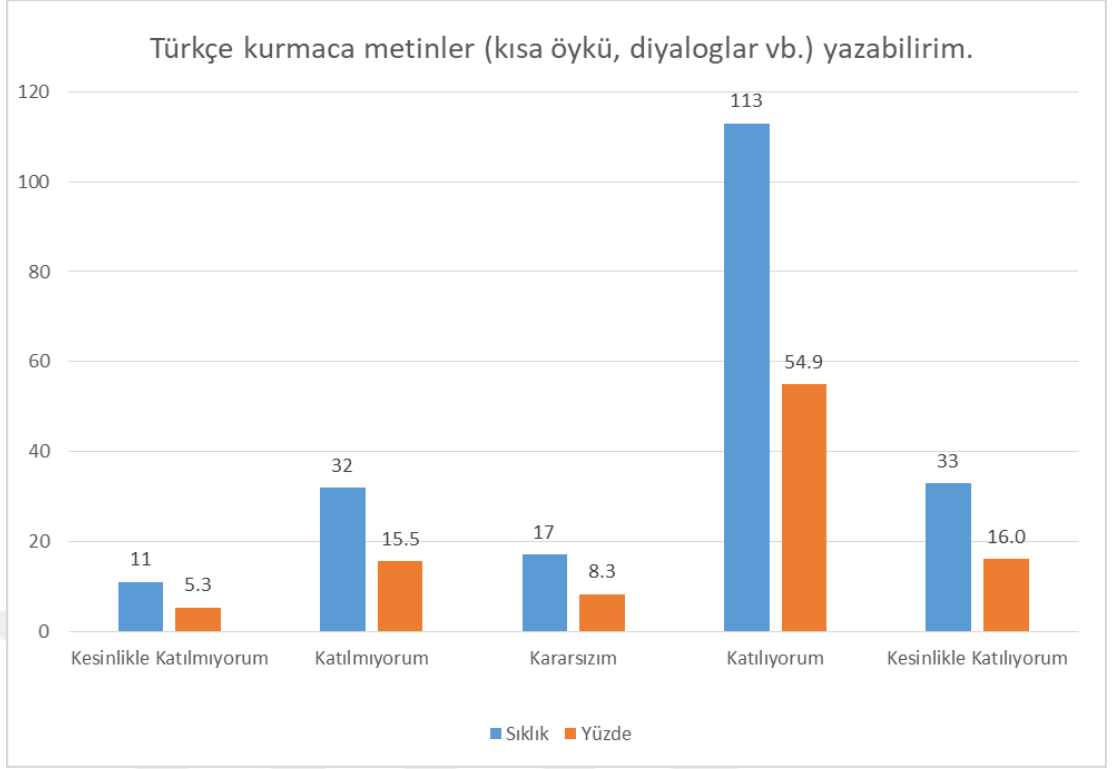
Şekil 36. Türkçe olay ve deneyimlere ilişkin (tatil, bayram, anı vb.) kompozisyonlarını kolayca yazabilirim

Şekil 36' daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) Türkçe olay ve deneyimlere ilişkin (tatil, bayram, anı vb.) kompozisyonlarını hiç yazamadığı, %16.5'inin (34 kişi) yazamadığı, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %48.5'inin (100 kişi) yazabildiği ve %19.4'ünün (40 kişi) kolayca net bir şekilde yazabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 37. Türkçe izlediğim film ya da okuduğum kitabın kısaca özetini yazabilirim

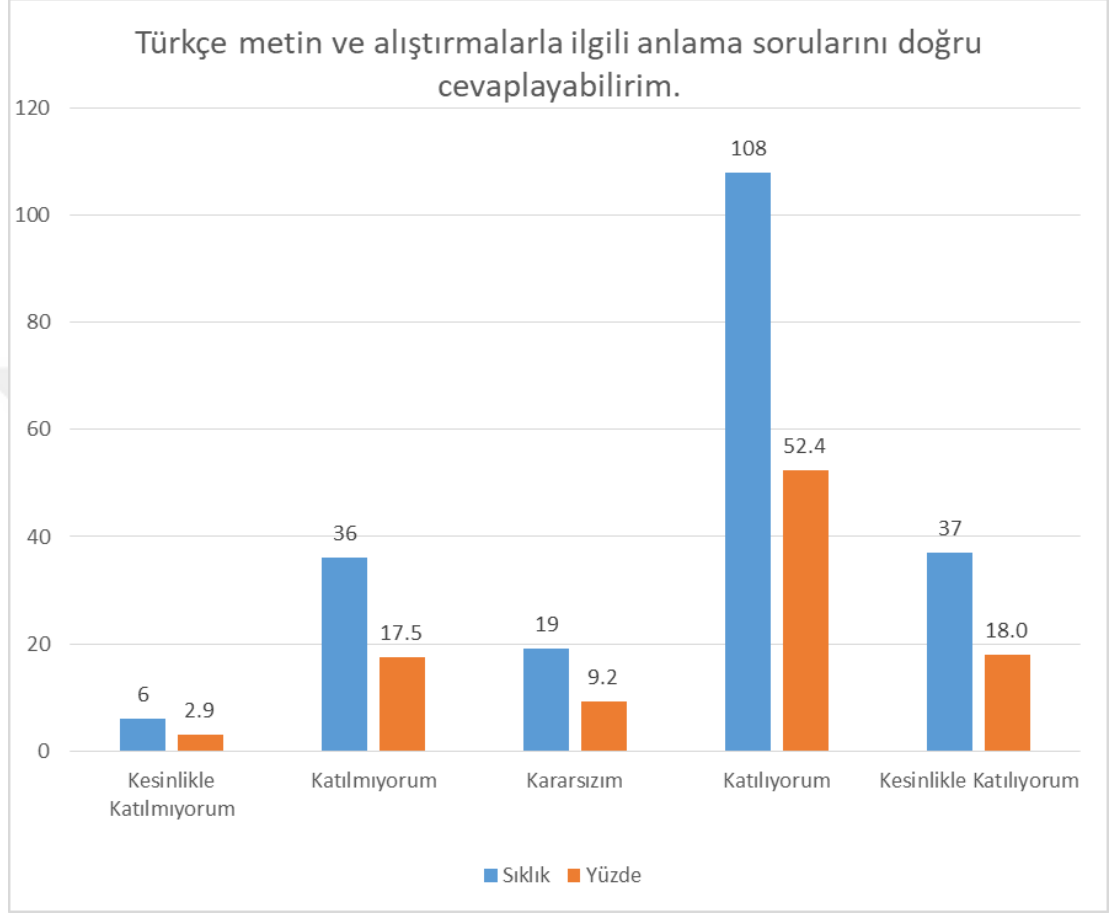
Şekil 37'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %8.7'sinin (18 kişi) Türkçe izlediği film ya da okuduğu kitabın kısaca özetini hiç yazamadığı, %17.5'inin (36 kişi) yazamadığı, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %44.2'sinin (91 kişi) yazabildiği ve %19.4'ünün (40 kişi) kolayca yazabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 38. Türkçe kurmaca metinler (kısa öykü, diyaloglar vb.) yazabilirim

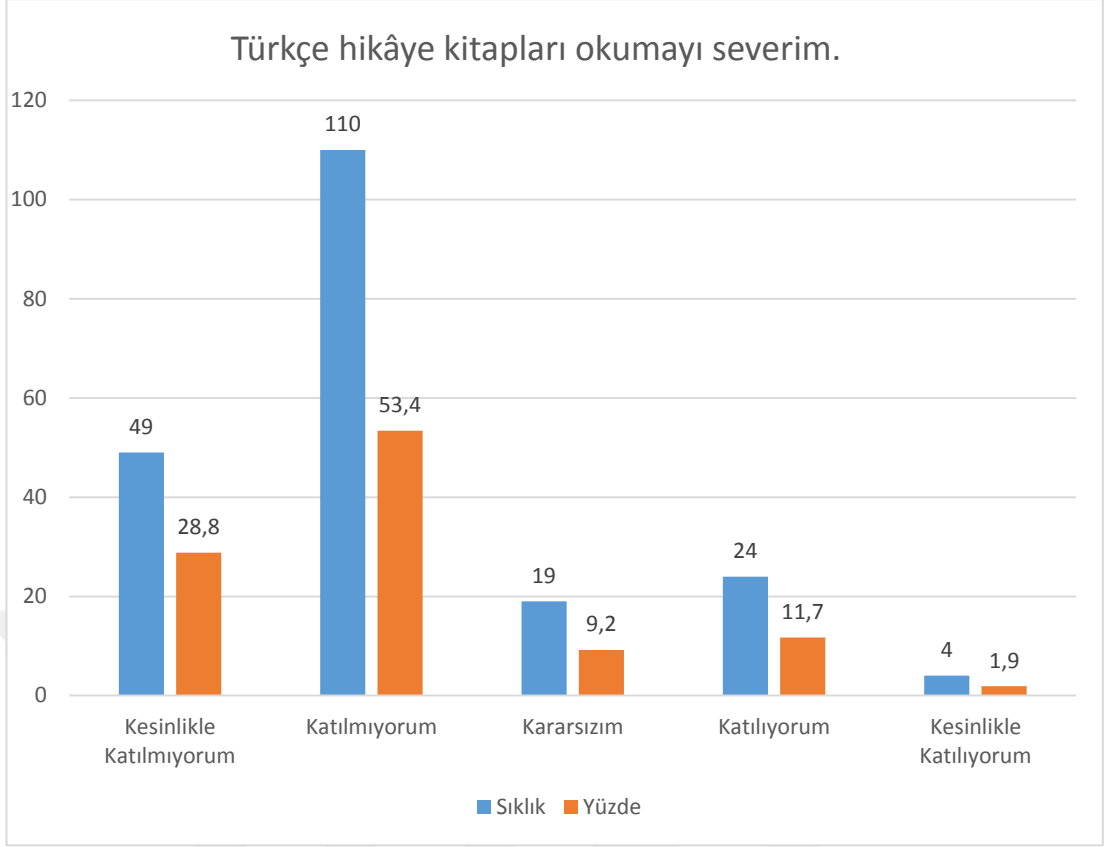
Şekil 38'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) Türkçe kurmaca metinler (kısa öykü, diyaloglar vb.) hiç yazamadığı, %15.5'inin (32 kişi) yazamadığı, %8.3'ünün (17 kişi) kararsız kaldığı, %54.9'unun (113 kişi) yazabildiği ve %16'sının (33 kişi) kolayca yazabildiği tespit edilmiştir.

4.2.4 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Okuma ve Anlama Ölçek Maddelerinin İstatistik Bilgileri



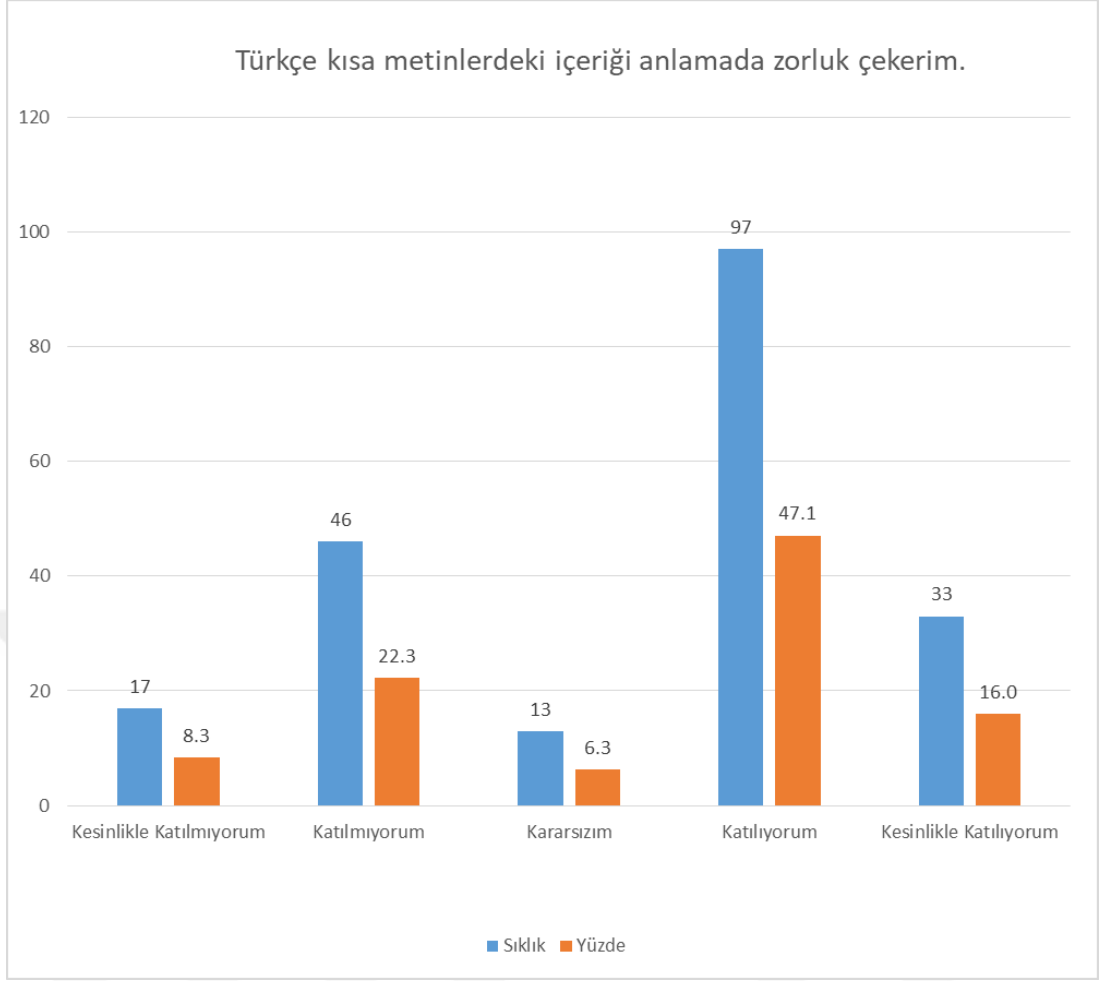
Şekil 39. Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili anlama sorularını doğru cevaplayabilirim

Şekil 39'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %2.9'unun (6 kişi) Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili anlama sorularını cevaplamasında büyük bir zorluk çektiği, %17.5'inin (36 kişi) zorluk çektiği, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %52.4'ünün (108 kişi) doğru cevaplayabildiği ve %18'inin (37 kişi) tamamen doğru cevaplayabildiği tespit edilmiştir.



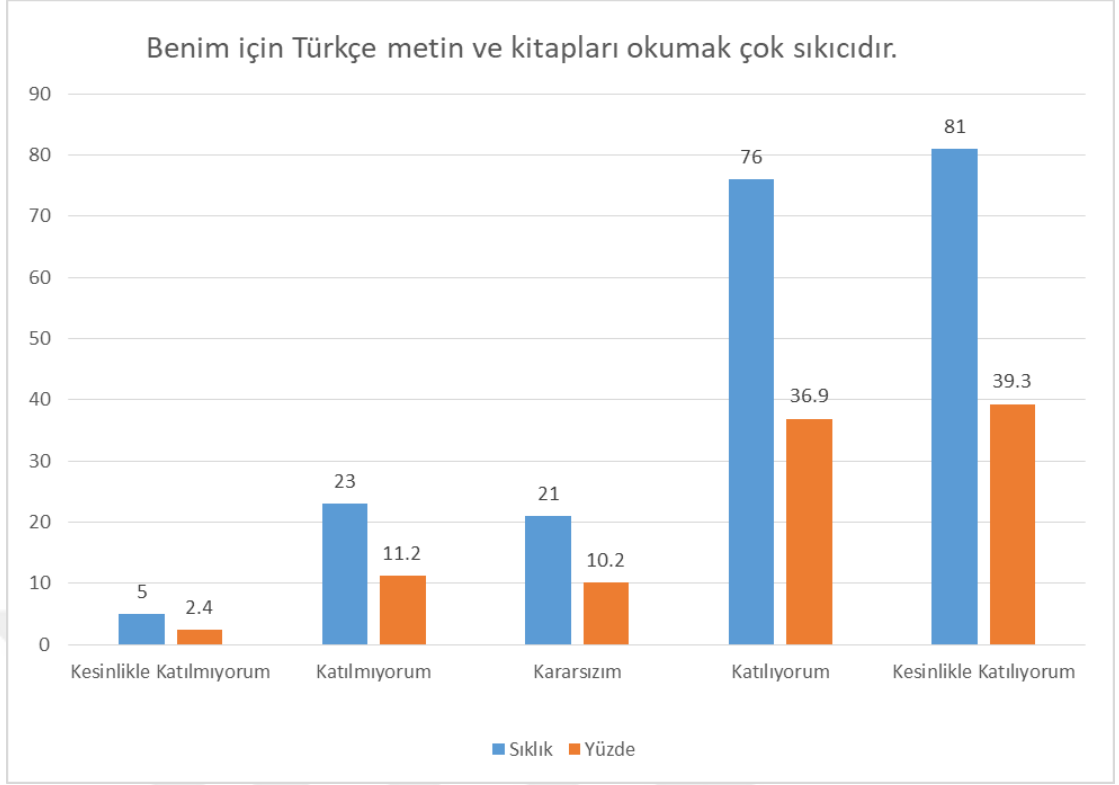
Şekil 40. Türkçe hikâye kitapları okumayı severim

Şekil 40'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1.9'unun (4 kişi) Türkçe hikâye kitapları okumayı çok sevmediği, %11.7'sinin (24 kişi) sevdiği, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %53.4'ünün (110 kişi) sevmediği ve %23.8'inin (49 kişi) hiç sevmediği tespit edilmiştir.



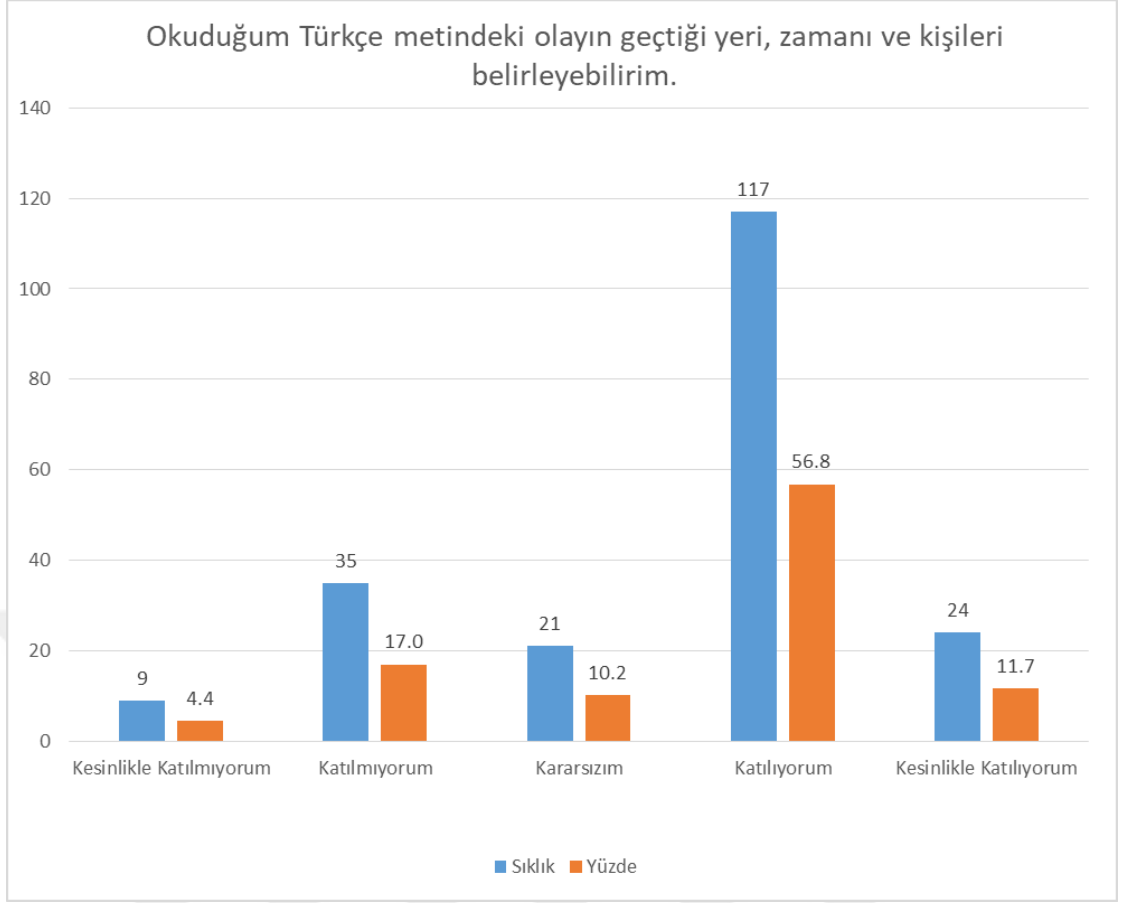
Şekil 41. Türkçe kısa metinlerdeki içeriği anlamada zorluk çekerim

Şekil 41'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %8.3'ünün (17 kişi) Türkçe kısa metinlerdeki içeriği anlamada hiç zorluk çekmediği, %22.3'ünün (46 kişi) zorluk çekmediği, %6.3'ünün (13 kişi) kararsız kaldığı, %47.1'inin (97 kişi) zorluk çektiği ve %16'sının (33 kişi) çok zorluk çektiği tespit edilmiştir.



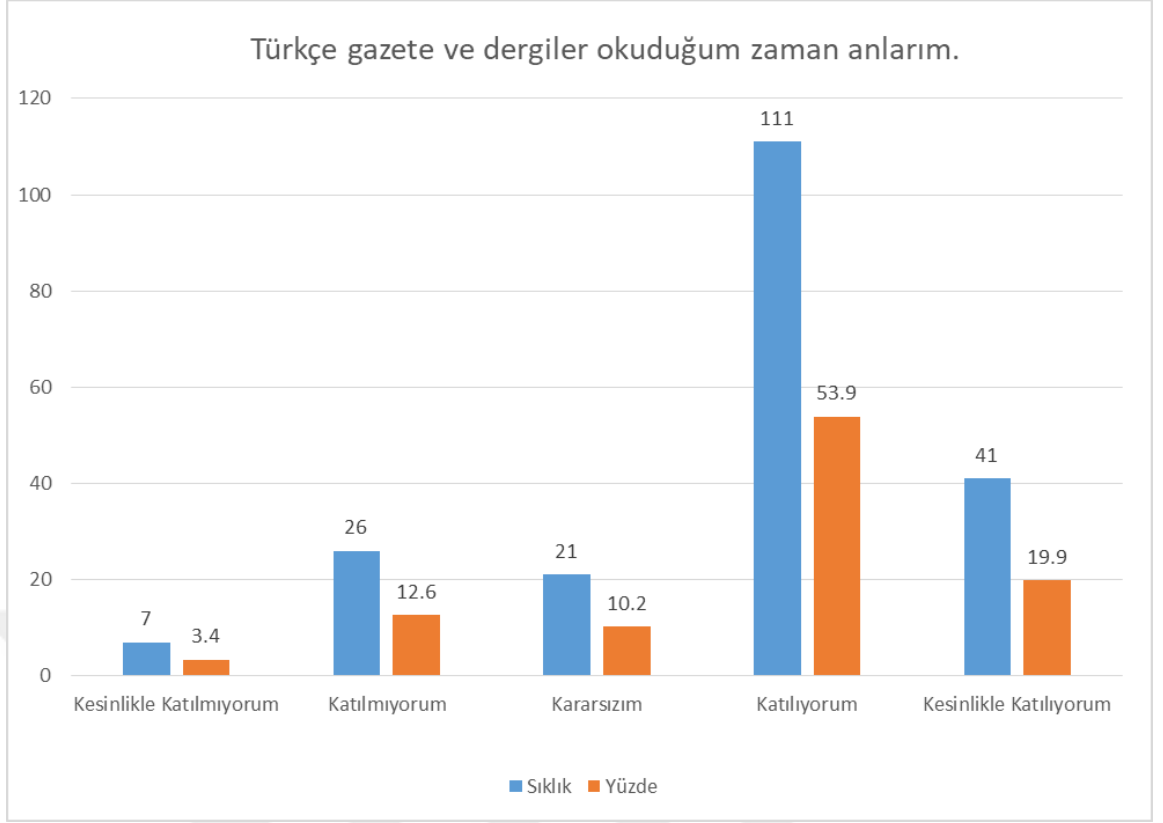
Şekil 42. Benim için Türkçe metin ve kitapları okumak çok sıkıcıdır

Şekil 42'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %2.4'ünün (5 kişi) Türkçe metin ve kitapları okumanın hiç sıkıcı olmadığı, %11.2'sinin (23 kişi) sıkıcı olmadığı, %10.2'inin (21 kişi) kararsız kaldığı, %36.9'unun (76 kişi) sıkıcı olduğu ve %39.3'ünün (81 kişi) çok sıkıcı olduğu tespit edilmiştir.



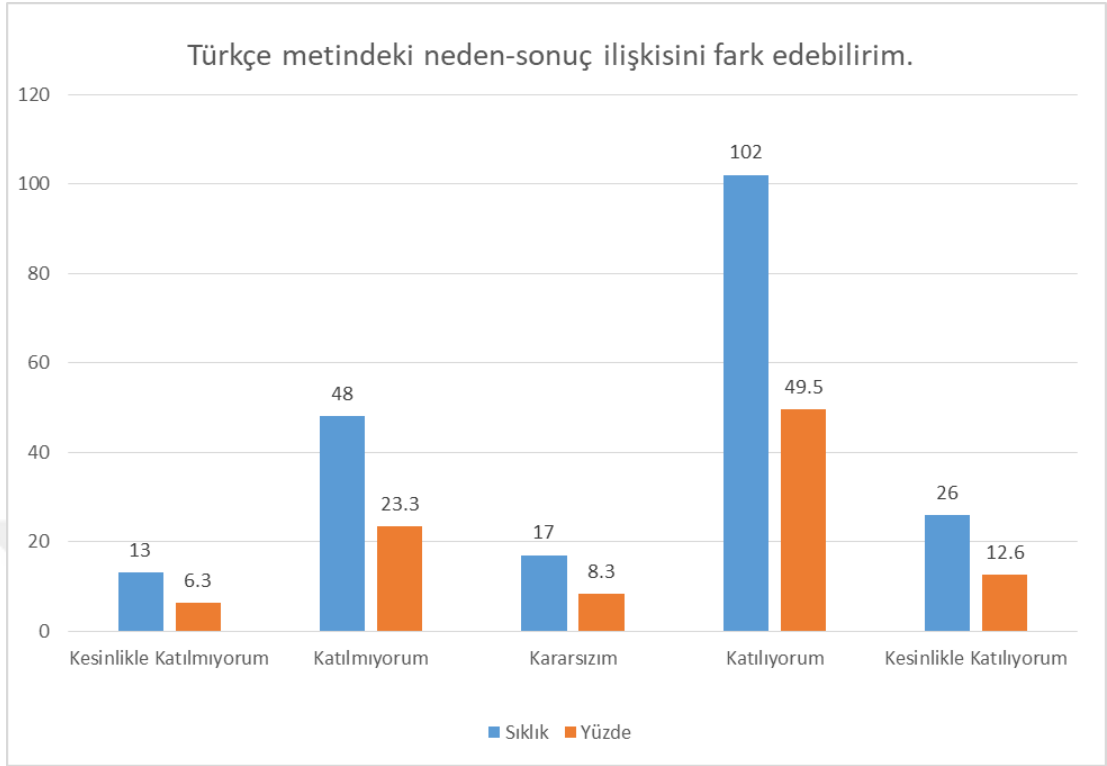
Şekil 43. Okuduğum Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri belirleyebilirim

Şekil 43'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %4.4'ünün (11 kişi) okuduğu Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri hiç belirleyemediği, %17'sinin (35 kişi) belirleyemediği, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %56.8'inin (117 kişi) belirleyebildiği ve %11.7'sinin (24 kişi) kolayca belirleyebildiği tespit edilmiştir.



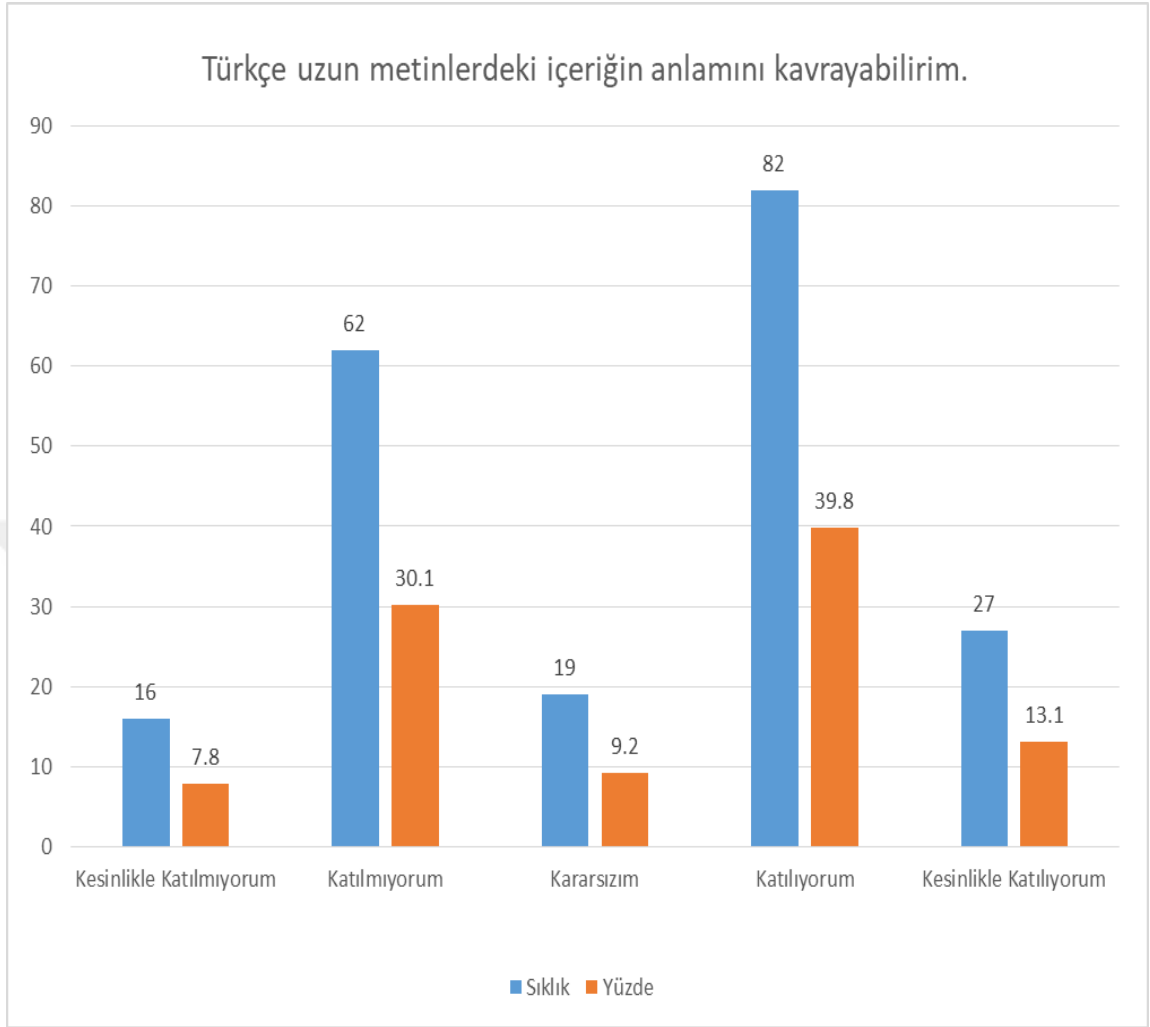
Şekil 44. Türkçe gazete ve dergiler okuduğum zaman anlarım

Şekil 44'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %3.4'ünün (7 kişi) Türkçe gazete ve dergiler okuduğu zaman hiç anlayamadığı, %12.6'sının (26 kişi) anlayamadığı, %10.2'sinin (21 kişi) kararsız kaldığı, %53.9'unun (111 kişi) anlayabildiği ve %19.9'unun (41 kişi) kolayca anlayabildiği tespit edilmiştir.



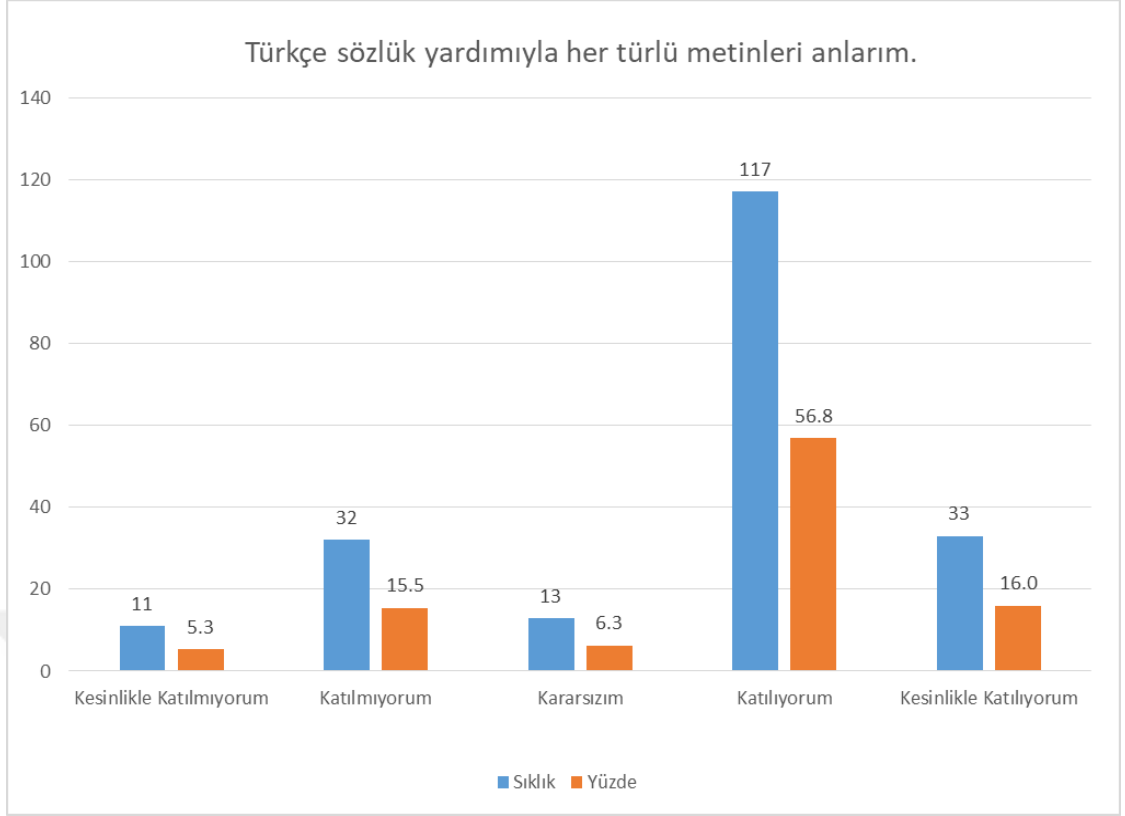
Şekil 45. Türkçe metindeki neden-sonuç ilişkisini fark edebilirim

Şekil 45'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %6.3'ünün (13 kişi) Türkçe metindeki neden-sonuç ilişkisini hiç fark edemediği, %23.3'ünün (48 kişi) fark edemediği, %8.3'ünün (17 kişi) kararsız kaldığı, %49.5'inin (102 kişi) fark edebildiği ve %12.6'sının (26 kişi) kolayca fark edebildiği tespit edilmiştir.



Şekil 46. Türkçe uzun metinlerdeki içeriğin anlamını kavrayabilirim

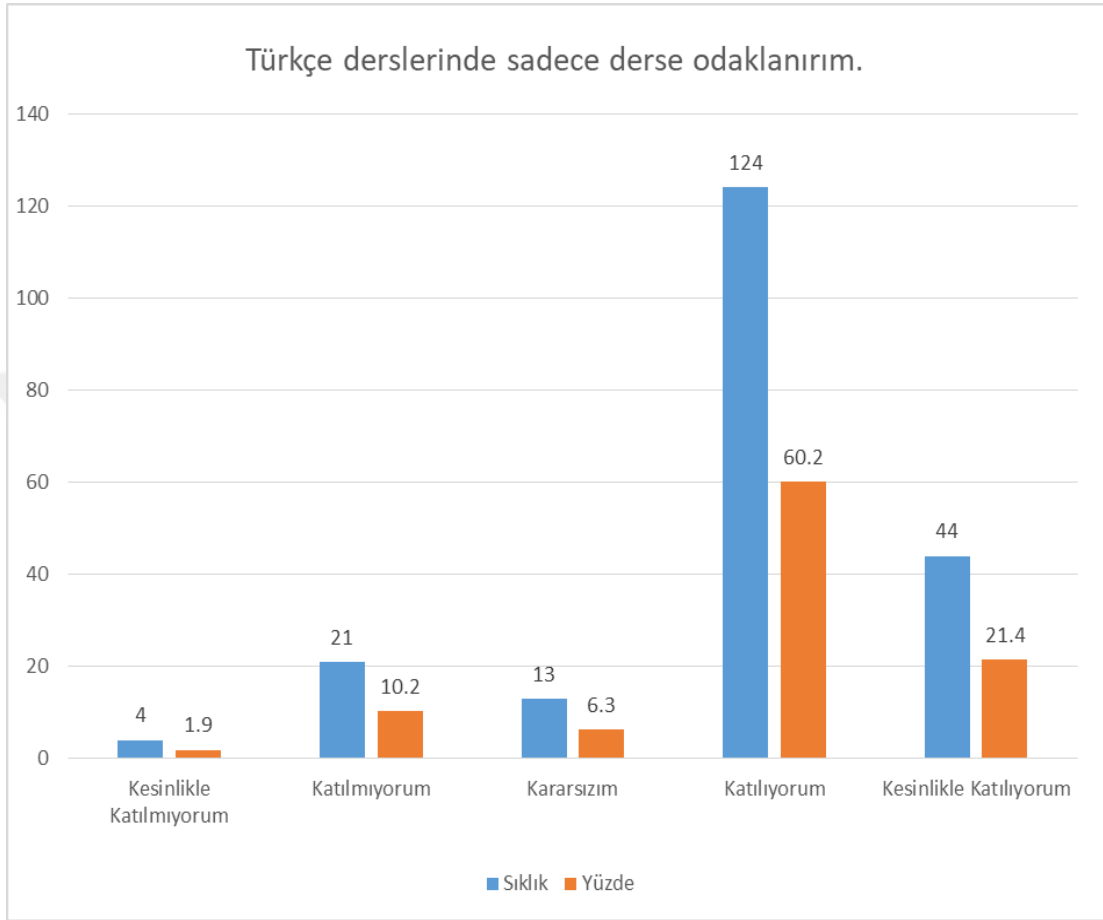
Şekil 46'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %7.8'sinin (16 kişi) Türkçe uzun metinlerdeki içeriğin anlamını hiç kavrayamadığı, %30.1'inin (62 kişi) kavrayamadığı, %9.2'sinin (19 kişi) kararsız kaldığı, %39.8'inin (82 kişi) kavrayabildiği ve %13.1'inin (27 kişi) kolayca kavrayabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 47. Türkçe sözlük yardımıyla her türlü metinleri anlarım

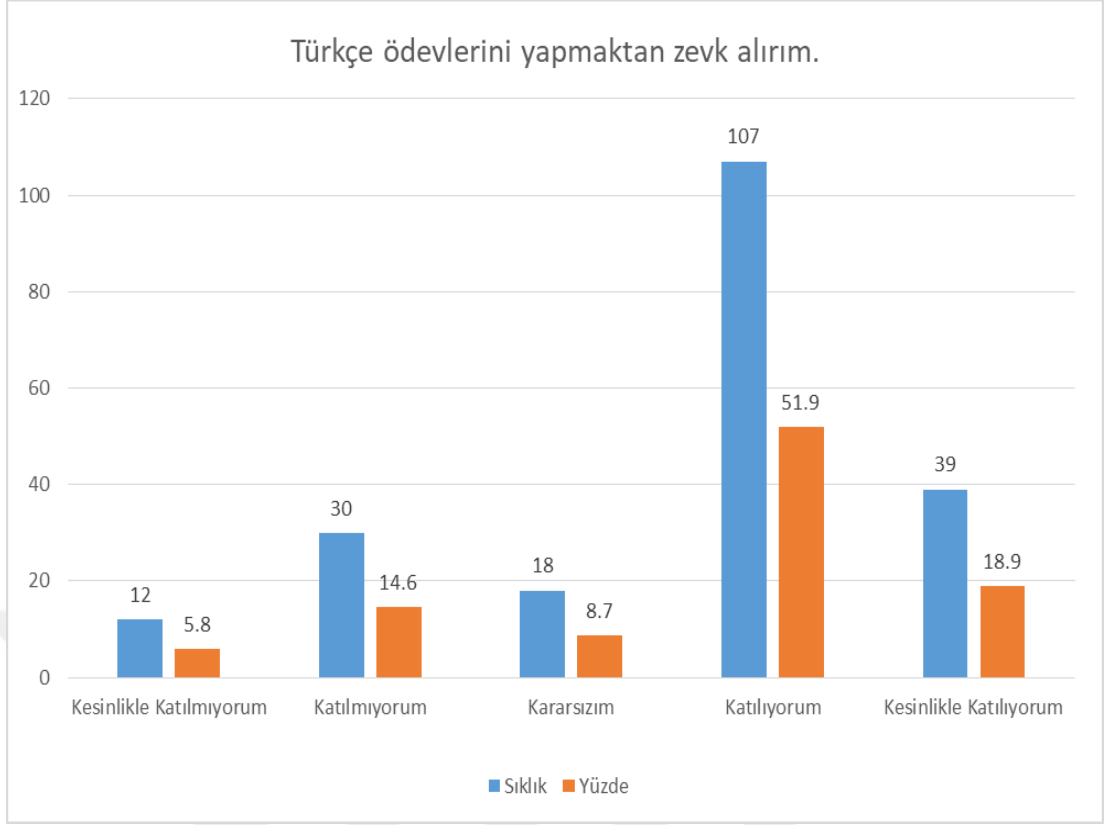
Şekil 47'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ünün (11 kişi) Türkçe sözlük yardımıyla her türlü metinleri hiç anlamadığı, %15.5'inin (32 kişi) anlayamadığı, %6.3'ünün (13 kişi) kararsız kaldığı, %56.8'inin (117 kişi) anlayabildiği ve %16'sının (33 kişi) kolayca anlayabildiği tespit edilmiştir.

4.2.5 Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Ölçek Maddelerinin İstatistik Bilgileri



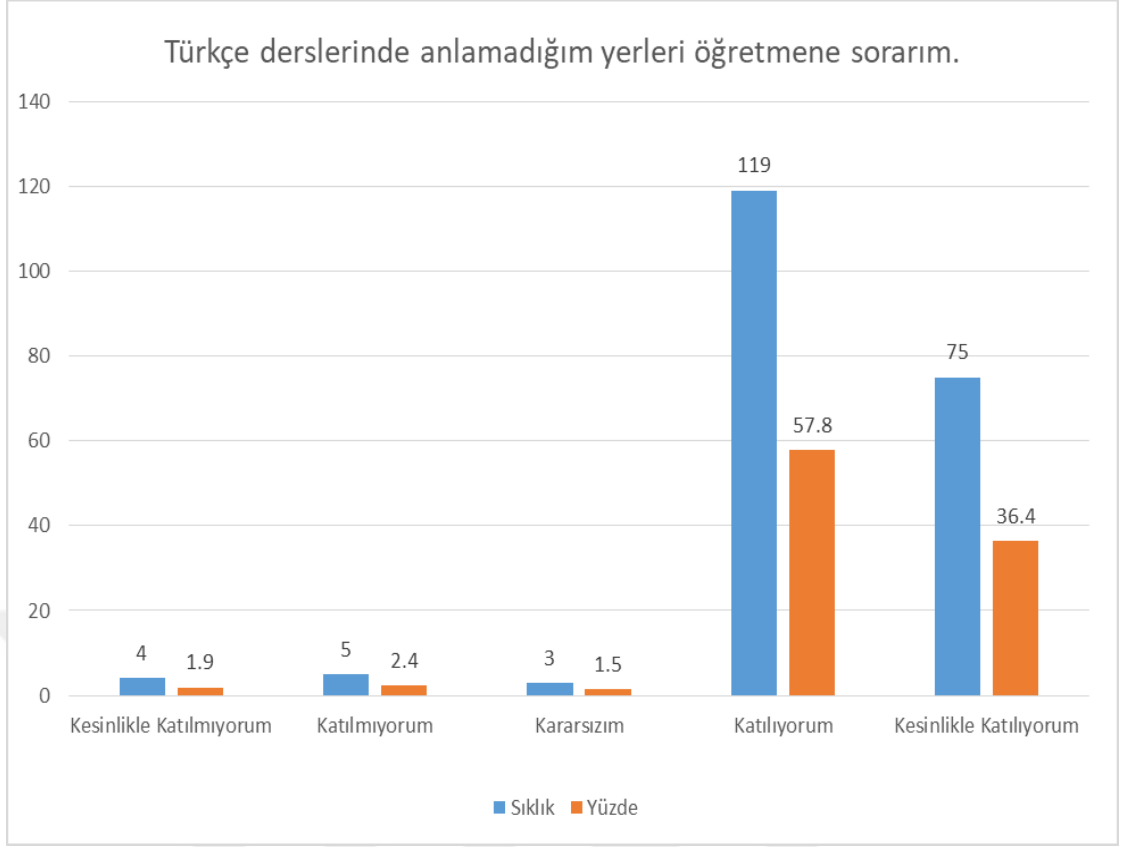
Şekil 48. Türkçe derslerinde sadece derse odaklanırım

Şekil 48'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1.9'unun (4 kişi) Türkçe ders zamanında derse hiç odaklanmadığı, %10.2'sinin (21 kişi) odaklanmadığı, %6.3'ünün (13 kişi) kararsız kaldığı, %60.2'sinin (124 kişi) odaklandığı ve %21.4'ünün (44 kişi) sadece derse odaklandığı tespit edilmiştir.



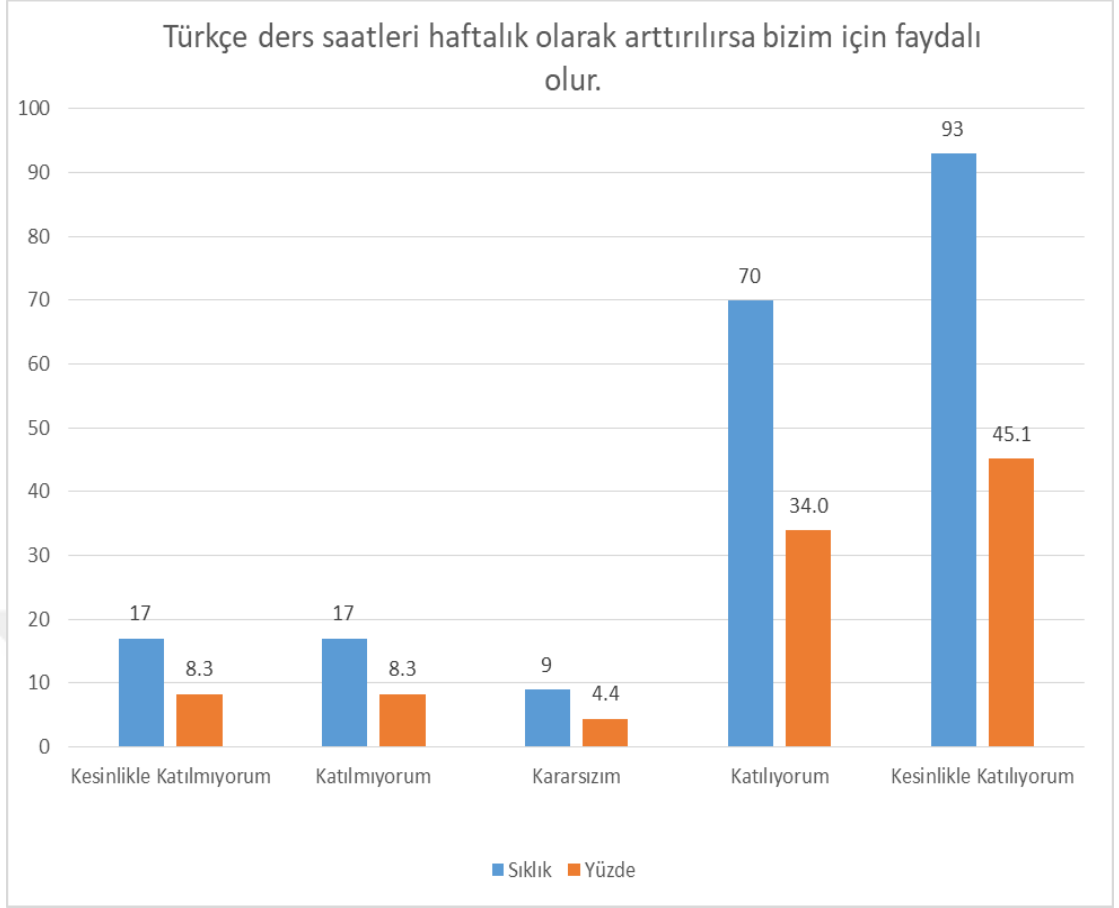
Şekil 49. Türkçe ödevlerini yapmaktan zevk alırım

Şekil 49'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.8'inin (12 kişi) Türkçe ödevlerini yapmaktan hiç hoşlanmadığı, %14.6'sının (30 kişi) hoşlanmadığı, %8.7'inin (18 kişi) kararsız kaldığı, %51.9'unun (107 kişi) zevk aldığı ve %18.9'unun (39 kişi) çok zevk aldığı tespit edilmiştir.



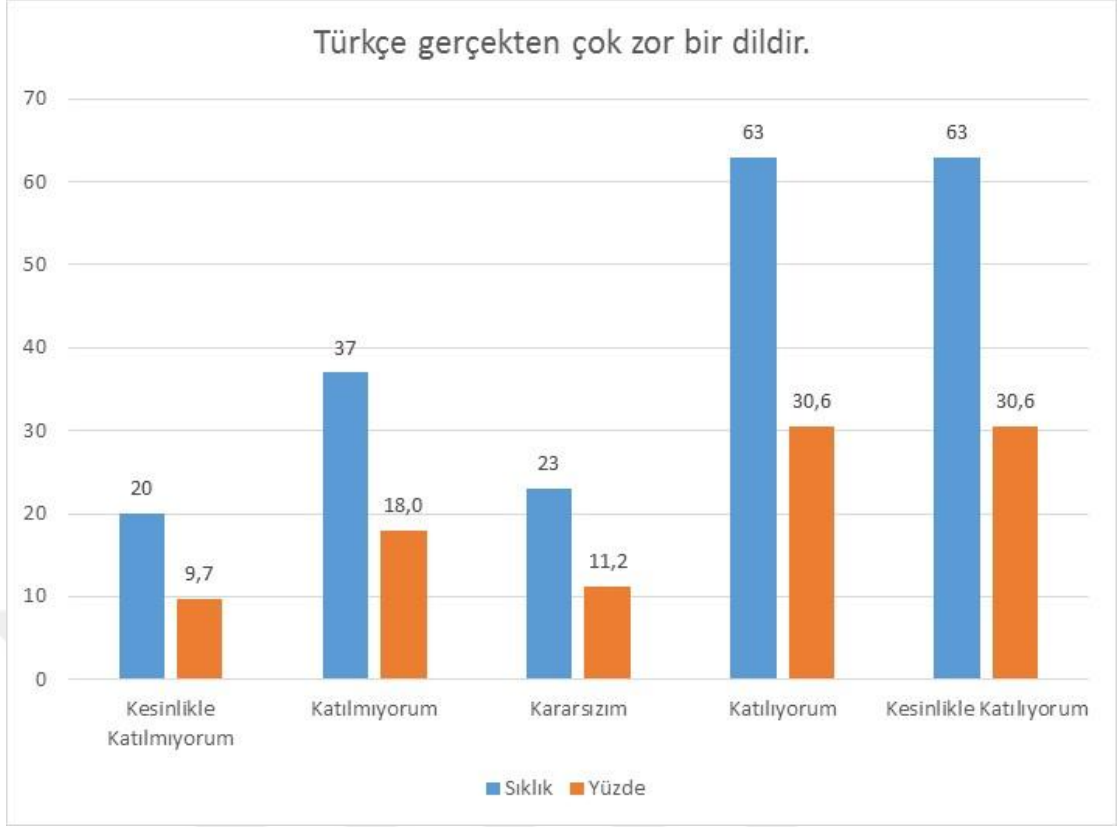
Şekil 50. Türkçe derslerinde anlamadığım yerleri öğretmene sorarım

Şekil 50'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1.9'unun (4 kişi) Türkçe derslerinde anlamadığı yerleri öğretmenlere hiç sormadığı, %2.4'ünün (5 kişi) sormadığı, %1.5'inin (3 kişi) kararsız kaldığı, %57.8'inin (119 kişi) sorduğu ve %36.4'ünün (75 kişi) hep/her zaman sorduğu tespit edilmiştir.



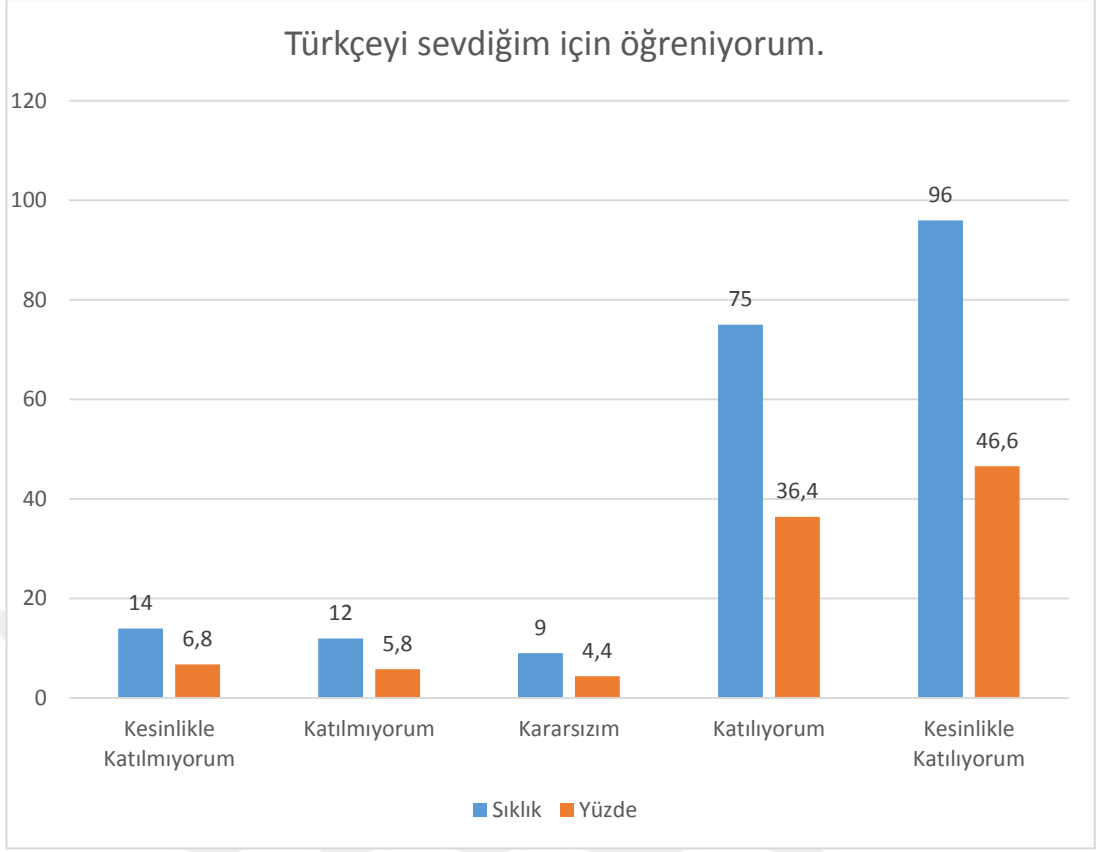
Şekil 51. Türkçe ders saatleri haftalık olarak arttırılırsa bizim için faydalı olur

Şekil 51'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %8.3'ünün (17 kişi) Türkçe ders saatleri haftalık olarak arttırılırsa hiç faydalı olmadığı, %8.3'ünün (17 kişi) faydasız olduğu, %4.4'ünün (9 kişi) kararsız kaldığı, %34'ünün (70 kişi) faydalı olduğu ve %45.1'inin (93 kişi) çok faydalı olduğu tespit edilmiştir.



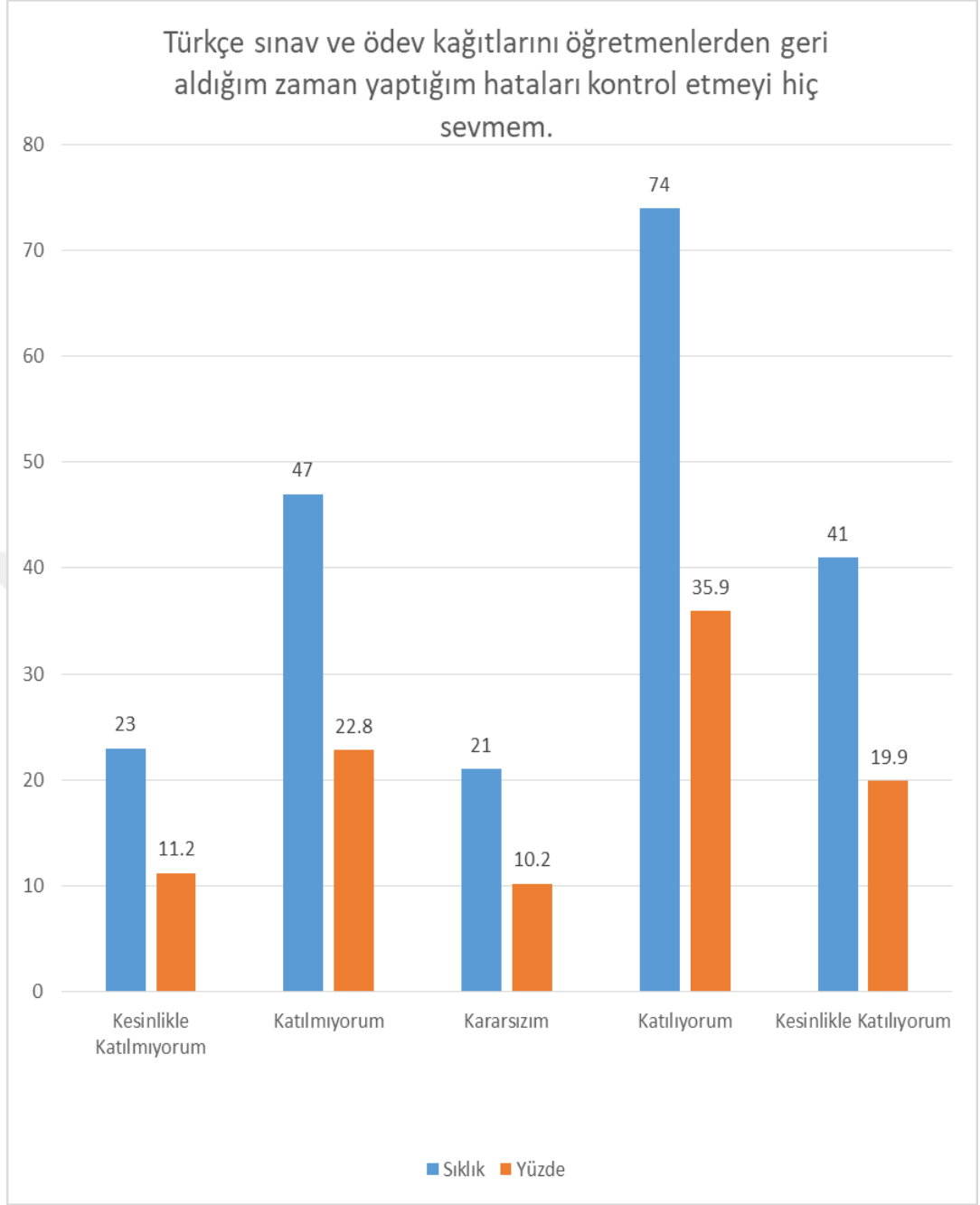
Şekil 52. Türkçe gerçekten çok zor bir dildir

Şekil 52'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %9.7'sinin (20 kişi) Türkçenin çok kolay bir dil olduğu, %18'inin (37 kişi) kolay olduğu, %11.2'sinin (23 kişi) kararsız kaldığı, %30.6'sının (63 kişi) zor bir dil olduğu ve %30.6'sının (63 kişi) çok zor bir dil olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 53. Türkçeyi sevdiğim için öğreniyorum

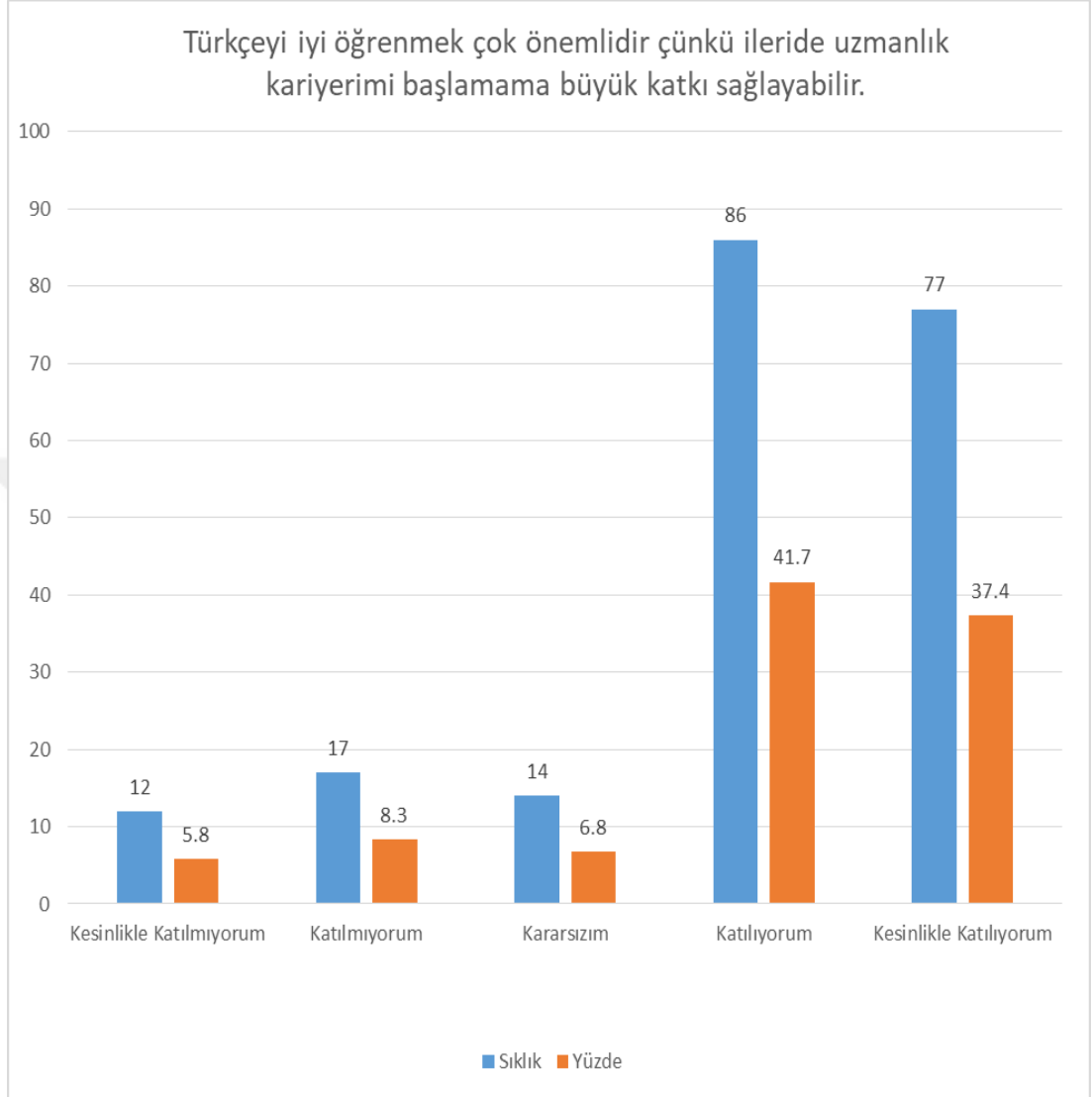
Şekil 53'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin % 6.8 (14 kişi) hiç sevmediği, %5.8'inin (12 kişi) sevmediği, %4.4'ünün (9 kişi) kararsız kaldığı, %36.4'ünün (75 kişi) sevdiği ve %46.6'sının (96 kişi) çok sevdiği tespit edilmiştir. Türkçeyi seven öğrencilerin sevmeyenlerden daha çok olduğu görülmüştür.



Şekil 54. Türkçe sınav ve ödev kağıtlarını öğretmenlerden geri aldığım zaman yaptığım hataları kontrol etmeyi hiç sevmem

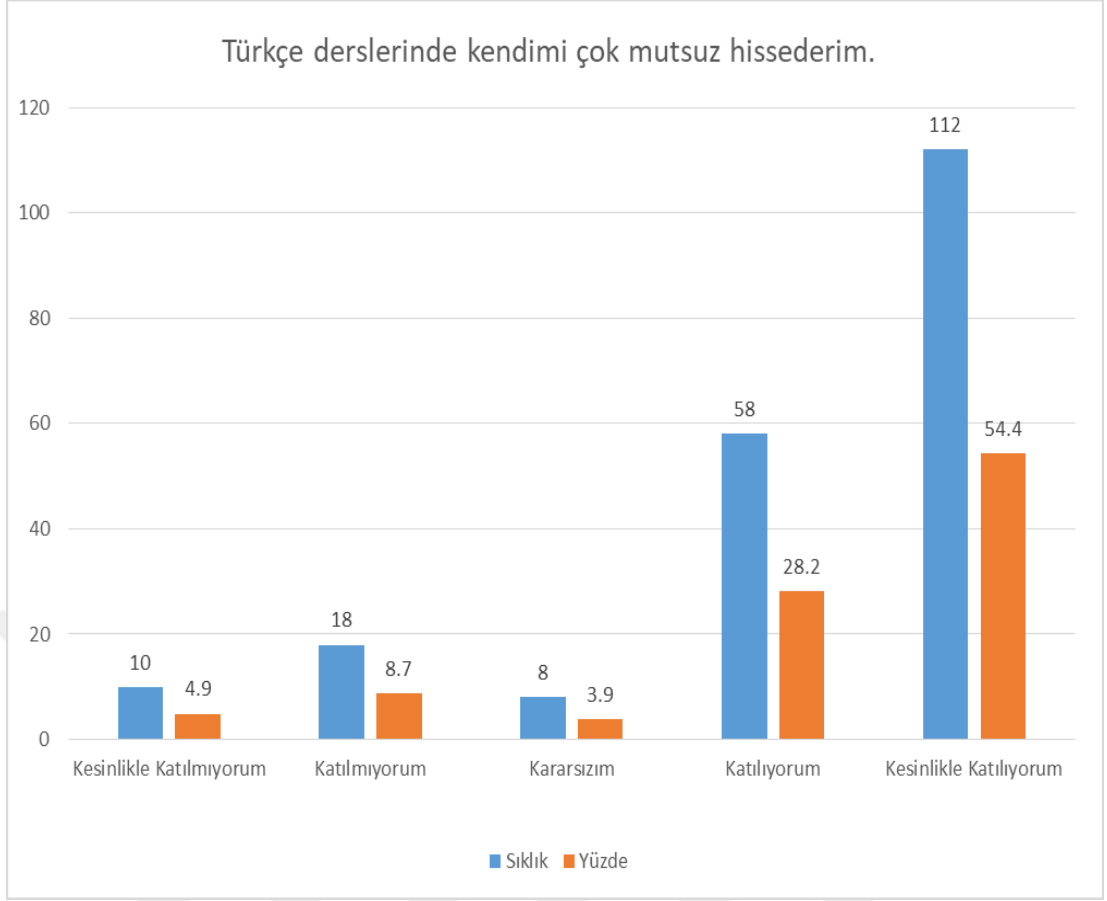
Şekil 54'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %11.2'si (23 kişi) Türkçe sınav ve ödev kağıtlarını öğretmenlerden geri aldığı zaman yaptığı hataları kontrol etmeyi çok sevdiğini, %22.8'i (47 kişi) sevdiğini, %10.2'si (21 kişi) kararsız

kaldığını, %35.9'u (74 kişi) sevmediğini ve %19.9'u (41 kişi) hiç sevmediğini belirtmiştir.



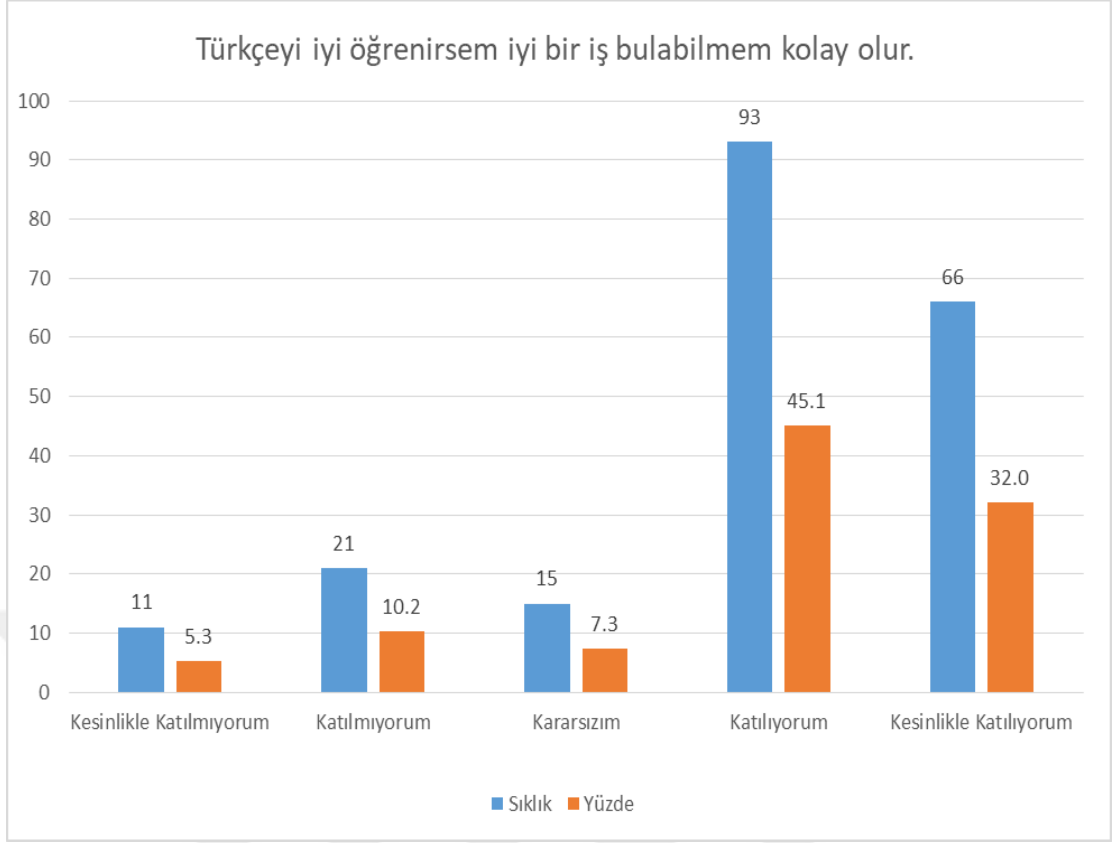
Şekil 55. Türkçeyi iyi öğrenmek çok önemlidir çünkü ileride uzmanlık kariyerimi başlamama büyük katkı sağlayabilir

Şekil 55'teki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.8'i (12 kişi) Türkçeyi iyi öğrenmek uzmanlık kariyerine hiç katkı sağlamadığını, %8.3'ü (17 kişi) katkı sağlamadığını, %6.8'i (14 kişi) kararsız kaldığını, %41.7'si (86 kişi) katkı sağladığını ve %37.4'ü (77 kişi) büyük katkı sağladığını belirtmiştir.



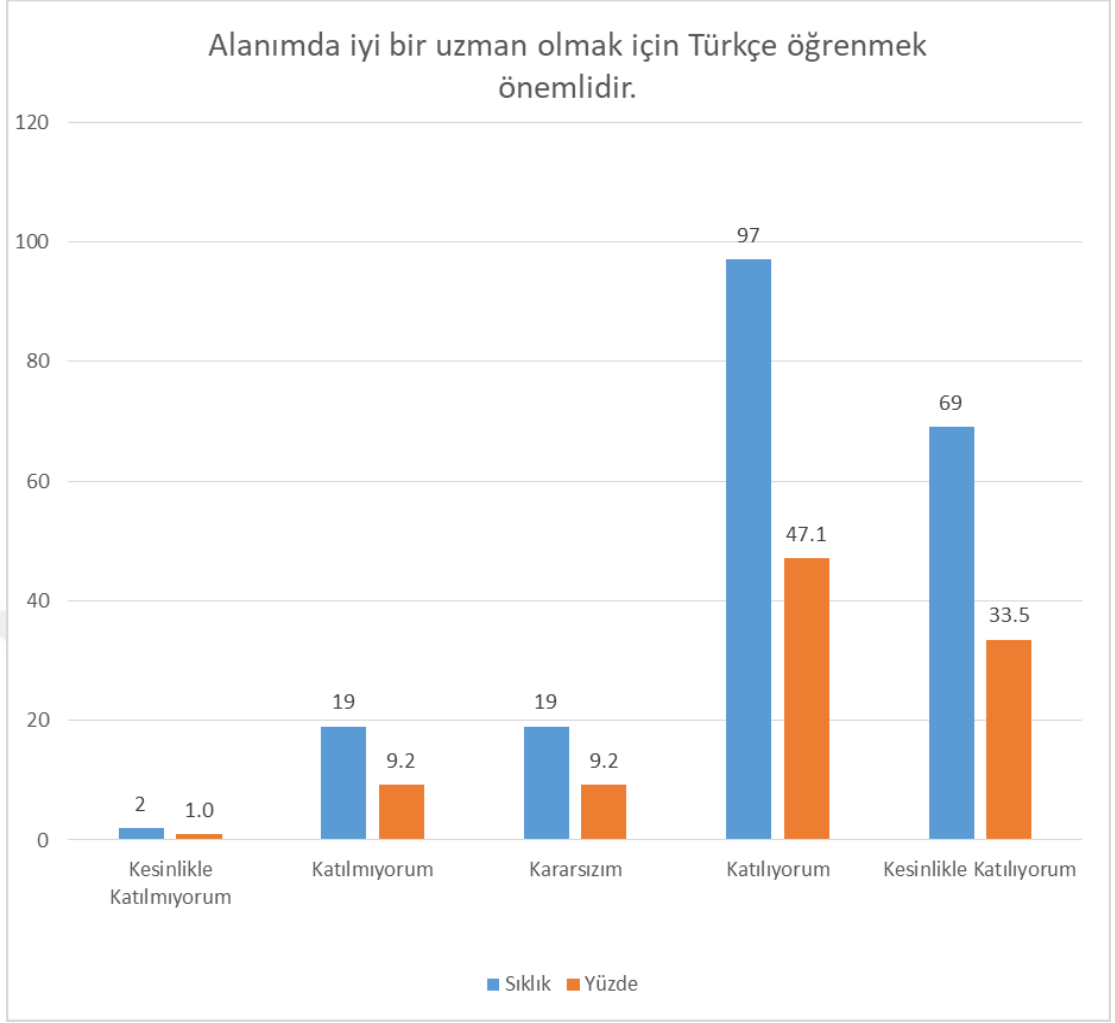
Şekil 56. Türkçe derslerinde kendimi çok mutsuz hissedirim

Şekil 56'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %4.9'u (10 kişi) Türkçe derslerinde kendisini çok mutlu hissettiğini, %8.7'si (18 kişi) mutlu hissettiğini %3.9'u (8 kişi) kararsız kaldığını, %28.2'si (58 kişi) mutsuz hissettiğini ve %54.4'ü (112 kişi) çok mutsuz hissettiğini belirtmiştir.



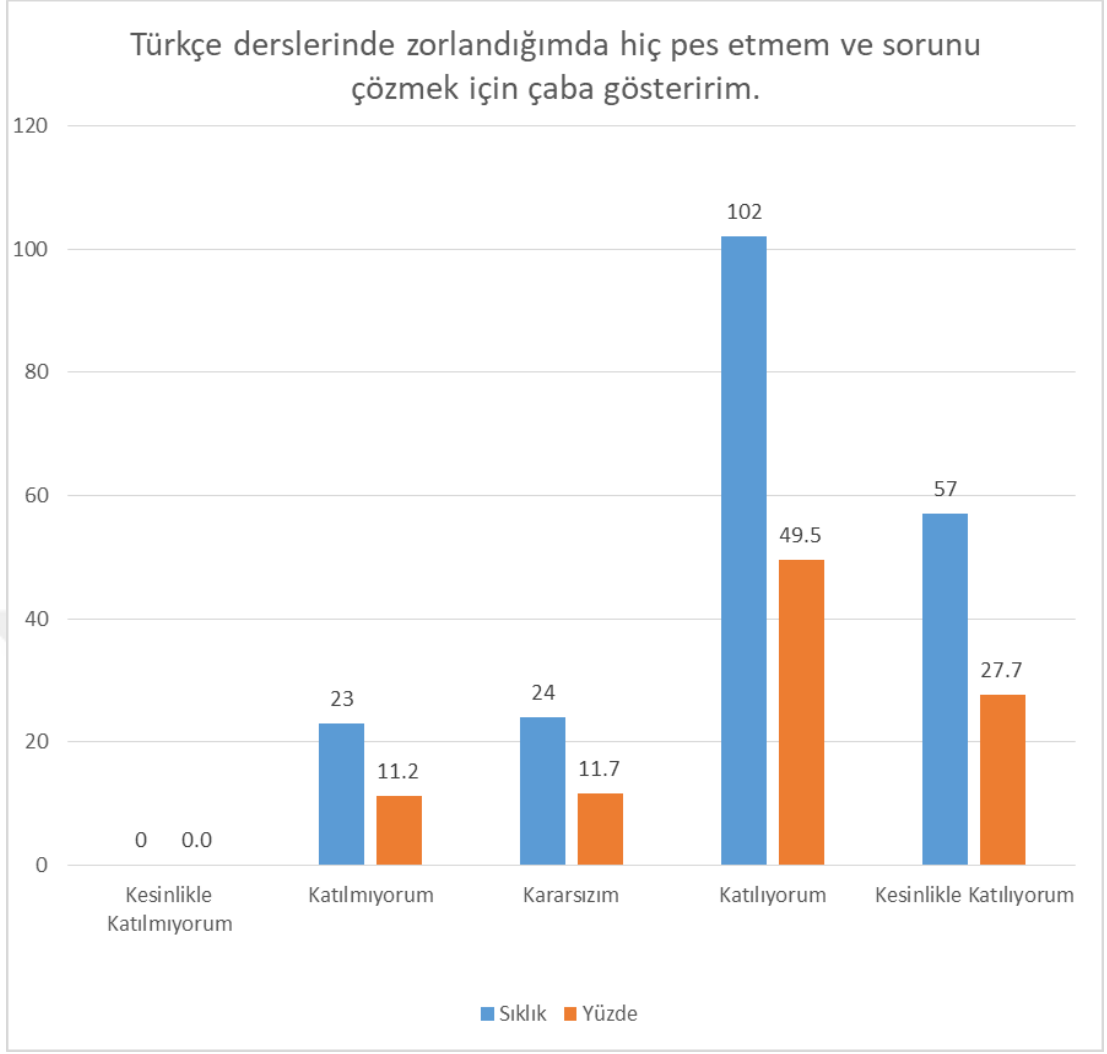
Şekil 57. Türkçeyi iyi öğrenirsem iyi bir iş bulabilmem kolay olur

Şekil 57'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ü (11 kişi) Türkçeyi iyi öğrenirse iyi bir iş bulabileceği hiç emin olmadığını, %10.2'si (21 kişi) emin olmadığını, %7.3'ü (15 kişi) kararsız kaldığını, %45.1'i (93 kişi) emin olduğunu ve %32'si (66 kişi) çok emin olduğu belirtmiştir.



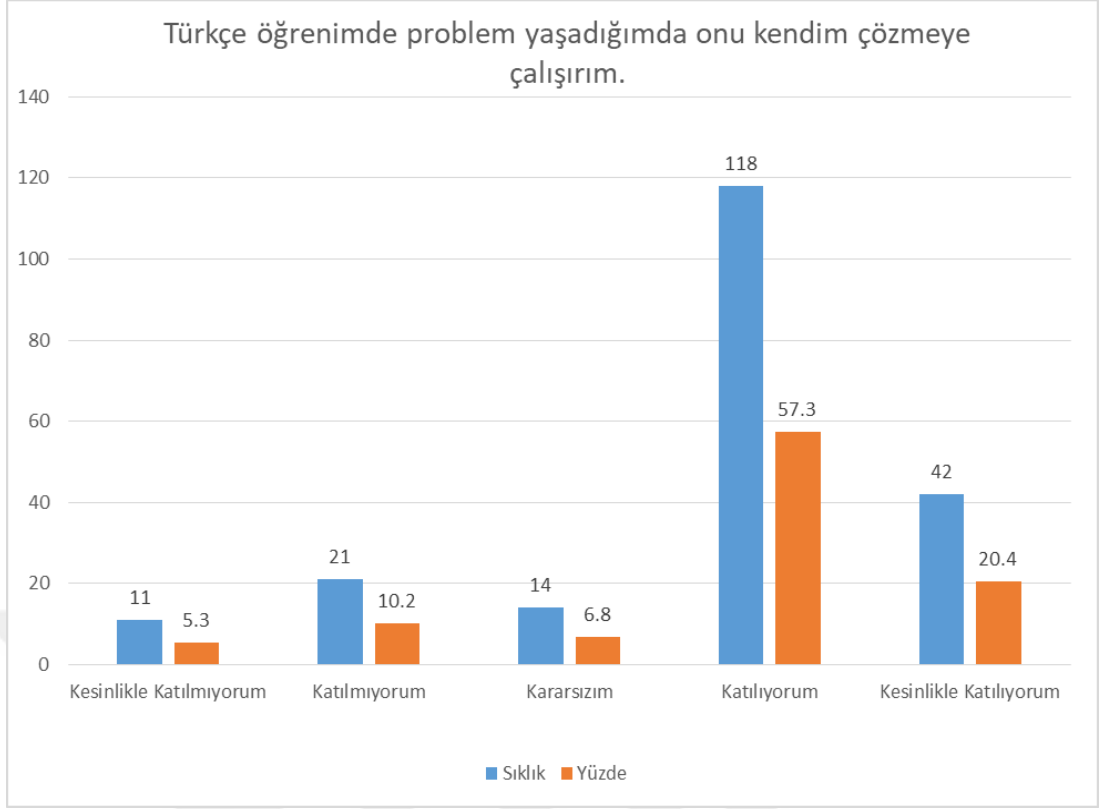
Şekil 58. Alanımda iyi bir uzman olmak için Türkçe öğrenmek önemlidir

Şekil 58'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %1'i (2 kişi) alanında iyi bir uzman olmak için Türkçe öğrenmenin hiç önemli olmadığını, %9.2'si (19 kişi) önemli olmadığını, %9.2'si (19 kişi) kararsız kaldığı, %47.1'i (97 kişi) önemli olduğunu ve %33.5'i (69 kişi) çok önemli olduğunu belirtmiştir.



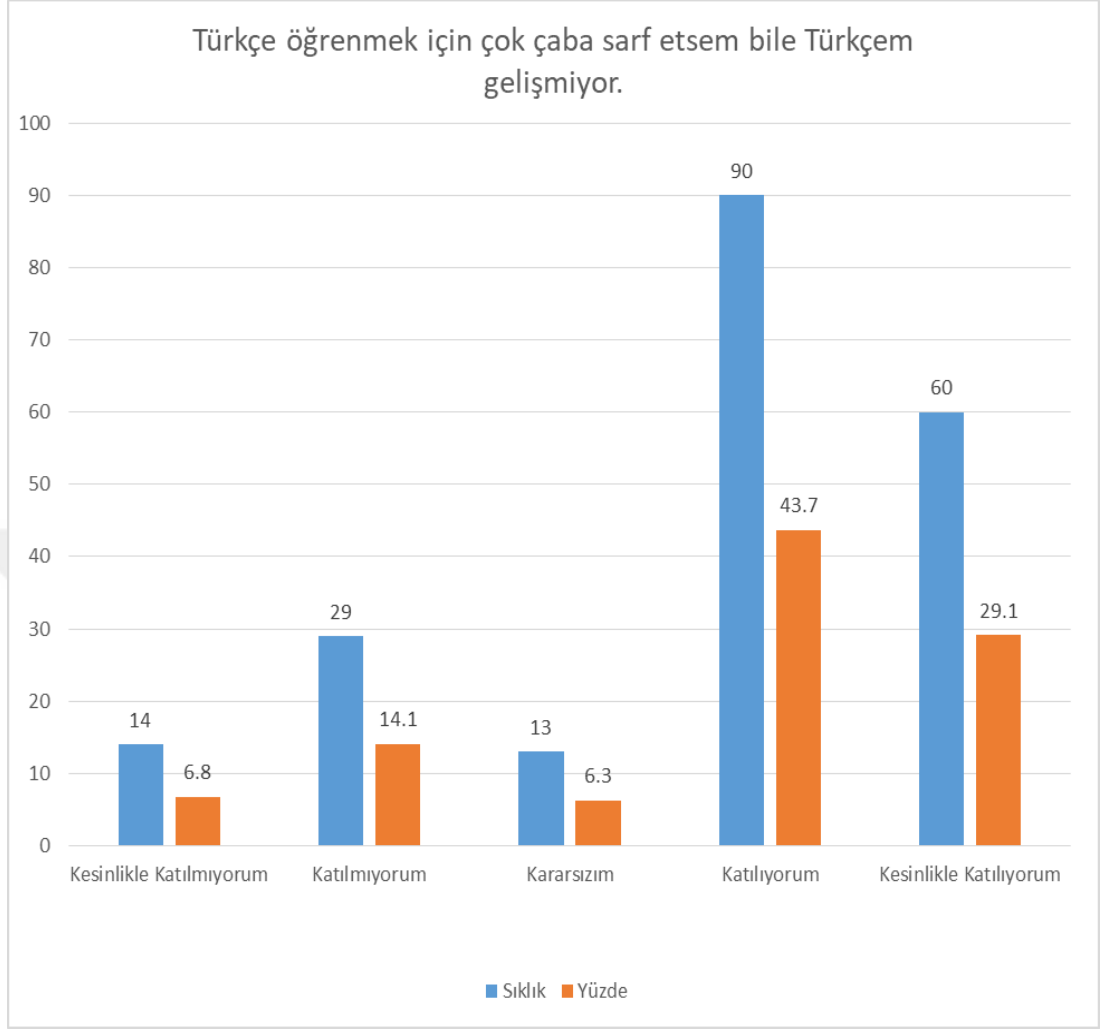
Şekil 59. Türkçe derslerinde zorlandığımda hiç pes etmem ve sorunu çözmek için çaba gösteririm

Şekil 59'daki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %11.2'si (23 kişi) Türkçe derslerinde zorlandığında çaba göstermeden pes ettiğini, %8.7'si (24 kişi) kararsız kaldığını, %49.5'i (102 kişi) pes etmediğini ve %27.7'si (57 kişi) hiç pes etmediğini belirtmiştir.



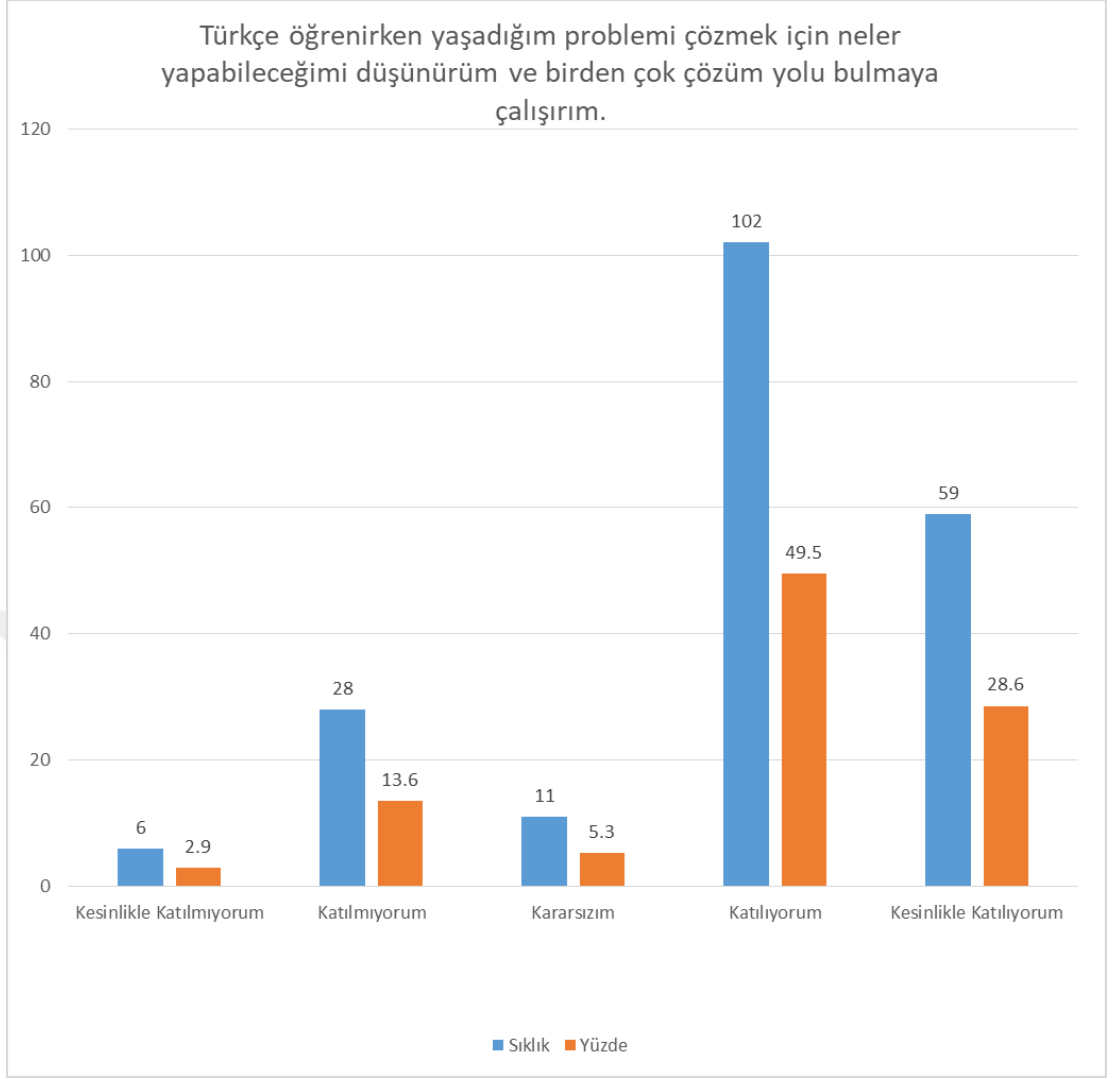
Şekil 60. Türkçe öğrenimde problem yaşadığımda onu kendim çözmeye çalışırım

Şekil 60'taki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %5.3'ü (11 kişi) Türkçe öğrenimde problem yaşadığında onu hiç çözemediğini, %10.2'si (21 kişi) çözemediğini, %8.3'ü (17 kişi) kararsız kaldığını, %57.3'ü (118 kişi) çözebildiğini ve %20.4'ü (42 kişi) kolayca çözebildiğini belirtmiştir.



Şekil 61. Türkçe öğrenmek için çok çaba sarf etsem bile Türkçem gelişmiyor

Şekil 61'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %6.8'i (14 kişi) Türkçe öğrenmek için çok çaba sarf ettiği için Türkçesinin çok geliştiğini, %14.1'i (29 kişi) geliştiğini, %6.3'ü (16 kişi) kararsız kaldığını, %43.7'si (90 kişi) gelişmediğini ve %29.1'i (60 kişi) hiç gelişmediğini bildirmiştir.



Şekil 62. Türkçe öğrenirken yaşadığım problemi çözmek için neler yapabileceğimi düşünürüm ve birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım

Şekil 62'deki grafikte araştırmaya katılan öğrencilerin %2.9'u (6 kişi) Türkçe öğrenirken yaşadığı problemi çözmek için hiçbir şey düşünmediğini, %13.6'sı (28 kişi) düşünmediğini, %5.3'ü (11 kişi) kararsız kaldığını, %49.5'i (102 kişi) düşündüğünü ve %28.6'sı (59 kişi) birden çok çözüm yolu bulmaya çalıştığını belirtmiştir.

Alt ölçek maddelerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin *dinleme* ölçeğinin güvenilirlik katsayısının .87 olması, güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Dinleme boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı Türkçe konuşanları dinlediği zaman, Türkçe öğretmenleri konuyu anlattığı zaman ve Türk dizi, Türkçe röportaj ve haberleri izlediği zaman büyük ölçüde anladığı ve Türkçe anlamadığı kelimeleri duyduğu zaman ana fikrini çıkararak tahmin edebildiği sonucuna ulaşıldı. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık diğer yarısı Türkçe konuşanları dinlediği zaman, Türkçe öğretmenleri konuyu anlattığı zaman ve Türk dizi, Türkçe röportaj ve haberleri izlediği zaman sorun yaşadığı sonucuna ulaşıldı.

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin *konuşma* ölçeğinin güvenilirlik katsayısının 0,91 olması güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Konuşma boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası Türkçe soruları Türkçe cevaplayabildiği, kendini Türkçe tanıtabildiği, Türklerin söylediklerini anlamadığı zaman başka sözcüklerle ifade edebildiği, çalışmaya katılan öğrencilerin diğer kısmının ise konuşamadığı, konuşmada sorun yaşadığı görülmüştür.

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin *yazma* ölçeğinin güvenilirlik katsayısının 0,88 olması güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Yazma boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarısının Türkçe yazarken yazım kurallarına uygun bir şekilde cümle ve kelimeleri doğru yazamadığı, noktalama işaretlerini doğru kullanabildiği diğer yarısının da yazamadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun kendisi ve aile üyeleri hakkında, olay ve deneyimlerine ilişkin kompozisyonları, Türkçe kurmaca metinlerini, Türkçe film ya da kitabın bir özeti gibi yazabildiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin diğer yarısının ise Türkçe yazım kurallarını doğru

kullanmadığı görülmektedir. Bunun sebebinin Türkçe öğretmenlerinin yazım kurallarına yeterince önem vermemesi olabilir.

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin **okuma ve anlama** güvenilirlik katsayısının .90 olması güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Okuma boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili anlama sorularını doğru cevaplayabildiği, okuduğu Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri belirleyebildiği yani okuma ve anlamada sorun yaşamadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okuma ve anlamada sorun yaşamamasına rağmen Türkçe hikâye kitapları okumayı sevmediği ve sıkıcı bulduğu görülmektedir. Bu sorun öğretmenlerin öğrencilerde okuma hissini uyandıramamasından ve bölümlerin kütüphanesinde Türkçe kitapların yeterli sayıda bulunmamasından kaynaklanabilir.

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumuna ilişkin **motivasyon** ölçeğinin güvenilirlik katsayısının .81 olması güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Motivasyon boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçeyi zor bir dil olarak görmekte, Türkçe derslerinde kendilerini çok mutsuz hissettiklerini ifade etmektedir. Türkçeyi zor bir dil olarak gören öğrenciler ne denli çalışırsa çalışsınlar Türkçelerinin yeterli düzeyde gelişmediği görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

5.1.1 Amaca Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin olan tutumları araştırılarak Türkçe başarısına yardımcı ve etkili olabilecek çözüm yollarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 61 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler 5 farklı boyutta (dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama, motivasyon) ölçek haline getirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde oluşturulmuştur. Anket Formu toplamda beş alt ölçek maddesinden ve kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Ölçek Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen toplam 206 öğrenci üzerine uygulanmıştır. Verilerin toplanması sırasında anket formu, Taşkent'teki üç üniversite, Taşkent Devlet Şarkşınaslık Enstitüsü, Dünya Ekonomi ve Diplomasi Üniversitesi, Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.

Bu çalışmamız özgün ve önceden yapılmış diğer çalışmalardan farklıdır. Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumunu ölçen kapsamlı bir çalışmadır. Çalışmada ilk defa hem tüm dil becerileri (dinleme, konuşma, yazma, okuma) incelenmiş hem de motivasyon ölçek haline getirilerek öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ölçülmüştür. Ölçeklerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının .70 değerinin

üzerinde hesaplanması (.81- .91 aralığında) ve iki yarı test korelasyon değerlerinin de .83 ile .89 arasında bulunması ölçeklerin güvenilir olduklarını göstermektedir.

5.1.2 Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten elde edilen ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik en fazla tutumlarının “**Konuşma** ($\bar{X}=3,59$)” becerilerine yönelik olduğu, en düşük tutumlarının ise “**Okuma ve Anlama** ($\bar{X}=3,30$)” ve “**Dinleme** ($\bar{X}=3,30$)” becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik boyutlararası tutum belirleme analizine göre, anlamlı farkın en fazla **konuşma** becerisinde olması, konuşmanın Özbekistan'daki üniversitelerde en önemli etken olduğunu göstermektedir. Öğrenciler Türkçe konuşmada çok özenli olsalar da bununla ilgili sorunları fazladır. Konuşma boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası Türkçe soruları Türkçe cevaplayabildiği, kendini Türkçe tanıtabildiği, Türklerin söylediklerini anlamadığı zaman başka sözcüklerle ifade edebildiği, çalışmaya katılan öğrencilerin diğer kısmının ise konuşamadığı, konuşmada sorun yaşadığı görülmektedir. 206 öğrenciden sadece 45 öğrenci Türklerle konuşabilmekte, diğer 161 öğrenci ise Türklerle konuşamamaktadır.

Araştırmada en düşük tutumların ise “**Okuma ve Anlama** ($\bar{X}=3,30$)” ve “**Dinleme** ($\bar{X}=3,30$)” becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Dinleme boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı Türkçe konuşanları dinlediği zaman, Türk öğretmenler konuyu anlattığı zaman ve Türk dizi, Türkçe röportaj ve haberleri izlediği zaman büyük ölçüde anladığı ve Türkçe anlamadığı kelimeleri duyduğu zaman ana fikrini çıkararak tahmin edebildiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı Türkçe konuşanları dinlediği zaman, Türkçe öğretmenler konuyu anlattığı zaman ve Türk dizi, Türkçe röportaj ve haberleri izlediği zaman sorun yaşadığını ifade etmektedir. Okuma ve anlama boyutundaki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili okuma ve anlama sorularını doğru cevaplayabildiği, okuduğu Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri belirleyebildiği, özetle

okuma ve anlamada sorun yaşamadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okuma ve anlamada sorun yaşamamasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde okuma hissini uyandıramamasından dolayı Türkçe hikâye kitapları okumayı sevmediği ve sıkıcı bulduğu görülmektedir. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bölümlerin kütüphanesinde Türkçe kitapların yeterli sayıda olmamasından kaynaklanabilir. Elde edilen bu sonuçlara göre, Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bölümlerin sınıfları görsel ve işitsel araçlarla donatılmalı, okuma kitaplarının sayısı artırılmalıdır.

5.1.3 İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Analizler sonucunda, Özbekistan üniversitelerinde Türkçe okuyan öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama ve motivasyon tutum puanları arasında pozitif düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($p < ,01$).

Geçmiş dönemlerde Türkiye ve Özbekistan arasındaki kültürel, ekonomik ve politik bağlar neredeyse kopma noktasına gelmişti. Özbekistan'daki çoğu Türk işletmelerin ve Türk kanallarının kapatılması, Türkçe kurslarının sayısının ciddi şekilde azalması, Türk öğretmenlerin ülkelerine geri dönmesi, Türkçe kaynakların yetersizliği ve Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçesinin yeterli düzeyde olmaması Türkçenin yetersiz seviyede öğretilmesine neden olmuştur. Türkçe eğitimi alanındaki yapılan reformlar da iyi sonuçlar vermemişti. Bunun dışında, Türkçe bölüm mezunlarının iş bulma zorluk çekmesi de, gençlerin Türkçe öğrenme isteğinin azalmasında etkili olmuştur. Son zamanlarda, iki devlet başkanlarının çabaları ile, iki ülke arasındaki ilişkiler olumlu yönde değişmeye başlamıştır. Yeni iş alanlarının açılması, kültürel ve eğitimsel ilişkilerin geliştirilmesi, gençlerin geleceğe duydukları güvenin artmasına katkı sağlar. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısını artırır. Ancak öğrencilerin Türkçe eğitime yönelik tutum ve motivasyonu hemen değişmeyecektir, tutum ve motivasyonun değişmesi için sürecin uzun zamana yayılması gerekmektedir.

5.1.4 Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik yazma tutumlarının benzer olmadığı söylenebilir. Kız öğrencilerin Türkçeye yönelik yazma tutum puanlarının ($\bar{X} = 38.94$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 36.47$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Türkçeye yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları puan sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde bir zorunluluk olan bu becerinin kazanılması zorunluluğu veya isteği öğrencilerin başarı ve motivasyonunu etkilemektedir. Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlar artmaktadır (Ungan, 2007). Yabancı dil öğrenen öğrencilerin çoğunluğu yazma becerisinde sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sıkıntıların nedenlerinden biri bildiği halde düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluşmasıdır. İstenilen başarıyı elde edememenin bir başka sebebi de yazma etkinliğinin kendisinden kaynaklanan bazı kuralları öğrencilerin yeterince yerine getirememeleri, önce kendi dilinde düşünüp sonra düşüncelerini Türkçeye aktardığında Türkçe cümle yapısına aykırı ve stilistik açıdan da yanlışlıkları yapmalarıdır (Çakır, 2010). Türkçeye yönelik dinleme, konuşma, okuma ve anlama, motivasyon tutumları ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalama puanlarının yüksek olmasına rağmen cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin Türkçeye yönelik dinleme, konuşma, okuma ve anlama, motivasyon tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.1.5 Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Özbekistan’da Türklerle konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dinleme ve okuma ve anlama tutum ölçekleri açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Başka bir ifadeyle “Özbekistan’da Türklerle

konuşuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevap sonuçlarına göre dinleme ve okuma ve anlama tutumlarını benzer olmadığı söylenebilir. “Evet” diyenlerin okuma ve anlama tutum puanlarının, “Hayır” diyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Özbekistan’da az olmasına rağmen Türkçe öğrenim gören öğrenciler Türklerin konuşmasını dinlemeye, anlamaya, Türkiye ve Türk kültürü hakkında bilgi edinmeye çok meraklıdırlar. Eskiden Özbekistan’daki üniversitelerin Türkçe bölümlerinde Türkçe öğreten Türk öğretmenleri ders vermişti. Öğrenciler Türkiye Cumhuriyeti ve Türk kültürü hakkında yeni bilgiler almış ve konuşmaları hızlı bir şekilde gelişmişti. Öğrenciler kendi imkânlarıyla Türk arkadaşlar bulmaya çalışmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bazı öğrenciler Türkiye Büyükelçiliğine giderek konuşmasını geliştirmektedir. Diğer öğrencilerin ise konuşması yetersiz kalmaktadır. 206 öğrencinin 45’i Türklerle konuşma fırsatı bulduklarını ifade ederken diğer 161 öğrenci bu imkândan yoksun kalmaktadır. Türkiye’den gelen öğretmenler Özbekistan üniversitelerindeki öğrencilere Türkçe öğretirse konuşma ve telaffuzdaki sorunlar ortadan kalktığı gibi yerel öğretmenler de onların deneyimlerinden faydalanmış olur.

5.1.6 Beşinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Çalışmaya katılan öğrencilerin “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz*” sorusuna verdikleri cevapların dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama, motivasyon tutum ölçekleri açısından aldıkları puanlara ilişkin T-Testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Başka bir ifadeyle “*Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz*” sorusuna verdikleri cevapların sonuçlarına göre dinleme, konuşma, yazma, okuma ve anlama, motivasyon tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Özbekistan üniversitelerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin 119’u Türklerle İnternet üzerinden iletişim kurmakta ve kalan 87 öğrenci ise iletişim kurmamaktadır. Bunun sebebi internet aracılığıyla Türkleri bulmanın ve iletişim kurmanın daha kolay olmasıdır.

5.2 SONUÇ

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde dil becerileri ne kadar önemliyse, tutum ve motivasyon da o kadar önemlidir. Öğrenci davranışlarındaki içsel ve dışsal güçler, içgüdü, dürtü, özlem, dilek, istek, çıkar, ilgi, gibi ihtiyaçlar öğrencinin tutum ve motivasyonunu büyük ölçüde etkilemektedir. Motivasyon içsel ve dışsal güçlere dayandığı için sürekli değişebilmektedir. Öğretmen öğrenciyi destekleyici içsel ve dışsal etkenlere sürekli dikkat etmelidir. Öğrencinin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonunda denge bozulduğu zaman dile olan tutumu da olumsuzlaşmaya başlar. İçsel motivasyon zamanla dış motivasyondan destek aramaya başlar. Öğrenciler, Türkçe bölümlerinden mezun olduktan sonra nasıl bir bakış açısına ve beklentilere ulaşabileceği konusunu düşünmeye başlamaktadır. Bu nedenle öğrencinin eğitim aldığı yükseköğretim kurumu ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi gerekir. Ne yazık ki, 2000'li yılların başlarında Türkiye ve Özbekistan arasındaki ilişkilerin kötüleşmesinden dolayı, Özbekistan'daki çoğu Türk işletmeleri ve Türk kanalları kapatıldı, Türkçe kurslarının sayısı ciddi şekilde azaldı, ülkelerimiz arasındaki kültürel, ekonomik ve politik bağlar neredeyse kopma noktasına geldi. Türkçe eğitimi alanındaki yapılan reformlar da iyi sonuçlar vermemiştir. Türk öğretmenlerin Türkiye'ye geri dönmesi, Türkçe kaynakların yetersizliği ve Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin Türkçesinin yeterli düzeyde olmaması ve Türkçenin yeterli düzeyde öğretilmesi, Türkçe bölüm mezunlarının iş bulmada zorluk çekmesi, gençlerin Türkçe öğrenme isteğinin azalmasına neden olmuştur.

Son zamanlarda, iki ülke devlet başkanlarının çabaları ile iki ülke arasındaki ilişkiler olumlu yönde değişmeye başlamıştır. İki ülke arasındaki kültürel, ekonomik ve siyasi ilişkilerin yeniden kurulması Türkiye ve Özbekistan arasındaki yatırım ve işbirliklerine ivme kazandırmıştır.

2017 yılında, ikili ticaret hacmi 1,5 milyar ABD dolarıdır. 2018 yılı itibarıyla, yaklaşık 500 Türk şirketi Özbekistan'da faaliyet göstermektedir. Özbekistan'ın ekonomisine çekilen Türk yatırımlarının hacmi 1 milyar doları aşmıştır. 2018 yılı Nisan ayında iki devletin hükümetleri ve bakanlıkları; ekonomi, ticaret, ulaştırma ve lojistik, sanayi, enerji, bilim, eğitim, turizm ve diğer alanlarda işbirliği anlaşmaları

imzaladı. 2018 ve 2019 yılının başlarında Türkiye ve Özbekistan üniversiteleri eğitim alanında yeni işbirliği anlaşmaları imzaladı. Buna ek olarak, Taşkent Özbek-Türk İş Forumu'nda 50'den fazla yeni proje için toplam 3 milyar ABD doları tutarında yatırım anlaşması imzalandı.

İki devlet arasında bağların güçlenmesi, Türkçe öğrenmeye yönelik tutumların kademeli olarak artmasını sağlar. Sadece üniversite öğrencilerinin değil, aynı zamanda Özbekistan'daki tüm gençlerin bilişsel faaliyetlerini de destekler. Yeni iş alanlarının açılması, kültürel ve eğitimsel ilişkilerin geliştirilmesi, gençlerin geleceğe duydukları güvenin artmasına katkı sağlamaktadır. Hem Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısını hem de Türkçe öğrenme isteğini artırır. Araştırmamızda elden edilen sonuçlarda da eğitimde yapılan reformlardan dolayı Özbekistan üniversitelerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görüldü. Türkçe eğitime yönelik tutum hemen değişmeyecektir, tutumun değişmesi için sürecin uzun zamana yayılması gerekir. Türkçe bölümü mezunları için iş yerlerinin var olması, Türkiye'de kaliteli staj yapmış olan Türkçe öğretmenleri, iki devlet arasındaki öğrenci değişim burs programları, ders sürecinde yeni teknoloji ve kaliteli Türkçe kaynaklardan yararlanılması Türkçeye yönelik tutumları temelden olumlu yönde değiştirir ve öğrencilerin bilişsel faaliyetlerini artırır. Bunun dışında, Özbekler tarafından Türk dizilerini sevilerek izlenmesi, Türkçe şarkıların dinlenmesi de Türkçe öğrenmek isteyen gençlerin sayısının artmasına yol açmaktadır. Türkçeyi lise ve üniversitelerde öğrenme fırsat bulamayan gençler dil merkezlerine giderek Türkçe öğrenmektedirler. Özbek gençleri Türkiye'yi, Türk yaşam tarzını ve kültürünü öğrenmeye çalışmaktadır.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında hizmet veren kurumlara ve eğitimcilere yönelik öneriler olarak iki grup altında toplanmıştır.

5.3.1.1 Eğitim Alanında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Hizmet Veren Kurumlara Yönelik Öneriler (MEB, Üniversiteler vb.):

1. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlarda çalışan Türk öğretmenlerinin davet edilmesi Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönden etkiler. Türk öğretmenler dil öğretimiyle aynı anda Türk kültürünü de öğretmiş olurlar. Çünkü Özbekistan’ın eğitim kurumlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin çoğu Türkiye’de staj yapmamış, hatta orada hiç bulunmamıştır.
2. Özbekistan hükümeti Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri Türkiye’ye yabancı dil olarak eğitim veren kurum ve dil merkezlerine staj yapmaları için göndermelidir.
3. Hem Özbekistan Cumhuriyeti hem de Türkiye Cumhuriyeti tarafından Özbekistan üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere Türkiye’de üç aydan bir yıla kadar burslu eğitim alma fırsatı verilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen başarılı öğrencilerin teşvik edilmesi dile olan olumlu tutumunun gelişmesine katkı sağlayacaktır.
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten üniversitelerde, öğrencilerin Türkçesinin hızlı bir şekilde gelişmesi için kaliteli Türkçe kitaplara ihtiyaç vardır. Çünkü üniversitelerde yeterli düzeyde kaliteli Türkçe ders ve alıştırma kitapları ya hiç yoktur ya da yetersizdir. Bu nedenle, Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitimle ilgili birimleri, TİKA ve Türk Büyükelçiliği tarafından yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlara Türkçe eğitim materyali sağlanmalıdır.
5. Özbekistan’da Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER gibi dil merkezleri açılmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin Türkçeyi hangi seviyede bildiğini ölçmek amacıyla Türkçeyi yabancı dil olarak eğitim veren üniversiteler Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER gibi dil merkezleriyle ortak çalışmalar yapmalıdır.

6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların sınıfları görsel ve işitsel malzeme ile donatılmalıdır.

5.3.1.2 Eğitimcilerle Yönelik Öneriler

1. Türkçe öğrenen öğrencinin Türkçeye olan tutumunun gelişiminde en büyük rolü, dersin amaçları oynar. Öğrencilerin ilgisini çeken şeyler, perspektif, amaçları belirleyen ilkeler, onların derse olan tutum ve ihtiyacını güçlendirir, istikrarını sağlar. Gözlenen amaç ve başarıya ulaşma yolları net ve açık bir şekilde gösterilmelidir. Dersin genel hedefleri mikro hedefler, yani dersin aşamaları ile detaylandırılmalıdır. Öğretmen dönem içerisinde uzun vadeli hedefleri (dersin amacı, sınıf sistemleri vasıtasıyla) projelendirmeye odaklanmalıdır. Hedefin öğrenciler için mantıklı, ruhsal, entelektüel gelişimi ve kişisel oluşumu için faydalı olması gerekmektedir. Amaçlar, öğrencilerin yetenekleri ile orantılı olmalıdır. Aynı zamanda, öğretmen bir ders tasarlarırken, hemen ve doğru kararlar vermeye, gerekli değişiklikleri yapmaya psikolojik hazır olmalıdır.
2. Türkçe öğretmenin öğrencilere Türkçenin kendileri için ne denli önemli olduğuna ikna etmesi önemlidir. Öğretmen bunu başarabilirse, öğrenciler motive olur ve Türkçe öğrenmeye daha istekli olurlar. Özellikle, öğrencilerin derse olan tutumunu, davranışını, öğrenme ihtiyaçlarını geliştirebilmesi, pratik öğretim yöntemleri uygularken önemlidir. Öğretmenler ders içeriğini belirlerken öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri, yararlı olabilecek konulara odaklanmalıdır.
3. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin bireysel gelişim sürecine katkı sağlayacak, kendi kendine çalışabileceği yöntemleri de öğretmelidir. Öğretmen öğrencinin kendisinden bağımsız olarak öğrenmeye çalışabileceği bir zemin hazırlamalıdır. Bunun için öncelikle motivasyon ve tutumun olumlu olması gerekmektedir.
4. Duygusal etki - şüphe, gurur, sevinç, vatanseverlik gibi duygular, motivasyon açısından öğretim sürecinde önemlidir. Eğitim sürecinde, pozitif duygular, bazen çok bazen az sevinçli anlar yaşanabilir; bazen ise olumsuz duygular oluşur - can sıkıntısı, korku, vb. Öğretimin motivasyonunu korumak için öncelikle olumlu duygular gereklidir:

- Eğitim kurumundaki ortamın pozitif olması;
- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim şekli;
- Öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkında olmalarına bağlı gelişen duygular;
- Yeni bilgi öğrenmekten kaynaklanan duygu (merak, merak);
- Bağımsız bilgi almakla hissedilen duygu;
- Sözlü teşviklerden oluşan duygu;

Yukarıdaki tüm duygular, duygusal rahatlık ortamı oluşturur. Aslında öğrencinin duygusal refahı öğretmenin davranış biçimine bağlıdır. Duygular kendi kendine gelişemez, fakat insan faaliyetinin özelliklerine ve motivasyonuna yakından bağlıdır. Leontiev'e (1972) göre, bireyleri motive eden şeylerin gerçekleşmesinden duygular oluşur ve çoğu zaman rasyonel bir değerlendirmeden önce ortaya çıkar.

5. Öğretmenin dersin önemli noktalarına odaklanarak dersi anlatması, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve çalışma disiplininin bütünsel bir görünümünü oluşturabilir. Dersin kendine göre çok bilgilendirici ve ilginç noktaları olmasından dolayı öğrencilerin derse olan tutumu pozitif olur, onların ilgisini çeker ve meraklarını artırır.
6. Öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin etkinleştirilmesi için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Öğrencinin etkinliği, büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Öğretmen dersin ilk anlarından itibaren konu anlatırken öğrencilerin dikkatini ilk cümleleriyle çekebilmeyi başarabilirse dersin sonuna kadar öğrencilerin dikkati öğretmenden ayrılmaz. Sınıftaki öğrencilerin bilişsel etkinliklerini artırmanın yollarından biri de öğretmenin ilginç ve dikkati çekici sorular sorması, görevler vermesidir. Bu, öğrencileri bir zihinsel çalışmaya odaklamanın en etkili ve yaygın yollarından biridir.
7. Problem durumları oluşturarak onların eğitim yöntemlerini geliştirebilmesi için çözümler bulmak gerekir. Markova'ya (2013) göre, eğitimde problem oluşturmak ve serbest seçme olanakları sunmak tartışma ortamına zemin hazırlar ve bu da motivasyonu artırır, yetkinlik isteğini motive eder. Problemler konuların

analiz, karşılaştırma, açıklaması yapılarak konular hakkında daha derin bir anlayış oluşturur. Mesela, çeşitli öğrenme durumlarında uygulanabilecek bir dizi genel sorular kullanılabilir: Güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Ne hakkında öğrendik ve niçin? Öğrendiğiniz bilgileri nasıl kullanabilirsiniz? Alınan bilgiler hayatınızda nasıl yardımcı olur? Faydalı ve iyi yönler nelerdir ve neden?

Bu tür sorular eğitim sürecinin temelini oluşturduğunda, öğretimin asıl amacının anlaşılmasıyla bu, öğrencinin düşünmesini, bilgiyi uygulamaya geçirmesini ve yaşam durumlarında tutacağı yolu kolayca bulmasını sağlar. Öğrenciler sorulara yanlış cevaplar verdiğinde öğretmen olumsuz yorumlar yapmaktan kaçınmalıdır. Olumsuz yorumlar, öğrencinin motivasyon ve düşünce gelişimini engeller. Öğretmenin, herkesin hata yapma hakkı olduğunu sık sık tekrarlaması gerekir.

8. Yabancı dil öğretmenin, öğrenciler tarafından sorulan soruları cevaplayarak soru soran öğrencileri teşvik etmesi gerekir: "İyi bir soru sordun, düşüncelerin akışını takip ettiğin belli." Özellikle, iyi sorular geldiği zaman, sorulan sorulara övgüde bulunması gerekir.
9. Türkçe öğrenen öğrencilerin incelenen materyal, ders konusu üzerinde tartışmaya dâhil edilmesi çok önemlidir. Eğitim sürecinde, öğrenciler materyali incelediğinde, diğer öğrencilerle etkileşime girdiğinde bu durum olumlu etki yaratır. Sınıftaki herhangi bir ders konusu hakkında yapılan tartışmalar dersin en önemli kısmıdır. Böyle tartışmalar sayesinde, öğrenciler öğretmenle yaşadıkları diyalog sonucunda kendi zihinleri ile yeni şeyler keşfederler.
 - a. Sınıftaki pozitif iklim (öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olma durumu);
 - b. Demokratik tartışmalara ilişkin normlar, aşağılamaların yasaklanması;
 - c. Hem büyük hem de küçük sınıflarda tartışma organizasyonu;
 - d. Tartışmada dominantlığın önlenmesi;
 - e. Tartışmaya yetecek zamanın sağlanması;
10. Kebabli (2006) göre, yüksek not alma öğrencileri ders çalışmaya motive eder, fakat her zaman değil. Yüksek not alma öğrenciyi şöyle durumlarda motive edebilir:

- a. Aldığı notların objektif olduğundan emin olduğunda;
- b. Kendisini faydalı olarak algıladığında;
- c. Daha yüksek sonuçlara ulaşmak için yapılması gereken önemli şart olarak gördüğünde;
- d. Yüksek not almanın başarıya ulaşmasına katkı sağlamasından emin olduğunda;

11. Yabancı dil öğretmeninin, öğretim sürecinde öğrencilerin başarısına olan inancını koruyabilmesi ve onları destekleyebilmesi başarıya ulaşabilmenin en kısa yoludur. Öğrencilerde öğrenme isteği bir şeyler yapabildiğinde, başarabildiğinde ortaya çıkar. Öğrencinin bilgi edinmesi kişisel menfaatine yöneliktir. Öğretimde başarı - iç güç kaynağı olarak, zorlukları aşmak için öğrenme ihtiyacı ve isteğinde bulunması sonucu gerçekleşir.

12. İyi bir ders çalışma planı yapmak – Öğrenci kendi günlük ders çalışma planını ayarlar, amaç ve hedeflere yönelik bilişsel faaliyetlerini uygular. Öğrencinin zamanını etkili bir şekilde kullanması günlük programın düzenlemesi, başarılı olabilmek için enerjisini, günlük olayların peşinde harcayarak geçirmesi, amaçlarına yönelik kullanması önemlidir. Öğrencilerin tüm bu serbest ders çalışma zamanını planlaması öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır. Ama, öğrencide motivasyon yoksa öğretmen hiçbir zaman öğrencilerine serbest ders çalıştıramaz.

13. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi için dersleri Türkçe anlatması gerekmektedir. Aksi durumda dil becerilerinde eksiklikler olacaktır.

5.3.2 İleride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

1. Bu çalışmada geliştirilen ölçekle sadece Türkçe öğrenim gören öğrencilerin değil başka dilde öğrenim gören öğrencilerin dile yönelik tutumu da ölçülebilir.

2. Özbekistan'daki Türkçe eğitim veren üniversitelerin öğrencilerine yönelik olarak dil becerilerinin hızlı gelişmesi için olumlu tutum ve motivasyon çalışması yapılabilir.
3. Özbekistan'daki Türkçe eğitim veren üniversitelerin öğrencilerinin Türkçesinin hızlı bir şekilde gelişmesinde öğretmenin rolü üzerine bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abelson, R. P. ve Prentice, D. A. (1989). *Beliefs as Possessions: A Functional Perspective*. Hillsdale. New Jersey.
- Adıgüzel, A. (2012). *Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 11 (40), s.30-45.
- Akdemir, A. (2010). *Videonun Dinleme Becerisine Ön Örgütleyici Olarak Uygulanması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*, Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, A. (2013). *Türkçe Öğretimi Dersi Başarı Düzeyi ile Tutum ve Üstbilişsel Becerilerin Etkileşimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Bustan, S. A. ve Al-Bustan, L. (2009). Investigating Students Attitudes and Preferences towards Learning English at Kuwait University. *Journal of College Student*, 43, p.454.
- Aldyab, A. (2017). Dil Öğreniminde Dinlemenin Önemi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, Volume: 3 p.440-448.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Anderman, H. L. ve Midgley, C. (1998). *Motivation and Middle School Students*. ERIC DIGEST. Retrieved October 29, 2003 <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1998/anderm98.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Atalay, E. (1998). Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarının ölçülmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. ÖRNEĞİ)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*: Volume. 30, No.11, p.2289-2308.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bernard, J. (2010). *Motivation in Foreign Language Learning: The Relationship between Classroom Activities, Motivation, and Outcomes in a University Language-Learning Environment*. Carnegie Mellon University, Dept. of Social and Decision Sciences. Pittsburgh
- Biçer, N. vb. (2007). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 29.
- Bilgin, İ. ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim-Online*, 4, s.32-45.

- Bora, B. (2013). *Pazarlama Araştırmalarında Kullanılan Likert Türü Ölçeklerin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*. ISSN: 2198 – 4999, Mannheim – Germany, Udes, p. 924-935.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English As a Foreign Language (Yabancı Dil İngilizce Öğrenimine Karşı Motivasyon, Tutum ve Kaygının Rolü)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal: Volume. 3, No.3, p.645-673*.
- Caciora, A. ve Veronica, S. (2008). Motivation in Language Learning. University of Oradea, Faculty of Electric Engineering and Information Technology, Annals of the University of Oradea, Economic Science Series; Vol. 17 Issue 1, p.557.
- Çetintaş, B. ve Demir, K. (2016). Üniversitelerde Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Derslerinde Anadil Kullanımına Yönelik Tutum ve Davranışları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(33), 259-285.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cibişoğlu, M. A. (2016). Öğrencilerin Toplumsal Kökenlerinin, Yabancı Dil Başarılarına ve Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi,

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, G. (2016). Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Crookes, G. ve Schmidt, R. (1991). Motivation: Reporting the Research Agenda. *Journal of Language Learning* 41, Vol. 4, p.469-512.

Çakır, G. (2015).Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *International Journal of Social Science. Number: 40*, p. 193-203.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28*, s. 165-176.

Çelik, G. (2017). *Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması*, Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.

Demirel Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Usem Yayınları, Ankara.

- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, Sayı: 2 (1)*, s.71-106.
- Demirel, Ö. ve Sahin, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi, (7. baskı)* PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, K. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Edebiyat Dergisi, Sayı:18*, s. 13-27.
- Derya, N. ve Özler, E. (2013). *Yönetim ve Organizasyon (Ünite 5, 6)*, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944.
- Dewis, R. V. (1987). Scale Construction. *Journal of Counselling Psychology. 34(4)*, p: 481-489.
- Djigunović, J. M. (2012). Attitudes And Motivation in Early Foreign Language Learning. *C E P S Journal: Volume. 2, No.3*. Zagreb.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994)*, p. 273-284
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching, 31*,117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Harlow, Longman, England.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. ve Csizer, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *2(3)*. 205-229.

- Durcan, N. M. (2007). Yabancılaşmanın insan kaynakları açısından incelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dvornikova, T. (2011). Öğrencinin Akademik Etkinliğinde Motivasyon ve Öz Düzenleme (Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента), *Petersburg Devlet Üniversitesi Dergisi*, sayı 3: 79-84. Petersburg.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ehrman, M., Leaver, B. L. ve Oxford, R. L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313-330.
- Eliasson, J. (2014). The role of attitude structures, direct experience and reframing for the success of congestion pricing. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, No.67, p.81-95.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erdem, A. R. (1997) İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları, Pamukkale Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı No:3, Sayfa No:68-76.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Retrieved January, 2012. from publish.uwo.ca/gardner/docs.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative Motivation & Second Language Acquisition*. Pressed by University of Hawaii.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A Students Contribution to Second Language Learning. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Garcia, M. (2007). *Motivation, Language Learning Beliefs, Self-Efficacy, and Acculturation Patterns among Two Groups of English Learners*. University of Southern California. Faculty of The Rossier School of Education. California.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Genc, G ve other... (2016). A Comparative Study on the Motivation and Attitudes of Language Learners of Online Distance and Traditional In-Classroom Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, ISSN 1302-6488 Volume: 17 Number: 4 Article 4.
- Gömlüksiz, M. N. (2010). An Evaluation Of Students' Attitudes Toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences 9 Journal*, p.913–918.
- Gönç, M. (2015). *Kutadgu Bilig'in Yazma Becerisi Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Guerin, B. (1994). Attitude-Behavior Congruity, Mindfulness, and Self-Focused Attention: A Behavior-Analytic Reconstruction.: *The Behavior Analyst 17 Journal, Volume 1*, p.155-163.
- Güney, S. (Editör). (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gür, T. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Tutumları ve Dil Kullanımlarının Söylem Çözümlemesi Yöntemi ile Betimlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, G. (2011) *Exploring English Language Teaching Language in Action*. London: Routledge.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management: Volume. 2, No.3, p.12-16*.
- Hogg, M. ve Vaughan, G. (2005). *Social Psychology*, Edition 4. London: Prentice-Hall.
- Işık, A. D. ve Rıza, E. T. (2011). Bilişim Teknolojileri Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 6, Number: 1, Article Number: 1C0276*
- İlter, B. G. (2007). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretim sınıflarında yazma becerisi etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sayı: 2, s. 1-11*.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum Algı İletişim*. (3.Baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. (5.Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kaçar, H. İ. (2012). Arapça Öğretiminde İdeal Bir Okuma-Anlama Becerisi Üzerine. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 43, s. 167-184*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul.
- Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Cilt:7, Sayı:1, Sayfa: 19-36*.
- Kan, A. (2009). Effect of Scale Response Format on Psychometric Properties in Teaching Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research, 34, 215-228*.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016)Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu İle Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:16, Sayı 4: 203-213*.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye İlişkin Tutumları, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi, Sayı 4*.
- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38(170), 294-307*.
- Keblawi, F. (2006). *Motivational Orientations, Attitudes, and Demotivation: a Case Study of Muslim Arab Learners of English in Public Schools in Northern Israel Unknown Binding*. Pp: 23 -57.
- Kennedy, J. R. (1996). *Variations in The Motivation of Successful and Unsuccessful Turkish Learners of English (Başarılı ve Başarısız İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin Motivasyonlarındaki Varyasyonlar)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Bursa: Alfa aktüel Basım.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*, 13. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (1989). *İşletme Yöneticiliği – Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*. Yön Ajans: İstanbul.
- Köklü, N. (1997). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:28/Sayı:2*.

- Kılıova, M. (2013). Способы мотивации учебной деятельности студентов вузов, Перспективы Науки и Образования (Üniversite öğrencilerinin eğitim faaliyetlerini motive etme yolları, Bilim ve Eğitim Bakış Açıları). *Bilim ve Eğitim Beklentileri Dergisi*, sayı 3: 86-94. Voronej.
- Kulpcu, O. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticileri Motive Etmede Kullanılabilecek Motivasyon Araçları Üzerine Bir İnceleme* Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumsar, E. ve Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi Öğreniminde Yaptıkları Yanlışlıklar ve Bu Yanlışlıkların Düzeltilmesine Yönelik Öneriler, *Yaz Summer Dergisi*, sayı 12: 81-103.
- Leontiev, A.(1972). Проблемы развития психики (*Ruhsal Gelişimin Sorunları*). Moskova.
- Locke, E. ve Latham, J. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist* 57(90), 705–717.
- Loewen, S. ve Reinders, H. (2011). Key Concepts in Second Language Acquisition. Palgrave Macmillan.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 4/2, s. 748-769, Türkiye.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*: Volume. 2, No.2, p.99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*: Volume. 52, No.1, p.397-422.

- Mansour, S. ve Tremblay, D. G. (2016). How the need for “leisure benefit systems” as a “resource passageways” moderates the effect of work-leisure conflict on job burnout and intention to leave: A study in the hotel industry in Quebec. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 27, p.4-11.
- Markova, A. (2013). Формирование мотивации учения в школьном возрасте (Eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonunun gelişimi), URL: <http://psymania.info/raznoe/307.php>. adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, 184-202.
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel bağlılık, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite Programlarında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Alan Yeterliklerinin Araştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, sayı 1: 121-143
- Mutlu, S. (2012). *Bilimsel Süreç Becerileri Odaklı Fen ve Teknoloji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri, Motivasyon, Tutum ve Başarı Üzerine Etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Nekzad, M. (2016). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Afganistan Uyruklu Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarının İncelenmesi, , Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners’ Orientations and Perceptions of Their Teachers’ Communication Style. *Language Learning*, 51(1), p.107-144.

- Noels, K., Clement, R. ve Pelletier, L. (1999) Perceptions of Teachers 'Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal: Volume. 83, No.1*, p.23 – 34.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara.
- Oroujlou, N. ve Vahedi, M. (2011). Motivation, Attitude, And Language Learning, *ICEEPSY, Procedia - Social and Behavioral Sciences 29*, p.994 – 1000.
- Oyarkılıçgil Ateş, A. (2001). Kazak ve Kırgız Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarının Türkçe Öğrenim Başarılarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston.
- Oxford, R. L. (2002). "Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions". In *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: PegemA
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Öz Düzenlemeli Jigsaw IV Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özge Dağoğlu, F. (2004). *niversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine Olan Tutumlarını Arttırılması ve Program Düzenlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven, E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özkalp, E. (2004). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım. S. 281.
- Pakyüz, P. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Destekli Programın Üniversite Öğrencisi Genç Yetişkinlerin Tutum ve Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pan, V. L. (2014). *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarının ve Sınıf Kaygılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pişkin, B. (2005). *Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, A. (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinlemeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pulvermuller, F. ve Schumann, J. (1994). Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition. *Language Learning*, 44 p.681-734.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, (4), 227–268.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayın Dağıtım.
- Saf, S. A. (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin tutum, Motivasyon ve Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sallabaş, E. Göktentürk, T. ve Yazıcı, E. (2018). Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumunun Belirlenmesi: Bir Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (bir geçerlik ve güvenirlik çalışması)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International: Volume. 14, No.3*, p.204-220.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences, Volume: 12, Issue: 30*, s. 13-25.
- Sengül, K. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Servet, A. (2016). *Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum Okula Yabancılaşma Ve Okul Tükenmişliği*, Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezer, İ. C. (2007). *Endüstri ilişkileri ve yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shook, C. ve Bratianu, C. (2010). Entrepreneurial intent in a transitional economy: an application of the theory of planned behavior to Romanian students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 6, 231-247.
- Stoner, J. (1978). *Management*; Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Şahin, A. (2004) Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi, Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 11*, 523-547

- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon Kuramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araştırmaları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurum Ölçeğinde Bir Model Önerisi*. Ankara İdari Uzmanlık Tezi Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 36-81. Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tazebay, A. (1993). *İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- TDK- Büyük Türkçe Sözlük (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara. Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Mersin.
- Topçuoğlu, F. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Ana Dili Öğretimi Ders Kitaplarındaki Beceri Alanlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Anlama Becerilerine Yönelik Öz Yeterlikleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, F. (1977). *Eğitimde Ölçme Teknikleri*, Yayınlanmamış Ders Notları, Ankara.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2012) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3.Baskı). Ankara.
- Ulukoş, K. S. (2016). Motivasyon Teorileri ve Lider Yöneticilik Unsurlarının Bireylerin Motivasyonuna Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 25: 247-262.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23 (2), s. 461-472.
- Uyumaz, G. (2013). *Likert Tipi Ölçeklerde Madde Düzeni Ve Derecelendirme Farklılıklarının Psikometrik Özellikler Ve Yanıtlayıcı Tutumları Açısından*

İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Uz, Y. (2009). *İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullandıkları Yeni Yöntem Ve Teknikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vashistha, K. C. (2012). A Study of Attitude Towards Sex-Education as Perceived by Parents and Teachers. *Samwaad: e - Journal: Vol.1 No.2*

WEB 1, <https://www.delinetciler.org/showthread.php?t=57116>

WEB 2, <https://www.uza.uz>

WEB 3, <https://www.uzedu.uz>

WEB 4, <https://www.lex.uz>

WEB 5, www.milliyet.com.tr/turk-dizileri-ozbekistan-i-magazin-2578666

WEB 6, <https://www.norma.uz>

WEB 7, <https://ru.sputniknews-uz.com/politics/20180430/8092751/uzbekistan-turcia-vizit-dogovory.html>

WEB8, <http://uza.uz/uz/politics/o-zbekiston-turkiya-hamkorlikning-yangi-imkoniyatlari-18-11-2016>

WEB 9, <https://altinmiras.com>

Williams, M. ve Burden, R. (1997). *Psychology For Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Yayla, D. (2014). *Yabancılara Teknoloji Tabanlı Türkçe Öğretimi: Dinleme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Durum Analizi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeniçeri, Ö. (2012). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

- Yıldıran, Ç. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin Ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutum ve Tutukluğunun Yazma Başarısına Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 979-992.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 6(2), s. 323-350.
- Yücel, E., Yılmaz, H. ve Öztürk, S. (2016). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yöntemi*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Zareian, G. ve Jodaei, H. (2015). Motivation in Second Language Acquisition: A State of the Art Article. *International J. Soc. Sci. & Education*, vol.5 Issue 2, ISSN: 2223-4934 E and 2227-393X

Ekler

EK 1. ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN TUTUMUNA İLİŞKİN DİNLEME ÖLÇEĞİ.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Türkçe konuşanları dinlediğim zaman büyük ölçüde anlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Türkçe konuşanları dinlediğim zaman anlayamadığım için sıkıntı çekerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını izlediğim zaman tamamına yakını anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Dinlediğim metinlerle ilgili kim, ne, nerede, ne zaman sorularının çoğunlukla yanıtını bulabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Türkçede anlamadığım kelimeleri duyduğum zaman cümlenin ana fikrini çıkararak tahmin edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Türkçede duyduğum kelimeleri doğru olarak yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Türkçemin gelişmesi için Türkçe televizyon kanallarını izlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Türk dizileri, filmleri ve televizyon kanallarını hiç izlemem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Türkçe belgesel film, röportaj ve tartışma programların içeriğini genellikle anlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Anlatılan olaylar ve deneyimlerle ilgili duygu ve düşünceleri genellikle yakalayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Bir konu üzerinde konuşanların farklı bakış açılarını fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Ders, konu odaklı tartışma ve münazaraları kolaylıkla takip edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**EK 2. ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKİYE TÜRKÇESİ
ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TUTUMUNA İLİŞKİN KONUŞMA ÖLÇEĞİ.**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Sorulara Türkçe cevap verebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	İnsanlarla Türkçe konuştuğum zaman beni anlayamazsa, düşüncelerimi başka sözcüklerle ifade edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Türkçe konuşabilmek hayatımda önemli bir yere sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Türkçede kendimi ifade edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Aile üyelerimi sözlü ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Bir konu üzerinde Türkçe tartışabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Ad, soyad, adres, telefon numaram, hobilerimle ilgili Türkçe bilgi verebilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Hayallerimi, umutlarımı ve hedeflerimi Türkçe olarak ayrıntılı bir biçimde anlatabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Başkalarının yorum ve düşüncelerini yorumlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Bir film ya da kitabın içeriğini Türkçe anlatabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Türkçe bir sözcüğü hatırlayamadığım zaman benzer bir kelime kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Düşünce ve görüşlerimi açık bir şekilde Türkçe aktarabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Türkçe değişmeceli dil öğelerini (atasözü, deyim, söz sanatları vb.) kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK 3. ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TUTUMUNA İLİŞKİN YAZMA ÖLÇEĞİ.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Türkçe yazarken yazım kurallarına uygun bir şekilde cümle ve kelimeleri doğru yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Türkçe yazarken düşüncelerimi tam ve açık şekilde ifade edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Türkçe yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Türkçe metinleri kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Kompozisyon yazarken çok imla yanlışlıkları yapıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Yazmadan sonra okuduğumda yaptığım hatalarımın farkına varabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Türkçe kişisel bilgilerimi (meslek, yaş, adres vb.) içeren formları doldurabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Türkçe kendim ve aile üyelerimi ayrıntılı bir biçimde yazarak betimleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Türkçe olay ve deneyimlere ilişkin (tatil, bayram, anı vb.) kompozisyonlarını kolayca yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Türkçe izlediğim film ya da okuduğum kitabın kısaca özetini yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Türkçe kurmaca metinler (kısa öykü, diyaloglar vb.) yazabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**EK 4.ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN TUTUMUNA İLİŞKİN OKUMA VE ANLAMA ÖLÇEĞİ.**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili anlama sorularımı doğru cevaplayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Türkçe hikâye kitapları okumayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Türkçe kısa metinlerdeki içeriği anlamada zorluk çekerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Benim için Türkçe metin ve kitapları okumak çok sıkıcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Okuduğum Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri belirleyebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Türkçe gazete ve dergiler okuduğum zaman anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Türkçe metindeki neden-sonuç ilişkisini fark edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Türkçe uzun metinlerdeki içeriğin anlamını kavrayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Türkçe sözlük yardımıyla her türlü metinleri anlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ek 5. ÖZBEKİSTAN'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKİYE TÜRKÇESİ
ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TUTUMUNA İLİŞKİN MOTİVASYON
ÖLÇEK.**

		Kesimlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle katılıyorum
1.	Türkçe derslerinde sadece derse odaklanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Türkçe ödevlerini yapman zevk alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Türkçe derslerinde anlamadığım yerleri öğretmene sorarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Türkçe ders saatleri haftalık olarak arttırılırsa bizim için faydalı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Türkçe gerçekten çok zor bir dildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Türkçeyi sevdiğim için öğreniyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Türkçe sınav ve ödev kağıtlarını öğretmenlerden geri aldığım zaman yaptığım hataları kontrol etmeyi hiç sevmem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Türkçeyi iyi öğrenmek çok önemlidir çünkü ileride uzmanlık kariyerimi başlamama büyük katkı sağlayabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Türkçe derslerinde kendimi çok mutsuz hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Türkçeyi iyi öğrenirsem iyi bir iş bulabilmem kolay olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Alanımda iyi bir uzman olmak için Türkçe öğrenmek önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Türkçe derslerinde zorlandığımda hiç pes etmem ve sorunu çözmek için çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Türkçe öğrenimde problem yaşadığımda onu kendim çözmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Türkçe öğrenmek için çok çaba sarf etsem bile Türkçem gelişmiyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Türkçe öğrenirken yaşadığım problemi çözmek için neler yapabileceğimi düşünürüm ve birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 6: Kişisel Bilgi Formu

1. Üniversite Adı: _____
2. Eğitim Aldığı Bölümü: _____
3. Eğitim Düzeyi: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()
5. Yaşı:
6. Türkçenin Dışında Bildiği Yabancı Diller:
7. Türkiye'ye geldiniz mi?
8. Türkiye'ye geldiyseniz ne kadar süreyle bulundunuz (ay ya da yıl olarak):
8. Özbekistan'da Türklerle konuşuyor musunuz?
9. Türklerle İnternet üzerinden iletişim kuruyor musunuz?

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Khabib Akhmadjonov, 17 Ekim 1985 tarihinde Taşkent şehrinde doğdu. 2004 yılında Yunusabad ilçesindeki 250 numaralı ortaokulu tamamladı. Aynı yıl Taşkent Devlet Şarkşınaslık Enstitüsü, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenimine başladı ve 2008 yılında yüksek puanlarla tamamlayarak mezun oldu. 2009 yılında aynı Enstitünün Dilbilimi Bölümü'nde öğrenimine başladı ve 2011 yılında mezun oldu. 2012-2014 yıllar arası Taşkent Devlet Şarkşınaslık Enstitüsü, Türk Diller Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalıştı. 2014 yılında Türkiye Burslusu olarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora başladı.

Eposta: habib.ahmadjonov.85@mail.ru