

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE İRANLI ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Melika SADRI ARDALANI
2501181616

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Murat ELMALI

İstanbul- 2021

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İRANLI

ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

MELİKA SADRI ARDALANI

Bu araştırma, İranlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını içsel, araçsal ve kültürel boyutlara göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Amaca ulaşmak için öğrenenlerin cinsiyetleriyle, yaş gruplarıyla, ana dilleriyle, eğitim durumlarıyla ve Türkçe seviyeleriyle Türkçe öğrenmelerine karşı içsel, araçsal ve kültürel motivasyonları arasında istatistiksel olarak farklılığın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini Tahran Allame Tabatabai Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim gören ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 2019-2020 akademik yılının bahar döneminde Türkçe seviyeleri B1, B2, C1 olan toplam 165 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın verileri Sevim (2019) tarafından geliştiren “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için betimsel istatistik sonuçlarıyla birlikte non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Tahran Allame Tabataba’i Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim gören veya bu bölümden mezun olanlar ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe eğitimi görenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları sırayla içsel, araçsal ve kültürel olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu üç motivasyon

boyutundaki puan ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca Türkçe öğrenenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumlarıyla Türkçe öğrenmeye karşı içsel, araçsal ve kültürel motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe seviyeleriyle Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil öğrenme motivasyonu, içsel motivasyon, araçsal motivasyon, kültürel motivasyon.

ABSTRACT

A RESEARCH ON MOTIVATION OF IRAN STUDENTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This research examines the motivation of Iranian students to learn Turkish as a foreign language in terms of internal, instrumental, and cultural dimensions.

To achieve the aim, it was tried to determine whether there is a statistically significant difference between the learners' intrinsic, instrumental and cultural motivations for learning Turkish with their gender, age groups, mother tongue, education level, and Turkish level.

The environment of research consists of the students who are educated in or graduated from the Department of Turkish Language and Literature at Tehran Allama Tabatabai University and studying Turkish at Tehran Yunus Emre Institute. The research was conducted with a total of 165 students whose Turkish levels are B1, B2, C1 in the 2020 academic year.

The environment of research consists of the students who are educated in the Department of Turkish Language and Literature at Tehran Allama Tabataba'i University and studying Turkish at Tehran Yunus Emre Enstitüsü. In the research, it was conducted on a total of 165 students whose Turkish levels are B1, B2, C1 in the 2020 academic year.

“Motivation Scale for Learning Turkish as a Foreign Language” developed by Oğuzhan Sevim (2019) was used as a data collection tool in this study.

A quantitative research method was utilized in the study. Data were analyzed by using SPSS program. Non- Parametric tests such as Kruskal Wallis-H test and Mann Whitney-U test were used to analyze the data.

The result of the research depicts that the motivations of students from the Department of Turkish language and literature at the University of Tehran Allame Tabataba'i and students studying Turkish at Tehran Yunus Emre Institute for learning Turkish were determined respectively as internally, instrumentally, culturally. Overall the mean scores of the students were high for all the three motivation aspects. Besides, no significant difference was found between the gender, age, and educational status of Turkish learners and their intrinsic, instrumental, and cultural motivations towards Turkish. However, a significant difference was found between students' mother tongue and Turkish levels and their motivation towards Turkish.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, motivation in foreign language learning, intrinsic motivation, instrumental motivation, cultural motivation.

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenmede motivasyon, etkili bir unsur olarak birçok bilim insanı tarafından savunulmuştur. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin motivasyonu hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İranlı Öğrencilerin Motivasyon Algıları” adlı bu çalışmada, İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik öğrencilerin motivasyonları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümü “Giriş” olarak ele alınmıştır. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü “Kuramsal Çerçeve” üzerine kurulmuştur. Bu bölümde, İran’da Türkçe öğretim merkezleri, motivasyonun tanımı, motivasyonun türleri, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörler, yabancı dil öğreniminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyonun önemi ve ardından, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalara genel bir açıklamada bulunmaktadır.

Çalışmanın üçüncü bölümünü “Yöntem” oluşturmaktadır. Bu bölüm, çalışmayı yürütmek için takip edilen metodolojik adımlar hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir. İlk olarak, çalışmanın modeli, çalışmanın evreni ve örnekleme, ardından veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümü “Bulgular ve Yorum” olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın problemleri ve alt problemlerinin çözümü için verilerin analizi ve bulgulara göre yorumları yapılmıştır. Ardından araştırmanın “Sonucu” verilmiş ve daha ileri araştırmalar için “Öneriler” sunulmuştur. Araştırma sonuna da “Kaynakça” ve “Ekler” eklenmiştir.

Her Şeyden önce çalışmanın başından sonuna kadar her zaman nezaketi ve destekleri ile zamanını ve enerjisini eksik etmeden, rehberliği ile bir anlayış geliştirmemi sağlayan, değerli danışman hocam Doç. Dr. Murat ELMALI'ya teşekkürlerimi sunarım. Hayatımdaki her Őeyi kendilerine borçlu olduğum ve uzaklardan da olsa her zaman beni destekleyen sevgili aileme özellikle anneme ve babama iten teşekkür etmeliyim. Ayrıca, Türkiye'de bulunduğum süreçte beni yalnız bırakmayan, kendimi evimde hissettiren değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma, özellikle de tez sürecinde bana nazikçe destek veren iki arkadaşıma, Aydan ÇAKAR ve Pelin SÖNMEZ'e minnettarlığımı ifade etmek isterim. Son olarak, çalışmamıza katılanlara çok özel bir minnet borcum var. Onların yardımı olmasaydı, bu tez ortaya çıkamazdı.

MELİKA SADRI ARDALANI

İSTANBUL, 2021

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.1.3. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 İran’da Türkçe Öğretim Tarihi.....	7
2.2 Türkiye Büyükelçiliği’ne Bağlı Türkçe Öğretim Merkezi	7
2.3 Tahran Yunus Emre Enstitüsü	8
2.4 Türkoloji Bölümleri	9
2.4.1 Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü	9
2.4.2 Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü	12
2.5 Özel Dil Kursları.....	12
2.6 Motivasyon Tanımı	12
2.7 Motivasyon Türleri	14

2.7.1. İçsel Motivasyon	15
2.7.2. Dışsal Motivasyon	17
2.7.2.1. Dış Düzenleme.....	18
2.7.2.2. İç Yansıyan-Dışsal Düzenleme	18
2.7.2.3. Belirlenmiş-Dışsal Düzenleme	19
2.7.2.4. Bütünleşmiş-Dışsal Düzenleme	19
2.7.3. Araçsal Motivasyon	20
2.7.4. Kültürel Motivasyon	20
2.8. Yabancı Dil Öğreniminde Öğrencilerin Motivasyonu Etkileyen Faktörler	22
2.8.1. Dışsal Motivasyon Kaynağı	23
2.8.1.1. Öğretmen.....	23
2.8.1.1.1. Öğretim Yöntemleri	23
2.8.1.1.2 Yeterlilik ve Yetersizlik	24
2.8.1.1.3. Kişilik.....	25
2.8.1.2. Öğrenme Materyali	26
2.8.1.3. Okul Ortamı	26
2.8.1.4. Sınıf Arkadaşları	27
2.8.1.5. Aile.....	27
2.8.2.1. Öğrenci Karakteri.....	27
2.8.2.2. Öğrenci Sağlığı	28
2.9. Yabancı Dil Öğrenmede Motivasyonun Önemi	28
2.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi.....	31
2.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon Üzerine Yapılan Araştırmalar	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Çalışmanın Modeli.....	39
3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Örneklemdeki Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı	43
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Motivasyonlarına Yönelik Bulgular	47
4.2.1. Türkçe Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular	61
4.2.2. Türkçe Öğrenenlerin Yaşlarına Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular	62
4.2.3. Türkçe Öğrenenlerin Ana Dillerine Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular	64
4.2.4. Türkçe Öğrenenlerin Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular	69
4.2.5 Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Seviyelerine Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular	71
SONUÇ	73
TARTIŞMA	75
ÖNERİLER	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Zorunlu Dersler	9
Tablo 2. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Uzmanlık Alan Dersleri	10
Tablo 3. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Seçmeli Dersleri	11
Tablo 4. Güvenirlilik Testi	41
Tablo 5. Normal Olmayan Dağılımı	41
Tablo 6. Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Öğrenme Merkezine Yönelik Betimleyici İstatistikleri	43
Tablo 7. Türkçe Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri	44
Tablo 8. Türkçe Öğrenenlerin Yaşlarına Yönelik Betimleyici İstatistikleri	44
Tablo 9. Türkçe Öğrenenlerin Düzeylerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri	45
Tablo 10. Türkçe Öğrenenlerin Eğitim Düzeylerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri	45
Tablo 11. Türkçe Öğrenenlerin Ana dillerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri	46
Tablo 12. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Boyutuna Yönelik Betimleyici İstatistikleri	47
Tablo 13. Öğrencilerin Araçsal Motivasyon Boyutuna Yönelik Betimleyici İstatistikleri	52
Tablo 14. Öğrencilerin Kültürel Motivasyon Boyutuna Yönelik Betimleyici İstatistikleri	56
Tablo 15. Öğrencilerin Motivasyon Boyutlarına Sahip Olmalarına Yönelik Betimleyici İstatistikleri	61
Tablo 16. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları	62
Tablo 17. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63
Tablo 18. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Ana Dillerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	64
Tablo 19. Türkçe Öğrenenlerin İçsel Motivasyon Boyutlarının Ana Dillerine Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları	65
Tablo 20. Türkçe Öğrenenlerin Araçsal Motivasyon Boyutlarının Ana Dillerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 21. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	70
Tablo 22. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Türkçe Seviyelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	71

Tablo 23. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Türkçe Seviyelerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

72



KISALTMALAR LİSTESİ

N	: Örneklem Genişliği
P	: Anlamlılık Düzeyi
S.S	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
Örn.	: Örnek

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil sözcüğü TDK (2020)'nin sözlüğünde “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” anlamlarına gelmektedir.

Dil insanın genetik bir parçasıdır. Bu anlamda hem evrensel hem de doğustandır (Sebzecioğlu, 2016: 22). Dil, canlıların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları bir araç olup, farklı parçalardan oluşan bir sistemdir. Diğer bir deyişle dil, tüm sosyal sistem tarafından anlaşılan bir dizi sözcükten, sestten, simgeden ve kuraldan oluşan bir bütündür. İnsanlar birbirlerini anlamak, inançlarını ve bilgilerini aktarmak için en büyük araç olan dili kullanırlar. Dil, bir milletin tarihini sözlü ve yazılı olarak bize göstermektedir (Durmuş & Okur, 2018). Yani dil, geçmişten günümüze ulaşan ve beraberinde kültürünü, uygarlığını da taşıyarak akan bir nehre benzer.

Günümüzde ise devletler, resmî dillerini başka ülkelerin vatandaşlarına öğretmek istemektedir. Bunun şüphesiz ideolojik sebepleri vardır. Ancak tezin konusu gereği bu sebeplere değinilmemiş, daha çok dil öğrenme konusu üzerinde durulmuştur. Küresel toplumda, farklı nedenlerle ilerleme kaydetmek isteyenler yabancı dil öğrenmek istemektedir. Yeni bir dil öğrenmek, bireylerin sadece zihnini genişletmek ile kalmaz, aynı zamanda hayatlarına yeni kapılar da açar. Mesela, çevremizdeki dünya hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamızı, hayat boyu farklı kültürden birçok insan ile tanışabilmemizi, onlar ile arkadaş olup daha yakın ilişkiler kurabilmemizi sağlar. Yeni bir dil öğrenildiğinde onunla beraber o dili kullananların kültürel yönleri de öğrenilir. Buna göre, farklı dilleri ve farklı kültürleri öğrenip bunları karşılaştırmak da önemlidir.

Türkiye tarihine bakıldığında Türk halkı, ulusal dayanışma kimliğini her zaman Türk dili ile korumuştur. Bu dil, Türkiye'deki tüm etnik grupların, mezheplerin ve sosyal sınıfların dayanışmasının ve bağlantısının sırrıdır. Bununla birlikte Türkiye doğal,

coğrafi ve politik konumu nedeniyle, tarihin başlangıcından günümüze pek çok olaya sahne olmuş ve dikkatleri üzerinde toplamıştır. Coğrafi konumu, maddi-manevi değerleri ve tarihsel bağlarıyla Türkiye, öteden beri İranlıların ilgisini çekmiştir. İki ülkenin sınır komşusu olması ve Türkler ile İranlılar arasında kurulan derin tarihsel bağlar, kültürel ilişkiler bu ilgi ve yakınlaşmayı arttıran diğer sebeplerdendir. Ayrıca İran'da Türkçeye ilgi son yıllarda artmıştır. Bunun sebebi, İranlıların Türkiye'nin kültürünü tanımayı, Türkiye hakkında daha geniş bilgi edinmeyi ve Türklerle ticaret yapmayı istemeleridir. Basitçe söylemek gerekirse bu talepler yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin farklı motivasyonlarını ortaya koymaktadır.

Aslında yapılan her şeyin, verilen her kararın belirli bir nedeni ya da motivasyonu vardır. Birçok insan, bu motivasyon meselesinin odağını oluşturmaktadır. Bazen gerçekleştirilmesi düşünülen bir etkinlik veya amaç için yeterince veya hiç motive olunamadığı düşünülmektedir. Oysaki artık motive olamadığını fark edip intiharın eşiğine gelen bir kişinin bile bu davranışı sergileyebilmek için bir motivasyonu olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu da insan motivasyonunun, bilinçli veya bilinçsiz, her zaman bir ihtiyaçtan kaynaklandığı fikrini desteklemektedir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze Türkiye ile birçok kültürel ve tarihsel ortaklıkları olan İran'da da son yıllarda, diğer birçok ülkede olduğu gibi, eğitim, alışveriş, seyahat, ticaret gibi farklı nedenlerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi gittikçe önem kazanmaktadır. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısındaki ciddi artış neticesinde bu dil artık insanlar arasında popüler bir dil tercihi hâline gelmektedir.

Dünyadaki yabancı dil öğrenenlerin sayısının artması ile ilgili olarak, farklı bağlamlarda öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları, birçok araştırmacının ilgisini çeken konular arasında yer alır.

Motivasyon kavramı, psikoloji alanının ve eğitim sisteminin temel konularından biridir. Bu kavram, hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından başarıyı etkileyen anahtar faktörlerden biri olarak kabul görmüştür. Gardner, motivasyonun her konu hakkında özellikle eğitimde çok önemli bir rol oynayacağını ve dil öğrenmede önemli bir boyutunun olduğunu belirtmiştir (Gardner, 1985). Aslında motivasyon, bir kişinin neden bir dil öğrenmeye başladığını ve yabancı dil öğrenimi sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiğini açıklar (Dörnyei, 2001).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonu, farklı ülkelerde öğrenenlerin arasında, çeşitlilik gösterebilmektedir. Yani, insanları yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye iten şey farklı bölgelerde değişkenlik gösterir. Birçok durumda öğrenenler, arzuları ve iradeleri ile Türkçe öğrenirken, bazı durumlarda ise zorunlu bir şekilde Türkçe öğrenmeye karar vermektedir. Bu çalışmada İran'daki öğrencileri yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye sevk eden unsurlar ve Türkçe öğrenimlerini etkileyen farklı motivasyon boyutları araştırılmaktadır.

Dolayısıyla, bu konular İran'da öğrencileri yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye sevk eden unsurların ve öğrencilerin Türkçe öğrenimlerini etkileyen farklı motivasyon boyutlarının neler olduğunun araştırılmasını sağlamaktadır.

1.1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin motivasyonları nelerdir ve hangi motivasyon boyutlarına sahiplerdir?”

1.1.3. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin cinsiyetlerine göre, motivasyon boyutları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yaşlarına göre, motivasyon boyutları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin ana dillerine göre, motivasyon boyutları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin eğitim düzeylerine göre, motivasyon boyutları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe seviyelerine göre, motivasyon boyutları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğreniminde, öğrencide olan motivasyon dil öğreniminin başarı oranını etkileyebilecek bir konudur. Motivasyon, öğrenme üzerindeki etkileri nedeniyle daha fazla dikkat edilmesi gereken bir araştırma alanıdır.

Bir öğrenciyi neyin motive ettiğini bilmek, motivasyonunu zayıflatan risklerin en aza indirilmesini kolaylaştırır. Bunun farkında olmak hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemlidir. Böylece öğretmenler bu motivasyon boyutlarını göz önünde bulundurabilirler. Öğrenme sürecini daha etkileyici hâle getirmek için bunlara dikkat etmeye çalışabilirler.

Bu nedenle bu çalışma, Tahran Allame Tabatabai Üniversitesinde ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını içsel, araçsal ve kültürel olarak araştırmakta ve motivasyon düzeylerini incelemeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın diğer amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonunu çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğreniminde motivasyon hakkında yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak İngilizce ve Fransızca üzerine yapılmıştır. Oysaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye ilişkin motivasyon hakkında sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonu konusunda, yapılan araştırmaların yeterli olmaması nedeniyle, bir araştırma eksikliği boşluğu oluşmuştur.

Yabancı dil öğreniminde motivasyonun oynadığı önemli role rağmen İran'daki çoğu öğretmen, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonları hakkında çok az bilgiye sahiptir. Bu nedenle çalışma, İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının boyutlarına ve Türkçeyi daha çok hangi alanlarda kullandıklarına dikkat çekerek, öğretmenlere bu alanda rehber olmaya çalışmakta ve bu yönüyle önem taşımaktadır. Söz konusu literatürde bugüne kadar böyle bir çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle bu çalışma, önemli bir boşluğu dolduracaktır.

İran'da Türkçe öğrenme söz konusu olduğunda, İranlı öğrenciler arasında özellikle kültürel, araçsal ve içsel motivasyon değişkenlerini araştırmak için henüz çalışma yapılmamıştır.

Motivasyonu arttırma yollarını daha iyi anlayabilmek ve öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki kaygı düzeyini azaltmak için ciddi önlemlerin alınmasının gerekliliği düşünüldüğünde, bu çalışmanın sonuçlarının eğitmenler için kolaylaştırıcı bir rehber işlevi görebileceği açıktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmaya 2020 yılında Tahran'daki Allame Tabatabai Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 düzeyindeki İran uyruklu öğrenciler katılmıştır. Bu öğrencilere anket uygulanmış ve bu anketlerden elde edilen veriler araştırmamızda kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 İran’da Türkçe Öğretim Tarihi

İran’da resmî olarak Türkçe öğretimi 1990’lı yıllarda başlamıştır. Daha önceki dönemlerde Türkçe öğretimini düzenli ve resmî bir şekilde görmek mümkün değildir. Türkiye’de bu konuda iki önemli çalışma vardır. Bu iki çalışmada ayrıntılı bir şekilde ele alınan bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

2.2 Türkiye Büyükelçiliği’ne Bağlı Türkçe Öğretim Merkezi

Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği’nde Türkçe öğretimi ilk olarak 1993 yılında Türkçe Eğitim Merkezi kurularak başlamıştır. Farklı meslekler ve etniklerden olan 18 ve 55 yaş aralığındaki dil öğren öğrenciler, dönemlik 18 hafta toplamda da 54 saat ders görmektedir. Katılımcıların Türkçe öğrenmekteki genel hedefleri Türk şirketlerinde çalışmak ve Türkiye’de yüksek öğrenim yapmaktır. Bu merkezde öğretmenlerin işlediği ders kitapları *Hitit* ve *Orhun* serisidir. Burada Türkçe eğitime ek olarak, yabancılara Türk kültürü tanıtılmaktadır. Türkiye Büyükelçiliği’ne bağlı bu Merkez, Türkiye’de yükseköğretime yabancı öğrencilerin giriş koşullarına ve ÖSYM tarafından YÖS gibi sınavların yapılmasına katkıda bulunmaktadır. 2012 yılında Tahran’da Yunus Emre Enstitüsünün açılmasıyla, Türkçe Eğitim Merkezi kapatılmış ve faaliyetleri Yunus Emre Enstitüsüne aktarılmıştır (Temizel, 2007).

2.3 Tahran Yunus Emre Enstitüsü

Tahran Yunus Emre Enstitüsünün faaliyetleri 28 Mart 2012 tarihinde başlayıp bu faaliyetler günümüzde de devam etmektedir. Başar'ın çalışmasına göre 2018 Ocak ayına kadar 7000'in üzerinde İran uyruklu öğrenci bu merkezde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almıştır.

Tahran Yunus Emre Enstitüsü akademik takvimini ve ders planlamalarını İran'ın akademik takvimine göre hazırlamıştır. Bu merkezde uygulanan kur sistemi basamaklı sistemdir. Türkçe kursları temel seviye (A1-1, A1-2 ve A2-1, A2-2), orta seviye (B1-1, B2-2 ve B2-1, B2-2) ve ileri seviye (C1-1, C1-2 ve C2-1, C2-2) olmak üzere toplam 12 kurdan oluşmaktadır ve her kurda 72 saat ders görülmektedir. Her 144 saatin sonunda, öğrenciler okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine dayanan bir sınava girerler ve başarılı öğrenciler bir sonraki kura geçer ve sertifika alırlar. Başarısız öğrenciler ise bir sonraki kura geçme hakkı kazanamazlar ve aynı kuru tekrar alırlar. Sınıflarda en az 8 ve en fazla 16 öğrenci bulunmaktadır ve öğrencilerin oturma düzeni U şeklindedir. Sınıflarda akıllı tahtalar ve projeksiyon cihazı gibi araçlar kullanılmaktadır. Öğretimin esas aracı *Yedi İklim Türkçe Öğretim Setidir*. Eğitim sırasında hem Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı okutmanlar hem de yerel okutmanlar görev yapmalarına rağmen yerel dil kullanılmaz ve eğitim dili sadece Türkçe olarak kullanılmaktadır. Bu merkezde öğrenci merkezli öğretim benimsenmektedir. Ayrıca adı geçen merkezde yılda üç kere “Türkçe Yeterlik sınavı” yapılmaktadır.

Her yaz Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen *Türkçe Yaz Okulu* programında İran uyruklu olup Türkçe öğrenenlere Türk dilini, kültürünü, sanatını, tarihini ve coğrafyasını daha iyi tanıma imkânı sağlanmaktadır.

2.4 Türkoloji Bölümleri

2.4.1 Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü

Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi'nde Türkoloji Bölümü 2003 yılında açılmıştır. Türkoloji bölümü lisans düzeyine kadardır ve lisansüstü eğitim verilmemektedir. Bu bölümde doktora eğitimlerini Türkiye'de yapmış eğitimciler ders vermektedir. Bu bölümün T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi ile birer protokolü vardır ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı zaman zaman bu bölüme öğretim elemanı görevlendirmektedir. Başar' a göre 2018 yılında bu bölümde yaklaşık 100 öğrenci bulunmaktadır. Bu bölümü kazananlar için Türkçe hazırlık kursu bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler birinci sınıftayken sadece Türkiye Türkçesini öğrenmekte ve Türkoloji derslerine ikinci sınıftan itibaren başlamaktadırlar. Bölümden mezun olmak için sekiz dönemlik tasarlanmış bir programdan zorunlu ve seçmeli dersleri alarak toplamda 133 krediyi tamamlamak şarttır.

Tablo 1. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Zorunlu Dersler

ZORUNLU DERSLER	
Numara	Ders Adı
1	İmla ve Yazma
2	Türkiye Türkçesi Grameri 1
3	Türkiye Türkçesi Grameri 2
4	Konuşma 1
5	Konuşma 2
6	Dinleme Anlama 1

7	Dinleme Anlama 2
8	Okuma Anlama1
9	Okuma Anlama 2

Tablo 2. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Uzmanlık Alan Dersleri

UZMANLIK ALAN DERSLERİ			
Numara	Ders Adı	Numara	Ders Adı
1	Genel Dil Bilim 1	20	Çağatay Türkçesi Metinlerine Giriş
2	Genel Dil Bilim 2	21	Yeni Türk Edebiyatı (Tanzimat) 1
3	Genel Türk Tarihi	22	Yeni Türk Edebiyatı (Servet-i Fünun ve Fecr-i Ati) 2
4	Osmanlı Tarihi	23	Yeni Türk Edebiyatı (Roman) 3
5	Türk Dili Tarihi	24	Yeni Türk Edebiyatı (Şiir) 4
6	Muhtelif Türkçe Metinleri Okuma ve Anlama	25	Metin Tahlili (Hikâye ve Roman) 1
7	Kompozisyon	26	Metin Tahlili (Şiir) 2
8	İleri Seviye Türkçe Gramer	27	Edebî Eleştiri
9	Türkçe Cümle Tahlili	28	Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş (Türk ve Fars Edebiyatı)
10	Felsefe ve Edebiyat	29	Göktürk ve Uygur Türkçesine Giriş

11	Edebi Akımlar	30	Karahanlı ve Harezmi Metinlerine Giriş
12	Türk Halk Edebiyatı 1	31	Çağdaş Türk Lehçelerine Giriş (Azerbaycan ve Türkmen Türkçesi)
13	Türk Halk Edebiyatı 2	32	Tercüme Yöntemleri
14	Türk Halk Edebiyatı 3	33	Türkçeden Farsçaya Tercüme 1
15	Türk Mitolojisi	34	Türkçeden Farsçaya Tercüme 2
16	Osmanlı Türkçesi Grameri	35	Farsçadan Türkçeye Tercüme
17	Klasik Türk Edebiyatı 1	36	İran Türk Lehçelerine Giriş
18	Klasik Türk Edebiyatı 2	37	Araştırma Yöntemleri
19	Türk Edebiyatında Tasavvuf	38	Seminer

Tablo 3. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Seçmeli Dersleri

SEÇMELİ DERSLER	
Numara	Ders Adı
1	Çağdaş Türk Lehçelerine Giriş (Tatar ve Çuvaş Türkçesi)
2	Diyalektoloji
3	Etimoloji
4	Tarihi Lengüistik
5	Dil Sosyolojisi
6	Sözlükçülük ve Türkçe Sözlükler
7	Eski Oğuz Türkçesi ve Edebiyat

2.4.2 Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü

Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü yoğun talepler üzerine 2015 yılında kurulmuştur. Başar'a göre 2018 yılında bu bölümde toplam 41 öğrenci eğitimlerine devam etmektedirler. Bu bölümde görev yapan öğretim elemanları doktora eğitimlerini Türkiye' de tamamlamışlardır. Bölüm yeni kurulduğu için Tahran Allame Tabatabai Üniversitesi gibi Türkiye ile bir protokolü yoktur. Urumiye Üniversitesinin Türkoloji bölümü ile Tahran Allame Tabatabai Üniversitesinin Türkoloji bölümünün eğitim programı açısından benzerlikleri vardır. Bu bölümden de mezun olmak için zorunlu, uzmanlık ve seçmeli dersleri almak ve toplam 133 krediyi doldurmak şarttır.

2.5 Özel Dil Kursları

Zikredilen merkezlerin yanında Tahran Üniversitesi Yabancı Diller Enstitüsü'nde Türkçe dersleri ücretli olarak öğretilmektedir. Bununla birlikte İran' da farklı şehirlerdeki özel dil kurslarında diğer yabancı dillerin öğretilmesi yanında yabancı dil olarak Türkçe dersleri de verilmektedir. Başar'ın çalışmasında; 2018 yılında Tahran şehrinde yabancı dil olarak Türkçe dersi veren 15 özel dil kursu ve bu kursların farklı şubeleri olduğu tespit edilmiştir ve Tahran dışında farklı şehirlerde ise 15 özel dil kursu olduğu tespit edilmiştir. Bu sayılardan anlaşılacağı üzere başkentte yani Tahran'da Türkçe öğrenmek yoğun talep görmektedir (Başar, 2019).

2.6 Motivasyon Tanımı

Motivasyon sözcüğü TDK (2020)'nin sözlüğünde “isteklendirme” ve “güdüleme” anlamlarına gelmektedir. Motivasyon sözcüğünün köküne değinecek olursak, Topçuoğlu Ünal bu sözcüğün harekete geçmek anlamında, Latince “movere”

kelimesinden geldiğini söylemektedir (Topçuoğlu Ünal, 2013: 8). Motivasyon bir eylemin nedenleri ve kökenlerine atıfta bulunmanın genel bir yoludur. Ayrıca insanların bir şey yapmaya karar verme sürecini, bunun için ne kadar uğraşacaklarını ve etkinliği ne kadar sürdürmeye istekli olduklarını açıklamaktadır (Dörnyei, 2001: 6-7). Motivasyon, bir kişinin harekete geçmesi ve çalışmaya devam etmesi için bir teşvik olarak düşünülebilir (Dellal & Günak, 2009: 22).

Aydın ve Değirmenci'ye göre "Motivasyon bilinçaltımızda en çok gereksinim duyduğumuz, farkında olmadan en çok olmak istediğimiz duygudur." (2016: 142-143). Diğer yandan, Göksü'ye göre "Yönünü ve öncelik sırasını da belirleyerek, bireyleri bilinçli ve amaçlı eylemlerde bulunmaya yöneltten, iç ya da dış etkenlere motivasyon denir." (2017:185).

Bu yaygın terim, herhangi bir karmaşık görevde başarı veya başarısızlığa sebep olmaktadır (Brown, 2006: 152). Motivasyon kişinin bir amaç için çabalama isteği olarak da tanımlanabilir. Motive olanların davranıştaki ve çabadaki kararlılığı ve enerjileri ile düşük motivasyona sahip bireylerin kararlılıkları arasındaki fark kolayca gözlemlenebilmektedir (İdikut, 2019: 10).

Chastain, öğrencilerin öğrenme çabasını motivasyon olarak ifade eder. Ayrıca motivasyonu, bireyin bir hedefe götüren bir faaliyete katılmasına ve hedefe ulaşana kadar devam etmesine neden olan bir teşvik anlamına geldiğini de ifade eder (Chastain, 1976: 72-254). Literatürde motivasyon, güdüleme olarak da tanımlanmaktadır.

Cüceloğlu, motivasyonun psikolojide önemli bir kavram olduğunu belirtmektedir. Güdüyü bireyi etkileyen ve harekete geçiren itici bir güç olarak tanımlar. Günü, organizmayı uyarak hedeflere ve isteklere yönlendirip belirli bir davranışa sebep olmaktadır. Güdüler vücudu bir aktiviteyi yapmaya yönlendirdiğinde kişinin motive olduğu söylenebilir. Susuzluk, açlık, cinsellik gibi fizyolojik güdüler dürtü olarak adlandırılmıştır. Yani insanların dürtülerine de ihtiyaç adı verilebilir (Cüceloğlu, 1997: 229-230). Motivasyon içsel dürtüdür (Harmer, 2001: 51) ve biyolojik, psikolojik ihtiyaç

olarak başlar. Ardından dış uyarılara yönelik motivasyonel davranışları harekete geçirir (Luthans, 2011: 157).

Görüldüğü gibi insanlar motivasyonu farklı farklı tanımlamaktadır. Bu araştırma için motivasyon kavramının önemi ise yabancı dil öğrenilmesinde anahtar rol oynamasıdır. Basitçe söylemek gerekirse motivasyon terimi, insanların düşüncelerini, yaptıklarını, bunların nedenlerini açıklamak için kullanılmaktadır. Motivasyon hedeflenen davranışlarımızı başlatan, yönlendiren ve sürdüren bir süreçtir. İnsanları arzularına, ihtiyaçlarına, isteklerine yaklaştırmak için uyandırır, harekete geçirir ve onlara enerji vererek faaliyetlerini başlatır. Yani insanları hedeflerine ulaşmaya teşvik etmek için adımlar atan bir süreçtir ve herhangi bir insan faaliyetinin arkasındaki itici güçtür. Böylece kişinin davranışlarının belirli bir amaca ulaşmasına neden olur ve takip ettiği hedefe ulaşp ulaşmamasını etkiler.

Motivasyon terimi, davranışı pekiştirmek, yönlendirmek ve sürdürmek olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla motivasyon; bir şeye ihtiyaç duyduğumuzda veya eksiklik ya da yoksunluk hissettiğimizde, bizi bir dizi faaliyet yapmaya zorlar ve bir şeyler yapma gereğini duymamızı sağlar. Aynı zamanda motivasyon kişinin zorluklar karşısında kalıcı bir direnç kazanmasını sağlar.

Son olarak, "Motivasyon" olarak adlandırılan süreç, insanın hayatta ihtiyaç duyduğu en önemli yönlerinden biridir. Bundan dolayı yaşamaya, hayatta kalmaya, çalışmaya, hatta değişmeye devam etmesi için kişide olması gerekmektedir. Motivasyon olmadan, insan hayatı hareketsiz ve durgun seyreder ve bir süre sonra da çeşitli bahaneler ile hedeflerden vazgeçilir.

2.7 Motivasyon Türleri

Deci ve Ryan (1995) 'a göre, iki genel motivasyon türü vardır. Bunlardan biri içsel motivasyon, diğeri ise dışsal motivasyondur. Öte yandan, Gardner'e (1985) göre,

yabancı dil öğrenirken dikkate alınması gereken iki tür motivasyon vardır. Bunlar araçsal motivasyon ve kültürel motivasyondur.

Yukarıda zikredilen motivasyonlar şu şekildedir:

2.7.1. İçsel Motivasyon

İnsanlarda içsel motivasyon, tek bir motivasyon biçimi değildir. Ancak yaygın ve önemli bir motivasyon türüdür. Doğumlarından itibaren insanlar, öğrenmeye ve keşfetmeye hazır, aktif ve meraklı canlılardır. Bu doğal motivasyon eğilimi bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde ciddi etkileri olan bir unsurdur. Çünkü kişinin bilgi ve becerilerinin gelişimi, içsel çıkarlara göre hareket eder. Aslında içsel motivasyon, belirli etkinliklere katılma hissi ve coşkusudur. Bir faaliyetin ayırt edilebilir sonuçlardan ziyade, doğal memnuniyeti için yapılması olarak da tanımlanır. Ayrıca bilinmektedir ki insanlar her aktivite için değil, bazı aktiviteler için içsel olarak motive olurlar. Yani herkes belirli bir görev için içsel olarak motive olamaz (Ryan & Deci, 2000: 56). İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, insanların kendi tatminleri ve zevkleri için yapılmaktadır (Vallerand & Blssonnette, 1992: 600).

İçsel motivasyon, bireyin kendi psikolojik ihtiyaçlarından ve gelişmek için gösterdiği çabalarından doğar. Eğer yapılan bir aktivite duygusal olarak yakın hissetmemizi sağlar ve bu aktivite “Bu ilginç.”, “Bu eğlenceli.” veya “Bunu yapmaktan zevk alıyorum.” diyerek ifade ediliyorsa içsel motivasyondan bahsetmiş oluruz (Reeve, 2009: 112). Başka bir deyişle, içsel motivasyon, içsel olarak ödüllendirici olduğu için bireyin kendisinden ortaya çıkar. Bu tür motivasyon, zor hedeflerde ve başarının kesin olmadığı durumlarda, öğrencilerin zorlayıcı faaliyetlerde bulunmasına sebep olmaktadır. İçsel motivasyon aynı zamanda öğrencilerin kendilerini meraklandırmayan, istenmeyen veya mevcut fikirleriyle çelişen aktivitelerden kaçınmalarına da sebep oluyor olabilir (Schunk, Meece& Pintrich, 1996: 276).

Öğrenme bağlamında Noels (2001: 110)'e göre dil öğrenimi sürecinde içsel motivasyonu, yaşanan zevk ve gelişme duygusu belirlemektedir. Ona göre içsel olarak motive olan bireyler bir etkinliği özgürce seçip onlara katılırlar. Bunda kişiye herhangi bir dış zorlama etkisi yoktur. Bunlar dış faktörleri düşünmeden, gönüllü olarak bazı işleri yapıp iyi performanslarına odaklanırlar (Bulduk & Ece, 2013: 29-30).

Eğitimciler daha çok içsel motivasyonu tercih ederler ve bununla öğrencide daha iyi öğrenme sonuçlarına varmaktalar. İçsel motivasyon daha iyi test performansı ve kavramların daha derin işlenmesi ile de olumlu ilişkilidir (Vansteenkiste, Simmons, Lens, Sheldon & Deci, 2004: 248).

İçsel motivasyonu olan öğrenciler, dış uyarıların varlığına dikkat etmeden öğrenirler, ekstra görevler yapmaya hazır ve görevler için gönüllüdürler. Aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonu sağladıkları görevlerde daha fazla yaratıcı olup, risk alarak daha zorlayıcı faaliyetleri seçme olasılıkları daha yüksektir. Bu yüzden öğrenciler öğrenme stratejilerine daha fazla önem verip, öğrenme sürecinde daha başarılı olurlar. Aynı zamanda daha yüksek akademik performans sergiledikleri, öğrenimlerinin daha derin ve daha kavramsal olma eğiliminde olduğu ve daha uzun hatırlama eğiliminde oldukları gözlenmektedir (Walker, Greene, Mansell, 2006: 4; Lepper, 1988: 298).

Anlaşılmaktadır ki bu tür motivasyon insanın öğrenmesinde önemli bir yapıdır ve yaratıcılığa katkı sağlamaktadır. İçsel motivasyonun kaynağı kişisel ilgidir. Çünkü kişi bu faaliyetlerin ilginç ve eğlenceli olduğuna inanmaktadır. İçel motivasyona sahip olan öğrenciler bilgilerini derinleştirmeye hazır olup, yeni edinilen bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirirler. Çalışmalarından gurur duyarlar ve bu konuda olumlu duygularını ifade ederler.

2.7.2. Dışsal Motivasyon

İnsanlar, motivasyon üretme konusunda her zaman kendileri aktif bir rol alarak içsel motivasyonlar üretmezler. Bazen insanlar pasifleşir ve kendilerine motivasyon sağlamak için çevrelerine bakarlar. Örnek olarak, okullarda öğrenciler bazen ilgisizdir ve okul müfredatına ilgi göstermezler. Bu durumda öğretmenler bu iç motivasyon eksikliğini görür ve öğrencilerini motive etmek için notları, övgü tekniğini ve tehditleri kullanırlar. Bu teşvikler ve cezaları oluşturan dışsal olaylar, dışsal motivasyona sebep olmaktadır. Dışsal motivasyon; övgü ve ödüller gibi çevresel teşviklerden, çekici sonuçlar elde etmek için ve çekici olmayan sonuçlardan kaçınmak için kaynaklanır. Bu tür motivasyon “Bunu yaptığında sen onu kazanırsın.” davranışsal sözleşmesinden doğar. “Bu” istenen davranıştır ve “o” dışsal teşvik veya sonuçtur (Reeve, 2009: 113).

Dışsal motivasyon, kişinin aktivitenin kendisi ile ilgili olmayan başka nedenler ile bir aktiviteye katılma eğilimidir. Bu tür motivasyon bir faaliyetin sona erme aracı olarak yer almaktadır. Yani dışsal motivasyon, bir eylemi bir hedefe ulaştırmanın bir yolunu gerçekleştirme motivasyonudur. Dış motivasyon gerekli koşullarla güçlendirilir ve somut olan (örneğin yüksek maaş, notlar, avantajlar vb.) veya soyut olan (örn. Övgü) ödüllerin sağlanmasıyla veya cezadan kaçınma ile yönlendirilebilir (Dereli & Acat, 2010: 174-175). Dışsal dil öğrenme hedefleri arasında, sınavda başarılı olmak veya iyi bir not almak gibi ödül veya ceza beklentisi ile ilgili olanlar vardır. (Vansteenkiste ve Lens ve Deci, 2006: 21). Yani bu davranış, büyük ölçüde ya da daha az ölçüde, kişinin yapmak istediği şey karşısında kendini baskı altında hissederek yaptığı bir şey olabilir.

Dışsal motivasyon hoş olmayan olaylardan kaçınmamızı sağlayan durumları ortaya çıkarır. Bir faaliyet ancak sonuçları sevildiği için yapılmaktadır. Dışsal motivasyon, bir kişinin ödül, olumlu geri bildirim ve cezadan kaçınma arayışına giren faaliyetlere girmesidir (Carr, 2004: 49-51). Başka bir deyişle dışsal motivasyon, dışsal hedefler için bazı faaliyetlerin yapılmasına sebep olan bir motivasyon türüdür (Gürdoğan, 2012: 151) Bu tür motivasyon, içsel motivasyonu da etkileyerek bireyi daha çok motive eder ve ilerlemesine yardımcı olur (Uyulgan & Akkuzu, 2014: 8).

Dışsal motivasyon biçimleri dörde ayrılır:

2.7.2.1. Dış Düzenleme

Dış düzenleme, dış motivasyonun en temel şeklidir. Eylemin nedeni kişinin kendi isteklerinden çıkarılır ve kişi oldukça kontrol edici bir şekilde dışarıdan düzenlenmiş davranışları sergiler (Ryan, 2012: 88). Bu tür davranışlar, dış talebi karşılamak veya bir dış ödül koşulu elde etmek için gerçekleştirilir. Çalışmalarında tipik olarak içsel motivasyonla tezat oluşturan bu tür, dışsal motivasyondur (Ergin & Karataş 2018: 871).

Dil öğrenimi sürecinde dışsal olarak düzenlenmiş olan, dışsal motive edicilerin yokluğu veya varlığı bireylerin motivasyonlarının yükselişine ya da düşüşüne sebep olmaktadır. Dışarıdan düzenlenmiş bireyler, genellikle bir göreve başlamakta zorlanır ancak bunu yapmak için bir dış güdü varsa, durum böyle değildir (Reeve, 2009: 133).

2.7.2.2. İç Yansıyan-Dışsal Düzenleme

İç yansıyan-dışsal düzenleme, oldukça kontrol edici olan bir tür iç düzenlemeyi tanımlamaktadır. Çünkü insanlar bu tür eylemleri zevkli olduğundan dolayı değil suçluluk veya kaygıdan kaçınmak, gurur duymak ve benlik geliştirmeleri için baskı hissi ile gerçekleştirmektedir (Karataş & Erden, 2012: 985-986). İç yansıyan-dışsal motivasyon, iç dürtüler ve baskılar tarafından motive edilen, içi yansıtan ancak bütünleşmemiş düzenleyici süreçlerden kaynaklanan davranışları ifade eder. Düzenleme içinde bireyin de olmasına rağmen, içe dönük davranışlar benliğin tam bir parçası olarak deneyimlenmez. İç yansıyan-dışsal motivasyon, bireyin en düşük özerk biçimine atıfta bulunmaktadır. Burada insanlar davranışsal bir düzenleme yapmıştır ancak, hâlâ harici olduğu zamankiyle hemen hemen aynı şekilde kalmıştır (Deci & Ryan, 1995: 39).

2.7.2.3. Belirlenmiş-Dışsal Düzenlenme

Burada bireyler, kişisel olarak önemli davranışların altında yatan değerleri bilinçli bir şekilde kabul ettiği için hedefler takip edilir. Bu nedenle düzenlemesini kendi davranışı olarak kabul etmiştir. Belirlenmiş-Dışsal Düzenlenme bir davranışın faydasına dayanmaktadır. Belirlenmiş dışsal düzenlemeye örnek olarak, üniversite sınavında iyi bir sıralama yapmak için çok çalışmak gösterilebilir(Yurt & Bozer, 2015: 671).

2.7.2.4. Bütünleşmiş-Dışsal Düzenleme

Son olarak bütünleşmiş tanımlanan düzenlemeler, tamamen bireyin kendisine benzeşmesi tamamlandığında gerçekleşir. Bütünleşmiş-dışsal düzenleme motivasyon biçimleri, içsel motivasyonla birçok niteliği paylaşır ve her ikisi de özektir. Bütünleşmiş-dışsal düzenlemenin motive ettiği davranışlar, her ne kadar gönüllü olarak ve değer verilmiş olarak da olsa, davranışlar başka sonuçlara göre varsayılan dışsal değerlere göre yapıldığı için dışsaldır. (Rigby vd: 1992: 170).

Görünüşte, içsel ve bütünleşmiş-dışsal düzenleme davranışlar tam olarak aynı görünebilir. İçsel olarak motive olmuş bireylerin yaptığı işleri, dışsal olarak motive olmuş kişiler de aynı şekilde yapar. Dolayısıyla birinin içsel veya dışsal motive olup olmadığını bilmek zordur. İki tür motivasyon arasındaki temel fark, davranışı canlandıran ve yönlendiren kaynakta yatmaktadır. İçsel olarak motive olmuş bireylerin motivasyonu, katıldıkları etkinliği kendi psikolojik ihtiyaçlarını memnun etmekten kaynaklanırken; dışsal olarak motive olmuş bireyler de bu davranışı yürürlüğe koymaya bağlı hâle getirilen teşviklerden ve sonuçlardan kaynaklanır (Kara, 2008: 66).

Yukarıda görüldüğü üzere her ne kadar içsel motivasyon açık bir şekilde önemli bir motivasyon türü olsa da, insanları bir faaliyeti yapmaya sevk eden tek ve kesin bir motivasyon türü değildir. Bundan dolayı sadece iç motivasyonlar vurgulanmamalıdır.

Başarılı olmak için dış motivasyona da ihtiyacımız vardır. Dışsal motivasyonlar aynı zamanda insanlar için güçlü bir rehber gibidir. Bugün başarımızın çoğunu dış motivasyonlara borçluyuz. Bununla birlikte içimizde gizlenen iç motivasyonları doğru kullanmazsak veya bunları düzgün bir şekilde beslemezsek ortadan kaybolabilirler. Özetle, her insanın amaçlı ve başarılı bir yaşam için hem iç hem de dış motivasyona ihtiyacı vardır.

2.7.3. Araçsal Motivasyon

Gardner ve Lambert (1974) daha iyi bir iş bulmak veya ikinci dilde daha yüksek bir eğitim almak gibi faydacı nedenler ile, dil öğrenimi bağlamında, araçsal motivasyonun önemli olduğunu belirtmektedir. Araçsal motivasyonda bireyler, kariyer başarıları gibi objektif hedefe ulaşmak için çabalarlar (Lightbrown & Spada, 2006: 64). Aynı zamanda araçsal olarak motive olmuş bir öğrencinin, dil öğrenimi ile ilgili olarak bir iş edinme veya daha fazla para kazanma gibi zihninde daha yararcı düşüncelerin olduğu iddia edilmektedir (Skehan, 1991: 282).

2.7.4. Kültürel Motivasyon

Bazı öğrencilerin belirli bir dili konuşan insanlara karşı kişisel ilgileri vardır. Bu Gardner ve Lambert tarafından tanımlanan ikinci tür dil öğrenme motivasyonudur ve kültürel motivasyon olarak adlandırılır (Gardner ve Lambert, 1974: 193). Kültürel motivasyon, hedef dil topluluğunun üyelerine benzer olabilmek için bir dil öğrenme

arzusu anlamına gelmektedir (Acat ve Demirel, 2002: 316). Bu motivasyonda öğrenci, diğer dil grubunun temsil ettiği insanlar ve kültür hakkında samimi bir kişisel ilgi ile o kültür hakkında bilgi edinmek istemektedir. Hedef dili konuşanlarla iletişim kurmak, arkadaş edinmek ve o toplulukta bir üye olmak istediği için dili öğrenmeye olan ilgiyi yansıtır (Spithill, 1980: 74; Ushioda, 2014: 34).

Kültürel motivasyona sahip öğrenciler, ikinci dili öğrenmek için motive olup dil sınıfında daha aktif bir şekilde performans göstermektedirler. Aynı zamanda diğer dil topluluklarıyla özdeşleşmeye açıktır ve fırsat verildiği takdirde diğer kültürel topluluklara da ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenilen dile karşı olumlu bir tutum sergileyen biri olarak tanımlanmaktadır ve dil eğitimini bırakma olasılıkları daha düşüktür (Masgoret & Gardner, 2003: 174). Buna bağlı olarak Ellis (1994: 237) kültürel motivasyona sahip olanların dil becerilerinin daha tatmin edici ve verimli olduğunu düşünmektedir.

İlk bakışta içsel motivasyon ve kültürel motivasyon için verilen tanımlar, iki terimin aynı anlamda olduğunu düşündürmektedir. Noels ve Clemente hem iç motivasyonun hem de kültürel motivasyonun, öğrenme durumlarına ve süreçlerine karşı olumlu bir tutuma sebep olduğuna işaret etmektedir. Bu yüzden içsel motivasyon, kültürel motivasyona benzer. Bununla birlikte, içsel motivasyonun ikinci dil topluluğuna yönelik tutumları konusu daha az ele alınmıştır. Dolayısıyla içsel motivasyonun kültürel motivasyondan farklı olduğu veya en azından kültürel motivasyon için bir alt grup olduğu düşünülmektedir (Noels, Clement & Pelletier, 1999: 31).

Dışsal motivasyonun dış düzenlemesi ve araçsal motivasyonun işlevsel tanımları benzerdir. Her ikisinde de dil öğrenim süreci dışındaki somut ödüller öğrenciye açıktır.

Araştırmacılar ve eğitimciler arasında yabancı dil öğrenen öğrenciler için, hangi tür motivasyonun daha önemli olduğu konusunda çok fazla tartışma yaşanmıştır. Bazılarına göre araçsal motivasyon, ikinci dil kültürüne veya ikinci dil ortamlarına sınırlı erişimi olan öğrenci için daha anlamlıdır. Yani araçsal motivasyonun ve

öğrencinin başarıya olan ihtiyacının, kültürel motivasyondan daha önemli olduğunu iddia ederek diğerlerine karşı çıkmışlardır. Böylece araştırmacılar ikinci bir dil öğrenmek için, tek bir olasılık olmadığı kanısına varmışlardır. Diğer bir deyişle, bazı öğrenciler bazı durumlarda kültürel bir motivasyonla bir dili öğrenmede daha başarılı olurken, bazıları araçsal bir motivasyonla daha iyi sonuçlar elde etmektedirler. Böylece

araştırmalar iki tür motivasyonun da tek başına kullanılmadığını göstermiştir. Yabancı bir dil öğrenme motivasyonunun sadece araçsal ya da kültürel olması ise nadirdir.

Görüldüğü üzere insanların yabancı dil öğrenmek için farklı nedenleri vardır. Bazen insanlar pratik nedenler ile bir dili öğrenirken; bazıları ise, belirli bir dile ve insanlarına özel bir ilgileri olduğundan o dili öğrenmeye yönelmektedir. Bu iki motivasyon, öğrenme sürecini ve sonucunu etkileyebilir ve kontrol edebilir. Sadece araçsal motivasyon sahibi olan bir kişi, dil becerilerini daha çok geliştirmek, kariyer başarısı veya farklı bir hedefe ulaşmak için yerli konuşmacılarla iletişim kurma arzusuna sahip olabilir. Aksine, tamamen içsel motivasyonu olan bir kişi, yerli konuşmacılarla etkileşim kurmak ister. Çünkü başarılı iletişim kurmaktan zevk alır. Başka bir deyişle, kültürel motivasyonun aksine; araçsal ve içsel motivasyon, yerli halklar tarafından kültürel kimliğin kabul edilmesi ile oluşmaz.

2.8. Yabancı Dil Öğreniminde Öğrencilerin Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Yabancı bir dil öğreniminde motivasyonu etkileyen faktörler, anahtar rol görevindedir. Motive etmek için her şeyden önce, motivasyonu engelleyen durumları ortadan kaldırmamız gerekmektedir. Akbaba'nın dediğı gibi, bireylerin dil öğrenmesine katkıda bulunmak için, öğretim sürecinde motivasyonun rolüne dikkat ederek onları neyin motive edebileceğini bilmemiz gerekmektedir (Akbaba, 2006: 347).

Bazı araştırmacılar tarafından motivasyonu olumlu veya olumsuz etkileyen birkaç olası kaynak belirlenmiştir. Bu kaynaklar, ya öğrencinin karakteri gibi içsel ya da öğretmen, öğrenme materyali, okul ortamı, sınıf arkadaşları ve aile gibi dışsal olabilmektedir.

2.8.1. Dışsal Motivasyon Kaynağı

2.8.1.1. Öğretmen

Birçok çalışmanın bulgularına göre, öğretmen en sık görülen motivasyon kaynağıdır. Yani öğrencilerin motivasyonlarını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyen temel faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenin, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen yönlerini üç alt gruba ayırabiliriz. Birincisi, öğretim yöntemleridir. İkincisi yeterlilikleri veya yetersizlikleri iken; üçüncüsü de kişilik yapılarıdır. Aşağıda bu üç tema şu şekilde açıklanmaktadır:

2.8.1.1.1. Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri, aslında sınıf içi etkinlik türlerini ve öğretmenin işleri düzenleme yöntemini ifade eder.

Öğretmenin sınıfa hazır hâle gelmesi ve etkili bir şekilde ders vermesi ve sunum yapması, dersin konularını net ve detaylı şekilde açıklaması, derste etkili materyallerden faydalanması, öğrencilere anlaşılabilir örnekler vermesi, sınıftaki tartışmalara öğrencileri dâhil etmesi, öğrencilerin ifade ettiği fikirleri dinlemesi ve aynı zamanda dersin amacının sağlanması gibi faktörler öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmeye yardımcı olmaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin motivasyonlarını azaltan şeyler, öğretmenin verimsiz öğretimi ve iyi bir şekilde kullanamadığı yöntem ve tekniklerdir. Öğretmenin sınıfa hazırlıksız gelmesi, plansız bir şekilde ders yapması ya da sınıf planlanmasını iyi bir şekilde yapmaması, öte yandan öğretme hızını ayarlayamaması öğrencilerde motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Yavaş ilerleyen bir derste, öğretmenin tek bir konu üzerinde çok fazla zaman geçirmesi dersi sıkıcı hâle getirmektedir. Yavaş ilerlemenin aksine, öğretmenin çok hızlı hareket etmesi de öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu konuda etkili olan diğer bir faktör de çeşitlilik eksikliğidir.

Aynı soruların ve örneklerin sürekli tekrarlanması veya çok fazla örnek verilmesi öğrencilerin sıkılmasına sebep olmaktadır. Diğer yandan, çok fazla ödev verilen öğretim sistemi de yine öğrencilerin psikolojik olarak dersle olan bağlarının zayıflamasına yol açmaktadır. Öğretmenin çok fazla veya zor bir ödev vermesi sorun gibi görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen merkezli derslerde öğrenciye yönelik baskıcı ve olumsuz davranışlar, öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmaması öğrencilere varlıklarını daha az hissettirir ve motivasyonlarının azalmasına neden olur (Gorham & Christophel, 1992: 244; Gorham & Millette, 1997: 252).

2.8.1.1.2 Yeterlilik ve Yetersizlik

Öğretmenin bilgi sahibi olması ve dersin konusunda uzman olduğunu göstermesi, yüksek performans gücüne sahip olması, pasif öğrenme yerine aktif öğretme becerisine sahip olması, dersin aktif karışımı ve öğrencinin sorularına cevap vermesi, öğretim malzemelerini çok iyi bilmesi, derste işlenen etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olması, öğretmenin sorumluk sahibi olması yani zamanında öğrencilerin sınavlarının sonuçlarını açıklaması veya ödevlerinin kontrolünü yapması, öğrencilerle iletişim kurması ve öğrencilerin kim olduklarını bilmesi, onlara isimleri ile hitap etmesi ve onlarla ilgilenmesi öğrencilerin motivasyonlarını artıracaktır.

Öte yandan öğretmenin yetersiz olması durumunda, öğretimin tutarsız olduğu bilinmektedir. Öğretmenin bilgili olmaması, sınıfın kontrolünden çıkması, sınıf içinde disiplin eksikliği, derse geç kalması, sorumsuzluğu yani işi bitir bitmez oradan ayrılması, öğrencilerin seviyesine uygun materyale yeterince aşina olmaması, ders planına sadık kalamaması, ona gelen ödevleri kontrol etmemesi ve geri dönüş yapmaması öğrencilerin motivasyonu olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Öğretmenin konuşmasının anlaşılabilmesi, monoton ses tonu ve donuk yapısı öğrencilerin derse ilgisini düşürmektedir. Öğretmenin zayıf dil becerileri ve doğru beden dili kullanmaması da motivasyon azaltan başka faktörlerdendir (Tunçel, 2014).

2.8.1.1.3. Kişilik

Öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tutum göstermesi, onlarla saygılı ve yetişkin olarak davranması, samimi olması, öğrencilerin özelliklerini iyi bilmesi, öğrencilere karşı ilgili olması ve yakınlık göstermesi, örnek olarak hasta öğrenciler ile ilgilenmesi ve sorunlarını dinlemesi, güler yüzlü ve hoşgörülü olması, mizah anlayışına sahip olması, sınıfta dolaşarak dersi anlatması, heyecanlı ve hareketli olması, ezberden ziyade öğretmeye odaklanması, öğrencilerin öğrendiklerini önemsemesi ve teşvik etmesi, ödül vermesi ve streslerini azaltması öğrencilerin motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir (Whishler, 1991).

Sıkıcı eğitim prosedürlerinin yanı sıra öğretmenin kişiliğinin ve davranışlarının da öğrencinin motivasyonu üzerinde etkili olduğu zikredilmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kişiliğini veya tarzını olumsuz algıladıklarında motivasyonları da aynı şekilde etkilenmektedir. Öğretmenin kişiliğinde de motivasyon eksikliğine neden olan birçok özellik vardır. Bu özellikler öğretmenin öğrencilerle samimiyet kuramaması, kendini beğenmiş tavırlar takınması, kendisini öğrencilerden uzak tutması veya üstünlük taslaması, onları aşağılaması, öğrencilerin sorularına cevap vermemesi, kötümser olması, espi anlayışından yoksun, yorgun, sıkıcı ve isteksiz bir yüze bürünüp çok sert veya sinirli bir yaklaşım ile ders anlatması gibi nedenler sınıftaki atmosferin hoş olmamasına yol açmaktadır. Bunun temel motivasyon eksikliğinin kaynağı olduğu belirtilmiştir. Son olarak, öğretmenin adalet eksikliği ve dikkatini sadece bazı öğrencilere vermesi, öğrencilere çocuk gibi davranması, hakaret etmesi ya da eleştirmesi ve başkaları ile karşılaştırması da motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır (Şahin, 2009; Sezer, 2018: 540).

2.8.1.2. Öğrenme Materyali

Yabancı dil öğretiminde materyaller de zikredilmesi gereken önemli faktörlerden biridir. Materyal ile ilgili en önemli unsur olarak kitaplar başta gelmektedir. Kitapların konularının çekiciliği ve gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi ve güncel olması, öğrenme ilkelerinin dikkate alınması ve kullanılan dilin açık ve net olması, ders materyallerinin ders kitabından biraz farklı olması, zor ama eğlenceli aktivitelerin yapılması, materyalin sınıf dışında uygunluk göstermesi, derste teknolojiden faydalanabilme becerisi ve ilginç okuma parçalarının ve komik videoların ve bulmacaların derste işlenmesi, motivasyonları olumlu bir şekilde etkileyen faktörlerdendir (Karakoç Öztürk, 2016).

Ders ve alıştırma kitaplarının, tatmin etmeyen niteliklere sahip olması yani ilgisiz sıkıcı, çok zor veya çok basit olmaları, kitapta bulunan bazı sıkıcı konular, içindeki çocukça ve çok az ilgi çeken metinler motivasyon eksikliğine neden olan bir diğer unsurdur. Bunlara ek olarak, sadece ders kitabına dayalı olan dersler ve ders programında materyal eksikliği de öğrencinin motivasyonunun azalmasına sebep olmaktadır (Gülhanım, 2010: 466).

2.8.1.3. Okul Ortamı

Bir diğer motivasyon kaynağı da okul ortamı, okul binası ve okul imkânlarıdır. Öğrencilerin eğitim aldıkları ortamların düzenlenmesi ve çekici bir hâle getirilmesi de motivasyon üzerinde olumlu etki göstermektedir.

Sınıfın boyutlarının kişi sayısına göre çok küçük veya büyük olması, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile iletişimini etkilemektedir. Sınıfın hava koşulları yani çok sıcak veya çok soğuk olması ve sınıfın karanlık olması da öğrencilerin motivasyonlarında olumsuz etkiler bırakmaktadır. Derslerin sabah erken saatlerde ya da öğleden sonra geç saatlerde gerçekleşmesi, öğretmenlerin sık sık değişmesi okul ortamıyla ilgili diğer rahatsız edici unsurlardır (Hatırlı & Duran, 2018: 341).

2.8.1.4. Sınıf Arkadaşları

Genel olarak, ikinci dil öğrenimine motive olmuş öğrencilerin derse katılması, sınıf arkadaşları ya da çevredeki öğrenciler ile beraber ders çalışmaları, motivasyon düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Derse katılan ve sınıfa hazır bir şekilde çalışmış olarak gelenleri eleştirmek ve onlar ile alay etmek, sınıf arkadaşlarına kötü bir şekilde davranmak ve iyi bir atmosfer yaratmamak öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. (Tanaka, 2017: 100).

2.8.1.5. Aile

Yabancı dil öğreniminde motivasyonu etkileyen diğer faktör ise ailedir. Yabancı dil öğrenen öğrenciler için anne ve babanın teşvik ve geri bildirimlerinin çok önemli olduğu bilinmektedir. Nitekim, teşvik eksikliği veya olumlu geri bildirim eksikliği öğrencilerin motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Bununla birlikte ailenin sosyo-ekonomik şartlarının iyi ya da kötü olması durumunda öğrenme motivasyonu da etkilenmektedir (Ekiz & Kulmetov, 2016: 23).

2.8.2. İçsel Motivasyon Kaynağı

2.8.2.1. Öğrenci Karakteri

Yukarıdaki faktörler dikkate alındığında, öğrencinin dersin kendisi için yararlı olduğuna inanması, konuya ilgi duyması, istekli bir şekilde derslere katılması, özsaygısının artması, çalışmaya ve öğrenmeye istekli olması, konudan, öğrenme arzusundan, başarıdan ve öğretmenle iletişim kurmaktan zevk alması motivasyon üzerine olumlu etkiler bırakırken; öğrencilerin amaç eksikliği, merak eksikliği, kişisel tembelliği, dersi neden aldığını bilmemesi, konunun yararlı olduğuna inanmaması, dersi anlamaması, dersi beğenmemesi, hazırlıksızlık bir şekilde derse katılması, sınav kaygı

ve stresi, öğrencinin bir dil becerisine olan güven eksikliği yani temel şeyleri öğrenmemesi ya da diğerlerine ayak uydurmakta zorlanması ve geçmişteki kötü deneyimleri -örneğin bir sınavda başarısız olmak- öğrenme motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır (Çakmak & Ercan, 2006: 138).

2.8.2.2. Öğrenci Sağlığı

Sağlıklı bir yaşamın en önemli bileşenlerinden biri kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığıdır. Hem organik hem de psikolojik bozukluklar doğal olarak eğitim ve öğretimi engellemektedir. Sağlık sorunları, yetersiz motivasyonun nedenlerinden biridir (Katipoğlu, 2012: 231).

2.9. Yabancı Dil Öğrenmede Motivasyonun Önemi

İkinci dil öğrenimine gelince motivasyonel çalışmanın önemi iki katına çıkar. Psikologlar, öğrenme ve öğretmede iki motivasyon noktası konusunda aynı görüşe sahiptir. İlk nokta, her başarılı hedefin arkasında bir motivasyon olmasıdır. İkinci nokta ise, her başarısızlığın arkasında motivasyon eksikliğinin olmasıdır (Soyupek, 2008: 187).

Motivasyon, yabancı bir dil öğrenmek için birincil gücü sağlamaktadır. İlerleyen aşamalarda, uzun süreli ve sıkıcı bir öğrenme sürecini sürdürmek için etkili ve teşvik edici bir güçtür. Motivasyonun ikinci dil öğreniminde önemi, kişinin başarısı için yadsınamaz ve öğrenmenin ön koşullarından biridir (Çiftpınar, 2011:174). Motivasyon, öğrencilerin dil öğrenimdeki tutum ve davranışlarını olumlu etkileyebilir. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme sürecinin ilk aşamasında motivasyonları bilmemiz lazımdır. Kuşkusuz, tüm öğrenme süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biri, öğrencilerin konu hakkındaki motivasyon düzeyidir. Dil öğreniminde öğrencilerin motivasyon algılaması ihmal edilmemelidir. Çünkü bu öğrenimlerini negatif bir şekilde etkileyebilir.

Dil öğreniminde motivasyonun yapısı, birçok farklı perspektiften açıklanmaya çalışılmıştır. Çok sayıda çalışmaya rağmen (örn. Dickinson, 1995; Dörnyei, 1994; Dörnyei, 1998; Dörnyei, 2001; Dörnyei, 2003; Dörnyei & Ushiodai, 2009; Dörnyei & Ushiodai, 2011; Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1974; Masgoret & Gardner, 2003; Noels & diğerleri, 1999; vb.) araştırmacılar, motivasyonun kesin bir tanımı üzerinde ittifak etmemiştir. Hâlâ bireysel, durumsal, sosyal, kültürel, psikolojik, davranışsal ve bilişsel motivasyonun farklı bileşenleri ve rolleri üzerinde farklı çalışmalar yürütmektedirler (Keblawi, 2012: 24). Örneğin Gardner (1959), ikinci dil gelişimini etkileyen faktörlere zekâ, kişilik ve yetenek gibi faktörlerin yerine, motivasyon ve tutum gibi değişkenleri koymuştur. Aynı zamanda ikinci bir dili öğrenme motivasyonunu bireyin dili öğrenme çabası ve arzusu olarak tanımlayan Gardner, sosyo-eğitim modelinde motivasyon ve tutumların bireysel dil öğrenilmesine katkıda bulunan başlıca kaynaklar olduğunu ifade etmektedir. Gardner, çabanın sadece motivasyonla ilgili olmadığını savunmaktadır. Zorunlu olmak, öğretmeni veya velileri memnun etme arzusu, başarı için yüksek ihtiyaç, sonraki sınavlar veya yeni bir şeyler vaat etmek gibi sosyal baskılar öğrencinin bilişsel özelliklerinin şekillenmesinde belirleyici role sahiptir (Gardner, 1985).

Dörnyei çalışmasında yabancı dil öğrenmeye başlamak için, motivasyonun birincil itici güç olduğunu belirtir. Daha sonrasında bunun uzun öğrenme sürecini sürdürmeyi sağlayan önemli bir faktör olduğunu ve yüksek motivasyonun dil öğrenme becerilerindeki kısıtlamaları telafi edici bir işleve sahip olduğunu ifade eder (Dörnyei, 1998: 117). Söz konusu bu yüksek motivasyonun öğrencilerin yabancı veya ikinci bir dil öğrenme ilgisini arttıran önemli bir faktör olduğunu belirtir. Motivasyonu, ikinci dil öğrenenlerin arasında dil öğrenim isteklerini sürdürmek için nedenler ve güdüler olarak açıklar. Bireylerin hedef dilde istenen olumlu sonuçlara ulaşmasını sağladığını ifade eder. Ayrıca ikinci dil öğreniminde psikolojik, sosyal ve kültürel araçların rol oynadığını da belirtmektedir (Dörnyei & Ushioda, 2011: 39). Böylece başka bir dil öğrenmenin, kültürlerarası iletişimi ve bağlantıyı etkileyebileceğini savunmaktadır.

Motivasyon, öğrenmede büyük bir etki bırakır. Çoğu dil öğretmeni ve araştırmacısı tarafından motivasyonun dil öğrenme başarısında önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır. Gerektiği kadar motivasyon olmadan öğrenme de yoktur (Akbaba, 2006: 343). Psikologlar eğitim psikolojisinde motivasyonun sınıf yaklaşımının merkez noktası ve öğrenmede ön koşul olduğunu tespit etmişlerdir (Sharghi, 2019: 99).

Motive olmuş davranışlar, enerji ve ilgi duymak ile sergilenebilir. Öğrenci, dil öğrenmek için kararlı ve ısrarcıdır. Öğrenmek için konu üzerinde odaklanır, gerekli zamanı ayırır ve elinden geleni yapar (Keskin, 2009: 3). İyi motive olmuş öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katıldığı, ihtiyaç duydukları konularda daha dikkatli oldukları gözlemlenmiştir (Topçuoğlu Ünal, Bursalı, 2013: 8). Psikologlar da iyi motive olmuş öğrencilerin öğrenme materyallerine daha açık oldukları için, bilgiyi daha iyi işleyebilecekleri ve daha iyi performans gösterebileceklerine inanmaktadır (Wlodkowski, 2008: 7).

Güçlü motivasyonu olan öğrenciler uzun vadeli hedeflere sahip olan, derslere çok ilgi duyan, bir soruna neden olmayan, hatta öğretmenlerini olumlu şekilde motive eden öğrencilerdir. Diğer öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, yabancı dilleri daha iyi öğrendikleri anlaşılmaktadır (İdikut, 2019: 10). Motivasyon ile ikinci dilin ustalığı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin başarısı büyük ölçüde motivasyonları ile ilgilidir (Lambert, 1973: 14). Motivasyon dil öğrenmede çok güçlü bir faktördür ve bundan dolayı motivasyonun dil öğrenmeye etkisi göz ardı edilemez. Aslında, öğrenenin öğrenmesine yol açabilecek nedenlerden biri de motivasyondur. Bir kişinin yabancı bir dili daha iyi öğrenmesi için motive olması büyük bir önem taşımaktadır. Yabancı bir dil öğrenmek, birçok engeli içeren karmaşık ve zor bir süreç olduğundan, yeterli motivasyon olmadan bireyin başarılı olma olasılığı oldukça düşüktür.

2.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi

Bugünlerde, dünya çapında en yaygın olarak kabul edilen diller, yabancı dil olarak öğretimleri gelişme gösteren dillerdir. Sadece kendi sınırları içinde tutulmayan, aynı zamanda diğer kültürler ile iletişimi kurulan diller, dünyada daha çok tanınma şansı elde edecektir (Candaş Karababa, 2009: 268).

Türkiye'nin dünyadaki ekonomik ilerlemesi, siyasi gelişmeleri ve coğrafi özellikleri, Türkçeyi diğer diller arasında tanınmış ve yaygın olarak öğrenilen bir dil hâline getirmiştir (Tok & Yığın: 2013: 135). Bu da yeni küresel toplumdaki Türkçe öğrenen bireylerin, kişisel ilerleme imkânlarını değerlendirmeyi büyük ölçüde etkilemektedir.

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısının artması ile Türkçenin öğrenme hedefleri de farklılaşmaktadır. Hedeflerdeki bu farklılıklar da dil öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyon farklılıklarına sebep olmaktadır. Örneğin, Türkçe televizyon programlarını anlamak hedefi ile Türkçe öğrenen bir İranlı veya Türkiye'de eğitim görmek için Türkçe öğrenen bir kişi ya da Türk şirketlerinde çalışmak isteyen bir kişinin, dil öğrenme hedeflerindeki fark, öğrenme sürecindeki motivasyonları üzerinde etkilidir (Altunkaya & Boylu, 2020: 187). Öğretim-öğrenim sürecinde temel faktör olan motivasyonun, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de rolü ve önemi tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü dil öğrenenlerinin ne kadar başarılı ve başarısız oldukları bununla ilgilidir.

Motivasyonun öğrenme sürecinde kişi üzerindeki olumlu etkisi açık bir gerçektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin motivasyonlarını artırmak için -öğrenimine başlamadan önce- öğrencilerin, Türkçe öğrenmedeki hedefleri ve dili hangi alanlarda kullanacakları tespit edilmelidir. Başka bir ifade ile onların dili öğrenme nedenleri ve dili nerede nasıl kullanacakları göz önünde bulundurularak ve hangi beceriye daha çok

ihtiyaç duyacakları belirlenerek, o hedefe yönelik hareket etmek onların motivasyonunu ciddi bir şekilde etkilemektedir (Barin, 2014: 79; Soyupek, 2008: 185).

Ayrıca bir kişinin motivasyonu ya içinden gelmektedir ya da etrafındaki ortamdan etkilenmektedir. Her ne kadar içsel motivasyon dış motivasyondan daha kuvvetli olsa da, çevresel faktörlerin artması veya azalmasının kişi üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilerlemesi amacıyla öğrencilerin motivasyonunu artırmak için kullanılabilecek programların ve materyallerin de artırılması gerekmektedir.

2.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Motivasyon Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yabancı bir dil öğretiminde motivasyonun önemiyle ilgili araştırma literatürüne bakıldığında konuyla ilgili yüzlerce makale ve kitap olduğu görülür. Bu alanda yapılan araştırmalar yabancı dil olarak daha çok İngilizce öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise bu tarz çalışmalar yeni yeni önem kazanmaya başlamaktadır.

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyonun önemi üzerine sınırlı sayıda bilimsel araştırma yapıldığı gösterilmektedir. Araştırmanın bu kısmında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon konusunda yapılan ilgili araştırmalara kısaca yer verilmiştir.

Tok ve Yığın (2013)'ın “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı makalesinde, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel yöntem kullanılarak, çalışma grubu olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve TÖMER'den 57 yabancı uyruklu Türkçe eğitimi gören öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin eğitim, ekonomi, siyasi, turizm ve evlilik olmak

üzere beş farklı araçsal motivasyona sahip olmalarının yanı sıra akrabalık, tarihî bağlar ve dinî bağlar şeklinde üç farklı kültürel motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir.

Barın (2014), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi” adlı makalesinde bu konuyu ele almıştır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonlarını arttırmak için neler yapılabileceği belirlenmektedir. Örnek olarak öğretmenlere derse başlamadan önce ihtiyaç analizi yapmalarını, dersi eğlenceli bir hâle getirmelerini, öğrencileri sözlü olarak teşvik ederek onlarda öz güven yaratmalarını, öğrencileri dikkatlerini çeken bir konu hakkında konuşturmalarını, verdiği ödevlerin öğrencilerin yaş grubuna ve düzeylerine uygun olması gerektiğini önermektedir.

Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan (2014)’ın, “ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları” adlı makalesinin örneklemini, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde okuyan 111 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon sorunlarını ve kaynaklarını ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu hedefe ulaşmak için öğrencilerden 40 maddeden oluşan bir anketi doldurmaları istenmiştir. Çalışmada betimsel tarama yönteminden yararlanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, en önemli motivasyon kaynaklarının içsel sebeplerden kaynaklandığı, en önemli motivasyon sorunlarının da dışsal nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Tunçel (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı” adlı makalesinde, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı motivasyon durumlarını incelerken; bilinen yabancı dil sayısı, cinsiyet, dil seviyeleri ve kaygı düzeyi değişkenlerini dikkate almıştır. Yapılan çalışmanın örneklemini olarak belirlenen grup, Selanik Aristo Üniversitesinde Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde kayıtlı 82 kadın ve 26 erkek olmak üzere toplam 108 Yunan uyruklu A1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenenlerden oluşmaktadır. Çalışmada dil öğrenenlerin kaygı düzeylerini ölçmek amacı

ile Horwitz ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyonları ile genel kaygı düzeyleri arasında bir bağ olmadığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre Türkçe öğreniminde daha fazla motivasyon sahibi oldukları belirlenmiştir. Daha fazla yabancı dil bilenlerin, daha az yabancı dil bilenlere göre, Türkçe öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Boylu ve Çangal (2014)'ın, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı makalesinde ise Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen 100 İranlı öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyet, yaş ve eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânları ve ticaret yapmak olmak üzere dört alt boyutta tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İbili (2015)'nin, “Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin; Türkçe öğrenmeye, Türk insanlarına, Türk diline karşı içsel ve dışsal motivasyonlarını ve tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada örneklem olarak 145 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu çalışmada anlamlı sonuçlar elde edilerek öğrencilerin, Türkçe öğrenmek için yüksek seviyede içsel motivasyona ve düşük seviyede dışsal motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcılar; Türk insanını gayretli ve barışsever olarak müşahade ettiklerini, Türk kültürünü gelişmiş bulduklarını, Türk dilinin ise kulağa hoş gelen bir tınıya sahip güzel bir dil olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Türkçeyi öğrenmesi zor bir dil olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir.

Abubakari (2016), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bu konuyu ele almıştır. Örneklem olarak Ankara TÖMER’de dil öğrenen 99 yabancı uyruklu ve 101 Türk öğrenciye 12 ölçekten oluşan yabancı dil motivasyon anketi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden daha fazla motive olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerden daha fazla içsel ve dışsal motivasyona sahip oldukları belirtilmiştir. Buna ek olarak, her iki grupta da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla motive olduğu anlaşılmaktadır.

Biçer (2016), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf İçi Gözlemler” adlı makalesinde, hem Türkçe öğrenenlerde motivasyonları yükselten ve azaltan faaliyetlere ilişkin hem de sınıf ortamında hangi davranışların motivasyon artırıcı olarak görüldüğü hakkında bilgiler sunmuştur. Çalışma grubu olarak Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde Türkçe öğrenim görmekte olan B2 düzeyindeki on beş yabancı uyruklu öğrenci seçilmiştir. Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin motivasyonlarını yükselten neden olarak, sınıfta eğlenceli faaliyetlerin yapılması; motivasyonlarını azaltan nedenler olarak da derste birbirine benzer faaliyetlerin yapılması olarak belirlenmiştir. Ayrıca sınıf ortamındaki öğrenci motivasyonu artışının öğretmenlere bağlı olduğu görülmüştür.

Akbaş (2018) da yüksek lisans tezini, “Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki” başlığı altında bu konuda yapmıştır. Akbaş bu çalışmasını, Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ve motivasyon engellerinin iş, cinsiyet, eğitim ve yaş durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla ortaya koymuştur. Çalışmanın örneklemi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Tiflis Yunus Emre Enstitüsü

öğrencilerinden 108 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilere Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, üst seviyede çıkarken; motivasyon engellerinin, düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca dile duyulan ihtiyacın sebepleri olarak; iş imkânı, eğitim, ticaret yapma, sınıf içi iletişim kurma ve bireysel sebepler olarak gözlemlenmiştir. Motivasyon engelleri olarak da; iletişim engelleri, yetersiz materyal kullanımı ve öğretmen yetkinliğinin önemi şeklinde gözlemlenmiştir.

Kavi (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonları” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyon kaynaklarını ve motivasyon sorunlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örneklemine yani, Türkiye’de farklı üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 100 öğrenciye anket uygulamıştır. Bu çalışmada betimsel yöntem benimsemiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin genelde sırayla kültürel motivasyona ve araçsal motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Derste kullanılan materyallerin en önemli motivasyon kaynakları olduğu; Türkçe bilmemenin ve geçmiş yaşantılarının motivasyon sorunlarının kaynağı olduğu belirlenmiştir.

Mohamed (2019) “Lisansüstü Yabancı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları” adlı yüksek lisans tezinde, Marmara Üniversitesinde Türkçe öğrenen 60 yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencisine anket uygulamış ve yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada karma yöntem yaklaşımı benimsemiştir. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğrenenlerin sırayla; araçsal ve kültürel motivasyona sahip oldukları ancak Türkçe öğrenirken yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde zorluk çektikleri aktarılmıştır.

Başar (2019), “İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adlı doktora çalışmasının bir kısmında İranlıları Türkçe öğrenmeye sevk eden unsurlardan bahsetmektedir. Bu unsurlardan bazıları şu şekildedir: İranlılar ve Türkler arasındaki derin tarihsel bağlardan kaynaklanan samimiyet duygusu, kültürel yakınlık etkisi, iş

bulmak, evlilik, Türk dizileri ve sineması, hobi ve eğlence, Türkiye’de yaşamak, eğitim görmek, alışveriş yapmak, ticaret yapmak, araştırma- inceleme yapmak sebebiyle birincil kaynaklardan yararlanmak, Türkiye’ye seyahat etmek vb. Başar, İran’da okullarda Azerbaycan Türkçesinin öğretilmemesinden dolayı Azerbaycanlıların, Türkiye Türkçesini ana dillerine yakın buldukları için öğrenmek istediklerini de çalışmasında belirtmektedir.

Sallı (2019), “Role Of Motivation and Attitude: Learning Turkish and Greek In Cyprus” adlı makalesinde, Kıbrıs’ı bölen Yeşil Hattın kısmi açılışından sonra Yunanca ve Türkçe dil kurslarının ilgi çekmeye başladığına ve popülerlik kazandığına işaret etmiştir. Bu çalışma, her iki topluluk üyelerinin diğer topluluğun dilini öğrenmeye, birbirlerine ve hedef dile karşı tutumlarını keşfetmeye iten motivasyonları belirleme temel amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi olarak, derslere katılan 21-80 yaş aralığındaki 22 Kıbrıslı Rum ve 22 Kıbrıslı Türk’e anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre her iki grubun üyelerinin hedef dil öğrenmeye yönelik içsel motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, katılımcılar, farklı kültürel motivasyonlara sahiplerdir. Kıbrıslı Türkler, komşuları hakkında daha fazla bilgi edinme konusunda kişisel ilgi gösterirken, Kıbrıslı Rumlar’ın hedef dil üyelerine daha yakın hissetme isteği onları Türkçe öğrenmeye motive etmiştir.

Sevim (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” konusunda araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaca ulaşmak için çalışmada Atatürk ve Harran üniversitelerinin Türkçe öğretim merkezleriyle, Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Hazırlık Sınıfı’nda öğrenim görmekte olan 325 yabancı uyruklu öğrenciye bir taslak ölçek uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğrenen bireylerin motivasyonlarını ölçmek için 22 maddeden oluşan güvenilir ve uygulanabilir bir ölçek ortaya konulmuştur.

Altunkaya ve Boylu (2020), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması” konusunda araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe

öğrenen 237 yabancı uyruklu öğrenci teşkil etmektedir. Çalışmanın sonucunda bu ölçeğin güvenirliğini ispatlamışlardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Çalışmanın Modeli

Farklı bilimsel araştırmalarda farklı yöntemler kullanılarak bilimsel sonuçlar elde edilebilir. Asıl olan herhangi bir araştırmada kullanılan yöntemin konuya uygun olmasıdır. Dolayısıyla bilimsel araştırmada kullanılan yöntemler farklı türlere ayrılmıştır.

Bu tez çalışmasında Tahran Allame Tabatabai Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim gören ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda anket aracılığı ile nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemi, gerçekleri ve olayları oldukları gibi gösterir. Bilgiler, sayısal verilerin toplanmasının ardından bu verilerin analize sunulması ile sayısal olarak ifade edilir ve nesnelerin arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk vd, 2016: 12). Betimsel model de konu ile ilgili mevcut durumu kontrol etmek ve belirlemek için kullanılır (Başol, 2008).

3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evreni, İran'ın başkenti Tahran'da Allame Tabatabai Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen öğrencilerdir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda 2020 yılında, İran'ın Tahran şehrindeki Allame Tabataba'i Üniversitesinde hâlihazırda Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim görenler ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen B1,

B2 ve C1 düzeyinde olan öğrencilerden oluşan toplam 165 kişi gönüllü olarak anket çalışmasına katılmıştır. Bu katılımcılar çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Sevim (2019) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Çalışmada Beşli Likert tipi ölçeği (5=Tamamen katılıyorum, 4=Büyük ölçüde katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Çok az katılıyorum, 1=Hiç katılmıyorum) kullanılmıştır.

Ayrıca ölçeği çalışmada kullanmak için yazarından izin alınmıştır. Bu ve diğer benzeri belgeler ekler kısmında sunulmaktadır. Bununla birlikte; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyleri, ana dil, Türkçe seviyeleri ve Türkçeyi nereden öğrendikleri ile ilgili bazı demografik bilgiler anketin başında katılımcılara sorulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama işi, Mayıs 2020'de çevirimci olarak her sorunun tamamlanmasını zorunlu hâle getirilmiş şekliyle, Tahran Allame Tabataba'i Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim görenler ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe eğitimi görenlere ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılım, tamamen gönüllü ve gizlidir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler ilk olarak SPSS 22.0'e aktarılmış ve ardından ölçeğin güvenirlik katsayıları değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlik Testi

Cronbach's Alpha	S	N
8.61	8.66	22

$$\alpha < 0.7$$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında cronbach's alpha 8.61 olduğundan, yani 0.7 üzeri bir sonuç elde edildiği için bu çalışma güvenilirirdir.

Ardından veri analizinde kullanılan testleri belirlemek amacıyla ölçeklerde olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Örneklem sayımız 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testlerinin kullanılması gerekmektedir.

Tablo 5. Normal Olmayan Dağılımı

Sorular	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
1.Soru	.330	165	.000	.725	165	.000
2. Soru	.202	165	.000	.878	165	.000
3. Soru	.229	165	.000	.827	165	.000
4. Soru	.345	165	.000	.692	165	.000
5. Soru	.430	165	.000	.563	165	.000
6. Soru	.271	165	.000	.813	165	.000
7. Soru	.322	165	.000	.765	165	.000
8. Soru	.219	165	.000	.840	165	.000
9. Soru	.177	165	.000	.860	165	.000
10. Soru	.274	165	.000	.784	165	.000
11. Soru	.246	165	.000	.809	165	.000
12. Soru	.303	165	.000	.756	165	.000
13. Soru	.182	165	.000	.878	165	.000
14. Soru	.306	165	.000	.758	165	.000
15. Soru	.243	165	.000	.829	165	.000

16. Soru	.161	165	.000	.873	165	.000
17. Soru	.243	165	.000	.827	165	.000
18. Soru	.236	165	.000	.833	165	.000
19. Soru	.178	165	.000	.890	165	.000
20. Soru	.303	165	.000	.777	165	.000
21. Soru	.226	165	.000	.834	165	.000
22. Soru	.159	165	.000	.896	165	.000

Tablo 5’te Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi 0,000’dır. Yani değer 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için, verilerin normal olmayan bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Bundan dolayı verileri analiz etmek için betimleyici istatistik ve non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları incelemeyi amaçlamaktadır.

İlk adımda, araştırmaya katılan öğrencilerin anket cevaplarını içeren demografik bilgilerini tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur.

4.1. Örneklemdeki Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Araştırmanın örneklemine katılan Türkçe öğrenim gören bireylerin, Türkçe öğrenme mekânlarına yönelik dağılımına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Öğrenme Merkezine Yönelik Betimleyici İstatistikleri

	Mekân	N	%
1-	Allame Tabatab’i Üniversitesi	77	46.7
2-	Yunus Emre Enstitüsü	88	53.3
	Toplam	165	100.0

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmanın örnekleminde 77 kişi (%46.7) Tahran Allame Tabataba'i Üniversitesi'nden ve 88 kişi de Tahran Yunus Emre Enstitüsü'nden olmak üzere toplam 165 kişi bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemine katılan Türkçe öğrenim gören bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri

	Cinsiyet	N	%
1-	Kadın	112	67.9
2-	Erkek	53	32.1
Tablo 4'e göre araştırmaya katılanların 112'si (%67.9) kadın ve 53'ü (%32,4) erkektir.			
	Toplam	165	100.0

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılanların 112'si (%67.9) kadın ve 53'ü (%32,4) erkektir.

Araştırmanın örneklemine katılan Türkçe öğrenim gören bireylerin yaşlarına yönelik dağılımına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Türkçe Öğrenenlerin Yaşlarına Yönelik Betimleyici İstatistikleri

	Yaş	N	%
1-	17-25	74	44.8
2-	26-30	39	23.6
3-	31-35	33	20.0
4-	36-40	19	11.6
	Toplam	165	100.0

Tablo 8'e göre araştırmanın örnekleminde Türkçe öğrenen bireylerin 17-25 yaş aralığında 74 kişi (%44.8), 26-30 yaş aralığında 39 kişi (%23.6), 31-35 yaş aralığında 33 kişi (%20.0) ve 36-40 yaş aralığında 19 kişi (%11.5) bulunmaktadır.

Örnekleimde yer alan Türkçe öğrenenlerin Türkçe düzeylerine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkçe Öğrenenlerin Düzeylerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri

	Türkçe Düzeyi	N	%
1-	B1	51	30.9
2-	B2	29	17.6
3-	C1	85	51.5
	Toplam	165	100.0

Tablo 9'a göre araştırmanın örnekleminde 51 kişi (%30.9) B1 düzeyinde, 29 kişi (%17.6) B2 düzeyinde ve 85 kişi (%51.5) C1 düzeyinde Türkçe yeterliliği görülmektedir.

Araştırmanın örneklemine katılan Türkçe öğrenim gören bireylerin eğitim düzeylerine yönelik dağılımına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Türkçe Öğrenenlerin Eğitim Düzeylerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri

	Eğitim Düzeyi	N	%
1-	Lise	23	13.9
2-	Ön lisans	10	6.1
3-	Lisans	85	51.5
4-	Yüksek lisans	25	15.2

5-	Doktora	22	13.3
	Toplam	165	100.0

Tablo 10'a göre araştırmanın örnekleminde eğitim düzeyleri lise olan 23 kişi (%13.9), ön lisans olan 10 kişi (%6.1), lisans olan 85 kişi (%51.5), yüksek lisans olan 25 kişi (%15.2) ve doktora olan 22 kişi (%13.3) katılmıştır.

Araştırmanın örneklemine katılan Türkçe öğrenim gören bireylerin ana dillerine göre dağılımına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Türkçe Öğrenenlerin Ana dillerine Yönelik Betimleyici İstatistikleri

	Ana dili	N	%
1-	Farsça	108	65.5
2-	Azerbaycan Türkçesi	30	18.2
3-	Diğer Türk Lehceleri	11	6.7
4-	Diğer	10	6.1
5-	Kürtçe	6	3.5
	Toplam	165	100.0

Tablo 11'e göre çalışmaya katılan Türkçe öğrenenlerin 108'inin (%65.5) ana dili Farsça, 30'unun (%18.2) ana dili Azerbaycan Türkçesi, 11'inin ana dili diğer Türk lehçeleri, 10'unun diğer diler (İran'da konuşulan Arapça, Beluçça, Gilekçe, Talışça, Lurca ve vb.) ve 6'sının ana dili ise Kürtçe'dir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Motivasyonlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya amaçlanan problem durumu ele almak için katılan öğrencilere “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğe göre “6, 7 ve 8. Maddelerin, olumsuz olduğu için, tersten kodlanması” gerekmektedir. Ayrıca “ölçekten alınan puanların değerlendirme aralıkları ise şu şekildedir: 22-44 puan: Düşük Motivasyon, 45-66 puan: Orta Düzey Motivasyon, 67-110 puan: Yüksek Motivasyon.” (Sevim, 2019: 582). Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar, betimsel istatistik test ile analiz edilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Boyutuna Yönelik Betimleyici İstatistikleri

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Tamamen katılıyorum(5)		Büyük ölçüde katılıyorum(4)		Kararsızım (3)		Çok az katılıyorum (2)		Hiç katılmıyorum (1)		Ortalama	S.S
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1- Kendimi geliştirmek için Türkçe öğrenmenin faydalı olacağını düşünürüm.	94	57	36	21.8	22	13.3	7	4.2	6	3.6	4.24	1.072
2- Türk coğrafyasını gezebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.	45	27.3	46	27.9	38	23.0	19	11.5	17	10.3	3.50	1.286

3- Türkçe öğrenmek için fırsatları doğru kullanırım.	66	40	54	32.7	29	17.6	12	7.3	4	2.4	4.01	1.045
4- Türkçe öğrenmekten zevk duyarım.	99	60.0	37	22.4	17	10.3	6	3.6	6	3.6	4.32	1.041
5- Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	122	73.9	20	12.1	11	6.7	6	3.6	6	3.6	4.49	1.041
6- Türkçe öğrenme konusunda korkularım var.	75	45.5	27	16.4	31	18.8	20	12.1	12	7.3	3.81	1.325
7- Türkçe öğrenmede yetenekli olmadığımı düşünürüm.	88	53.3	19	11.5	25	15.2	21	12.7	12	7.3	3.91	1.361
8- Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünürüm.	63	38.2	38	23.0	28	17.0	21	12.7	15	9.1	3.68	1.338
9- Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm.	51	30.9	36	21.8	49	29.7	9	5.5	20	12.1	3.54	1.309

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin içsel motivasyonu boyutunda toplam 9 madde yer almaktadır. Yüz altmış beş katılımcının ankete verdiği cevapların incelenmesi şu şekildedir:

“Kendimi geliştirmek için Türkçe öğrenmenin faydalı olacağını düşünürüm.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %3.6’sı hiç

katılmıyorum (n=6), % 4.2'si çok az katılmıyorum (n=7), %13.3'ü kararsızım (n=22), %21.8'i büyük ölçüde katılıyorum (n=36), %57'si tamamen katılıyorum (n=94).

“Türk coğrafyasını gezebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %10.3'ü hiç katılmıyorum (n=17), % 11.5'i çok az katılmıyorum (n=19), %23.0'ü kararsızım (n=38), %27.9'u büyük ölçüde katılıyorum (n=46), %27.3'ü tamamen katılıyorum (n=45).

“Türkçe öğrenmek için fırsatları doğru kullanırım.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %3.6'sı hiç katılmıyorum (n=6), %3.6'sı çok az katılmıyorum (n=6), %10.3'ü kararsızım (n=17), %22.4'ü büyük ölçüde katılıyorum (n=37), %60'ı tamamen katılıyorum (n=99).

“Türkçe öğrenmekten zevk duyarım.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %3.6'sı hiç katılmıyorum (n=6), % 4.2'si çok az katılmıyorum (n=7), %13.3'ü kararsızım (n=22), %21.8'i büyük ölçüde katılıyorum (n=36), %57'si tamamen katılıyorum (n=94).

“Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %3.6'sı hiç katılmıyorum (n=6), % 3.6'sı çok az katılmıyorum (n=6), %6.7'si kararsızım (n=11), %12.1'i büyük ölçüde katılıyorum (n=20), %73.9'u tamamen katılıyorum (n=122).

“Türkçe öğrenme konusunda korkularım var.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %7.3'ü hiç katılmıyorum (n=12), % 12.1'i çok az katılmıyorum (n=20), %18.8'i kararsızım (n=31), %16.4'ü büyük ölçüde katılıyorum (n=27), %45.5 tamamen katılıyorum (n=75).

“Türkçe öğrenmede yetenekli olmadığımı düşünürüm.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %7.3'ü hiç katılmıyorum (n=12), % 12.7'si çok az katılmıyorum (n=21), %15.2'si kararsızım (n=25), %11.5'i büyük ölçüde katılıyorum (n=19), %53.3'ü tamamen katılıyorum (n=88).

“Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünürüm.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %9.1’i hiç katılmıyorum (n=15), % 12.7’si çok az katılmıyorum (n=21), %17.0’si kararsızım (n=28), %23.0’ü büyük ölçüde katılıyorum (n=38), %38.2’si tamamen katılıyorum (n=63).

“Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %12.1’i hiç katılmıyorum (n=20), % 5.5’i çok az katılmıyorum (n=9), %29.7’si kararsızım (n=49), %21.8’i büyük ölçüde katılıyorum (n=36), %30.9’u tamamen katılıyorum (n=51).

İçsel motivasyon boyutta en yüksek maddeler “Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim”. Ardından “Türkçe öğrenmekten zevk duyarım” olarak belirlenmiştir. En düşük maddeler ise “Türk coğrafyasını gezebilmek için Türkçe öğrenmek isterim” ve “Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm” dür.

Bu boyut incelendiği zaman anlaşılmaktadır ki yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde İranlı öğrencilerde ilgi, önemli bir faktör olarak görülmektedir. Türkçeye karşı bireysel ilgileri yüksektir. Dil öğrenmeye duyulan ilgi daha çok çabalamayı sağlar. Öğrenciler Türkçe öğrenmekten zevk duyarak kendi ana dilleri gibi Türkçeye hâkim olmak ve akıcı konuşma amacı ile öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

2000’li yıllardan itibaren küresel olarak gelişmekte ve değişmekte olan kişisel ihtiyaçlar piramidine bakıldığında, ihtiyaç kategorileri arasında yabancı dil öğrenme ihtiyacının yer aldığını görülmektedir. Dünyada birçok insan iletişim ağını genişletmek ve farklı kültürler ile iletişime geçebilmek, yeni ülkelere seyahat edebilmek ve yaşam standartlarını yükseltmek için yabancı dil öğrenmektedir. Bu bağlamda Türkçe’nin İran’daki tarihsel ve kültürel konumunu, sosyal etkisini, iletişim ve bağ kurma açısından ihtiyaç duyulan bir dil olarak kendisini var etmiş olmasını göz önüne aldığında, Türkçeyi öğrenenlerin içsel motivasyonlarında olumlu bir artış olduğu görülmektedir. İran’ın çok dilli, çok uluslu devlet ve coğrafi yapısı yabancı dil öğrenim ortamlarına yansımaktadır.

Farklı etnik gruplardan, farklı yaş gruplarından kişiler çok farklı alanlardaki yaşam etkinlikleri için Türkçe öğrenmeyi tercih etmektedirler.

Türkçe bilmek, sadece etnik kökenli bir ihtiyaç olarak değil aynı zamanda belirli bir sosyo-ekonomik yapıya ait olmak anlamına gelebilmektedir. Türkçe, güncel yaşamda var olabilmek ve hatta görülebilmek için ihtiyaç duyulan bir unsur hâline gelmiştir denilebilir.

İnternet çağının yaygınlaşması ve global iletişimin tüm geleneksel sınırlarının kaldırıldığı 21. Yüzyılda İranlıların;– etnik kökeni fark etmeksizin- tarihlerine ait dokuları tanımak, civar ülkelerdeki aynı etnisiteye ait oldukları gruplar ile bağ kurmak ve geliştirmek, seyahat etmek ve yaşadıkları sınırların dışarısında kültürel ve dil olarak ortak paydaşları olan coğrafyaları keşfetme isteği içsel motivasyonlarını artıran nedenlerdendir.

Buna ek olarak son yıllarda Türkiye'ye göç eden İranlılar; Türkiye'deki özgür, yaşam standartları yüksek hayat tarzının getirdiği refah anlayışından etkilenmişlerdir. Dolayısıyla bu durum, kişileri Türkçeyi daha iyi seviyelere taşıma konusunda teşvik etmektedir. Bu göçler eşliğinde gerçekleşen evlilikler ve genişleyen aile bağları da özellikle genç kesim için tetikleyici bir unsurdur.

Tablo 13. Öğrencilerin Araçsal Motivasyon Boyutuna Yönelik Betimleyici İstatistikleri

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Tamamen katılıyorum(5)		Büyük ölçüde katılıyorum(4)		Kararsızım (3)		Çok az katılıyorum (2)		Hiç katılmıyorum (1)		Ortalama	S.S
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10- Türkiye’de çalışabilmek için Türkçeyi öğrenmeliyim.	78	47.3	31	18.8	20	12.1	17	10.3	19	11.5	3.80	1.419
11- Eğitim hayatımı sürdürebilmek için Türkçe öğrenmeliyim.	70	42.4	29	17.6	30	18.2	12	7.3	24	14.5	3.66	1.450
12- Türkiye’de rahat yaşamak için Türkçe öğrenmek isterim.	86	52.1	28	17.0	22	13.3	12	7.3	17	10.3	3.93	1.371
13- Türkçeyi dünyadan bilgi sahibi olmak için öğrenmek isterim.	41	24.8	39	23.6	38	23.0	19	11.5	28	17.0	3.28	1.399
14- Türkçeyi öğrendiğimde daha çok insanla iletişim kurabilirim.	86	52.1	43	26.1	29	17.6	3	1.8	4	2.4	4.24	.968
15- Meslekte yükselmek için Türkçe öğrenmeliyim.	68	41.2	29	17.6	35	21.2	16	9.7	17	10.3	3.70	1.363

16- İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek	38	23.0	33	20.0	39	23.6	18	10.9	37	22.4	3.10	1.459
17- İşimde daha başarılı olmak için Türkçe öğrenmeliyim.	69	41.8	35	21.2	28	17.0	21	12.7	12	7.3	3.78	1.308

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin araçsal motivasyonu boyutunda toplam 8 madde yer almaktadır. Yüz altmış beş katılımcının ankete verdiği cevapların incelenmesi şu şekildedir:

“Türkiye’de çalışabilmek için Türkçeyi öğrenmeliyim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %11.5’i hiç katılmıyorum (n=19), % 10.3’ü çok az katılmıyorum (n=17), %12.1’i kararsızım (n=20), %18.8’i büyük ölçüde katılıyorum (n=31), %47.3’ü tamamen katılıyorum (n=78).

“Eğitim hayatımı sürdürebilmek için Türkçe öğrenmeliyim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %14.5’i hiç katılmıyorum (n=24), % 7.3’ü çok az katılmıyorum (n=12), %18.2’si kararsızım (n=30), %17.6’sı büyük ölçüde katılıyorum (n=29), %42.4’ü tamamen katılıyorum (n=70).

“Türkiye’de rahat yaşamak için Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %10.3’ü hiç katılmıyorum (n=17), % 7.3’ü çok az katılmıyorum (n=12), %13.3’ü kararsızım (n=22), %17.0’si büyük ölçüde katılıyorum (n=28), %52.1’i tamamen katılıyorum (n=86)..

“Türkçeyi dünyadan bilgi sahibi olmak için öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %17.0’si hiç katılmıyorum (n=28), % 11.5’i çok az katılmıyorum (n=19), %23.0’ü kararsızım (n=38), %23.6’sı büyük ölçüde katılıyorum (n=39), %24.8’ü tamamen katılıyorum (n=41).

“Türkçeyi öğrendiğimde daha çok insanla iletişim kurabilirim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %2.4’ü hiç katılmıyorum (n=4), %1.8’i çok az katılmıyorum (n=3), %17.6’sı kararsızım (n=29), %26.1’i büyük ölçüde katılıyorum (n=43), %52.1’i tamamen katılıyorum (n=86).

“Meslekte yükselmek için Türkçe öğrenmeliyim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %10.3’ü hiç katılmıyorum (n=17), %9.7’si çok az katılmıyorum (n=16), %21.2’si kararsızım (n=35), %17.6’sı büyük ölçüde katılıyorum (n=29), %41.2’si tamamen katılıyorum (n=68).

“İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %22.4’ü hiç katılmıyorum (n=37), %10.9’u çok az katılmıyorum (n=18), %23.6’sı kararsızım (n=39), %20.0’si büyük ölçüde katılıyorum (n=33), %23.0’ü tamamen katılıyorum (n=38).

“İşimde daha başarılı olmak için Türkçe öğrenmeliyim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %7.3’ü hiç katılmıyorum (n=12), %12.7’si çok az katılmıyorum (n=21), %17.0’si kararsızım (n=28), %21.2’si büyük ölçüde katılıyorum (n=35), %41.8’i tamamen katılıyorum (n=69).

Bu boyutta ortalamalara bakıldığında en yüksek maddeler *“Türkçeyi öğrendiğimde daha çok insanla iletişim kurabilirim.”* ve *“Türkiye’de rahat yaşamak için Türkçe öğrenmek isterim”* olmuştur. En düşük maddeler ise *“İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek isterim”* ve *“Türkçeyi dünyadan bilgi sahibi olmak için öğrenmek isterim”*dir.

İranlı öğrencilerin araçsal motivasyon boyutunda olan hedefleri; daha çok Türkiye’de yaşamak, daha fazla iş imkânı ve en son da eğitim isteği olarak

tanımlanmaktadır. Türkçe bilmeyi, hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak bir araç olarak gördükleri düşünülmektedir.

Araçsal motivasyon boyutun en önemli özelliği geliştirme yönüdür. Türkçe bilme yeteneği, İranlı öğrencilerin gelecekteki ilerlemelerini sağlamasına katkıda bulunmaktadır. Araçsal motivasyon boyutunda İranlı öğrenciler daha çok ekonomik faktörü yani, gelecekteki kariyeri için, mevcut işinde terfi almak için, ekonomik hedefleri veya finansal faydaları için Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir.

Bir başka önemli husus da İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi, eğitimleri açısından daha az güç ve yön verebilecek bir motivasyon kaynağı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Son olarak, 16. maddeye dikkat edildiğinde, İranlı öğrencilerin Türkçe öğreniminde dışsal nedenlere daha az dikkat ettikleri görülmektedir.

Türkiye uluslararası bir güç olma yönünde büyüyen ülkelerden biri olarak, endüstri, siyaset, ticaret vb alanlarda söz sahibi bir konuma gelmektedir. Türkiye'nin Bu etkenler doğrultusunda gelişen ve genişleyen imkânları, Türkçe'nin yabancı bir dil olarak ilgi görmesini etkilemektedir. İran'da Türkçe, diğer yabancı dillere göre daha çok ilgi görmekte ve dil öğrenme ile ilgili bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Bu rekabet ortamının doğal sonucu olarak ortaya çıkan; yayıncılık ihtiyacı, (kitap,sözlük,dergi, ders metaryelleri vb) Türkçe yeterlilik sınavları, bu sınavlar ve kurumlar için duyulan istihdam ihtiyacı, özel dersler, özel kurslar, çevirmen ihtiyacı vb. ihtiyaçlar büyük bir pazarın ve kendi içerisinde büyük bir sektöreün oluşmasına yol açmıştır. Bu pazara ciddi bir ilgi söz konusudur.

İran'ın yaşadığı ekonomik kriz ve uygulanan uluslararası ambargolar, günümüzde İran ile Türkiye arasındaki ekonomik ve siyasi ilişkilerin, ticaret, turizm, kültür gibi alanlarda fırsatlar sunması, bireylerin gelecekleri için Türkçe öğrenimini tercih etmelerini etkilemektedir.

Türkiye ve İran arasındaki ticari anlaşmalar ve bunların getirdiği tüm idari süreçler, Türkiye'ye yatırım için gelen İranlı iş adamları, Türk dili eğitimi için var olan dil ve kültür merkezleri, (Ör: Yunus Emre Enstitüsü) Tehran'da düzenlenen Türk Film Festivalleri, kültür sanat çalışmaları, İran'da ve Türkiye'de olmak üzere karşılaşabilecekleri iş fırsatları ve bunların beraberinde getireceği ekonomik refah ve sosyo-kültürel değişim kişilerin Türkçeyi hedef dil olarak değerlendirmelerinde etken olmuştur.

Tablo 14.Öğrencilerin Kültürel Motivasyon Boyutuna Yönelik Betimleyici İstatistikleri

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Tamamen katılıyorum(5)		Büyük ölçüde katılıyorum(4)		Kararsızım (3)		Çok az katılıyorum (2)		Hiç katılmıyorum (1)		Ortalama S.S	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
18- Türk kültürüne ilgi duyduğum için Türkçe öğrenmek isterim.	67	40.6	35	21.2	34	20.6	16	9.7	13	7.9	3.77	1.291
19- Türk toplumu tarafından sevilme için Türkçe öğrenmek isterim.	41	24.8	40	24.2	41	24.8	23	13.9	20	12.1	3.36	1.320
20- Türk dizileri ve müzikleri Türkçe öğrenme isteğimi artırır.	84	50.9	23	13.9	30	18.2	14	8.5	14	8.5	3.90	1.340

21- Türk toplumunu samimi bulduğum için Türkçe öğrenmek isterim.	65	39.4	37	22.4	28	17.0	20	12.1	15	9.1	3.71	1.339
22- Anadolu medeniyetine olan ilgimden dolayı Türkçe öğrenmek isterim.	37	22.4	35	21.2	41	24.8	29	17.6	23	13.9	3.21	1.346

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Kültürel Motivasyonu boyutunda toplam 5 madde yer almaktadır. Yüz altmış beş katılımcının ankete verdiği cevapların incelenmesi şu şekildedir:

“Türk kültürüne ilgi duyduğum için Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %7.9’u hiç katılmıyorum (n=13), % 9.7’si çok az katılmıyorum (n=16), %20.6’sı kararsızım (n=34), %21.2’si büyük ölçüde katılıyorum (n=35), %40.6’sı tamamen katılıyorum (n=67).

“Türk toplumu tarafından sevilme için Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %12.1’i hiç katılmıyorum (n=20), % 13.9’u çok az katılmıyorum (n=23), %24.8’i kararsızım (n=41), %24.2’si büyük ölçüde katılıyorum (n=40), %24.8’i tamamen katılıyorum (n=41).

“Türk dizileri ve müzikleri Türkçe öğrenme isteğimi artırır.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %8.5’i hiç katılmıyorum (n=14), % 8.5’i çok az katılmıyorum (n=14), %18.2’si kararsızım (n=30), %13.9’u büyük ölçüde katılıyorum (n=23), %50.9’u tamamen katılıyorum (n=84).

“Türk toplumunu samimi bulduğum için Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %9.1’i hiç katılmıyorum (n=15), % 12.1’i çok az katılmıyorum (n=20), %17.0’si kararsızım (n=28), %22.4’ü büyük ölçüde katılıyorum (n=37), %39.4’ü tamamen katılıyorum (n=65).

“Anadolu medeniyetine olan ilgimden dolayı Türkçe öğrenmek isterim.” maddesine verilen cevapların frekans dağılımları şu şekildedir: %13.9’u hiç

katılmıyorum (n=23), % 17.6'sı çok az katılmıyorum (n=29), %24.8'i kararsızım (n=41), %21.2'si büyük ölçüde katılıyorum (n=35), %22.4'ü tamamen katılıyorum (n=37).

Bu boyutta ortalamalara bakıldığında en yüksek madde “Türk dizileri ve müzikleri Türkçe öğrenme isteğimi artırır.” olmuştur. En düşük madde ise “Anadolu medeniyetine olan ilgimden dolayı Türkçe öğrenmek isterim.” dir.

Türkiye'nin kültürel ürünleri olarak kabul edilen Türk dizileri ve Türk şarkılarına yakın coğrafyalarda ve aynı zamanda İran'da da ilgi duyulduğundan dolayı İranlı öğrencilerin, büyük oranda Türk dizileri ve şarkılarını anlamak için Türkçe öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Türk filmleri ve dizilerinin popüler hale geldiği ve hatta çeşitli dillere tercüme edildiği bilinmektedir. Aslında, çoğu Türk dizileri ve filmlerinin Farsça dublaj veya alt yazılı hâli mevcuttur ve İran'daki insanlar bunları anlayabilirler. Ancak bunları orijinal dilde takip etmek ve net olarak anlamak istedikleri için, Türkçe öğrenim gereği duymaktadırlar. Bu da Türkçe öğrenme motivasyonlarının güçlü bir şekilde artmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle, Türk dizileri ve şarkıları söz konusu olduğu sürece, Türkçe filmleri izlemek ve müziklerini dinlemek birçok İranlı'nın hayatının ayrılmaz bir parçasıdır.

Aslında kültürel motivasyon düzeyinin yüksek olma nedeni iki komşu ülkenin dinî ve kültürel düşüncelerinin birbirine yakın olması ve kitaplarda bu toplulukların tarihi hakkında bilgilerin verilmesidir. Dolayısıyla İran'da Türkiye'ye karşı samimi ve olumlu düşünüp, bu ülkeye ilgi duyulmasını sağlar ve Türkçe öğrenmeye ilgiyi artırır.

Gardner (1985), yabancı dil konuşan topluluğa karşı olumlu tutumları olanların, yabancı dil öğreniminde başarılı olduğuna inanmaktadır. Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde İranlı öğrencilerin Türklerin, kültürüne karşı olumlu tutumlar ve düşüncelere sahip oldukları için kültürel boyut motivasyon düzeyleri yüksektir.

Diğer yanda “İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.” ve “Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm.” ile “Türk

toplumu tarafından sevilme için Türkçe öğrenmek isterim.” seçenekleri en düşük seçilme oranına sahiptir. Bu maddeler sırayla araçsal, içsel ve kültürel boyutunda yer almalarına rağmen yine de bir dışsal kaynak olarak görülmektedir. Yani öğrencilerin çevresel faktörler ve teşviklerden etkilenmediğini söylemek mümkündür. Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde, İranlı öğrencilerin dışsal faktörlerden az etkilendiklerini söylemek mümkündür.

İran’da Türkçe, başkent Tahran’da olmak üzere birçok farklı şehirde düzenlenen, edebiyat, sanat, folklor ve müzik etkinliklerinde diğer diller gibi varlığını göstermektedir. İran’da düzenlenen Türkçe konserler, tiyatro oyunları, kitap ve yayıncılık hizmetleri, sinema sektöründe son dönemde artış gösteren kısa ve uzun metrajlı filmlerin yapımı İran’ın kendi içerisinde dahi Türkçeye ihtiyaç duyma ve günlük hayatta aktif bir şekilde kullanmaya dönük gereksinimi artırmaktadır. Zira Türkçe son yıllarda sadece Türklerin nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu Tebriz, Urmiye, Zencan ve Erdebil’de değil Tehran’da da ciddi bir şekilde kullanılır hâle gelmiştir.

Türk dilinde eğitim veren özel kanallar ve devlet kanalları, dil kursları, akademiler, kültür merkezleri, Türkoloji bölümleri gibi unsurlar Türkçenin kültürel ağını genişletmiştir. Bu unsurlar, Türkçe’nin kamusal ve toplumsal alanda daha çok var olmasını sağlamıştır. Bu da bireylerin kültürler arası dil, iletişim ve sanatsal köprüler ile alışveriş gerçekleştirmelerini sağlamıştır.

Türkiye’nin, İranlılar tarafından vizesiz gidilen çok az ülkeden birisi olması da kültürel bağlardaki yönelimleri olumlu etkilemektedir. Bu bağlamda Türkiye’ye gelen İranlıların sayısı gün geçtikçe artmakta ve Türkiye’yi ziyaret eden bireyler bu kültürü ve dili daha yakından tanıma isteği duymaktadır.

Anadolu medeniyetine yönelik olan ilginin azlığı tarihsel ve siyasal bir arka plana sahiptir. Persler ve Selçuklular, Persler ve Osmanlılar’ın yaşadıkları siyasal ve mezhepsel çatışmalar, savaşlar, zoraki göçler ve bu bileşenlerin akabinde doğan zor yaşam şartları, asırlarca süren husumetler iki bölge arasında derin toplumsal yaralar

açmıştır. Zaman zaman tansiyonun yükseldiği ve siyasal olayların zirveye taşındığı, mezhepsel çatışmaların nüksettiği olmuştur. Bu çatışmalar kimi zaman Anadolu devletleri ile gerçekleşmiş kimi zaman İran'ın kendi içerisindeki siyasî yapılar tarafından yaşanmıştır. Bir Osmanlı padişahı olan Yavuz Sultan Selim'in İran'ın Anadolu üstünde güç sahibi olmasını önlemesi ve akabinde gelişen siyasal, tarihî olaylar bu ilgisizliğe bir sebeptir. Bu siyasal tarihin getirdiği rejim ve yapılar, İranlıların Anadolu ve bu topraklarda süren çatışma ve savaşlardan ötürü karşılıklı kin, husumet ve mezhepsel çatışmalara dönüşmesini sağlamıştır.

Ortadoğu bölgesinde siyasal ve mezhepsel çatışmaların getirdiği dezavantajlar vardır. Çok uluslu ve çok kültürlü devlet yapıları, politikaları gereği katı milliyetçi bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu şekilde insanların tarihsel kodları ve insanlığın kültürel miraslarına yönelik antipati geliştirmelerine ve bundan ötürü, karşı kültüre veya yaşadığı aynı kültürdeki bireylere ve toplumlara ait bir körleşme ve yok sayma durumu getirmiştir. Bu da birçok noktada bireylerin ilgisizliğini açıklayabilmektedir. Son 30 yılda bölgede siyasal kaos askerî çatışmalar artış göstermektedir. Bir yandan da gelişmekte olan bir global dünya düzeni ve dijital devrim gerçekleşmektedir. Bu etkenleri göz önüne aldığımızda modern toplumların daha bireyselci ve kişisel hayatlarına yönelik hazzara daha çok meyilli oldukları görülmektedir. Siyasal çatışmalar, savaşlar ve göçlerden yorulan aynı zamanda tarihî bağları zayıflamış ve kültürel kodları zedelenmiş olan – özellikle 80 sonrası- neslin ihtiyaçları ve hayatlarına yönelik beklentileri değişmiştir. Savaşmaktan çok yaşamayı tercih etmektedirler. Siyasal-mezhepsel çatışmalar ya da tarihsel kavgalardan çok yeni bağlar, kültürler arası alışverişler, sanatsal faaliyetler ve bunlara benzer etkinlikler ile başka kültürler ile ortak paydalar geliştirmek istemektedirler. Bu bağlamda bir nebze olsun müzik, sinema ve dizilerinden etkilenme ve buna bağlı olarak Türkçe öğrenimine olan ilginin artması anlaşılabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik, İranlı öğrencilerin daha çok hangi motivasyon boyutuna sahip olduklarına dair bilgilere tablo 15'te yer verilmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Motivasyon Boyutlarına Sahip Olmalarına Yönelik Betimleyici İstatistikleri

Motivasyon Boyutları	N	Ortalama	S. S	Düzy
İçsel Motivasyon Boyutu	165	3.9441	.64842	Yüksek
Aracsal Motivasyon Boyutu	165	3.6856	.91363	Yüksek
Kültürel Motivasyon Boyutu	165	3.5891	.97737	Yüksek

Katılımcıların ankete verdiği cevapların incelenmesinde alınan puanlar, değerlendirme aralıkları 67-110 olduğundan dolayı, İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde motivasyonlarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrenciler içsel motivasyon boyutu başta olmak üzere sonra araçsal motivasyon boyutuna ve ardından kültürel motivasyon boyutuna sahiplerdir. Bu betimleyici istatistik sonuçlarına göre, bu üç boyut arasında çok önemli farklar görülmemektedir. Bununla birlikte içsel motivasyon boyutunun öne çıkması, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ilgi faktörlerinin daha çok önem arz ettiği bilgisini ortaya koymaktadır. Sonra araçsal boyutta, İranlı öğrenciler daha çok ekonomik faktörlerden dolayı Türkçe öğrenmektedirler. Her iki coğrafyanın kültürlerinin birbirine yakın olması bu istatistiki değerlendirmede kültürel boyutun ortalamasını etkilediğini de düşündürmektedir

4.2.1. Türkçe Öğrenenlerin Cinsiyetlerine Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik İranlı öğrencilerin motivasyon boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, ölçekten elde edilen veriler üzerinde Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 16. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Motivasyon Botuyu	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İçsel Motivasyon	Kadın	112	83.33	9332.50	2931.500	.898
	Erkek	53	82.31	4362.50		
Araçsal Motivasyon	Kadın	112	84.82	9500.00	2764.000	.476
	Erkek	53	79.15	4195.00		
Kültürel Motivasyon	Kadın	112	86.39	9676.00	2588.000	.184
	Erkek	53	75.83	4019.00		
Ölçek Geneli	Kadın	112	85.45	9570.00	2694.000	.339
	Erkek	53	77.83	4125.00		

Tablo 16'ya bakıldığında araştırmaya katılan Türkçe öğrenenlerin motivasyonlarının hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.2. Türkçe Öğrenenlerin Yaşlarına Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik İranlı öğrencilerin motivasyon boyutlarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek için ölçekten elde edilen veriler üzerinde Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 17. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Motivasyon Türü		Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
İçsel Motivasyon	1-	17-25	74	78.64	3	1.212	.750	-
	2-	26-30	39	84.91				
	3-	31-35	33	87.33				
	4-	36-40	19	88.55				
Araçsal Motivasyon	1-	17-25	74	87.74	3	1.443	.695	-
	2-	26-30	39	78.65				
	3-	31-35	33	77.85				
	4-	36-40	19	82.39				
Kültürel Motivasyon	1-	17-25	74	83.39	3	.771	.856	-
	2-	26-30	39	82.38				
	3-	31-35	33	78.55				
	4-	36-40		90.50				
Ölçek Geneli	1-	17-25	74	84.13	3	.361	.948	-
	2-	26-30	39	83.31				
	3-	31-35	33	78.70				
	4-	36-40	19	85.45				

Tablo 17'ye bakıldığında ve incelediğinde araştırmaya katılan Türkçe öğrenenlerin motivasyon boyutlarında, ölçek genelinde yaş ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani yaş ile motivasyon boyutları arasında etki göstermemektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.3. Türkçe Öğrenenlerin Ana Dillerine Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik İranlı öğrencilerin motivasyon boyutlarının anadillerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek için, ölçekten elde edilen veriler üzerinde Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 18. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Ana Dillerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutu	Ana Dili	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
İçsel Motivasyon	1- Farsça	108	75.96				
	2- Azerbaycan Türkçesi	30	98.03				
	3- Diğer Türk lehçeleri	11	119.23	4	17.579	.001*	
	4- Diğer	10	49.80				
	5- Kürtçe	4	103.00				
Araçsal Motivasyon	1- Farsça	108	81.39				
	2- Azerbaycan Türkçesi	30	69.33				1-3
	3- Diğer Türk lehçeleri	11	113.32	4	11.408	.022*	1-5
	4- Diğer	10	73.25				2-3
	5- Kürtçe	4	129.25				2-5
Kültürel Motivasyon	1- Farsça	108	83.81				
	2- Azerbaycan Türkçesi	30	67.95				
	3- Diğer Türk lehçeleri	11	100.18	4	8.102	.088	-
	4- Diğer	10	68.75				
	5- Kürtçe	4	121.63				
Ölçek Geneli	1- Farsça	108	78.88				
	2- Azerbaycan Türkçesi	30	78.62				
	3- Diğer Türk	11	119.82	4	13.67	.008*	

	lehçeleri		
4-	Diğer	10	64.10
5-	Kürtçe	4	

Tablo 18'e bakıldığında ve incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonları ana dillerine göre, ölçeğin kültürel boyutunda ana dilinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle herhangi bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Ancak ölçeğin araçsal ve içsel motivasyonu boyutunda ve ölçeğin genelinde p değeri <0.05 olduğundan anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ve daha net bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 19. Türkçe Öğrenenlerin İçsel Motivasyon Boyutlarının Ana Dillerine Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutu	Ana Dili	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
	Farsça	108	65.47	7070.50		
	Azerbaycan Türkçesi	30	84.02	2520.50	1184.500	.024*
	Farsça	108	57.07	6163.50		
	Diğer Türk lehçeleri	11	88.77	976.50	277.500	.004*
	Farsça	108	61.12	6600.50		
	Diğer	10	42.05	420.50	365.500	.091
	Farsça	108	55.81	6027.00		
	Kürtçe	4	75.25	301.00	141.000	.239
İçsel Motivasyonu	Azerbaycan Türkçesi	30	19.68 24.59	590.50 270.50	125.500	.244

Diğer Türk lehçeleri	11					
Azerbaycan Türkçesi	30	23.33	700.00			
Diğer	10	12.00	120.00	65.000	.008*	
Azerbaycan Türkçesi	30	17.50	525.00			
Kürtçe	4	17.50	70.00	60.000	1.000	
Diğer Türk lehçeleri	10	15.18	167.00			
Diğer	11	6.40	64.00	9.000	.001*	
Diğer Türk lehçeleri	11	8.68	95.50			
Kürtçe	4	6.13	24.50	14.500	.325	
Diğer	10	5.85	58.50			
Kürtçe	4	11.63	46.50	3.500	.019*	

Mann Whitney-U testinde her dil, diğer diller ile karşılıklı olarak ikiyeşerli gruplar şeklinde test sonuçları vermektedir. Bu karşılıklı test değerlendirmelerden hareketle bu testten aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre içsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılık:

- Ana dili Farsça olanlar ile Azerbaycan Türkçesi olanlar arasında,
- Ana dili Farsça olanlar ile diğer Türk lehçeleri olanlar arasında,
- Ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlar ile diğer diller olanlar arasında,
- Ana dili diğer Türk lehçeleri olanlar ile diğer diller olanlar arasında,
- Ana dili diğer diller olanlarla ile Kürtçe olanlar arasında görülmektedir.

Ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlar ana dilleri Farsça olanlardan, ana dili diğer Türk lehçeleri olanlar ana dilleri Farsça olanlardan, ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlar

ana dilleri diğer diller olanlardan, ana dili diğer Türk lehçeleri olanlar ana dilleri diğer diller olanlardan ve ana dili Kürtçe olanlar ana dilleri diğer diller olanlardan daha fazla içsel motivasyona sahiplerdir.

Ölçeğin içsel motivasyon boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasının ana dili diğer Türk lehçeleri olanlara aitken, en düşük sıra ortalamasının ise ana dili diğer diller olan Türkçe öğrenenlere ait olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soyundan olanların, diğer gruplara göre, daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Buna sebep olarak da aynı kökten olduklarından dolayı Türkçeyi öğrenmekte zorluk yaşamayacakları, içsel motivasyon boyutunda da belirtildiği gibi, Türk coğrafyasını daha iyi öğrenmek amacı ve lehçe algısı ile öğrenme gereği duymaktadırlar.

Tablo 20. Türkçe Öğrenenlerin Araçsal Motivasyon Boyutlarının Ana Dililerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutu	Ana Dili	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Araçsal Motivasyon	Farsça	108	71.75	7749.50	1376.500	.208
	Azerbaycan Türkçesi	30	61.38	1841.50		
	Farsça	108	57.79	6241.00	355.000	.028*
	Diğer Türk lehçeleri	11	81.73	899.00		
Araçsal Motivasyon	Farsça	108	60.07	6487.50	478.500	.552
	Diğer	10	53.35	533.50		
	Farsça	108	55.28	5970.00	84.000	.038*
	Kürtçe	4	89.50	358.00		

Azerbaycan Türkçesi	30	18.23	547.00	82.000	.014*
Diğer Türk lehceleri	11	28.55	314.00		
Azerbaycan Türkçesi	30	20.13	604.00	139.000	.731
Diğer	10	21.60	216.00		
Azerbaycan Türkçesi	30	16.08	482.50	17.500	.023*
Kürtçe	4	28.13	112.50		
Diğer Türk Lehceleri	11	13.23	145.50	30.500	.083
Diğer	10	8.55	85.50		
Diğer Türk lehceleri	11	7.82	86.00	20.000	.793
Kürtçe	4	8.50	34.00		
Diğer	10	6.25	62.50	7.500	.076
Kürtçe	4	10.63	42.50		

Mann Whitney-U testinde her dil, diğer diller ile karşılıklı olarak ikişerli gruplar halinde test sonuçları vermektedir. Bu karşılıklı test değerlendirmelerden hareketle bu testten aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, araçsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık:

- Ana dili Farsça olanlar ile diğer Türk lehçeleri olanlar arasında,
- Ana dili Farsça olanlar ile Kürtçe olanlar arasında,
- Ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlar ile diğer Türk lehçeleri olanlar arasında,
- Ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlar ile Kürtçe olanlar arasında görülmektedir.

Yani, ana dili diğer Türk lehçeleri olanlar ana dilleri Farsça olanlardan, ana dili Kürtçe olanlar ana dilleri Farsça olanlardan, ana dili diğer Türk lehçeleri olanlar ana dili Azerbaycan Türkçesi olanlardan, ana dilleri Kürtçe olanlar ana dilleri Azerbaycan Türkçesi olanlardan daha fazla araçsal motivasyonlara sahiplerdir.

Ölçeğin araçsal motivasyon boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek sıra ortalamasının ana dili Kürtçe olanlara ait olduğu, en düşük sıra ortalamasının ise ana dili Azerbaycan Türkçesi olan Türkçe öğrenenlere ait olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle ana dili Kürtçe olanların, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerini, bir araç olarak kullanmaya yönelik olarak değerlendirilebilir Bu dili daha çok Türkiye’de yaşamak ve çalışmak amacı ile öğrendikleri belirtilebilir .

Dil ailesi farklılığı, araçsal motivasyon boyutunda kendini açık şekilde göstermektedir. Nitekim ana dili Kürtçe olanların, Türkçeyi öğrenmekteki maksatları Türkiye’de bulunmak ve çalışmak için amaçsal boyutta çoğunluğu oluşturmuştur. Araçsal boyutta en düşük gösterici ise Azerbaycan Türk’lerine aittir. Bunun nedeni ise belirlediği gibi aynı dil ailesinden olduklarından dolayı araçsal değil de yukarıda gösterildiği gibi içsel boyut ile ilgilidir.

4.2.4. Türkçe Öğrenenlerin Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik, İranlı öğrencilerin motivasyon boyutlarının eğitim seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, ölçekten elde edilen veriler üzerinde Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Motivasyon Türü		Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
İçsel Motivasyon	1-	Lise	23	69.26	4	6.696	.153	-
	2-	Ön lisans	10	66.35				
	3-	Lisans	85	91.78				
	4-	Yüksek Lisans	25	78.60				
	5-	Doktora	22	76.00				
Araçsal Motivasyon	1-	Lise	23	74.93	4	3.287	.511	-
	2-	Ön lisans	10	86.85				
	3-	Lisans	85	81.22				
	4-	Yüksek Lisans	25	81.06				
	5-	Doktora	22	98.77				
Kültürel Motivasyon	1-	Lise	23	83.67	4	1.849	.764	-
	2-	Ön lisans	10	81.10				
	3-	Lisans	85	86.87				
	4-	Yüksek Lisans	25	72.66				
	5-	Doktora	22	79.95				
Ölçek Geneli	1-	Lise	23	73.22	4	1.998	7.36	-
	2-	Ön lisans	10	80.55				
	3-	Lisans	85	86.41				
	4-	Yüksek Lisans	25	77.26				
	5-	Doktora	22	87.68				

Tablo 21 incelendiğinde p değeri >0.05 olduğundan ölçeğin üç motivasyon boyutu ve geneli eğitim durumu ile anlamlı bir farklılığı yoktur. Yani eğitim düzeyi ile motivasyon boyutları arasında her hangi bir ilişki gözlenmemiştir. Sıra ortalamalarına da dikkat edildiğinde anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.2.5 Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Seviyelerine Göre Motivasyon Boyutlarına Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik, İranlı öğrencilerin motivasyon boyutlarının Türkçe seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, ölçekten elde edilen veriler üzerinde Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Türkçe Seviyelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutu	Türkçe Seviye	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
İçsel Motivasyon	1- B1	51	81.70	2	1.144	.564	-
	2- B2	29	75.60				
	3- C1	85	86.31				
Araçsal Motivasyon	1- B1	51	68.99	2	6.684	.035	1-2
	2- B2	29	93.59				1-3
	3- C1	85	87.79				
Kültürel Motivasyon	1- B1	51	76.53	2	1.532	.465	-
	2- B2	29	89.05				
	3- C1	85	84.82				
Ölçek Geneli	1- B1	51	73.14	2	3.153	.207	-
	2- B2	29	86.88				
	3- C1	85	87.59				

Tablo 22’ye bakıldığında ve incelendiğinde çalışmaya katılan Türkçe öğrenenlerin motivasyonları, Türkçe seviyesine göre ölçeğin içsel motivasyonu ve kültürel motivasyonu boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak araçsal motivasyon boyutunda p değeri <0.05 olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Araçsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu için, bu farklılığın hangi seviyeler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 23. Türkçe Öğrenenlerin Motivasyon Boyutlarının Türkçe Seviyelerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Motivasyon Boyutu	Türkçe Seviye	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Araçsal Motivasyon	B1	51	36.15	1843.50	517.500	.026*
	B2	29	48.16	1396.50		
	B1	51	58.84	3001.00	1675.000	.027*
	C1	85	74.29	6315.00		
	B2	29	60.43	1752.50	1147.500	.580
	C1	85	56.50	4802.50		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre araçsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılığın:

- B1 seviye olanlar ile B2 seviye olanlar arasında ve
- B1 seviye olanlar ile C1 seviye olanlar arasında olduğu görülmektedir.

B2 düzeyde olanlar B1 olanlardan ve C1 düzeyde olanlar B1 düzeyde olanlardan daha fazla araçsal motivasyona sahiplerdir.

Ölçeğin araçsal motivasyon boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde B2 ve C1 düzeylerinin hemen hemen birbirine benzer bir motivasyona sahip oldukları belirlenmektedir. En düşük sıra ortalamasının ise B1 düzeyinde olan öğrenenlere ait olduğu görülmektedir. Yani dil seviyesi yükseldikçe dil öğrenimi daha çok bir araç olarak kullanılmaktadır. B2 düzeyinde olan Türkçe öğrenenler daha çok Türkiye’de bulunmak ve ekonomik sebeplerden dolayı Türkçe’yi öğreniyorlar. C1 düzeyinde olan Türkçe öğrenenler, Türkçe’yi daha çok eğitimlerini sürdürmek için öğrenmektedirler.

SONUÇ

Bu araştırma; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik içsel, araçsal ve kültürel motivasyon boyutlarını incelemiştir. Bu motivasyon boyutları incelenirken katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, ana dilleri, eğitim düzeyleri ve Türkçe seviyeleri arasındaki ilişki dikkate alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Tahran Allame Tabatabai Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim gören ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonlarının sırayla içsel, araçsal ve kültürel olduğu ve bu üç motivasyon boyutunun da yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların anketten elde edilen bulguları incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri motivasyon istekleri aşağıdaki gibidir:

- İçsel motivasyon boyutunda, en önemli motivasyon kaynağının Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak olduğu belirlenmiştir. Bunun büyük isteklilikle yapılması Türkçeye karşı olan ilgilerinden ileri gelmektedir.
- Araçsal motivasyon boyutunda, İranlı Türkçe öğrenen kişilerde esas konunun daha çok insanla iletişim kurabilme isteği olarak belirlenmiştir.
- Kültürel motivasyon boyutunda, Türk dizilerinin ve müziklerinin Türkçe öğrenme isteklerini arttırdığı belirlenmiştir.

Tahran Yunus Emre Enstitüsünde ve Tahran Allame Tabatabai Üniversitesinde Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonları, çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Katılımcıların Türkçe öğrenme motivasyonlarının cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- İranlıların Türkçe öğrenme motivasyonlarının ana dilleri ile ilişkisi incelendiğinde kültürel motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ölçeğin

genelinde, içsel motivasyon ve araçsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İçsel motivasyonun alt boyutuna ilişkin en yüksek sıra ortalaması ana dili diğer Türk lehçeleri olanlara aitken, en düşük sıra ortalamasının ise ana dili diğer dillerden olan Türkçe öğrenenlere ait olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre ana dili diğer Türk lehçeleri olan Türkçe öğrenenlerin, diğer gruplara göre, daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Araçsal motivasyonun alt boyutuna ilişkin, en yüksek sıra ortalaması ana dili Kürtçe olanlara aitken, en düşük sıra ortalaması ise ana dili Azerbaycan Türkçesi olan Türkçe öğrenenlere ait olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ana dili Kürtçe olan Türkçe öğrenenlerin, diğer gruplara göre, daha yüksek düzeyde araçsal motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin geneline yönelik sıra ortalamalarına göre, en yüksek sıra ortalaması ana dili Kürtçe olanlara aitken, en düşük sıra ortalaması ise ana dili diğer diller olan Türkçe öğrenenlere aittir. Buna göre, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, diğer gruplara göre, daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

- Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının dil seviyesiyle ilişkisi incelendiğinde içsel ve kültürel motivasyon boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak araçsal motivasyonun alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu alt boyutta B1 seviyede diğer seviyelere göre düşük düzeyde araçsal motivasyona sahipken; B2 ve C1 seviyelerinde daha çok bu tür motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Yani seviye yükseldikçe, bu tür motivasyon boyutunun da yükseldiği fark edilmiştir. B2 seviyede olan Türkçe öğrenenler, daha çok iş bulma motivasyonları motivasyonuna sahiplerken, C1 seviyede olan Türkçe öğrenenler ise daha çok eğitim için bu boyut motivasyona sahiplerdir.

İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenimi bağlamındaki motivasyonları ele alınırken elde edilen veriler, İran coğrafyasında çalışan veya İran uyrukluların oluşturduğu bir sınıf ortamında Türkçe öğretenlerin hedef kitlelerinin motivasyonları hakkında genel

fikir sahibi olmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu çıktıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İran uyruklu öğrencilerin Türkçe eğitimi üzerine hazırlanacak materyallerin ve ders programlarının tasarımıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çıktılar: İran'da faaliyet gösteren Türkçe kurslarının daha kaliteli eğitim verebilmesi, ihtiyaca yönelik kursların açılabilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin hedeflerine uygun program hazırlayabilmesi ve belirli yöntemleri benimseyebilmeleri için destekleyici olabilir. Böylece araştırma, sunduğu yeni veriler ile öğrencilere daha başarılı bir atmosfer sağlamak için eğitimcilere yardımcı olacaktır

TARTIŞMA

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenimde İranlı öğrencilerin en önemli motivasyonunun içsel motivasyon olduğu, Türkçe öğrenmelerine karşı duydukları ilgi sayesinde Türkçeyi öğrendikleri tespit edilmiştir. Buna benzer bir çalışmada İbili (2015) Yunanlıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonları üzerine araştırmasında, Türkçe öğrenenlerin temel motivasyon kaynağının içsel motivasyon olduğunu tespit etmiştir.

Benzer bir çalışmada, Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan (2014) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin en yüksek motivasyon kaynağının içsel motivasyon olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Sallı (2019)'ın yaptığı çalışmada Kıbrıslı Rumlar ve Kıbrıslı Türklerin Yunanca ve Türkçe öğrenmelerinde daha çok içsel motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak Akbaş (2018) yaptığı çalışmada, Tiflis Yunus Emre Enstitüsündeki Türkçe öğrenenlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının en zayıf faktör olduğu sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada İranlı öğrencilerin araçsal motivasyonuna kültürel motivasyondan daha çok sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte Mohamed (2019) tarafından Türkiye'de lisansüstü yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe

öğrenmeye yönelik motivasyonlarını tespit etmek için yapılan araştırmada, Türkçe öğrenenlerin araçsal motivasyonlarının, kültürel motivasyonlarından önemli ölçüde yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Görüldüğü gibi bu araştırmada, araçsal motivasyon boyutu ikinci sırada yer almaktadır. Bu alt boyutta sıra ortalamalarına bakıldığında da daha çok insanla iletişim kurabilmek amacıyla Türkçe öğrenildiği sonucuna varılır. Buna benzer Kavi (2019)'nin yapıldığı araştırmada ise yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonları incelendiğinde iletişim kurmak en yüksek seviyeyi almaktadır. Aynı zamanda Akbaş (2018)'in araştırmasında Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenenlerin en yüksek sınıf için iletişim kurmak ihtiyaca aittir. Ayrıca Boylu ve Çengel (2014)'in Tahran Yunus Emre Enstitüsü'nde yaptığı araştırmada İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki en büyük amaçlarının sınıf içi iletişim kurmak olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada araçsal motivasyonun hemen ardından gelen kültürel motivasyonu son motivasyon boyutu olarak ortaya çıkmıştır. Bu da Mohammed (2019)'in araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Türkçe öğrenme motivasyonlarının cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Boylu ve Çengel (2014)'in İran Yunus Emre Enstitüsünde İranlı öğrenciler üzerine yaptıkları araştırmada da Türkçe dil ihtiyaçları ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kavi (2019)'in yaptığı araştırmada ise yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonları ile cinsiyet anlamlı bir farklılık taşımamaktadır. İbili (2015)'in yaptığı araştırmada da Yunanistanlı öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Tunçel (2014)'in yaptığı araştırmada Yunan uyruklu öğrenciler arasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla motivasyona sahip oldukları ispatlanmıştır. Aynı şekilde Abubakarı (2016)'in yapıldığı araştırmasında da İngilizce ve Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonlarının cinsiyet ile ilişkisi incelenmiş ve erkeklerin kadınlardan daha fazla motivasyonları ispat edilmiştir. Akbaş (2018)'in Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde yaptığı araştırmada da

Türkçe öğrenenlerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenmesiyle ilişkisi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Akbaş (2018)'ın Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde yaptığı araştırmada Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe seviyesi ile Eğitim ve İş İmkânı alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Aksine bu araştırmada araçsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ispatlanmıştır. Araçsal motivasyon alt boyutunda B2 ve C1 seviyelerde olan İranlı öğrenenlerin, B1 seviyede olan öğrenenlerden daha çok bu boyut motivasyona sahiplerdir. B2 seviyede olan Türkçe öğrenenler daha çok iş bulma motivasyonları ve C1 seviyede olan Türkçe öğrenenler ise daha çok eğitim için araçsal motivasyona sahiplerdir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Yapılan araştırmada; cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak ileride yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak çalışmalarda farklılık bulunup bulunmadığına bakılabilir.
- Yapılan araştırmada; ana dili ve Türkçe seviye durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak, ileride yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak çalışmalarda farklılık bulunup bulunmadığına bakılabilir.
- Bu araştırmada, 22 madde ile sınırlı bir motivasyon ölçeği uygulanarak motivasyon boyutları belirlenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu konu hakkında

derinlemesine bilgi edinmek için nitel yöntemi yani görüşme ve yazma görevi gibi diğer araçları da kullanabilir.

- Yapılan araştırmada kullanılan ankette dışsal boyutta motivasyona yer verilmemektedir. Ancak ileride yapılacak yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi hakkındaki araştırmalarda, dışsal motivasyon boyutu hakkında da araştırmalar yapılabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon kaynaklarını algılamaları arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin de araştırılması ilginç bir araştırma konusu olabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon engelleri ve eğitimsel etkileri konusu ile ilgili olarak, özellikle İran bağlamında, araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ABUBAKARI, A.: 2016 **Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- ACAT, M., & DEMİREL, S.: 2002 “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim**, 31, 312-329.
- AKBABA, S.: 2006 “Eğitimde Motivasyon”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 13, 343-361.
- AKBAŞ, Ö.: 2018 **Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- ALTUNKAYA, H. & BOYLU, E.: 2020 “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 29, 186-203.

- AYDIN, İ., & DEĞİRMENCİ, C.: 2016 **Öfke Kontrolü ve Motivasyon.** , İstanbul: Girdap.
- BARİN, E.: 2014 “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi”.
- BAŞAR, U.: 2019 **İran'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Ankara.
- BAŞOL, G.: 2008 **Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem**, İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- BİÇER, N.: 2016 “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf İçi Gözlemler”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4 (1), 84-99.
- BOYLU, E., ÇANGAL, Ö.: 2014 “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği”, **International Journal of Language Academy**, 2/4, 127-151.
- BROWN, H. D.: 2006 **Principles of Language Learning and Teaching**, (Fifth ed.), White Plains, Pearson Education.
- BULDUK, S., & ECE, A.: 2003 “Farklı Motivasyon Şartlarının İraksak Düşünme Performansına Etkisi”, **Psikoloji Çalışmaları Dergisi**, 27-42.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., E, KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F.: 2016 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi.

- CANDAŞ KARABABA, Z. C.: 2009 “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 42/2, 265-277.
- CARR, A.: 2004 **Positive Psychology : The Science of Happiness and Human Strengths**, New York : Brunner-Routledge.
- CHASTAIN, K.: 1976 **Developing Second-Language Skills: Theory to Practice**, (second ed.), U.S.A, Houghton Mifflin Company.
- CÜCELOĞLU, D.: 2006 **İnsan ve Davranışı**, (On Beşinci ed.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAKMAK, M. & ERCAN, L. :2006 “Etkili Öğretim Sürecinde Deneyimli Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Motivasyon Konusunda Görüşleri”, **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 3, 133-143.
- ÇİFTPINAR, B.: 2011 “Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon”, **Kültür Evreni**, 173 - 189.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M.: 1995 **Human Autonomy: The Basis For True Self Esteem**, New York and London, Plenum Press.
- DERELİ, E., & ACAT, M.: 2010 “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 24, 173-187.
- DELLAL , N. A. & GÜNAK, D. B.: 2009 “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları”, **Dil Dergisi**, 20-41.

- DICKINSON, L.: 1995 "Autonomy and Motivation a Literature Review", **System**, 23(2), 165-174.
- DÖRNYEI, Z.: 1998 "Motivation in Second and Foreign Language Learning", **Cambridge University Press**, 31, 117-135.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E.: 2011 **Teaching and Researching Motivation**, (second ed.), London, Pearson Education.
- DÖRNYEI, Z.: 1994 "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", **The Modern Language Journal**, 78(3), 273-284.
- DÖRNYEI, Z.: 2001 **Motivational Strategies in the Language Classroom**, New York, Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z.: 2003 "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications", **Language Learning**, 53(S1), 3-32.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E.: 2009 **Motivation, Language Identity and the L2 Self**, Multilingual Matters.
- DURMUŞ, M. & OKUR, A.: 2018 **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınevi.
- EKİZ, S. & KULMETOV, Z.: 2016 "The Factors Affecting Learners' Motivation in English Language Education", **Journal of Foreign Language Education and Technology**, 1(1), 18-38.

- ELLİS, R.: 1994 **The Study of Second Language Acquisition**, Oxford University Press.
- EERĞİN, A. & KARATAŞ, H.: 2018 “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri Achievement-Oriented Motivation Levels of University Students”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33(4), 868-887.
- GARDNER, R. C.: 1985 **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**, London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E.: 1974 “Attitudes and Motivation in Second-Language Learning”, **JSTOR**, 57, 193-194.
- GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E.: 1959 “Motivational Variables in Second-Language Acquisition”, **Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne De Psychologie**, 13(4), 266–272.
- GÖKSU, S.: 2017 **Başarı ve Motivasyon**. İstanbul: Hiperyayın.
- GORHAM, J. & CHRISTOPHEL, D. M.: 1992 “Students' Perceptions of Teacher Behaviors as Motivating and Demotivating Factors in College Classes”, **Communication Quarter**, 40(3), 239-252.

- GORHAM, J., & MİLLETTE, D. M.: 1997 “A comparative Analysis of Teacher and Student Perceptions of Sources of Motivation and Demotivation in College Classes”, **Communication Education**, 46:4, 245-261.
- GÜLHANIM, Ü.: 2010 Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenmenin Önemi, In S. Ağildere, & N. Ceviz, **10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu** (Vol. 2, pp. 461-469), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- GÜRDOĞAN, A.: 2012 Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 28, 149-165.
- TÜRK DİL KURUMU: 2020 Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Harmer, J.: 2001 **The Practice of English Language Teaching**, (Third ed.), Longman.
- HATIRLI, Y. & DURAN, Y.: 2018 “Öğrenmede Motivasyonu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Isparta Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama”, **International Journal of Social Sciences and Education Research**, 4(2), 330-343.
- İBİLİ, Z.: 2015 **Selanik Aristoteles Üniversitedeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

- İDİKUT, S.: 2019 **Resmi ve Özel Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Motivasyonlarıyla İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması -Adana İli Örneği-**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARA, A.: 2008 “İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, **Ege Eğitim Dergisi**, 9(2), 59-78.
- KARAKOÇ ÖZTÜRK, B.:2016 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı -Süreç ve Etkinlikler-**, In F. Yıldırım, & B. Tüfekçioğlu, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar (pp. 325-352), Ankara: Pegem Akademi.
- KARATAŞ, H., & ERDEN, M. :2012 “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Education Sciences**, 7(4), 983-1003.
- KATİPOĞLU, B.: 2012 “Öğrencilerde Dikkat ve Motivasyon Zafiyetine Neden Olan Bazı Faktörler”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15(27), 225-235.
- KAVİ, E.: 2019 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonları**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı.

- KEBLAWİ, F.: 2009 “A Review of Language Learning Motivation Theories”, **Jameea**, (12), 23-57.
- KESKİN, A.: 2009 Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerinde Etkisi, Retrieved from <https://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat1.pdf>
- LAMBERT, W. E.: 1973 “Culture and Language as Factors in Learning and Education”.
- LEPER, M. R.: 1988 “Motivational Considerations in the Study of Instruction”, **Taylor & Francis, Ltd**, 5/4, 289-309.
- LİGHTBOWN, P., & SPADA, N.: 2006 **How Languages Are Learned**, Oxford University Press.
- LUTHANS, F.: 2011 **Organizational Behavior**, (Twelfth ed.), New York, McGraw-Hill/Irwin.
- MASGORET, A. M. & GARDNER, R. C.: 2003 “Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates”, **Language Learning**, 53(S1), 167-210.
- MOHAMED, A. H.: 2019 **Lisansüstü Yabancı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NOELS, K. A.: 2001 “Learning Spanish as a Second Language: Learners’

- Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style", **Language Learning**, 51(1), 107–144.
- NOELS, K. A., CLEMENT, R. & PELLETIER, L.G.: 1999 "Perceptions Of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation", **The Modern Language Journal**, 83(1), 23-34.
- REEVE, J.: 2009 **Understanding Motivation and Emotion**, (Fifth ed.), John Wiley & Sons, Inc.
- RIGBY, C., DECI, E., PATRICK, B., & RYAN, R.: 1992 Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in Motivation and Learning, **Motivation and Emotion**, 16(3), 165-185.
- RYAN , R. M.: 2012 **The Oxford Handbook Of Human Motivation**, New York, Oxford University Press.
- RYAN , R. M. & Deci, E. L.: 2000 "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54-67.
- SALLI, A.: 2019 "Role of Motivation and Attitude: Learning Turkish and Greek in Cyprus", **International Journal of Bilingualism**, 23(4), 831-842.
- SCHUNK, D. , MEECE, J. & PINTRICH, P.: 2014 **Motivation in Education: Theory, Research and Applications**, (Fourth ed.), Pearson.

- SEBZECİOĞLU, T.: 2016 **Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi**, İstanbul, Kesit Yayınevi.
- SEVİM, O.: 2019 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, **Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, 567-586.
- SEZER, Ş.: 2018 “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33(2), 534-549.
- SOYUPEK, H.: 2008 “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi” **Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1(20), 179-197.
- SPİTHİLL, A.: 1980 Motivation and Language Teaching, **Hispania**, 63 (1), 72-76.
- SHARGHİ, N. A.: 2019 “Comparison of Motivational Level and Motivational Factors Retrieved From Possible Selves Theory and L2 Motivational Self System Among Chinese and Lebanese Persian Learners”, **Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages**, 8(2), 93 -117.
- SKEHAN, P.: 1991 “Individual Differences in Second Language Learning”, **Cambridge University Press**, 275-298.
- ŞAHİN, Y.: 2009 “Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar**

- Dergisi**, 13(1), 149-158.
- TANAKA, M.: 2017 “Factors Affecting Motivation for Short In-class Extensive Reading”, **The Journal of Asia TEFL**, 14(1), 98-113.
- Temizel, A. : 2007 İran'da Türkçe Öğretimi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 547-560
- TOK, M. & YİĞİN, M.: 2013 “Yabancı Uruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması”, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 8, 132-147.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. & BURSALI, H.: 2013 “Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri”, **Middle Eastern & African Journal of Educational Research**, 5.
- TUNÇEL, H.: 2014 “Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 28, 177-198.
- USHİODA, E.: 2014 Motivation, Autonomy and Metacognition: Exploring Their Interactions, In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J. Sierra, **Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice** (Vol. 40, pp. 32-49), John Benjamins Publishing Company.
- UYULGAN, M. A. & AKKUZU, N.: 2014 “Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 14(1), 7-32.

- VALLERAND, R., & BLSSONNETTE, R.: 1992 “Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study”, **Journal of Personality**, 60(3), 559-620.
- VANSTEENKİSTE, M., LENS, W. & DECI, E. L.: 2006 “Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self Determination Theory: Another Look at The Quality of Academic Motivation”, **Educational Psychologist**, 41(1), 19-31.
- VANSTEENKİSTE, M., SİMONS, J., LENS, W., SHELDON, K. M. & DECI, E. L.: 2004 “Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 87(2), 246–260.
- WALKER, C. O., GREENE, B. A. & MANSELL, R. A. : 2006 “Identification With Academics, Intrinsic/Extrinsic Motivation, and Self-efficacy as Predictors of Cognitive Engagement”, **Learning and Individual Differences**, 16(1), 1-12.
- WHISLER, J.: 1991 “The Impact of Teacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation”, **The Journal of Experimental Education**, 60(1), 15-30.
- YILMAZ, F., & BUZLUKLUOĞLU ARSLAN, S.: 2014 “ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, **Turkish Studies**, 9/6, 1181-1196.

YURT, E., & BOZER, E.: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye, **Gaziantep**
2015 **University Journal of Social Sciences**, 14(3), 669-685.



EKLER

EK 1: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu yirmi iki soruluk ölçek, Türkçe öğrenmenin motivasyonlarını araştırmak üzere hazırlanmıştır. Test tamamen gönüllülük esasına dayanır ve güvenilirdir. Sonuçlar, sadece, araştırma için kullanılacaktır. Şimdiden bu anket çalışmasını doldurarak vereceğiniz destek ve katkı için teşekkür ediyorum.

1.Bölüm; KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz nedir?

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2- Hangi yaş aralığındasınız?

- ☐ 17-25
- ☐ 26-30
- ☐ 30-35
- ☐ 36-40

3-Ana diliniz nedir?

- ☐ Farsça
- ☐ Azerbaycan Türkçesi
- ☐ Diğer Türkçe lehçeleri
- ☐ Kürtçe
- ☐ Diğer(Arapça, Beluçça, Gilekçe, Talışça ve Lurca vb)

4- Eğitim düzeyiniz nedir?

- ☐ Lise
- ☐ Ön lisans
- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek lisans
- ☐ Doktora

5- Türkçeyi nerden öğrendiniz?

- ☐ Allame Tabatabai Üniversite
- ☐ Yunus Emre Enstitüsü

6- Türkçe seviyeniz nedir?

- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1

1. BÖLÜM: TÜRKÇE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Tamamen katılıyorum(5)	Büyük ölçüde katılıyorum(4)	Kararsızım (3)	Çok az katılıyorum (2)	Hiç katılmıyorum (1)
1- Kendimi geliştirmek için Türkçe öğrenmenin faydalı olacağını düşünürüm.					
2- Türk coğrafyasını gezebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.					
3- Türkçe öğrenmek için fırsatları doğru kullanırım.					

4- Türkçe öğrenmekten zevk duyarım.					
5- Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.					
6- Türkçe öğrenme konusunda korkularım var.					
7- Türkçe öğrenmede yetenekli olmadığımı düşünürüm.					
8- Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünürüm.					
9- Türkçe konuşmanın bana saygınlık kazandırdığını düşünürüm.					
10- Türkiye’de çalışabilmek için Türkçeyi öğrenmeliyim.					
11- Eğitim hayatımı sürdürebilmek için Türkçe öğrenmeliyim.					
12- Türkiye’de rahat yaşamak için Türkçe öğrenmek isterim.					
13- Türkçeyi dünyadan bilgi sahibi olmak için öğrenmek isterim.					
14- Türkçeyi öğrendiğimde daha çok insanla iletişim kurabilirim.					
15- Meslekte yükselmek için Türkçe öğrenmeliyim.					
16- İşverenimi/hocamı memnun edebilmek için Türkçe öğrenmek isterim.					
17- İşimde daha başarılı olmak için Türkçe öğrenmeliyim.					
18- Türk kültürüne ilgi duyduğum için Türkçe öğrenmek isterim.					
19- Türk toplumu tarafından sevilme için Türkçe öğrenmek isterim.					
20- Türk dizileri ve müzikleri Türkçe öğrenme isteğimi artırır					
21- Türk toplumunu samimi bulduğum için Türkçe öğrenmek isterim.					
22- Anadolu medeniyetine olan ilgimden dolayı Türkçe öğrenmek isterim.					

EK 2: Ölçeğin Kullanma İzini

Sayın Hocam merhabalar;
Ben, İstanbul Üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsüne bağlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. YTB bursu ile İran'dan geldim ve yine iranda Türkçe öğrenen bireylerin motivasyonu ile ilgili olarak tez çalışması yapıyorum.
2019 yılında Türkiyat araştırmaları dergisinde yayınlanan ve sizin geliştirdiğiniz motivasyon ölçeğini kullanmak için izin istiyorum. Eğer bana yardımcı olursanız çok mutlu olurum.

Saygılarımla, Melika SADRIARDALANI.



• **Oğuzhan Sevim** <oguzhan-sevim@windowslive.com>
To: Melika Sadri



Sat, Feb 22 at 1:59 AM



Melika, ölçeği kullanabilirsin. Yardımcı olabileceğim başka bir husus olursa bana ulaşabilirsin. Çalışmalarında başarılar dilerim. Selamlar...

Doç. Dr. Oğuzhan Sevim
Atatürk Üniversitesi