

KAZAK ÖĞRENİCİLERİN HEDEF DİL OLARAK TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMLARI*

Araştırma Makalesi

Betül GÖKTAŞ** / Öykü MERCAN***

Geliş Tarihi: 29.04.2024 | Kabul Tarihi: 10.06.2024 | Yayın Tarihi: 24.06.2024

Özet: Hedef dile yönelik tutumlar, öğrencilerin o dili öğrenip öğrenememe sürecini yönlendirecek güçte duyuşsal unsurlardan biridir çünkü bireyin öğrenme motivasyonunu yabancı dile yönelik tutumu belirler. Öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarını ise yaş, cinsiyet, bireysel farklılıklar, yaşam deneyimleri, öğrenme yöntemi, öğretim ortamı, dile ilişkin farkındalık, öğretici gibi pek çok faktör etkiler. Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Kazak öğrencilere “Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum” ölçeği uygulanmış, elde edilen veriler nicel yöntemlerden betimsel tarama modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen A2-C1 düzeyi Kazak öğrencileri ile Türkçe öğrenme süreçlerini tamamlamış Kazak öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmaya Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören 43, Kazakistan’daki kurslarda Türkçe öğrenen 71 öğrenci olmak üzere 114 kişi katılım sağlamıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin tutumları SPSS 22.0 aracılığıyla analiz edilmiştir. Değerlendirmeler; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, dil düzeyleri, Türkçeyi öğrendikleri ülke değişkenleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyet değişkeninin hedef dile yönelik tutumda anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Yaşa büyük olan, Türkçeyi ikinci olarak öğrenen ve Türkçe eğitim sürecini tamamlamış öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek ve kaygılarını azaltmak için çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hedef dil, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, Kazak, öğrenci, tutum.


ATTITUDES OF KAZAKH LEARNERS TOWARDS TURKISH AS A TARGET LANGUAGE


Research Article

Received: 29.04.2024 | Accepted: 10.06.2024 | Published: 24.06.2024

Abstract: Attitudes towards the target language are one of the affective elements that have the power to direct the process of whether learners learn that language or not, because the individual's learning motivation is determined by his attitude towards the foreign language. Many factors affect learners' attitudes towards the target language, such as age, gender, individual differences, life experiences, learning method, teaching environment, awareness of the language, and instructor. The aim of this study is to determine the attitudes of Kazakh students who learn Turkish as a foreign/second language towards Turkish. For this purpose, the "Attitude Towards Turkish as a Target Language" scale was applied to Kazakh learners, and the obtained data was analyzed using the descriptive scanning model, one of the quantitative methods. The study includes A2-C1 level Kazakh learners who learned Turkish as a foreign/second language and Kazakh learners who have completed their Turkish learning process. 114 people participated in the research, 43 of whom were studying at universities in Turkey and 71 of whom were learning Turkish in courses in Kazakhstan. As a result of the data obtained, the attitudes of the learners were analyzed through SPSS 22.0. Reviews was done by taking into account the variables of the learners' gender, age, language level, and the country where they learned Turkish. In line with the data

* Bu çalışma, 30-31 Mart 2023 tarihleri arasında Ahmet Yesevi Üniversitesi tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Öğretiminde Güncel Meseleler – 2023” isimli sempozyumda sunulan sözlü bildiri hareketle hazırlanmıştır.

** Dr.; Bağımsız Araştırmacı; betulgoktas89@gmail.com  0000-0003-1827-1098

*** Öğr. Gör.; Bartın Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; oyku.mercan@gmail.com  0000-0003-3418-7953

obtained, it was seen that the gender variable did not make a significant difference in the attitude towards the target language. It has been determined that the attitudes of older learners, who learned Turkish as a second language and who have completed the Turkish education process, towards the target language are positive. In the light of all these evaluations, suggestions have been presented to positively improve the attitudes of Kazakh learners towards learning Turkish and reduce their concerns.

Keywords: Attitude, Kazakh, learner, Turkish as a second/foreign language, target language.

Giriş

Ülkeler gelişmelerinin sürekliliğini sağlamak ve hâkim güç olabilmek için politikalarını gözden geçirmekte, çeşitli alanlarda reformlar düzenlemektedir. Toplumun, dolayısıyla ülkenin gelişimi için alınan kararlar (ekonomik, teknolojik, eğitim vb.), özellikle birçok ülkeyi/milleti bir arada tutmaya çalışan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği gibi dünyanın en büyük ülkesi konumundaki ülkelerin sonunu da getirebilmektedir. Yeniden yapılanma politikaları sonucu ortaya çıkan ekonomik sonuçlarla dağılan Sovyetler Birliği, birçok ülkenin de ekonomi ve eğitim gibi politikalarını yeniden düzenlemesine neden olmuştur. 25 Aralık 1991'de Sovyetler Birliğinin resmen dağılmasıyla Orta Asya'daki (Türkistan) Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Tacikistan ve Türkmenistan bağımsızlıklarını ilan etmiştir. Akabinde Türkiye Cumhuriyeti, bağımsızlığını kazanan ülkelerle ilişkilerini güçlendirmek için farklı dış politika stratejileri geliştirmiş, 1992-93 yıllarında yaptığı iş birliği anlaşmalarıyla Türk Cumhuriyetlerinden öğrenci getirmek üzere Büyük Öğrenci Projesini başlatmıştır (Duman ve Öncül, 2023, s. 128). Kavak ve Baskan (2001, s. 96), Büyük Öğrenci Projesi ile başlangıç aşamasında 5 Türk Cumhuriyetinden 10.000 (7.000'i yükseköğrenim, 3.000'i orta öğrenim) öğrenci getirmenin planlandığını; öğrencilere sınav yapılması için ÖSYM'nin, Türkçe öğretmek için ise Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin görevlendirildiğini ifade etmiştir.

Yeniden yapılanma olarak adlandırılan bu süreçte Türkiye Cumhuriyeti ile siyasi, kültürel ve ekonomik alandaki kadim dostluğu pekiştiren anlaşmalar, Türk Cumhuriyetlerinin eğitim düzenlemelerine de yön vermiştir. Örnek vermek gerekirse Kazakistan Cumhuriyeti, eğitim sürecinde çok dillilik politikasını aktif şekilde uygulamaya koyarak eğitim sisteminde çarpıcı bir modernizasyon gerçekleştirmiştir (Yeskeldiyeva & Tazhibayeva, 2015, s. 59). Günümüz dünyasında çok dilli bireylerin ekonomik kalkınmasını daha kolay gerçekleştirdiği ve toplumsal kalkınmaya da katkı sunduğu düşünülürse Kazakların bu modernizasyona ayak uydurması kaçınılmaz olmuştur. İki halkın temelde aynı dil ve medeniyete sahip olmasının yanı sıra Türkiye'deki şirketlerin uluslararası alanda yaptıkları ticari ve ekonomik anlaşmalar, Türkçeyi Kazakistan'da tercih edilen bir konuma taşımıştır.

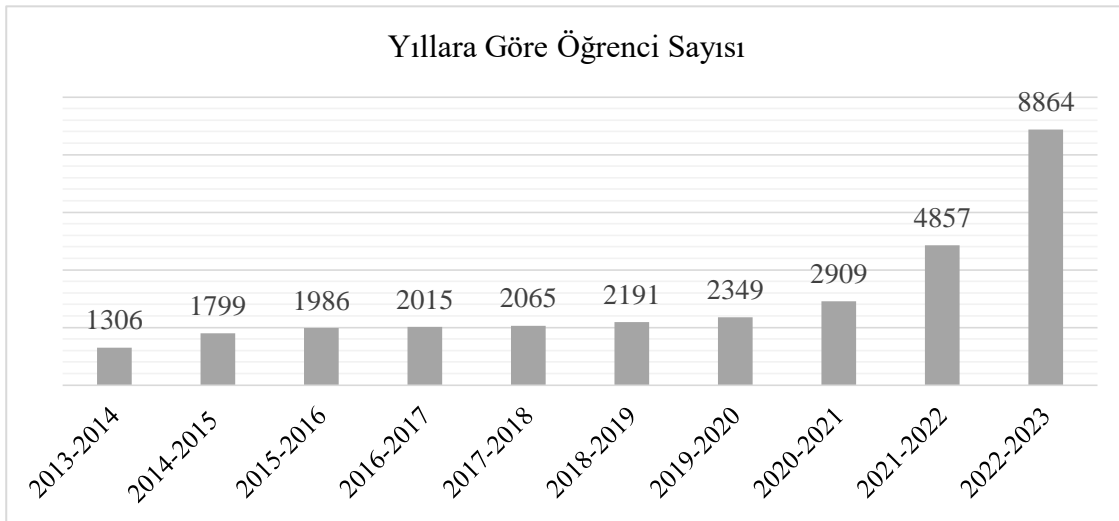
Kazakistan'da Türkçe öğretimine katkı sunan birçok kurum-kuruluş bulunmaktadır. Bunların başında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gelmektedir. TİKA, 2011 yılında Kazakistan'ın Almatı şehrine bağlı Talgar'da 320 öğrencinin eğitim gördüğü Kazak Türk Lisesini yaptırmış, Türkçe öğretimi için gerekli araç gereçleri sağlamıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretimiyle ön plana çıkan Yabancı

Diller ve Mesleki Kariyer Üniversitesine de önemli desteklerde bulunmuştur (Güngör, 2018, s. 1878). Kazakistan'ın başkenti Astana'da 2010 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü, ülkedeki Türkoloji faaliyetlerini TİKA'dan devraldıktan sonra düzenlediği Türkçe kurslarında on binlerce Kazak öğrenciye Türkçe öğretimini gerçekleştirmiştir. Güngör (2018, s. 1878-1880) de Almatı'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan TÖMER'ler aracılığıyla 20-22 yıldır Türkçe öğretimi yapıldığını; Kazakistan'daki Abay, Abılay Han, El Farabi, Korkut Ata, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak gibi birçok üniversitede açılan bölümler veya kurslar aracılığıyla on binlerce Kazak öğrenciye Türkçe öğretildiğini dile getirmiştir.

Kazakistan'ın nitelikli bireyler yetiştirmek ve farklı ülkelerde eğitim gören gençlere devletin gelişimi için görevler vermek üzere uygulamaya koyduğu eğitim reformlarından biri de Bolashak Projesidir. 2005 yılında başlatılan bu projeye ülkenin başarılı öğrencilerinin bir kısmı, eğitim-öğretim masrafları Kazakistan tarafından karşılanarak dünyanın saygın ilk 500 üniversitesi listesinde bulunan üniversitelere gönderilmektedir (Duman ve Öncül, 2023, s. 129). Kazakistan devlet kurumlarınca desteklenen öğrencilerin tercih ettiği ülkeler arasında Türkiye önemli bir konumda yer almaktadır. Köklü tarihî geçmişimizin yanı sıra Türkçe-Kazakça dil ve kültür ortaklığı, Kazakistan'daki Türk şirketlerinin sunduğu iş fırsatları iki dillilik politikası içerisinde Türkçeyi hatırı sayılır konuma getirmiştir. Eğitim iş birliklerinin temelini atıldığı Büyük Öğrenci Projesinin ardından Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından 2012 yılında “Türkiye Bursları” programıyla uluslararası öğrenci hareketliliğini daha üst noktaya taşıyan Türkiye, öğrencilerin ulaşım, konaklama, eğitim ücretinin karşılanmasıyla daha cazip hâle gelmiştir. Türkiye Bursları ile 2013-2014 yılından itibaren 30.341 öğrenci Türkiye'deki çeşitli üniversite ve bölümlerde öğrenim görmeyi tercih etmiştir.

Şekil 1.

Türkiye'deki Kazak öğrencilerin yıllara göre sayısı (https://istatistik.yok.gov.tr/)



Kazakistan-Türkiye arasındaki sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel bağların pekişmesinin araçları olacak öğrencilerin, Türkçe ve Türk kültürü hakkında olumlu bir tutum geliştirmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin ana dili ile hedef dil arasında fonetik, morfolojik, sentaktik ve leksikal benzerliklerin olması hedef dile yönelik tutumu olumlu etkilese de tutumu etkileyen birçok faktörden sadece biridir. Bu noktada tutumla ilgili araştırmaları incelemek yerinde olacaktır.

1. Yabancı/İkinci Dil Öğreniminde Tutum

Bireysel, mesleki ve akademik yaşamı içerisinde var olmayı gerektiren tüm bilgi ve becerilerin temelinde tutumlar bulunur. Tutumlar sosyal bir varlık olan bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarından olan bir yemeği yiyip yemeyeceğinden tutun da bir yabancı/ikinci dili öğrenip öğrenmeyeceğine kadar birçok noktada etkili olan güçlerdir. Tutum; bireyin bir nesneye, kişiye, kuruma veya olaya veya bireyin dünyasının ayırt edilebilir herhangi bir yönüne olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimidir (Ajzen, 2014, s. 241). Yani bireylerin herhangi bir durum veya olguya karşı davranışını, bireyin tutumu belirler. Tutumlar, çoğu bilişsel ve duyuşsal etmen gibi ebeveyn ve akranların davranışları ile kişinin oluşturduğu, doğuştan gelmeyen, deneyimler sonucu oluşan; kendine güven, başarıma inancı, güdülenme vb. bileşenleri olumlu-olumsuz etkileyen duyuşsal bir değer yargısıdır (Brown, 2007, s. 192-193). Bireylerin ön yargılarını, bir işi yapmakla ilgili içsel motivasyonunu/motivasyonsuzluğunu, tepkilerini, kısacası olumlu-olumsuz duygu ve davranışlarını etkileyen olgu tutumdur. Hosseini ve Pourmandnia (2013, s. 68) tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bilişsel bileşen, tutumun öznesi olan inançlar, fikirler veya görüşlerle ilgilidir. Duyuşsal unsur, kişinin bir nesne hakkındaki duygu ve hisleriyle ilgilidir ve davranışsal bileşen ise nesnenin tutarlı faaliyetleri veya davranışsal hedeflerinden oluşur. Uzun zamandır algısal ve bilişsel süreçlerin tutumlar tarafından yönlendirildiği varsayılmıştır (Greenwald, 2014, s. 3). Fakat tutum sadece bilişsel süreçleri yönlendirmez. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanları sarmal bir şekilde hareket eder. Yani tutum, bireyin bir nesneyi algılamasıyla birlikte o nesneye nasıl tepki vereceğini ve o nesneyi nasıl kullanacağını da etkiler. Dolayısıyla tutumun sadece bilişsel ve algısal süreçleri yönlendirdiğini söylemek mümkün değildir. Duyguların öğrenmede tetikleyici bir faktör olması, bireylerin neyi nasıl öğreneceğinin yanında öğrenme öncesinde nasıl hissettiği, öğrenmeye veya almaya açık olup olmadığı çok önemlidir. Bilişsel davranışların öğrenilmesine etki eden en önemli diğer bir faktör de duyuşsal özelliklerdir. Duyuşsal özellikler, algısal becerileri geliştirmek açısından son derece önemlidir. (Duman ve Yakar, 2017, s. 201). Hayes (s. 143), bilişsel boyutun tutum hedefine yönelik kişilerdeki düşünce ve inançları temsil ettiğini; tutum hedefi ile ilgili olarak kişilerdeki hisler, duygular duygusal tepkilerin duyuşsal boyutu karşıladığını; tutum nesnesine yönelik kişilerdeki bireysel hareket eğiliminin ise davranışsal boyut olarak adlandırıldığını bildirmektedir. Tutum kavramını; öğrenmeye ilişkin duygularımızı, davranışlarımızı yöneten, tetikleyen içsel dürtüler olarak

tanımlamak mümkündür (Karatay ve diğerleri, 2018, s. 20). Bireyin yaşama bakışında, öğrenmelerinde, davranışlarında bu denli etkili olan tutumlar elbette çeşitli niteliklere sahiptir. Tavşancıl'a (s. 71-73) göre tutumlar doğuştan gelmez, yaşantılar yoluyla öğrenilir; geçici değildir, belirli bir süre devamlılık gösterir; birey ve nesne arasındaki ilişkiyi düzenleyerek bireyin çevresini anlamasına aracılık eder; bireyi objektiflikten uzaklaştırır; kıyaslamalar sonucu gerçekleşir; tepkiseldir ve bu tepkiler olumlu veya olumsuz olabilir. Yapılan araştırmalar, dil ediniminin doğası gereği tutumların başarıya diğer konu alanlarından daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gardner, 1985, s. 42). Bir bireyin yaşantısından ve öğrenmelerinden geliştirdiği tutumları, öğrencinin dil seçimini de etkilemektedir. Gardner (s. 9) dil tutumunu, öğretilen dile tepki veren birinin inançları veya düşünceleri; Crystal (s. 215) insanların kendi dillerini veya diğer dilleri hissetme, alma yolu olarak tanımlamaktadır. Bir dile yönelik tutumlar ile kişinin dil öğrenimine katılımı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Karatay ve Kartallıoğlu (2016, s. 203) tutumu; bilişsel tutum (öğrenme ilgisi), duyuşsal tutum (öğrenme güdüsü ve devinişsel tutum (edim kaygısı) olarak sınıflandırmıştır. Bilişsel tutum öğrenmeye olan ilgi ve hedef dili öğrenme konusundaki düşünsel algıdır. Hedef dili öğrenmeyi sıkıcı bulmamak ve hedef dili öğrenirken mutlu olmak bu boyut ile ilgilidir. Duyuşsal tutum insanların bir nesneye veya olaya karşı olumlu veya olumsuz duygular sergilemesidir. Bireyin farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaktan mutlu olması, hedef dili konuşurken kendini iyi hissetmesi duyuşsal boyut olarak ele alınmıştır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 205). Devinişsel yani davranışsal tutum ise bireyin hedef dille ilgili davranışta bulunma durumudur. Hedef dili öğrenen bireyin bu boyutta edim kaygısı ile ilişkili olarak hedef dili konuşurken diğer bireylerle iletişime geçme kaygısının şiddeti olarak ele alınabilir. Tutumlar, doğrudan gözlemlenemeyen psikolojik bir yapıya sahiptir bu nedenle tutumun varlığı, bireyin sergilediği davranışlar neticesinde ortaya çıkmaktadır (Melanlıoğlu, 2021, s. 14). Bireyin bir dili öğrenme amacının yanı sıra o dili üyeleriyle iletişime geçtiğinde edindiği deneyimleri ve sosyokültürel izlenimleri hedef dil öğrencisinin motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Motivasyon dört yönü içerir: hedef, çabalı davranış, amaca ulaşma arzusu ve söz konusu faaliyete yönelik olumlu tutumlar (Gardner, 1985, s. 50). Melanlıoğlu'na (2021, s. 23) göre karmaşık bir yapıya sahip olan tutumların dil öğretim/öğrenim sürecinin anlaşılmasında önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Dil öğretim sürecinde karşılaşılabilecek engellere karşı bilinçli bir yaklaşım sergilemek için öğrencinin sahip olduğu tutumların belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada hedef dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin toplumdilbilimsel amaçlara uygun şekilde öğrenmeleriyle ilgili tutumları tespit edilmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Sovyetler Birliğinden ayrılarak bağımsızlığını ilan eden Kazakistan'ı ilk tanıyan ülke Türkiye Cumhuriyeti'dir. İki ülke arasındaki ortak tarihî, kültürel ve manevi bağlar, çeşitli alanlarda imzalanan çok sayıda protokolle güçlenerek artmış, çok boyutlu ve

stratejik düzeylerde ilişkiler kurulmuştur. Bu iş birlikleri doğrultusunda başarılı ve nitelikli öğrencilerin eğitim hayatını Türkiye’de geçirmesi için önce Büyük Öğrenci Projesi, akabinde Türkiye Bursları bünyesinde Kazak öğrenciler desteklenmiştir. Bunun yanı sıra Kazakistan’daki çeşitli üniversitelerde Türkoloji kürsüleri kurulmuş, Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER’ler bünyesinde Türkçe kursları düzenlenmiş, TİKA aracılığıyla eğitim destekleri verilmiştir. Kurulan ticari ilişkiler nedeniyle Kazakistan’da çalışmalarını sürdüren firmalarda çalışma isteği ve Kazakistan’ın çok dilli eğitim reformu Türkçeyi Kazakistan’da talep gören bir konuma taşımıştır.

Bireyin kendini gerçekleştirme, toplumda var olabilmesi için yerel ve küresel bağlantılar kurabilmesi, etkili iletişim becerilerine sahip olması, yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünebilmesi gerekir. Küresel bağlantılar kurmak amacıyla etkili iletişim becerilerine sahip olmaya çalışan bireyin yabancı dil öğrenme gerekliliği kaçınılmazdır. Yabancı/ikinci dil öğreniminin yaygınlaşmasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birçok parametre bulunmaktadır. Tutum, bir nesneye ilişkin olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve davranışsal eğilimlerin öğrenme sonucunda zihinde tortulanmış hâlidir (Sakallı Uğurlu, 2018, s. 44). Öğrencilerin dil öğrenimi sırasında nesneye duyduğu dikkat, algı, tutum, ilgi gibi etmenler içsel motivasyonu etkilerken dil alanındaki akademik ve sosyal gelişimi desteklemekte veya gelişime ket vurmaktadır. Yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etmenler yabancı dil öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir (Tok, s. 196). Ayrıca bireyin öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri ve dile ilişkin farkındalık da bireyin tutumunu etkileyen etmenlerdendir. Bu çalışmada tutumun dil öğrenimindeki etkisinden yola çıkarak Kazak öğrencilerin cinsiyetlerine, dil öğrenme ortamlarına (ülkeye), yaşlarına ve dil düzeylerine göre tutumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu parametrelerden -yaşıyorsa- hangisinde tutum farklılığı yaşadığını tespit ettikten sonra Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmesini destekleyecek çözüm önerileri sunmak çalışmanın temel amacıdır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012, s. 59). Bu araştırmada da hedef dil öğrencilerinin tutumlarının; öğrenme ortamı (ülke), cinsiyet, yaş ve dil düzeyleri açısından değişkenlik gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışıldığından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler; örneklemini ise Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (BARÜ-TÖMER) 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler ile Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi ve Astana Yunus Emre Enstitüsünde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler oluşturmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini etkileyen duyuşsal faktörlerin tespit edilmesi amacıyla geliştirilen “Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” A2 düzeyinden itibaren ve 15 yaş üstü öğrencilere uygulanabilirliği nedeniyle araştırmanın çalışma grubunu A2-C1 düzeyinde Türkçe öğrenenlerle Türkçe öğrenim sürecini tamamlamış olan yetişkin grupları oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	34	29,82
	Kadın	80	70,18
Yaşanılan ülke	Türkiye	43	37,72
	Kazakistan	71	62,28
Dil düzeyi	A2	27	23,68
	B1	29	25,44
	B2	29	25,44
	C1	19	16,67
	Türkçe öğrenim sürecini tamamlamış	10	8,77
Yaş	$\bar{X} \pm Ss$	21,35±6,57	

Araştırmaya toplam 114 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 34’ü erkek, 80’i kadın katılımcılardır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen katılımcıların sayısı 43, yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların sayısı 71’dir. Katılımcıların dil düzeyleri A2-C1 düzeyleri arasında değişmekte ve araştırmada Türkçe öğrenimi sürecini tamamlamış olanlar da bulunmaktadır. Katılımcıların %23.68’i A2, %25.44’ü B1, %25.44’ü B2, %16.67’si C1 ve %8.77’si Türkçe öğrenim sürecini tamamlamış olanlardan oluşmaktadır. Katılımcı yaşları farklılık göstermekle birlikte bireylerin yaş ortalaması 21,35±6,57’dir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeğinden faydalanılmıştır. Bireylerin bir duruma veya olguya karşı tutumunu herhangi bir araç olmadan ölçmek mümkün değildir. Ancak tutumları belirlemek, eğitim bilimleri göz önünde bulundurulduğunda, özellikle program hazırlama açısından oldukça önem arz etmektedir. Bireylerin tutumlarını ölçmek amacıyla farklı alanlarda tutum ölçekleri geliştirilmektedir. Tutum ölçeklerinde bireylerin bir dizi cümle veya sıfat dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Tutum ölçekleri soyut olan birçok değişkenin nitel

özelliklerini çeşitli sınıflarla ifade etmeyi ve bunları sayısal değerlerle dile getirmeyi gerektirmektedir. Derecelendirme ölçekleri bir özelliğe ilişkin çeşitli sınıfları veya grupları sayısal bir diziye dönüştürerek, süreklilik içinde sıralama olanağı vermektedir (Köklü, 1995, s. 87-89). Bu araştırmada Melanlıoğlu (2021, s. 46-48) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sürece motive olmalarını, dil performansını artırmalarını sağlamak amacıyla Türkçeye yönelik tutumlarını tespit etme gerekliliğinden yola çıkarak oluşturduğu “Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği” çevrim içi ortamda katılımcılara uygulanmıştır. Ölçek, 25 maddeden ve 3 ana başlıktan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada örnekleme oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla öğrencilerin cinsiyetleri, yaşadıkları ülke, dil düzeyleri ve yaşları sorulmuştur. Ardından tutum ölçeği çevrim içi ortamda düzenlenerek öğrencilerle paylaşılmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği ile öğrenci farkındalığı, Türkçeye yaklaşım ve ders süreci; cinsiyet, yaşanan ülke, dil düzeyleri ve yaşlarıyla ilişkisi bakımından incelenmiştir. Bu nedenle araştırmanın analizinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel model, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılır (Tutar ve Erdem, 2022, s. 368). 26 maddeden oluşan ölçek gizlilik esasına bağlı kalınarak çevrim içi ortamda uygulanmış, 114 öğrenciden elde edilen veriler, SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 22 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov test, normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t testi (Independent sample t-testi) kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analizi ve Welch istatistiği kullanılmış, farkın kaynağının belirlenmesinde Tukey ve Tamhane çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arası ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği ve alt boyut puanlarının güvenilirliği Cronbach Alfa içsel tutarlılık testiyle incelenmiştir. Cronbach'ın (1951) geliştirmiş olduğu alfa katsayı yöntemi, anket maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan belirli maddelerin toplam varyanslarının genel varyansa oranı ile bulunan ağırlıklı standart değişimin ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Ercan ve Kan, 2004, s. 213).

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2019, s. 291-292);

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Tablo 2.

Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	0,897
Öğrenci farkındalığı	0,856
Türkçeye yaklaşım	0,906
Ders süreci	0,838

Ölçek genel puanı ve alt boyut puanlarının güvenirlilik katsayıları incelendiğinde hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel ve alt boyut puanlarının yüksek güvenirlilikte oldukları tespit edilmiştir.

Çevrim içi ortamda toplanan veri formları arşivlenmiş, böylece gerek duyulduğunda veriler teyit edilebilmiştir. Etik kurul başvurusu öncesinde Hedef Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeğini hazırlayan araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen katılımcıların hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumları nicel veriler doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan analize göre öğrencilerin hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumları şu şekildedir:

Tablo 3.

Ölçek Puanlarına İlişkin Özet İstatistikler

Ölçekler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X} \pm Ss$
Öğrenci farkındalığı	114	18,00	50,01	41,31±6,48
Türkçeye yaklaşım	114	8,00	40,01	29,77±7,79
Ders süreci	114	10,01	40,01	30,71±6,58
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	114	52,00	130,01	101,79±16,12

Ölçek puanlarına ait özet istatistikler minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma olarak Tablo 3.'te gösterilmiştir. Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel ortalama puanı 101,79±16,12, Türkçeye yaklaşım ölçeği alt boyut puanı ortalaması 29,77±7,79, ders süreci alt boyut puanı ortalaması 30,71±6,58, öğrenci farkındalığı alt boyut puanı ortalaması ise 41,31±6,48'dir.

Tablo 4.
Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p		
Öğrenci farkındalığı	0,11	114,00	0,01	-0,95	0,84
Türkçeye yaklaşım	0,13	114,00	0,01	-0,56	-0,65
Ders süreci	0,13	114,00	0,01	-0,63	-0,25
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	0,09	114,00	0,03	-0,44	-0,36

Normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık düzeyi ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olan verilerde basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olduğundan değerlerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği değerlendirilmiş olup hipotezler parametrik testler ile test edilmiştir.

Tablo 5.
Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişkenler	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Öğrenci farkındalığı	Erkek	34	41,65 \pm 6,80	0,36	0,72
	Kadın	80	41,16 \pm 6,39		
Türkçeye yaklaşım	Erkek	34	28,50 \pm 7,45	-1,14	0,26
	Kadın	80	30,31 \pm 7,92		
Ders süreci	Erkek	34	29,91 \pm 6,00	-0,84	0,40
	Kadın	80	31,05 \pm 6,81		
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	Erkek	34	100,06 \pm 13,23	-0,75	0,46
	Kadın	80	102,53 \pm 17,23		

t: Bağımsız örneklem t test

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği ve alt boyut puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 6.
Ölçek Puanlarının Kişilerin Ülkelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Değişkenler	Grup	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	p
Öğrenci farkındalığı	Türkiye	43	42,95 \pm 5,43	2,14	0,03
	Kazakistan	71	40,31 \pm 6,89		
Türkçeye yaklaşım	Türkiye	43	30,33 \pm 6,98	0,59	0,56
	Kazakistan	71	29,44 \pm 8,28		
Ders süreci	Türkiye	43	31,47 \pm 5,53	0,95	0,34
	Kazakistan	71	30,25 \pm 7,13		
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	Türkiye	43	104,74 \pm 13,68	1,53	0,13
	Kazakistan	71	100,01 \pm 17,29		

t: Bağımsız örneklem t test

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından öğrenci farkındalığı puanları kişilerin buldukları ülkeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t:2,14$; $p<0,05$). Ortalama değerler incelendiğinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin öğrenci farkındalığı puanlarının ($42,95\pm5,43$) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere göre ($40,31\pm6,89$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye yaklaşım, ders süreci ve hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel puanları kişilerin uyruklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 7.

Ölçek Puanları ile Katılımcıların Yaşı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

		Yaş
Öğrenci farkındalığı	r	0,19
	p	0,04
Türkçeye yaklaşım	r	-0,02
	p	0,82
Ders süreci	r	0,02
	p	0,83
Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği	r	0,07
	p	0,43

r: Pearson korelasyon katsayısı

Katılımcıların yaşı ile öğrenci farkındalığı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r:0,19$; $p <0,05$).

Tablo 8.

Ölçek Puanlarının Dil Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Ölçek	Grup	n	$\bar{X}\pm Ss$	F/Welch	p	Fark
Öğrenci farkındalığı	A2	27	39,59±7,40	F:3,11	0,02	
	B1	29	39,14±4,97			
	B2	29	42,79±5,72			
	C1	19	42,58±7,95			
	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	45,50±3,24			
Türkçeye yaklaşım	A2	27	29,07±7,04	Welch:2,96	0,03	3<6
	B1	29	30,93±6,93			
	B2	29	27,52±7,47			
	C1	19	29,74±10,39			
	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	34,90±5,38			
Ders süreci	A2	27	29,74±7,07	Welch:7,80	0,01	1,2,3<6
	B1	29	31,83±5,23			
	B2	29	29,07±6,20			
	C1	19	30,26±8,49			
	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	35,70±2,41			
Hedef dil	A2	27	98,41±16,09	Welch:5,81	0,01	1,2,3<6

olarak	B1	29	101,90±13,61
Türkçeye	B2	29	99,38±14,61
yönelik	C1	19	102,58±21,34
tutum			
ölçeği	Türkçe eğitimini tamamlamış	10	116,10±9,17

F: Tek yönlü ANOVA Welch: Welch istatistiği

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından öğrenci farkındalığı puanları kişilerin dil düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (F:3,11; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeyinde olduğunu anlamak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre ise anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından Türkçeye yaklaşım puanları kişilerin dil düzeylerine göre analiz edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Welch:2,96; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeylerinde olduğunu anlamak için yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testine göre B2 düzeyindeki kişilerin Türkçe eğitimini tamamlamış kişilere göre Türkçeye yaklaşım puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından ders süreci puanları kişilerin dil düzeylerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (Welch:7,80; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeyinde olduğunu anlamak için yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testi uygulanmış, A2, B1, B2 düzeyindeki kişilerin Türkçe eğitimini tamamlamış kişilere göre ders süreci puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel puanları kişilerin dil eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (Welch:5,81; $p<0.05$). Farkın hangi dil düzeyinde olduğunu anlamak için yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testiyle A2, B1, B2 düzeyindeki kişilerin Türkçe eğitimini tamamlamış kişilere göre Türkçeye yönelik tutum ölçeği genel puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde pek çok ülke küresel bağlantılarını desteklemek amacıyla vatandaşlarını 21. yüzyıl becerilerine sahip, iki dilli veya çok dilli bireyler yetiştirmek üzere eğitim reformları düzenlemektedir. Bağımsızlığını ilan ettikten sonra çok dilli eğitim reformları düzenleyen Kazakistan, bu amaçla en başarılı vatandaşlarını dünyanın en saygın 500 üniversitesinde eğitim almaları için desteklemektedir. Türkiye Kazakistan arasında ticari ve siyasi ilişkilerle Türkiye tarafından uluslararası öğrencilere verilen yol, konaklama, eğitim masrafı gibi masrafları içeren Türkiye Bursları Programı sayesinde 2013-2014 yılından itibaren 30.341 öğrenci Türkiye'ye gelmiştir. Yapılan iş birliği anlaşmalarıyla Kazakistan'da gerek Türkoloji kürsülerinde gerek kurslarda on

binlerce öğrenci iki ülkenin tarihî ve kültürel ortaklığı, eğitim, iş bulma gibi gerekçelerle Türkçe öğrenmektedir.

Attitudes Toward The Aged As A Function Of Age isimli akademik çalışmada Thorson ve diğerleri tutumun öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve öğrenci tarafından anlamlı olarak algılanan etkinlikler ve deneyimlerle olumsuzdan olumluya değiştirilebileceğini söylemiştir. Bu çalışmanın amacı da Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dil olarak Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek ve varsa olumsuz tutumlarına yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu amaçla Melanlıoğlu (2021, s. 47-48) tarafından geliştirilen Hedef Dil Olarak Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrenci farkındalığı, Türkçeye yaklaşım ve ders süreci olmak üzere 26 maddeyi içeren üç alt başlıktan oluşmaktadır. Çevrim içi ortamda Türkçeyi ikinci dil ve yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan ölçekle, öğrencilerin cinsiyet, bulunduğu ülke, yaş ve dil düzeyleri değişkenlerine göre Türkçeye yönelik tutumlarına bakılmıştır.

Araştırmalar, ikinci dil öğrenimine yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığının etkili olduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha olumlu tutum sergileme eğilimindedir (Gardner, 1985, s. 43). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında kadın öğrenci sayısı daha yüksektir. Ancak elde edilen bulgular sonucunda cinsiyet değişkeni hedef dile yönelik tutumda anlamlı bir fark göstermemektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluşması ise kadınların Türkçeyi yabancı/ikinci dil öğrenme eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre hedef dilin öğrenildiği ülke değişkeninin Türkçeye yönelik tutumu etkilediği görülmektedir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin tutum puanı, Kazakistan’da öğrenenlere göre daha yüksektir. Bu durum iki şekilde yorumlanabilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler büyük oranda üniversite öğrencisi olduğu için bölümlerinde de dersleri Türkçe devam edecektir. Bununla birlikte sosyal yaşamda da neredeyse tüm etkileşimlerini hedef dil ile yapmaktadırlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ise bölümlerindeki derslerinin tamamı Türkçe olmamakla birlikte sosyal yaşamda da ihtiyaçlarını ana dilleriyle karşılamaktadırlar. İkinci dil öğrencileri için hem sınıf içindeki belirli ölçüde yapay öğretim ortamlarından hem de hedef dili ana dili olarak konuşanların-öğretim için oluşturulmamış- doğal iletişim ortamlarında duyduklarından ve aynı iletişim ortamlarındaki hedef dili kullanımlarından hareketle, edinme yoluyla dil gelişimi söz konusu olabilir. Ancak hedef dili yabancı dil olarak öğrenenler bu olanaklardan yoksundur (Durmuş, 2018, s. 184-185). Hedef dili yabancı dil olarak öğrenen katılımcılar Yunus Emre Enstitüsünde ve Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde öğrenim görmektedir. İki kurumun Türkiye ile iş birlikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin hedef dille etkileşimini artırmak ve olumsuz tutumlarını en aza indirmek için Kazakistan’daki Türk kurum/kuruluşları ve şirketlerle iş birliği hâlinde dil atölyeleri oluşturulmalı, öğrencilerin Türkçeyi sosyal hayatta da aktif şekilde kullanması sağlanmalıdır.

Alanyazında yaşın dil öğrenimine etkisi günümüzde hâlâ araştırılan ve tartışılan bir konudur. Kaygı, yaş ilerledikçe bireyin öğrenim sürecini etkileyebilir. Hata yapma endişesi, yanlış sesletme korkusu gibi etkenlerin motivasyonu ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği bir gerçektir (Onursal, 2019, s. 48). Ancak bu araştırmadaki katılımcılarda yaşça büyük olanların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu görülmüştür. Katılımcının yaşıyla Türkçe öğrenme düzeyinin paralel ilerlemesi bu duruma bir sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencinin yaşı ilerledikçe kültürel birikimi ve dil deneyimi artmaktadır. Bu durum öğrencinin hem hedef dile hem ana dile olan farkındalığını artırmakta ve tutumu da olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında, Türkçe eğitimini tamamlamış kişilerin, diğer dil düzeylerinde Türkçe eğitime devam eden kişilere göre Türkçe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil düzeyleri ilerledikçe hedef dil alanındaki hâkimiyeti ve potansiyeli artmakta, hedef dilde kendisini daha özerk hisseden öğrenci Türkçeye yönelik tutumunu da olumlu yönde geliştirmektedir. Haukas (2016, s. 4), çok dilli sınıfta öğretmenlerin çok dilli davranışı teşvik etmede önemli bir rol oynadığını ve eylemlerinin öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini söylemiştir. Türkçe eğitim süreci devam eden öğrencilerin hedef dile yönelik olumsuz tutumlarını azaltmak amacıyla öğretmenler eğitim ortamında diğer dillere veya lehçelere ait öğeleri kendi söylemine dâhil etmelidir.

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin hedef dile yönelik tutumlarında dili öğrenme ortamının, yaş faktörünün ve dil düzeylerinin etkili olduğu ancak cinsiyette anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca Kazak öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmadan hareketle, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi çalıştaylarında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin tutumlarının olumlu düzeyde olması amacıyla tartışmalar yapılmalı ve dil öğretim politikalarına yön verecek çalışmalar artırılmalıdır. Tutum ölçekleri farklı etnik gruplarda da uygulanarak yapılacak reformların altyapısı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ajzen, I. (2014). Attitude Structure abs Behavior. I. Ajzek, A. Pratkanis, S. Breckler, & A. Greenwald (Eds.), In *Attitude Structure and Fuction* (pp. 241-274). Psychology Press.
- Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Eduation.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.

- Duman, B. ve Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-229.
- Duman, G. ve Öncül, V. (2023). Kazakistan'da Türk dili çalışmaları. G. Duman, V. Öncül, Y. Yılmaz, & Ö. Çangal (Ed.) içinde, *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 3* (s. 128-153). Fenomen&RumeliYA Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning "The role of attitudes and motivation"*. Edward Arnold.
- Greenwald, A. (2014). Why are attitudes important? A. G. Greenwald, A. Pratkanis, S. Breckler, & A. Greenwald (Eds), In *Attitude, Structure and Function* (pp. 3-10). Psychology Press.
- Güngör, A. (2018). Kazakistan'da Türkçe öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1875-1883.
- Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Hayes, N. (2016). *Sosyal psikolojinin temelleri*. (A. Koca ve S. Torlak, Çev.) Atıf Yayınları.
- Hosseini, S., & Pourmandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: Brief review of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- İslamoğlu, A. ve Almaçık, Ü. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (A. Tanrıöğen, Ed.). Anı Yayınları.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(16), 19-31.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Kavak, Y. ve Baskan, G. (2001). Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.

- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Margana, M. (2009). *Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta*. Research Report of Competitive Grant.
- Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine. *Dil Dergisi*, 70(1), 38-51.
- Sakallı Uğurlu, N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi*. İmge Kitabevi.
- Smagulova, J. (2008). Language policies of Kazakhization and their influence on language attitudes and use. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11(3-4), 440-475.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Thorson, J., & diğerleri. (1974). Attitudes toward the aged as a function of age and education. *The Gerontologist*, 14(4), 316-318.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 191-197.
- Tutar, H. ve Erdem, A. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Yeskeldiyeva, B., & Tazhibayeva, S. (2015). Multilingualism in modern Kazakhstan: New challenges. *Asian Social Science*, 11(6), 56-64.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi. (2023). Öğrencilere yönelik istatistikler. Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 2 Temmuz 2023 yılında alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 21.03.2023, Sayı:E-23688910-050.01.04-2300026737

Extended Abstract

The purpose of this use is to determine the attitudes of Kazakh learners who learn Turkish as a foreign/second language towards Turkish. For this purpose, "Attitude towards Turkish as a Target Language" was applied to Kazakh learners. The study includes A2-C1 level Kazakh learners learning Turkish as a foreign/second language and Kazakh learners who have completed Turkish education. As a result of the data obtained, the attitudes of the learners were analyzed through SPSS 22.0. Evaluations were made by considering several variables such as learners' gender, age, language level, and their reasons for learning Turkish.

The data obtained showed that the gender variable did not create a significant difference in the attitude towards the target language. It has been determined that the attitudes of the learners, who are older, and have completed the language education of Turkish as a second language, are positive towards the target language. Scale scores are shown in Table 3 as minimum, maximum, mean and standard deviation. The general average score of the attitude scale towards Turkish as the target language is 101.79 ± 16.12 , the average score of the approach to Turkish sub-dimension score is 29.77 ± 7.79 , the average score of the lesson process sub-dimension is 30.71 ± 6.58 , the student awareness sub-dimension the mean dimension score is 41.31 ± 6.48 . Normality assumption Kolmogorov-Smirnov test significance level and skewness and kurtosis values were examined and it was evaluated whether the data were suitable for normal distribution. Since the values of kurtosis and skewness in the data obtained from the Kolmogorov-Smirnov test were less than 0.05, it was considered that the values did not deviate excessively from the normal distribution, and the hypotheses were tested with parametric tests. Attitude scale and sub-dimension scores towards Turkish as a target language do not show a statistically significant difference according to the gender of the individuals ($p > 0.05$). Student awareness scores, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, show a statistically significant difference according to the country they live in ($t: 2.14$; $p < 0.05$). When the mean values were examined, it was determined that the student awareness scores of those learning Turkish as a second language (42.95 ± 5.43) were higher than those learning Turkish as a foreign language (40.31 ± 6.89). Approach to Turkish, course process and general scores of the attitude scale towards Turkish as a target language do not show a statistically significant difference according to the nationalities of the individuals ($p > 0.05$). There is a positive and low statistically significant correlation between the age of the participants and student awareness scores ($r: 0.19$; $p < 0.05$). When the student awareness scores, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, are examined according to the language levels of the individuals, a statistically significant difference is observed ($F: 3.11$; $p < 0.05$). According to the Tukey multiple comparison test, which was used to understand the language level of the difference, no significant difference was detected. When the scores of approach to Turkish, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, were analyzed

according to the language levels of the individuals, a statistically significant difference was found (Welch: 2.96; $p < 0.05$). According to the Tamhane multiple comparison test, which was conducted to understand the language levels of the difference, it was determined that the scores of approach to Turkish were statistically significantly lower for people at B2 level compared to those who have completed Turkish education. When the course process scores, one of the sub-dimensions of the scale of attitude towards Turkish as a target language, are examined according to the language levels of the individuals, there is a statistically significant difference (Welch: 7.80; $p < 0.05$). The Tamhane multiple comparison test was applied to understand the language level of the difference, and it was determined that the course process scores of people at A2, B1, B2 levels were statistically significantly lower than those who had completed Turkish education. The general scores of the attitude scale towards Turkish as a target language show a statistically significant difference according to the language education level of the individuals (Welch: 5.81; $p < 0.05$). With the Tamhane multiple comparison test, which was conducted to understand the language level of the difference, it was determined that the general scores of the attitude scale towards Turkish were statistically significantly lower for the people at the A2, B1, B2 levels than those who had completed Turkish education.

According to the findings, it is seen that the variable of the country where the target language is learned shows improvement towards Turkey. The attitude scores of those who learn Turkish in Turkey are higher than those who learn Turkish in Kazakhstan. This situation can be interpreted in two ways. Since the majority of those who learn Turkish as a second language are university students, Turkish will continue in the courses in the semester. However, in social life, they make almost all their interactions with the target language. Those who learn Turkish as a foreign language, on the other hand, meet their needs in social life with their mother tongue, although not all courses in their departments are in Turkish. For second language learners, language development through acquisition may be the case, both from artificial teaching environments in the classroom to a certain extent, and from what native speakers of the target language hear in natural communication environments that are not created for teaching, and their use of this language in the same communication environments. However, those who learn the target language as a foreign language do not have these opportunities (Durmuş, 2018, pp. 184-185). Participants who learn the target language as a foreign language are studying at Yunus Emre Institute and Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University. Considering the cooperation of the two institutions with Turkey, language workshops should be established in cooperation with Turkish institutions/organizations and companies in Kazakhstan in order to increase learners' interaction with the target language and to minimize their negative attitudes, and learners should be encouraged to use Turkish actively in social life.