

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN
MOTİVASYONLARI

EBRU KAVİ

2501160935

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ MEHMET YALÇIN YILMAZ

İSTANBUL, 2019

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN
MOTİVASYONLARI

EBRU KAVİ

2501160935

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ MEHMET YALÇIN YILMAZ

İSTANBUL, 2019

ÖZ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN
MOTİVASYONLARI

EBRU KAVİ

Günümüzde dünya üzerinde birçok insan internetin gelişmesiyle birlikte rahatlıkla birbirleriyle iletişim kurabilmekte ve etkileşimler oluşmaktadır. İletişim kurulan her topluluk insana bir şeyler katmakta ve insanı bir adım öne taşımaktadır. İnsanlar iletişim kurmak için dile ihtiyaç duymaktadır. Globalleşen dünyada diğer ülkelerle birçok yönden etkileşim halindeyiz. Bu durum yabancı dil öğrenimini bir ihtiyaca dönüştürmüştür. Bu alanda Türkiye de oldukça fazla göç almakta ve Türkçe öğrenilen yabancı diller arasında önemli bir yer tutmaktadır. YÖK verilerine bakıldığında günümüzde 2018 yılı itibariyle 125138 yabancı uyruklu öğrenci yükseköğrenimini tamamlamak için ülkemize gelmiştir. Ülkemize gelen bu öğrencilerin iletişim kurmak ve toplumsal değerleri, yaşantıları ve inanışları yani kültürel faaliyetleri anlayabilmeleri için Türkçeyi öğrenmeleri neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Ancak her birey harekete geçmek için motivasyona ihtiyaç duyar. Dil öğrenmek de çabalamayı, harekete geçmeyi gerektirir. Bu çalışmada yabancı ülkelere gelen bu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonları incelenmiştir. Öğrencilerin motivasyonları, motivasyon kaynakları ve motivasyon sorunları olmak üzere iki bakımdan ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir anket oluşturulmuş ve 100 tane öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan anket verileri betimsel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Anket verileri neticesinde öğrencilerin bütünleştirici motivasyona sahip oldukları tespit edilmiş ve anket sonuçları doğrultusunda son bölümde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Motivasyon

ABSTRACT
MOTIVATIONS OF THE LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE

EBRU KAVİ

In today's world, many people can easily communicate with each other with the development in internet. Each community that is made contact contributes to a person much and this helps people move forward. In globalised world we are in contact with other countries. This makes learning a foreign language a need. Turkey is one of the countries that has lots of immigrants and Turkish has an important place in foreign languages. When looked at the data in council of higher education in Turkey, 125138 foreign students have arrived at Turkey in 2018 to complete their university education. These students have to learn Turkish to communicate and understand the cultural activities like social values and beliefs. However, every person needs motivation to move. To learn a language requires to put an effort and make a movement. In this study, the motivation of these students coming from other countries was examined. In this study, motivation is examined in two ways as motivational sources and motivational problems. For this aim, there is a survey and it was applied to 100 students. The survey data is analysed by descriptive method. As a result of this study, the students seem to have integrative motivation and in the last part of this paper, further suggestions are made.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Motivation

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada, artık toplumlar eğitim, sağlık, iş ve seyahat gibi birçok konudan dolayı sürekli birbirleriyle iletişim halindedir. Bu iletişimin çoğunluğunda dil öğrenimi zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde artık ikinci dilin yanı sıra ikinci hatta üçüncü dil öğrenimi büyük önem taşımaktadır. Dil öğreniminin başarı ile sonuçlanması için bireylerin motivasyon kaynakları ve yaşadıkları motivasyon sorunları mutlaka değerlendirilmelidir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi de oldukça yaygınlaşmakta ve etkili bir öğretim yapılabilmesi için birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda kullanılan kitaplar gözden geçirilmekte, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler değiştirilmektedir. Ancak, bir öğretim ortamında öğrenenlerin tutumu da oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmadaki öncelikli amaç yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon kaynaklarını ve tecrübelerinden yola çıkarak yaşadıkları motivasyon sorunlarını belirlemek olmuştur. Bu çalışmada belirlenen motivasyon kaynak ve sorunları doğrultusunda, öğretimi zenginleştirmek ve öğrenme ortamına katkı sağlamak amacıyla öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinden, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel sürecinden, motivasyonun ne olduğundan ve dil öğrenimindeki yerinden, motivasyon kuramları ve motivasyon çeşitlerinden bahsedilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırma kapsamı çerçevesinde, araştırmada kullanılan yöntemlere, araştırma evrenine ve veri analizinin nasıl yapıldığına dair bilgiler bulunmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde uygulanan çalışma sonucunda ulaşılan veriler analiz edilmiştir. Son bölümde ise elde edilen veriler, kuramsal çerçeve ele alınarak yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim hayatım boyunca beni destekleyen ve yüreklendiren anne ve babama, bu süreçte her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Erdem'e ve sayın hocam Doktor Öğretim Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz'a teşekkür ediyorum.

İstanbul, 2019

Ebru Kavi

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	viii
GRAFİK LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL YAKLAŞIM

1.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	8
1.2. Küreselleşme Döneminde Türkçe Öğretimi	16
1.3. Motivasyon	20
1.3.1. Motivasyonun Tanımı.....	20
1.3.2. Motivasyon Kuramları ve Çeşitleri.....	24

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA KAPSAMI

2.1. Tezin Konusu.....	30
2.2. Tezin Amacı ve Önemi	30
2.3. Problem Durumu.....	31
2.4. Sınırlılıklar	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Evren – Örneklem.....	34
3.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	34

3.3. Veri Analizi.....	36
------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Tanımlayıcı Bulgular	38
4.2. Frekans Analizleri.....	42
4.2.1. Motivasyon Kaynakları Alt boyutu Frekans Analizleri.....	42
4.2.2. Motivasyon Sorunları Alt boyutu Frekans Analizleri.....	47
4.3. Fark Analizleri	51

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	57
-----------------------------------	-----------

KAYNAKÇA.....	61
----------------------	-----------

EKLER	65
--------------------	-----------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: 2017- 2018 Yabancı Uyruklu Öğrenci Listesi.....	2
Tablo 2: Motivasyonun Dört Boyutu.....	21
Tablo 3: Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Bileşenleri.....	22
Tablo 4: Motivasyon Kaynak Ve Sorunları Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri.....	35
Tablo 5: Örneklem Cinsiyet Dağılımı.....	38
Tablo 6: Örneklem Millet İstatistikleri	38
Tablo 7: Örneklem Fakülte İstatistikleri.....	39
Tablo 8: Örneklem Bölüm İstatistikleri.....	40
Tablo 9: Motivasyon Kaynakları Alt Boyutu Frekans Analizleri.....	42
Tablo 10: Motivasyon Kaynakları Alt Boyutu Frekans Analizleri.....	47
Tablo 11: Cinsiyete Göre Motivasyon Kaynakları Bakımından Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri.....	51
Tablo 12: Cinsiyete Göre Motivasyon Sorunları Bakımından Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri.....	54

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Türkçe Hazırlık Kursuna Katılım Grafiği.....	37
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	26
--	----



GİRİŞ

Günümüzde toplumlar büyük bir değişim yaşamaktadır. Toplumlar artık insan gücünden bilgi gücüne geçiş yapmakta, toplumlar bilgi toplumlarına dönüşmektedir. Bu değişim içerisinde insanların diğer kültürlerle yakınlıkları onları diğerlerinden bir adım öne geçirmektedir. Bir kültürü bilebilmek o kültüre ait dili öğrenmekle kazanılır. Günümüz dünyasında insanlar yabancı dil öğrenmenin öneminin farkına varmıştır. Artık ana dil yanında bir tane yabancı dil bilmek bile yeterli olmamakta ikinci ve hatta üçüncü diller önem kazanmaktadır. Bir dilin konuşulmaya başlanması o ülkenin gelişmişliğine ve ülkelerarası tanınmışlığına bağlıdır. Türkiye'nin de artık dünyada söz sahibi olduğunu ve önemli bir konuma geldiğini söylemek mümkündür. Bu durum sosyal, politik, ekonomik ve turizm alanlarından kaynaklanmaktadır. Türkiye'nin ön planda olması Türkçenin de tanınmasını sağlamış ve Türkçeye duyulan ilgi artmıştır.

Türkçe Ural- Altay dil ailesine mensup olup çok köklü bir geçmişe sahiptir. Günümüzde Türkçenin konuşulduğu ülkeler arasında Balkanlar başta olmak üzere, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi büyük devletlerin de olduğu bilinmekte ve dünyanın çeşitli birçok devletlerinde Türkçenin kullanımının bir gereksinim olduğu görülmektedir.

Türkiye büyüyen ekonomisiyle birlikte çeşitli devletlerin bünyesinde iş sahaları bulmakta ve bu ülkelere beyin göçü verdiği gibi bu ülkelere de beyin göçü almaktadır. Bu nüfus sirkülasyonları beraberinde, göç yaşanan ülkelerde Türkçenin kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Ayrıca, 2017 ve 2018 senelerinde kültürel-ekonomik olarak oldukça artış olduğu gözlemlenen Orta doğu ülkelerinden göçler almakta ve bu ülkeler tarafından ekonomik açıdan yatırımlarda bulunmaktadır. Bu da beraberinde, gelenler tarafından Türkçenin öğrenilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Son birkaç yıl ile karşılaştırıldığında Türkiye'de yaz turizmi 2018 yılı itibariyle yüksek oranda artış göstermiştir. Ülkenin bu anlamda popülaritesinin artması, dünya üzerinde birçok insanın ilgisini çekmiş ve Türkiye bir turizm merkezine dönüşmüştür. Bu beraberinde turistler tarafından Türkçenin duyulmasını ve öğrenme girişimlerinde bulunmalarını sağlamıştır.

Türkiye eğitim alanında da dünyada önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısında büyük artış görülmektedir. YÖK verilerine bakıldığında

2018 itibariyle Türkiye’de öğrenim görmekte olan 125138 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin çoğu İran, Yemen, Rusya, Suriye, Türkmenistan, Amerika, Norveç, Mısır, Libya, Kore, Kazakistan, Irak, Hollanda, Filistin, Fas, Cezayir, Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda, Azerbaycan, Arnavutluk, Afganistan, Almanya, İsviçre, İsveç, İsrail, İspanya, Özbekistan, Çin Çad Cumhuriyeti, Yunanistan, Ukrayna, Gürcistan ve Belçika gibi ülkelerden gelmiştir. (Tablo 1) Bu öğrencilerin eğitimlerine başlayabilmeleri için öncelikli şart Türkçe hazırlık kurslarına katılıp Türkçeyi öğrenmeleridir. 125138 öğrencinin Türkiye’ye gelmiş olması da Türkçeye duyulan ilginin arttığını ve Türkiye’nin uluslararası alanda genç nüfus tarafından cazip hale geldiğinin önemli bir göstergesidir.

Tablo 1 2017-2018 yılı yabancı uyruklu öğrenci listesi

2017-2018 YILI YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ LİSTESİ			
UYRUK	ERKEK	KADIN	TOPLAM
AFGANİSTAN İSLAM CUMHURİYETİ	4911	915	5826
ALMANYA FEDERAL CUMHURİYETİ	1572	2440	4012
ALMANYA FEDERAL CUMHURİYETİ HAYM.	2	6	8
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ	292	240	532
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ HAYM.	1	0	1
ANGOLA CUMHURİYETİ	12	5	17
ARJANTİN CUMHURİYETİ	3	2	5
ARNAVUTLUK CUMHURİYETİ	536	548	1084
AVUSTRALYA	46	31	77
AVUSTURYA CUMHURİYETİ	197	222	419
AVUSTURYA CUMHURİYETİ HAYM.	2	0	2
AZERBAYCAN CUMHURİYETİ	12911	4177	17088
BAHAMALAR	3	0	3
BAHREYN KRALLIĞI	5	16	21
BANGLADEŞ HALK CUMHURİYETİ	426	86	512
BARBADOS	0	1	1
BELARUS CUMHURİYETİ	5	31	36
BELÇİKA KRALLIĞI	57	58	115
BELÇİKA KRALLIĞI HAYM.	0	1	1
BELİZE	3	0	3
BENİN CUMHURİYETİ	109	6	115
BİLİNMEYEN	91	38	129
BİRLEŞİK ARAP EMİRLİKLERİ	10	11	21
BİRLEŞİK MEKSİKA DEVLETLERİ	10	10	20
BOLİVARCI VENEZUELA CUMHURİYETİ	19	6	25
BOLİVYA ÇOKULUSLU DEVLETİ	2	4	6

BOLİVYA ÇOKULUSLU DEVLETİ HAYM.	1	1	2
BOSNA HERSEK	210	265	475
BOTSVANA CUMHURİYETİ	4	6	10
BREZİLYA FEDERATİF CUMHURİYETİ	12	22	34
BRUNEİ DARUSSELM	0	3	3
BULGARİSTAN CUMHURİYETİ	1199	1311	2510
BURKİNA FASO	140	13	153
BURMA	4	4	8
BURUNDİ CUMHURİYETİ	122	49	171
BÜYÜK BRİTANYA VE KUZAY İRLANDA BİRLEŞİK KRALLIĞI	92	65	157
CEZAYİR DEMOKRATİK HALK CUMHURİYETİ	261	124	385
CİBUTİ CUMHURİYETİ	212	114	326
ÇAD CUMHURİYETİ	390	70	460
ÇEK CUMHURİYETİ	1	9	10
ÇEKOSLOVAKYA	0	1	1
ÇEKOSLOVAKYA HAYM.	0	1	1
ÇİN HALK CUMHURİYETİ	1108	976	2084
ÇİN HALK CUMHURİYETİ HAYM.	23	3	26
ÇİN TAYVAN	10	16	26
DANİMARKA KRALLIĞI	24	26	50
DEMOKRATİK YEMEN	1	0	1
DEMOKRATİK ALMANYA	4	3	7
DOMİNİK CUMHURİYETİ	2	4	6
DOMİNİKA	1	1	2
EKVATOR CUMHURİYETİ	0	4	4
EKVATOR GİNESİ CUMHURİYETİ	6	0	6
EL SALVADOR CUMHURİYETİ	1	0	1
ENDONEZYA CUMHURİYETİ	517	275	792
ERİTRE DEVLETİ	29	15	44
ERMENİSTAN CUMHURİYETİ	2	8	10
ESTONYA CUMHURİYETİ	1	8	9
ETİYOPYA FEDERAL DEMOKRATİK CUMHURİYETİ	392	114	506
FAS KRALLIĞI	387	382	769
FİJİ CUMHURİYETİ	2	1	3
FİLDİŞİ SAHİLİ CUMHURİYETİ	126	33	159
FİLİPİNLER CUMHURİYETİ	82	27	109
FİLİSTİN DEVLETİ	1485	340	1825
FİNLANDİYA CUMHURİYETİ	7	10	17
FRANSA CUMHURİYETİ	122	111	233
GABON CUMHURİYETİ	30	16	46
GAMBİYA CUMHURİYETİ	119	32	151
GANİ CUMHURİYETİ	321	41	362
GİNE CUMHURİYETİ	392	56	448

GİNE-BİSSAU CUMHURİYETİ	66	35	101
GRENADA	1	1	2
GUATEMALA CUMHURİYETİ	1	0	1
GÜNEY AFRIKA CUMHURİYETİ	184	84	268
GÜNEY KIBRIS RUM YÖNETİMİ	2	1	3
GÜNEY SUDAN CUMHURİYETİ	31	7	38
GÜNEY SUDAN CUMHURİYETİ HAYM.	1	0	1
GÜRCİSTAN CUMHURİYETİ	490	268	758
HAİTİ CUMHURİYETİ	34	14	48
HIRVATİSTAN CUMHURİYETİ	7	12	19
HİNDİSTAN CUMHURİYETİ	170	53	223
HOLLANDA KRALLIĞI	279	251	530
HONDURAS CUMHURİYETİ	1	0	1
IRAK CUMHURİYETİ	3827	1360	5187
IRAK CUMHURİYETİ HAYM.	41	15	56
İRAN İSLAM CUMHURİYETİ	3667	2751	6418
İRLANDA CUMHURİYETİ	7	2	9
İSPANYA KRALLIĞI	31	21	52
İSRAİL DEVLETİ	61	41	102
İSVEÇ KRALLIĞI	26	23	49
İSVİÇRE KONFEDERASYONU	79	72	151
İTALYA CUMHURİYETİ	28	56	84
JAMAİKA	0	1	1
JAPONYA	21	22	43
KAMBOÇYA KRALLIĞI	27	10	37
KAMERUN CUMHURİYETİ	436	93	529
KANADA	60	74	134
KARADAĞ	106	123	229
KATAR DEVLETİ	26	15	41
KAZAKİSTAN CUMHURİYETİ	1051	1014	2065
KENYA CUMHURİYETİ	311	128	439
KIRGIZ CUMHURİYETİ	1105	821	1926
KOLOMBİYA CUMHURİYETİ	47	50	97
KOMORLAR BİRLİĞİ	65	30	95
KONGO CUMHURİYETİ	155	26	181
KONGO DEMOKRATİK CUMHURİYETİ	107	16	123
KORE CUMHURİYETİ	99	125	224
KORE DEMOKRATİK HALK CUMHURİYETİ	2	2	4
KOSOVA CUMHURİYETİ	747	626	1373
KOSTA RİKA CUMHURİYETİ	1	0	1
KUVEYT DEVLETİ	14	1	15
KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ	416	570	986
KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ HAYM.	2	1	3
KÜBA CUMHURİYETİ	2	4	6

LAOS DEMOKRATİK HALK CUMHURİYETİ	2	0	2
LESOTHO KRALLIĞI	5	0	5
LETONYA CUMHURİYETİ	2	3	5
LİBERYA CUMHURİYETİ	67	13	80
LİBYA DEVLETİ	1253	416	1669
LİHTENŞTAYN PRENSLİĞİ	0	1	1
LİTVANYA CUMHURİYETİ	6	15	21
LÜBNAN CUMHURİYETİ	236	92	328
LÜKSEMBURG BÜYÜK DÜKALIĞI	0	1	1
MACARİSTAN	8	20	28
MADAGASKAR CUMHURİYETİ	72	26	98
MAKEDONYA CUMHURİYETİ	520	391	911
MALAVİ CUMHURİYETİ	86	33	119
MALDİVLER CUMHURİYETİ	11	8	19
MALEZYA	107	108	215
MALİ CUMHURİYETİ	237	71	308
MAURİTİUS CUMHURİYETİ	13	6	19
MISIR ARAP CUMHURİYETİ	1419	502	1921
MOĞOLİSTAN	383	373	756
MOLDOVA CUMHURİYETİ	175	225	400
MONAKO PRENSLİĞİ	2	0	2
MORİTANYA İSLAM CUMHURİYETİ	154	23	177
MOZAMBİK CUMHURİYETİ	60	16	76
MYANMAR BİRLİĞİ CUMHURİYETİ	51	32	83
NAMBİYA CUMHURİYETİ	3	6	9
NEPAL FEDERAL DEMOKRATİK CUMHURİYETİ	26	9	35
NİJER CUMHURİYETİ	176	38	214
NİJERYA FEDERAL CUMHURİYETİ	1034	262	1296
NORVEÇ KRALLIĞI	20	18	38
ORTA AFRİKA CUMHURİYETİ	90	13	103
ÖZBEKİSTAN CUMHURİYETİ	435	405	840
PAKİSTAN İSLAM CUMHURİYETİ	1424	398	1822
PANAMA CUMHURİYETİ	2	0	2
PAPUA YENİ GİNE BAĞIMSIZ DEVLETİ	11	4	15
PARAGUAY CUMHURİYETİ	1	1	2
PERU CUMHURİYETİ	9	3	12
POLONYA CUMHURİYETİ	17	46	63
PORTEKİZ CUMHURİYETİ	7	3	10
ROMANYA	63	104	167
RUANDA CUMHURİYETİ	75	27	102
RUSYA FED. / KARAÇAY-ÇERKEZ CUM.	4	1	5
RUSYA FED. / ADIGE CUM.	2	0	2
RUSYA FED. / BOŞKORTOSTAN CUM.	8	4	12
RUSYA FED. / ÇEÇEN CUM.	43	15	58

RUSYA FED. / DAĞISTAN CUM.	3	3	6
RUSYA FED. / HAKASYA CUM. HAYM.	1	0	1
RUSYA FED. / KABARTAY-BALKAR CUM.	2	2	4
RUSYA FED. / KABARTAY-BALKAR CUM. HAYM.	0	1	1
RUSYA FED. / MORDOVYA CUM.	0	1	1
RUSYA FED. / TATARİSTAN CUM.	6	4	10
RUSYA FEDERASYONU	740	591	1331
SAİNT KİTTİS VE NEVİS FEDERASYONU	4	4	8
SAİNT LUCİA	0	1	1
SAİNT VİNCENT VE GRENADİNLER	1	0	1
SAMOA BAĞIMSIZ DEVLETİ	2	1	3
SAO TOME VE PRİNCİPE DEMOKRATİK CUMHURİYETİ	4	0	4
SENEGAL CUMHURİYETİ	131	32	163
SİRBİSTAN CUMHURİYETİ	423	333	756
SİRBİSTAN VE KARADAĞ	6	7	13
SIERRA LEONE CUMHURİYETİ	46	8	54
SİNGAPUR CUMHURİYETİ	8	7	15
SLOVAK CUMHURİYETİ	5	20	25
SLOVENYA CUMHURİYETİ	2	10	12
SOLOMON ADALARI	0	1	1
SOLOMON ADALARI HAYM.	1	0	1
SOMALİ FEDERAL CUMHURİYETİ	1690	620	2310
SRİ LANKA DEMOKRATİK SOSYALİST CUMHURİYETİ	38	13	51
SUDAN CUMHURİYETİ	390	143	533
SURİNAM CUMHURİYETİ	4	5	9
SURİYE ARAP CUMHURİYETİ	12980	7721	20701
SUUDİ ARABİSTAN KRALLIĞI	225	138	363
SVAZİLİND KRALLIĞI	7	11	18
ŞİLİ CUMHURİYETİ	3	5	8
TACİKİSTAN CUMHURİYETİ	522	134	656
TANZANYA BİRLEŞİK CUMHURİYETİ	264	93	357
TAYLAND KRALLIĞI	106	107	213
TOGO CUMHURİYETİ	61	12	73
TONGA KRALLIĞI	1	0	1
TUNUS CUMHURİYETİ	133	145	278
TÜRKİYE CUMHURİYETİ HAYM.	2	1	3
TÜRKMENİSTAN	7824	4423	12247
TÜRKMENİSTAN HAYM.	0	1	1
UGANDA CUMHURİYETİ	187	51	238
UKRAYNA	258	354	612
UMMAN SULTANLIĞI	6	1	7
URUGUAY DOĞU CUMHURİYETİ	1	0	1
ÜRDÜN HAŞİMİ KRALLIĞI	1222	381	1603

VANUATU CUMHURİYETİ	1	2	3
VIETNAM SOSYALİST CUMHURİYETİ	13	22	35
YEMEN CUMHURİYETİ	1565	331	1896
YENİ ZELANDA	2	2	4
YUKARI VOLTA	0	1	1
YUNANİSTAN CUMHURİYETİ	1265	1281	2546
ZAİRE	0	2	2
ZAMBİYA CUMHURİYETİ	112	67	179
ZİMBABVE CUMHURİYETİ	65	28	93
DİĞER	231	269	500
GENEL TOPLAM	81783	43355	125138

Özetle, Türkiye'nin günümüzde birçok ülke tarafından her anlamda cazip hale gelmesiyle birlikte, eğitim, ekonomi anlamlarında gösterdiği gelişmelerle Türkçenin öğrenilmesini de zorunlu kılmıştır. Bu eğitim Türkiye'de başlıca Türkçe öğretim merkezleri tarafından yapılmakta, ancak devlet bünyesinde diğer dil merkezleri de bulunmaktadır. Ayrıca, Türkçenin öğretim çalışmaları Türkiye ile sınırlı kalmamış, birçok ülkede Yunus Emre Enstitüsü başta olmak üzere, birçok özel kurslar ve devlet üniversitelerinde bulunan Türkiyat bölümleri tarafından diğer ülkelerde de öğretilmektedir.

1. KURAMSAL YAKLAŞIM

1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. (Aksan, 2000). Dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bir tanıda dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesine gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur. (Ergin, 2011). Banguoğlu (1986) dili daha kısa bir şekilde tanımlamıştır: dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.

Bir dil büyük oranda okulda öğreniliyor ve öğretimin olduğu toplumda konuşulmuyorsa yabancı dil olarak düşünülür. (Catalano & Moeller, 2015). Yabancı dil öğretimi insanların dili nasıl öğrendiğiyle ilgilidir. Bu herhangi bir dil olabilir. İkinci dil öğretiminde odak hem süreçle hem bu süreçte üretilen her şeyin üzerindedir ve dil bilim alanıyla da yakından ilişkilidir. (VanPatten, 1999).

Yeni bir dil öğrenmek dünyada oldukça değerli bir yere sahiptir. Dil öğretimi uzun yıllardır yapılmakta ve önemi giderek artan bir biçimde kavranmaktadır. Yabancı dil öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. İnsanlar yaşadıkları büyük olaylar neticesinde farklı dillere yönelmiş ve o sırada önemli olan dili öğrenmeye çabalamışlardır. Bu anlamda, gücü elinde tutan topluluğun dili önem kazanmıştır. Ayrıca, bilim ve sanat dilinin ne olduğu da kullanılan yabancı dilin popüleritesini etkileyen önemli bir faktördür. Barın (2004)' a göre, yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örür ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır (Barın, 2004).

Günümüz toplumunda İngilizce öğrenilmesi gereken bir dil olarak görülürken eski yıllarda Latince, Yunanca gibi diller daha öncelikliydi. İnsanların dili öğrenme konusunda seyahat etme, kültürü tanıma, ticari faktörler ve dini faktörler etkili olabilmektedir. Ancak dili öğrenmek için bu kadar nedene sahip olan toplulukların dilleri öğrenmede ne derecede başarılı oldukları tartışma konusu olmuştur. Dil öğretiminin ilk yıllarında odak noktasının sadece yazı

yazma yeteneği olarak görülmesi belki de dil öğretiminin uzun süre ve daha çok çaba gerektirmesine sebep olmuş ve bu da öğrenenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiş, gerekli düzeyde başarı yakalanmamıştır. Oysa dil öğretimi dört beceriyi de içermelidir. Bu dört beceri, okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisi olarak adlandırılmaktadır. Öğretim bu dört becerinin de dengeli bir şekilde öğretilmesiyle gerçekleşirse tam anlamıyla bir öğretim sağlanabilecektir. İkinci dil öğretimini dönem dönem incelersek karşımıza dört dönem çıkacaktır. Bu dönemler klasik dönem, alternatif dönem, iletişimsel dönem ve yöntemler ötesi dönem şeklinde adlandırılabilir.

Bu dönemlerde kullanılan yöntemler şu şekildedir:

- Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi
- Direkt Yöntem
- Doğal Yöntem
- İşitsel Dilsel Yöntem
- Bilişsel Yöntem
- İletişimsel Yöntem
- Seçmeli Yöntem

Bu yöntemler yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir, ancak bunlara alternatif olarak dil öğretiminde kullanılan başka yöntemler de bulunmaktadır:

- Telkin Yöntemi
- Grupla Dil Öğretimi Yöntemi
- Sessizlik Yöntemi
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
- İşitsel-Görsel Yöntem
- Görev Temelli Yöntem
- İçerik Merkezli Yöntem (Erdem & Memiş, 2013)

Klasik dönem Latincenin popüler olduğu dönem olan 16. yüzyıla denk gelmektedir. Bu dönemde Latincenin öğrenilmesindeki temel amaç klasik eserleri, dil bilgisini anlayabilmek ve çeviri yapabilmektir. Sonraki dönemlerde Latincenin yerini İngilizce aldı fakat İngilizcenin öğretilmesinde de yine aynı yöntemler benimsendi. Bu kullanılan yöntemler *Dilbilgisi çeviri*

yöntemi olarak adlandırıldı. Bu yöntem elbette günümüzde hala ihtiyaç duyulan noktalarda kullanılmaya devam etmektedir, ancak çoğunlukla kullanıldığı dönem 1840 ve 1940 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu yöntemde İngilizcenin dilbilgisinin öğretimi ön plandaydı. Konuşma ve dinleme becerisi yerine daha çok okuma ve yazma becerisine odaklanılmıştı. Kelimelerin ezberlenmesi ve cümlelerin çevrilmesi ön plandaydı. Bu yöntemin yetersiz olduğunun hissedilmesiyle başka yöntemlere doğru çalışmalar başlatıldı. Bu noktada sözel yeterlilik önem kazanmaya başladı. Okuma becerisinin diğer tüm becerilerden önce geliştirilmesi gerektiği vurgulandı. Buradan hareketle ilk yapısal izlenice gündeme geldi ve anlamın açık olduğu içeriklerde, öğretilen yeni bilgilerin daha kalıcı olduğu gündeme geldi. Ancak o yıllarda bu teoriyi kanıtlayacak alt yapının bulunmaması sebebiyle, uygulamaya geçmek pek mümkün olmadı.

Bu durum 19.yüzyılın sonlarına doğru değişmeye başladı. Dilbiliminin bir bilim alanı olarak kabul edilmesiyle birlikte dil öğretimi alanında yeni fikirler ortaya atıldı. Fonetik öğretiminin yardımıyla konuşma dilinin öğretiminin öncelikli olması gerektiği ve dilbilgisi öğretiminin tümevarım yoluyla yapılması gerektiği savunuldu. Bu düşünceler *Doğal yöntem* ve *Direkt yöntemin* ortaya çıkmasını sağladı. Doğal yöntem öğretilen dilin yani hedef dilin her anlamda kullanılması gerektiğini vurgular. Öğrencilere açıklama yapılırken bile anadil kullanılmaz. Her şey hedef dil kullanılarak anlatılır ve öğrencilerin duyduklarını doğrudan taklit etmeleri ve anlamadıklarını düşündükleri konuları çıkarımlar yaparak bulmaları beklenir. Direkt yöntemde de yine hedef dil ön plandadır. Öğrencilere kısa diyaloglar verilerek öğrenmeleri sağlanır. Bu noktada anadil nasıl öğrenildiyse hedef dilin de aynı şekilde öğrenileceği savunulur ve öncelikli olarak sözel öğrenime ağırlık verilir.

II. Dünya Savaşı'nın etkisiyle Amerika'da dil bilen bir personel sınıfına ihtiyaç duyulması özel dil öğretim programlarının oluşturulmasını sağladı ve bu da *İşitsel dilsel yönteminin* ortaya çıkmasına katkıda bulundu. Bu yöntemde alıştırma önemli bir yer tutmaktaydı. Yapısal kalıplar birçok kez tekrarla öğretilmeye başlandı. Bu yöntemin sürekli tekrar ve alıştırma gerektiriyor olması derslerin zevk vermeyen ve sıkıcı bir hale dönüşmesine neden oldu ve bu yöntem de önemini kaybetti.

Bilişsel yöntemde dil yaratıcılıktan üretilen bir süreçten oluşur. Bu yöntem davranışçı akımlara karşı çıkar. Burada yeni öğrenilen bilgilerin depolanıp eski bilgilerle bağ kurarak yeni

anlamlar kazanması söz konusudur. Yani öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni bilgilerle eski bilgilerin bütünleştirilmesi gerekir. Bu yöntemde dilin üretimsel ve iletişimsel sistemler bütünü olduğu savunulur. (Doğan, 2012). Dil bilgisi kuralları öğretilirken tümevarım ve tümdengelim yolları benimsenmelidir. (Hengirmen, 2006). Bu yöntemde odak dil bilgisi kuralları üzerindedir. Dört temel beceri yanında telaffuzu geliştirmek için de çaba gösterilir. Hatalara anında dönütler verilerek hemen müdahale edilir.

Kullanılan yöntemlerden bir diğeri de *İşitsel görsel yöntem*dir. Bu yöntemde sesli materyallerin yanı sıra görsel materyaller de kullanıldı. Öncelik günlük konuşma materyallerine verildi ve uzmanlık gerektirmeyen konular ele alındı. Bu yöntem günümüzde hala dil öğretiminde oldukça sık faydalanan bir yöntemdir.

Günümüz iletişim çağında *İletişimsel dil öğretimi* oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandı. Bu yöntemde dil anlamı ifade etmekte kullanılan bir araçtır ve dilin asıl amacı iletişim ve etkileşimdir. Ayrıca dil öğretiminde bireysel yönerge verme, insancıl yaklaşım, iletişim üstüne daha büyük yoğunlaşma önem kazanmıştır. Bu yöntemde dil öğretiminin merkezinde öğrenci vardır.

Seçmeli yöntem birçok yöntemi içinde barındırır ve yöntem derlemesi ya da yöntem zenginliği olarak da adlandırılır. Bu bir yöntem olmaktan çok uygun olan yöntemin seçilmesi anlamında kullanılır. Burada yöntemden çok dil öğretiminde genel prensiplerin olması gerektiği savunulur. Genel prensiplere sadık kalarak uygun yöntemin belirlenip kullanılması söz konusudur. Bu yöntemde dil öğretiminin planlaması öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenir. Dil öğretiminin başlangıç seviyesinde çevirinin özel bir beceri olduğunu savunur ve çeviriye başvurmaz. (Demirel, 2010). Öğretim yapılırken gerektiğinde ana dilin de kullanılması gerektiğini savunur. Yüksek sesle okumanın okuma becerisine bir katkısı olmadığını savunur bu nedenle bu tür etkinliklere yer verilmez. Bireysel farklılıklar oldukça önemsenir, derse başlamadan önce mutlaka motivasyonu arttırmak için öğrencilerle iletişim kurulur. Ayrıca dersin başlangıcında derste öğrenilecek yapının genel hedefi açıklanır ve eski konularla bağlantı kurulur.

Bunlara ek olarak, Bulgar psikiyatrist ve eğitimci olan Georgi Lozanov' un *Telkin yöntemi* kullanıldı. Bu yöntemde sınıfların dekorasyonu, eşyalar, kullanılan müzikler ve öğretmenin otoriter davranışları ana karakteristik özelliklerdir.

Grupla öğretim yönteminde temel odak öğrencidir, yani öğrenci merkezdedir. Bu yöntem yeni bir dil öğrenirken öğrencilerde oluşan kaygı üzerine geliştirilmiştir. Yeni bir dili öğrenmeye başlayan öğrenci hata yapmaktan korkar ve kendilerini iyi bir şekilde ifade edemezler. Bu hata korkusunu yenmek ve kaygıdan kurtulmak için öğrencilerin bazı sorumluluklar almaları gerekir. Öğrenci ve öğretmen ilişkisi bu yöntemde oldukça önemli bir yer tutar. Öğrenciler daire biçiminde oturur ve öğretmen bu çemberin dışında kalır. Öğrenciler grup şeklinde ayrılır ve her grubun kendi danışman öğrencisi olur. Böylece öğrenciler kendilerini kolaylıkla ifade ederler.

Sessizlik yönteminde öğretmen sessiz kalır ve gözlemcidir. Öğrencilerin aktif olmasını sağlar. Dil öğrenmeyle birlikte öğrencilerin problem çözme yeteneği kazanmasını da amaçlar. Öğretmen öğrenciye çok zorlandığı durumlarda yardım eder. Hata yapıldığında doğrudan düzeltmek yerine öğrenciden daha fazla alıştırmaya yapması istenir. Okuma becerisinin geliştirilmesi öncelikli amaçlardandır. Ev ödevi pek tercih edilmez.

Yabancı dil öğretiminde etkili olan yöntemlerden biri de *tüm fiziksel tepki yöntemi*dir. Burada hedef yapıların öğrencinin davranışlarıyla eşleştirilerek öğretilmesi amaçlanır. Doğrudan dil öğrenme yaklaşımı bu yöntemin temelini oluşturur. Öncelik anlama becerisi üzerinedir. Konuşma becerisi anlama becerisi tamamen kazanıldıktan sonra öğretilir. (Richards, Rodgers, 2011). Öğretimin başlangıcında materyal kullanılmaz, yerine öğretmenin mimikleri, hareketleri ve sesi kullanılır. Sınıf içindeki materyallerden yararlanılır.

Çevresel özellikler dil öğreniminde önemli yer tutmaktadır. Yöntemler ötesi dönemde ise *Görev temelli yöntem* ve *İçerik merkezli yöntem* kavramları gündeme gelmiştir. Göreve dayalı öğretimde amaç öğrenenlere dille ilgilenirken görevler vererek dili iletişim amaçlı kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca, göreve dayalı öğrenimde öğrenim sürecinde öğretmenin sadece rehber konumunda olması ve öğrenciye bazı görevler verilerek öğrencinin süreçte daha aktif rol alması amaçlanmıştır. Öğrenciye verilen görevlerin ve kullanılan materyallerin gerçek(authentic) görev ve materyallerden oluşması öğrencinin dili günlük hayatta rahatça

kullanabilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. İçerik odaklı öğretimde ise hedef dilin belli bir içerik içinde öğretilmesi amaçlanmıştır. Burada açık açık dil bilgisi öğretmek yerine bu yapıların öğrencilerin kritik düşünebilme ve çıkarım yapabilme becerilerini kullanarak öğrenmeleri öncelikli hedeftir. Öğrencilere verilen içerikler de öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun olarak düzenlenir.

İkinci dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin yanı sıra bazı teoriler de geliştirilmiş ve dil öğretiminin gelişmesine oldukça büyük katkılarda bulunmuştur. Bu teoriler Gitsaki (2018) tarafından ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Düzeltili Yöntem

Bu teori Stephen Krashen tarafından 1970'lerde geliştirilen ve dil öğretiminde en iyi bilinen teorilerden biridir. Krashen bu teorisinde beş tane temel hipotez geliştirmiştir.

- i) Edinim vs. Öğrenme: Edinim ana dil öğrenme gibi bilinçaltı bir süreçken, öğrenim dili bilme sonucuna ulaştıran bilinçli bir süreçtir. Öğrenme edinime yol açmaz ve genelde resmi ortamlarda ortaya çıkar. Edinim ise resmi olmayan ortamlarda öğrenme olmaksızın da ortaya çıkabilir.
- ii) Düzeltili Hipotez: Öğrenme edinim sürecinde üretilen dil yapılarını gözlemleme ve düzeltme fonksiyonuna sahiptir. Bu hipotez, öğrencinin istediği yapıyı kurarken harcadığı zamandan, dil bilgisi yapılarından ve ikinci dildeki kural bilgisinden etkilenir.
- iii) Doğal sıra hipotezi: İkinci dil kurallarının ediniminde doğal bir sıralama söz konusudur. Bazı kurallar erken edinilirken, bazı kuralların edinimi zaman alır. Bu sıralama sadece edindirilmek istenilen kuralların basitliğiyle ilgili değildir. Bu edinim sıralaması sınıf içi yönergelerden de etkilenebilir. Bu hipotez eklerin ediniminde sıralama kullanılarak kanıtlanmıştır.
- iv) Girdi hipotezi: Krashen'a göre, ikinci dil edinimine yol açan tek yol anlamlı girdi sağlanmasıdır. Eğer öğrencinin ikinci dil seviyesi i ise sadece $i+1$ 'ı içeren anlamlı girdiye maruz kalarak $i+1$ seviyesine geçebilir.

- v) Etkin Filtre Hipotezi: Eğer öğrencide etkin filtre olarak adlandırılan zihinsel bir engel varsa, anlamlı girdi tam olarak kullanılamaz, bu da edinim sürecine bir bariyer oluşturur.

Ara Dil Teorileri

Ara dil kavramı ilk olarak Selinker tarafından hedef dilde uzmanlaşırken geçirdikleri dilsel süreci tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Selinker’e göre ara dil sistematik ve kurallardan oluşan geçici bir dil bilgisi bütünüdür. Bu kurallar beş ana bilişsel süreçten oluşur.

- i) Ařırđ genelleme: Ara dil sistemindeki bazı kurallar hedef dilin belli başlı kurallarını ve özelliklerini ařırđ genellemekten dolayı ortaya çıkabilir.
- ii) Eğitim transferi: Ara dildeki bazı bileşenler öğrenciye ikinci dilin öğretilmesiyle bazı elementlerin transfer edilmesiyle oluşabilir.
- iii) İkinci Dil ğrenimindeki Stratejiler: Öğrencinin kullandđđ ara dildeki bazı kurallar hedef dili daha basit bir sisteme indirgemeye çalışma eğilimi olarak yeni bir dil öğrenme stratejisinden ortaya çıkabilir.
- iv) İkinci Dil İletişim Stratejileri: Ara dil kuralları hedef dil konuşucularıyla iletişim kurma çabalarının bir sonucu olarak da üretilbilir.
- v) Dil Transferi: Ara dildeki bazı kurallar öğrencinin ilk dilinden yapılan transferlerden kaynaklanabilir.

Evrensel Dil Bilgisi Teorisi

Evrensel Dil Bilgisi teorisi Chomsky’nin dilin bilgisinin geliştiği bir temel oluşturan kesin bir prensipler topluluğunun olması iddiasına dayanır. Bu prensipler dil öğrenme için özel olarak düzenlenmiş biyolojik olarak oluşturulmuştur. Bu teori aslında hedef dilden çok ilk dil öğretimine odaklanır. Bu prensipler ikinci dil araştırmacıları tarafından ikinci dil edinimine uyarlanmıştır.

Bilişsel Teoriler

Birçok psikolog ve dil bilimci ikinci dil edinim sürecini karmaşık bilişsel becerilerin edinimi olarak görür. Dil ğrenme sürecinde bulunan bazı alt beceriler dil

bilgisi kurallarının uygulanması, uygun kelimelerin seçilmesi, belli dili kullanarak uygun konuşmaların kullanılmasıdır. Bu beceriler pratik yoluyla otomatikleşir. Bu süreç içerisinde öğrenci yeni bilgileri organize eder ve yeniden şekillendirir. Bu şekillendirme sürecinde eski bilgileriyle yeni bilgiler arasında bağlantı kurar ve ikinci dilde uzmanlaşmaya başlar.



1.2. Küreselleşme Döneminde Türkçe Öğretimi

Türkçe geçmişi milattan önce dört bin yıla kadar dayanan sondan eklemeli bir dildir. Ural Altay dil ailesine mensuptur. Unesco'nun verilerine bakıldığında dünya üzerinde 220 milyondan fazla kişiyle Türkçe en çok konuşulan 5.dil olarak görülüyor. Bu durum Türkçenin yabancı ülkelerde Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin Türk dili bölümlerinde öğretilmeye başlanmasıyla yaygınlaşmıştır.

Yılmaz (2016)'a göre, Türkçe bugün dünyada konuşulan yaklaşık 3000 dilden biridir. 1920lerdeki dil reformlarından önce, Türkçenin resmi olarak yazılışı Arapçaydı yani Arap harfleri kullanılmaktaydı ve dil bilgisi ve kelime bilgisi olarak da bugünkünden oldukça farklıydı. Türkçenin bu eski hali Osmanlı Türkçesiydi ve Osmanlı Devletinin resmi diliydi. 1928'den beri Türkiye'de Türkçe Latin alfabesiyle yazılmakta ve bu alfabe de Almanca, İngilizce ve Fransızca gibi diğer Latin dillerinin alfabesine benzemektedir.

Türkçe Türk dilleri, Moğol dilleri ve Mançu- Tunguz dil ailesi olmak üzere üçe ayrılan Altay dil ailesine aittir. Bu sınıflandırma 70'ten fazla dili içerir. Türkçede 29 harf bulunur, bunların 8'i sesli harf, 21'i sessiz harftir. Türkçe diğer dillere nazaran daha fazla sesli harf içerir. Ayrıca Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu da kelimenin köküne eklerin eklenmesi demektir. Türkçede ekler oldukça fazla kullanılır ve birçok kelime türetilir. Türkçenin cümle yapısı da batı dillerine göre farklıdır. Türkçede cümle yapısı, özne-nesne- yüklem şeklinde oluşturulur. Ancak bu öğeler cümle içinde söyleme göre özgürce yer değiştirebilir.

Türkçede önemli bir kural ünlü uyumudur. Ek ekleme sürecinde her zaman ünlü uyumu göz önünde bulundurulmalı ve son eklenen ekin bir önceki ek ile uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

Türkçede cinsiyet farkı da yoktur. Örneğin 3.şahıs erkek, kadın veya cansız varlık olsa da “o” öznesine karşılık gelmektedir. Ayrıca Türkçede sıfat ve zarflar için de ayrı ayrı kelimeler kullanılmaz. İngilizcede “good” sıfat olarak kullanılırken, “well” zarf olarak kullanılır. Türkçe de iki pozisyon için de tek bir kelime kullanılır, bu durumda “iyi” kelimesi söz konusudur. Kullanılan kelimenin görevinin zarf ya da sıfat olması kendinden sonra kullanılan sözcüğün görevine göre belirlenir.

Türkçe yabancı dil olarak öğretilen önemli bir dil olma yolunda hızla ilerlemektedir. Özellikle 1980 sonrası dönemde Türkiye'nin ekonomik yapısı köklü bir değişim yaşamıştır. Bu dönem sonrası Türkiye'nin ekonomik anlamda dışa açılması ve ihracatın artması diğer ülkelerle olan dış ticareti geliştirmiştir. Yaşanan bu gelişmeler gözlerin Türkiye'ye çevrilmesine sebep olmuş ve yabancıların Türkiye'de iş bulma umutları artmıştır. Ayrıca Türkiye jeopolitik konumu sebebiyle de oldukça dikkat çekmektedir. Türkiye, Balkanlar, Kafkaslar, Karadeniz, Orta Doğu, Akdeniz ve Orta Asya'nın tam kesiştiği noktada yer almakta ve bu yakınlık mesafesiyle göçler oldukça kolay bir şekilde gerçekleşmektedir.

Türkiye'nin diğer ülkelerle gelişen ilişkileri sayesinde Türkçeye duyulan ilgi de artmış, Türkçenin öğrenilmesi zorunlu bir hale dönüşmüştür. Özellikle 1980 yılından sonra Sovyetler Birliğinin dağılması ile soğuk savaş sona ermiş ve Orta Asya Türk devletlerinde kültürel bir iş birliği başlatılmıştır. Bu iş birliğine katkı da bulunmak amacıyla Türkiye de 1993 yılı itibarıyla "Büyük Öğrenci Projesi" olarak bilinen bir çalışma başlatılarak, on bin öğrencinin yükseköğrenimlerini burada tamamlamaları planlanmış ve ilk sene yedi bin civarında üniversite öğrencisi Türkiye'ye getirilmiştir. Bu çalışmalar 1993 yılından günümüze kadar her yıl büyük bir titizlikle uygulanmaya devam edilmektedir. Ancak bu proje 2012 itibarıyla Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı koordinesinde Türkiye Bursları olarak devam etmektedir.

Öğrenci Projesinde ülkemize getirilen öğrencilerin dil öğrenmeleri gerekmektedir. Zaten bu amaçla kurulan Türkçe öğretim merkezleri yaygınlaştırıldı ve şu an ülke genelinde yaklaşık 99 adet Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır.

Türkçe Öğretim Merkezleri

Türkçe Öğretim merkezleri 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretmek için oluşturulmuş Ankara üniversitesinin bir bölümüydü. 1980lerde Türkçe Öğretim merkezleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk ve tek merkezlerdi. Bu merkezlerin oluşturulma nedeni dil öğretiminin bir uzmanlık gerektirdiğinin ve belli amaçlar doğrultusunda planlı bir şekilde yapılması gerektiğinin eski tecrübelerden görülmesi olmuştur. Bu merkezler ayrıca Yabancılar için Yeni Hitit Türkçe eğitimsel kitap serisinin yayıncıdır. Bu seri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve programında bulunan kriterlere göre temel-orta ve ortanın üstü olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır.

Türkçe öğretim merkezlerinin görev alanları şu şekilde özetlenebilir:

- * Türkiye’de yükseköğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile Akraba Topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,
- * Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,
- *Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,
- *Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,
- *İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,
- *İlgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,
- *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek. (Yüce, 2005)

Ülke içinde yapılan çalışmalar dışında ülke dışında da Türkçe öğretme faaliyetleri devam etmektedir. Bu faaliyetler farklı ülkelerin üniversitelerinin Türk dili bölümleri tarafından sürdürülmesiyle birlikte, Yunus Emre Enstitüsünün birçok ülkede açtığı Türkçe öğrenme kurslarıyla devam etmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre vakfına bağlı olarak 2007 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Yurt dışında elli altı adet kültür merkezi bulunmaktadır. Bu kültür merkezi, Almanya’daki Goethe enstitüsü ve Fransa’nın Fransız Kültür merkezi örnek alınarak 2005 yılında Türk Kültür Bakanlığının bu tarz kültür merkezlerini destekleyen bir bütçe hazırlamasıyla kurulmuştur. Bu kültür merkezi adını 13. ve 14. yüzyıllarda yaşamış olan ünlü Türk şairi Yunus Emre’den almaktadır. Enstitüde Türk dilinin öğretiminin yanı sıra birçok kültürel etkinlikler de düzenlenmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası etkinliklerde ülkemizi de temsil etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler bir önceki bölümde anlatılmıştır, fakat bir de dil öğretiminde sınıf özellikleri düşünülerek oluşturulmuş bazı temel ilkeler vardır. Barın(2004)' a göre yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken dikkat edilmesi gereken temel ilkeler vardır ve Barın bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Dil öğretiminin planlanması
2. Dört temel beceriyi dikkate alma
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme
4. Bir seferde tek yapıyı sunma
5. Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu
6. Öğrencileri aktif kılma
7. Bireysel farklılıkları dikkate alma
8. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma (Barın,2004)

Ülkemizde Türkçe öğretimi denildiğinde akıllara sadece ana dil gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarının tarihi çok eskilere dayanıyor olsa da akademik anlamda desteğinin çok az olması ve bu alanda yetişmiş akademisyen sayısındaki azlık Türkçenin yabancı dil olarak tanınmasını güçleştirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sadece yüksek lisans olarak okutulmakta, ancak üniversitelerde bir lisans veya doktora programı bulunmamaktadır.

1.3. Motivasyon

1.3.1. Motivasyonun Tanımı

Öğrenme bir bireyde belirli bir süreç içerisinde kalıcı izli davranış değişikliği oluşması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu öğrenme sürecinde birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden birisi de motivasyondur. Motivasyon aslında insan psikolojisinde yer alan bir durumdur ve birçok bilim alanına göre tanımı değişmektedir. Motivasyon TDK'ya göre isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlanmaktadır (TDK Büyük Türkçe Sözlük, 2018). Gündülemek ise aynı sözlükte amaçlanan davranışa yönelirken bireye güç vermek, hedefe yoğunlaştırmak anlamlarında bulunmaktadır. Yani, buradan hareketle güdülenme bir şey yapmak için harekete geçmek demektir denilebilir. Eğitsel açıdan motivasyon; öğrencinin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çektiği, merak ettiği bir konuya aktif katılım sağlamasıdır. (Bursalı & Ünal, 2013).

Usher (2012)' a göre, motivasyon, öğrencilerin anaokulundan başlayarak devam ettirdikleri eğitim hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Motivasyon öğrencilerin genel olarak okula bakış açılarını, öğretmenleriyle olan ilişkilerini, çalışmalarına ayırdıkları zamanı ve çabayı, zorlandıkları konularda yardım isteme oranlarını ve daha bir sürü konuyu etkiler. Okul konusunda motivasyon hemen hemen her şey üzerinde etkilidir.

Motivasyon bireye enerji verip, bireyi öğrenme için istekli hale getirdiğinden eğitim sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bir öğrencinin öğrenmek için hazır hale gelmesi yeterince güdülenmiş olmasını gerektirir. Diğer bir deyişle, yeterince güdülenmemiş bir öğrenci bu süreçte hazır değil demektir. Motivasyon başarıyı da önemli bir ölçüde etkilemektedir. Motivasyon ve başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bunun nedeni olarak ise, yeterli derecede motive olmuş öğrencinin okula ve derse karşı pozitif bir tutum geliştirmesi ve öğrenmeye açık hale gelmesi, dolayısıyla da öğrendiği bilgileri derinlemesine işlemesi gösterilebilir. Öğrenme ortamında motivasyon, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bireyin yaşantısında motivasyon kavramı hem içten hem de dıştan gelen faktörlerden etkilenmektedir.

Motivasyon konusunda araştırmacılar genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki görüşü benimser. İçsel motivasyon birinin bir şeyi gerçekten yapmak istemesi veya zevk almasından kaynaklanan bir şeyleri yapma isteği olarak adlandırılır. Dışsal motivasyon

ise kişisel zevkten çok yapılan davranışın kesin bir sonuca yol açmasından kaynaklanan bir şeyleri yapma isteğidir. Öğrencilerin düşünceleri motivasyonlarını etkiler. Eğer bir öğrenci sebep ne olursa olsun kısıtlı bir kapasiteye sahip olduğuna ya da başarılı olamayacağına inanıyorsa akademik olarak motive olamayacaktır.

Ayrıca, öğrencilerin öğrenme ve bilgi konseptlerinin nasıl olduğu da motivasyonu etkiler. Eğer bir öğrenci bilgiyi sabit ve değişmez olarak tanımlarsa, motivasyonları bilgiyi değişen ve gelişen bir yapı olarak tanımlayan bir öğrenciye göre daha az olur. Bir öğrenci ayrıca çaba ve başarı arasındaki bağlantıyı da anlamalıdır.

Motivasyona katkıda bulunan dört büyük etken vardır. Bu etkenler tabloda özet şeklinde sunulmuştur:

Tablo 2 Motivasyonun Dört Boyutu

Motivasyonun Dört Boyutu	
Boyutlar	Belirtiler
Yeterlilik (Yapmak için yeterli miyim?)	Bir öğrenci görevi tamamlamak için yeterli kapasiteye sahip olduğuna inanır.
Otorite/Otonomi (Ben bu konuyu idare edebilir miyim?)	Bir öğrenci davranışlarıyla sonuç arasında doğrudan bir ilişki görmesiyle kontrolün kendinde olduğunu hisseder.
İlgi/Değer (Bu beni ilgilendirir mi? Bu çabaya değer mi?)	Bir öğrenci göreve ilgi duyar ve görevi tamamlamaya değer görür.
İlişki kurma (Başkaları ne düşünür?)	Görevi tamamlamak öğrenciye bir sınıfa ya da istenilen bir gruba ait olma duygusu veya sosyal olarak önemli birinden onaylanma duygusu gibi sosyal ödüller kazandırır.

Kaynak: Akt: Usher, 2012. (Bandura, 1996; Dweck, 2010; Murray, 2011; Pintrich, 2003; Ryan&Deci, 2000; Seifert, 2004)

Motivasyonla ilgili diğerk bir çalışma da Dörnyei tarafından 1994 yılında yapılmış ve motivasyonun bileşenleri belirlenmiştir. Dörnyei'nin yaptığı sınıflandırmaya göre şu tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 3 Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyonun Bileşenleri

Dil Seviyesi	
Birleştirici motivasyon alt sistemleri	
Araçsal motivasyon alt sistemleri	
Öğrenci Seviyesi	
Başarı ihtiyacı	
Özgüven	
- Dil kullanım kaygısı - 2. Dilde yeterlilik algısı - Nedensel katkıları - Öz yeterlilik	
Öğrenme Durumu Seviyesi	
Derse özel motivasyon bileşenleri	İlgi Yakınlık Beklenti Memnuniyet
Öğretmene özel motivasyon bileşenleri	Yakınlık Durumu Otorite Türü Motivasyonun direkt olarak sosyal uyumu - Modelleme - Görev sunumu - Dönüt
Gruba özel motivasyon bileşenleri	Hedef odaklılık Kural & Ödül sistemi Grup uyumu Sınıf amaç yapısı

Dörnyei ve Csizer 1998 yılında Macaristan’da 200 tane öğretmenle dil öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlere ikinci dil ediniminde motivasyonu arttırmak için önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Kendi davranışlarınızla kişisel bir örnek oluşturun.
2. Sınıfta huzurlu ve rahatlatıcı bir ortam oluşturun.
3. Görevleri uygun bir biçimde sunun.
4. Öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirin.
5. Öğrencilerin dilsel özgüvenini arttırın.
6. Dil sınıfını ilgi çekici hale getirin.
7. Öğrencinin otonomisini geliştirin.
8. Öğrenme sürecini kişiselleştirin.
9. Öğrencinin hedefe yönelik olmasını sağlayın.
10. Öğrencileri hedef dilin kültürüyle yakınlaştırın.

Bu araştırmada da öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmedeki motivasyon kaynakları belirlenecek ve sınıf içinde etkili olabilecek önerilerde bulunulacaktır.

1.3.2. Motivasyon Kuramları ve Çeşitleri

Öğrenme kararlılık gerektirir ve öğrencinin kararlılığını etkileyen en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Özellikle yeni bir dili öğrenmeye çalışan öğrencileri zorlu ve uzun bir süreç beklemektedir. Bu süreçte öğrenci kararlı olmalı ve motivasyonunu yüksek tutmalıdır. Motivasyonun yüksek tutulmasında öğrencilerin ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalı ve motivasyon kaynakları iyi bilinmelidir.

Şahin & Koçer (2011)'e göre eğitim bilimleri alanında motivasyon konusunda altı çizilmesi gereken beş tür görüş vardır: (1) *Motivasyon kuramsal bir yapıdır. Bireyin belli bir çevredeki davranışından sonuçlar çıkarabiliriz fakat bu sonuçları kendi biliş seviyemizle kesinlikle ölçemeyiz;* (2) *motivasyon kavramını kendi bilişsel çıkarımlarımızdan hareketle bireyin davranışlarını açıklayan bir kavram olarak her zaman kullanmamamız gerekir yani bir kişinin motivasyonu o kişinin davranışını tam olarak açıklayamaz sadece o kişinin davranışı bizim çıkarım yapmamızı sağlar. Yani bu çıkarımlar kişinin ya da belli bir grubun gelecekte ne tür davranışlar sergileyeceğine dair daha doğru tahminlerde bulunmamızı sağlar;* (3) *motivasyon muhtemelen birçok faktör içinde insan davranışını etkileyenlerden sadece biridir öyle ki kişinin sadece motivasyonunu ölçüt olarak gelecekteki davranışları üzerinde kesin tahminlerde bulunmamız mümkün değildir;* (4) *motivasyon merak faktörünü (Berlyne, 1963) başarı faktörünü (Fyans, 1980), kaygı faktörünü (Tobias, 1979) kapsayan ve bireyin kontrolünü elinde tutan (DeCharms, 1976) bir şemsiyedir;* (5) *eğitim psikolojisinde motivasyon kavramı doğası gereği bizi sorgulamaya yönlendirir. Bir öğretmen öğrencisinin motivasyonunu etkilemeye çalışırken yani öğrencide mevcut olan motivasyonu artırmaya çalışırken aynı zamanda toplum üzerine bir etki yapmış olur.* Bu beş tür görüşe bakıldığında eğitim bilimleri alanında motivasyonla ilgili kesin bir yargıya varmanın ne kadar zor olduğu görülecektir.

Motivasyon Kuramları

Motivasyon seneler boyunca birçok araştırmacının çalışmalarına konu olmuştur. Eğitim alanında etkili olan teorilerden biri Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan (1991) 'ın sunduğu Öz Belirleme teorisidir (Self determination Theory). Bu teori başlıca üç içsel ihtiyaç üzerine odaklanır: yeterlilik, yakınlık ve otonomi (ya da öz belirleme) ihtiyacı. Yeterlilik çeşitli dışsal ve içsel sonuçların nasıl elde edildiğini anlamayı ve öncelikli kazanımlarda yeterli olmayı içerir. Yakınlık öğrencinin bulunduğu sosyal çevre içerisinde diğerleriyle memnun edici ve

güvenli bağlantılar geliştirmeyi içerir. Otonomi ise öğrencinin kendi davranışlarını kendinin başlatıp düzenlemesiyle ilgilidir. Eğitim alanında uygulandığında öncelikle öğrenenlerde öğrenmeye karşı ilgi uyandırma, eğitime değer verme ve öğrencinin kendi kapasite ve yeteneklerine güveni inşa etmeyle ilgilenir. Bunlar da öğrencinin içsel olarak güdülendiğini ve değerleri ve süreci içselleştirmesini gösteren sonuçlardır. Öz belirleme teorisi içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) olarak ikiye ayrılır. İçsel olarak motive edilmiş davranışlar öğrencilerin kendi yararlarıdır, öğrencilerin kendi performanslarından memnun olmalarını sağlar. İçsel olarak güdülenmiş öğrenciler kendi ilgilerine yönelik aktivitelerde bulunurlar ve bu davranışlarının sonucu olarak bir ödül beklemezler. Örneğin, bir öğrenci bir kitabı sadece kendi istediği için okuyorsa, bu aktivite için içsel olarak güdülenmiş demektir. İçsel motivasyon bireyin kendisiyle ilgilidir. İçsel motivasyon bireyin kendi isteğiyle hareket edip çalışmasını ifade eder. Öğrencinin dersi dinlerken derse katılarak öğrenmek için soru sorması içsel motivasyon örneğidir. Bireyin öğrendiği dilden keyif alması, dili etkili bir biçimde kullanması içsel motivasyon kaynaklarıdır. İçsel motivasyona merak, bilme ihtiyacı, kendini yeterli hissetme isteği ve gelişme arzusu gibi örnekler verilebilir. Dışsal olarak güdülenmiş davranışlar ise, doğası gereği araç olarak kullanılırlar. Bu güdülenme şeklinde kişisel ilgiden çok neden olacağı sonuçlar sebebiyle gerçekleştirilir.

Motivasyonun bilinen en iyi teorilerinden biri anlam yükleme teorisidir (Attribution Theory). Şüphesiz ki anlam yükleme teorisi ile ilgili en iyi araştırmalar Weiner tarafından yapılmıştır. Anlam yükleme teorisi bilgiyi araştırmanın insan güdülenmesinin temel sebebi olduğunu iddia eder. Weiner'in anlam yükleme teorisine göre, davranışları kişisel çıkarımlar belirler. Bireyin düşünceleri, davranışları, tutum ve değerleri nasıl ilişkilendirdiği ve olayları nasıl yorumladığı bu teoride önemli bir yer tutar. Birey geçmiş yaşantılarına, inanışlarına ve tutumlarına dayalı olarak hareket eder. Weiner'e göre başarıyı etkileyen faktörlerden en önemlisi benlik kavramıdır. Bu konuda 1970 yılında altı deney grubuyla çalışmış ve ulaştığı sonuçları şu şekilde listelemiştir.

- Başarı motivasyonu daha yüksek olan bireylerin, kendilerini başarıyla ilişkilendirdikleri için başarı odaklı aktivitelere katılma oranları daha yüksektir.
- Başarı motivasyonu daha yüksek olan bireyler, başarısızlıkları kendilerindeki yetenek eksikliğine yormaktansa yeterince çabalamadıklarını düşündükleri için başarı

motivasyonu daha düşük olan bireylere göre başarısız oldukları konularda daha ısrarcıdırlar.

- Başarı motivasyonu yüksek olan bireyler zorluk olarak orta seviyede olan ancak daha sıklıkla görülen aktivitelerde yer almayı tercih ederler. Bu bireylere göre çok kolay veya çok zor aktivitelere oranla bu tarz aktivitelerdeki performansları bireyin yetenekleri konusunda daha çok bilgi kazanılmasını sağlar.

Horney' nin motivasyon teorisi ise kaygıdan kaynaklanan ve bireyde gelişen bazı özel ihtiyaçlar üzerine kurulmuştur. Bu ihtiyaçları da 3 grupta incelemiştir:

- 1) İnsanlara karşı koyma (güç ihtiyacı)
- 2) İnsanlara doğru hareket etme (sevgi ihtiyacı)
- 3) İnsanlardan uzaklaşma (soyutlanma ihtiyacı) (Ray, 1992)

Vero & Puka (2017), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi de motivasyonun en temel teorilerinden biri olarak açıklamıştır. Abraham Maslow hiyerarşik ihtiyaçlarda bireyin hayatı boyunca ulaşması gereken beş seviye belirlemiştir. Bu ihtiyaçlar yeme, içme ve barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarla başlar ve güvenlik sosyal ve güvenlik ihtiyacı, ve kendini gerçekleştirmeye doğru piramit şeklinde devam eder. Birinin kendini gerçekleştirme ihtiyacına ulaşması maksimum kişisel potansiyele ulaşılması demektir. İhtiyaçların piramit şeklinde düzenlenmiş olması bazı ihtiyaçların daha önemli olduğunu ve diğer ihtiyaçların motive edici olarak görülmesinin alttaki ihtiyaçların karşılanmasına bağlı olduğunu göstermesini amaçlamıştır. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi



Motivasyon Çeşitleri

Eğitim sürecinde oldukça etkili olan iki tür motivasyondan bahsetmek mümkündür: Araçsal (instrumental) ve bütünleştirici (integrative) motivasyon (Tok & Yığın, 2013). Araçsal motivasyon, dil öğrenimi açısından incelendiğinde dilin işlevsel amaçlarla öğrenilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bir bireyin bir dili daha iyi bir maaşla çalışmasını sağlayacağı için öğrenmesi araçsal motivasyona örnek verilebilir. Şu an Türkçe Öğretim Merkezlerindeki Türkçe öğrencilerine bakıldığında, çoğunun yükseköğrenimlerine başlamak için Türkçe öğrendiği söylenilebilir. Bu durum da araçsal motivasyona sahip olduklarını gösteriyor anlamına gelebilir. Bütünleştirici motivasyon, hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde kaynaştırma amaçlı sahip olunan bir motivasyon türüdür. Hedef dilin konuşulduğu ülkelerde iletişim kurma amaçlı motivasyona sahip olunur ve kültürel bir etki taşır. Bu anlamda Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin bütünleştirici motivasyona sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bütünleştirici motivasyonla ilgili en önemli çalışmalar Gardner tarafından yapılmıştır.

Gardner’ a göre dil öğrenme açısından bakıldığında motivasyon süreçlerini içsel veya dışsal açıdan ayırmaktan ziyade bütünleştirici motivasyon olarak değerlendirmek gerekir. Bütünleştirici motivasyonu da dil öğrenme motivasyonu ve sınıf içi motivasyonu olarak ayırmak gerekmektedir. Dil öğrenme motivasyonunu ikinci bir dili kazanma veya öğrenme olarak açıklamıştır. Bu tür motivasyonda bireyin içinde bulunduğu sosyal ortam, bireyin otonomisi, iletişim kurmaya istekliliği çok etkilidir. İkinci tür motivasyon ise sınıf içi motivasyon olarak sınıflandırılmış ve sınıf ortamında veya herhangi bir özel durumda bireyin motivasyonunun hangi tür etmenler tarafından etkilendiğine bakılmıştır. Burada odak noktası bireyin görevleri algılama şekilleridir. Bu bakımdan, öğretmen, sınıf ortamı, ders içeriği, materyaller ve uygulamalar bireyin kendi özellikleri kadar sınıf içi motivasyonu etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bu iki motivasyonu birbirinden ayırmak pek mümkün gözükmemektedir fakat ikisinin de dil öğrenme ortamında oldukça etkili olduğunu söylemek gerekir.

Okul ortamında ikinci bir dili öğrenme motivasyonu eğitimsel ortam ve kültürel ortamdan etkilenir. Özellikle ikinci dil öğrenimi ister istemez kültür edinimi de sağladığından kültürel ortam dil ediniminde oldukça etkilidir. Bu motivasyon türünü Gardner önceki

çalışmalarında entegre yani bütünleştirici motivasyon (Integrative motivation) olarak adlandırmıştır. Bütünleştirici motivasyon “hedef toplumla yine o toplumun dilini kullanarak rahatça iletişime geçebilmek için bireyi o dili öğrenmeye/edinmeye iten yüksek güç olarak tanımlanır” (Gardner, Smythe, Clément & Gliksmann, 1976). Bu kültürel elementlere, dile özel kelimeleri, telaffuz şeklini ve dil yapısı örnek verilebilir. Bunu yanı sıra, bireyin de kendi doğup büyüdüğü bir kültür vardır ve bu kültürün içinde dil öğrenimine yansıyacak olan inançları, neyi başarıp neyi başaramayacağına yönelik beklentileri ve bireyin dil öğrenme sürecine ilişkin kendi tutumları vardır. Örneğin, Kuzey Amerika’da, Avrupalıların dil öğrenmede kendilerinden daha iyi olduklarına ilişkin yaygın bir inanç vardır. Bu inanç doğru olsun ya da olmasın Kuzey Amerikalıların dil öğrenmedeki başarısını etkilediği görülmektedir.

Eğitimsel ortamdan kaynaklanan motivasyon ise sadece dil öğrenmeye değil okuldaki herhangi bir derse olan tutumu da aynı ölçüde etkiler. Bu tür motivasyon eğitim programlarının nasıl yürütüldüğüyle ilgili olup sitemin beklentileri, programın kalitesi, ilgi, istek, öğretmenin yetenekleri, materyallerin yeterliliği, eğitim planı, sınıf ortamı gibi etmenlerin öğrencinin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Gardner’a göre bireyin motivasyonu eğitimsel ve kültürel ortamlardan oldukça etkilendiğini söylemek gerekir.

Gadner’ın motivasyon teorisine göre yaptığı bir diğer araştırmada Fransızca’yı ikinci dil olarak öğrenen bir öğrenci grubuyla çalışmıştır. Bunun sonucunda ikinci dil öğrenmenin Fransızca konuşan topluluklarla iletişim kurmalarını sağladığını düşünen öğrenciler Fransızca’ya karşı pozitif tutumlar sergilemişlerdir. Motivasyonları yüksek olan öğrenciler daha çok çalışmışlar ve daha başarılı oldukları görülmüştür. Fransızca konuşan topluluklarla iç içe olmayı amaçlayan öğrenciler Fransızca öğrenmeye karşı daha isteklidirler, bu da bütünleştirici bir motivasyon kaynağı olarak görülmüştür. Gardner’a göre bütünleştirici motivasyon ikinci dil ediniminde oldukça başarılı sonuçlar elde etmeye katkıda bulunur. Bunun da öğrencilerin istekliliğinden ve öğrenilen dilin konuşulduğu toplumun değerli bir parçası konumuna gelme isteğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Yeni bir dil ediniminin sadece yeni sözel bir alışkanlık kazanmaktan daha çok şey ifade ettiğini, bu yeni dil ailesinin davranışsal özelliklerinin de kazanıldığını belirtir. Sınıfta öğretilenler, toplumla kurulan iletişim sonrasında öğrenci için yeni anlamlar kazanmaya başlar.

Yabancı dil eğitiminde motivasyon üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre, öğrenciler yoğun bir şekilde bir kurs gibi durumlarda programa maruz kalarak o dili öğreniyor olsalar bile o dilin öğrenildiği yer eğer o dilin anadil olarak konuşulduğu bir ülkeyse, bu durumda öğrenciler o dili hem program dahilinde oldukları için öğrenmiş oluyorlar aynı zamanda günlük yaşantıları için hedef toplumla entegre olmaları gerektiğinden o dili edinmiş oluyorlar.

Öğrenciler gününün çoğunu okullarda geçirirler ve okullarda geçirilen bu süreç içerisinde iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Geçirdikleri bu zaman dilimi içinde kullandıkları dilin özellikle ikinci dil ortamında yaşayan öğrenciler için önemi oldukça fazladır. Bu duruma Türkçe öğrenenler açısından baktığımızda Türkçe öğrenenlerin Türkiye’de yaşamaları ve öğrenim hayatlarına Türkiye’de devam ediyor olmaları sosyal hayatlarında da Türkçenin içinde bulunduklarını gösterir, bu da öğrencilerin iletişim kurmak için bütünleştirici motivasyona ihtiyaç duyduklarını varsayabiliriz.

Eğitimde etkili olan diğer motivasyon çeşitleri de içsel ve dışsal motivasyondur. Öz Belirleme Teorisinde de bahsi geçtiği üzere içsel motivasyon kişinin kendi davranışlarını etkileyen ve kendi oluşturduğu faktörler sebebiyle ortaya çıkar. Detaylı bir şekilde anlatmak gerekirse, içsel motivasyon kişinin içinden gelen merak, ilgi ve ihtiyaç gibi güdülerle ortaya çıkar. İçsel motivasyon, öğrenme ihtiyacı ve başarıma duygusunun doğal ortamlar içerisinde geliştiği motivasyon tipidir. (Ryan & Deci, 2000). Burada öğrenmenin gerçekleşmesi hoşlanma, tat alma, haz duyma gibi içten gelen faktörlerle herhangi bir zorlama olmadan kazanılır. Dışsal motivasyon ise dışsal ödüllerden etkilenir. Bu dışsal ödüller cezadan kaçınma, rekabet, ödül ve iyi not olma olarak değerlendirilebilir. Dışsal motivasyon yapılan davranışın veya öğrenme faaliyetinin sonucu önemlidir. Bu tür motivasyon öğretmenler ve öğrenciler tarafından sonuçlarına bakılarak kolayca algılanabilir veya anlaşılabilir. (Kazusa, 1999).

Motivasyon eksikliği çoğu zaman konulan hedeften vazgeçilmesine ve farklı alanlara yönelmeye yol açar. Bu farklı alanlar daha ilgi çekici geldiğinden öğrencinin dil öğreniminde amaçlanan seviyeye gelmenin bir önemi kalmamasıyla sonuçlanacaktır. Bu yüzden öğrencinin hem sınıf içi etkinliklerle hem de içsel açıdan yeterince motive edilmesini sağlamak çok önemlidir.

2. ARAŞTIRMA KAPSAMI

2.1. Tezin Konusu

Guilloteaux ve Dörnyei (2008)'e göre motivasyon stratejileri (a) öğrenci motivasyonunu güdülemek ve açığa çıkarmak için öğretmen tarafından uygulanan eğitimsel müdahalelerle ve (b) öğrencilerin kendi motivasyon seviyelerini belirlemek için öğrenciler tarafından amaçları doğrultusunda kendilerinin düzenlediği stratejiler olarak iki grupta incelenir. Bu çalışmada b grubu motivasyon kaynakları incelenmiş ve bu incelemeler doğrultusunda sınıflarda tüm bireysel motivasyon farklılıklarına hitap edilecek şekilde kullanılabilecek öneriler sunulmuştur. Bu tezde Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hangi tür motivasyona sahip oldukları belirlenecek ve belirlenen motivasyon doğrultusunda öğretimi zenginleştirmek amacıyla öneriler verilecektir.

2.2. Tezin Amacı ve Önemi

Araştırmanın asıl amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların eğitim sürecindeki motivasyon kaynaklarının ve motivasyona engel olan sorunların tespit edilmesidir. Araştırmada asıl amaca ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların eğitim sürecindeki motivasyon kaynaklarının ve motivasyona engel olan sorunların cinsiyete göre farklılıklarının incelenmesi de kapsam dahilinde tutulmuştur. Bu tezde öğrencilerin kişisel görüşlerine başvurulacağı ve onların motivasyonlarını etkileyecek faktörler belirleneceği için, öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunulması amaçlanmıştır. Yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinden daha fazla verim alınabilmesi için öğrencilerin motivasyon kaynaklarının belirlenmesi gerekmektedir.

Alt amaçlar ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yabancı dil öğretiminde, motivasyonun ne derecede önemli olduğunun tartışılması.
2. Yabancı dil öğretiminde motivasyon türlerinden hangisinin daha etkili olduğunun belirlenmesi.
3. Belirlenen motivasyon türü ile ilgili eğitim ve öğretimi zenginleştirip geliştirebilecek önerilerin sunulması.
4. Yürütülen eğitim ve öğretimlerin kalıcı olmasına katkı sağlanması.

2.3. Problem Durumu

Araştırmanın problem cümlesi “ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin görüşlerine göre Türkçeyi öğrenme motivasyon kaynakları ve karşılaşılan motivasyon kaynaklı sorunlar nelerdir ve bu durum cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu sorudan hareketle, çalışma boyunca aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

Araştırma Sorusu 1: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların eğitim sürecindeki motivasyon kaynaklarını nelerdir ?

Araştırma Sorusu 2: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların eğitim sürecindeki motivasyon sorunları nelerdir ?

Araştırma Sorusu 3: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların eğitim sürecindeki motivasyon kaynaklarını cinsiyete göre değiştirmekte midir?

Araştırma Sorusu 4: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen insanların eğitim sürecindeki motivasyon sorunları cinsiyete göre değiştirmekte midir?

2.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 yılları arasında Türkiye’de hazırlık okullarında B1 ve B2 düzeyinde öğrenimi gören dil gruplarından tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen öğrencilerden sağlanan verilerle sınırlıdır.

Katılımcıların demografik özellikleri açısından benzerlik sağlanamamıştır. Katılımcı sayısı sonuçların anlamlı olması açısından yeterli düzeydedir, kadın-erkek sayısı da dengeli bir dağılım göstermiştir. Ancak, katılımcıların aynı demografik özelliklere sahip olmamaları bu çalışma için kısıtlayıcı bir özellik oluşturmuştur. Katılımcıların yaşı, geldikleri ülkeler ve okudukları bölüm birbirinden farklıdır. Bu çalışmada bu özelliklerin hepsinde benzerlik sağlamak kapsamı oldukça genişleteceğinden bu özelliklerde birlik sağlanmamıştır. Benzer demografik yapılarda ele alınan bir araştırmanın sonucu daha tutarlı ve homojen veriler elde edilmesine yardımcı olacaktır. Bundan sonraki araştırmalarda aynı demografik özelliklere sahip belli bir grupta yapılan durum çalışmaları daha keskin sonuçların ortaya çıkmasına katkıda

bulunacak, belirlenen grup için yapılan öneriler Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde daha belirleyici rol oynayacaktır.

Çalışmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemi belirlenmiş, anket soruları yardımıyla katılımcıların motivasyon kaynakları ve sorunları belirlenmiştir. Alınan yanıtlar, yapılandırılmış bir anketten ibaret olduğu için kısıtlı durumdadır. Burada, bir sonraki çalışmalar için nitel yöntemlere de başvurulması daha iyi sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır. Kullanılacak görüşme formlarında, katılımcıların görüşlerinin yazılı veya sözlü olarak alınması, katılımcıların kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak ve motivasyon kaynakları ve yaşadıkları problemler daha iyi belirlenecektir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri benimsenerek yapılan bir araştırmada, katılımcıları seçeneklerle kısıtlamayacak, araştırmacı tarafından ele alınmayan faktörlerin de katılımcılar tarafından öne sürülmesini sağlayacak ve daha kapsamlı bir perspektife sahip olunacaktır.

Ayrıca, bu çalışmada katılımcı olarak sadece öğrenenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Ancak öğrenenleri en iyi şekilde gözlemleyen öğretmenlerdir. Yapılan etkinliklerin, kullanılan yöntem ve tekniklerin ve bunlara öğrenenler tarafından verilen tepkilerin farkında olan kişiler öğretmenlerdir. Yapılacak diğer çalışmalarda öğrenci ve öğretmenlerin konu hakkındaki düşüncelerinin karşılaştırılması tutarlılıklarının ölçülmesine yardımcı olacaktır. Bunlara ek olarak, idarecilerin de sürece dahil edilmesi sonuçlar açısından belirleyici bir faktör niteliğinde olacaktır. Motivasyon anlamında yapılan çalışmaların öğrenci, öğretmen ve idareci bakış açılarına göre değerlendirilmesi ve nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin benimsenmesi çalışmalardan elde edilen verilerin yorumlanmasına katkıda bulunacak ve ortak çerçevede oluşturulan öneriler uygulanabilirlik açısından denetlenebilecek ve verim artacaktır.

3. YÖNTEM

Sistemli bir araştırmanın en önemli bölümünü yöntem oluşturur. Yöntem Türk dil kurumu sözlüğünde “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür ve politika” ve “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2019) Bir araştırmada yöntemi doğru seçmek oldukça önemlidir. Yöntem kısmı doğru olmayan bir araştırmada doğru ve tutarlı sonuçlar elde etmek de mümkün değildir. Bu alanda yapılan çalışmalarda iki tür yöntem kullanılabilir: Nitel araştırma yöntemleri ve nicel araştırma yöntemleri.

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar belirlenen bir durumun mevcut konumunun ortaya konulması ile ilgilidir. Burada en belirgin özellik mevcut durumun kendi koşulları halinde hiçbir müdahalede bulunmaksızın ortaya konulmasıdır. (Başol, 2008) Araştırmada, katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde etkili olan motivasyon kaynakları ve yaşadıkları motivasyon sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda var olan durumun ortaya konulması amaçlanmıştır. Ulaşılan veriler nicel araştırma yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel araştırma yönteminde ulaşılan veriler sayısal olarak kodlanır ve istatistiksel olarak çözümlenir. Çözümlenen veriler araştırma problemleri çerçevesinde yorumlanarak genel bir kanıya varılması amaçlanır. Burada olgular arasındaki ilişkiler belirlenir. Bu yöntemi kullanan araştırmacılar, araştırmayı tarafsız bir şekilde sadece sayılar çerçevesinde inceler ve sonuçları açıklar. Çevresel koşullar kontrol altında tutulur ve sonucu etkileyecek önemli noktalar aynı tutulmaya çalışılır. Sonucu etkileyecek değişkenlerin aynı olması burada dikkat edilmesi gereken en önemli faktördür. Bu araştırmada katılımcıların ülke dışından yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye gelmiş olması ve hepsinin B1 veya B2 düzeyinde Türkçe kurslarında olması iki büyük değişkendir. Ayrıca kadın erkek arasındaki ilişkiyi incelemek için de sayılar eşit tutulmuş ve 50 kadın, 50 erkek katılımcıya ulaşıldığında anket kapatılmıştır.

Ankette kullanılan maddelerin her birinin belirli bir özelliği ölçmesi gerekir. Bu durumda ulaşılan veriler motivasyon teorilerine göre yorumlanabilir durumdadır. Anket maddelerinden oluşturulan veriler önceden yapılandırılmıştır. Yapılandırılan ankette araştırma süreci boyunca değişiklik yapılmaz.

Çözümleme yapılırken elde edilen tüm veriler sayısal olarak ifade edilir ve sayısal olmayan veriler de kodlanır. Kodlanan veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenir. Bu çözümlemede elde edilen sonuçların geçerli olması oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle, bu araştırma başka bir araştırmacı tarafından yinelenildiğinde yine aynı sonuçları vermelidir.

Bu çalışmada anket kullanılmıştır. Anket nicel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Anketler kapalı ya da açık uçlu maddelerden oluşabilir. Açık uçlu maddeler sadece sorudan oluşur ve yanıtlayıcının görüşüne bırakılır. Kapalı uçlu maddeler ise seçeneklerden oluşur yani katılımcılara seçenek verilir ve birini seçmeleri istenir. Seçenekler oluşturulurken katılımcıların fikrinin olmadığı maddelerin de olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve seçenekler arasında kararsızım veya fikrim yok gibi maddeler eklenmelidir. Anketler yüz yüze yapılabildiği gibi, elektronik ortamda veya posta yoluyla da yapılabilir. Anket hazırlanırken de dikkat edilmesi gereken bazı konular vardır. Bu konulardan en önemlisi anket maddelerini açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak basit bir dille ifade edilmesidir. Katılımcılar tarafından anlaşılması için de gerek görülürse farklı dillere de çevrilmelidir. Bu araştırmanın anketi hedef alınan grubun genel özelliklerine göre Türkçe dışında Arapça ve İngilizceye de çevrilmiştir. Kullanılan maddelerin her biri sadece bir ögeyi ölçmek için kullanılmalıdır. Bu çalışmada kullanılan maddelerin ölçmek istediği motivasyon kuramları diğer bir bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1. Evren – Örneklem

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmanın evrenini 2018-2019 yılları arasında Türkiye’de yaşayan ve farklı üniversitelerin Türkçe hazırlık kurslarında öğrenim görmekte olan farklı milletlerden gelen öğrenciler oluşturmuştur. Burada öğrenim gören öğrencilerden 100 tanesi tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Ankette yer alan 100 öğrencinin 50’si kadın ve 50’si erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

3.2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada daha çok veriye ulaşabilmek amacıyla veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket soruları hazırlanırken daha önce motivasyon alanında yapılan

çalışmalara bakılmış ve anket bu doğrultuda oluşturulmuştur. Anket hazırlanma aşamasına uzman görüşüne başvurulmuş ve onay alındıktan sonra anket uygulanmıştır. Anket, Türkçe öğrencilerinin milletleri göz önünde bulundurularak Türkçe, Arapça ve İngilizce olmak üzere 3 dilde hazırlanmıştır. Ankette iki bölüm bulunmaktadır. İlk kısım katılımcıların cinsiyet, millet, fakülte ve bölümlerine dair istatistiklerinin toplanması amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formu, ikinci kısım ise katılımcıların Türkçe öğrenme sürecinde motivasyon kaynakları ve motivasyon sorunlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan motivasyon kaynak ve sorunları ölçeğidir. Bu bölümde toplam 16 soru bulunmaktadır. Üçüncü kısımda ise katılımcıların motivasyon sorunlarına ilişkin maddeler yer almaktadır ve bu kısımda da 11 soru bulunmaktadır. Anket toplamda 31 sorudan oluşmaktadır.

Anketin motivasyon kaynaklarını oluşturan maddeler kuramsal çerçeve bağlamında tek tek incelendiğinde birinci, ikinci, altıncı ve on beşinci maddelerin içsel motivasyona yönelik oluşturulduğunu söylemek mümkündür. 3. Madde Öz belirleme teorisinde yer alan yeterlilik maddesinden yola çıkılarak yine içsel motivasyonu ölçmek için oluşturulmuştur. Dördüncü, dokuzuncu ve on dördüncü maddeler ise dışsal motivasyona yönelik oluşturulmuştur. Beşinci ve on altıncı maddelerde bütünleştirici motivasyon test edilirken, yedinci, sekizinci, onuncu ve on birinci maddelerde araçsal motivasyon test edilmiştir. On ikinci madde Weiner'in başarı motivasyonu doğrultusunda dışsal motivasyonu ölçmek, on üçüncü madde de Gardner'ın eğitsel ortamdan kaynaklanan motivasyon teorisi doğrultusunda araçsal motivasyonu ölçmek amacıyla oluşturulmuştur.

Motivasyon kaynak ve sorunları ölçeği güvenirlilik istatistikleri tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4 Motivasyon Kaynak Ve Sorunları Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri

Altboyut/Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Motivasyon Kaynakları	16	0.955
Motivasyon Sorunları	11	0.845
Toplam Ölçek	27	0.892

Tablo incelendiğinde toplam ölçeğin ve motivasyon sorunları alt boyutunun çok iyi derecede güvenilir ölçme araçları olduğu motivasyon kaynakları alt boyutunun ise mükemmel derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülür.

3.3. Veri Analizi

Anket katılımcılara online ortamda sunulmuş, her sorunun tamamlanması zorunlu hale getirilmiştir. Araştırma kapsamında anket formları yardımıyla toplanan 100 adet gözlem ilk önce microsoft excel programına girilmiş ardından ibm SPSS 22.0 versiyonuna gerekli sayısal kodlamalar yapılarak aktarılmıştır. Araştırmanın bundan sonraki kısımlarında ibm SPSS 22.0 versiyonu kullanılmıştır.

Bulgular kısmının ilk bölümünde araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik ve tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur. İkinci bölümde öğrencilerin Türkçe Öğrenme sürecindeki motivasyon kaynakları ve sorunlarının belirlenmesi amacıyla motivasyon kaynak ve sorunlar alt boyutları için frekans analizleri ve örneklemin toplam eğiliminin belirlenmesi amacıyla madde ortalama ve standart sapmaları hesaplanıp raporlanmıştır. Üçüncü kısım motivasyon kaynak ve sorun alt boyutlarına ait madde ve toplamsal değerlerin farklılıklarına dair incelemeleri içermektedir. Gruplar arası farklılıkları inceleyen parametrik test tekniklerinin iki varsayımı; sürekli (scale) ölçeğinden ölçülmüş değişken ve normal dağılım varsayımıdır. İki grup arasındaki farkların tespiti için maddelerin ordinal (sıralı) ölçekte ölçülmüş olması ve toplamsal değerlerin ise normal dağılıma uymaması sebebiyle parametrik olmayan test istatistiklerinden faydalanılmıştır. İki grup arasındaki farkların istatistiksel anlamlılığını sıra ortalamaları üzerinden sınavan Mann Whitney U testi bu bakımdan kullanışlı bulunmuştur.

Mann Whitney U testi, grupların medyanlarını karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde değerlerini sıralı hale dönüştürür. Böylece, iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir. Değerler sıralı hale dönüştürüldüğü için değerlerin asıl dağılımı önemli değildir. Verilerin en azından ordinal ölçek olması yeterlidir.(Kalaycı vd. 2006:99) Mann Whitney U testi için sıfır hipotezi ve alternatif bir hipotezi şu şekildedir;

H₀: Örnekler aynı ana kütlede alınmıştır veya örneklerin alındıkları ana kütleler birbirinden farklı değildir. (Bu durumda örneklem arasında farklılık yoktur.)

H₁: Örnekler farklı ana kütlede alınmıştır veya örneklerin alındıkları ana kütleler birbirinden farklıdır.(Bu durumda örneklem arasında farklılık vardır.)

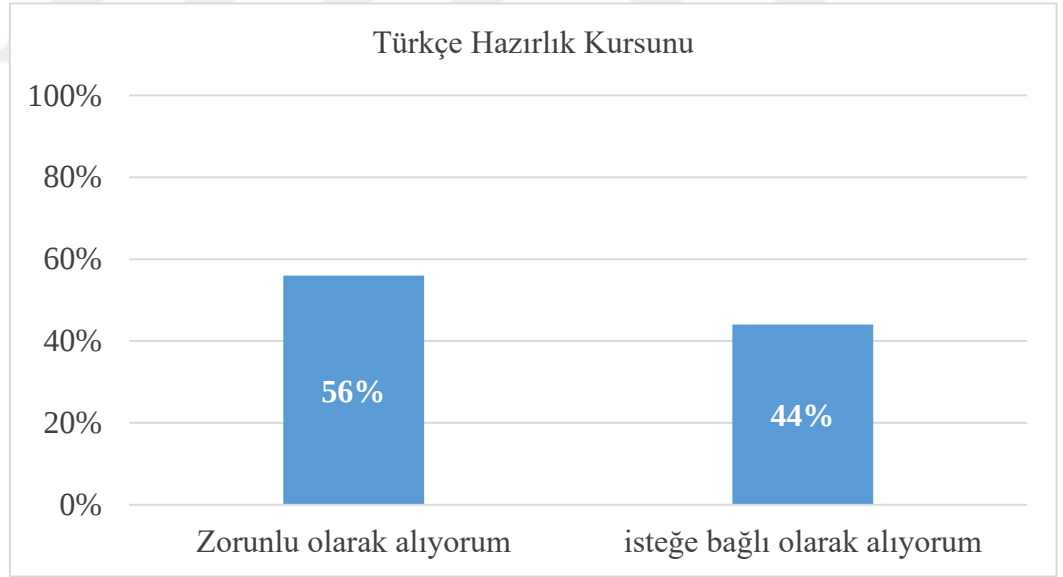
Söz konusu sınamalarda yeterli anlamlılık düzeyi %5 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcıları Türkçe öğrenmeye motive eden faktörler ve Türkçe öğrenirken yaşadıkları motivasyon sorunlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Ankette yer alan ilk üç soru katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek ve ankette yer alan katılımcı çeşitliliğini analiz edebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcıların %50'sinin erkek %50'sinin kadın katılımcılardan oluşması dengeli bir analiz yapmak için elverişli bir ortam oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların 35 farklı ülkeden olmaları da ulaşılan sonuçların genellenebilir bir yapıda olmasına katkı sağlamıştır. Ancak her ülkeden aynı sayıda katılımcıya ulaşamamak analiz sonuçları için kısıtlayıcı bir faktör olarak görülmektedir. Ankette yer alan katılımcıların hepsi üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler olup farklı bölümlerde okumak için Türkiye'de bulunmaktadır. Anket sonuçlarına bakıldığında katılımcıların %56'sının kurslara zorunlu olarak devam ettiği, %44'ünün ise kendi isteği dahilinde Türkçe öğrendiği görülmektedir. (Grafik 1)

Grafik 1 Türkçe hazırlık kursuna katılım grafiği



Bu grafikten hareketle Türkçe öğrenmeye istekli bir çoğunluğun olduğunu söylemek gerekmektedir.

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya dahil edilen örneklemin cinsiyet dağılımı tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 Örneklem Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde(%)
Kadın	50	50.0%
Erkek	50	50.0%

Katılımcıların %50’si kadın (n=50) iken, %50’si erkektir (n=50). Burada motivasyon kaynakları ve sorunları açısından kadın ve erkekler arasındaki ilişki değerlendirileceğinden katılımcı sayılarının dengeli bir dağılım göstermesine dikkat edilmiştir.

Katılımcıların milletlerine dair istatistikler tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6 Örneklem Millet İstatistikleri

Millet	Frekans (n)	Yüzde(%)
Afganistan	3	3%
Bangladeş	2	2%
Benin	1	1%
Bosna Hersek	3	3%
Burkina Faso	1	1%
Cezayir	2	2%
Çin	1	1%
Etiyopya	1	1%
Fas	4	4%
Silistin	6	6%
Gana	2	2%
Güney Kore	1	1%
Hindistan	1	1%
Irak	3	3%
İran	3	3%
Japonya	1	1%
Kamerun	1	1%
Karadağ	1	1%
Kazakistan	2	2%
Kırgızistan	1	1%
Kongo	1	1%
Lübnan	1	1%
Mali	2	2%
Mısır	7	7%
Mozambik	1	1%
Pakistan	1	1%
Polonya	1	1%
Sırbistan	1	1%
Slovakya	1	1%
Somali	17	17%
Suriye	17	17%
Türkmenistan	2	2%

Ürdün	4	4%
Yemen	3	3%
Yunanistan	1	1%

Örneklemin mensup olduğu milletlere göre dağılımı şu şekildedir; Afganistan %3 (n=3), Bangladeş %2 (n=2), Benin %1 (n=1), Bosna Hersek %3 (n=3), Burkina Faso %1 (n=1), Cezayir %2 (n=2), Çin %1 (n=1), Etiyopya %1 (n=1), Fas %4 (n=4), Silistin %6 (n=6), Gana %2 (n=2), Güney Kore %1 (n=1), Hindistan %1 (n=1), Irak %3 (n=3), İran %3 (n=3), Japonya %1 (n=1), Kamerun %1 (n=1), Karadağ %1 (n=1), Kazakistan %2 (n=2), Kırgızistan %1 (n=1), Kongo %1 (n=1), Lübnan %1 (n=1), Mali %2 (n=2), Mısır %7 (n=7), Mozambik %1 (n=1), Pakistan %1 (n=1), Polonya %1 (n=1), Sırbistan %1 (n=1), Slovakya %1 (n=1), Somali %17 (n=17), Suriye %17 (n=17), Türkmenistan %2 (n=2), Ürdün %4 (n=4), Yemen %3 (n=3), Yunanistan %1 (n=1).

Millet dağılımlarına bakıldığında katılımcıların toplamda 35 ülkeden gelen örneklerle çalışıldığı belirlenmiştir. En yüksek sayıda katılımcı Somali ve Suriye’den olmuştur. Bu durum Somali ve Suriye için Türkiye’nin eğitim alanında gözde olan ülkelere göre farklılık göstermektedir. Ancak, istatistiki verilere bakıldığında katılımcı sayıları ülkeler göre farklılık göstermektedir. Her ülkeden eşit sayıda katılımcıya ulaşılamaması çalışma için bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Örneklemin eğitim gördüğü fakültelere ait istatistikler ise tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7 Örneklem Fakülte İstatistikleri

Fakülte	Frekans (n)	Yüzde(%)
Edebiyat fakültesi	2	2%
Eğitim fakültesi	2	2%
Fen fakültesi	3	3%
Hazırlık	21	21%
İktisat fakültesi	4	4%
İlahiyat fakültesi	5	5%
İletişim fakültesi	2	2%
İşletme fakültesi	1	1%
Mimarlık fakültesi	2	2%
Mühendislik fakültesi	5	5%
Sanat fakültesi	1	1%

Sosyal bilimler fakültesi	2	2%
Su bilimleri fakültesi	1	1%

Örneklemin eğitim gördükleri fakültelere göre dağılımları şu şekildedir; edebiyat fakültesi %2 (n=2), eğitim fakültesi %2 (n=2), fen fakültesi %3 (n=3), hazırlık %21 (n=21), iktisat fakültesi %4 (n=4), ilahiyat fakültesi %5 (n=5), iletişim fakültesi %2 (n=2), işletme fakültesi %1 (n=1), mimarlık fakültesi %2 (n=2), mühendislik fakültesi %5 (n=5), sanat fakültesi %1 (n=1), sosyal bilimler fakültesi %2 (n=2), su bilimleri fakültesi %1 (n=1).

Tabloya bakıldığında örneklemelerin çoğunluğunun hazırlık eğitimi aldığı görülmektedir. Burada da yine bölümler arası farklılıklar mevcuttur, fakat bu farklılık araştırmanın gidişatını etkilememektedir.

Örneklemin eğitim gördükleri bölümlere ait istatistikler ise tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8 Örneklem Bölüm İstatistikleri

Bölüm	Frekans (n)	Yüzde(%)
Anestezi	3	3%
Arap dili ve edebiyatı	1	1%
Beslenme ve diyetetik	1	1%
Bilgi ve belge yönetimi	1	1%
Bilgisayar mühendisliği	2	2%
Bilişim sistemleri	1	1%
Diş hekimliği	1	1%
Diyaliz	1	1%
Eczacılık	1	1%
Elektrik mühendisliği	1	1%
Felsefe	1	1%
Finans	2	2%
Genetik ve moleküler biyoloji	2	2%
Hemşirelik	2	2%
İngiliz dili ve edebiyatı	1	1%
İnşaat mühendisliği	2	2%
İşletme	1	1%
Kimya	1	1%
Maden mühendisliği	1	1%
Maliye	1	1%
Medya ve iletişim	1	1%
Mimarlık	2	2%
Muhasebe	1	1%
Nükleer tıp teknikleri	1	1%
Özel eğitim	1	1%
Politika	1	1%
Radyo ve televizyon	1	1%
Radyoloji	4	4%
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	1	1%
Sağlık bilimleri	1	1%

Siyasal bilimler ve uluslararası ilişkiler	2	2%
Siyaset bilimi	1	1%
Sosyoloji	2	2%
Su bilimleri mühendisliği	1	1%
Şehir ve bölge planlama	1	1%
Tarih	1	1%
Tarih bölümü	1	1%
Teknoloji	1	1%
Tıbbi laboratuvar teknikleri	2	2%
Tıp	2	2%
Turizm işletmeciliği	2	2%
Türk dili	4	4%
Türkçe	1	1%
Uluslararası finans	1	1%
Uluslararası ilişkiler	1	1%
Uluslararası finans	1	1%
Veterinerlik	1	1%
Yönetim ve bilişim sistemleri	1	1%

Örneklemin eğitim gördükleri bölümlere göre dağılımları şu şekildedir; Anestezi %3 (n=3), Arap dili ve edebiyatı %1 (n=1), Beslenme ve diyetetik %1 (n=1), Bilgi ve belge yönetimi %1 (n=1), Bilgisayar mühendisliği %2 (n=2), Bilişim sistemleri %1 (n=1), Diş hekimliği %1 (n=1), Diyaliz %1 (n=1), Eczacılık %1 (n=1), Elektrik mühendisliği %1 (n=1), Felsefe %1 (n=1), Finans %2 (n=2), Genetik ve moleküler biyoloji %2 (n=2), Hemşirelik %2 (n=2), İngiliz dili ve edebiyatı %1 (n=1), İnşaat mühendisliği %2 (n=2), İşletme %1 (n=1), Kimya %1 (n=1), Maden mühendisliği %1 (n=1), Maliye %1 (n=1), Medya ve iletişim %1 (n=1), Mimarlık %2 (n=2), Muhasebe %1 (n=1), Nükleer tıp teknikleri %1 (n=1), Özel eğitim %1 (n=1), Politika %1 (n=1), Radyo ve televizyon %1 (n=1), Radyoloji %4 (n=4), Rehberlik ve psikolojik danışmanlık %1 (n=1), Sağlık bilimleri %1 (n=1), Siyasal bilimler ve uluslararası ilişkiler %2 (n=2), Siyaset bilimi %1 (n=1), Sosyoloji %2 (n=2), Su bilimleri mühendisliği %1 (n=1), Şehir ve bölge planlama %1 (n=1), Tarih %1 (n=1), Tarih bölümü %1 (n=1), Teknoloji %1 (n=1), Tıbbi laboratuvar teknikleri %2 (n=2), Tıp %2 (n=2), Turizm işletmeciliği %2 (n=2), Türk dili %4 (n=4), Türkçe %1 (n=1), Uluslararası finans %1 (n=1), Uluslararası ilişkiler %1 (n=1), Uluslararası finans %1 (n=1), Veterinerlik %1 (n=1), Yönetim ve bilişim sistemleri %1 (n=1).

Örneklemlerin bölüm istatistiklerinden bir genellemeye varmak oldukça zor görülmektedir. Katılımcıların bölüm dağılımlarına göre Türkiye'ye öğrenim görmek için gelen öğrencilerin birçok alana yöneldiğini söylemek mümkün olacaktır.

4.2. Frekans Analizleri

Araştırmanın bu kısmında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin eğitim sürecindeki motivasyon kaynaklarının ve motivasyona engel soruların tespit edilmesi amacıyla motivasyon kaynakları ve motivasyon sorunları alt boyutlarına ait maddelerin frekans dağılımları ve örneklemenin anket maddeleri konusundaki ortalama tutumunu görebilmek amacıyla her maddeye ait ortalama değer ve standart sapma değerleri hesaplanıp yorumlanmıştır.

4.2.1. Motivasyon Kaynakları Alt boyutu Frekans Analizleri

Motivasyon kaynakları alt boyutuna ait maddelerin frekans dağılımları ile ortalama ve standart sapma değerleri tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 Motivasyon Kaynakları Alt boyutu Frekans Analizleri

Motivasyon Kaynakları	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		$\bar{X}$	S.S
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%		
1.Türkçeyi ilgi duyduğum için öğreniyorum.	14	14	7	7	13	13	32	32	34	34	3.7	1.4
2.Türkçe öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.	15	15	8	8	12	12	31	31	34	34	3.6	1.4
3.Kendimi Türkçe öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.	13	13	7	7	23	23	25	25	32	32	3.6	1.4
4.Türkçe öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak.	16	16	8	8	18	18	25	25	33	33	3.5	1.4
5.Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.	14	14	5	5	3	3	18	18	60	60	4.1	1.5
6.Türkçe öğrenerek ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.	15	15	8	8	14	14	20	20	43	43	3.7	1.5
7.Türkçe öğrenmek gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak.	9	9	9	9	17	17	27	27	38	38	3.8	1.3
8.Daha iyi bir ücret alabilmek için Türkçe öğreniyorum.	15	15	13	13	21	21	27	27	24	24	3.3	1.4
9.Eğitim yaşantımı daha rahat sürdürebilmek için Türkçe öğreniyorum.	12	12	6	6	15	15	22	22	45	45	3.8	1.4
10.Türkçe öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.	12	12	7	7	13	13	32	32	36	36	3.7	1.3
11.Türkçe öğrenirken kazandığım beceriler bana arkadaşlarım arasında prestij kazandırıyor.	14	14	10	10	26	26	23	23	27	27	3.4	1.4
12.Ödüllendirileceğimi bilsem Türkçe öğrenmeye daha büyük bir istekle sarılıyorum.	11	11	15	15	17	17	29	29	28	28	3.5	1.3

13.Çalıştığım materyalin ilgi çekici olması önemlidir.	10	10	7	7	13	13	27	27	43	43	3.9	1.3
14.Birlikte öğrendiğim grubun istekliliği beni etkiler.	9	9	13	13	21	21	29	29	28	28	3.5	1.3
15.Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.	6	6	11	11	20	20	37	37	26	26	3.7	1.2
16.Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.	11	11	9	9	10	10	27	27	43	43	3.8	1.4

“*Türkçeyi ilgi duyduğum için öğreniyorum.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %14 kesinlikle katılmıyorum (n=14), %7 katılmıyorum (n=7), %13 kararsızım (n=13), %32 katılıyorum (n=32), %34 kesinlikle katılıyorum (n=34). Madde ortalaması incelendiğinde (3.7±1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Türkçe öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %15 kesinlikle katılmıyorum (n=15), %8 katılmıyorum (n=8), %12 kararsızım (n=12), %31 katılıyorum (n=31), %34 kesinlikle katılıyorum (n=34). Madde ortalaması incelendiğinde (3.6±1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Kendimi Türkçe öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %13 kesinlikle katılmıyorum (n=13), %7 katılmıyorum (n=7), %23 kararsızım (n=23), %25 katılıyorum (n=25), %32 kesinlikle katılıyorum (n=32). Madde ortalaması incelendiğinde (3.6±1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Türkçe öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %16 kesinlikle katılmıyorum (n=16), %8 katılmıyorum (n=8), %18 kararsızım (n=18), %25 katılıyorum (n=25), %33 kesinlikle katılıyorum (n=33). Madde ortalaması incelendiğinde (3.5±1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %14 kesinlikle katılmıyorum (n=14), %5

katılmıyorum (n=5), %3 kararsızım (n=3), %18 katılıyorum (n=18), %60 kesinlikle katılıyorum (n=60). Madde ortalaması incelendiğinde (4.1 ± 1.5) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Türkçe öğrenerek ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %15 kesinlikle katılmıyorum (n=15), %8 katılmıyorum (n=8), %14 kararsızım (n=14), %20 katılıyorum (n=20), %43 kesinlikle katılıyorum (n=43). Madde ortalaması incelendiğinde (3.7 ± 1.5) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Türkçe öğrenmek gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %9 kesinlikle katılmıyorum (n=9), %9 katılmıyorum (n=9), %17 kararsızım (n=17), %27 katılıyorum (n=27), %38 kesinlikle katılıyorum (n=38). Madde ortalaması incelendiğinde (3.8 ± 1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Daha iyi bir ücret alabilmek için Türkçe öğreniyorum.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %15 kesinlikle katılmıyorum (n=15), %13 katılmıyorum (n=13), %21 kararsızım (n=21), %27 katılıyorum (n=27), %24 kesinlikle katılıyorum (n=24). Madde ortalaması incelendiğinde (3.3 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Eğitim yaşantımı daha rahat sürdürebilmek için Türkçe öğreniyorum.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %12 kesinlikle katılmıyorum (n=12), %6 katılmıyorum (n=6), %15 kararsızım (n=15), %22 katılıyorum (n=22), %45 kesinlikle katılıyorum (n=45). Madde ortalaması incelendiğinde (3.8 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Türkçe öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %12 kesinlikle katılmıyorum (n=12), %7 katılmıyorum (n=7), %13 kararsızım (n=13), %32 katılıyorum (n=32), %36 kesinlikle katılıyorum (n=36). Madde ortalaması incelendiğinde (3.7 ± 1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“ *Türkçe öğrenirken kazandığım beceriler bana arkadaşlarım arasında prestij kazandırıyor.* ” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %14 kesinlikle katılmıyorum (n=14), %10 katılmıyorum (n=10), %26 kararsızım (n=26), %23 katılıyorum (n=23), %27 kesinlikle katılıyorum (n=27). Madde ortalaması incelendiğinde (3.4±1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Ödüllendirileceğimi bilsem Türkçe öğrenmeye daha büyük bir istekle sarılırım.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %11 kesinlikle katılmıyorum (n=11), %15 katılmıyorum (n=15), %17 kararsızım (n=17), %29 katılıyorum (n=29), %28 kesinlikle katılıyorum (n=28). Madde ortalaması incelendiğinde (3.5±1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Çalıştığım materyalin ilgi çekici olması önemlidir.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %10 kesinlikle katılmıyorum (n=10), %7 katılmıyorum (n=7), %13 kararsızım (n=13), %27 katılıyorum (n=27), %43 kesinlikle katılıyorum (n=43). Madde ortalaması incelendiğinde (3.9±1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Birlikte öğrendiğim grubun istekliliği beni etkiler.* ” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %9 kesinlikle katılmıyorum (n=9), %13 katılmıyorum (n=13), %21 kararsızım (n=21), %29 katılıyorum (n=29), %28 kesinlikle katılıyorum (n=28). Madde ortalaması incelendiğinde (3.5±1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %6 kesinlikle katılmıyorum (n=6), %11 katılmıyorum (n=11), %20 kararsızım (n=20), %37 katılıyorum (n=37), %26 kesinlikle katılıyorum (n=26). Madde ortalaması incelendiğinde (3.7±1.2) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“*Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.*” maddesine verilen yanıtların frekans dağılımları şu şekildedir; %11 kesinlikle katılmıyorum (n=11), %9 katılmıyorum (n=9), %10 kararsızım (n=10), %27 katılıyorum (n=27), %43 kesinlikle

katılıyorum (n=43). Madde ortalaması incelendiğinde (3.8 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Sonuçlara bakıldığında öğrenenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin bulgulara genel olarak katıldıkları görülmektedir. Ancak bu maddeleri kendi arasında değerlendirdiğimizde en yüksek ortalamanın 4.1 frekans boyutuyla “*Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.*” maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir. . Bu da katılımcıların en büyük motivasyon kaynaklarının iletişim olduğunu göstermektedir. İletişim yaşadığımız toplumda kendimizi ifade edebilme, gereksinimlerimizi, isteklerimizi dile getirmemizi sağlayan en büyük yapı taşıdır. Yaşadığımız toplumda insanlarla ilişkiler oluşturmak, ihtiyaçlarımızı gidermek için iletişim kurmamız gerekmektedir. Bu da ancak yaşadığımız toplumun dilini öğrenerek mümkün olmaktadır. Bu maddedeki sonuçlar Garder’ın dil öğrenme motivasyon teorisini destekler niteliktedir. Gardner bütünleştirici motivasyon teorisiyle dil öğrenicisinin bulunduğu toplumla bütünleşebilmesi dili öğrenmesi açısından büyük bir motivasyon kaynağı olduğunu savunmaktadır. Gardner’ın bu teorisinde iletişim önemli bir yer tutmaktadır. Birey yaşadığı toplumla iletişim kurmak için dili öğrenir.

Ankette yer alan diğer maddeler tek tek incelendiğinde birinci, ikinci, altıncı ve on beşinci maddelerin içsel motivasyona yönelik oluşturulduğu ve çoğunluğun bu maddelere katılıyorum cevabını vermesi sebebiyle katılımcıların iç motivasyonlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. 3. Madde Öz belirleme teorisinde yer alan yeterlilik maddesinden yola çıkılarak yine içsel motivasyonu ölçmek için oluşturulmuştur. Dördüncü, dokuzuncu ve on dördüncü maddeler ise dışsal motivasyona yönelik oluşturulmuştur ve katılımcıların dışsal olarak da dil öğrenme konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Beşinci ve on altıncı maddelerde bütünleştirici motivasyon test edilirken, yedinci, sekizinci, onuncu ve on birinci maddelerde araçsal motivasyon test edilmiştir. Buradan hareketle diğer maddelerin ortalamalarıyla kıyaslandığında katılımcıların en büyük motivasyon kaynaklarının bütünleştirici motivasyon olduğu görülecektir. On ikinci madde Weiner’in başarı motivasyonu doğrultusunda, on üçüncü madde de Gardner’ın eğitsel ortamdan kaynaklanan motivasyon teorisi doğrultusunda oluşturulmuştur.

Özetle, katılımcıların bu on üç maddeye de katılıyor olması, örneklemimizin bahsedilen tüm bu motivasyon kaynaklarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda motivasyonun

birçok faktörden aynı anda etkilendiğini söylemek gerekmektedir. Ancak, en büyük motivasyon kaynağı bütünleştirici motivasyondur. Katılımcıların Türkçeyi öğrenmekteki en büyük amaçları toplumla bütünleşmek, toplum tarafından kabul görmek, rahatça iletişim kurmak ve toplumun bir parçası olmaktır.

4.2.2. Motivasyon Sorunları Alt boyutu Frekans Analizleri

Motivasyon sorunları alt boyutuna ait maddelerin frekans dağılımları ile ortalama ve standart sapma değerleri tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 Motivasyon Sorunları Alt boyutu Frekans Analizleri

Motivasyon Sorunları	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum		$\bar{X}$	S.S
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.Geçmişte karşılaştığım güçlükler Türkçe bilmemekten kaynaklanmaktadır.	18	18	17	17	21	21	21	21	23	23	3.1	1.4
2.Daha önce de Türkçe öğrenmeyi denedim ama olmadı yine olmayacak.	58	58	15	15	8	8	8	8	11	11	2.0	1.4
3.Dil öğrenmek bir yetenek işidir ve bu bende sınırlı.	43	43	20	20	15	15	12	12	10	10	2.3	1.4
4.Ailevi sorumluluklarım yüzünden dil öğrenmeye tam olarak odaklanamıyorum.	48	48	18	18	13	13	7	7	14	14	2.2	1.5
5.Birkaç iyi sonuç elde etsem Türkçe öğrenmeye daha çok istekli olurum.	13	13	9	9	23	23	24	24	31	31	3.5	1.4
6.Türkçe öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.	29	29	26	26	17	17	18	18	10	10	2.5	1.3
7.Türkçe öğrenemiyorum çünkü Türkçe öğrenmeye çabalarırken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.	33	33	24	24	15	15	13	13	15	15	2.5	1.4
8.Türkçe öğrenirken karşılaştığım dilsel durumlar beni yıldııyor.	19	19	21	21	28	28	20	20	12	12	2.9	1.3
9.Dil öğrenmem konusunda benden beklenenler çok yüksek ve bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor.	23	23	23	23	22	22	15	15	17	17	2.8	1.4
10.Benimki Türkçe öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.	37	37	20	20	16	16	16	16	11	11	2.4	1.4
11.İletişim kurduğum insanların yaptığı baskı Türkçeyi öğrenmemi etkiliyor.	19	19	26	26	23	23	18	18	14	14	2.8	1.3

“Geçmişte karşılaştığım güçlükler Türkçe bilmemekten kaynaklanmaktadır.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %18 kesinlikle katılmıyorum (n=18), %17 katılmıyorum (n=17), %21 kararsızım (n=21), %21 katılıyorum (n=21), %23 kesinlikle katılıyorum (n=23). Madde ortalaması incelendiğinde (3.1 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak kararsızım cevabını verdiği görülmüştür.

“Daha önce de Türkçe öğrenmeyi denedim ama olmadı yine olmayacak.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %58 kesinlikle katılmıyorum (n=58), %15 katılmıyorum (n=15), %8 kararsızım (n=8), %8 katılıyorum (n=8), %11 kesinlikle katılıyorum (n=11). Madde ortalaması incelendiğinde (2 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Dil öğrenmek bir yetenek işidir ve bu bende sınırlı.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %43 kesinlikle katılmıyorum (n=43), %20 katılmıyorum (n=20), %15 kararsızım (n=15), %12 katılıyorum (n=12), %10 kesinlikle katılıyorum (n=10). Madde ortalaması incelendiğinde (2.3 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Ailevi sorumluluklarım yüzünden dil öğrenmeye tam olarak odaklanamıyorum.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %48 kesinlikle katılmıyorum (n=48), %18 katılmıyorum (n=18), %13 kararsızım (n=13), %7 katılıyorum (n=7), %14 kesinlikle katılıyorum (n=14). Madde ortalaması incelendiğinde (2.2 ± 1.5) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Birkaç iyi sonuç elde etsem Türkçe öğrenmeye daha çok istekli olurum.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %13 kesinlikle katılmıyorum (n=13), %9 katılmıyorum (n=9), %23 kararsızım (n=23), %24 katılıyorum (n=24), %31 kesinlikle katılıyorum (n=31). Madde ortalaması incelendiğinde (3.5 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Türkçe öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %29 kesinlikle katılmıyorum (n=29), %26 katılmıyorum (n=26), %17 kararsızım (n=17), %18 katılıyorum (n=18), %10 kesinlikle

katılıyorum (n=10). Madde ortalaması incelendiğinde (2.5 ± 1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Türkçe öğrenemiyorum çünkü Türkçe öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %33 kesinlikle katılmıyorum (n=33), %24 katılmıyorum (n=24), %15 kararsızım (n=15), %13 katılıyorum (n=13), %15 kesinlikle katılıyorum (n=15). Madde ortalaması incelendiğinde (2.5 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Türkçe öğrenirken karşılaştığım dilsel durumlar beni yıldııyor.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %19 kesinlikle katılmıyorum (n=19), %21 katılmıyorum (n=21), %28 kararsızım (n=28), %20 katılıyorum (n=20), %12 kesinlikle katılıyorum (n=12). Madde ortalaması incelendiğinde (2.9 ± 1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Dil öğrenmem konusunda benden beklenenler çok yüksek ve bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %23 kesinlikle katılmıyorum (n=23), %23 katılmıyorum (n=23), %22 kararsızım (n=22), %15 katılıyorum (n=15), %17 kesinlikle katılıyorum (n=17). Madde ortalaması incelendiğinde (2.8 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“Benimki Türkçe öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %37 kesinlikle katılmıyorum (n=37), %20 katılmıyorum (n=20), %16 kararsızım (n=16), %16 katılıyorum (n=16), %11 kesinlikle katılıyorum (n=11). Madde ortalaması incelendiğinde (2.4 ± 1.4) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

“İletişim kurduğum insanların yaptığı baskı Türkçeyi öğrenmemi etkiliyor.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir; %19 kesinlikle katılmıyorum (n=19), %26 katılmıyorum (n=26), %23 kararsızım (n=23), %18 katılıyorum (n=18), %14 kesinlikle katılıyorum (n=14). Madde ortalaması incelendiğinde (2.8 ± 1.3) örneklemin bu maddeye genel olarak katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür.

Anketin bu bölümündeki sorulardan elde edilen verilere bakıldığında *“Geçmişte karşılaştığım güçlükler Türkçe bilmemekten kaynaklanmaktadır.”* maddesine 3.1 frekans

boyutuyla kararsızım yanıtı verilmiştir. Bu noktada, örneklemin bir kısmının geçmiş yaşantılarında Türkçe bilmemenin yaşantılarında sorunlara yol açtığını söylemek mümkündür.

Bu bölümde dikkat çeken diğer bir madde ise 3.5 frekans boyutu ile “*Birkaç iyi sonuç elde etsem Türkçe öğrenmeye daha çok istekli olurum.*” maddesi olmuştur. Burada örnekleme yer alan öğrencilerin başarı motivasyonlarının arttırılmasına ihtiyaç duyduklarını söylemek gerekir. Başarılı olduğunu gören öğrenciler yapabildiklerini keşfedecekler ve öğrenmeye daha çok motive olacakları için öğrenmeleri ve öğrendiklerini hatırlamaları kolay olacaktır.



4.3. Fark Analizleri

Araştırmanın bu kısmında kadın ve erkek katılımcıların motivasyon kaynağı ve motivasyon sorunları alt boyutları verdikleri cevaplar arasındaki farklar ve alt boyut toplamaları bakımından farklar uygun test istatistikleri ile sınanmıştır. Kadın ve erkek katılımcılar arasında motivasyon kaynakları bakımından farkları sınavan Mann Whitney U testi istatistikleri tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11 Cinsiyete Göre Motivasyon Kaynakları Bakımından Farkları Sınavan Mann Whitney U Testi İstatistikleri

Motivasyon Kaynağı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\bar{r}$	Z	sig.
1.Türkçeyi ilgi duyduğum için öğreniyorum.	Kadın	50	3.860	54.530	-1.446	0.148
	Erkek	50	3.440	46.470		
2.Türkçe öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.	Kadın	50	3.700	52.680	-0.781	0.435
	Erkek	50	3.520	48.320		
3.Kendimi Türkçe öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.	Kadın	50	3.740	54.490	-1.421	0.155
	Erkek	50	3.380	46.510		
4.Türkçe öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak.	Kadın	50	3.520	51.280	-0.278	0.781
	Erkek	50	3.500	49.720		
5.Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.	Kadın	50	4.180	53.950	-1.351	0.177
	Erkek	50	3.920	47.050		
6.Türkçe öğrenerek ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.	Kadın	50	3.640	50.310	-0.069	0.945
	Erkek	50	3.720	50.690		
7.Türkçe öğrenmek gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak.	Kadın	50	3.860	52.630	-0.766	0.444
	Erkek	50	3.660	48.370		
8.Daha iyi bir ücret alabilmek için Türkçe öğreniyorum.	Kadın	50	3.420	52.460	-0.693	0.489
	Erkek	50	3.220	48.540		
9.Eğitim yaşantımı daha rahat sürdürebilmek için Türkçe öğreniyorum.	Kadın	50	4.060	55.160	-1.700	0.089
	Erkek	50	3.580	45.840		
10.Türkçe öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.	Kadın	50	3.900	53.420	-1.051	0.293
	Erkek	50	3.560	47.580		
11.Türkçe öğrenirken kazandığım beceriler bana arkadaşlarım arasında prestij kazandırıyor.	Kadın	50	3.360	49.880	-0.220	0.826
	Erkek	50	3.420	51.120		
12.Ödüllendirileceğimi bilsem Türkçe öğrenmeye daha büyük bir istekle sarılıyorum.	Kadın	50	3.420	49.250	-0.443	0.657
	Erkek	50	3.540	51.750		
13.Çalıştığım materyalin ilgi çekici olması önemlidir.	Kadın	50	4.040	54.120	-1.317	0.188
	Erkek	50	3.680	46.880		
14.Birlikte öğrendiğim grubun istekliliği beni etkiler.	Kadın	50	3.440	48.090	-0.856	0.392
	Erkek	50	3.640	52.910		
15.Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.	Kadın	50	3.820	54.390	-1.396	0.163
	Erkek	50	3.500	46.610		
16.Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.	Kadın	50	3.840	50.950	-0.164	0.870
	Erkek	50	3.800	50.050		
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Kaynakları	Kadın	50	3.738	52.880	-0.821	0.412
	Erkek	50	3.568	48.120		

$\bar{X}$ =ortalama, $\bar{r}$: Sıra Ortalaması

“Türkçeyi ilgi duyduğum için öğreniyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=545.30$) ve erkek ($\bar{r}=464.70$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.446$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=526.80$) ve erkek ($\bar{r}=483.20$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.781$, sig.>0.05).

“Kendimi Türkçe öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($n=544.90$) ve erkek (465.10) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.421$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=512.80$) ve erkek ($\bar{r}=497.20$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.278$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=539.50$) ve erkek ($\bar{r}=470.50$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.351$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenerek ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=503.10$) ve erkek ($\bar{r}=506.90$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.069$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenmek gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=526.30$) ve erkek ($\bar{r}=483.70$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.766$, sig.>0.05).

“Daha iyi bir ücret alabilmek için Türkçe öğreniyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=524.60$) ve erkek ($\bar{r}=485.40$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.693$, sig.>0.05).

“Eğitim yaşantımı daha rahat sürdürebilmek için Türkçe öğreniyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=551.60$) ve erkek ($\bar{r}=458.40$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.700$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=534.20$) ve erkek ($\bar{r}=475.80$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.051$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenirken kazandığım beceriler bana arkadaşlarım arasında prestij kazandırıyor.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=498.80$) ve erkek ($\bar{r}=511.20$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.22$, sig.>0.05).

“Ödüllendirileceğimi bilsem Türkçe öğrenmeye daha büyük bir istekle sarılıyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=492.50$) ve erkek ($\bar{r}=517.50$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.443$, sig.>0.05).

“Çalıştığım materyalin ilgi çekici olması önemlidir.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=541.20$) ve erkek ($\bar{r}=468.80$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.317$, sig.>0.05).

“Birlikte öğrendiğim grubun istekliliği beni etkiler.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=480.90$) ve erkek ($\bar{r}=529.10$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.856$, sig.>0.05).

“Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi arttırır.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=543.90$) ve erkek ($\bar{r}=466.10$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.396$, sig.>0.05).

“Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=509.50$) ve erkek ($\bar{r}=500.50$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.164$, sig.>0.05).

Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon kaynakları alt boyut toplamı bakımından kadın ($\bar{r}=528.80$) ve erkek ($\bar{r}=481.20$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.821$, sig.>0.05)

Kadın ve erkek katılımcılar arasında motivasyon sorunları bakımından farkları sınavan Mann Whitney U testi istatistikleri tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12 Cinsiyete Göre Motivasyon Sorunları Bakımından Farkları Sınavan Mann Whitney U Testi İstatistikleri

Motivasyon Sorunları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\bar{r}$	z	sig.
1.Geçmişte karşılaştığım güçlükler Türkçe bilmemekten kaynaklanmaktadır.	Kadın	50	3.120	50.020	-0.169	0.866
	Erkek	50	3.160	50.980		
2.Daha önce de Türkçe öğrenmeyi denedim ama olmadı yine olmayacak.	Kadın	50	1.860	49.240	-0.486	0.627
	Erkek	50	2.120	51.760		
3.Dil öğrenmek bir yetenek işidir ve bu bende sınırlı.	Kadın	50	1.940	43.680	-2.469*	0.014
	Erkek	50	2.580	57.320		
4.Ailevi sorumluluklarım yüzünden dil öğrenmeye tam olarak odaklanamıyorum.	Kadın	50	1.940	45.950	-1.673	0.094
	Erkek	50	2.480	55.050		
5.Birkaç iyi sonuç elde etsem Türkçe öğrenmeye daha çok istekli olurum.	Kadın	50	3.520	50.730	-0.082	0.935
	Erkek	50	3.500	50.270		
6.Türkçe öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.	Kadın	50	2.380	46.800	-1.311	0.190
	Erkek	50	2.700	54.200		
7.Türkçe öğrenemiyorum çünkü Türkçe öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.	Kadın	50	2.420	48.250	-0.799	0.424
	Erkek	50	2.640	52.750		
8.Türkçe öğrenirken karşılaştığım dilsel durumlar beni yıldııyor.	Kadın	50	2.900	51.500	-0.353	0.724
	Erkek	50	2.800	49.500		
9.Dil öğrenmem konusunda benden beklenenler çok yüksek ve bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor.	Kadın	50	2.620	46.770	-1.314	0.189
	Erkek	50	2.980	54.230		
10.Benimki Türkçe öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.	Kadın	50	2.260	47.220	-1.171	0.242
	Erkek	50	2.620	53.780		
11.İletişim kurduğum insanların yaptığı baskı Türkçeyi öğrenmemi etkiliyor.	Kadın	50	2.660	47.230	-1.153	0.249
	Erkek	50	2.980	53.770		
Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Sorunları	Kadın	50	2.511	46.270	-1.460	0.144
	Erkek	50	2.778	54.730		

*%5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel anlamlılığı simgeler, $\bar{X}$ =ortalama, $\bar{r}$: Sıra Ortalaması

“Geçmişte karşılaştığım güçlükler Türkçe bilmemekten kaynaklanmaktadır.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=500.20$) ve erkek ($\bar{r}=509.80$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.169$, sig.>0.05).

“Daha önce de Türkçe öğrenmeyi denedim ama olmadı yine olmayacak.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=492.40$) ve erkek ($\bar{r}=517.60$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.486$, sig.>0.05).

“Dil öğrenmek bir yetenek işidir ve bu bende sınırlı.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=436.80$) ve erkek ($\bar{r}=573.20$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. ($z=-2.469^*$, sig.>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın erkek katılımcılar lehine olduğu görülür. Daha açık bir ifade ile erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha fazla dilin yetenek işi olduğunu ve kendi yeteneklerinin sınırlı olduklarını düşünmektedirler.

“Ailevi sorumluluklarım yüzünden dil öğrenmeye tam olarak odaklanamıyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=459.50$) ve erkek ($\bar{r}=550.50$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.673$, sig.>0.05).

“Birkaç iyi sonuç elde etsem Türkçe öğrenmeye daha çok istekli olurum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=507.30$) ve erkek ($\bar{r}=502.70$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.082$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=468.00$) ve erkek ($\bar{r}=542.00$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.311$, sig.>0.05).

“Türkçe öğrenemiyorum çünkü Türkçe öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=482.50$) ve erkek

($\bar{r}=527.50$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.799$, sig.>0.05).

“*Türkçe öğrenirken karşılaştığım dilsel durumlar beni yıldırıyor.*” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=515.00$) ve erkek ($\bar{r}=495.00$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-0.353$, sig.>0.05).

“*Dil öğrenmem konusunda benden beklenenler çok yüksek ve bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor.*” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=467.70$) ve erkek ($\bar{r}=542.30$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.314$, sig.>0.05).

“*Benimki Türkçe öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.*” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=472.20$) ve erkek ($\bar{r}=537.80$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.171$, sig.>0.05).

“*İletişim kurduğum insanların yaptığı baskı Türkçeyi öğrenmemi etkiliyor.*” maddesine karşı tutumları bakımından kadın ($\bar{r}=472.30$) ve erkek ($\bar{r}=537.70$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.153$, sig.>0.05).

Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon sorunları alt boyutu toplamsal değeri bakımından ($\bar{r}=462.70$) ve erkek ($\bar{r}=5473.0$) katılımcılar arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. ($z=-1.460$, sig.>0.05).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ortaya çıkan görüşlere bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en önemli motivasyon kaynaklarının Türkçe öğrenmelerinin daha çok insanla iletişim kurmalarında destek sağlayacak olmasıdır. İletişim motivasyon çeşitlerinden Gardner'ın önerdiği bütünleştirici motivasyon türünde yer almaktadır. Buradan hareketle örneklemelerin yanıtları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en önemli motivasyon kaynağının bütünleştirici motivasyondan oluştuğunu göstermektedir.

Eğitim yaşantılarını daha iyi sürdürebilmek için Türkçe öğreniyor olmaları katılımcılar için ikinci temel motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Katılımcıların ikincil motivasyon kaynağı araçsal motivasyondan oluşmaktadır.

İçsel nedenlere dayalı motivasyon kaynakları katılımcıların görüşleri açısından değerlendirildiğinde alt sıralarda kalmış, önemli bir fark oluşturmamıştır. Bu durum katılımcılar için içsel nedenlere dayalı motivasyon kaynaklarından çok bütünleştirici motivasyon kaynaklarının daha önemli olduğunu belirtmelerini sağlamıştır.

Ortalaması düşük olan maddelerde ise çevresel beklentiler, arkadaş çevresindeki tutumlar ve ailedeki sorumluluklar görülmektedir. Katılımcıların motivasyonlarının çevresel faktörlerden etkilenmediğini söylemek mümkündür. Bu durumlar dışsal motivasyonu etkileyen faktörler olduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dışsal motivasyonun öğrencilerin öğretim hayatını pek etkilemediğini söylemek mümkündür.

Katılımcılar için sınıf içinde kullanılan materyallerin ilgi çekici olması gerektiği görüşü benimsenmiştir. Bu durum Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin motivasyon kaynakları arasında önemli bir yere sahip olduğunu ve motivasyonların artmasını sağladığını öğrenmemize yardımcı olmaktadır.

Katılımcıların görüşleri arasında geçmiş yaşantılarının onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği, Türkçe bilmemekten ötürü birçok sorun yaşadıkları görüşü önemli bir yer tutmuştur.

Katılımcılar için motivasyon sorunu yaratan bir diğer madde de başarı ihtiyacı, başarıyı hissetme gerekliliği olmuştur. Bu durumda katılımcıların dışsal motivasyonun desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Motivasyon kaynaklarında fark oluşturan maddeler cinsiyete göre değerlendirildiğinde %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum kadın ve erkekler açısından motivasyon kaynaklarının aynı olduğunu göstermektedir. Motivasyon kaynaklarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmüştür.

Motivasyon sorunlarına ilişkin maddelere bakıldığında kadınlarla kıyaslandığında, erkekler daha çok dil öğrenmenin bir yetenek işi olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve bu yeteneğin kendilerinde sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum örnekleme yer alan erkek katılımcıların öz belirleme teorisinin parçalarından biri olan yetenek maddesiyle ilgilidir ve erkek katılımcıların iç motivasyonunun kadınlara oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

Örneklemden çıkılarak elde edile bulgular doğrultusunda Türkiye’de yaşayan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin motivasyonlarının bütünleştirici, içsel, araçsal ve dışsal faktörlerden etkilendiklerini söylemek mümkündür. Öğrencilerin hangi faktörlerden etkilendiğini anlamak uzmanlık gerektirse de bu dört motivasyon türünün öğretmenler ve idareciler tarafından iyice anlaşılması öğrencilerin hangi tür motivasyona sahip olduğunun kolaylıkla farkına varılmasını sağlayacaktır. Bu durumları göz önünde bulundurarak hazırlanan bir program öğrenenlerin motivasyonunun artmasını, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Elbette tüm bu motivasyon türlerinin bir arada olduğu bir programı hazırlamak oldukça zor, hatta mümkün değildir. Fakat, yine de programların hazırlık sürecinde öğrencilerin motivasyon kaynaklarının bilinmesi programın zenginleşmesi ve sağladığı yarar açısından faydalı olacaktır. Bu bilgiler doğrultusunda hazırlanan öneriler şu şekildedir:

- Bireylerde Türkçeyi öğrenebileceklerine dair etkinliklere çokça yer vermelidirler. Yetişkinler arasında yabancı bir dil öğrenmenin zor olduğu ön yargısı, yabancı dil öğrenmek isteyenleri olumsuz motive etmektedir. Derste öğretmen bu durumla karşılaştığında yapılan yanlışları olağan karşılamalıdır. Öğrenme sürecinin hatalarla

dolu olabileceğini öğrencilere hissettirmeli, yapılan hataları esprili bir dille düzeltmeye çaba göstermelidir. Öğrencinin yanlışlarına dikkati çekmemeli ve öğrenciler yabancı dilde konuşurken sabırsızlık göstermemelidir.

- Öğretmenler her bireyin bireysel farklılıkları konusunda eğitim almalı, motivasyonun da bu bireysel farklılıklardan biri olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Öğretmenler iletişim amaçlı, günlük hayatı kolaylaştıracak, görev odaklı etkinliklerden yararlanmalı ve öğrenenlerin bu etkinliklerde aktif bir şekilde görev almaları sağlanmalıdır.
- Yabancı bir dili öğrenen bireyler korkmadan, çekinmeden hatta alay konusu olsalar bile heyecanlarını yitirmeden meselenin üzerine gitmelidirler. Zamanla hatalarının üzerine giden bireyler öğrenilen yabancı dili konuşmaya başladıkça, başardıklarını hissedecek ve başarı motivasyonları artacağından daha zorlu görevlerde yer almayı isteyecek ve bu işten zevk alacaklardır.
- Verilecek eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iş bulmalarına ve işte kolaylık sağlayacak şekilde düzenlenmesi, öğrenenlerin araçsal motivasyonlarını arttıracaktır.
- Eğitimde sözlü ve yazılı iletişimi destekleyip arttıracak etkinliklere yer verilmeli, öğrenenlerin dil kullanmada kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır.
- Motivasyon sorunu yaşayan ve başarı motivasyonu düşük olan öğrenciler için profesyonel danışmanlık hizmeti sağlanmalıdır.

- Ders içi etkinliklerde kullanılan materyaller öğrenenlerin ilgi alanlarına yönelik olmalı, öğrenenlerin çalıştığı materyallerden keyif almaları sağlanmalı, içsel motivasyonları artırılmalıdır.
- Erkekler dille ilgili düşüncelerini sorgulamalı, yeteneğin ne derecede önemli olduğunu görmeleri sağlanmalı ve erkeklerin içsel motivasyonları artırılmalıdır.
- Öğretmenlere motivasyonun eğitimdeki önemi ile ilgili eğitimler verilmeli, bu konuda yapılan çalışmaların okunması sağlanmalı ve öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Bu konuda bilinçlenen öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışları değişecek, eğitim süreci daha faydalı hale dönüşecektir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B, Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 31, 312-332.
- Akbaba, S, Akbaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Banguoğlu, T. (1986). Türkçenin Grameri. *Dilbilimi.net*, 9.
- Başol, G. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem* içinde (113-143 ss). Lisans Yayıncılık.
- Bursalı, H, Ünal, T, F. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Catalano T, Moeller K, A. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*, 9.
- Csizer, K, Dörnyei, Z. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı Dil Öğretimi. (58 ss). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. (172 ss). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 78(3), 273-284.

Deci, Edward L, Vallerand, Robert J, Pelletier, Luc G, Ryan, Richard, M. (1991). Motivation and Education: The Self- Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Dil Bilimi Sitesi. (2016-2018). http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html

Ergin, M. (2011). Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Bayrak ,Yayınları.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarium*. 9-20.

Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3). 141-150.

Gitsaki, C. (2018). Second Language Acquisition Theories: Overview and Evaluation. <https://www.researchgate.net/publication/37617738>

Göksu, A, Konaklı, Z, Padem, H. (2012). Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. *Metodoloji ve Araştırma Metotları ve Veri Toplama* içinde (58-89 ss). Srajevo: IBU Publications.

Guilloteaux, Marie J, Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.

Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu. (2019). <http://sozluk.gov.tr/motivasyon>

Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu. (2019). <http://sozluk.gov.tr/yontem>

Hengirmen, M. (2006) Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. (27 ss). Ankara: Engin Yayınevi.

Kazusa, K. (1999). Oral self-expression activities as a facilitator of students' positive attitudes and motivation.

Krashen, S. (1988). Second Language Acquisition and Second Language Learning. *Prentice-Hall International*.

Koçer, Ö, Şahin A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. A. Şahin, A. Kılınç (Ed.), *Yabancı dil Öğretiminde Kuram, Yöntem ve Teknikler: Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri içinde* (33-45 ss.). Ankara: Pegem.

Puka, E, Vero, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione & Insegmento*. 57-66.

Ray, Nancy L. (1992). Motivation in Education.

Richards, J. C, Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. New York: CUP.

Ryan. R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 - 67.

SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler. Doç. Dr. Yalçın Karagöz Syf: 557-558 Nobel Akademik Yayıncılık, Kasım 2016 Ankara.

Tok, M, Yığın, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.

Tunçel, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3) , 729-745.

Usher, A. (2012). What Is Motivation and Why Does It Matter? *Center on Education Policy. Graduate School of Education and Human Development. The George Washington University*.

VanPatten, B. (1999). What is second language acquisition and what is it doing in this department? *ADFL Bulletin*, 30(3), 49-53.

Weiner, B, Kukla, B. (1970). An Attributional Analysis of Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20.

Yılmaz, Fatih. (2016). Turkish Language and Teaching Turkish as a Foreign Language. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 5(12), 77-81.

Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

Yükseköğretim bilgi ve yönetimi sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>



EKLER

Ek 1: Anket

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonları

Sevgili arkadaşlar,

Bu anket yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını belirlemek ve bu doğrultuda öneriler sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Anketin birinci bölümü kişisel bilgilerden ikinci bölümü ise likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Likert ölçeğinde verilen sayıların karşılığı şu şekildedir: 5= Kesinlikle katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum. Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Katkınız için teşekkür ederim!

Dear all,

This survey is prepared to define motivation of the learners of Turkish as a foreign language and to propose suggestions according to results. It has two parts. In the first part, there are personal information and in the second part, there is a likert scale. The numbers in likert scale represent: 5= I totally agree, 4= I agree, 3= I am not sure, 2= I disagree, 1= I totally disagree. Please read the questions carefully and do not leave any unanswered questions. Thank you for your contribution!

صدقائنا الأعزاء

تم تصميم هذا الاستبيان لتحديد دوافع الطلاب لتعلم اللغة التركية كلغة أجنبية وتقديم اقتراحات في هذا الاتجاه. ويتكون هذا الاستبيان من القسم الأول ويحتوي على البيانات الشخصية والقسم الثاني يحتوي على مقياس ليكرت. قيم الأرقام الواردة في مقياس ليكرت هي كما يلي: 5 أوافق بشدة = 4 أوافق - بدون قرار = 3 لا أوافق = 2 لا أوافق أبداً = 1. الرجاء قراءة الأسئلة بعناية ولا أشكركم لمساهمتكم!

Ebru Kavi

Kişisel Bilgiler
Personal Information
البيانات الشخصية

* 1. Cinsiyet (Gender) (النوع):

* 2. Millet (Nationality) (الجنسية):

* 3. Bölüm/Fakülte (Department/ Faculty) (القسم / الكلية) :

* 4. Türkçe Hazırlık kursunu (Turkish Prep School is) (كورس التحضير للغة التركية):

- ☐ Zorunlu olarak alıyorum (Obligatory) آخذته بشكل إلزامي
- ☐ İsteğe bağlı olarak alıyorum (Not Obligatory) آخذته بناء على رغبتي

Motivasyon kaynaklarına ilişkin maddeler

Motivational Resources

المواد الخاصة بمصادر التحفيز

- * 5. Türkçeyi ilgi duyduğum için öğreniyorum.

(I learn Turkish as I enjoy.)

أتعلم اللغة التركية لأننى مهتم بها.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 6. Türkçe öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum.

(I learn Turkish willingly.)

أتعلم اللغة التركية لأننى راغباً فى تعلمها بشدة.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 7. Kendimi Türkçe öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.

(I think I have the abilities to learn Turkish.)

أشعر أننى لدى المهارة لتعلم اللغة التركية.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 8. Türkçe öğrenmek toplumda kabul görmemi sağlayacak.

(Learning Turkish enables me to be accepted by the community.)

تعلم اللغة التركية يوفر قبول المجتمع لى.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 9. Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.

(Learning Turkish helps me communicate with more people.)

يوفر تعلم اللغة التركية التواصل مع أشخاص أكثر.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 10. Türkçe öğrenerek ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım.

(If I learn Turkish, I will easily access to printed sources related to my interests.

تعلم اللغة التركية يجعلنى أستطيع الوصول الى المصادر المكتوبة المتعلقة بمجال اهتمامى بسهولة

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

* 11. Türkçe öğrenmek gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak.

(Learning Turkish will help me find a job easily in the future.)

تعلم اللغة التركية يوفر لى الحصول على وظيفة بسهولة فى المستقبل

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

* 12. Daha iyi bir ücret alabilmek için Türkçe öğreniyorum.

(I'm learning Turkish to get higher salary.)

أتعلم اللغة التركية حتى أحصل على راتب أفضل

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

* 13. Eğitim yaşamımı daha rahat sürdürebilmek için Türkçe öğreniyorum.

(I'm learning Turkish to live comfortably.)

أتعلم اللغة التركية حتى أستطيع استكمال دراستى بسهولة

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

* 14. Türkçe öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.

(Learning Turkish helps me develop my career.)

تعلم اللغة التركية يوفر لى الترفع فى حياتى المهنية

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

* 15. Türkçe öğrenirken kazandığım beceriler bana arkadaşlarımla arasında prestij kazandırıyor.

The abilities that I gain through Turkish learning process make me gain the prestige among my friends.)

المهارات التى اكتسبتها أثناء تعلم اللغة التركية تعطينى مكانة بين أصدقائى

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

- * 16. Ödüllendirileceğimi bilsem Türkçe öğrenmeye daha büyük bir istekte sanırım.

(If I know I will receive an award, I will be more willing to learn Turkish.)

إذا كنت أعرف أنني سأكافأ ، فسوف أتعلم اللغة التركية بإصرار أكثر

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 17. Çalıştığım materyalin ilgi çekici olması önemlidir.

(Materials should be attractive.)

من المهم أن تكون المادة التي أدرس منها مثيرة للاهتمام

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 18. Birlikte öğrendiğim grubun istekliliği beni etkiler.

(The willingness of the team that I study together affects me.)

رغبة المجموعة التي أدرس معها تؤثر على

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 19. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci dil öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır.

(The learning process about my expectations increase my willingness.)

إن العملية التعليمية التي تتم بالتوافق مع توقعاتي تزيد من رغبتني في تعلم اللغة

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 20. Öğrendiğim dili kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.

(Knowing that I will use the language that I learnt motivates me.)

معرفة أن اللغة التي أتعلمها سوف أستخدمه تحفزني

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

Motivasyon sorunlarına ilişkin maddeler

Motivational Problems

المواد الخاصة بالأسئلة التحفيز

- * 21. Geçmişte karşılaştığım güçlükler Türkçe bilmemekten kaynaklanmaktadır.
(The difficulties that I encountered before are originated as I don't know Turkish.)

الصعوبات التي واجهتها في الماضي تعود إلى أنني لا أعرف اللغة التركية.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 22. Daha önce de Türkçe öğrenmeyi denedim ama olmadı yine olmayacak.
(I tried to learn Turkish but I couldn't and I think I cannot do again.)

حاولت تعلم اللغة التركية سابقاً لكن لم يحدث ولن يحدث

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 23. Dil öğrenmek bir yetenek işidir ve bu bende sınırlı.
(To learn a language is an ability and I am lack of this ability.)

تعلم اللغة يحتاج إلى مهارة وهذا محدود لدى

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

- * 24. Ailevi sorumluluktanm yüzünden dil öğrenmeye tam olarak odaklanamıyorum.
(I cannot focus on learning because of my responsibilities in the family.)

لا أستطيع التركيز في تعلم اللغة بسبب مشاكل عائلية

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 25. Birkaç iyi sonuç elde etsem Türkçe öğrenmeye daha çok istekli olurum.

(I will be more willing to learn Turkish if I have good results.)

ستكون لدى رغبة أفضل في تعلم اللغة اذا حصلت على بعض النتائج الجيدة.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 26. Türkçe öğrenemeyişimin nedeni yeterli çaba göstermememdir.

(The reason that I cannot learn Turkish is that I don't do my best.)

سبب عدم تعلم اللغة التركية هو أنني لا أبذل ما يكفي من الجهد.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 27. Türkçe öğrenemiyorum çünkü Türkçe öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum.

(I cannot learn Turkish because I become nervous and I forget easily.)

لا أستطيع تعلم اللغة التركية لأنني أتوتر وأنسى عندما أحاول التعلم.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 28. Türkçe öğrenirken karşılaştığım dilsel durumlar beni yıldııyor.

(The language problems that I encounter make me tired.)

المواقف اللغوية التي أواجهها وأنا اتعلم اللغة التركية ترعبني.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 29. Dil öğrenmem konusunda benden beklenenler çok yüksek ve bu durum beni olumsuz yönde etkiliyor.

(The expectations on learning a language are so high and this affects me negatively.)

التوقعات المنتظرة مني في موضوع تعلم اللغة عالية جداً وهذا يؤثر سلباً عليّ.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 30. Benimki Türkçe öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek.

(I don't learn Turkish, I just memorise it.)

ليس تعلم اللغة بل حفظ بعض الأشياء.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

* 31. İletişim kurduğum insanların yaptığı baskı Türkçeyi öğrenmemi etkiliyor.

(The pressure of the people affects my learning process.)

مضغوط الناس الذين أتواصل معهم يؤثر على تعلمي اللغة التركية.

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐