

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumları İle Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişkiler

Ahmet Buğra İNALÖZ¹ ve Kürşad YILMAZ²

Öz

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların görüşleri ilk önce betimlemiş, çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış, son olarak da iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde 342 üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın verileri "Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcılar yüksek düzeyde bir Türkçe öğrenme tutumuna sahiptir. Katılımcılar sıra ile en yüksek tutuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarda sahiptir. Katılımcıların, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tutumları cinsiyete; duyuşsal tutumları eğitim alanına göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler genel olarak düşük düzeyde bir motivasyon engeli hissetmektedir. En çok motivasyon engeli hissedilen konular sırasıyla, öğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri, öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller, iletişim engelleri ve yetersiz materyal kullanımı ile ilgilidir. Katılımcıların öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller, iletişim engelleri ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri cinsiyete; öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri ana dile; yetersiz materyal kullanımı ile ilgili görüşleri eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Katılımcıların Türkçe öğrenme tutumu ve alt boyutları ile motivasyon engelleri ve alt boyutları arasında orta ve düşük düzeyde, ters yönde, anlamlı ilişkiler vardır.

Anabtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğrenme Tutumu, Motivasyon Engelleri

The Relationships between Turkish Learning Attitudes and Motivational Barriers to Learning Turkish of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language

Abstract

The study aims to determine the relationship between Turkish language learners' attitudes toward learning Turkish as a foreign language and their motivational barriers to learning Turkish. The views of participants were first described and then compared according to various variables, and finally, the relationship between the two variables was tried to be determined. The sample of the correlational survey model research included 342 university students. The data of the study were collected with the "Turkish Learning Attitude Scale" and "Motivation Barriers Questionnaire for Turkish as a Foreign Language Learners". Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance, and Pearson correlation coefficient was used to analyze the data. According to the results, the participants have a high level of attitude toward learning Turkish. The participants have the highest attitudes in cognitive, affective, and kinesthetic dimensions respectively. The cognitive, affective, and kinesthetic attitudes of the participants differed according to gender; affective attitudes differed according to the field of study. Students generally felt a low level of the motivational barrier. The most commonly perceived motivational barriers were related to teachers' competence and teaching styles, barriers related to students' feelings, communication barriers, and inadequate use of materials. Participants' views on the total score of barriers related to students' feelings, communication barriers, and motivational barriers differ statistically according to gender; their views on the total score of barriers related to students' feelings and motivational barriers differ statistically according to mother tongue; and their views on inadequate use of materials differ statistically according to the field of education. There are significant relationships between the participants' attitudes toward learning Turkish and its sub-dimensions and motivational barriers and its sub-dimensions at medium and low levels, in the opposite direction.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Turkish Learning Attitude, Motivational Barriers


Atıf İçin / Please Cite As:

İnalöz, A. B. ve Yılmaz, K. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 62-76. doi:10.33206/mjss.1101078


Geliş Tarihi / Received Date: 09.04.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.07.2022

¹ Okutman - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, ahmetbugra.inaloz@manas.edu.kg

 ORCID: 0000-0001-7928-1770

² Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

 ORCID: 0000-0002-3705-5094

Giriş

Yabancı dil öğretimi, yalnızca hedef dilin dil bilgisi ile kelimelerini öğretmekle sınırlı değildir. Bu süreçte hedef dile ait her şey tüm yönleriyle öğrenene aktarılmaktadır. Bu bağlamda dile ve millete ait kültürel öğeler, yaşayış biçimleri, dünyadaki diğer ülkelerle olan benzerlikler veya ayrılıklar dil öğretilirken hem kullanılacak birer materyale hem de amaca dönüşebilir. Bu yönleri ile ele alındığında yabancı dil öğretimi karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapıda öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik tutumları önemli bir yere sahiptir.

Öğrenme durumlarına yönelik tutumlar; bireyin, “dilin öğretildiği bağlamla ilişkili herhangi bir şeye verdiği tepki”yi ifade etmektedir (Masgoret ve Gardner, 2003, 127). Smith’e göre (1971) yabancı dil öğretiminde önemli bir unsur olan tutum, öğrencinin hedef dili kolay ya da zor öğrenmesinde önemli bir etmendir. Ancak bu etmen eğitim sırasında herhangi bir sorun çıkmadıkça genellikle göz ardı edilmektedir (Akt: Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, 205). Bu çalışmada; Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, tutumun temel boyutlarına uygun bir sınıflandırma olduğu için “Bilişsel Tutum” (Öğrenme İlgisi), “Duyuşsal Tutum” (Öğrenme Güdüsü) ve “Devinişsel Tutum” (Edim Kaygısı) boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmanın amacı açısından daha işlevsel olduğu için Karatay ve Kartallıoğlu’nun (2016) çalışmasında kullandığı bu boyutlandırma kullanılmıştır. Boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Bilişsel Tutum (Öğrenme İlgisi). İnsanların çevrelerindeki uyarıcılara ilişkin bilgi ve inançlara dayalı olarak oluşmaktadır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, 205). Karatay ve Kartallıoğlu (2016) bu boyutu, öğrenmeye olan ilgi olarak ele almış ve hedef dili öğrenme konusundaki düşünsel algıyı ifade etmiştir. Hedef dili öğrenmeyi sıkıcı bulmamak, güzel bulmak, iyi düzeyde öğrenmeyi istemek ve hedef dili öğrenirken mutlu olmak bu boyut ile ilgilidir.

Duyuşsal Tutum (Öğrenme Güdüsü). İnsanların tutum ifade eden durumu sevip sevmemesi ya da beğenip beğenmemesi durumudur. Bir nesneye ya da bir olaya karşı olumlu tutuma sahip olan bir birey, bunlara karşı olumlu duygular sergileyecektir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, 205). Bu boyut, kişinin farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaktan mutlu olması, hedef dili konuşurken kendini iyi hissetmesi; kişinin sosyal etkinliklere katılmasını ve başkalarıyla iletişim kurmasını sağlaması ile ilgili olarak ele alınmıştır.

Devinişsel Tutum (Edim Kaygısı). Bireyin tutum nesnesine yönelik davranışta bulunma durumudur. Bir duruma karşı olumlu tutuma sahip olan birey, bu duruma karşı olumlu davranmaya, yakınlık göstermeye yönelik hareket edecektir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, 206). Karatay ve Kartallıoğlu (2016) bu boyutu edim kaygısı ile ilişkilendirmiş ve kişinin hedef dili konuşurken alay edilmesinden korkması ya da korkmaması, hedef dili yazarken yanlış yapmaktan korkması ya da korkmaması, hedef dili konuşurken yanlış şeyler söylemekten korkması ya da korkmaması ile ilgili olarak ele almıştır.

Açıklanan üç boyutta da görülebileceği gibi dil öğretiminde ya da öğreniminde öğrenci başarısı sadece onların öğrenme gücü ile ilgili değildir, aynı zamanda öğrencilerin dil eğitimine yönelik tutumları da bu konu ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple yabancı dil eğitiminde öğrencilerin öğrenecekleri dile karşı tutumlarının belirlenmesi, motive olmaları için alınacak önlemlerde çok önemlidir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Yapılan bazı araştırmalarda (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; 2016; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Aydın, 2017; Şengül, 2016; 2017; Karatay, Güngör ve Çangal, 2018; Vargelen-Akcin, 2019; Coşkun, 2019; Yaprak ve Uslu-Üstten, 2021; Yaşar-Arslan ve Batur, 2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin Türkçe öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yeni bir dil öğrenen kişinin o dil ile ilgili olumlu bir tutuma sahip olması önemlidir ve bu olumlu tutum kişilerin motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğrenilen yabancı dile karşı olumsuz tutum, dil öğrenmede önemli bir motivasyon engelidir (Dörnyei, 2001).

Türk Dil Kurumu’na göre (2022) motivasyon “isteklendirme, güdüleme” demektir. Motivasyon, en basit tanımı ile harekete geçirme anlamına gelmektedir (Koçel, 1995). Motivasyon, kişiyi harekete geçiren ve davranışlarının yönünün belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularındır (Örücü ve Kanbur, 2008, 86). Hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynakları öğrencilerin akademik performans ve başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Motivasyonun öğrenme sürecindeki rolünü inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar; yeterince motive olan öğrencilerin hedefleri doğrultusunda davranışlarını şekillendirebildiğini, öğrenme sürecine uygun davranışlar sergilediklerini, beceri geliştirmede başarılı ve öğrenmek için kararlı olduklarını ortaya koymaktadır (Sevim, 2019, 569). Motivasyonun yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciyi güdülediği ve hedef dili kullanmadaki kararlılığı artırdığı yadsınamaz bir gerçektir (Ahmed, 1989 Akt: Sevim, 2019, 569).

Öğrenenlerin dil öğretim süreçlerindeki motivasyonları, dil öğretiminin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda bilginin davranışa dönüşmesi motivasyonla ilişkilidir. Öğrenme sürecinde motivasyon ne kadar yüksekse, genel olarak başarının da o derece yüksek olması beklenen bir durumdur (Li, Yigitcanlar, Erol ve Liu, 2021, 6). Derse ilgi duyma, bir konu üzerine odaklanma, anlatılanları dikkatle dinleme, karşılaşılan güçlüklerle mücadele etme, ön hazırlık yapma, aktif katılım sağlama, öğrenme için çaba gösterme ve gerekli zamanı ayırma, öğrenmekten vazgeçmeme, ısrarlı ve kararlı olma gibi önemli davranışlar yeterli motivasyonun sağlanması ile ilişkilidir (Dilekmen ve Ada, 2005; Kardeş ve Tunagür, 2018).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz güçler olmasına rağmen, geçmiş motivasyon araştırmaları tipik olarak olumsuz güdülerini gözden kaçırmış ve motivasyonu bir tür teşvik, yani bir süreklilik içinde değişen bir kuvvet olarak ele almıştır (Dörnyei, 2005, 89). Ancak eylemin enerjisini kesen motivasyonel etkiler oldukça yaygındır ve bu durum öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf deneyimleriyle uyumlu değildir (Dörnyei, 2001, 140). Dörnyei'ye göre (2001, 143) motivasyon engeli, davranışsal niyetin ya da devam eden eylemin bir motivasyonel temelini azaltan “belirli dış güçlerdir.” Motivasyonu bozulmuş bir öğrenci, bir zamanlar motive olmuş ancak herhangi bir nedenle bağlılığını/ilgisini kaybetmiş kişidir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, 138). Bu bağlamda motivasyon engelleri genel olarak, herhangi bir yeni öğrenme durumunda yeni öğrenmeyi engelleyen her türlü motivasyon ögesi olarak tanımlanabilir.

Dil öğretim süreçlerinde öğrenenlerin karşılaştıkları çevresel ve psikolojik faktörler motivasyon engeli olarak ele alınabilir. Bununla birlikte öğrencilerin yeni bir dil öğrenme korkularını ne derece yenebildikleri, öğrenme stratejilerini ne sıklıkla kullandıkları, hedef dili konuşan kişilerle ne kadar etkileşimde buldukları, kültürler arası öğrenmeyi ne ölçüde sağladıkları, hedef dilde ne kadar girdi aldıkları, müfredatla ilgili başarı testlerinde ne kadar başarılı oldukları, genel yeterlilik seviyelerinin ne kadar yükseldiği ve dil eğitimi bittikten sonra dil becerilerini ne kadar sürdürdükleri motivasyonlarıyla yakından ilişkilidir (Cohen ve Norst, 1989; Günaydın vd., 2020; Lumsden, 1994; Oxford ve Shearin, 1994 Akt: Erol, 2021).

Daha önceki araştırmalarda, motivasyonu azaltan 6 ana faktör ortaya konulmuştur (Han, Takkaç-Tulgar ve Aybirdi, 2019, 57): 1) Öğretmenin tutumu, öğretmen yeterliliği, öğretim tarzı gibi öğretmen temelli faktörler, 2) kelime ve dil bilgisi temelli öğretim, monoton dersler, sınav merkezli öğretim gibi sınıf özellikleri, 3) hayal kırıklığı yaratan test sonuçları ve anlayamama hissi gibi başarısızlık durumları, 4) sınıf atmosferi, aktif olmayan sınıflar, sınıf arkadaşlarının tutumları, görsel-işitsel materyallerin yetersiz kullanımı, 5) sınıf materyalleri ve 6) ilgi eksikliği. Han, Takkaç-Tulgar ve Aybirdi (2019, 56) araştırmalarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyon engelleri olarak “sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumları, öğretmenle ilgili faktörler, kişisel sorunlar, sınıf özellikleri, sınav kaygısı, başarısızlık deneyimleri ve eğitim sistemi” olarak belirlemiştir.

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon engelleri ile ilgili bazı çalışmalar (Akbaş, 2018; Doğan ve Geçim, 2018; Erol, 2021) bulunmaktadır. Bu araştırmalarda Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilen, Altunkaya ve Boylu (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi” kullanılmıştır. Anket “*Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller, Yetersiz Materyal Kullanımı, İletişim Engelleri ve Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri*” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma daha sonra makale olarak (Altunkaya ve Boylu, 2020) yayınlanmıştır. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller. Bu boyut öğrencinin hedef dile olan ilgisini, hedef dili konuşan biri olma amacını kaybetmesi, sınıf arkadaşlarını sevmemesi, arkadaşlarının hedef dili sevmemesi, sınavlarda soruların açık ve net cevapları olmaması ile ilgilidir.

Yetersiz Materyal Kullanımı. Hedef dili öğrenme sürecinde derslerde dil öğrenmeyi kolaylaştıracak araç gereç, internet, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmaması; ders kitabından ve ek kaynaklardan çok sayıda okuma ödevi verilmesi; öğretmenlerin sık sık ders kitaplarındaki cümleleri ezbere zorlaması, bu boyutla ilgilidir.

İletişim Engelleri. Bu boyut, öğretmenlerin açıklamalarını anlamının kolay olmaması; öğretmenlerin öğrencilerin yanlışlarıyla alay etmesi; öğretmenlerin öğrencilere bağırması veya kızması; öğretmenlerin tek yönlü açıklamaları çok sık yapması ile ilgilidir.

Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri. Bu boyutta, derslerin çoğunda dil bilgisi anlatılması; derslerin çoğunun kur geğme sınavına yönelik olması; öğrencilerden hedef dili, dil bilgisi açısından doğru kullanmanın beklenmesi; derslerin çoğunun çeviri odaklı anlatılması ile ilgilidir.

Göröldüğü gibi yeni bir dili öğrenen kişilerin tutumları ile ilgili önemli konulardan biri öğrenenlerin motivasyonları veya algıladıkları motivasyon engelleridir. Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için řu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları “cinsiyet, ana dil ve eğitim alanına (sosyal-fen/matematik-dil)” göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşleri “cinsiyet, ana dil ve eğitim alanına (sosyal-fen/matematik-dil)” göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2021). Bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren - Örneklem

Araştırmanın evreninde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkçe dil hazırlık eğitimi alan 1050 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (Akt: Balcı, 2009) ve buna göre araştırmanın örnekleminin % 95 güven düzeyinde 281 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak kayıplar ve kullanılamayacak durumda olan ölçekler olabileceği düşünülerek 350 kişiye ölçek uygulanmış ve kullanılabilir durumdaki 342 anket ile analizler yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler (n=342)

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	225	65,8
	Erkek	117	34,2
Eğitim alanı	Sosyal Bilimler	171	50,0
	Fen /Matematik	114	33,3
	Dil	57	16,7
Ana Dili	Kırgız Türkçesi	291	85,1
	Diğer	51	14,9

Tablo 1'de de göröldüğü üzere katılımcıların önemli bir kısmı kadın ve anadili Kırgız Türkçesi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yarısı sosyal bilimler alanında eğitim görecektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi ile toplanmıştır.

Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 13 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “Bilişsel Tutum (Öğrenme İlgisi) boyutunda 6 madde, Duyuşsal Tutum (Öğrenme Güdüsü) boyutunda 4 madde ve Devinişsel Tutum (Edim Kaygısı) boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.78, bu çalışma için de 0.78 olarak belirlenmiştir. Ölçekte her bir maddenin karşısında tutumun sıklığını belirtmek için eşit aralıklı beş seçenek verilmiştir. Bunlar (1-5) arasında puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan 8 madde olumlu, 5 madde ise olumsuz olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi o boyuta ilişkin olumlu tutuma işaret etmektedir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi, Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilmiş, Altunkaya ve Boylu (2018; 2020) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %49.61 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçek, “Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller – 6 madde; Yetersiz Materyal Kullanımı – 7 madde; İletişim Engelleri – 4 madde ve Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri – 5 madde” alt ölçeklerinden ve 22 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma için belirlenen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.79’dur. Ölçek “1-Doğru değil, 2-Genellikle doğru değil, 3-Doğru da değil, yanlış da değil, 4-Biraz doğru, 5-Doğru” seçenekleri ile cevaplanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi o boyutta daha fazla motivasyon engeli hissedildiğine işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak olan test türlerinin parametrik mi non-parametrik mi olacağını belirlemek için dağılımın normalliğine bakılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen gruplara ait puanlar normal dağılım göstermektedir [$Z_{(\text{Türkçe Öğrenme Tutumu})}=0,76$, $p>.05$; $Z_{(\text{Motivasyon Engelleri})}=0,06$, $p>.05$]. Araştırmada kişisel bilgilerin belirlenmesinde ve ölçeklere verilen yanıtların değerlendirilmesinde betimsel istatistikler; görüşlerinin karşılaştırılmasında ise t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri; ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Tek yönlü varyans (ANOVA) analizinde anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek adına çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, özellikle LSD (Least Significant Difference) testinin barındırdığı I. tip hatayı yok etmek üzere geliştirilmiş bir test olup hata miktarlarına karşı daha sıkı sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca karşılaştırma yapılan grupların farklı eleman sayılarına sahip olmaları yapılan istatistik uygulanmasına engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bulgular

Bu kısımda ilk önce katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşlerinin genel durumu belirlenmiş daha sonra da çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Son olarak katılımcıların Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Tablo 2’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumları (n=342)*

<i>Türkçe Öğrenme Tutumu</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>
Bilişsel Tutum (Türkçe öğrenme ilgisi)	4,25	0,57
Duyuşsal Tutum (Türkçe öğrenme güdüsü)	3,90	0,65
Devinişsel Tutum (Türkçe edim kaygısı)	3,36	1,01
Türkçe Öğrenme Tutumu Toplam Puan	3,93	0,51

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların Türkçe öğrenme tutumları (AO=3,93) oldukça yüksektir. Katılımcılar en yüksek tutuma sırası ile bilişsel tutum (Türkçe öğrenme ilgisi), duyuşsal tutum (Türkçe öğrenme güdüsü) ve devinişsel tutum (Türkçe edim kaygısı) boyutlarında sahiptir. Katılımcıların bilişsel boyutta, Türkçeyi çok iyi düzeyde öğrenmek istediğini (AO=4,59), Türkçe öğrenmeyi sevdiğini (AO=4,44) ve Türkçe öğrenmeyi çok güzel bulduğunu (AO=4,40) belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler duyuşsal boyutta farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaktan mutlu olmakta (AO=4,21) ve Türkçe konuşurken kendilerini iyi hissetmektedir (AO=3,93). Devinişsel boyutta katılımcılar, Türkçe konuşurken alay edilmesinden (AO=3,55) ve yanlış yapmaktan az da olsa (AO=3,30) korku duymaktadırlar.

Tablo 3’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=342)*

<i>Türkçe Öğrenme Tutumu</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bilişsel Tutum (Türkçe öğrenme ilgisi)	1) Kadın	225	4,30	0,56	340	2,41	.01
	2) Erkek	117	4,14	0,58			
Duyuşsal Tutum (Türkçe öğrenme güdüsü)	1) Kadın	225	3,97	0,64	340	2,77	.00
	2) Erkek	117	3,76	0,67			
Devinişsel Tutum (Türkçe edim kaygısı)	1) Kadın	225	3,25	1,02	340	2,76	.00
	2) Erkek	117	3,56	0,95			
Türkçe Öğrenme Tutumu Toplam Puan	1) Kadın	225	3,96	0,52	340	1,05	.29
	2) Erkek	117	3,89	0,51			

Tablo 3'te de görüldüğü gibi katılımcıların Türkçe öğrenme tutumu toplam puandaki görüşleri [$t_{(340)}=1,05$, $p>.05$] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların bilişsel tutum (Türkçe öğrenme ilgisi) [$t_{(340)}=2,41$, $p<.05$], duyuşsal tutum (Türkçe öğrenme güdüsü) [$t_{(340)}=2,77$, $p<.05$] ve devinişsel tutum (Türkçe edim kaygısı) [$t_{(340)}=2,76$, $p<.05$] boyuttaki tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bilişsel tutum ve duyuşsal tutum boyutlarında kadın öğrenciler daha olumlu bir tutuma sahipken, devinişsel tutum boyutunda erkek katılımcılar daha olumlu bir tutuma sahiptir.

Tablo 4'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarının ana dile göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarının Ana Dile Göre Karşılaştırılması (n=342)*

<i>Türkçe Öğrenme Tutumu</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bilişsel Tutum (Türkçe öğrenme ilgisi)	1) Kırgız Türkçesi	291	4,26	0,57	340	1,45	.14
	2) Diğer	51	4,14	0,54			
Duyuşsal Tutum (Türkçe öğrenme güdüsü)	1) Kırgız Türkçesi	291	3,92	0,66	340	1,24	.21
	2) Diğer	51	3,79	0,63			
Devinişsel Tutum (Türkçe edim kaygısı)	1) Kırgız Türkçesi	291	3,38	1,00	340	1,11	.26
	2) Diğer	51	3,21	1,04			
Türkçe Öğrenme Tutumu Toplam Puan	1) Kırgız Türkçesi	291	3,95	0,53	340	1,72	.08
	2) Diğer	51	3,82	0,42			

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcıların bilişsel tutum (Türkçe öğrenme ilgisi) [$t_{(340)}=1,45$, $p>.05$], duyuşsal tutum (Türkçe öğrenme güdüsü) [$t_{(340)}=1,24$, $p>.05$], devinişsel tutum (Türkçe edim kaygısı) [$t_{(340)}=1,11$, $p>.05$] ve Türkçe öğrenme tutumu toplam puandaki tutumları [$t_{(340)}=1,72$, $p>.05$] ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 5'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarının eğitim alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarının Eğitim Alanına Göre Karşılaştırılması (n=342)*

<i>Türkçe Öğrenme Tutumu</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (Sidak)</i>
Bilişsel Tutum (Türkçe öğrenme ilgisi)	1) Sosyal Bilimler	171	4,22	0,57	2-341	1,67	.18	--
	2) Fen/Matematik	114	4,22	0,60				
	3) Dil	57	4,37	0,49				
Duyuşsal Tutum (Türkçe öğrenme güdüsü)	1) Sosyal Bilimler	171	3,80	0,64	2-341	4,60	.01	1-3
	2) Fen/Matematik	114	3,97	0,69				
	3) Dil	57	4,07	0,59				
Devinişsel Tutum (Türkçe edim kaygısı)	1) Sosyal Bilimler	171	3,27	1,01	2-341	2,90	.06	--
	2) Fen/Matematik	114	3,54	0,99				
	3) Dil	57	3,24	1,01				
Türkçe Öğrenme Tutumu Toplam Puan	1) Sosyal Bilimler	171	3,87	0,52	2-341	2,46	.09	--
	2) Fen/Matematik	114	3,98	0,53				
	3) Dil	57	4,02	0,46				

Tablo 5'te de görüldüğü gibi katılımcıların bilişsel tutum (Türkçe öğrenme ilgisi) [$F_{(2-341)}=1,67$; $p>.05$], devinışsel tutum (Türkçe edim kaygısı) [$F_{(2-341)}=2,90$; $p>.05$] boyutlarındaki ve Türkçe öğrenme tutumu toplam puandaki [$F_{(2-341)}=2,46$; $p>.05$] tutumları eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamakta; duyuşsal tutum (Türkçe öğrenme güdüsü) [$F_{(2-341)}=4,60$; $p<.05$] boyutundaki tutumları eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Duyuşsal tutum (Türkçe öğrenme güdüsü) boyutundaki farklılık, bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip olan dil alanı öğrencileri ile en düşük ortalamaya sahip olan sosyal bilimler alanı öğrencileri arasındadır.

Tablo 6'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri İle İlgili Görüşleri (n=342)*

<i>Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	2,52	0,78
Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller	1,70	0,55
İletişim Engelleri	1,59	0,63
Yetersiz Materyal Kullanımı	1,38	0,48
Motivasyon Engelleri Toplam Puan	1,92	0,47

Tablo 6'da da görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşleri (AO=1,92) “genellikle doğru değil” yanıtına karşılık gelmektedir. Katılımcılar alt boyutlar arasında en yüksek motivasyon engelini, öğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri ile ilgili engeller (AO=2,52) konusunda yaşamaktadır. Bu cevap “genellikle doğru değil” yanıtına karşılık gelmektedir. Katılımcılar daha sonra sırası ile “öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller, iletişim engelleri ve yetersiz materyal kullanımı ile ilgili engeller” yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak bu üç boyuttaki yanıtlar “doğru değil” yanıtına karşılık gelmektedir.

Katılımcılar, “*öğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri*” ile ilgili motivasyon engelleri arasında en yüksek motivasyon engelini “Derslerin çoğunda dil bilgisi anlatılması (AO=3,08-Doğru da değil, yanlış da değil)” konusunda yaşarken, en düşük motivasyon engelini ise “Derslerin hızının kur takvimine uygun olmaması (AO=1,97-Genellikle doğru değil)” konusunda yaşamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, *öğrencilerin hisleri* ile ilgili motivasyon engelleri arasında en yüksek motivasyon engelini “Sınavlardaki soruların açık ve net cevaplarının olmaması (AO=2,03-Genellikle doğru değil)” konusunda yaşamaktadır. Bu boyutta en az motivasyon engeli ise “Sınıf arkadaşlarımı sevmeme (AO=1,51-Doğru değil)” konusunda yaşanmıştır.

Katılımcılar, “*iletişim engelleri*” ile ilgili motivasyon engelleri arasında en yüksek motivasyon engelini “Öğretmenlerin tek yönlü açıklamaları çok sık yapması (AO=1,78-Doğru değil)” konusunda yaşamıştır. Bu boyuttaki en az motivasyon engeli ise “Öğretmenlerin öğrencilere bağırması veya kızması (AO=1,37-Doğru değil)” konusunda yaşanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin *yetersiz materyal kullanımı* ile ilgili motivasyon engelleri arasında en yüksek motivasyon engeli yaşadığı konu “Ders kitabından ve ek kaynaklardan çok sayıda okuma ödevi verilmesi (AO=2,54-Genellikle doğru değil)” konusudur. Bu boyutta en az motivasyon engeli yaşanan konu ise “Derslerde video ve DVD gibi görsel materyal kullanılmaması (AO=1,49-Doğru değil)” konusudur.

Tablo 7'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=342)*

<i>Puanlar</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>AO</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	1) Kadın	225	2,47	0,82	340	1,66	.09
	2) Erkek	117	2,62	0,71			
Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller	1) Kadın	225	1,65	0,51	340	2,53	.01
	2) Erkek	117	1,81	0,62			
İletişim Engelleri	1) Kadın	225	1,52	0,59	340	2,82	.00
	2) Erkek	117	1,72	0,69			
Yetersiz Materyal Kullanımı	1) Kadın	225	1,37	0,47	340	0,87	.38
	2) Erkek	117	1,42	0,48			
Motivasyon Engelleri Toplam Puan	1) Kadın	225	1,87	0,45	340	3,05	.00
	2) Erkek	117	2,04	0,48			

Tablo 7’de de görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlerin yetkinliğı ve öğretme stilleri [$t_{(340)}=1,66$, $p>.05$] ve yetersiz materyal kullanımı [$t_{(340)}=0,87$, $p>.05$] ile ilgili görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller [$t_{(340)}=2,53$, $p<.05$], iletişim engelleri [$t_{(340)}=2,82$, $p<.05$] ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri toplam puandaki [$t_{(340)}=3,05$, $p<.05$] görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Üç puanda da erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler.

Tablo 8’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşlerinin ana dile göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri İle İlgili Görüşlerinin Ana Dile Göre Karşılaştırılması (n=342)*

Puanlar	Değişken	n	AO	S	sd	t	p
Öğretmenlerin Yetkinliğı ve Öğretme Stilleri	1) Kırgız Türkçesi	291	2,49	0,77	340	1,78	.07
	2) Diğer	51	2,70	0,82			
Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller	1) Kırgız Türkçesi	291	1,67	0,54	340	2,16	.03
	2) Diğer	51	1,85	0,60			
İletişim Engelleri	1) Kırgız Türkçesi	291	1,58	0,62	340	0,26	.79
	2) Diğer	51	1,61	0,69			
Yetersiz Materyal Kullanımı	1) Kırgız Türkçesi	291	1,36	0,47	340	1,72	.08
	2) Diğer	51	1,49	0,47			
Motivasyon Engelleri Toplam Puan	1) Kırgız Türkçesi	291	1,90	0,46	340	2,50	.01
	2) Diğer	51	2,08	0,49			

Tablo 8’de de görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlerin yetkinliğı ve öğretme stilleri [$t_{(340)}=1,78$, $p>.05$], iletişim engelleri [$t_{(340)}=0,26$, $p>.05$] ve yetersiz materyal kullanımı [$t_{(340)}=1,72$, $p>.05$] ile ilgili görüşleri ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller [$t_{(340)}=2,16$, $p<.05$] ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri toplam puandaki [$t_{(340)}=2,50$, $p<.05$] görüşleri ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. İki puanda da ana dili Kırgız Türkçesi dışında başka bir dil olan katılımcılar ana dili Kırgız Türkçesi olan katılımcılara göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler.

Tablo 9’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile ilgili görüşlerinin eğitim alanına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri İle İlgili Görüşlerinin Eğitim Alanına Göre Karşılaştırılması (n=342)*

Puanlar	Değişken	n	AO	S	sd	F	p	Anamlı Fark (Sidak)
Öğretmenlerin Yetkinliğı ve Öğretme Stilleri	1) Sosyal Bilimler	171	2,55	0,82	2-341	0,43	.64	--
	2) Fen/Matematik	114	2,51	0,72				
	3) Dil	57	2,44	0,80				
Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller	1) Sosyal Bilimler	171	1,69	0,56	2-341	0,16	.84	--
	2) Fen/Matematik	114	1,72	0,57				
	3) Dil	57	1,68	0,50				
İletişim Engelleri	1) Sosyal Bilimler	171	1,56	0,61	2-341	1,45	.23	--
	2) Fen/Matematik	114	1,66	0,68				
	3) Dil	57	1,50	0,56				
Yetersiz Materyal Kullanımı	1) Sosyal Bilimler	171	1,33	0,46	2-341	5,60	.00	1-2
	2) Fen/Matematik	114	1,50	0,51				
	3) Dil	57	1,29	0,39				
Motivasyon Engelleri Toplam Puan	1) Sosyal Bilimler	171	1,90	0,46	2-341	1,81	.16	--
	2) Fen/Matematik	114	1,99	0,48				
	3) Dil	57	1,86	0,44				

Tablo 9’da da görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlerin yetkinliğı ve öğretme stilleri [$F_{(2-341)}=0,43$; $p>.05$], öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller [$F_{(2-341)}=0,16$; $p>.05$], iletişim engelleri [$F_{(2-341)}=1,45$; $p>.05$] ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri toplam puandaki [$F_{(2-341)}=1,81$; $p>.05$] görüşleri eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıları yetersiz materyal kullanımı ile ilgili engeller [$F_{(2-341)}=5,60$; $p<.05$] ile ilgili görüşleri eğitim alanına göre istatistiksel

olarak farklılaşmaktadır. Buradaki farklılık yetersiz materyal kullanımı ile ilgili engelleri en çok hisseden fen/matematik alanı öğrencileri (AO=1,50) ile en az hisseden dil alanı öğrencileri (AO=1,29) ve sosyal bilimler alanı öğrencileri (AO=1,33) arasındadır.

Tablo 10'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri ile Türkçe öğrenme tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon katsayısı analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumları ile Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişkiler (n=342)

Türkçe Öğrenme Tutumu	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri				
	Öğrencilerin Hisleri İle İlgili Engeller	Yetersiz Materyal Kullanımı	İletişim Engelleri	Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretme Stilleri	Motivasyon Engelleri Toplam Puan
Bilişsel Tutum (Türkçe öğrenme ilgisi)	-.38**	-.20**	-.25**	-.08	-.31**
Duyuşsal Tutum (Türkçe öğrenme güdüsü)	-.28**	-.11	-.19**	-.03	-.21**
Devinişsel Tutum (Türkçe edim kaygısı)	-.16**	-.14**	-.16**	-.06	-.17**
Türkçe Öğrenme Tutumu Toplam Puan	-.37**	-.21**	-.28**	-.08	-.31**

Tablo 10'da da görüldüğü gibi katılımcıların, bilişsel tutumları ile öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere ilişkin görüşleri [$r=-.38^{**}$, $p<.05$] ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri [$r=-.31^{**}$, $p<.05$] arasında orta düzeyde, ters yönde ve anlamlı; iletişim engelleri [$r=-.25^{**}$, $p<.05$] ve yetersiz materyal kullanımına [$r=-.20^{**}$, $p<.05$] ilişkin görüşleri arasında ise düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler vardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyuşsal tutumları ile öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere ilişkin görüşleri [$r=-.28^{**}$, $p<.05$], iletişim engelleri ile ilgili görüşleri [$r=-.19^{**}$, $p<.05$] ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri [$r=-.21^{**}$, $p<.05$] düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler vardır.

Katılımcıların, devinişsel tutumları ile öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere ilişkin görüşleri [$r=-.16^{**}$, $p<.05$], yetersiz materyal kullanımına ilişkin görüşleri [$r=-.14^{**}$, $p<.05$], iletişim engelleri [$r=-.16^{**}$, $p<.05$] ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri [$r=-.17^{**}$, $p<.05$] düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler vardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumu toplam puandaki tutumları ile öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere ilişkin görüşleri [$r=-.37^{**}$, $p<.05$] ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri [$r=-.31^{**}$, $p<.05$] arasında orta düzeyde, ters yönde ve anlamlı; iletişim engelleri [$r=-.28^{**}$, $p<.05$] ve yetersiz materyal kullanımına [$r=-.21^{**}$, $p<.05$] ilişkin görüşleri arasında ise düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler vardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon engelleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk önce katılımcıların Türkçe öğrenme tutumları belirlenmiştir. Katılımcılar Türkçe öğrenme konusunda oldukça yüksek bir tutuma sahiptir. Öğrenciler en yüksek tutuma bilişsel boyutta, en düşük tutuma ise devinişsel boyutta sahiptir. İnalöz, Babatürk ve Yılmaz (2022) farklı bir ölçek kullanarak yaptıkları araştırmalarında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkçe dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu anlamda iki araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Buna göre Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkçe dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye büyük bir ilgisinin olduğu söylenebilir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından son derece olumlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü olumlu tutuma sahip öğrenciler Türkçeyi daha kolay öğrenebilecek ya da en azından daha fazla çaba sarf edeceklerdir.

Öğrencilerin olumlu düşünsel tutumun en önemli sebebi öğrencilerin Türkçe öğrenmek zorunda olmaları olabilir. Çünkü öğrencilerin üniversite eğitimlerine başlayabilmeleri için dil hazırlık eğitimini tamamlamaları gerekmektedir. Ancak katılımcılar bilişsel olarak sahip oldukları bu tutumu davranışlarına tam olarak yansıtmadıkları söylenebilir. Çünkü katılımcıların devinişsel tutumları bilişsel ve duyuşsal

tutumlarına göre daha düşük düzeydedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda da grldği gibi, ğrenciler Türkçeyi çok iyi düzeyde öğrenmek istemekte, Türkçe ğrenmeyi sevmekte, Türkçe ğrenmeyi çok güzel bulmakta ancak Türkçe konuşurken alay edilmesinden ve yanlış yapmaktan az da olsa korku duymaktadırlar.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutumları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, *Kırgız* (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; Alyılmaz, Biçer ve oban, 2015); *zbek* (şengül, 2017; Akhmadjonov, 2019); *Bosna Hersekli* (Karatay, Güngör ve angal, 2018); *Türk Cumhuriyetleri* (Vargelen-Akcin, 2019); *Slovak* (Yaşar-Arslan ve Batur, 2021); *farklı lkeler* (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; şengül, 2016; Aydın, 2017; Coşkun, 2019; Yaprak ve Uslu-stten, 2021) gibi çok farklı gruplardan veri toplanmış olmasına rağmen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin genellikle olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tutumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bilişsel tutum ve duyuşsal tutum boyutlarında kadın öğrenciler daha olumlu bir tutuma sahipken, devinişsel tutum boyutunda erkek katılımcılar daha olumlu bir tutuma sahiptir. Buna göre kadın öğrencilerin düşünsel ve duygusal olarak daha olumlu tutuma sahip oldukları, erkeklerin ise davranışa dönüştürme konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Vargelen-Akcin de (2019) rneklemindeki Kırgız ğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenimine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını belirlemiştir. Bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir. Bazı araştırmalarda (Akhmadjonov, 2019; Coşkun, 2019; Yaprak ve Uslu-stten, 2021) ise araştırmalarında Türkçeye yönelik tutumda cinsiyete göre fark belirlememiştir.

Katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tutumları ve genel olarak Türkçe ğrenme tutumları ana dile göre farklılaşmamaktadır. Ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrenciler bütün boyutlarda daha yüksek bir tutuma sahiptirler, ancak aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre katılımcıların Türkçe ğrenmeye yönelik tutumlarının ana dilden etkilenmediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duyuşsal tutumları eğitim alanına göre farklılaşmaktadır. Buradaki farklılık en olumlu tutuma sahip olan dil alanında eğitim alacak olan öğrenciler ile en olumsuz tutuma sahip olan sosyal bilimler alanında eğitim alacak öğrenciler arasındadır. Dil alanında eğitim alacak olan öğrencilerin duyuşsal olarak daha olumlu bir tutuma sahip olması normaldir. Ancak sosyal bilimler alanında eğitim alacak öğrencilerin fen/matematik alanında eğitim alacak öğrencilerden daha olumsuz bir tutuma sahip olması ilginç bir bulgudur.

Öğrenciler genel olarak düşük düzeyde bir motivasyon engeli hissetmektedir. En çok motivasyon engeli hissedilen konular sırasıyla, *ğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri*, *ğrencilerin hisleri ile ilgili engeller*, *iletişim engelleri ve yetersiz materyal kullanımı* ile ilgilidir. Daha nce Altunkaya ve Boylu'nun (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe ğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi kullanılarak yapılan araştırmalarda da (Akbaş, 2018; Doğar ve Geçim, 2018; Erol, 2021) benzer bulgular elde edilmiştir. Örneğin Akbaş (2018) araştırmasında Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe ğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve katılımcıların düşük düzeyde engel hissettiğini belirlemiştir. Araştırmaya göre katılımcılar en çok "ğretmenlerin yetkinliği ve ğretim stilleri, yetersiz materyal kullanımı, iletişim engelleri ve öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller" boyutlarında engel hissetmektedir. Doğar ve Geçim de (2018) araştırmalarında da yabancı dil olarak Türkçe ğrenenlerin düşük düzeyde bir motivasyon engeli hissettiği belirlenmiştir. Araştırmaya göre göre en çok engel hissedilen konular sırasıyla "ğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri, yetersiz materyal kullanımı, öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller ve iletişim engelleri" şeklinde ve düşük düzeydedir. Erol (2021) ise araştırmasında katılımcıların orta düzeyde bir motivasyon engeli hissettiğini belirlemiştir. Araştırmaya göre göre en çok engel hissedilen konular sırasıyla "ğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri, yetersiz materyal kullanımı, iletişim engelleri ve öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller" şeklinde ve orta düzeydedir.

Bu araştırmada ve daha önce yapılan araştırmalarda katılımcıların en çok engel hissettiği konu *ğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri* ile ilgilidir. Bu boyut, derslerin çoğunda dil bilgisi anlatılması; derslerin çoğunun kur geme sınavına yönelik olması; öğrencilerden hedef dili, dil bilgisi açısından doğru kullanmanın beklenmesi; derslerin çoğunun eviri odaklı anlatılması ile ilgilidir. Bu anlamda buradaki genel sorunun derslerde dil bilgisi ağırlıklı bir tarz olması olabilir. Mevcut araştırmada katılımcıların, öğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri boyutunda derslerin çoğunda dil bilgisi anlatılmasını önemli bir motivasyon engeli olarak belirtmesi bu görüşü doğrulamaktadır. Katılımcıların bu ifadeye verdikleri yanıtların ortalamasının "Doğru da değil, yanlış da değil" yanıtına karşılık gelmesi bu konuda bazı sorunlar olduğuna işaret etmektedir ve bu konu dil ğretimi açısından önemsenmesi gereken bir konudur. Çünkü

dil öğretimini sadece dil bilgisi kurallarına indirgemek, dil öğretiminin doğası ve yararlılığı açısından son derece sorunlu bir bakış açısıdır. Ancak bu konu ihmal edilecek bir konu da değildir. Öğrenciler yararlı bir bakış açısıyla sadece konuşmaya dönük olarak Türkçe öğrenmek isteyebilirler. Alanyazında da (Karababa ve Karagül, 2013; Yıldız, 2004; 2015; Yılmaz, 2014) yabancı öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu ve en çok geliştirmek istedikleri becerinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki bir dil mutlaka kuralları ile öğrenilmelidir. Çünkü bu öğrenciler o dilde eğitim almak, o dilde kendini ifade etmek, sınav sorularına cevap vermek, ödevler ya da sunular hazırlamak ve benzeri daha birçok etkinlikte o dili kullanmak için eğitim almaktadırlar.

Katılımcıların öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller, iletişim engelleri ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Fark belirlenen bütün boyutlarda erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha yüksek motivasyon engeli hissetmişlerdir. Akbaş (2018) ve Erol (2021) araştırmalarında cinsiyete göre fark belirlememiştir. Bu anlamda mevcut araştırmanın bulguları daha önceki araştırmaların bulguları tutarlılık göstermemektedir.

Katılımcıların öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller ve motivasyon engelleri toplam puandaki görüşleri ana dile göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu iki boyutta da ana dili “diğer diller” olan öğrenciler ana dili “Kırgız Türkçesi” olan öğrencilere göre daha fazla motivasyon engeli hissetmektedirler. Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesi benzer kelimelere ve gramer yapısına sahip diller olduğu için ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrenciler daha az motivasyon engeli hissetmiş olabilirler. Ancak Akbaş’ın (2018) araştırmasının örnekleminde ana dili Azerbaycan Türkçesi olan katılımcılar olmasına rağmen ana dile göre fark belirlememiştir. Akbaş’ın (2018) araştırmasında ana dile göre fark belirlenmemesine rağmen öğrencilerin hisleri ile ilgili engeller ve motivasyon engelleri toplam puanda en az engel hisseden grup ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlardır. Bu sonuç, yukarıdaki yorumu doğrulamaktadır.

Katılımcıların, yetersiz materyal kullanımı ile ilgili görüşleri eğitim alanına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Fen/matematik alanında üniversite eğitimi görececek olan öğrenciler, dil ve sosyal bilimler alanlarında üniversite eğitimi görececek olan öğrencilere göre materyal kullanımı konusunda daha fazla yetersizlik hissetmiştir. Bunun sebebi fen/matematik alanında üniversite eğitimi görececek olan öğrencilerin bu konuda daha fazla beklenti içinde olmaları olabilir. Fen/matematik alanların dil ve sosyal bilimler alanlarına göre daha fazla malzeme, materyal, araç-gereç ile eğitim yapıyor olması öğrencileri böyle bir düşünceye itmiş olabilir.

Katılımcıların “Türkçe öğrenme tutumu ve alt boyutları” ile “motivasyon engelleri ve alt boyutları” arasında orta ve düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler vardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik bilişsel tutumlarındaki olumlu durum arttıkça öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere, motivasyon engellerine, iletişim engellerine ve yetersiz materyal kullanımına ilişkin olumsuz görüşleri azalmaktadır. Katılımcıların, Türkçe öğrenmeye yönelik duyuşsal tutumlarındaki olumlu durum arttıkça öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere, iletişim engellerine ve motivasyon engellerine ilişkin olumsuz görüşleri azalmaktadır. Öğrencilerin, Türkçe öğrenmeye yönelik devinişsel tutumlarındaki olumlu durum arttıkça öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere, yetersiz materyal kullanımına, iletişim engellerine ve motivasyon engellerine ilişkin olumsuz görüşleri azalmaktadır. Katılımcıların, Türkçe öğrenme tutumu toplam puandaki olumlu durum arttıkça öğrencilerin hisleri ile ilgili engellere, yetersiz materyal kullanımına, iletişim engellerine ve motivasyon engellerine ilişkin olumsuz görüşleri azalmaktadır. Burada karşılıklı bir artma-azaltma durumu olduğundan verilen açıklamaların tersi bir durum da söz konusu olabilir. Örneğin öğrenciler motivasyon engellerini daha düşük düzeyde algıladıkça Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları da daha olumlu hale gelebilir. Ancak teorik olarak olumlu tutumun motivasyon engelini azaltması daha doğru görünmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi kuralları ile diğer alanlar arasında denge kurulması, materyal kullanımının artırılması, önerilebilir. Katılımcıların tutumlarındaki artışın motivasyon engeli algısını azalttığı düşünüldüğünde, öğrencilerin olumlu tutumlarını artıracak çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu makalede nicel araştırma geleneğine uygun olarak araştırma soruları ölçeklerden elde edilen sonuçlar aracılığıyla analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda daha önce yapılmış nicel ve nitel araştırmaların varlığı düşünüldüğünde, artık karma desenli, gözleme dayalı ya da veri çeşitliliğini artıran araştırmaların yapılması önerilebilir.

Etik Beyan

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumları İle Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 28.02.2022 tarih ve 2022-2 sayılı toplantısında alınmıştır.

Kaynakça

- Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Akhmadjonov, K. (2019). *Özbekistan’daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları (Tashkent örneği)* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altunkaya, H. ve Boylu, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri ölçęęi: Türkçeye uyarlama çalışması. 1. Kaşgarlı Mahmud Yabancılar Türkçe Öğretimi Sempozyumu. 3-5 Mayıs 2018, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Altunkaya, H. ve Boylu, E. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri ölçęęi: Türkçeye uyarlama çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 186-203.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Aydın, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (ADÜ-TÖMER örneği). *Journal of Awareness, (Uluslar Arası Farkındalık Konferansı Özel Sayısı)*, 141-164.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (7. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Coşkun, K. (2019). *Kastamonu’daki yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Doğar, B. ve Geçim, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon engelleri üzerine bir araştırma (Kayseri-ERÜ TÖMER Örneği). I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi, 7-9 Kasım 2018. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman. ss. 175-186.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Longman, Harlow.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281. DOI: 10.17240/aibuefd.2021.21.60703-855304.
- Han, T., Takkaç-Tulgar, A. ve Aybirdi, N. (2019). Factors causing demotivation in EFL learning process and the strategies used by Turkish EFL learners to overcome their demotivation. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(2), 56-65. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.2p.56>.
- İnalöz, A. B., Babatürk, S. ve Yılmaz, K. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçeye yönelik tutumları. *13th International Congress on New Trends in Education*. Eğitimde Mükemmellik Derneği ve University of Prizren. 12-15 Mayıs 2022, Türkiye.
- Karababa, C. Z. ve Karagül, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenenlere yönelik gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-11.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(16), 18-31.
- Kikuchi, K. ve Sakai, H. (2009). Japanese learners’ demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Li, W., Yigitcanlar, T., Erol, I. ve Liu, A. (2021). Motivations, barriers and risks of smart home adoption: From systematic literature review to conceptual framework. *Energy Research & Social Science*, 80, 102211.
- Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.

- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 567-586.
- Şengül, 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* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Vargelen-Akcin, H. (2019). *Türk Cumhuriyetlerinde ana diline ve Türkiye Türkçesi öğrenimine ilişkin tutum (Üniversite öğrencileri örneğinde)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaprak, E. ve Uslu-Üstten, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye Türkçesine ilişkin tutumu: Gazi TÖMER Örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri dergisi*, 6(1), 27-36.
- Yaşar-Arslan, G. ve Batur, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi örneği. *International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language*, 4(1), 4-30.
- Yıldız, Ü. (2004). *Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi yabancılar için Türkçe dil eğitimi programının değerlendirilmesi üzerine bir alan çalışması* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Ü. (2015). An investigation into European learners' needs with regards to Turkish as a foreign language. *Anthropologist*, 19(3), 585-596.
- Yılmaz, F. (2014). An investigation into students' Turkish language needs at Jagiellonian University in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 555-561.

EXTENDED ABSTRACT

Foreign language teaching is not limited to teaching only the grammar and vocabulary of the target language. In this process, everything about the target language is transferred to the learner in all its aspects. In this context, cultural elements of language and nation, ways of life, and similarities or differences with other countries in the world can turn into both a material to be used and a purpose while teaching the language. Analysing these aspects, foreign language teaching has a complex structure. This complex structure, students' attitudes toward learning the target language have an important place. In this study, since the attitude toward learning Turkish is a classification suitable for the basic dimensions of the attitude, it is examined with the dimensions of "Cognitive Attitude, Affective Attitude, and Psychomotor Attitude".

It is important for a person learning a new language to have a positive attitude towards that language, and this positive attitude also positively affects motivation. In addition, a negative attitude towards the learned foreign language is an important motivational barrier in language learning (Dörnyei, 2001). The motivation of learners in language teaching processes directly affects the success of language teaching. In this sense, the transformation of knowledge into behavior is related to motivation. The higher the motivation in the learning process, the higher the overall success is expected (Li, Yigitcanlar, Erol, & Liu, 2021).

Although there are both positive and negative forces in the learning process of students, past motivational research has typically overlooked negative motivations and treated motivation as a kind of incentive, that is, a force that changes on a continuum (Dörnyei, 2005, p. 89). However, motivational effects that cut off the energy of action are quite common and this situation is not compatible with the classroom experiences of students and teachers (Dörnyei, 2001, p. 140). According to Dörnyei (2001, p. 143), motivational barriers are "certain external forces" that reduce a motivational basis of behavioral intention or continued action. In these studies, the "Motivational Barriers Questionnaire for Learners of Turkish as a Foreign Language", which was developed by Kikuchi and Sakai (2009) and whose validity and reliability studies were conducted by Altunkaya and Boylu (2018), was used. The questionnaire consists of four sub-dimensions: "Barriers Related to Students' Feelings, Inadequate Material Use, Communication Barriers, and Teachers' Competence and Teaching Styles".

This study, it was aimed to determine the relationships between the attitudes of students learning Turkish as a foreign language towards Turkish and their motivational barriers to learning Turkish. To achieve this general aim, answers to the following questions were sought:

1. What are the attitudes of the students who learn Turkish as a foreign language towards learning Turkish?

2. Do the attitudes of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish differ according to “gender, mother tongue and field of education (social-science/mathematics-language)”?
3. What are the opinions of the students who learn Turkish as a foreign language about the motivational barriers to learning Turkish?
4. Do the opinions of the students who learn Turkish as a foreign language differ according to their "gender, mother tongue and field of education (social-science/mathematics-language)" about motivational barriers to learning Turkish?
5. Is there a relationship between the attitudes of students learning Turkish as a foreign language towards learning Turkish and their motivational barriers?

There are 342 university students in the sample of the research in which the relational survey model is used. The data of the research are collected with the “Turkish Learning Attitude Scale” developed by Karatay and Kartallıoğlu (2016) and the “Motivational Barriers Questionnaire for People Learning Turkish as a Foreign Language” developed by Kikuchi and Sakai (2009) and adapted into Turkish by Altunkaya and Boylu (2018; 2020). Descriptive statistics, t-tests, one-way analysis of variance, and Pearson correlation coefficient are used to analyze the data.

According to the results, the Turkish learning attitudes of the participants ($M=3.93$) are quite high. Participants have the highest attitudes in cognitive attitude (Turkish learning interest), affective attitude (Turkish learning motivation), and psychomotor attitude (Turkish performance anxiety) dimensions, respectively.

Participants' Turkish learning attitudes [$t(340)=1.05$, $p>.05$] do not differ statistically according to gender. However, participants' cognitive attitudes (Turkish learning interest) [$t(340)=2.41$, $p<.05$], affective attitudes (Turkish learning motivation) [$t(340)=2.77$, $p<.05$], and psychomotor attitudes (Turkish performance anxiety) [$t(340)=2.76$, $p<.05$] differ statistically according to gender. While female students have a more positive attitude in the cognitive attitude and affective attitude dimensions, male participants have a more positive attitude in the psychomotor attitude dimension.

Participants' cognitive attitudes (Turkish learning interest) [$t(340)=1.45$, $p>.05$], affective attitudes (Turkish learning motivation) [$t(340)=1.24$, $p>.05$], psychomotor attitudes (Turkish performance anxiety) [$t(340)=1.11$, $p>.05$], and Turkish learning attitude [$t(340)=1.72$, $p>.05$] do not differ statistically according to mother tongue.

Participants' cognitive attitudes (Turkish learning interest) [$F(2-341)=1.67$; $p>.05$], psychomotor attitudes (Turkish performance anxiety) [$F(2-341)=2.90$; $p>.05$], and Turkish learning attitudes [$F(2-341)=2.46$; $p>.05$] do not differ statistically according to the field of education, but affective attitudes (Turkish learning motivation) [$F(2-341)=4.60$; $p<.05$] differ statistically according to the field of education. The difference in the affective attitude (Turkish learning motivation) dimension is between the language field students who have the highest average in this dimension and the students of the social sciences who have the lowest average in this dimension.

Participants' views on motivational barriers to learning Turkish ($M=1.92$) correspond to the answer "generally not correct". The participants experience the highest motivation barrier among the sub-dimensions regarding teachers' competence and teaching styles ($M=2.52$). The participants then stated that they experienced "barriers related to students' feelings, barriers to communication, and barriers related to inadequate material use", respectively. However, the answers in these three dimensions correspond to the "not correct" answer.

Views of the participants about teachers' competence and teaching styles [$t(340)=1.66$, $p>.05$] and inadequate material use [$t(340)=0.87$, $p>.05$] do not differ statistically according to gender. But participants' views about barriers related to students' feelings [$t(340)=2.53$, $p<.05$], communication barriers [$t(340)=2.82$, $p<.05$], and motivational barriers to learning Turkish [$t(340)=3.05$, $p<.05$] differed statistically according to gender. In all three dimensions, male participants have more negative opinions than female participants.

Participants' views regarding teachers' competence and teaching styles [$t(340)=1.78$, $p>.05$], communication barriers [$t(340)=0.26$, $p>.05$], and inadequate material use [$t(340)=1.72$, $p>.05$] do not differ statistically according to their mother tongue. But participants' views about barriers related to students' feelings [$t(340)=2.16$, $p<.05$], and motivational barriers to learning Turkish [$t(340)=2.50$, $p<.05$] differed statistically according to mother tongue. In both dimensions, participants whose mother tongue is other than Kyrgyz Turkish have more negative opinions than participants whose mother tongue is Kyrgyz Turkish.

Participants' views regarding teachers' competence and teaching styles [$F(2-341)=0,43$; $p>.05$], barriers related to students' feelings [$F(2-341)=0,16$; $p>.05$], communication barriers [$F(2-341)=1,45$; $p>.05$], and motivational barriers to learning Turkish [$F(2-341)=1,81$; $p>.05$] do not differ statistically according to the field of education. However, barriers related to inadequate material use by participants [$F(2-341)=5,60$; $p<.05$] differ statistically according to the field of education. The difference here is between science/mathematics students ($M=1,50$) who feel the barriers related to inadequate material use the most, and language students ($M=1,29$) and social science students ($M=1,33$) who feel the least.

There was a moderate level, negative and significant relationship between the participants' cognitive attitudes and their views on the barriers related to students' feelings [$r=-.38^{**}$, $p<.05$], and their views on the motivational barriers to learning Turkish [$r=-.31^{**}$, $p<.05$]. On the other hand, there were low-level, negative, and significant relationships between the participants' cognitive attitudes and their views on communication barriers [$r=-.25^{**}$, $p<.05$] and inadequate material use [$r=-.20^{**}$, $p<.05$].

There was a low-level, negative and significant relationship between the participants' affective attitudes and their views on the barriers related to students' feelings [$r=-.28^{**}$, $p<.05$], their views on the communication barriers [$r=-.19^{**}$, $p<.05$], and their views on the motivational barriers to learning Turkish [$r=-.21^{**}$, $p<.05$].

There was a low-level, negative and significant relationship between the participants' psychomotor attitudes and their views on the barriers related to students' feelings [$r=-.16^{**}$, $p<.05$], their views on inadequate material use [$r=-.14^{**}$, $p<.05$], their views on the communication barriers [$r=-.16^{**}$, $p<.05$], and their views on the motivational barriers to learning Turkish [$r=-.17^{**}$, $p<.05$].

There was a moderate level, negative and significant relationship between the participants' Turkish learning attitudes and their views on the barriers related to students' feelings [$r=-.37^{**}$, $p<.05$], and motivational barriers to learning Turkish [$r=-.31^{**}$, $p<.05$]. On the other hand, there was a low-level, negative, and significant relationship between the participants' Turkish learning attitudes and their views on the communication barriers [$r=-.28^{**}$, $p<.05$], and their views on inadequate material use [$r=-.21^{**}$, $p<.05$].