



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İKİNCİ DİL MOTİVASYONEL BENLİK SİSTEMİ VE İKİNCİ DİLDE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Buğra Yiğit BOZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İKİNCİ DİL MOTİVASYONEL
BENLİK SİSTEMİ VE İKİNCİ DİLDE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Buğra Yiğit BOZ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

KABUL VE ONAY

Buğra Yiğit BOZ tarafından hazırlanan “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 24/08/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

[İmza]



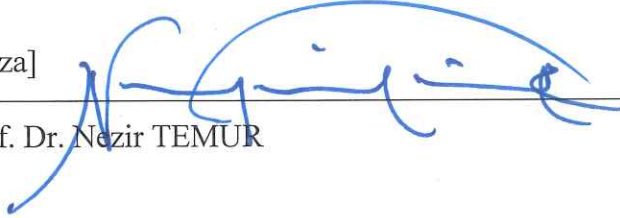
Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Başkan)

[İmza]



Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Danışman)

[İmza]



Prof. Dr. Nezir TEMUR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

21/09/2020



Buğra Yiğit BOZ

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılmamış durumda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

21/09/2020



Buğra Yiğit BOZ

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a ve tez savunma jürimde yer alan, yapıcı eleştirileriyle çalışmaya yön veren sayın hocalarım Prof. Dr. Nurettin DEMİR ve Prof. Dr. Nezir TEMUR'a teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın kurumlarında uygulanmasına izin veren, her fırsatta yardımcı olan, fikirlerini ve güzel yorumlarını esirgemeyen Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER idari ve akademik personeline ve öğrencilerine derin teşekkürlerimi sunarım.

Değerli hocam Prof. Dr. Yunus KOÇ'a desteklerinden dolayı en derin teşekkürleri borç bilirim. Bu süreçte izlenecek yolları gösteren ve önemli detaylara defalarca dikkat çeken, desteklerini esirgemeyen Hamdi KAPLAN ve Dr. Tefik Orçun ÖZGÜN'e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde rolleri asla azımsanamayacak olan arkadaşlarım Cemil, Mehmet, Aykut ve Mustafa'ya sevgilerimi sunarım. Bana daima yol gösteren, fikirleriyle beni her zaman destekleyen, sıkılmadan bıkmadan yardım eden, değerli görüşleriyle bu çalışmanın şekillenmesinde önemli rolü olan ve veri analizlerinde yardımlarını hiç esirgemeyen Nihan'a teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi beni hep destekleyen, sıkıldığım ve sıkıştığım da beni daima toparlayan ve düzelten annem, babam ve kardeşime sonsuz sevgileri ve emekleri için teşekkür ederim.

ÖZET

BOZ, Buğra Yiğit. *Yabancılar Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020.

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri ve motivasyonel benlik sistemleri arasında ilişkiyi açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinin Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) 43 farklı ülkeden, 97 erkek, 73 kadın olmak üzere toplam 170 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılara “ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği” ölçeği ile “ikinci dil motivasyonel benlik sistemi” ölçeğinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları önce betimsel analizlerle incelenmiş ardından kadın ve erkek katılımcıların motivasyonu ve sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın temel amacı olan iki yapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ise Pearson korelasyonları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bu iki yapı arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgularla süreç odaklı motivasyon yapısı yani motivasyonel benlik sisteminin yabancılar Türkçenin öğretiminde uygulanabilirliği ispatlanarak alana katkı sağlanmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların Türkçe düzeyleri ile bu iki yapıda anlamlı değişiklikler olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Bu analizlere göre katılımcıların Türkçe düzeylerinde sınıf içi iletişim kurma istekliliklerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu yüzden eğitimcilerin bu yapıyı da göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim süreçlerini planlamaları öğrencilerin Türkçe düzeylerini yükseltmelerine katkı sağlayabilir. Ancak, bu çalışmaya ek olarak araştırmacılar konu üzerine farklı gruplardan ve daha büyük gruplardan toplanacak verilerle alana katkı sağlanmaya devam edebilir. Özellikle, bireylerin algılanan motivasyon ve iletişim kurma istekliliklerini ölçeklerle ölçmenin yanı sıra nitel çalışmaların da yapılmasının alandaki araştırma boşluğunu doldurmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler

İletişim Kurma İstekliliği, İkinci Dil İdeal Benliği, İkinci Dil Toplumsal Benliği, Motivasyonel Benlik Sistemi, Yabancılar Türkçenin Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.



ABSTRACT

BOZ, Buğra Yiğit. *The Relationship Between Second Language Motivational Self-System and Willingness to Communicate in Teaching Turkish to Foreigners*, Master's Thesis, Ankara, 2020.

The main purpose of this research is to define the relationship between L2 willingness to communicate inside the classroom and L2 motivational self system of foreign students learning Turkish in Turkey. For this purpose, the data were collected from Hacettepe University and Gazi University Language Teaching, Application and Research Centers (TÖMERs) from a total of 170 participants consisting of 97 men and 73 women, from 43 different countries. A questionnaire created by combining the "L2 willingness to communicate inside the classroom" scale and "L2 motivational self-system" scale was applied to the participants. The findings of the research were first examined through descriptive analysis, and then the differences between the motivation of female and male participants and their willingness to communicate in the classroom were found to be statistically insignificant. Examining the relationships between the two structures which is the main aim of the research, was carried out by using Pearson correlations. According to the findings of the research, it is observed that there are strong relationships between these two structures. With these findings a contribution to the field was achieved by proving the applicability of the process-oriented motivation structure, which is, the motivational self system, in the context of teaching Turkish to foreigners. In addition, one-way ANOVA test was conducted to investigate whether there are significant differences between the Turkish levels of the participants and the levels of these two structures. According to these analyzes, significant differences were found in the Turkish levels of the participants according to their willingness to communicate in the classroom levels. Therefore, educators can contribute to the increase of the Turkish levels of the students by considering this structure while planning the education and training processes. However, in addition to this study, researchers can contribute further to the field by collecting data from different groups and larger groups. In particular, it can be said that performing qualitative studies besides

measuring individuals' perceived motivation and willingness to communicate with scales, will contribute to filling the research gap in the field.

Key Words

Willingness to Communicate, L2 Ideal Self, L2 Ought to Self, Motivational Self System, Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Turkish as a Foreign Language.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
 GİRİŞ	 1
TEZİN KONUSU	1
TEZİN AMACI VE ÖNEMİ	3
PROBLEM DURUMU.....	4
SINIRLILIKLAR VE VARSAYIMLAR	5
TANIMLAR	6
 1. BÖLÜM: KAYNAK TARAMASI	 11
1.1. BİREYSEL FARKLILIKLAR	11
1.1.1. Bireysel Farklılık Çalışmalarının Önemli Noktaları.....	12
1.1.1.1. İkinci Dil Motivasyonu ve Gelişimi.....	12
1.1.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Motivasyonla İlgili Yapılan Güncel Çalışmalar	17
1.1.2. Duygu ve Kaygı	18
1.1.3. İletişim Kurma İstekliliği	20
1.1.4. Ana Dilinde İletişim Kurma İstekliliği	20
1.1.5. İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği	21

1.1.6. İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği ve Motivasyonel Benlik Sistemi Arasındaki İlişki	27
2. BÖLÜM: ÇALIŞMANIN UYGULAMA KISMI	31
2.1. ARAŞTIRMA DESENİ	31
2.2. KATILIMCILAR VE ORTAM	32
2.3. ÇALIŞMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	42
2.3.1. Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği	42
2.3.2. İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği	43
2.4. VERİ TOPLAMA AŞAMASI.....	43
2.5. VERİ ANALİZİ SÜRECİ	44
3. BÖLÜM: ÇALIŞMANIN İSTATİSTİK ANALİZLERİ.....	46
4. BÖLÜM: BULGULARIN TARTIŞILMASI	63
4.1. KATILIMCILARIN İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ DÜZEYLERİNE DAİR TARTIŞMA	63
4.2. KATILIMCILARIN İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ ARASINDA CİNSİYET FARKLILIKLARINA DAİR TARTIŞMA	68
4.3. İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR TARTIŞMA	70
4.4. KATILIMCILARIN İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİNİN TÜRKÇE DÜZEYLERİNE GÖRE FARKLILIĞINA DAİR TARTIŞMA.....	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	76
KAYNAKÇA	82
EK 1. Gönüllü Katılım Formu	92
EK 2. Anket	93

EK 3. Etik Kurul İzni	97
EK 4. Orijinallik Raporu	98
EK 5. Turnitin Benzerlik İndeksi	99



KISALTMALAR DİZİNİ

MBS:	Motivasyonel Benlik Sistemi
İKİ:	İletişim Kurma İstekliliği
TÖMER:	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkez
D2 İKİ:	İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği
D1 İKİ:	Ana Dilinde İletişim Kurma İstekliliği
D2:	İkinci Dil
D1:	Ana Dili
YDT:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
EFL:	Yabancı Dil Olarak İngilizce
YEM:	Yapısal Eşitlik Modellemesi
D2 MBS:	İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	32
Tablo 2. Katılımcıların Türkçe Düzeyleri	33
Tablo 3. Katılımcıların Milliyetleri	34
Tablo 4. Katılımcıların Yaş Dağılımı	41
Tablo 5. Normallik Testi	47
Tablo 6. Betimleyici Analizler Genel Ortalamalar	50
Tablo 7. Betimleyici Analizler İkinci Dil Toplumsal Benliği	51
Tablo 8. Betimleyici Analizler İkinci Dil İdeal Benliği	52
Tablo 9. Betimleyici Analizler İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği	54
Tablo 10. Betimleyici Analizler İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği	55
Tablo 11. Bağımsız Gruplar İçin T Testi	58
Tablo 12. Korelasyonlar	60
Tablo 13. Tek Yönlü Gruplararası Varyans Analizi – İKİ_Genel	61
Tablo 14. Çoklu Karşılaştırmalar	61
Tablo 15. Tek Yönlü Gruplararası Varyans Analizi – ideal_genel.....	62
Tablo 16. Tek Yönlü Gruplararası Varyans Analizi – toplumsal_genel.....	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Gardner’ın İkinci Dil Edinimine Dair Sosyo-Eğitimsel Modeli.....	13
Şekil 2. MacIntyre’ın (1994) İletişim Kurma İstekliliği Modeli.....	21
Şekil 3. MacIntyre ve Charos’un (1996) İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Modeli	22
Şekil 4. MacIntyre vd. (1998) Tarafından Öne Sürülen Piramit Şekilli Heuristik Model	23
Şekil 5. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	33
Şekil 6. Katılımcıların Türkçe Düzeylerinin Dağılımı.....	34
Şekil 7. Avrupa Ülkelerinden Katılımcı Sayısını Gösteren Pasta Grafiği	37
Şekil 8. Asya Ülkelerinden Katılımcı Sayısını Gösteren Kartogram.....	38
Şekil 9. Afrika Ülkelerinden Katılımcı Sayısını Gösteren Pasta Grafiği.....	39
Şekil 10. Katılımcıların Yaş Dağılımı.....	40
Şekil 11. İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma Yapısı İçin Düzenlenen Histogram .	47
Şekil 12. İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Yapısı İçin Düzenlenen Q_Q Plot	48
Şekil 13. Motivasyon Yapısı İçin Düzenlenen Histogram.....	48
Şekil 14. Motivasyon Yapısı İçin Düzenlenen Q-Q Plot	49
Şekil 15. Motivasyonel Benlik Sistemine Dair Bulguların Sütun Grafiği	50
Şekil 16. İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliğine Dair Bulguların Sütun Grafiği	55

GİRİŞ

Son yıllarda, İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi'nin (MBS), ikinci dil (D2) ve yabancı dil öğreniminde etkili bir motivasyon kuramı haline geldiği belirgindir. Bununla birlikte, İletişim Kurma İstekliliği'nin (İKİ) dil öğretiminde, öğrencilerin iletişim sürecini başlatmaya istekli olup olmadıklarını araştıran bir yapı olduğu söylenebilir. Bu yapılar arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ilgili araştırmanın yapılması hedeflenmektedir. Bu bölümde çalışmanın konusu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları açıklanacaktır.

TEZİN KONUSU

İnsan zihninin genel prensiplerinin anlaşılması ve bireysel zihnin benzersizliğinin, kişiye özgü oluşunun keşfedilmesi gerek psikolojinin gerekse dilbiliminin konu alanları içerisine girmektedir (Dörnyei, 2005). Bu konuların ikincisi doğrultusunda yapılan çalışmaların alan içerisinde bağımsız bir alt disiplinin oluşmasına da yol açtığı görülmekte olup, bu alt disiplin başlangıçta “Farklılıklar Psikolojisi” olarak adlandırılmış, ardından “Bireysel Farklılıklar” olarak anılmaya başlanmıştır (Dörnyei, 2005). İsminden de anlaşılacağı gibi bireysel farklılıklar, bireylerin birbirlerinden farklı olabilecek özelliklerini ifade etmektedir (Dörnyei, 2005).

İkinci dil ediniminde ise birçok araştırmadan hareketle bireysel farklılıklar; dil öğrenim sürecine ilişkin, öğrenme hızlarında çeşitlilik, öğrenme stratejileri seçimi gibi farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar arasında motivasyon, çeşitli yapılarla ilişkilendirilebileceği için önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla motivasyon pek çok araştırmacı tarafından çalışılmış ve yapılan çalışmalar motivasyonla ilgili yeni psikolojik yapıların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Söz konusu yapılara örnek gösterilebilecek olan iletişim kurma istekliliği McCroskey'nin belirtmiş olduğu üzere ilk olarak ana dili ediniminde ortaya çıkmış olsa da (1992), ikinci dil ediniminin temel hedeflerinden biri olan ikinci dilde iletişim kurma yeterliliği (Hymes, 1972) ile çok yakından ilgili olması sebebiyle, bu kavramın ikinci dilde çalışan araştırmacıların

ilgisini çektiği ve ikinci dilde de çalışılmaya başlandığı görülmektedir (MacIntyre, Dörnyei, Clément, ve Noels, 1998).

İletişim kurma istekliliği bireyin herhangi bir fırsat ile karşılaştığında iletişimi başlatma niyeti olarak tanımlanmıştır (MacIntyre, Baker, Clément ve Conrad, 2001). İletişim kurma istekliliği kavramı ilk olarak ana dilinde iletişim araştırmalarında ortaya çıkmış ve bir kişilik özelliği olarak kabul edilmiştir (McCroskey ve Richmond, 1987). Ayrıca bu kavram, bireylerin fırsat olduğunda iletişim sürecini başlatma ya da başlatmama tercihleriyle ilişkilidir (McCroskey, 1992). Araştırmacılar bunun yanı sıra iletişim kurma istekliliğinin dil öğrenme sürecinin ana hedefi olarak yorumlanabileceğini belirtmişlerdir (MacIntyre vd., 1998). Bununla birlikte, çalışmalar öğrencilerin konuşmak için yeterli kapasiteye sahip olsalar bile iletişim sürecini başlatmamayı, sessiz kalmayı tercih edebileceklerini göstermektedir (MacIntyre, 2007).

İkinci dil motivasyonu ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği birlikte ele alındığında durum biraz daha farklıdır. İkisi arasındaki ilişki üzerine yapılmış olan öncü çalışmaların, genel olarak bireylerin iletişim kurma ve hedef toplulukla bütünleşme istekleri ile ilişkilendirilebilen, bütüncül motivasyon olarak adlandırılan bir motivasyon türü ile olan ilişkisini vurguladığı görülebilmektedir. Bununla birlikte motivasyonel araştırmaların zaman geçtikçe birey üzerinde durulmasıyla, makro düzey analizinden çok mikro düzey analizine odaklanmaya başladığı gözlemlenmektedir. Sonuç olarak yapılan çalışmalar en yeni olarak kabul edilebilecek yapının, ikinci dil benlik sistemi olduğuna işaret etmektedir (Dörnyei, 2005, 2009). Bu yapı Markus ve Nurius'un (1986) "Olası Benlik Kuramı" ve Higgins'in (1987) "Benlik Farklılıkları Kuramının" birleştirilmesine dayanmaktadır. Dörnyei (2005, 2009) ikinci dil benlik sisteminin üç temel ögeden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; "ikinci dil ideal benliği", "ikinci dil toplumsal benliği" ve "ikinci dil öğrenme deneyimi"dir.

İkinci dil ideal benliği bireyin kendi algısı içerisinde sahip olmaya ihtiyaç duyduğu dil düzeyini ifade eder (Dörnyei, 2005, 2009). Diğer bir deyişle ikinci dil ideal benliği bireyin kendisinde olması gerektiğini düşündüğü/hissettiği ikinci dil düzeyine odaklanmaktadır. Dolayısıyla ideal dil benliğinin kişinin içsel isteği/hedefi olarak yorumlanması mümkündür (Dörnyei, 2005, 2009). *İkinci dil toplumsal benliği* ise kişinin yaşadığı yakın çevre içerisindeki dil düzeyi algısıyla ilgilidir. Bireyin yakın

çevresindekilerin bireyden ulaşmasını istedikleri ikinci dil düzeyine, diğer bir deyişle arkadaşlarının, ailesinin ya da kendisine doğrudan ya da dolaylı etkide bulunan çevrenin uygun bulduğu dil düzeyine erişme kaygısı ve bunun sonucunda oluşan isteğidir (Dörnyei, 2005, 2009). *İkinci dil öğrenme deneyimi* ile de genellikle bireyin mevcut dil donanımına sahip olmasını sağlayan ya da bunu etkilemiş olan dil kursları, dil dersleri, öğretmenleri ya da ders materyalleri gibi unsurlardan söz edilebilir. İkinci dil öğrenme deneyiminin, bireyin ikinci dili öğrendiği sınıf ortamının hoşuna gitmesi ve/veya ikinci dil öğrenimini destekleyen öğreticiyi sevmesi ve/veya ikinci dili onunla birlikte öğrenen diğer öğrencilerin olumlu etkileri gibi faktörler sonucunda kişinin ikinci dil öğrenmek için motivasyon sahibi olmasına yol açabildiği gözlemlenmektedir (Papi, 2010). Bu motivasyon ve benlik farklılıklarının en belirgin göstergelerinden biri iletişim kurma istekliliğidir.

Gardner'ın (1988) "Sosyo-Eğitimsel Modeli'ni" temel alan öncü çalışmalar ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve motivasyon arasında çeşitli ilişkileri ortaya çıkarmıştır. Çalışmaların, iletişim yeterliği (Yashima, 2002) ve özgüven (Khajavy, Ghonsooly, Hosseini Fatemi ve Choi, 2016; Peng, 2015) aracılığıyla, motivasyon ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında dolaylı ilişkiler gösterdiği gözlemlenmektedir.

İngiliz Dili Eğitimi alanında, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olduğu görülse de, yabancılara Türkçe öğretimi alanında bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu gözlemlenmektedir. Yapılması planlanan bu araştırma ile birlikte söz konusu benlik prensiplerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanında İkinci Dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemi arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının araştırılması hedeflenmektedir.

TEZİN AMACI VE ÖNEMİ

İletişim kurma istekliliği, motivasyonel araştırmalardan evrimleşmiştir. Daha sonra, ikinci dil bağlamında yapılan çalışmalar iletişim kurma istekliliği yapısının; psikolojik, durumsal ve dilsel değişkenlerin bir birleşimi olduğunu ortaya koymuştur (MacIntyre vd., 1998). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç

olduğu gözlemlenmektedir (Polatcan, 2018; Yayla, 2018). Bu iki yapı arasında bir ilişki olup olmadığının tespitinin ve toplanan verilerin analizinin alana katkı sağlayacağı beklenmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği (sınıf içi) düzeylerinin ve ikinci dil motivasyon düzeylerinin, arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Uluslararası öğrencilerin katılımıyla toplanan verilerle, araştırma sorularına alınacak yanıtların, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanyazınına, öğrenci motivasyonu ve öğrenci istekliliği hususlarında katkı sağlaması beklenmektedir.

PROBLEM DURUMU

Motivasyon bir yapı olarak uzun süredir başarı ile ilişkilendirilmiştir (Dörnyei, 2005). Ayrıca bireylerin uzun süreli hedeflerine ulaşmalarında motivasyonun önemi büyüktür (Williams, Mercer, ve Ryan, 2016). Hem ikinci dil hem de yabancı dil öğretimi süreçlerinin temel amacı hedef dilde iletişim kurabilme becerisine sahip olmak olarak ele alındığında, iletişim kurma istekliliği yapısının araştırılması önem kazanmaktadır. Bu amacın da uzun süreli bir hedef olduğu söylenebilir. Bu sebeple farklı dillerde iletişim kurma istekliliği ve motivasyon arasında pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak, yabancılar Türkçenin öğretimi alanında yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Yayla, 2018). Bu sebeple iletişim kurma istekliliği ve motivasyon yapılarının farklı bağlamlarda araştırılması önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve motivasyonel benlik yapılarının kuramsal gelişimine katkı sağlayacağı gibi araştırma sonuçları yabancılar Türkçe öğretimi alanına pedagojik açıdan da katkı sağlayacaktır.

Bu sebeple çalışmayı yönlendirmesi amacıyla aşağıda belirtilen sorular düzenlenmiştir;

1. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri nelerdir?
2. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

3. Yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Yabancılara Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında Türkçe düzeylerine göre farklılık var mıdır?

SINIRLILIKLAR VE VARSAYIMLAR

Bu çalışma aşağıda belirtilen sınırlılıklara sahiptir.

- Bu çalışmada yalnızca nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır.
- Araştırma 170 kişilik bir örneklemden elde edilen verilerin bulgularına dayanmaktadır ve sosyo-kültürel açıdan (katılımcıların milliyetleri) veri normal dağılıma sahip değildir. Bu sebeple sosyo-kültürel faktörler bu çalışmasının kapsamı dışında bırakılmıştır.
- Bu çalışmayı gerçekleştirmek için Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER birimlerinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerden veri toplanmıştır.

Bu çalışmaya aşağıda belirtilen varsayımlara sahiptir.

- Çalışmaya katkı sağlayan katılımcıların içtenlikle ve dürüst bir şekilde anket sorularına cevap verdiği varsayılmıştır.
- Çalışmaya katkı sağlayan katılımcıların anketleri yanıtlamada herhangi bir anlama problemi yaşamadığı varsayılmaktadır.
- Katılımcıların paylaşmış oldukları demografik bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

TANIMLAR

Bireysel Farklılıklar: “Bireylerin birbirlerinden farklı olarak gösterebilecekleri özellikler ya da nitelikler” olarak tanımlanmaktadır (Dörnyei, 2005, s. 1).

Bireysel Öğrenici Farklılıkları: “Öğrencilerin bir yabancı/ikinci dili nasıl öğrendikleri ne kadar hızlı öğrendikleri ve ne kadar başarılı oldukları ile ilgili farklılıklar olarak tanımlanabilir. Bu farklılıklar hem dil öğrenme eğilimi ve motivasyonu gibi genel faktörleri hem de belirli öğrenici stratejilerini kapsayabilir. Söz konusu farklılıklar bilişsel, duyuşsal ya da sosyal doğaya sahip olabilir.” (Ellis, 2008, s. 966)

Bütüncüllük: Gardner’ın (1985) sosyo-eğitimsel modeline göre bütüncüllük ve öğrenme durumlarına yönelik tutumların, sosyo-kültürel çevrenin temelinde yer alan iki ana tutum olduğu, bilinmektedir. Bütüncüllük “ikinci/yabancı dil topluluğunun üyeleriyle tanışma ve iletişim kurma amacıyla bir ikinci/yabancı dili öğrenme arzusu” ile ilişkilendirilebilir. (Yashima, 2002, s. 56)

İletişim Kurma İstekliliği (İKİ): McCroskey ve Baer (1985) tarafından geliştirilen, iletişim kurma istekliliği kavramı, fırsat verildiğinde iletişim içerisine girme niyeti olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram “bir bireyin serbest olduğunda iletişimin başlatılmasına yönelik, kişilik temelli kaçınma ya da iletişime açık olma” eğilimiyle ilgilidir (McCroskey, 1997, s. 77).

İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği (D2 İKİ): Bireylerin fırsat bulduklarında diğer bireylerle ikinci dilde iletişim kurmaya ne kadar istekli olduklarını ifade eder (Williams vd., 2016). “Belirli bir kişi ya da kişilerle belirli bir zamanda bir ikinci dili kullanarak konuşmaya başlamaya hazır bulunuşluğu” ifade eder (MacIntyre vd., 1998, s. 547).

İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi: İkinci dil öğrenme motivasyonunu “öz” çerçevesi içerisinde kavramsallaştırmak için yeni bir yaklaşımdır (Dörnyei, 2005), bu çerçeve üç temel kavramın birleşimiyle ortaya çıkar. Bunlar ikinci dil ideal benliği, ikinci dil toplumsal benliği ve ikinci dil öğrenme deneyimidir.

İkinci Dil İdeal Benliği: İkinci dil ideal benliği bir kişinin sahip olmayı isteyeceği tüm özelliklerin (örn, umutlar, hedefler, arzular) temsili olarak tanımlanmaktadır (Csizér ve Dörnyei, 2005). Ayrıca Mercer, Ryan ve Williams (2012), ikinci dil ideal benliğini, “Kişinin gelecekteki ideal halinin ikinci dil özelindeki boyutudur, burada motivasyon kişinin becerikli bir ikinci dil kullanıcısı olarak kendisini gördüğü, arzulanan geleceğe dayalı hedefleri tarafından şekillenir.” olarak tanımlamışlardır. Dörnyei’nin (2005) 3 alt yapıya sahip motivasyon çerçevesine göre ikinci dil ideal benliği, kişinin ikinci dile özel arzuladığı gelecekteki yansıması ile ilgilidir.

İkinci Dil Toplumsal Benliği: “Bireyin kişide bulunması gerektiğine inandığı özellikleri (örn. çeşitli görevler, zorunluluklar, sorumluluklar)” ifade eder (Csizér ve Dörnyei, 2005, s. 617).

İkinci Dil Öğrenme Deneyimi: “Mevcut öğrenme ortamı ile ilgili yerleşik, yönetsel etkilerle ve deneyimlerle (örn. öğretmenin, müfredatın, akran grubunun etkisi) alakalıdır” (Dörnyei, 2009, s. 29).

Motivasyon: Bir ikinci ya da yabancı dili öğrenme motivasyonunu “bireyin bir arzu ya da süreçte elde ettiği tatmin sebebiyle dili öğrenmeye çalıştığı ya da çabaladığı derece” olarak ilk kez tanımlayan Gardner’dır (1985, s. 10). Gardner’ın (1985) sosyo-eğitimsel modeli ikinci dil öğrencisinin bir ikinci dili öğrenme arzusunun, motivasyonel yoğunluğunun ve ikinci dili öğrenmeye yönelik tutumlarının, motivasyonun temel belirleyicileri olduğunu öne sürmektedir. Bu model 1990’ların sonuna kadar ikinci dil motivasyonu konusunda popülerliğini sürdürmüştür, bununla birlikte motivasyon araştırmalarının sonuçları arasındaki tutarsızlıklar sebebiyle modelin geçerliği bu dönemde bazı araştırmacılar tarafından sorgulanmıştır (Au, 1988).

Motivasyonun bilişsel ve hümanistik yönleri, 1990’larda motivasyonun kuramsal bakış açısını genişletmek için farklı yollar arayan farklı akademisyenlerin dikkatini çekmiştir (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994, 2003; Oxford ve Shearin, 1994). Eğitimsel psikoloji kuramı olarak öz belirleme kuramı bu dönemde popülerlik kazanmıştır (Deci ve Ryan, 1985).

Algılanan İletişim Yeterliği: İletişimsel yeterlik, “bir bilgiyi taşımak ya da bilgi vermek için yeterli yetenek; konuşarak ya da yazarak bir şeyin bilinmesini sağlama yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (McCroskey ve McCroskey, 1988, s. 109). Bununla

birlikte, algılanan iletişim yeterliği yapısının bir bireyin kendi iletişim yeterliğinin ne durumda olduğuna, gerçek iletişimsel yeterliği yerine öz-farkındalığına dayanarak inandığını yansıtmaktadır (McCroskey ve McCroskey, 1988). Bir bireyin kendi iletişimsel yeterliğine olan algısının, asıl yeteneğine rağmen, iletişim kurma istekliliğini önemli derecede etkilediği öne sürülmektedir (Baker ve MacIntyre, 2000).

İletişim Kaygısı: Horwitz, Horwitz ve Cope (1986, s. 125) kaygıyı “otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerginlik, tutulma, sinirlilik ve endişe (ya da gerilim, tutulma, gerginlik ve endişe)” olarak tanımlamaktadır. Araştırma alanında kaygının 3 farklı yönü incelenmiştir, bunlar kişilik özelliği (süreklilik) kaygısı, durumsallık kaygısı ve duruma özel kaygıdır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Kişilik özelliği kaygısı durumsallık kaygısı (durumsal kaygı) bakış açısından bakıldığında, duygusal bir durum olarak tanımlanabilir. Duruma özel kaygı, kaygıyı belirli ortamlarda inceler. Yabancı dil kaygısı ise genel kaygıdan farklıdır, sınıf içerisinde yabancı dil öğrenimi ile ilgili “belirgin bir takım inanışlar, algılar ve hisler” olarak tanımlanır (Horwitz vd., 1986, s. 130). Yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, test kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu olarak kategorilendirilmiştir. Yabancı dil kaygısının alt kategorilerinden biri olan iletişim kaygısı, başkalarıyla bir yabancı dilde iletişim kurarken bir korku ya da kaygı olarak tanımlanmaktadır.

İletişim Özgüveni: “Bir kişinin sonuç üreteceğine, hedeflere ulaşacağına ya da görevleri yeterlikle yerine getireceğine dair yeteneğe sahip olduğuna inanç” olarak tanımlanmaktadır (Dörnyei, 2005, s. 73). Öz-algılanan iletişim yeterliği ve kaygı yokluğu ile ilişkili olarak öne sürülmüştür (Clément, 1980).

Olası Benlikler Kuramı: Olası benlikler kavramı öz-bilgiyle ilgili düşünceleri tamamlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu kavram, bireylerin ne olabilecekleri ne olmak isteyecekleri ve ne olmaktan korktukları ile ilgili düşüncelerini temsil ederek biliş ve motivasyon arasında kavramsal bir bağ kurar. Olası benlikler, umutların, korkuların, hedeflerin ve tehditlerin bilişsel bileşenleridir ve bu dinamiklere belirli öz-alakalı (kişinin kendisiyle alakalı) şekil, anlam, organizasyon ve yön verir (Markus ve Nurius, 1986).

Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory): Öz belirleme kuramı deneysel temellere dayananan biyolojiden temel alan bir insan davranışı ve kişilik gelişimi

kuramıdır. Öz belirleme kuramının analizi öncelikli olarak psikolojik düzeye odaklanmaktadır ve bir süreklilik eşliğinde kontrollüden otonoma motivasyon tiplerini farklılaştırır. Bu kuram özellikle, sosyal-bağlamsal etkenlerin, yeterlik, ilişkililik ve otonomluk gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini aracılığıyla, insanların gelişimini nasıl desteklediği ya da engellediği ile ilgilenmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Öz belirleme kuramı insanoğlunun temel olarak otonomluğa, yeterliğe ve ilişkililiğe ihtiyaç duyduğunu öne sürmektedir. Bu ihtiyaçların ne ölçüde tatmin edildiği çeşitli motivasyon tiplerini ortaya çıkarır (Deci ve Ryan, 2000). Bunun yanı sıra, öz belirleme kuramı içe yönelik motivasyon ve dışa yönelik motivasyon arasında bir ayırım yapar. İçe yönelik motivasyon bir eylemi sadece bu eylem için, onu yapmaktan alınan zevki hissetmek için gerçekleştirmek anlamına gelirken, dışa yönelik motivasyon bir eylemi, ödül almak ya da cezalandırılmaktan kaçınmak için gerçekleştirmek olarak tanımlanır (Deci ve Ryan, 1985).

Özbenlik-Çelişki Kuramı (Self-Discrepancy Theory): Bu kuramın ortaya çıkışı klinik psikoloji alanındadır. Temelinde ne olduğumuz, ne olmak istediğimiz, ne olmamız gerektiği ve diğerlerinin bizden bekledikleri arasındaki çelişkilerin gerginliğe sebep olduğunu öngörmektedir. Higgins (1987) üç öz-alan (toplumsal, ideal ve asıl) ve iki bakış açısı (kendi/diğer) şeklinde ayrımlar yapmıştır ve dört öz-kılavuz ya da benlik kılavuzu (Kendi/İdeal, Kendi/Toplumsal, Diğer/İdeal, Diğer/Toplumsal) ortaya çıkarmıştır. Mevcut ya da asıl benliğe, kendi ya da diğer bakış açısından bakılabilir. Asıl benlik ile diğer benlikler arasında çatışmalar çıkabilir. Bununla birlikte, iyi-dengeli dil öğrencilerinde çelişkiler değişim için bir motivasyon aracı olarak kabul edilmektedir (Lanvers, 2016).

Yabancı Dil: “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil. Fransızca, Almanca, İngilizce gibi.” şeklinde tanımlanmaktadır. (Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, akt. Durmuş, 2018, s. 183). Ayrıca, Klein (1984) bu kavramı, bir “dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil” olarak tanımlar (s.31, akt. Durmuş, 2018, s. 183). Yabancı dil "o dilin genel olarak sıradan iletişim aracı olarak kullanılmadığı bir yerde öğrenilen dildir" (Oxford ve Shearin, 1994, s. 14).

İkinci Dil: “Geniş anlamıyla, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir.” (Richards ve Schmidt, 2002, p. 472, akt. Durmuş, 2018, s. 183). İkinci dil, “o dilin çoğu insan için günlük iletişimin ana aracı olarak kullanıldığı bir yerde öğrenilen dildir” (Oxford ve Shearin, 1994, s. 14).



1. BÖLÜM

KAYNAK TARAMASI

1.1. BİREYSEL FARKLILIKLAR

Psikoloji doğası gereği insan zihninin benzersizliğine ve genel prensiplerine odaklanma eğilimindedir. Bireysel farklılıklarsa bunların ilkinde (bireylerarası değişikliklere) genel yönlerden odaklanır (Dörnyei ve Ryan, 2015, s. 1). Geleneksel bakış açısına göre bireysel farklılıklar bir bireyden diğerine farklılık gösterebilen özellikler ya da niteliklerdir. Bu farklılıklar özünde, insanların eylemleri, bilimsel gerçekler gibi tahmin edilebilir olmadığından sosyal bilimlerin var olma sebebidir.

Eski Ahit ve klasik Yunan edebiyatı dışarıda tutulursa, modern bireysel farklılıklar araştırmalarının başlangıcı Sir Frances Galton'un ve Alfred Binet'in eserlerine dayanmaktadır. Sonrasında zekâ testleriyle birlikte araştırma ivmesi oluşmuş ve ardından klasik test kuramının (Kline, 2005) oluşturulmasıyla kişilik, tavır ve belirli bilişsel algı testleri gibi psikolojik testler tasarlanmıştır. Bu alan 1950'lerde gelişmiştir ve günümüzde psikolojinin içerisinde geniş kapsamıyla hâlâ ağırlığını korumaktadır.

İkinci dil edinimi kapsamında değerlendirildiğinde bireysel farklılıklar konusunun, bireyler anadillerinde sorun yaşamadan uzmanlaşmış olsalar bile, bir ikinci dili ve yabancı dili öğrenme düzeylerinin kişiler arasında farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak incelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin, ortamın ve dilin arasındaki karşılıklı ilişkilerin ikinci dilde önemli bir rolü vardır (Schumann, 2013).

Dahası bu husus bizleri ikinci dil öğrencilerinin özelliklerini düşünmeye itmektedir. Bu konuyu anlamak için yapılan birçok çalışma olsa da konuyu asıl canlandıran ve ivme kazandıran başarılı dil öğrencisi çalışmalarıdır (Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1978). Bu çalışmalar bireyselleşmiş dil öğrenme tekniklerinin diğer bir adıyla dil öğrenim stratejilerinin ve öğrenme stillerinin incelenmesinin önünü açmıştır (Shekan, 1998).

Geleneksel düşüncelerin aksine modern bireysel farklılıklar yaklaşımlarında bireysel öğrenici özelliklerini durağan olmanın aksine geçici ve durumsal olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bunlar aynı zamanda dil algısı, motivasyon, öğrenme stratejileri ve benzerleri gibi karmaşık yapılar olarak nitelendirilmektedir. Bütün bu kavramlar karmaşık olarak nitelendirilir ve hepsi bağlam ve zamana dayalıdır. Yine de bireysel farklılıklar çalışmalarının geleneksel yönelimlerden ayrılması mümkün değildir.

Bireysel farklılıkları açıklarken Dörnyei ve Ryan (2015)

Klasik bireysel farklılıklar paradigmasından ne kadar kaçınmaya çalışsak da, her ne kadar dildeki yerleşiklik, karmaşıklık ya da dinamizm konularını ifade etmeye çalışsak da her seferinde öğrencilerin birbirleri ile nasıl farklılık gösterdiğini anlamının en etkili yolunun bir dizi genellenebilir özellik çerçevesinde gösterdiği çeşitliliği göz önünde bulundurmak olduğu gerçeğine dönmekteyiz.

şeklinde belirtmektedirler (ss. 13-14).

1.1.1. Bireysel Farklılık Çalışmalarının Önemli Noktaları

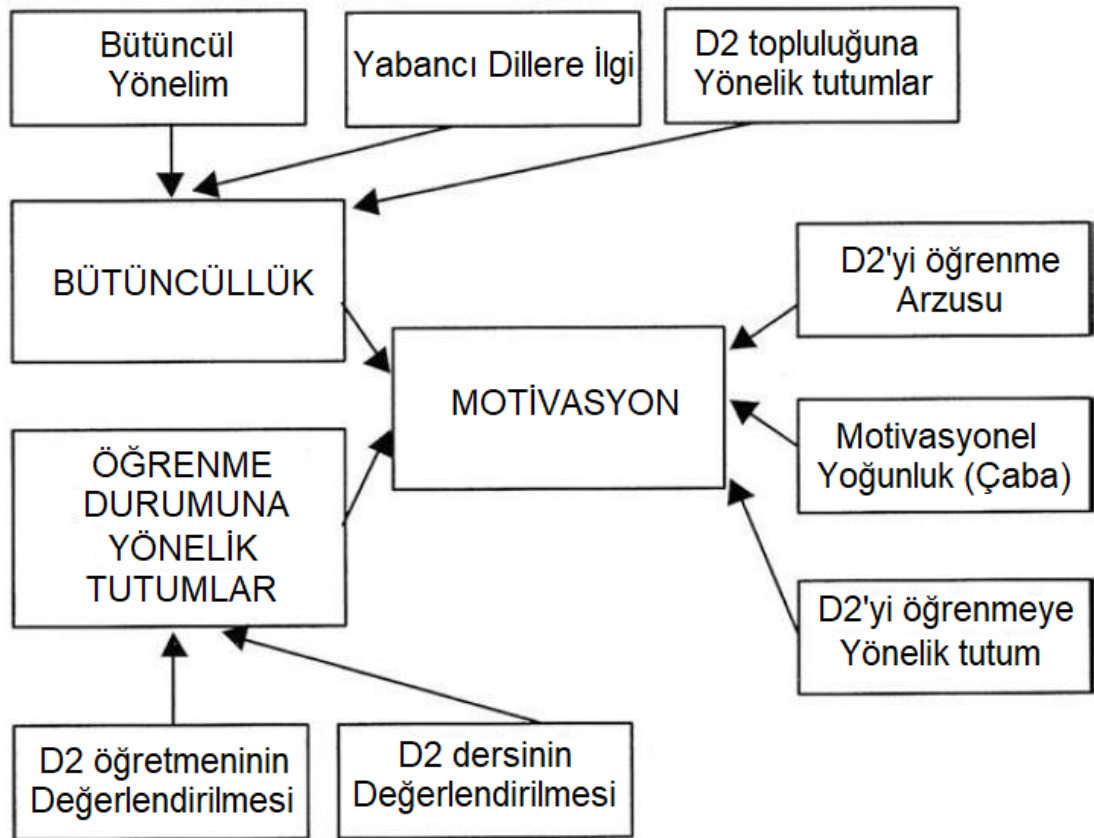
1.1.1.1. İkinci Dil Motivasyonu ve Gelişimi

Alanda önemli noktalardan biri olan motivasyon dil öğrenimi açısından büyük bir önem kazanmıştır, bunun sebepleri arasında bireylerin yeni bir dili öğrenmelerinde bir uyarıcı oluşu ve bu öğrenim sürecini devam ettirmelerini sağlamaya yardımcı olması gösterilebilir. Birey yeterli motivasyona sahip olmadan, yüksek bir potansiyele sahip olsa bile uzun vadeli amaçlarını yerine getiremeyebilir. Üstelik bireylerin yeterli olmadıkları konuları telafi edebilmek ve onları başarıya götürmek için motivasyon önemli bir yardımdır. Dolayısıyla motivasyon, ortaya çıkışından beri kuramsal ve yöntemsel birçok gelişim göstermiştir ve dil öğreniminde etkin, ilgi çekici ve önemli bir unsur olarak düşünülebilir.

Motivasyonun gelişimi kronolojik olarak üç ana bölümde incelenebilir. Gardner ve Lambert'ın öncülüğünde bir grup psikoloğun 1950'lerde Kanada'da yaptığı çalışmalar bunların birincisinin temeli olarak kabul edilebilir. Başlangıçta bu araştırmacılar yabancı dil derslerini sosyokültürel öğelere dayanması sebebiyle diğer derslerden farklı olarak ele almışlardır. Dahası, yabancı dil derslerinin “dil tutumları, kültürel stereotipler

ve jeopolitik unsurlar gibi psikolojik faktörlerle” bütünleşik olduğunu vurgulamışlardır (Dörnyei ve Ryan, 2015, s. 74). Tutumlar ve motivasyonla ilgili çalışmaları sonucunda, başarılı öğrenmenin belirleyicileri olarak daha eski görüşler olan yetenek ve etkili öğretimin yerini yavaş yavaş bahsi geçen bu iki görüş almaya başlamıştır.

Gardner ve Lambert’in (1972) motivasyon üzerine çalışmaları eski bireysel yönelimleri yani nitelikleri sosyo-psikolojik yaklaşımlarla birleştirmiştir. Gardner (1985) belirli yapılar önermiş olsa da bunlar bir süre için gelişim sürecinde kalmıştır. Gardner ve MacIntyre (1993), “Zekâ, dile yatkınlık, dil öğrenme stratejileri, dil tutumları, motivasyon ve dil kaygısı gibi bireysel ve çeşitli psikolojik yönleri kapsayan ve sosyo-eğitimsel model olarak adlandırılan bir ikinci dil edinimi modeli önermişlerdir” (Dörnyei ve Ryan, 2015, s. 75).



Şekil 1. Gardner'ın İkinci Dil Edinimine Dair Sosyo-Eğitimsel Modeli (Gardner ve MacIntyre, 1993, s. 3)

Her ne kadar bu model birçok çalışmaya yol gösterici olsa da, Gardner bu modelin nihai bir model olmadığını ve daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiğini

belirtmiştir. Yapılan çalışmalar bu modeli bir bütün olarak ele almamış, iki alt bölüme odaklanmıştır. Bunlardan biri bireyin İkinci dil topluluğuna karşı beslediği pozitif hisleri ile alakalı olarak ele alınabilecek olan bütüncül motivasyon ve diğeri bireyin, dil yeterliliği ile refah, iyi bir iş ve benzeri unsurlar arasındaki ilişkiye olan inancı olarak ele alınabilecek araç motivasyondur.

Sosyo-Eğitimsel modelin yanında bir sosyo-psikoloji geleneği etkisinde öne sürülen başka birçok model bulunmaktadır ve bunlara, çoklu-etnik bağlamlara odaklanan Clément'in (1980) sosyal bağlam modeli ve Schumann'ın (1986) kültürel etkileşim modeli örnek gösterilebilir. Fakat sosyo-psikolojik geleneğin etkisinde olan ve sınırlılıklarına sahip olan çalışmalar, makro-düzey analizlerine odaklandığı ve bireysel öğelerin mikro-düzey analizleri üzerinde durmadıkları için kaçınılmaz olarak zamanla uygulayıcıların ilgisini yitirmiştir.

Bahsedilen dilimlerin ikincisi durumsal-biliş olarak adlandırılabilir. Bu yenileşmenin temel başlangıç noktasının motivasyon araştırmaları ve eğitim psikolojisi arasındaki boşluk olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili başlangıçta endişelerden bahsedilmiş olsa da Crookes ve Schmidt'in (1991) "Motivasyon: araştırma gündeminin tekrar açılması" (Motivation: reopening the research agenda) çalışması başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Motivasyonun durumsal-biliş yönelimleriyle ele alınmasının ardından araştırmacılar motivasyon üzerinde mikro-düzeyli (mikro ölçekli) analizleri vurgulamaya yani motivasyonu bağlamsal faktörlerle ilişkilendirmeye, birleştirmeye başlamışlardır. Bu araştırma gündemi içerisinde iki önemli kuramdan bahsedilebilir. Bunlar öz belirleme kuramı (self-determination) ve nedensel çıkarsama kuramıdır (attribution theory).

Öz belirleme kuramının başlangıçta odaklandığı unsurlardan söz ederken otonomi (bağımsızlık/özerlik), ilişki ve yeterlikten bahsedilebilir. Bu kuram zamanla içsel ve dışsal motivasyon üzerine kavramsallaştırılmıştır (Deci ve Ryan, 2009). Kuram 'öğrencilerin' çeşitli durumsal ve sınıfa özel uygulamalarda bilişsel algılarını vurgulamıştır (Dörnyei ve Ryan, 2015, s. 82). Dolayısıyla bahsedilen kuram sosyo-eğitimsel model ve bağlamsal öğelerin mikro-düzey analizlerine dair gelecek yönelimler arasında bir köprü olarak yorumlanabilmektedir.

Nedensel Çıkarsama Kuramı Atkinson'ın klasik başarı motivasyonu kuramına bir meydan okuma statüsünde olduğu için önemli bir yere sahiptir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Nedensel çıkarsama kuramına göre motivasyon geçmiş tecrübelerle yakın bir bağa sahiptir ve bu tecrübeler hem başarı hem de başarısızlıkla ilişkili olabilir. Bununla birlikte, kişinin başarısızlığı bağladığı sebeplerle ilgili düşünceleri de önemli bir yere sahip olabilir, başarısızlığın sebebinin kötü bir strateji ya da yetersiz çaba olduğunu düşünen biri genellikle motive olmaya meyil gösterebilir (Weiner, 2010). Bunun ikinci dil edinimi konusundaki önemi dünya genelinde dil öğrenimindeki başarısızlıklarla ilişkilendirilebilmesinden kaynaklanmaktadır. Bahsedilen kuram ikinci dil ve yabancı dil motivasyon araştırmalarını da çeşitli yönlerden etkilemiştir. İlk olarak, bireyin geçmiş tecrübeleri ve geleceğe dair başarı yönelimleri arasında bağlantılar kurarak “motivasyonun geçici doğası” üzerine odaklanmaktadır. İkinci olarak, alana niteliksel yönelimler ekleyerek ikinci dil ve yabancı dil motivasyon çalışmaları konusunda yöntemsel gelişmelere olanak sağlamıştır. Üçüncüsü daha önceki süreci inceleyerek durumsal-biliş yönelimlerine gönderme yapan süreç odaklı dönemdir. Bununla birlikte, motivasyon çalışmaları o zamana kadar yapılan diğer çalışmaların ötesine geçmiş, gelişmiştir ayrıca zaman, dinamizm ve dalgalanmaların önemi artmıştır. Motivasyon kavramı, aynı ders saati içerisinde bile değişebilecek kadar dinamik bir kavramdır ve motivasyon çalışmalarının son dönem yönelimleri bu dinamik yapıya odaklanmaktadır. Bu belirgin döneme odaklanan birçok önemli model bulunmaktadır. Bunların ilki, Dörnyei ve Ottó (1998) tarafından öne sürülen süreç modelidir ve İkinci dil motivasyon çalışmalarına dinamizmi eklemek için yapılan erken denemelerdendir. Bu model özetle, eylem öncesi aşama, eylem aşaması ve eylem sonrası aşama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Buradaki temel amaçlar çeşitlidir ve aşamalara göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, kişinin bir şeyi yapmaya başlamadan önceki motivasyonunu etkileyen faktörler, eylem aşamasına gelindiğinde farklıdır. Buna ek olarak, geleceğe yönelik etkiler eylem sonrası aşama ile ilişkilendirilebilir.

Bu dönemdeki önemli kuram yapıtaşlarından bir diğeri de Dörnyei (2005) tarafından öne sürülen “İkinci dil motivasyon benlik sistemi” olarak adlandırılabilir. Bu modelin ilk temelleri Markus ve Nurius'un (1986) olası benlikler ve Higgins'in (1987) benlik farklılıkları kuramına kadar uzanmaktadır. Olası benlikler genel olarak bireylerin kendi gelecekleri ile ilgili fikirlerine odaklanır, bu fikirler “ne olabilecekleri ne olmak

istedikleri ve ne olmaktan korktukları” üzerinde durur (Dörnyei ve Ryan, 2015, s. 87). Benlik farklılıkları kuramı ise iki alt kategoriden oluşur ve olası benliklerin motivasyonu nasıl etkilediğini açıklar. Bu alt kategoriler kişinin sahip olmak istediği genel arzuları (umut, hayal, vb.) ile ilişkilendirilebilecek olan ideal benlik ve bireyin görev, sorumluluk vb. ile alakalı inanışlarıyla ilişkilendirilebilecek olan toplumsal benliktir. Higgins’e (1987) göre, motivasyonu tetikleyen güç kişinin gerçek benliği, ideal benliği ve toplumsal benliği arasındaki farklılıklardan ortaya çıkmaktadır.

İkinci dil motivasyonel benlik sistemi bu iki kuramı birleştirerek motivasyonel benlikleri üç alt bileşenden oluşacak şekilde kavramsallaştırmaktadır. Bunlar ikinci dil ideal benliği, ikinci dil toplumsal benliği ve ikinci dil öğrenme deneyimidir. İkinci dil ideal benliği kişinin ikinci dil bakımından ideal benliğini vurgular, ikinci dil toplumsal benliği ikinci dil öğrenimi bakımından bulundurması gerektiğine inandıklarını vurgular, ikinci dil öğrenme deneyimi ise öğretmen etkisi, müfredat, sınıf ortamı vb. gibi mevcut dil öğrenme tecrübelerine odaklanır. İkinci dil edinme sürecinde deneyimin önemi yalnızca ikinci dil motivasyonel benlik sistemiyle değil aynı zamanda davranışçı psikoloji alanından gelen Kolb’un (1984) deneyimsel öğrenme kuramıyla da vurgulanmıştır. Kolb’a (1984) göre öğrenme “bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci”dir (s. 38). Bu kurama göre bireyler deneyim yoluyla öğrenirken farklı yollar izleyebilirler (Kolb, 2000). Bu deneyimler kavrama (somut deneyim, soyut kavramsallaştırma) ve dönüştürme (aktif deneyim, yansıtıcı gözlem) şeklinde ortaya çıkabilir. Kavrama ve dönüştürme eksenlerinin birbirlerini kesmesiyle de dört farklı öğrenme stili ortaya çıkar. Bunlar yerleştirme, değiştirme, ayırıştırma ve özümseme olarak adlandırılır. Bu kuramla birlikte deneyimin dil edinimi sürecinde işleyişine değinilmiştir. Ancak, bu çalışmada deneyimin işlenme sürecinden ziyade deneyimin ikinci dil ediniminde oluşturduğu motivasyona odaklanılmıştır.

Genel olarak düşünüldüğünde, motivasyon araştırması diğer Bireysel Farklılar yapıları ile benzer özellik gösterir. Kısmen süreklilik gösteren özelliklerin Makro-düzey analizleriyle başlar ve bireysel ya da bağlamsal faktörlerin mikro-düzey analizlerine geçer. Özellikle son dönemde, yaşanan zamanın ve dinamizmin önemi gibi kuramsal gelişmelerle, motivasyon kavramı niteliksel araştırma yöntemleriyle incelenmeye başladı.

1.1.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Motivasyonla İlgili Yapılan Güncel Çalışmalar

Kavi (2019), araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğrencilerinin eğitim sürecindeki motivasyon kaynaklarının ve motivasyona engel olan sorunların ne olduğunu bulmayı hedeflemiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de çeşitli üniversitelerin hazırlık sınıflarından 50 kadın 50 erkek olmak üzere toplam 100 kişilik bir örnekleme sahiptir. Kavi’nin (2019) bulgularına göre, Türkçe öğrencilerinin Türkçe öğrenerek daha fazla kişiyle iletişim kurabileceklerini düşünmeleri en önemli motivasyon kaynağıdır. Ayrıca, katılımcıların eğitimlerini daha iyi sürdürebilmelerinde Türkçenin motivasyonel açıdan önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcıların en önemli motivasyon kaynağının bütüncül motivasyondan geldiği, ikincil motivasyon kaynağının ise araçsal motivasyondan geldiği görülmektedir.

Koçer (2015) çalışmasında, YDT öğrencilerinin geçmiş ve günümüz arasında motivasyon değişimleri ile benlik algılarını ortaya çıkarmayı hedefleyen nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada örnekleme, Türkiye’de bulunan farklı milletlerden beş erkek yetişkin üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları motivasyonun karmaşık ve dinamik yapısını ve katılımcıların motivasyonel gelişimlerinde bireysel farklılıkların büyük ölçüde rol oynadığını vurgulamaktadır.

Abubakarı (2016) çalışmasında, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ve Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon düzeylerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Örnekleme 99 yabancı ve 101 Türk katılımcıdan oluşmaktadır. Türk öğrencilerin motivasyon düzeylerinin uluslararası öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve her iki grupta da erkek öğrenci motivasyonlarının kadın öğrenci motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu sonuçları gözlemlenmektedir.

Mohamed (2019) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisansüstü öğrencilerin motivasyon durumlarını incelemiştir. Örnekleminde 60 lisansüstü öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonucunda bu katılımcıların araçsal ve bütüncül olarak motive oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların araçsal motivasyonlarının bütüncül motivasyonlarına göre daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Hamaratlı (2015) çalışmasında, kelime ağı oluşturma yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım becerileri ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Örneklemi B2 düzeyinde 27 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisini ve genel motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu yöntemin katılımcıların yazma sürecinde daha rahat hissetmelerini sağladığı sonucunu elde etmiştir.

Bu çalışmada temel konu olarak ele alınan yabancı dilde iletişim kurma istekliliği yapısına geçmeden önce bu yapıyla ilişkilendirilen diğer temel bireysel farklılıklar yapılarının gözden geçirilmesi faydalı olacaktır ki bunlar duygu ve kaygıdır.

1.1.2. Duygu ve Kaygı

Hafıza, dikkat ve düşünme gibi zihinsel süreçleri içeren bilişsel bilgi yoğunlukla ikinci dil edinimi alanını hakimiyeti altında bulunduruyor olsa da bilişten ayrılamaz olması sebebiyle *duygu*, dil öğrenim sürecindeki karmaşık ilişkileri ile önem kazanmıştır (Williams vd., 2016). Bir düzeye kadar benzer oldukları varsayılsa da burada duygu (affect) terimi “duyguları (emotion), hisleri ve ruh hâllerini” içermektedir (Williams vd., 2016, s. 80). Duygular bir olay karşısında gösterilen “mutluluk, öfke, neşe ve pişmanlık olarak adlandırılabilir, bilinçli duygusal tepkiler” olarak kabul edilebilirler (Williams vd., 2016, s. 80). Bununla beraber, hisler duygulardan daha özeldir. Buna örnek olarak, bir öğrencinin sınav sonuçlarının beklediğinden düşük olmasından kaynaklanan hayal kırıklığı hissinin, öğretmenin sınıf içerisinde yapılması için beklenenin dışında bir etkinliği tercih etmesinden kaynaklanan hayal kırıklığı hissinden farklı olması gösterilebilir. Bunlara ek olarak ruh halleri daha az yoğunluk gösterse de bir süre etkisini sürdürür ve insanlar bazen içinde bulundukları belirli ruh hâllerini sebeplerini açıklayamayabilir.

Kişiler yeni bir dil öğrenirken bir hata yaptığında utanma gibi duygular sergilemeye eğimli olabileceğinden duygular dil öğrenimi açısından da önemlidir. Fakat belirli bir durum, farklı kişilerde bireysel ilgileri, kişilik özellikleri, tecrübeleri vb. gibi sebeplerle farklı duygulara ya da hislere yol açabilmektedir.

Duygunun ikinci dil edinimi alanındaki erken temellerinin, öğrencilerin öğrenmeye daha açık hâle gelmeleri için güvenli ve rahat bir öğrenme ortamının sağlanması fikrini destekleyen duyuşsal filtre hipotezi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Krashen, 1985). Bu konudan bahsederken kaygı kavramına da değinilmesi gerekmektedir. Bu kavram ikinci dil edinimi alanında önemli kabul edilebilecek bir kavramdır ve özellikle yabancı dil kaygısı olarak adlandırılarak alanda birçok araştırmanın konusu olmuştur (Horwitz vd., 1986). Kaygı, kötü hisleri çağırırsa da olumsuz ve olumlu olabilir (Dörnyei ve Ryan, 2015; Horwitz, 2010; MacIntyre, 2002; Scovel, 2001). Bu konuda iki kaygı arasında şöyle bir ayrım yapılabilir; bir öğrencinin yeterli kapasiteye sahip olmasına rağmen performansını kötü etkileyen, olumsuz kaygı ile ilişkilendirilebilecek olan zayıflatıcı (debilitative) kaygı ve öğrencilerin sınıfta gerçekleştirecekleri rol alma etkinliğini tekrar etmelerine sebep olacak az miktarda kaygının örnek gösterilebileceği “belirli derecede kaygı performansı artırabilir” fikrini temsil eden kolaylaştırıcı (facilitative) kaygı (Williams vd., 2016, s. 88).

Duygular insan hayatını önemli ölçüde etkiliyor olsa da psikoloji alanında ya da ikinci dil edinimi alanı özelinde yürütülen çalışmalar rasyonel düşünme ile olan zayıf ilişkileri sebebiyle sayı olarak düşük kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte, özellikle ikinci dil ediniminde kaygı konusu araştırmacılar için çekici bir araştırma konusu olmuştur, bunun sebebi olarak ikinci dil edinimi konusuyla derin bağlantıları gösterilebilir. Özellikle *Beş Faktör Kişilik Özellikleri Modeli* gibi kişilik çalışmalarında ve Gardner’ın sosyo-eğitimsel modelinde oynadığı rol görüldüğünde kaygının yeri heyecan uyandırmaktadır. Kaygıyla beraber olumlu ya da olumsuz tüm duygular, yani duygusal durumlar kişinin psikolojisi üzerinde etkiye sahiptir, dolayısıyla kaçınılmaz olarak kişinin dil öğrenme sürecine etki ederler. Bununla birlikte, yapılan çalışmalar kaygının dil öğretimi ile olan karmaşık ilişkilerini gözler önüne sermiştir ve bu yapının da dinamizmi, motivasyon ve diğer bireysel farklılıklar yapıları gibi mercek altındadır. Buraya kadar olan kısımda, mevcut çalışma özellikle iletişim kurma istekliliği konusuna odaklanmakta olduğu için bireysel farklılıklar içerisindeki iletişim kurma istekliliği ile bağlantısı olan bazı önemli yönler ve noktalar açıklanmış olup, iletişim kurma istekliliği kavramı sıradaki bölüm içerisinde ayrıntılı olarak sunulacaktır.

1.1.3. İletişim Kurma İstekliliği

İletişim kurma istekliliği kavramı “fırsat ve seçenek verildiğinde iletişimi başlatma olasılığını” temsil etmektedir (MacIntyre, 2007, s. 567). Bu kavramın ortaya çıkışı, Philips’in (1965, 1968) suskunluk (reticence) üzerine çalışmaları, Burgoon’un (1976) “iletişim kurma isteksizliği” kavramı, Mortensen, Arntson ve Lustig’in (1977) “Sözel davranış eğilimi üzerine” adlı çalışması, McCroskey ve Richmond’un (1982) “L1 iletişim araştırmalarında utangaçlık ve ‘iletişimden çekinme’ konsepti üzerine” adlı çalışması ile ilişkilendirilebilir (McCroskey, 2009; McCroskey ve Baer, 1985; McCroskey ve Richmond, 1987, 1991). McCroskey ve Richmond (1987) iletişim kurma istekliliğinin bilinen kapsamını, serbest olduğunda iletişimi başlatma ihtimali olarak belirlemişlerdir. İletişim bağlamında yeterliğin her zaman performansı öngörmediği bilinen bir gerçektir (MacIntyre, 2007). Üstelik MacIntyre (2007) gibi bazı araştırmacılar “bir dili uzun yıllar çalışmalarına rağmen bazı ikinci dil ve yabancı dil öğrencilerinin ikinci dil ve yabancı dil konuşurlarına dönüşmediğini” belirtmektedir (s. 564).

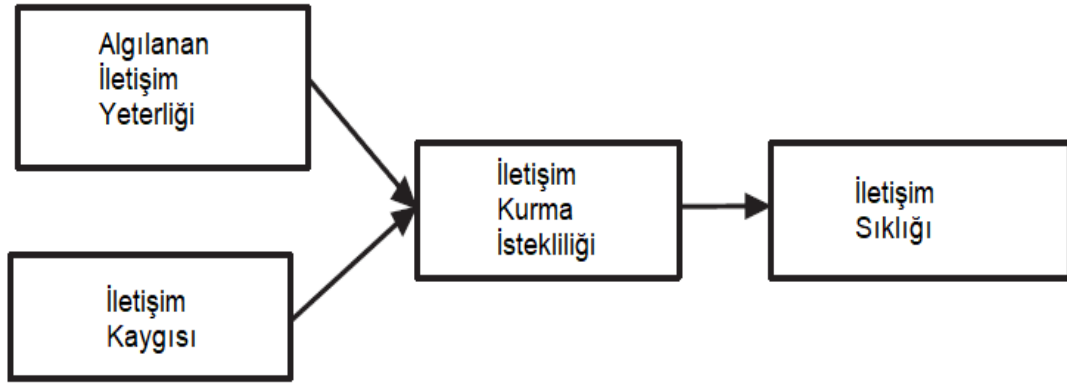
Ana dilinde iletişim kurma istekliliği alanındaki ilk araştırmalar bu kavramı bir kişilik özelliği olarak ele almışlardır ve düşünce ya da davranış düzenlerinin durum ya da zamandan etkilenmeyeceğini, yani durağan bir kavram olduğunu öne sürmüşlerdir (McCroskey, 1992).

1.1.4. Ana Dilinde İletişim Kurma İstekliliği

İletişim kurma istekliliği alanındaki öncü çalışmalar, bu kavram iletişim çalışmalarından özellikle de iletişim korkusuna odaklanan çalışmalardan çıktığı için ana dilinde yapılmıştır, dolayısıyla İKİ’nin kaygı ile önemli bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir (Dörnyei ve Ryan, 2015). Ana dilinde iletişim kurma istekliliğine (D1 İKİ) olan genel yönetsel yönelim, bir kişilik değişkeni olarak kabul edildiği için niceliksel özellik göstermekteydi. Bu kavramın incelenmesi için McCroskey ve Richmond (1982) dört iletişim bağlamından oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu bağlamlar, üç tip alıcı/dinleyici (yabancılar, tanıdıklar ve arkadaşlar) ile iki kişilik gruplarda, küçük gruplarda, toplantılarda ve seyirci önünde konuşmadır. Bu ölçek sıkça kullanılmış ve

geçerliği onaylanmış olarak kabul edilebilir (McCroskey, 1992). Buna örnek olarak Chan ve McCroskey'in (1987) çalışması gösterilebilir. Bu çalışma, katılımcıların iletişim kurma istekliliği değerlerinin ve gerçek iletişim eylemlerinin birbirleriyle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu sonuçların aksini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Cao ve Philp, 2006; MacIntyre vd., 2001). Bu incelemelerin ışığında kişinin ana dilinde iletişim kurma istekliliğini etkileyen bazı etkenler *içe kapanıklık, iletişim korkusu, öz-algılanan iletişimsel yeterlik ve özsaygı* olarak belirlenmiştir (McCroskey ve Richmond, 1991).

1994'te MacIntyre iletişim kurma istekliliği alanında çalışmıştır ve sonuçları öz-algılanan iletişimsel yeterliğin ve düşük düzey iletişim kaygısının iletişim kurma istekliliğinin öncülleri olduğunu göstermiştir (Şekil 2).



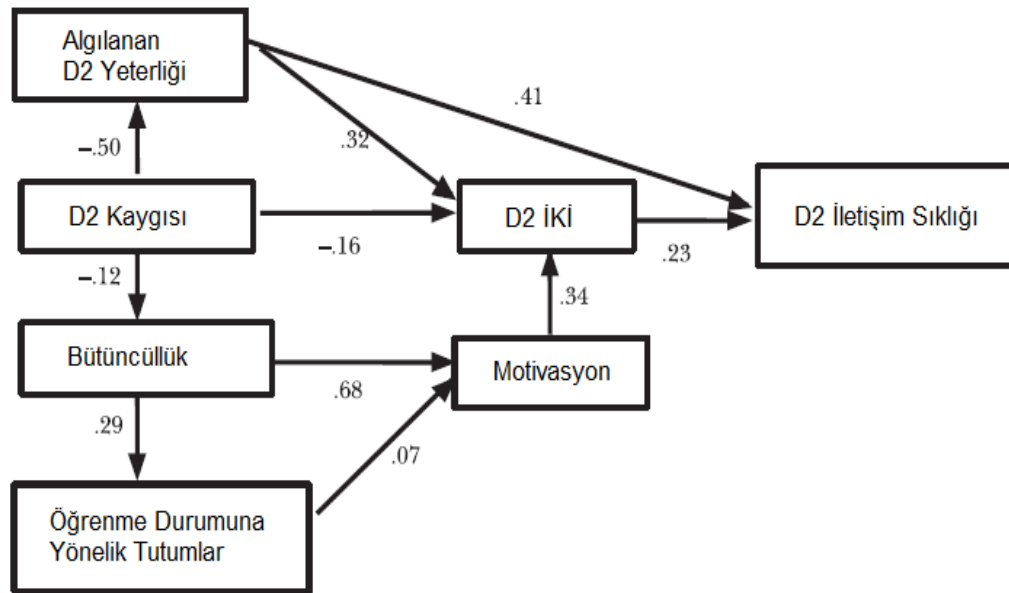
Şekil 2. MacIntyre'nin (1994) İletişim Kurma İstekliliği Modeli.

1.1.5. İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği

İkinci dilde iletişim kurma istekliliği kavramı, genellikle ikinci dilin tek başlarına ele alınan psikolojik, dilbilimsel, eğitimsel ve iletişimsel yönlerini bütünleştirerek, bu değişkenlerin arasındaki ilişkilere uyum içerisinde bakma şansı sunmaktadır (MacIntyre, 2007). İkinci dilde iletişim kurma istekliliğinde, ana dilinde iletişim kurma istekliliğinden farklı olan şeyler kişinin ikinci dildeki iletişim yönelimlerinin ana dilindeki ile farklılıklarından kaynaklanır. Kişinin ana dilindeki iletişim yönelimleri genellikle kişinin ikinci dildeki iletişim yönelimlerinden farklıdır. Söz konusu ikinci dil olduğunda kişinin iletişim yönelimlerini etkileyen faktörler “o anki sınıf etkinliğine ya da derse karşı basit bir ilgisizlikten, başkalarının önünde yabancı bir dilde iletişim

kurabilme ile ilgili kökü derinlere inen kaygılara kadar” oldukça geniş bir farklılık gösterebilir, (Williams vd., 2016, s. 140).

İkinci dilde iletişim kurma istekliliği alanındaki öncü araştırmalar batı bağlamında özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Kanada’da gerçekleştirilmiştir. İlk denemeler ikinci dil öğreniminde kaygı, tutum ve motivasyon konularında halihazırda çalışmakta olan bir grup sosyal psikolog tarafından yapılmıştır. Örneğin, McIntyre ve Charos’un (1996), Gardner’ın (1985) sosyo-eğitimsel modeline dayanan çalışması ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini incelemek için yapılan ilk girişimlerden biridir. Bu model (Şekil 3) ikinci dil iletişiminde tutum, motivasyon, algılanan yeterlik ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin ve kişiliğin rolünün önemine dikkat çekmektedir.

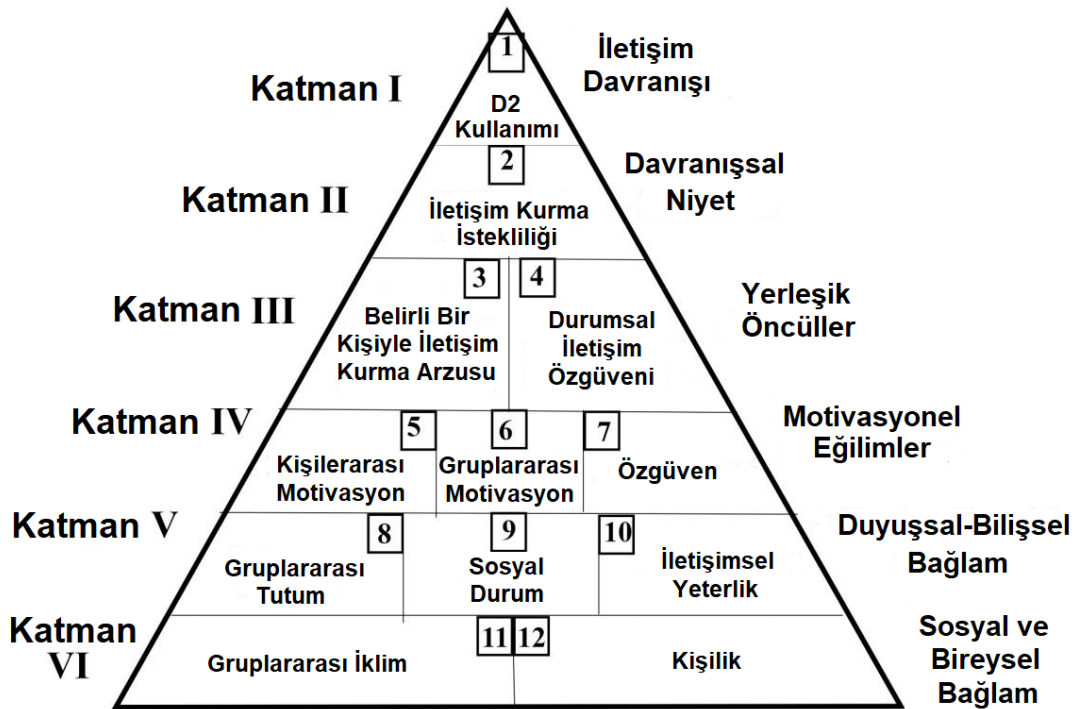


Şekil 3. MacIntyre ve Charos’un (1996) İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Modeli.

Şekil 3, MacIntyre ve Charos’un (1996) çalışmasına ait modelin bir parçasıdır ve Kanada’da Fransızcanın ikinci dil edinimi bağlamında ikinci dil öğrenimi ve ikinci dil iletişimi değişkenleri arasındaki ilişkileri göstermektedir. Görüldüğü gibi, İkinci dil kaygısı, algılanan ikinci dil yeterliğini, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini ve bütüncüllüğü olumsuz etkilerken, algılanan ikinci dil yeterliği, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini ve ikinci dil iletişim sıklığını olumlu etkilemektedir. Buna ek olarak bütüncüllük hem motivasyonu hem de öğrenme durumuna yönelik tutumu olumlu

etkilemektedir. Motivasyon ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini olumlu etkilemekte ve son olarak ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ikinci dilde iletişim sıklığını olumlu etkilemektedir.

İkinci dilde iletişim kurma istekliliğini incelemek için birçok girişim bulunmaktadır, bu girişimler özellikle dışadönüklük/içedönüklük, kaygı, bütüncüllük ve motivasyon gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılan yol gösterici modeller barındırır (MacIntyre ve Charos, 1996; MacIntyre ve Clément, 1996). Bu araştırmalar zamanla, yaygın olarak bilinen, hem kişilik özelliği (süreklilik) düzeyinde hem de durumsallık düzeyinde ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine odaklanan piramit şekilli heuristik modelin (Şekil 4) ortaya çıkışını sağlamışlardır (MacIntyre vd., 1998). Bu alanda yürütülen çalışmaların çoğu bu model etrafında toplanmaktadır. Bu modele göre ikinci dilde iletişim kurma istekliliği “ikinci dili kullanarak belirli bir kişi ya da kişilerle kesin bir zamanda konuşmaya başlamaya hazır bulunuşluk” olarak kabul edilmektedir (MacIntyre vd., 1998, s. 547).



Şekil 4. MacIntyre vd. (1998) Tarafından Öne Sürülen Piramit Şekilli Heuristik Model.

Bu model, kişilik özellikleri gibi kalıcı değişkenlerle ilişkilendirilebilen kişilik özelliği düzeyinde iletişim kurma istekliliği ve belirli bir kişiyle iletişim kurma gibi bağlamsal faktörlerle ilişkilendirilebilen durumsallık düzeyinde iletişim kurma istekliliğinin bir kombinasyonunu önermektedir. Bu modele göre, bu değişkenlerin hepsinin birbirleriyle ilişkili olduğu yani iletişim kurma istekliliği kavramının, ikinci dil edinimi ve öğrenimi için çalışan bireyler için karmaşık ve yoğun olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Piramidin temelinde diğerlerine göre nispeten daha kalıcı olarak kabul edilen kişilik ve “hedef dilin, öğrenildiği toplum içerisinde konumu ve statüsü” olarak kabul edilen gruplararası iklim bulunmaktadır (Williams vd., 2016, s. 140). Bahsedilen kalıcı değişkenler “ortam ya da insanın nerdeyse her durum için geçerli olan stabil, uzun süreli özelliklerini” temsil etmektedir (MacIntyre vd., 1998, s. 546). Diğer yandan, belirli bir kişiyle iletişim kurma arzusu gibi durumsal değişkenler bağlama dayalı ya da geçici olarak kabul edilebilmektedir. Görüldüğü üzere bu model altı katmandan oluşmaktadır ve yapısı ikiye bölünebilir. İlk üç katman (I, II, III) “iletişim kurma istekliliği üzerinde belirli bir andaki duruma özel etkileri temsil etmektedir” ve sonraki üç katman (IV, V, VI) “süreç üzerindeki stabil ve kalıcı etkileri temsil etmektedir” (MacIntyre vd., 1998, s. 547).

Katman VI, gruplararası iklim ve kişilik değişkenleri üzerinde birey çok az etkiye sahiptir. Bunlar bireyden oldukça bağımsızlardır ve atalardan gelen genetik faktörlerle ve kalıcı gruplararasılıkla ilişkilendirilebilirler. Ayrıca bu iki değişkenin kişinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.

Katman V, bireyin tipik duyuşsal ve bilişsel bağlamlarından oluşmaktadır. Bunlar gruplararası tutumlar, sosyal durumlar ve iletişimsel yeterlik olarak listelenebilir. Gruplararası tutumlar ikinci dili öğrenmek için motivasyonla, gerginlik, kaygı, tereddüt, arzu ve korkuyla ilişkilendirilebilir. Sosyal durum ise muhataplar, ortam, konu, amaç, iletişim türü vb. ile ilişkilendirilebilir. Sonuncusu yani iletişimsel yeterlik dilbilimsel stratejik, sosyokültürel, eylemsel özellikleri ve söylem özelliklerini içerir (Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell, 1995).

Katman IV, kalıcı etkilerin en son katmanı olan bu katman “oldukça belirli güdüler ve bireyin kendisiyle alakalı bilişinden” oluşmaktadır (MacIntyre, 2007, s. 568). Kişilerarası motivasyon, kişinin grup içerisinde sahip olduğu sosyal rollerden

gelmektedir ve gruplararası motivasyon, belirli bir sosyal gruba üyelikten ve kişinin kişilerarası motivasyonundan gelmektedir. Sonuncu öge yani ikinci dil özgüveni, kaygısız iletişimsel yeterlik algıları olarak tanımlanabilir.

Katman III, durumsal olarak kabul edilebilir ve belirli bir insanla iletişim kurma arzusundan ve durumsal iletişim öz yeterliğinden oluşmaktadır. “Modelin bu katmanı eğer kişinin fırsatı varsa, konuşmak ya da sessiz kalmak davranışsal niyetlerinin (Fishbein ve Ajzen, 1980) düzeyini” temsil etmektedir (MacIntyre, 2007, s. 568).

Katman II, iletişim kurma istekliliği, ikinci dil iletişimine hazırlanmanın en son psikolojik adımıdır. Bu modelle, iletişim kurma istekliliği “bir ikinci dili kullanarak belirli kişi ya da kişilerle belirli bir zamanda söylem içerisine girmeye hazır bulunuşluk” olarak tekrar tanımlanmıştır (MacIntyre vd., 1998, s. 547). Burada hazır bulunuşluk kelimesinin kullanılmasıyla model iletişim kurma istekliliği kavramını gerçek iletişime, iletişim niyetini ekleyerek genişletmiştir. Dolayısıyla el kaldırma gibi eylemler beden dili şeklinde iletişim kurma istekliliği olarak ele alınabilir. Bu model ayrıca neden bazı öğrenciler iletişim kurma istekliliğini temsil ederken diğerlerinin edemediğinin önemini göstermeye çalışmakta ve iletişim kurma istekliliğini oluşturmak için kişinin özsaygı, motivasyonun hem bütüncüllük hem de araçsal formunda dil öğrenmeye motivasyon, yeterli düzeyde iletişimsel yeterlikle kaygısızlık, yeterli ikinci dil tecrübesi, kişilik durumları ve sosyal bağlam gibi değişkenlerin bir kombinasyonuna sahip olması gerektiğini öne sürmektedir (MacIntyre vd., 1998).

Katman I, asıl iletişim davranışını temsil etmektedir, “birbirleriyle ilişkili değişkenlerin karmaşık sisteminin bir sonucudur” (MacIntyre vd., 1998, s. 547). Bu model ikinci dil yeterliği yerine ikinci dilde iletişimsel yeterliğin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, ikinci dil yeterliği kişilerarası/kültürlerarası hedefleri gerçekleştirmek için bir araç olarak kabul edilmektedir (Yashima, 2012). İkinci dilde iletişim kurma istekliliği araştırmalarının birçoğu bu modeli incelemeyi denemiş olmasına rağmen, kişinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörlerin önceden belirlenen ya da genel geçer kabul edilebilecek bir düzenini saptayamamışlardır dolayısıyla yapılacak herhangi bir çıkarım, durum göz önünde bulundurularak yapılmalıdır (Ellis, 2008; Yashima, 2012).

İletişim kurma istekliliğini anlamaya çalışırken öncelikle dilin öğretildiği bağlamın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Farklı bağlamlarda dili öğrenmenin anlamı değişiklik gösterebilir (Yashima, 2012). Dilin ikinci dil olarak öğretildiği batı bağlamlarında, yabancı dil bağlamlarından farklı sonuçlar elde edilebilir. İkinci dilde iletişim kurma istekliliği araştırmaları batı ortamlarında ortaya çıkmıştır. Baker ve MacIntyre (2000) öğrenme bağlamının iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisini eğitim dilinin ikinci dil olduğu (immersion setting) ve eğitim dilinin yabancı dil olduğu (non-immersion setting) ortamlarda incelemiştir. Çalışmanın sonuçları eğitim dilinin ikinci dil olduğu grupların iletişim kurma istekliliği düzeyinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Clément, Baker ve MacIntyre (2003) ise bağlama, normlara ve etnolinguistik (etnik-dilsel) canlılığa odaklanmıştır. Bununla birlikte, ikinci dil öğrenme yönelimleri, sosyal destek (MacIntyre vd., 2001); yaş, cinsiyet (MacIntyre, Baker, Clément ve Donovan, 2002) incelenmiş ve eğitim dilinin yabancı dil (Fransızca) olduğu bağlamlarda iletişim kurma istekliliği ile aralarında önemli ilişkiler tespit edilmiştir.

Bu iletişim kurma istekliliği modeli yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamlarında da kullanılmıştır. Japonya’da ikinci dilde iletişim kurma istekliliği çalışmaları yeni bir yordayıcının ortaya çıkmasına yol açmıştır, uluslararası duruş (international posture) olarak adlandırılan bu yordayıcının ortaya çıkışı öğrencilerin hedef toplumla doğrudan etkileşimi olmayan bağlamlarla ilişkilendirilebilir (Yashima, 2002). Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce bağlamında İngilizceye karşı tutumları genellikle eğitim ve medya kaynaklarından şekillenmektedir. Uluslararası duruş bütüncül yönelimle ilişkilendirilebilir fakat dil öğreniminin gerçekleştiği bağlama bağlı olarak birbirleriyle aynı değildir. Uluslararası duruş, kültürlerarası arkadaşlık yönelimi ve araçsal yönelimin bir kombinasyonu olarak ele alınabilir (Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide ve Shimizu, 2004). Peng ve Woodrow (2010) tarafından yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak yürütülen bir çalışmanın sonuçları öğretmen desteği ve öğrenci inanışlarının yani sınıf bağlamı değişkenlerinin ve belirli öğrenme davranışlarının ikinci dilde iletişim kurma istekliliği üzerinde etkileri olduğunu göstermiştir.

Niceliksel yönelimleri takip eden çalışmalar genellikle McCroskey (1992) tarafından geliştirilen iletişim kurma istekliliği ölçeğini kullanmışlardır. Bu ölçek iletişim kurma

istekliliğini bir kişilik özelliği olarak ele almıştır. İletişim kurma istekliliğine bağlamsal algılarla yaklaşmayı deneyen çeşitli ölçekler de vardır (MacIntyre vd., 2001; Peng ve Woodrow, 2010; Weaver, 2005). İkinci dilde iletişim kurma istekliliği araştırmaları ikinci dil özgüveninin ikinci dil iletişimini ve kaçınılmaz olarak ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini öngördüğünü ortaya çıkarmıştır (Clément vd., 2003; MacIntyre ve Charos, 1996; Yashima, 2002; Yashima vd., 2004).

Bu çalışmalar ayrıca bütüncüllüğün, öğrenme durumuna karşı tutumların ve uluslararası duruşun çeşitli miktarlarda ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine etkide bulunduğu sonucuna varmışlardır. Yukarıda bahsedildiği gibi, kaygı ve öz algılanan iletişimsel yeterliği birleştirmesi sebebiyle ikinci dil özgüveni, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinin belirgin bir yordayıcısıdır. Hem kaygı hem de öz algılanan iletişimsel yeterlik ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini etkilemektedir fakat bu etkinin boyutu çeşitli bağlamlara göre farklılık gösterebilir. Örneğin kaygı iletişim kurma istekliliğini eğitim dilinin yabancı dil olduğu bağlamlarda daha fazla etkisi altına alır ve öz algılanan iletişimsel yeterlik ikinci dilde iletişim kurma istekliliği üzerinde yabancı dil bağlamlarında daha fazla etki gösterir (Baker ve MacIntyre, 2000; MacIntyre vd., 2002; Peng ve Woodrow, 2010; Yashima, 2002; Yashima vd., 2004).

Bu noktada ana dilinde iletişim kurma istekliliğinde iletişim kurma istekliliğinin en iyi öncülünün kaygı olması sebebiyle eğitim dilinin yabancı dil olduğu bağlamların ana dili bağlamlarına daha benzer olduğu söylenebilir (McCroskey ve Richmond, 1991).

1.1.6. İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği ve Motivasyonel Benlik Sistemi Arasındaki İlişki

Bireysel farklılıklar çalışmalarının önemli yapıtaşlarından ikisi olan ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve motivasyonel benlik sistemi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar öncelikle geleneksel motivasyon çalışmaları ele alınarak yapılmıştır. Bu bağlamda Gardner'ın sosyo-eğitimsel modeline dayanan ikinci dilde iletişim kurma istekliliği çalışmalarının, motivasyon ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında bazı ilişkiler ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu modelle ilgili çalışmalar genellikle yapısal eşitlik modellemesi ya da yol analizi kullanılarak yapılmıştır ve sonuçlar motivasyon ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında dolaylı, iletişim yeterliği (Yashima, 2002;

Khajavy vd., 2016) ve öz-güven (Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour, 2012) aracılığıyla ilişki göstermiştir.

Buna ek olarak, eğer son motivasyon kuramı olan ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve bunun ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile olan ilişkisine odaklanılırsa özellikle ikinci dil ideal benliğine ve bunun ikinci dilde iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisine odaklanan birçok örnek bulunmaktadır. Örnek olarak, Bursalı ve Öz (2017), ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuşlardır, ayrıca önceki çalışmalar da benzer sonuçlar göstermektedir (Öz, 2014, 2016). Diğer yandan, ikinci dil toplumsal benliğinin, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve kaygı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Papi, 2010). Bunun ışığında ikinci dil toplumsal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında doğrudan olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür (Khajavy ve Ghonsooly, 2017). İkinci dil öğrenme deneyimi, sınıf ortamını, ya da ikinci dil öğrenme sürecinde takip edilebilecek herhangi bir şeyi içermesi sebebiyle ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile güçlü ilişkilere sahiptir (Khajavy vd., 2016). Khajavy ve Ghonsooly'nin (2017) çalışması ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve okuma istekliliğine odaklanmaktadır. Bu çalışma hem ikinci dil öğrenme deneyiminin hem de ikinci dil ideal benliğinin okuma istekliliğini öngördüğünü fakat ilkinin daha güçlü olduğunu işaret etmektedir. Buna ek olarak ikinci dil toplumsal benliği iletişim güvenini olumsuz yönde etkilemektedir. Sonuç olarak bahsedilen çalışma ikinci dil motivasyonel benlik sisteminin uygulanmasının ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Türkiye'de ise yabancı dil olarak İngilizce alanında, ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği konularına odaklanan çalışmalar olduğu görülse de bunlar sayıca azdır (Asmalı, 2016; Başöz ve Erten, 2018; Bursalı ve Öz, 2017; Kanat-Mutluoğlu, 2016; Öz, 2016; Öz ve Bursalı 2018). Asmalı (2016), çalışmasında iletişim kurma istekliliğinin öncüllerini 251 katılımcı ile incelemiştir. Bulgulara göre, katılımcıların uluslararası topluluğa, İngilizce öğrenme motivasyonlarına ve İngilizce iletişimlerine olan güvenlerine yönelik tutumlarının İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde doğrudan, anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Başöz ve Erten (2018), 701 katılımcı ile yürüttükleri çalışmalarında sınıf içi bağlamında ve sınıf dışı bağlamında iletişim kurma istekliliği

arasında anlamlı bir farkı işaret eden bulgulara ulaşmışlardır. Bursalı ve Öz (2017), çalışmalarında ikinci dil ideal benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi dil becerileri düzeyinde anlamaya çalışmışlardır. Bulguları ayrıca ikinci dil ideal benliği ve iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler göstermiştir. İletişim kurma istekliliği ve ikinci dil ideal benliği arasında bulunan en yüksek ilişki dinlemede, ardından sırasıyla yazmada, konuşmada ve okumada görülmüştür. Kanat-Mutluoğlu (2016) çalışmasında ikinci dil ideal benliği, akademik benlik kavramı ve kültürlerarası iletişimsel yeterliğin iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları motivasyonel birimlerinin her birinin birbirleriyle pozitif ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Dahası, ikinci dil ideal benliği ve akademik benlik kavramının, iletişim kurma istekliliğinin yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır ve ikinci dil ideal benliğinin en iyi yordayıcı olduğu görülmektedir. Öz (2016), ikinci dil ideal benliğinin iletişim kurma istekliliği üzerindeki yordayıcı etkisi üzerine 96 İngiliz Dili Eğitimi öğrencisine sahip örneklemle bir çalışma gerçekleştirmiş ve bulgular ikinci dil ideal benliğinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini .10 oranında açıkladığını göstermiştir. Öz ve Bursalı'nın (2018), 105 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil ideal benliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösteren, iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki gösteren bulgular elde ettikleri görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bağlamında ise yapılan alanyazın taraması yalnızca ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen iki çalışma olduğunu göstermiştir (Polatcan, 2018; Yayla, 2018). Polatcan (2018) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kişilik tipleri, motivasyonları, kaygıları, öz güvenleri, beklentileri, dil becerileri, dil öğrenme isteklilikleri gibi unsurların iletişim kurma isteklilikleri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Örneklemde Türkçe öğrenen 319 uluslararası öğrenci ve bu öğrencilere Türkçe öğreten 8 öğretmen bulunmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçe iletişim kurma istekliliklerinin yüksek olduğu, Türkçe ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları bulgularına ve bunların yanısıra öğretmenlerin öğrencilerin iletişim kurma istekliliklerini arttırmak istemelerine rağmen Türkçe özel alan yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları tespitine ulaşmıştır.

Yayla (2018) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ikinci dil ideal benlikleri ve iletişim kurma isteklilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örnekleminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 98 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma sonucunda ulaştığı bulgular ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği yapılarının arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.



2. BÖLÜM

ÇALIŞMANIN UYGULAMA KISMI

Bu bölümde tezin genel tasarımından bahsedilecektir. Yöntem bölümü 5 alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm tezde kullanılan araştırma deseni ile ilgili genel bilgileri içermektedir. İkinci bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve araştırma katılımcıları ile ilgili bilgilerin üzerinde durulacaktır. Üçüncü bölümde çalışmanın veri toplama araçları tanıtılacaktır. Dördüncü bölümde verilerin toplanma süreci ve beşinci bölümde bu verilerin analiz süreci aktarılacaktır.

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Çalışma deseni nicel araştırma desenini temel almaktadır. Bu sebeple ortam ya da katılımcılarla ilgili herhangi bir düzenin değiştirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Çoğu nicel araştırma deseninde olduğu gibi, katılımcıların sağlanan veri toplama araçlarıyla doğal eğitim ortamlarında, herhangi bir müdahale olmaksızın veri sağlamaları beklenmiştir.

Katılımcılara doldurmaları için hazırlanmış iki farklı ölçek verilmiştir. Katılımcılardan toplanan veri, istatistiksel veri analizi programları aracılığıyla nicel sonuçlara ulaşabilmek için sayısal olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın, temelde ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı için korelasyonel bir çalışma olduğu söylenebilir. Ancak, bu muhtemel ilişki incelenirken, katılımcıların demografik bilgileri yani milliyet, cinsiyet, yaş ve dil düzeyleri de göz önünde bulundurulmuştur.

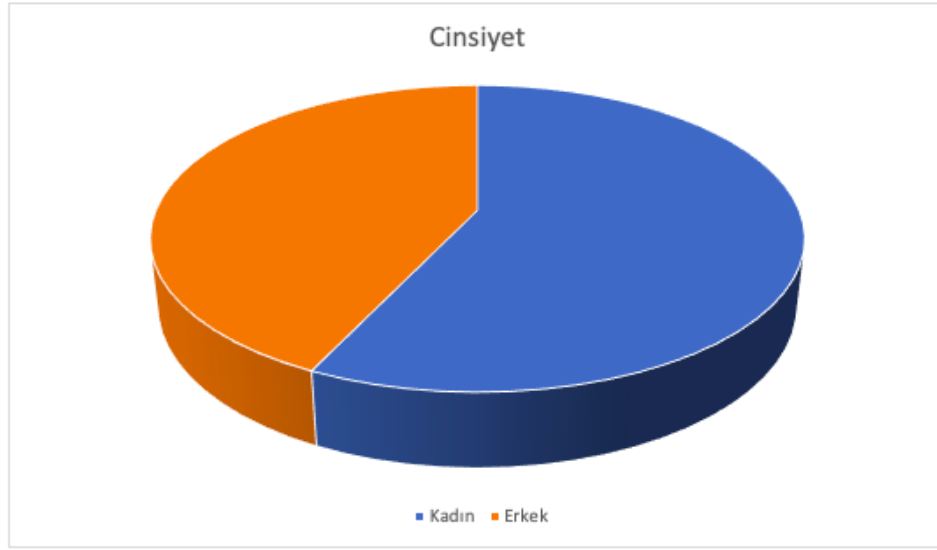
2.2. KATILIMCILAR VE ORTAM

Araştırma örneklemini 170 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcılar Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerdir. Katılımcılar seçilirken dil araştırmalarında iyi bilinen bir olasılıksız örnekleme tekniği olan elverişli örnekleme tekniği (Dörnyei, 2007) tercih edilmiştir.

Veri analizi aşamasından önce, izinler ve etik konularla ilgili gerekli bütün prosedürler yerine getirilmiştir. Katılımcılara ölçeklerle birlikte gönüllü katılım formları dağıtılmış ve araştırmaya katılmadan önce gönüllü olduklarına dair onayları alınmıştır. Katılımcılar herhangi bir aşamada isterlerse araştırmaya katılmaktan vazgeçebileceklerine dair bilgilendirilmiştir. Veri toplanırken araştırmaya katılmaktan vazgeçen katılımcı olmamıştır fakat anketler dağıtılmadan önce katılmak istemediğini belirten öğrenciler bu haklarından yararlanmışlardır. Katılımcıların cinsiyetleri, milliyetleri ve dil düzeyleri sırasıyla Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

		Cinsiyet			
		Sıklık	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Erkek	97	57.1	57.1	57.1
	Kadın	73	42.9	42.9	100.0
	Toplam	170	100.0	100.0	

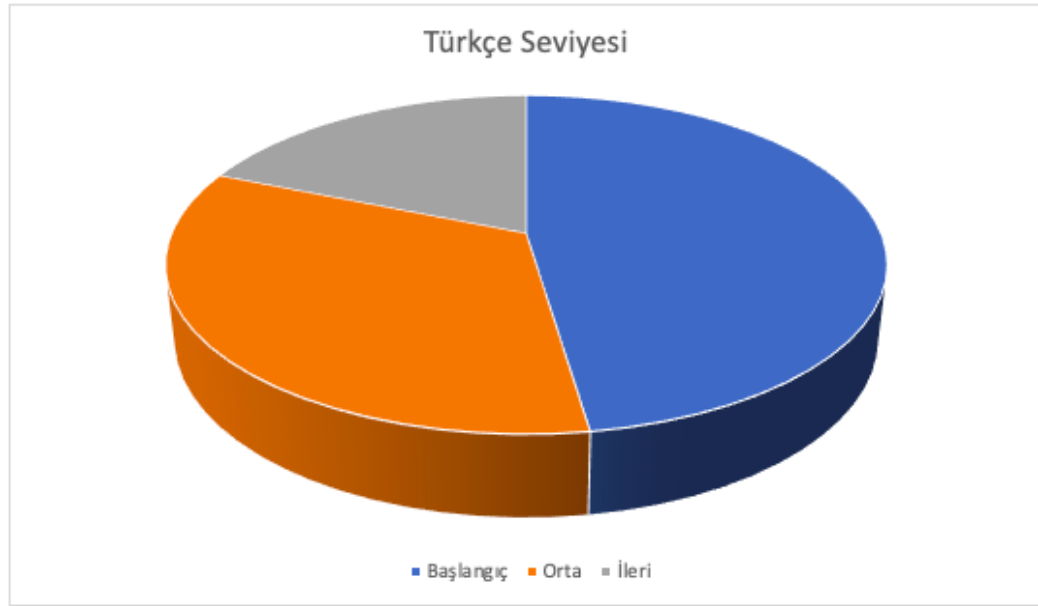


Şekil 5. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Yukarıdaki Tablo 1 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi çalışmaya 97 erkek, 73 kadın toplam 170 uluslararası öğrenci katılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Türkçe Düzeyleri

Türkçe düzeyi				
	Sıklık	Yüzdelik	Geçerli Yüzdelik	Kümülatif Yüzde
Başlangıç	81	47.6	47.6	47.6
Orta	57	33.5	33.5	81.2
İleri	32	18.8	18.8	100.0
Toplam	170	100.0	100.0	



Şekil 6. Katılımcıların Türkçe Düzeylerinin Dağılımı

Katılımcıların 81'i başlangıç düzeyinde, 57'si orta düzeyde, 32'si ileri düzeyde Türkçe bilgisine sahiptir.

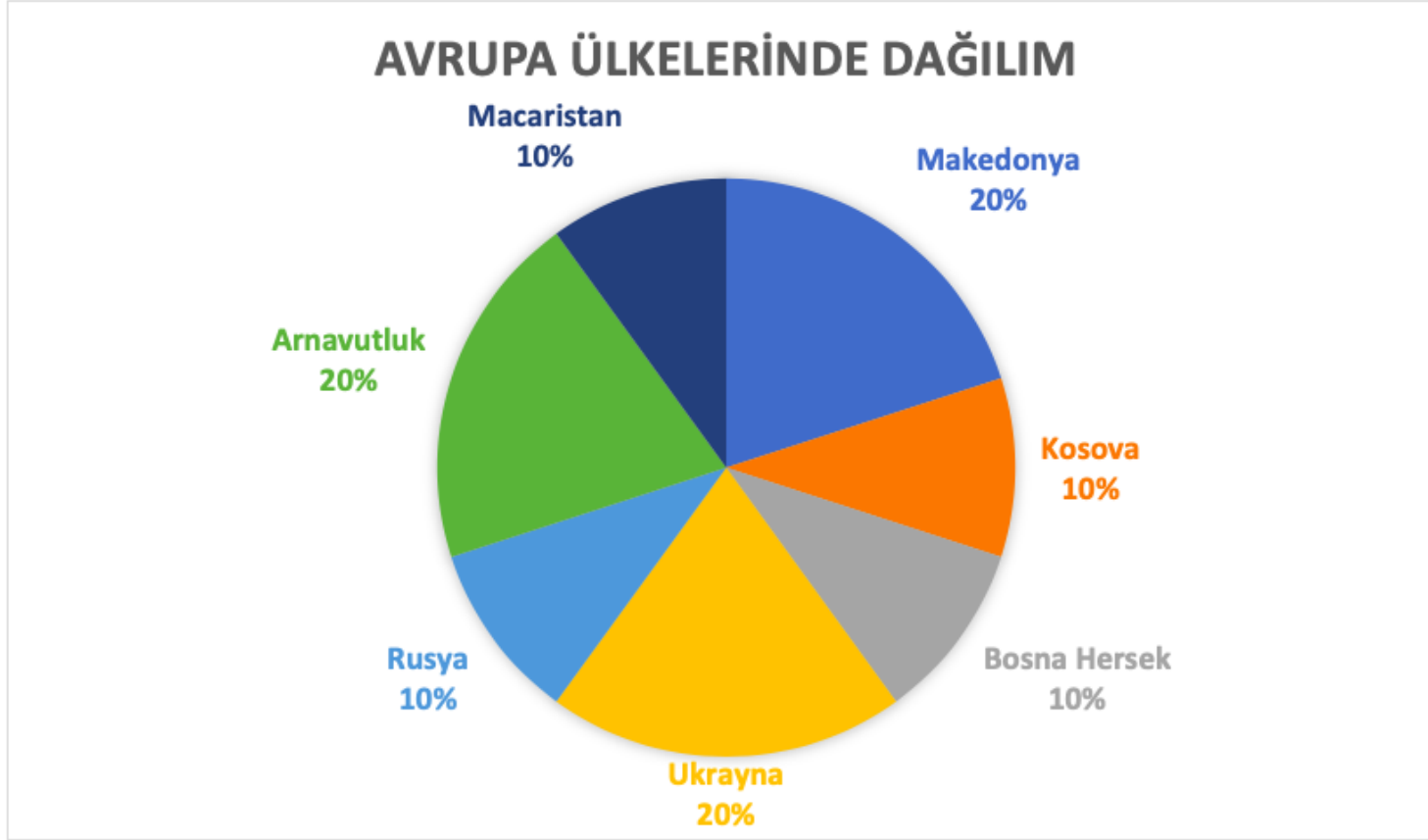
Tablo 3. Katılımcıların Milliyetleri

		Uyruk			
		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzdelik	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Makedonya	2	1.2	1.4	1.4
	Irak	12	7.1	8.3	9.7
	Kenya	3	1.8	2.1	11.7
	Kongo	2	1.2	1.4	13.1
	Mısır	11	6.5	7.6	20.7
	Filistin	7	4.1	4.8	25.5
	Zambia	2	1.2	1.4	26.9
	Libya	1	.6	.7	27.6
	Kazakistan	16	9.4	11.0	38.6
	Ürdün	2	1.2	1.4	40.0
	Zimbabve	1	.6	.7	40.7
	Kosova	1	.6	.7	41.4

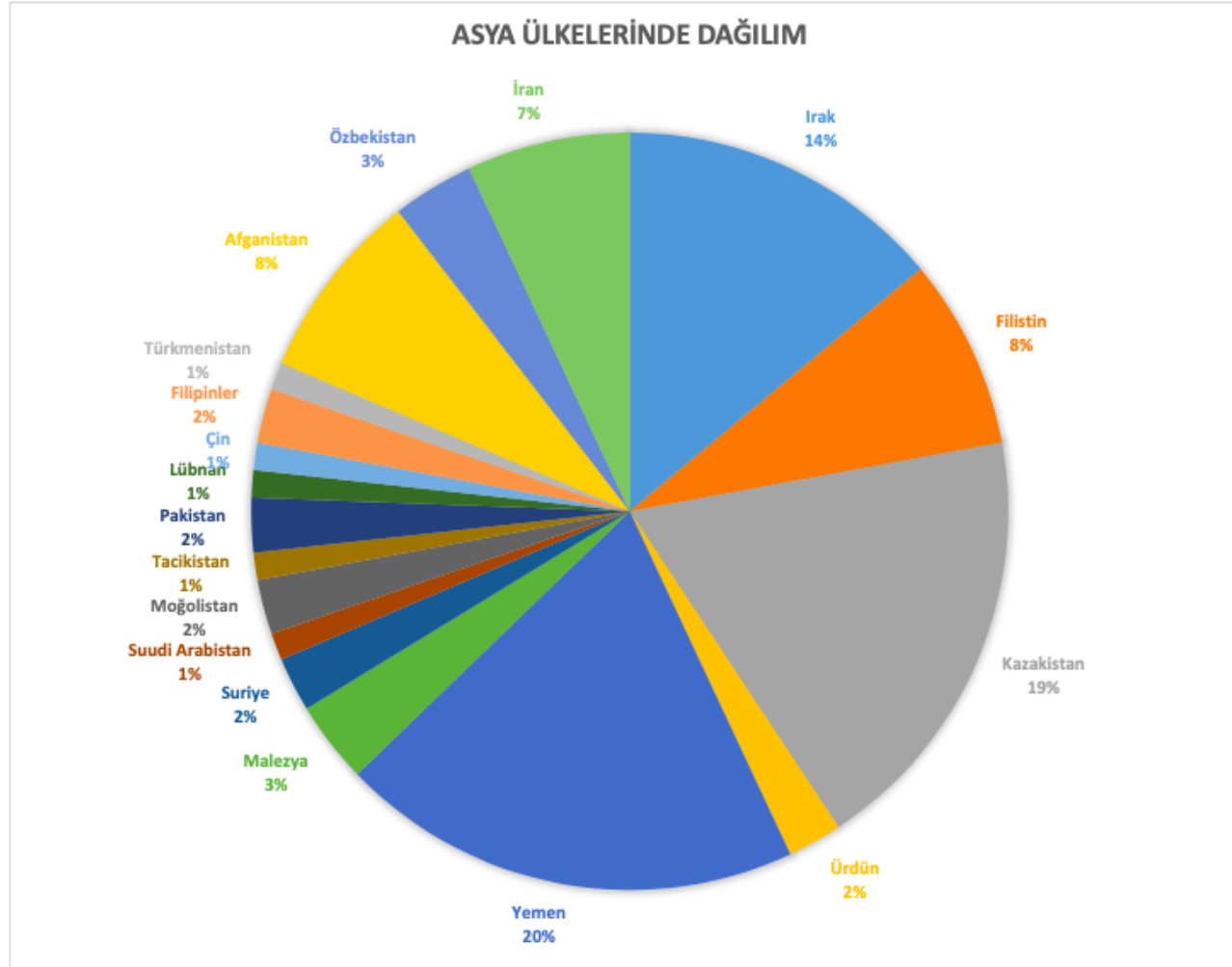
	Malezya	3	1.8	2.1	43.4
	İran	6	3.5	4.1	47.6
	Özbekistan	3	1.8	2.1	49.7
	Etiyopya	4	2.4	2.8	52.4
	Afganistan	7	4.1	4.8	57.2
	Cezayir	3	1.8	2.1	59.3
	Fas	2	1.2	1.4	60.7
	Brezilya	1	.6	.7	61.4
	Somali	5	2.9	3.4	64.8
	Burundi	1	.6	.7	65.5
	Türkmenistan	1	.6	.7	66.2
	Çin	1	.6	.7	66.9
	Lübnan	1	.6	.7	67.6
	Bosna Hersek	1	.6	.7	68.3
	Filipinler	2	1.2	1.4	69.7
	Uganda	2	1.2	1.4	71.0
	Pakistan	2	1.2	1.4	72.4
	Tacikistan	1	.6	.7	73.1
	Moğolistan	2	1.2	1.4	74.5
	Ukrayna	2	1.2	1.4	75.9
	Nijerya	1	.6	.7	76.6
	Yemen	17	10.0	11.7	88.3
	Gana	1	.6	.7	89.0
	Suudi Arabistan	1	.6	.7	89.7
	Eritre	1	.6	.7	90.3
	Sudan	3	1.8	2.1	92.4
	Suriye	2	1.2	1.4	93.8
	Rusya	1	.6	.7	94.5
	Gine	5	2.9	3.4	97.9
	Arnavutluk	2	1.2	1.4	99.3
	Macaristan	1	.6	.7	100.0
	Toplam	145	85.3	100.0	
Kayıp	Sistem	25	14.7		
Toplam		170	100.0		

Çalışmaya katılan öğrenciler 43 farklı ülkenin vatandaşlarıdır. Katılımcıların en fazla olduğu ülke 17 öğrenci ile Yemen ardından 16 öğrenciyle Kazakistan'dır. Katılımcıların ait oldukları ülkeler kıta bazında bakıldığında, ülke bilgilerini vermeyen 25 kişi çıkarıldığında toplam 145 katılımcının 10 tanesinin 7 farklı ülke ile Avrupa Kıtası'ndan, 86 tanesinin 18 farklı ülke ile Asya Kıtası'ndan, 48 tanesinin 17 farklı ülke ile Afrika Kıtası'ndan ve 1 tanesinin 1 ülke ile Güney Amerika Kıtası'ndan olduğu görülmektedir.

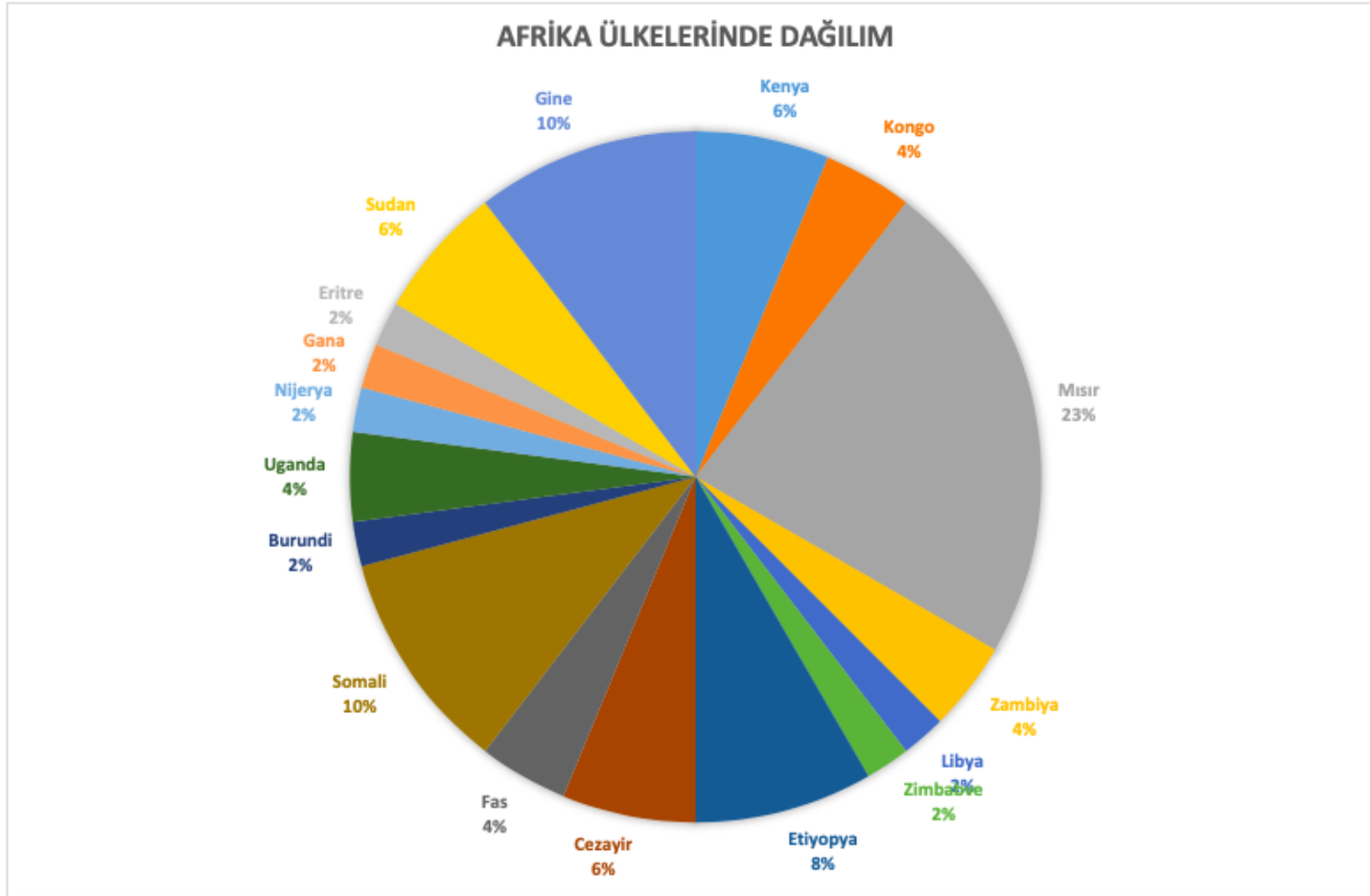




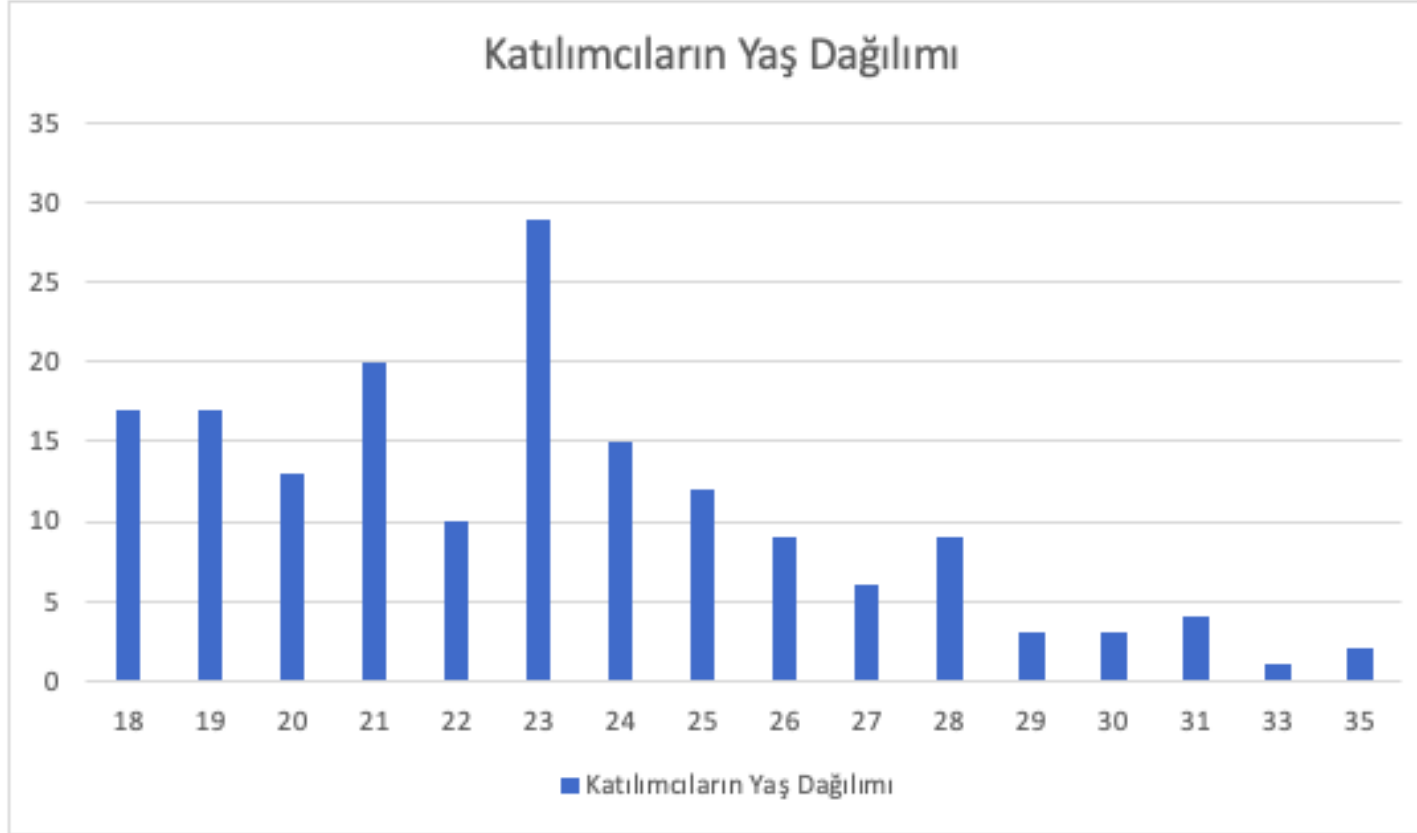
Şekil 7. Avrupa Ülkelerinden Katılımcı Sayısını Gösteren Pasta Grafiği



Şekil 8. Asya Ülkelerinden Katılımcı Sayısını Gösteren Pasta Grafiği



Şekil 9. Afrika Ülkelerinden Katılımcı Sayısını Gösteren Pasta Grafiği



Şekil 10. Katılımcıların Yaş Dağılımı

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Dağılımı

	Yaş			
	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzdelik	Kümülatif Yüzde
Geçerli	18.00	17	10.0	10.0
	19.00	17	10.0	20.0
	20.00	13	7.6	27.6
	21.00	20	11.8	39.4
	22.00	10	5.9	45.3
	23.00	29	17.1	62.4
	24.00	15	8.8	71.2
	25.00	12	7.1	78.2
	26.00	9	5.3	83.5
	27.00	6	3.5	87.1
	28.00	9	5.3	92.4
	29.00	3	1.8	94.1
	30.00	3	1.8	95.9
	31.00	4	2.4	98.2
	33.00	1	.6	98.8
	35.00	2	1.2	100.0
	Toplam	170	100.0	100.0

Katılımcıların yaşları 18 ile 35 arasında değişiklik göstermektedir ($M=22.98$, $SD=3.6$)

Hacettepe Üniversitesi Türkçe Dersleri Düzenleme Kurulu Başkanlığı 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde okumak isteyen öğrencilere Türkçe dersleri vermek amacıyla kurulmuştur. Ardından 2009 yılında Hacettepe Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi olarak yapılandırılmış ve 2012 yılında Türkçe ve Yabancı Dil

Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) adını almıştır. Hacettepe Üniversitesi TÖMER, başlangıç A1 ve A2, orta B1 ve B2 ve ileri C1 olmak üzere farklı kurlara sahiptir.

Gazi Üniversitesi TÖMER, 22.02.1994 tarihinde yabancılara yurt içinde ve dışında Türkçe öğretmek, Türkiye ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyete geçmiştir. Gazi Üniversitesi TÖMER, 3 farklı dil düzeyine (kur) sahiptir. Bunlar temel düzey A1 ve A2, orta düzey B1 ve B2 ve ileri düzey C1'dir.

2.3. ÇALIŞMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada katılımcılara iki anket dağıtılmıştır. Bunlar Motivasyonel Benlik Sistemi anketi ve İletişim Kurma İstekliliği anketidir. Bu çalışmada verilerin anket kullanarak toplanmasının tercih edilmesinin birçok sebebi bulunmaktadır. Öncelikle çalışmanın deseni nicel araştırma deseni olduğu için bu araçların kullanılmasına elverişlidir. Bununla birlikte anket kullanımının tercih edilmesinin sebeplerinden biri de hem veri toplamada oldukça kolay ve elverişli hem de sonuçların değerlendirilmesi aşamasında pratik oluşudur. Anket kullanımı hem araştırmacı hem de katılımcılar için zaman açısından daha verimli olmuştur. Nitel veri toplama yöntemlerinin bazılarına kıyasla anket kullanımı katılımcıların doğal ortamlarında veri sağlarken daha güvende hissetmelerini sağlamıştır. Çalışmada kullanılan anketlere dair bilgiler bu bölümde daha ayrıntılı olarak sunulacaktır.

2.3.1. Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği

İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği (Dörnyei ve Taguchi, 2010), katılımcıların algılanan ikinci dil motivasyonel benlik sistemi düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Orijinal ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır fakat bu çalışmada sadece iki alt ölçekten yararlanılmıştır, bunlar ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği ölçekleridir. Kullanılan araçlar onar maddeden oluşmaktadır ve beşli tip likert ölçek formatındadır. Katılımcılar, maddeleri beşli (1. kesinlikle katılmıyorum ve 5. kesinlikle katılıyorum arasında değişen) likert ölçek şeklinde yanıtlamışlardır. İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği ölçeklerinin iç tutarlılığı mevcut çalışmada

sırasıyla $\alpha = .84$ ve $\alpha = .86$ olarak bulunmuştur. Ölçeklerin iç tutarlılığı için belirlenen değerler sosyal bilimlerde .70'in üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Fraenkel ve Wallen, 2003).

2.3.2. İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği (MacIntyre vd., 2001) katılımcıların kendi belirttikleri iletişim kurma istekliliği verilerini toplamak için kullanılmıştır. Bu ölçek beşli (1. hiçbir zaman istekli değil ve 5. her zaman istekli arasında değişen) likert ölçek formatında 27 maddeden oluşmaktadır. Buna ek olarak bu ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa değeri ölçülmüş ve $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı için belirlenen değerler sosyal bilimlerde .70'in üzerinde olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Fraenkel ve Wallen, 2003).

2.4. VERİ TOPLAMA AŞAMASI

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasına geçilmeden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan gerekli etik izinler alınmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER'de veri toplayabilmek için ayrıca başvuruda bulunulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Bunlara ek olarak her katılımcı bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı hususunda ve istedikleri anda çalışmaya katılmaktan vazgeçebileceklerine dair bilgilendirilmişlerdir.

Gerekli izinler alındıktan ve katılımcılara gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra katılımcılara sınıf ortamında iki ölçekten oluşan bir anket dağıtılmıştır. Öncesinde belirtildiği gibi kullanılan sınıf içi iletişim kurma istekliliği ölçeği 27, motivasyonel benlik sistemi ölçeği ise 20 maddeden oluşmaktadır. İki ölçek de likert tip ölçektir ve öğrencilere Türkçe olarak dağıtılmıştır. Öğrencilerin anket maddelerine rahatça cevap verebilmeleri için dağıtılan bu ölçeklerde isim toplanmamıştır ve gönüllü katılım formları anketlerden bağımsız olarak dağıtılmış ve toplanmıştır.

Anketlerin cevaplanması için herhangi bir süre belirlenmemesine rağmen anketlerin cevaplanma süresi yaklaşık yirmi dakika almıştır. Katılımcılara anket hakkında soru sormak istemeleri ya da araştırmanın ayrıntılarını merak etmeleri durumunda ulaşabilmeleri için araştırmacının iletişim bilgileri sağlanmıştır. Katılımcılar anketleri doldurduktan sonra araştırmanın gerçekleştirildiği ortamda bekleyen araştırmacıya teslim etmişlerdir.

2.5. VERİ ANALİZİ SÜRECİ

Önceki bölümde belirtilen araştırma sorularının cevaplarına ulaşılabilmesi için IBM SPSS Statistics 21.0 programı kullanılarak istatistiksel analizler yürütülmüştür. Bu program farklı alanlarda birçok araştırmada kullanılan kapsamlı bir bilgisayar programıdır.

Bu çalışmada, cinsiyet, yaş ve dil düzeyi demografik faktörler olarak ele alınmıştır. İkinci dilde iletişim kurma istekliliği, İkinci dil ideal benliği, İkinci dil toplumsal benliği ise çalışmanın diğer değişkenleridir.

İstatistiksel testlerin doğru olarak belirlenebilmesi için normallik önemli bir etkidir. Bütün gerekli ön testler tamamlanmış ve verinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Verilerin analizi için belirli betimsel istatistik analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu, yabancılaraTürkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeylerini bulmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu ise katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflediği için dört ayrı bağımsız grup T testi uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu, yabancılara Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında muhtemel bir anlamlı ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığından Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü sorusu, katılımcıların yabancılaraTürkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında

Türkçe düzeylerine göre bir farklılık var olup olmadığını saptamaya çalıştığından tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.



3. BÖLÜM

ÇALIŞMANIN İSTATİSTİK ANALİZLERİ

Bu bölüm çeşitli istatistiksel testler sonucunda elde edilen bulguların sunumunu içermektedir. Testlerin bulgularının cevaplamaya çalışacağı araştırma soruları aşağıda tekrar belirtilmektedir.

1. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri nelerdir?
2. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
3. Yabancılar Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında Türkçe düzeylerine göre farklılık var mıdır?

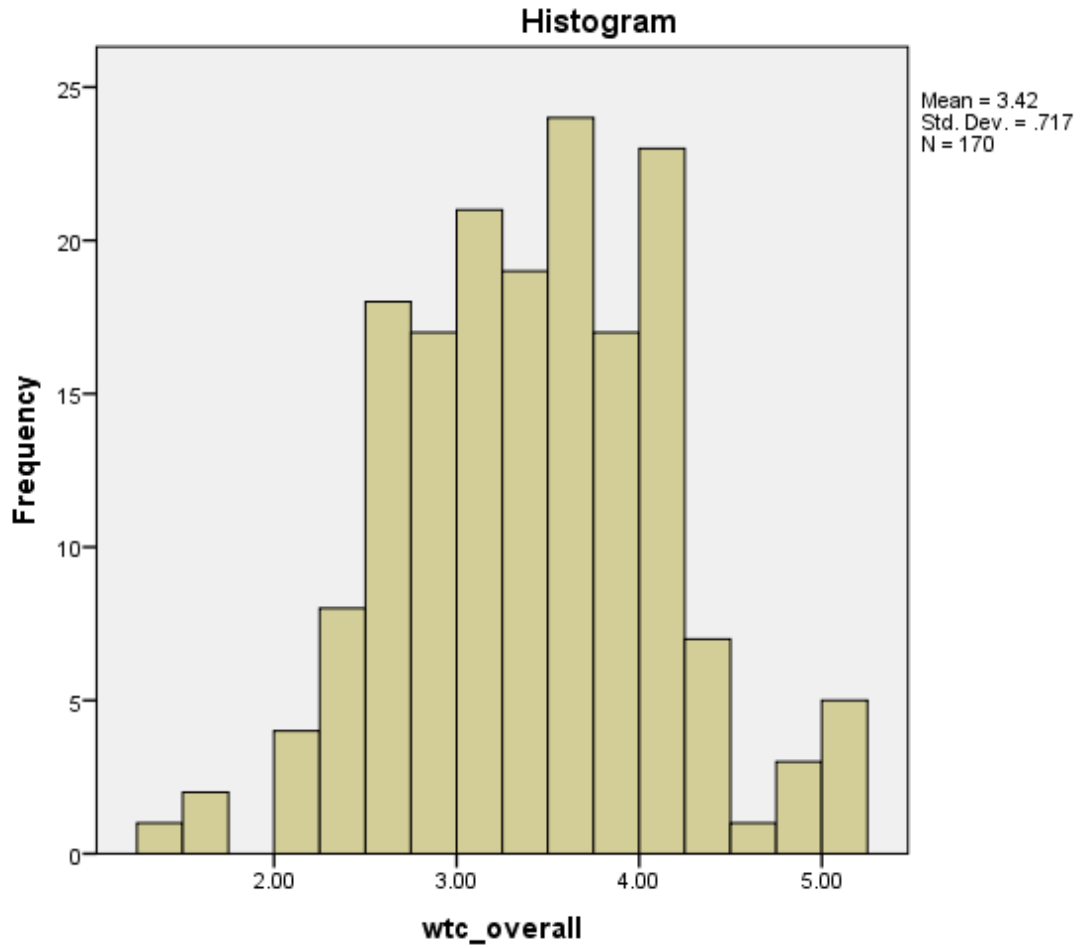
Öncelikle, hangi istatistiksel testlerin kullanılabileceğini belirlemek için belirli istatistiksel varsayımların gerekliliklerinin karşılanıp karşılanmadığının görülmesi gerekmektedir. Bu sebeple, parametrik testlerin kullanılmasının mümkün olup olmadığını görmek amacıyla normallik testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. P-P ve Q-Q plots, histogramlar ve çarpıklık (skewness) ayrıca basıklık (kurtosis) değerlerine ait görseller ayrıntılı şekilde analiz edilmiştir. Eğiklik ve basıklık değerlerinin tümünün +2 ve -2 arasında olduğu yani alanyazına göre kabul edilebilir oldukları görülmektedir (George ve Mallery, 2010). P-P ve Q-Q grafikleri tüm değişkenlerin iyi eşleşmelere sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak normallik sapmasının anlamlı olmadığı, verinin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Verinin normalliği aşağıdaki grafikler yardımıyla görülebilmektedir.

Tablo 5. Normallik Testi

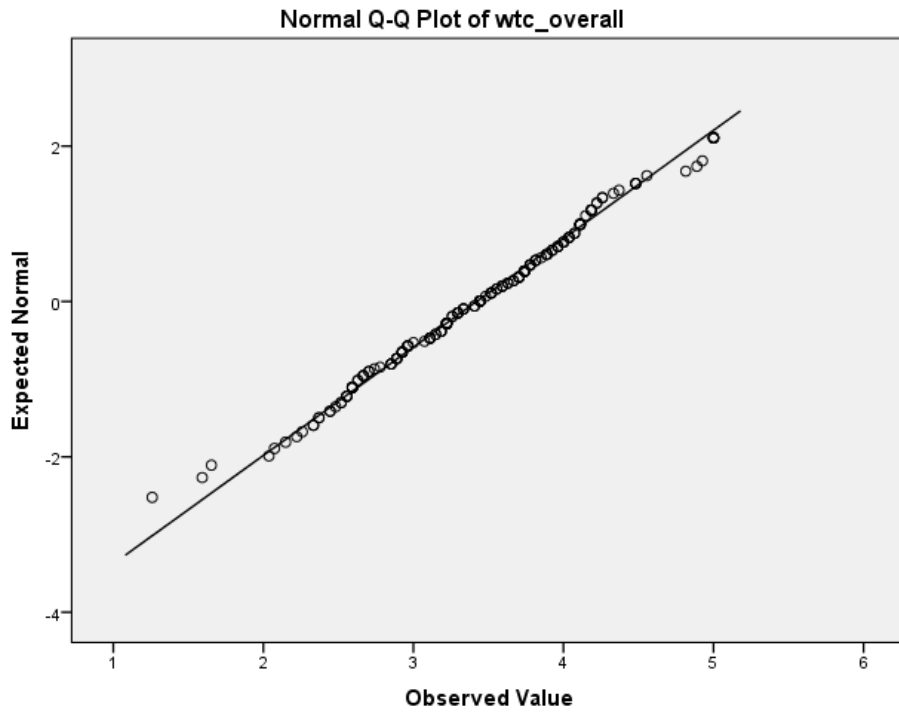
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İletişim kurma istekliliği	.042	170	.200*	.990	170	.314
Motivasyonel benlik sistemi	.046	170	.200*	.993	170	.614

*. This is a lower bound of the true significance.

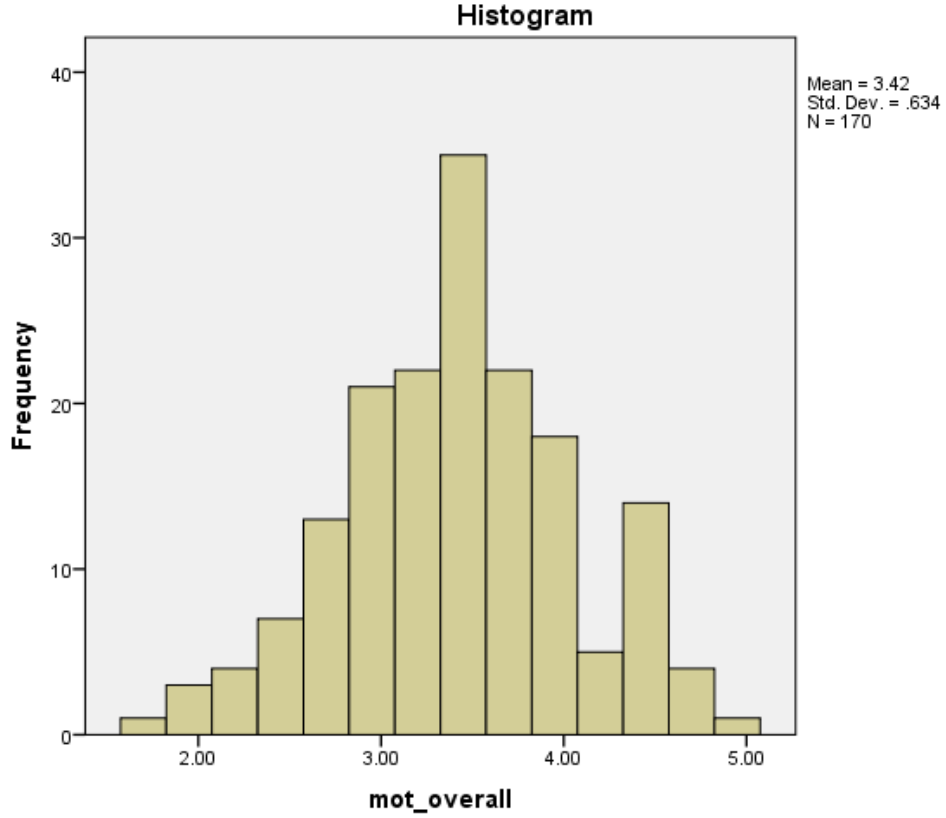
a. Lilliefors Significance Correction



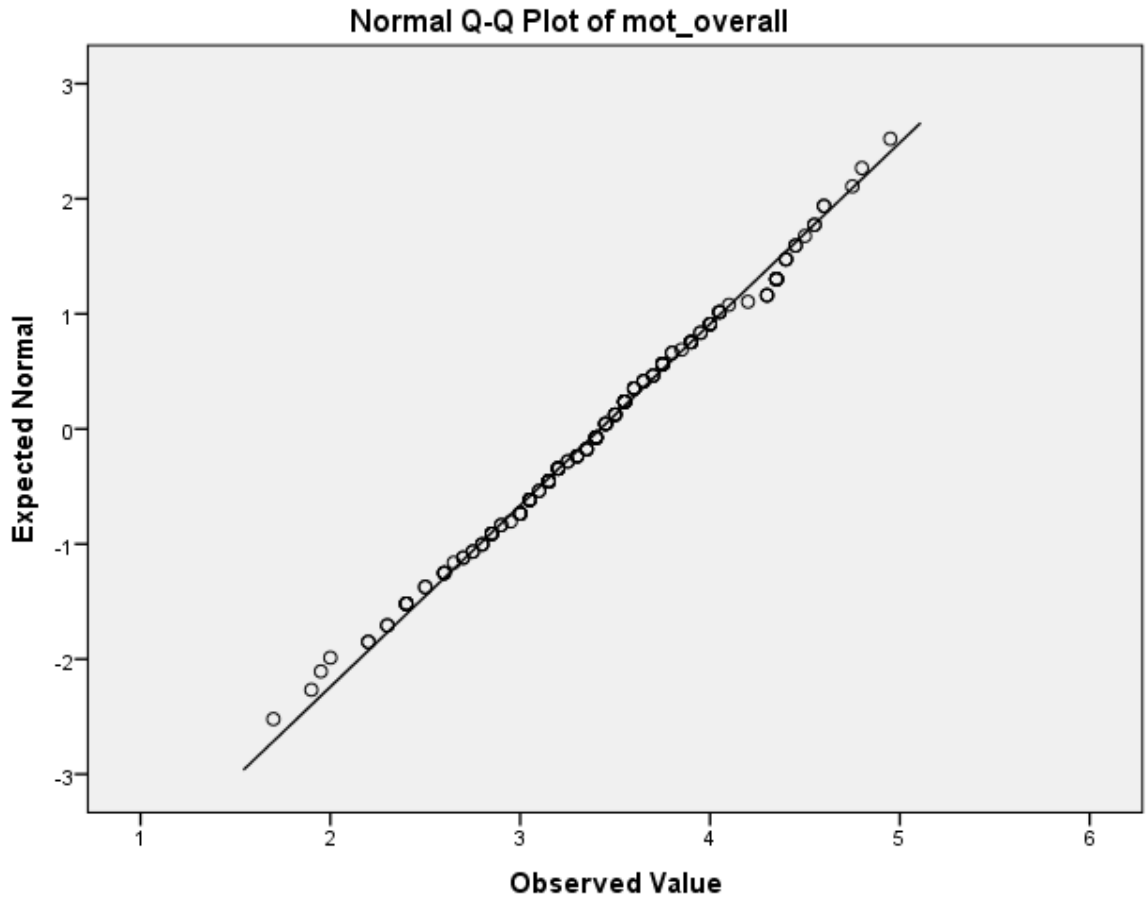
Şekil 11. İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma Yapısı İçin Düzenlenen Histogram



Şekil 12. İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Yapısı İçin Düzenlenen Q_Q Plot



Şekil 13. Motivasyon Yapısı İçin Düzenlenen Histogram



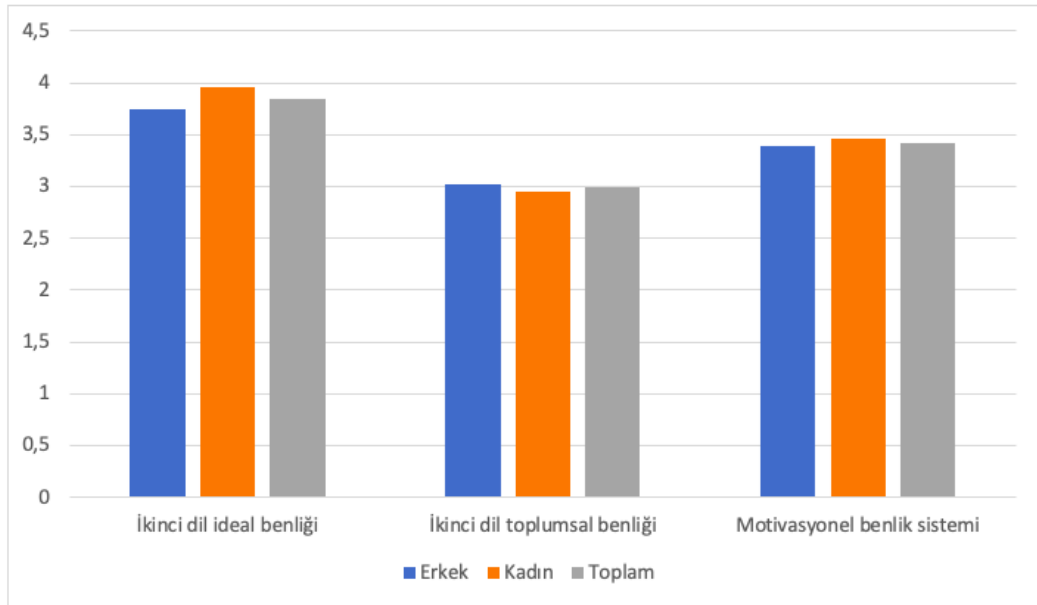
Şekil 14. Motivasyon Yapısı İçin Düzenlenen Q-Q Plot

Araştırma sorusu 1, Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri nelerdir?

Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları, katılımcı profili hakkında genel bilgilerin sunulması için verilmiştir (Tablo 6). Çalışmanın değişkenleri, ikinci dilde sınıf içinde iletişim kurma istekliliği (konuşma, okuma, yazma, anlama) ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemidir (ikinci dil ideal benliği, ikinci dil toplumsal benliği).

Tablo 6. Betimleyici Analizler Genel Ortalamalar

	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		Toplam	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
İkinci dil ideal benliği	3.75	.69	3.96	.67	3.84	.69
İkinci dil toplumsal benliği	3.02	.91	2.95	.89	2.99	.90
Motivasyonel benlik sistemi	3.39	.65	3.46	.61	3.42	.63



Şekil 15. Motivasyonel Benlik Sistemine Dair Bulguların Sütun Grafiği

Tablo 6’da gösterildiği üzere ikinci dil ideal benliği ($M=3.84$, $SD=.69$) en yüksek ortalamayı göstermiştir. Ardından motivasyonel benlik sistemi ($M=3.42$, $SD=.63$) ve ikinci dil toplumsal benliği ($M=2.99$, $SD=.90$) takip etmektedir. Ayrıca katılımcılar cinsiyetlerine ayrılarak incelendiğinde kadınların ikinci dil ideal benliği ortalaması ($M=3.96$, $SD=.67$) erkeklerin ikinci dil ideal benliği ortalamasından daha yüksektir ($M=3.75$, $SD=.69$). İkinci dil toplumsal benliğine bakıldığında ise erkeklerin ortalaması ($M=3.02$, $SD=.91$) kadınlarınkinden ($M=2.95$, $SD=.89$) daha yüksektir. Motivasyonel benlik sistemi bütüncül olarak ele alındığında ise kadınların motivasyon ortalaması

($M=3.46$, $SD=.61$) erkeklerin motivasyon ($M=3.39$, $SD=.65$) ortalamasından daha fazladır.

Tablo 7’de ise katılımcıların ikinci dil toplumsal benliği ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar tek tek incelenmiştir ve en yüksek ortalamalı olan maddeden en düşük ortalamalı olan maddeye doğru sıralandırılmıştır. Tabloda gösterildiği üzere katılımcılar için en yüksek ortalama gösteren ikinci dil toplumsal dil benliği maddesi “Arkadaşlarımın/öğretmenlerimin/ailemin onayını almam için Türkçe öğrenmem önemlidir.” iken, en düşük ortalamaya sahip olan madde “Yakın arkadaşlarım önemli olduğunu düşündüğü için Türkçe çalışıyorum.”dur.

Tablo 7. Betimleyici Analizler İkinci Dil Toplumsal Benliği

	N	Mean	Std. Deviation
Arkadaşlarımın/öğretmenlerimin/ailemin onayını almam için Türkçe öğrenmem önemlidir.	170	3.2941	1.29014
Çevremdeki insanların beklentisi bu yönde olduğu için Türkçe öğrenmem gereklidir.	170	3.2294	1.32355
Türkçe öğrenmezsem, bunun hayatıma olumsuz bir etkisi olacak.	170	3.1412	1.44036
Türkçe öğrenmem önemlidir, çünkü Türkçe bilgim iyi olursa diğer insanlar bana daha çok saygı duyacak.	170	3.1294	1.37422
Saygı duyduğum insanlar Türkçe öğrenmem gerektiğini düşünüyor, bu yüzden Türkçe öğrenmemin önemli olduğunu düşünüyorum.	170	3.1118	1.29833
Ailem iyi eğitilmiş biri olmam için Türkçe öğrenmem gerektiğini düşünüyor.	170	2.8824	1.34042

Türkçe öğrenmem gerek, çünkü iyi eğitilmiş insanlar Türkçe konuşabilmelidir.	170	2.8824	1.34922
Türkçe çalışmak, öğrenmek zorundayım, eğer öğrenmezsem ailem benim yüzümden hayal kırıklığına uğrayacak.	170	2.8176	1.40445
Türkçe öğrenmede başarısız olursam, diğer insanlar hayal kırıklığına uğrayacak.	170	2.7765	1.34452
Yakın arkadaşlarım önemli olduğunu düşündüğü için Türkçe çalışıyorum.	170	2.6941	1.35894
Valid N (listwise)	170		

Tablo 8’de ise katılımcıların ikinci dil ideal benliği ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar madde bazında incelenmiştir ve Tablo 8 en yüksek ortalamalı maddeden en düşük ortalamalı maddeye doğru sıralanmıştır. Tabloda gösterildiği üzere katılımcılar için en yüksek ortalama gösteren ikinci dil ideal benliği maddesi “Kendimi Türkçe konuşabilen biri olarak hayal ediyorum.” iken, en düşük ortalama gösteren madde “Ne zaman gelecekteki kariyerimi düşünsem kendimi Türkçe kullanırken hayal ediyorum”dur.

Tablo 8. Betimleyici Analizler İkinci Dil İdeal Benliği

	N	Mean	Std. Deviation
Kendimi Türkçe konuşabilen biri olarak hayal ediyorum.	170	4.1000	.92083
Kendimi uluslararası bir ortamda arkadaşlarım veya meslektaşlarımla Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.	170	3.9824	1.03474
Kendimi yurt dışında yaşarken ve Türkçe bir tartışmada bulunurken hayal edebiliyorum.	170	3.9706	1.02874

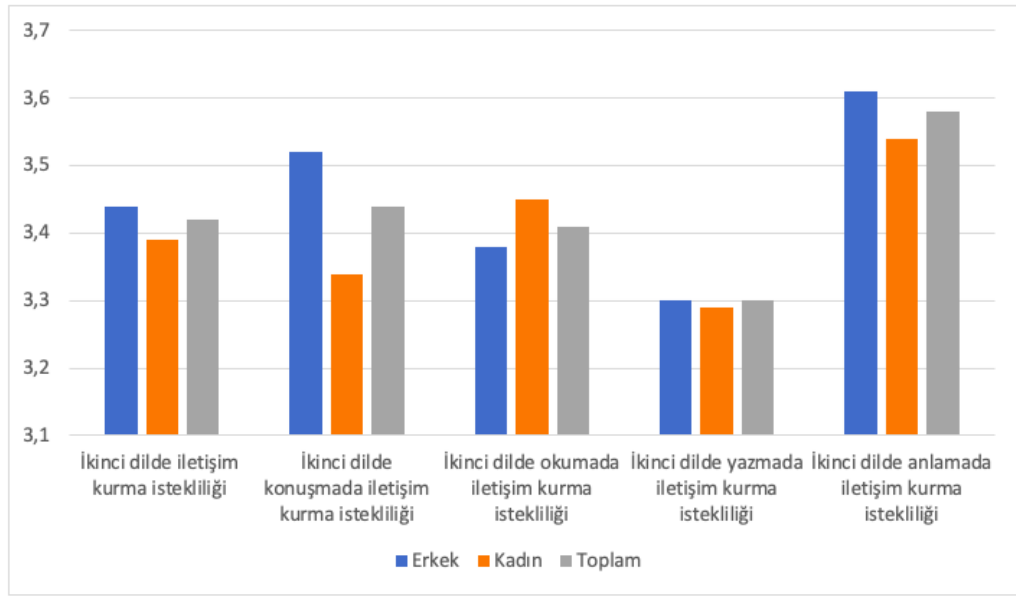
Kendimi yabancılarla Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.	170	3.9353	1.04990
Kendimi akıcı bir şekilde Türkçe e-mail veya mektup yazarken hayal edebiliyorum.	170	3.8941	.99137
Kendimi ana dili Türkçe olan biri gibi Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.	170	3.7882	1.14710
Kendimi yurtdışında yaşarken ve yerel halkla etkili bir şekilde Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.	170	3.7647	1.08946
Kendimi tüm derslerin Türkçe olduğu bir üniversitede okurken hayal edebiliyorum.	170	3.7529	1.13998
Gelecekte yapmak istediğim şeyler Türkçe kullanmamı gerektiriyor.	170	3.7235	1.12530
Ne zaman gelecekteki kariyerimi düşünsem kendimi Türkçe kullanırken hayal ediyorum.	170	3.5647	1.22060
Valid N (listwise)	170		

Tablo 9 ise ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ölçeğinin genel ve dil becerileri bazında katılımcıların yanıtlarından elde edilen ortalamaları göstermektedir. Bu çalışmada ikinci dilde iletişim kurma istekliliği anlama bazında ($M= 3.58$, $SD= .88$) en yüksek ortalamayı göstermektedir. Ardından konuşma bazında ($M= 3.44$, $SD= .75$), okuma bazında ($M= 3.41$, $SD= .87$), ve yazma bazında ($M= 3.30$, $SD= .86$) olarak devam etmektedir. İkinci dilde iletişim kurma istekliliğine katılımcıların verdiği yanıtlar cinsiyete ayrılarak incelendiğinde ise anlama bazında erkeklerin ($M= 3.61$, $SD= .88$) kadınlardan ($M= 3.54$, $SD= .89$) daha istekli olduğu görülmüştür. Yazma bazında ise kadınlar ($M= 3.29$, $SD= .86$) ve erkekler ($M= 3.30$, $SD= .86$) çok yakın ortalamalar

göstermişlerdir. Okuma bazında ise kadınların ($M= 3.45$, $SD= .82$) ortalaması erkeklerinden ($M= 3.38$, $SD= .90$) daha yüksektir. Konuşma bazında ise erkeklerin ortalaması ($M= 3.52$, $SD= .78$) kadınlarınkinden ($M=3.34$, $SD= .69$) daha yüksektir. İkinci dilde iletişim kurma istekliliği bütüncül olarak ele alındığında ise erkeklerin ($M= 3.44$, $SD= .75$) kadınlardan ($M= 3.39$, $SD = .66$) daha istekli olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Betimleyici Analizler İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği

	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		Toplam	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
İkinci dilde iletişim kurma istekliliği toplam	3.44	.75	3.39	.66	3.42	.71
İkinci dilde konuşmada iletişim kurma istekliliği	3.52	.78	3.34	.69	3.44	.75
İkinci dilde okumada iletişim kurma istekliliği	3.38	.90	3.45	.82	3.41	.87
İkinci dilde yazmada iletişim kurma istekliliği	3.30	.86	3.29	.86	3.30	.86
İkinci dilde anlamada iletişim kurma istekliliği	3.61	.88	3.54	.89	3.58	.88



Şekil 16. İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliğine Dair Bulguların Sütun Grafiği

Tablo 10’da ise katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma istekliliği anketine vermiş oldukları yanıtlar madde bazında incelenerek en yüksek ortalamalı maddeden en düşük ortalamalı maddeye doğru sıralanmıştır. En yüksek ortalamalı madde “Öğretmeninizle ödeviniz hakkında konuşurken”, en düşük ortalama gösteren madde “Bir oyunda rol almaya ne kadar istekli olursunuz?” dur.

Tablo 10. Betimleyici Analizler İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği

	N	Mean	Std. Deviation
Öğretmeninizle ödeviniz hakkında konuşurken	170	3.8882	1.09024
Tamamlamanız gereken bir ödev hakkında kafanız karışık, açıklama ya da yönerge hakkında bilgi almak için ne kadar istekli olursunuz?	170	3.7765	1.09735

Açıklamaları dinleyip bir ödevi tamamlamada.	170	3.7059	1.10216
Türkçe bir filmi anlamada.	170	3.6941	1.29197
Bir arkadaşınıza mektup yazarken.	170	3.6765	1.18971
Yazarın size, kasıtlı olarak basit kelimeler ve yapılar kullanarak yazdığı kişisel mektuplar veya notları okurken.	169	3.6509	1.22572
Bir başvuru formu doldurmada.	170	3.6353	1.23410
Bulunduğunuz odaya yabancı biri girse ve ilk olarak o sizinle konuşsa sohbet etmeye ne kadar istekli olursunuz	170	3.6118	1.21230
En sevdiğiniz hobinin açıklamalarını yazarken	170	3.5941	1.25692
Bir Türk'ten yol tarifi almada.	170	3.5765	1.17041
Ertesi gün yapmanız gerekenler listesi yazarken.	170	3.5471	1.31474
Bir ödev için makale okurken.	170	3.5118	1.18790
Alabileceğiniz iyi bir bisiklet bulmak için bir ilan okurken.	170	3.4588	1.23128
Sırada beklerken bir arkadaşınızla konuşurken.	170	3.4529	1.28745
Türk bir mektup arkadaşı tarafından yazılan mektupları okurken.	170	3.4000	1.30724
En sevdiğiniz oyunun kurallarını açıklarken	170	3.3824	1.26899
Bir grupla yaz tatiliniz hakkında konuşurken	170	3.3588	1.21410
Bir hikâye yazarken.	170	3.3235	1.30816
Tarifi Türkçe verilmiş bir kek yapmada.	170	3.2941	1.20476
Popüler filmlerin eleştirilerini okurken.	170	3.2471	1.32259
Bir roman okurken.	170	3.2412	1.38699

Bir derginin “eğlence” testine cevap yazarken.	170	3.2176	1.34768
Türkçe bir oyun oynarken, örneğin: Monopoli.	170	3.1941	1.38588
En sevdiğiniz hayvan ve alışkanlıkları hakkında bir rapor yazarken.	170	3.1412	1.35133
Eski bir bisikletinizi satmak için bir ilan yazarken.	170	2.9824	1.32108
Bir köşe yazısı yazarken.	170	2.9294	1.32601
Bir oyunda rol almaya ne kadar istekli olursunuz?	170	2.8824	1.40928
Valid N (listwise)	169		

1. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

İkinci araştırma sorusunu yanıtlamak için bağımsız gruplar için T testleri uygulanmıştır. İlk olarak bağımsız gruplar için T testi kadın ve erkek katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farkı saptamak için gerçekleştirilmiştir. Ancak, kadın (M =3.42, SD= .71) ve erkek (M= 3.44, SD= .75) katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t(168) = .47$, $p = .63$, two-tailed). Ortalamaların (**ortalama farkı = .05, 95% CI (Güven Aralığı): 1.67’den 2.72’ye**) boyut farklılığının küçük (**eta squared = .02**) olduğu görülmektedir (Cohen,1988, ss. 284 –7).

Daha sonra bağımsız gruplar için T testi kadın ve erkek katılımcıların ikinci dil ideal benlik puanları arasındaki farkı saptamak için gerçekleştirilmiştir. Ancak, kadın (M =3.96, SD= .67) ve erkek (M= 3.75, SD= .69) katılımcıların ikinci dil ideal benlik puanlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t(168) = 1.947$, $p = .053$, two-tailed). Ortalamaların (**ortalama farkı = -.20, 95% CI (Güven Aralığı): 4.16’den 0.02’ye**) boyut farklılığının orta (**eta squared = .6**) olduğu görülmektedir (Cohen,1988, ss. 284 –7).

Son olarak bağımsız gruplar için T testi kadın ve erkek katılımcıların ikinci dil toplumsal benlik puanları arasındaki farkı saptamak için gerçekleştirilmiştir. Ancak, kadın (M =2.95, SD= .89) ve erkek (M= 3.02, SD= .91) katılımcıların ikinci dil toplumsal benlik puanlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t(168) = .46$, $p = .64$, two-tailed). Ortalamaların (**ortalama farkı = .06, 95% CI (Güven Aralığı): 2.12'den 3.42'ye**) boyut farklılığının orta (**eta squared = .9**) olduğu görülmektedir (Cohen,1988, ss. 284 –7).

Tablo 11. Bağımsız Gruplar için T Testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
İKİ_genel	Equal variances assumed	1.495	.223	.470	168	.639	.05230	.11133	-.16748	.27208
	Equal variances not assumed			.478	163.286	.634	.05230	.10950	-.16392	.26853
ideal_genel	Equal variances assumed	.380	.539	1.947	168	.053	-.20699	.10631	-.41686	.00288
	Equal variances not assumed			1.958	158.148	.052	-.20699	.10574	-.41583	.00185
toplumsal_genel	Equal variances assumed	.014	.905	.461	168	.645	.06481	.14053	-.21262	.34224
	Equal variances not assumed			.463	157.723	.644	.06481	.13989	-.21150	.34111

2. Yabancılarla Türkçe öğretiminde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için Pearson ürün momenti korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Normallik, doğrusallık ve eş değişkenlilik (sabit varyans) varsayımlarının ihlal edilmediğinden emin olmak için ön analizler gerçekleştirilmiştir. Analize göre tüm değişkenler arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil ideal benliği arasında, yüksek ikinci dilde iletişim kurma istekliliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil ideal benliği düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif orta düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır, $r=.347$, $n=170$, $p<.005$ (Cohen, 1988, ss. 79–81).

İkinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında, yüksek ikinci dilde iletişim kurma istekliliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif küçük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır, $r=.265$, $n=170$, $p<.005$ (Cohen, 1988, ss. 79–81).

İkinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dilde iletişim kurma istekliliği düzeyleri ile yüksek motivasyon düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif orta düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır, $r=.379$, $n=170$, $p<.005$ (Cohen, 1988, ss. 79–81).

İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında, yüksek ikinci dil ideal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif küçük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır, $r=.250$, $n=170$, $p<.005$ (Cohen, 1988, ss. 79–81).

İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dil ideal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil motivasyonu düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif büyük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır, $r=.723$, $n=170$, $p<.005$ (Cohen, 1988, ss. 79–81)

İkinci dil toplumsal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil motivasyonu düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif büyük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır, $r=.849$, $n=170$, $p<.005$ (Cohen, 1988, ss. 79–81)

Tablo 12. Korelasyonlar

		İKİ_genel	ideal_genel	toplumsal_genel	mot_genel
İKİ_genel	Pearson Correlation	1	.347**	.265**	.379**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	170	170	170	170
ideal_genel	Pearson Correlation	.347**	1	.250**	.723**
	Sig. (2-tailed)	.000		.001	.000
	N	170	170	170	170
toplumsal_genel	Pearson Correlation	.265**	.250**	1	.849**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001		.000
	N	170	170	170	170
mot_genel	Pearson Correlation	.379**	.723**	.849**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	170	170	170	170

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4. Yabancılar Türkçe öğretiminde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında Türkçe düzeylerine göre farklılık var mıdır?

Türkçe düzeyinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisini incelemek için tek yönlü gruplararası varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bildirdikleri dil yeterlik düzeylerine göre üç gruba ayrılmışlardır (Grup A: temel kullanıcı; Grup B: bağımsız kullanıcı; Grup C: yeterli kullanıcı). Üç yeterlik grubu için iletişim kurma istekliliği puanlarında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür: $F(9.689, 77.154) = 10.48$, $p < .05$. Ayrıca, gruplar arasında ortalama puanlardaki gerçek fark eta kare kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü .11 olduğu için orta olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988, ss. 284–7). Bonferroni testi kullanılarak yapılan post-hoc karşılaştırmalar, Grup A ($M = 3.26$, $SD = .71$) için ortalama puanın Grup C ile ($M = 3.9$, $SD = .77$) anlamlı bir farka sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Grup B ($M = 3.37$, $SD = .55$) ile Grup C ($M = 3.9$, $SD = .77$) arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bununla birlikte, Grup 1 - A ($M = 3.26$, $SD = .71$) ve Grup 2 - B ($M = 3.37$, $SD = .55$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 13. Tek Yönlü Gruplararası Varyans Analizi- İKİ_genel

İKİ_genel

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.689	2	4.844	10.486	.000
Within Groups	77.154	167	.462		
Total	86.843	169			

Tablo 14. Çoklu Karşılaştırmalar

Dependent Variable: İKİ_genel

Bonferroni

(I)	(J)	Mean	Std.	Sig.	95% Confidence Interval	
Türkçe_düzeyi	Türkçe_düzeyi	Difference (I-J)	Error		Lower Bound	Upper Bound
a	b	-.11529	.11751	.984	-.3995	.1689
	c	-.64416*	.14192	.000	-.9874	-.3010
b	a	.11529	.11751	.984	-.1689	.3995
	c	-.52887*	.15014	.002	-.8920	-.1658
c	a	.64416*	.14192	.000	.3010	.9874
	b	.52887*	.15014	.002	.1658	.8920

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Türkçe düzeyinin ikinci dil ideal benliği üzerindeki etkisini incelemek için tek yönlü gruplararası varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bildirdikleri dil yeterlik düzeylerine göre üç gruba ayrılmışlardır (Grup A: temel kullanıcı; Grup B: bağımsız kullanıcı; Grup C: yeterli kullanıcı). Üç yeterlik grubu için ikinci dil ideal benlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($p = .985$) rastlanmamıştır: $F(2, 167) = .016, p > .05$.

Tablo 15. Tek Yönlü Gruplararası Varyans Analizi – ideal_genel

ideal_genel

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.015	2	.008	.016	.985
Within Groups	80.849	167	.484		
Total	80.864	169			

Türkçe düzeyinin ikinci dil toplumsal benliği üzerindeki etkisini incelemek için tek yönlü gruplararası varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bildirdikleri dil yeterlik düzeylerine göre üç gruba ayrılmışlardır (Grup A: temel kullanıcı; Grup B: bağımsız kullanıcı; Grup C: yeterli kullanıcı). Üç yeterlik grubu için ikinci dil toplumsal benlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ($p = .499$) rastlanmamıştır: $F(1.147, 137.220) = .698, p > .05$.

Tablo 16. Tek Yönlü Gruplararası Varyans Analizi – toplumsal_genel

toplumsal_genel

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.147	2	.573	.698	.499
Within Groups	137.220	167	.822		
Total	138.367	169			

4. BÖLÜM

BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu bölüm çalışma sonucunda elde edilen bulguların tartışmasını göstermeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple tartışma bu araştırma için belirlenen araştırma soruları takip edilerek gerçekleştirilecektir.

4.1. KATILIMCILARIN İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ DÜZEYLERİNE DAİR TARTIŞMA

Yabancılar Türkçenin öğretimi bağlamında öğrencilerin ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeylerine odaklanan birinci araştırma sorusunu yanıtlamak için betimsel analizler kullanılmıştır. Gerçekleştirilen betimsel analizlere göre kadın katılımcıların motivasyonu erkek katılımcıların motivasyonundan daha fazladır. Ancak motivasyon, bu çalışmada benlik sistemi olarak ele alınmıştır ve motivasyonel benlik sisteminin alt başlıkları olan ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği ayrı ayrı olarak incelendiğinde toplam motivasyon düzeyinde bulunan kadınların daha fazla motive olma durumu gözlenmemiştir. İkinci dil ideal benliği tek başına ele alındığında yine kadın katılımcıların ikinci dil ideal benlik puanı erkek katılımcıların puanından daha yüksektir. Ancak, ikinci dil toplumsal benliği tek başına ele alındığında erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha yüksek bir puan elde etmiştir. Bu durumda kadın katılımcıların motive olma durumlarında ideallerini daha fazla ön planda tutarken, erkek katılımcıların ise motive olmalarında toplumsal yargıların daha fazla ön planda olduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcıların yanıtlamış oldukları ikinci dil toplumsal benliği ölçeği incelendiğinde ise katılımcıların en çok katıldığı madde “Arkadaşlarımın/öğretmenlerimin/ailemin onayını almam için Türkçe öğrenmem önemlidir” iken en az katıldığı madde “Yakın arkadaşlarım önemli olduğunu düşündüğü için Türkçe çalışıyorum.” dur. Buna göre

katılımcıların motivasyon oluşturma sürecinde yakın arkadaşlarının düşüncelerinden ziyade arkadaşlarının/öğretmenlerinin/ailelerinin onayını almak daha çok etkili bir maddedir.

Katılımcıların yanıtlamış oldukları ikinci dil ideal benliği ölçeği incelendiğinde ise katılımcıların en çok katıldıkları madde “Kendimi Türkçe konuşabilen biri olarak hayal ediyorum.” iken, en az katıldıkları madde “Ne zaman gelecekteki kariyerimi düşünsem kendimi Türkçe kullanırken hayal ediyorum.” dur. Buna göre katılımcıların gelecekte kendilerini Türkçe konuşabilen bir birey olarak zihinlerinde canlandırmaları onları en çok motive eden durum iken, gelecekteki kariyerlerinde Türkçe kullanma hayalleri onları en az motive eden durumdur. Bu bulgu göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya katılan bireylerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında kariyer hedeflerinin etkisinin az olduğunu gösterir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ayrıca çalışmalarında aynı anketi yabancı dil olarak İngilizce öğrenen katılımcılarla gerçekleştiren Bursalı ve Öz’ün (2017) çalışmasıyla karşılaştırılabilir. Bursalı ve Öz’e (2017) göre katılımcıların ikinci dil ideal benliği ölçeğinde en çok katıldıkları madde “Ne zaman gelecekteki kariyerimi düşünsem kendimi Türkçe (İngilizce) kullanırken hayal ediyorum.” dur. Ancak, bu bulgu bu çalışmanın sonucuyla zıtlık göstermektedir. Bu durum Bursalı ve Öz’ün (2017) örneklemindeki katılımcıların hepsinin İngilizce öğretmenliği lisans programında eğitim görmekte olan öğrencilerden seçilmesiyle açıklanabilir. Bursalı ve Öz’e (2017) göre ayrıca katılımcıların en az katıldıkları ikinci dil ideal benliği maddesi kendilerini bir ana dili konuşuru gibi hayal edebilmeleri ile ilgilidir. Söz konusu bulgu bu çalışmayla paralellik göstermemektedir ve bu durum örnekleme katılan bireylerin farklılıkları ile açıklanabilir.

Bu çalışmada katılımcıların motivasyonel benlik sistemlerinin yanı sıra ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri de bir odak konusudur ve bir anket yardımıyla katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeyleri ölçülmüştür. Betimsel analizlerden elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların en yüksek ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği alt kategorisinin anlama olduğu görülmektedir. Katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ortalamaları yüksekten düşüğe sırasıyla anlama, konuşma, okuma, yazma olarak görülebilmektedir. Katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği değerleri cinsiyet özelinde ele alındığında ise erkek katılımcıların ortalamaları yüksekten düşüğe anlama, konuşma,

okuma ve yazma sıralamasına sahiptir. Kadın katılımcıların ortalamaları ise yüksekten düşüğe anlama, okuma, konuşma ve yazma sıralamasına sahiptir. Bu ortalamalara bakıldığında iki cinsiyetin de en istekli oldukları alanın anlama olduğu görülebilmektedir. İkinci en yüksek ortalama ise erkeklerde konuşma, kadınlarda okuma olarak görülmektedir. Üçüncü sırada gelen ortalama erkeklerde okuma kadınlarda konuşmadır. Yazma her iki grupta son sırada yer almaktadır. Ortalamalardaki bu farklılık çalışmaya katılan erkeklerin çalışmaya katılan kadınlara kıyasla konuşma alanında daha istekli olduğu, kadınlarınsa okuma alanında erkeklere göre daha istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliğine dair betimsel analizler bir bütün olarak ele alındığında ise erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek bir ortalama sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak çalışmaya katılan erkeklerin çalışmaya katılan kadınlara kıyasla iletişim kurmaya daha istekli olduğu yorumu yapılabilmektedir. İletişim kurma istekliliği-anlama ortalamalarına bakıldığında erkeklerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkıldığında ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği bağlamında anlama alanında çalışmaya katılan erkekler çalışmaya katılan kadınlara kıyasla daha isteklidirler. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği-konuşma ortalamasına bakıldığında çalışmaya katılan erkeklerin kadınlara göre daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İletişim kurma istekliliği-okuma ortalamaları ise genel ortalamadan, anlama ve konuşma ortalamalarından, incelendiğinde kadınların okuma bağlamında erkeklere oranla daha istekli olduğu görüldüğünden farklılık gösterir. İletişim kurma istekliliği-yazma ortalamaları ise her iki grup için neredeyse aynıdır. Buna bakılarak yazma alanında kadın ve erkek katılımcıların istekliliklerinin benzer düzeylerde olduğu söylenebilir.

Ayrıca katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği anketindeki maddelere vermiş oldukları yanıtlar tek tek incelendiğinde, katılımcıların en çok ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri olan durum “Öğretmeninizle ödeviniz hakkında konuşurken” olarak belirlenmişken, ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliklerinin en az olduğu durum “Bir oyunda rol almaya ne kadar istekli olursunuz?”dur. Bu durumda katılımcıların öğretmenleriyle konuşma durumunda çok isteklilik gösterirken, bu canlandırma aktivitesinde az istekli oldukları söylenebilir ve buradan yola çıkarak yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf içi iletişim

kurma istekliliklerini arttırmak için canlandırma aktivitelerinden ziyade öğretmenleriyle birebir iletişim kurabilecekleri aktiviteler yaptırmak daha yararlı olacaktır. Ayrıca çalışmanın bu bulguları sadece aynı anketi yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamında 56 kişilik örnekleme kullanan Bursalı ve Öz (2017) çalışmasıyla karşılaştırılabilir. Bursalı ve Öz (2017) katılımcılarının en çok ikinci dilde sınıf içi iletişim kurmaya istekli olduğu durumu yabancı bir filmi anlamada olarak belirtirken, katılımcıların en az ikinci dilde sınıf içinde iletişim kurmaya istekli oldukları durumu bir köşe yazısı yazarken olarak bulmuştur. Ayrıca Başöz ve Erten (2018) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen katılımcıların sınıf içi ve sınıf dışı iletişim kurma istekliliklerine odaklanmıştır. Başöz ve Erten'in (2018) çalışmasındaki katılımcıların sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri incelendiğinde en istekli oldukları durumun Bursalı ve Öz'deki (2017) gibi yabancı bir filmi anlamak olduğu görülürken, en az istekli oldukları durumun bir köşe yazısı yazmak olduğu görülmüştür. Bu durumda Türkiye'de Türkçe öğrenen uluslararası katılımcılarla Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma istekliliği bağlamında farklı tercihleri olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde tamamen aynı anketlerin uygulandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Yayla'nın (2018) çalışması yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine odaklanmıştır. Yayla'nın (2018) bulgularına göre kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre ikinci dilde iletişim kurmada daha isteklidir ve kadın katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeyleri de erkek katılımcılara göre daha yüksektir. Bu çalışmanın bulgularıyla Yayla'nın (2018) bulguları karşılaştırılacak olursa, ikinci dilde konuşma istekliliği bakımından zıtlık göstermektedir. Daha önce belirtildiği üzere bu çalışmanın bulgularına göre ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği bir bütün olarak ele alındığında erkeklerin kadınlardan daha istekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulardaki bu farklılık çalışmalarda kullanılan anket farklılığı ile açıklanabilir. Yayla (2018), çalışmasında ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini herhangi bir ortama bağlanmayan bir anket kullanırken, bu çalışmada kullanılan anket ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini sınıf içerisindeki durumları ele alarak inceler. İkinci dil ideal benliği ile ilgili bulgular karşılaştırılacak olursa, her iki çalışmada da kadın katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeyleri erkek

katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeylerinden daha yüksektir ve iki çalışmanın bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Polatcan (2018) ise çalışmasında kendi geliştirdiği Türkçe iletişim kurma istekliliği anketini kullanarak veri toplamıştır ve çalışmasında motivasyon, kaygı, kişilik tipi gibi bazı değişkenlerin Türkçe iletişim kurma istekliliğine etkisine odaklanmıştır. Polatcan'ın (2018) bulgularına göre kadın katılımcıların Türkçe iletişim kurma isteklilikleri erkek katılımcılardan daha yüksektir ve bu bulgu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Ancak, bu durum araştırmada kullanılan anket farklılığı ile açıklanabilir. Daha önce bahsedildiği üzere Polatcan (2018) bu çalışmasında motivasyon yapısını da incelemiştir ve bulguları bu çalışmadaki motivasyon bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da kadın katılımcıların motivasyonu erkek katılımcıların motivasyonundan daha yüksektir. Bu açıdan iki çalışma paralellik göstermektedir.

Abubakarı (2016) çalışmasında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler ve Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını incelemiştir. Abubakarı'nın (2016) çalışmasının sonuçları cinsiyet özelinde değerlendirildiğinde erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre motivasyon değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Abubakarı'nın (2016) motivasyon bulguları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kavi (2019), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin, Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon kaynaklarını incelemiştir. Kavi'nin (2019) bulgularına bakıldığında kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre motivasyon kaynakları ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kavi'nin (2019) çalışmasının bulguları bu çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir.

Ayrıca, alanyazında yer verildiği üzere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bağlamında bu dört çalışma dışında benzer konulara odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamında yapılan bazı çalışmalarla da bu çalışmanın bulguları karşılaştırılabilir (Bursalı ve Öz, 2017; Öz, 2016). Öz (2016) çalışmasında ikinci dil ideal benliğinin, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini yordama oranını incelemiştir. Öz (2016), çalışmasında kadın katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öz'ün

(2016) çalışmasıyla bu çalışma ikinci dilde iletişim kurma istekliliği bulguları yönünden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, Öz (2016) çalışmasında ikinci dil ideal benliğini incelerken erkek katılımcıların ortalamalarının kadın katılımcıların ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır, dolayısıyla bu çalışma ile zıtlık göstermektedir.

Bursalı ve Öz (2017) İkinci dil ideal benliği ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmasında Bursalı ve Öz (2017), sınıf içi iletişim kurma istekliliğinde erkek katılımcıların ortalamalarını daha yüksek bulmuşlardır. Bu çalışmanın bulguları da erkek katılımcıların sınıf içi iletişim kurma istekliliği ortalamaları kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu için Bursalı ve Öz'ün (2017) çalışması ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, Bursalı ve Öz'ün (2017) ikinci dil ideal benliği bulguları erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Fakat bu çalışmanın bulguları kadın katılımcıların ikinci dil ideal benliği ortalamaları erkek katılımcıların ikinci dil ideal benliği ortalamalarından yüksek olduğu için Bursalı ve Öz'ün (2017) çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebinin, örneklemeler arasındaki katılımcı sayısı farklılığından ya da Bursalı ve Öz'ün (2017) katılımcı grubunun İngilizce öğrenen Türk bireylerken bu çalışmanın örnekleminin Türkçe öğrenen yabancı bireyler olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2. KATILIMCILARIN İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ ARASINDA CİNSİYET FARKLILIKLARINA DAİR TARTIŞMA

Bu çalışmada belirlenen ikinci araştırma sorusu ise betimsel analizlerde ortaya çıkan kadın ve erkek katılımcılar arasındaki motivasyonel benlik sistemi – ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği- ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı hakkında bir sonuca varmayı hedefler.

Bu amaçla üç ayrı bağımsız gruplar için T testi uygulanmıştır. Bu testlerin bulguları incelendiğinde erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek ikinci dilde iletişim kurma isteklilikleri olmasına rağmen aralarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve farkın değerinin küçük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeyleri incelendiğinde kadın katılımcılar daha yüksek bir düzeye sahip gözükmesine rağmen bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşamamıştır. Ancak, farkın büyüklüğü orta düzeydedir. Son olarak katılımcıların ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri arasındaki farklar istatistiksel olarak incelenmiş ve erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha yüksek düzeyde ve farkın boyutu orta düzeyde olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın bulguları daha önce yapılan benzer çalışmaların bulguları ile kıyaslandığında, Yayla'nın (2018) çalışması ikinci dil ideal benliği açısından paralellik, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği açısından ise zıtlık göstermektedir. Ancak Yayla'nın (2018) bulgularındaki cinsiyet farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Polatcan'ın (2018) çalışmasındaki Türkçe iletişim istekliliklerindeki cinsiyet farklılıkları bulguları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Ancak, Polatcan'ın (2018) çalışmasındaki motivasyon yapısındaki cinsiyet farklılıkları incelendiğinde bu çalışmadaki motivasyon bulgularıyla örtüşmektedir ve Polatcan'ın (2018) iletişim istekliliği bulgularının istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı, motivasyon bulgularının istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir. Abubakar'ın (2016) çalışmasındaki motivasyon bulgularının bu çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Abubakar'ın çalışması istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kavi'nin (2019) çalışmasındaki motivasyon kaynakları bulgularından ulaşılan sonuç bu çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir. Kavi'nin (2019) çalışmasındaki bulgular istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bursalı ve Öz'ün (2017) çalışmasındaki sınıf içi iletişim kurma istekliliği bulguları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterirken, ikinci dil ideal benliği bulguları bu çalışmayla farklılık göstermektedir. Ancak, Bursalı ve Öz'ün (2017) çalışmasındaki bulguları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öz'ün (2016) çalışması bu çalışma ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil ideal benliği bulguları yönünden farklılık göstermektedir. Ancak, Öz'ün (2016) bulguları istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kadın ve erkek katılımcıların motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşamamasına rağmen farkların küçük ve orta boyutlarda bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır ve ileride konuya ilişkin yapabilecek olan muhtemel çalışmalar daha büyük örneklem kullanırsa bu farkların istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye gelebileceği unutulmamalıdır.

4.3. İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR TARTIŞMA

Bu çalışmada belirlenen üçüncü araştırma sorusu ise katılımcıların ikinci dil motivasyonel benlik sistemleri -ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği- ile ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki istatistiksel ilişkiyi incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Pearson Moment Coefficients'tan faydalanılmıştır. Analize göre tüm değişkenler arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil ideal benliği arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buradan yola çıkıldığında bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil ideal benliklerinde artış olabileceği yorumuna da varılabilir.

Ayrıca analizler incelendiğinde ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında pozitif yönlü küçük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda yüksek ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri birbirleriyle ilişkilendirilebilir. Buradan yola çıkıldığında bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil toplumsal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma

istekliliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil toplumsal benliklerinde artış olabileceği yorumuna da varılabilir.

Bu çalışma kapsamında ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği üzerinden tartışılmaktadır. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda yüksek ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeyleri ile yüksek motivasyon düzeyleri birbirleriyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil motivasyon düzeylerinde artış oldukça ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil motivasyonlarında artış olabileceği yorumuna da varılabilir.

İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında, yüksek ikinci dil ideal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif yönlü küçük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkıldığında bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil ideal benliklerinde artış olabileceği yorumuna da varılabilir.

İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dil ideal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil motivasyonu düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif yönlü büyük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkıldığında bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dil motivasyonu düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dil motivasyonu düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil ideal benliklerinde artış olabileceği yorumuna da varılabilir.

İkinci dil toplumsal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil motivasyonu düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif yönlü büyük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkıldığında bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil toplumsal

benliği düzeylerinde artış oldukça ikinci dil motivasyonu düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dil motivasyonu düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde artış olabileceği yorumuna da varılabilir.

Bu çalışmanın bulguları alanda daha önce yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılacak olursa, Yayla'nın (2018) ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine odaklanan çalışmasının bulgularıyla uyumluluk gösterir. Hem bu çalışma hem de Yayla (2018) ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği yapılarının arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ancak, alanyazın incelendiğinde bu konuya ilişkin bulguları olan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bursalı ve Öz (2017) ise yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi alanında yaptıkları çalışma ile ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuşlardır ve Bursalı ve Öz (2017) çalışmasının bulguları bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Öz (2016) yine İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında gerçekleştirdiği çalışması ile ikinci dil ideal benliğinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini .10 oranında yordadığını bulmuştur. Öz'ün (2016) bu bulgusu yine ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında pozitif bir ilişki olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, Öz'ün (2016) çalışmasıyla bu çalışmanın bulguları ikinci dil ideal benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği açısından uyumluluk gösterir.

Ayrıca, Kanat-Mutluoğlu (2016) çalışmasında ikinci dil ideal benliği, akademik benlik kavramı ve kültürlerarası iletişimsel yeterliğin iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları motivasyonel birimlerinin her birinin birbirleriyle pozitif ilişkilere sahip olduğu göstermiştir. Dahası, ikinci dil ideal benliği ve akademik benlik kavramının, iletişim kurma istekliliğinin yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır ve ikinci dil ideal benliğinin en iyi yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmadan elde edilen bulgularla uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen diğer bir çalışma ise Asmalı'ya (2016) aittir. Asmalı (2016) bu çalışmasında İngilizce öğrenme motivasyonlarının İngilizce İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde doğrudan, anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu

göstermedir. Bu çalışmada da motivasyon ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sebeple her iki çalışmanın bulgularının uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Öz ve Bursalı (2018) çalışmalarında ise yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında hem ikinci dil ideal benliği hem de ikinci dil toplumsal benliğinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile olan ilişkisi araştırmışlardır. Öz ve Bursalı'nın (2018) bulgularına göre ikinci dil ideal benliği ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır, ancak ikinci dil toplumsal benliği ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Öz ve Bursalı (2018) çalışmalarında bu durumu toplumların bireyci ya da kolektif düşünceye bağlı olma durumları ile açıklamışlardır. Öz ve Bursalı'nın (2018) bulgularıyla bu çalışmanın bulguları kıyaslandığında ikinci dil ideal benliği ve iletişim kurma istekliliği ilişkisi açısından uyumlu, ikinci dil toplumsal benliği ile iletişim kurma istekliliği açısından ise farklı sonuçlara rastlanmıştır.

4.4. KATILIMCILARIN İKİNCİ DİLDE SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ VE İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİNİN TÜRKÇE DÜZEYLERİNE GÖRE FARKLILIĞINA DAİR TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü sorusu ise Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası katılımcıların Türkçe düzeylerine göre ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için önce katılımcılar Türkçe düzeylerine göre gruplandırılmış (Grup A: temel kullanıcı; Grup B: bağımsız kullanıcı; Grup C: yeterli kullanıcı), daha sonra üç ayrı tek yönlü gruplararası varyans analizi ile farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir. Tek yönlü gruplararası varyans analizinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların ikinci dil ideal benliklerinde Türkçe düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde katılımcıların ikinci dil toplumsal benliklerinde de Türkçe düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Ancak, tek yönlü gruplararası

varyans analizinin bulgularına göre katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı orta büyüklükte farklılıkların olduğu ortaya konulmuştur. Fakat tek yönlü gruplararası varyans analizi bu farklılıkların tam olarak nerede kaynaklandığı sorusuna tek başına yanıt veremez. Bu sebeple tam olarak istatistiksel farklılıkların nerede oluştuğunu ortaya koymak için Bonferroni testi kullanılarak post-hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda ise temel kullanıcılar ve yeterli kullanıcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağımsız kullanıcılar ve yeterli kullanıcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farklılıklar da istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak, temel kullanıcılar ve bağımsız kullanıcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için elde edilen bulgular incelendiğinde Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası katılımcıların Türkçe düzeyleri ve ikinci dilde iletişim kurma isteklilikleri arasında bir bağlantı olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle yeterli kullanıcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri temel ve bağımsız kullanıcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliklerinden daha yüksektir. Bu durumda katılımcıların Türkçe derslerindeki akademik başarısı ve ikinci dilde iletişim kurma isteklilikleri arasında bir bağlantı olduğu sonucuna varılabilir. Ancak, Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası katılımcıların Türkçe düzeyleri ile ikinci dil ideal benlikleriyle ikinci dil toplumsal benlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır. Bu durumda katılımcıların Türkçe derslerindeki akademik başarısı ile ikinci dil ideal benlikleri ve ikinci dil toplumsal benlikleri arasında bir bağlantı kurulamaz.

Abubakarı (2016) çalışmasında katılımcıların dil düzeyinin ikinci dil motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Abubakarı’nın (2016) bulguları istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Abubakarı’nın (2016) elde ettiği sonuç bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Polatcan (2018) çalışmasında LSD testi kullanarak dil düzeylerinin iletişim kurma istekliliği ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiştir. Polatcan’ın (2018) dil düzeylerinin motivasyon üzerindeki etkilerini gösteren bulgularına göre dil düzeyi

arttıkça katılımcıların motivasyon ortalamaları da artmaktadır. Polatcan'ın (2018) bulguları bu çalışmanın bulgularıyla motivasyon ve dil düzeyi ilişkisi söz konusu olduğunda zıtlık göstermektedir. Polatcan'ın (2018) bulguları istatistiksel olarak anlamlıdır. Polatcan'ın (2018) dil düzeylerinin iletişim istekliliği üzerindeki etkisini gösteren bulgularına bakıldığında dil düzeyi ortalamaları arttıkça iletişim istekliliği ortalamalarının arttığı görülebilmektedir. Polatcan'ın (2018) bulguları, bu çalışmanın iletişim kurma istekliliği ve Türkçe düzeyi ile ilgili bulgularıyla paralellik göstermektedir. Polatcan'ın (2018) bulguları istatistiksel olarak anlamlıdır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm çalışmanın genel sonuçlarını göstermek için ayrılmıştır. İlk olarak çalışmanın özetine yer verilmiştir. Ardından sonuçlara dair açıklamalarda bulunulmuştur. Bölümün bir sonraki kısmı ise çalışmanın sonuçlarından elde edilen kuramsal ve pedagojik çıkarımlar için ayrılmıştır. Son olarak, çalışmanın sınırlıkları ve gelecekteki çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında bu ve benzeri çalışmaların sayıca az olduğu bilinmektedir (Yayla, 2018). Alanyazına katkı sağlamak amacıyla Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde Türkçe eğitimi almakta olan 97 erkek 73 kadın toplam 170 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılar sırasıyla temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve yeterli kullanıcı olacak şekilde A, B ve C gruplarına ayrılmışlardır. Katılımcılara İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi Ölçeği (Dörnyei ve Taguchi, 2010) ile İkinci Dilde Sınıf İçi İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği'nin (MacIntyre vd., 2001) birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir anket uygulanmıştır. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği anketi 27 maddeden oluşmaktadır ve 4 ayrı alt kategorisi bulunmaktadır. Bunlar, ikinci dilde konuşmada iletişim kurma istekliliği, ikinci dilde anlamada iletişim kurma istekliliği, ikinci dilde yazmada iletişim kurma istekliliği ve ikinci dilde okumada iletişim kurma istekliliğidir. İkinci dil motivasyonel benlik sistemi anketi ise ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği 10'ar maddeden toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam 47 madde ile 5'li likert tip biçiminde, yaş, dil düzeyi, katılımcıların uyrukları/ülkeleri, cinsiyet gibi demografik bilgileri içerek şekilde hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinin ardından elde edilen veriler SPSS 21.0 nicel veri analiz yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında, betimsel analizler, bağımsız grup T-testi, Pearson korelasyonu ve tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Çalışmanın bulguları ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemi düzeylerini, bunlar arasında cinsiyete göre farklılığı, bunlar arasındaki korelasyonları ve Türkçe düzeyinin isteklilik ve motivasyona etkilerini

ortaya koymuştur. Bulgulara göre toplam motivasyon düzeyleri daha yüksek olan kadın katılımcıların motivasyon alt başlıklarıyla ele alındığında ideal benlik düzeylerinin erkek katılımcılardan yüksek, toplumsal dil benliği düzeylerininse erkek katılımcılardan düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın katılımcıların ideal benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, Türkçe iletişim kurma istekliliklerini toplumsal faktörlere kıyasla bireysel faktörlerin daha çok etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Erkek katılımcıların Türkçe iletişim kurma istekliliklerine ise toplumsal dil benliğinin daha fazla etki ettiği görülmektedir, bu duruma istinaden erkek katılımcıların bireysel faktörlere kıyasla toplumsal faktörlerden daha çok etkilendiği söylenebilir. İletişim kurma istekliliği ele alındığıdaysa erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre iletişim kurmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların ikinci dil motivasyonel benlik sistemleri (ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği) ile ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri arasındaki istatistiksel ilişki incelendiğinde tüm değişkenler arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil ideal benliği arasında görülen orta düzeyde pozitif ilişki, katılımcıların iletişim kurma isteklilikleri arttıkça ikinci dil ideal benlik düzeylerinde de bir artış gözlemlenebileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ideal benlik düzeylerinin artması sonucu ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerinin artacağı da düşünülebilir. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında görülen pozitif yönlü küçük düzeyde ilişki; katılımcıların ikinci dil toplumsal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde artış olabileceği ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil toplumsal benliklerinde artış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışma kapsamında ikinci dil motivasyonel benlik sistemi, ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği üzerinden tartışılmaktadır. İkinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların ikinci dil motivasyon düzeylerinde artış oldukça ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde artış gözlemlenebileceği ve katılımcıların ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil motivasyonlarında artış olabileceği yorumları yapılabilir. İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği arasında, yüksek ikinci

dil ideal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif yönlü küçük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde artış gözlemlenebileceği ve katılımcıların ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil ideal benliklerinde artış olabileceği yorumuna varılabilir. İkinci dil ideal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dil ideal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil motivasyonu düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif yönlü büyük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların ikinci dil ideal benlik düzeylerinde artış oldukça ikinci dil motivasyonu düzeylerinde artış gözlemlenebileceği ve ikinci dil motivasyonu düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil ideal benliklerinde artış olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci dil toplumsal benliği ve ikinci dil motivasyonu arasında, yüksek ikinci dil toplumsal benliği düzeyleri ile yüksek ikinci dil motivasyonu düzeylerinin ilişkili olduğu, pozitif yönlü büyük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde artış oldukça ikinci dil motivasyonu düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği ve ikinci dil motivasyonu düzeylerinde artış olduğunda ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinde artış olabileceği yorumuna varılmıştır.

Türkçe düzeyinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dil motivasyonel benlik sistemi üzerindeki etkileri ile ilgili bulgulara bakıldığında, katılımcıların Türkçe düzeylerinin ikinci dil ideal benliklerini ya da ikinci dil toplumsal benliklerini doğrudan etkilediğine dair istatistiksel olarak anlamlı bir veriye ulaşılamamıştır. Bununla birlikte katılımcıların Türkçe düzeylerinin, ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı orta büyüklükte farklılıklara sebep olduğu ortaya konulmuştur. Bu istatistiksel farklılıkların belirlenebilmesi için Bonferroni testi uygulanmış ve post-hoc karşılaştırmalar sonucu temel kullanıcılar (A) ve yeterli kullanıcılar (C) arasındaki farklılıkların ve bağımsız kullanıcılar (B) ile yeterli kullanıcılar (C) arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel kullanıcılar (A) ile bağımsız kullanıcıların (B) ikinci dilde iletişim kurma isteklilikleri arasındaki farklılıkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Türkçe dil düzeyleri yüksek olan katılımcıların, diğer katılımcılara göre iletişim kurmaya daha istekli olduğu görülmektedir. Yeterli kullanıcıların diğer kullanıcılara göre daha uzun süredir dil öğrendikleri varsayımıyla, daha fazla tecrübeye

sahip olmaları, Türkiye örneğinde Türkçeyi daha uzun süredir kullanmaları gibi faktörlerin etkisiyle iletişim kurmaya daha istekli oldukları yorumu yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda hem kuramsal hem de pedagojik çıkarımlar yapılabilir. Kuramsal bir çıkarım olarak çalışmanın sonuçlarına göre motivasyonel ikinci dil benlik sisteminin yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında uygulanabilir olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, geleneksel motivasyon modellerinden süreç odaklı motivasyonel ikinci dil benlik sistemine dönüşüm gerçekleştirilebilir. Özellikle bütüncül motivasyon kavramı yerine ideal ikinci dil benliği kavramına önem verilebilir.

Diğer bir yandan çalışmanın pedagojik çıkarımlarına göre ise öğrencilerin yüksek ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliklerinin dil öğrenme süreçlerini desteklediği söylenebilir. Ancak, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği yapısıyla ilişkilendirilebilen pek çok yapı bulunmaktadır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu yapıların başlıca içe dönüklük, benlik saygısı, iletişimsel yeterlilik, iletişim kaygısı vb. olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin anlık ruh halleri, köklü kaygı sorunları, konunun öğrencinin ilgisi çekip çekmediği, öğrencilerin hata yapmaktan korkmaları veya kendilerine yöneltilen soruları cevaplayacak vakitlerin olup olmaması gibi faktörlerinde öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini etkileyebileceği yadsınamaz. Bunlara ek olarak, bu çalışmanın bulguları motivasyonel ikinci dil benlik sisteminin yani ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliğinin önemli ölçüde ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerini arttırmak için öncelikle onların ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği düzeylerinin yükseltilmesi şarttır. Tüm bu bilgilerin ışığında öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. Öğreticilerin bu bilgiler hakkında farkındalıkları arttırılmalı ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders içeriklerini, materyallerini ve tekniklerini belirlerken, öğrencilerin ikinci dilde iletişim kurma istekliliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir (Williams vd., 2016). Ayrıca ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliğinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile güçlü ilişkileri göz önünde bulundurularak bu kavramların uygulamadaki rolü üzerinde durulan hizmet içi eğitimlerle Türkçenin yabancılara öğretimi alanında görev alan öğretmenlere sınıf içerisinde öğrenci iletişimini arttırıcı bilgiler sağlanabilir.

Ayrıca, bu çalışmaya katılan Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerinin bu dilin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede yaşamakta oldukları da göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin Türkiyede yaşayan insanlarla iletişim kurabilecekleri ortamlar arttırılırsa öğrencilerin daha fazla motive olabileceği ve sonuçta iletişim kurma istekliliklerinin de arttırılabileceği söylenebilir.

Bu çalışmanın en çok göze çarpan sınırlılığı çalışmanın anketlere dayanarak yalnızca nicel bir çalışma olarak gerçekleştirilmesidir. Motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma isteklilikleri yapıları hakkında yalnızca algılanan sayısal verilere ek olarak katılımcılarla görüşme gerçekleştirilerek veya gözlem tekniği kullanılarak nitel verilere de dayanan karma araştırma modelleri bu yapılar hakkında daha net çıkarımlar elde edilmesini sağlayabilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışmada yer alan katılımcı sayısı ile ilişkilendirilebilir. Bu çalışmaya katılan toplam Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin sayısı 170’dir. Bu sayı alandaki diğer nicel çalışmaların katılımcı sayılarıyla kıyaslandığında oldukça yüksek bir rakamdır. Ancak, yalnızca 170 katılımcıdan elde edilen bulguların bu alanda eğitim gören tüm bireylere genellenmesi oldukça zordur. Bu sebeple çalışmanın katılımcı sayısı bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öncelikli olarak ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği yapıları üzerinde durulmuştur. Ancak, ikinci dil motivasyonel benlik sistemi yalnızca ikinci dil ideal benliği ve ikinci dil toplumsal benliği üzerinden incelenmiştir. Bunlara ek olarak, ikinci dil motivasyonel benlik sistemi içerisinde ikinci dil öğrenme deneyimi de bulunduğundan gelecekte yapılacak çalışmaların bu yapıyı da ayrıntılı olarak incelemesi faydalı olacaktır. Ayrıca, ikinci dilde sınıf içi iletişim kurma istekliliği yapısına ek olarak ikinci dilde sınıf dışı iletişim kurma istekliliği yapısı da gelecek çalışmalarca incelenebilir. Hatta öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı iletişim kurma istekliliklerindeki farklar incelenerek alana katkı sağlanabilir.

Ayrıca ikinci dil motivasyonel benlik sistemi zaman içerisinde bazı yeni kuramsal gelişmelere maruz kalmıştır. Örneğin, Köklü İkinci Dil Benliği (Rooted L2 Self) (MacIntyre, Baker, ve Sparling, 2017), İdeal Çok Dilli Benlik (Ideal Multilingual Self)

(Henry ve Thorsen, 2017) ve Toplum Karşıtı İkinci Dil Benliği (Anti-ought to L2 Self) (Thompson ve Vasquez, 2015) gibi yapılar eklenerek yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamında çalışılmaya başlanmıştır. Ancak, bu yapıların yabancılara Türkçenin öğretimi bağlamındaki geçerliliği henüz test edilmediğinden gelecekte yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu yapıların da incelenmesiyle eğitim ve öğretime ilişkin önemli çıkarımlar elde edilebilir.

Bunlara ek olarak, gelecekteki çalışmalarda yalnızca öğrenciler değil öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesi alanda yapılabilecek çıkarımlara farklı bir boyut kazandıracağından önemli bir noktadır. Öğreticilerin görüşlerine yer verilmesi açısından alanda bazı çalışmalar olmasına rağmen bunlar sayıca azdır (Polatcan, 2018) ve konuya ilişkin olarak daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. Sınırlılıklar kısmında da değinildiği üzere bu çalışmada yalnızca nicel veriler incelenerek çıkarımlar yapılmıştır. Ancak gelecek çalışmalar düzenlenirken nitel verilere de dayandırılması bu yapıların etkisini açıklamak açısından oldukça önemlidir. Motivasyon çalışmaları ayrıca son yıllarda anlık motivasyon değişimlerine odaklanan yenilikçi ölçme yöntemleri üretmiştir (Dörnyei, Muir, ve İbrahim, 2014; Dörnyei, İbrahim, ve Muir, 2015). Bu yöntemler kullanılarak da yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında öğrencilerin motivasyonları ayrıntılı olarak incelenebilir.

Bireysel farklılıklar uzun yıllardır farklı disiplinlerden araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bireysel farklılık çalışmaları psikoloji temelli olmasına rağmen, eğitim alanında da uygulanabilirliği açısından araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu çalışmada da yabancılara Türkçenin öğretimi bağlamında bireysel farklılıklar alanın konusuna giren motivasyon ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine odaklanılmıştır. Çalışmanın bulguları bu iki yapı arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgularla alanyazında çok fazla değinilmemiş olan süreç odaklı motivasyon yapısına dair katkı sağlanmıştır. Ancak, konu üzerine farklı gruplardan ve daha büyük gruplardan toplanacak verilerle alana katkı sağlanmaya devam edilebilir. Özellikle, bireylerin algılanan motivasyon ve iletişim kurma istekliliklerini ölçeklerle ölçmenin yanı sıra nitel çalışmaların da yapılmasının alandaki araştırma boşluğunu doldurmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abubakarı, A. (2016). *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asmalı, M. (2016). Willingness to Communicate of Foreign Language Learners in Turkish Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 188-195.
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language learning*, 38(1), 75-99.
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language learning*, 50(2), 311-341.
- Başöz, T., & Erten, I. H. (2018). Investigating Tertiary Level EFL Learners' Willingness to Communicate in English. *English Language Teaching*, 11(3), 78-87.
- Burgoon, J. K. (1976). The Unwillingness-to-Communicate Scale: Development and Validation. *Communications Monographs*, 43(1), 60-69.
- Bursalı, N., & Öz, H. (2017). The Relationship between Ideal L2 Self and Willingness to Communicate inside the Classroom. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 229-239.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional Context and Willingness to Communicate: A Comparison of Behavior in Whole Class, Group and Dyadic Interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chan, B., & McCroskey, J. C. (1987). The WTC Scale as a Predictor of Classroom Participation. *Communication Research Reports*, 4(2), 47-50.

- Clément, R. (1980). Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford, UK: Pergamon.
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of language and social psychology*, 22(2), 190-209.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Self-Determination Theory: A Consideration of Human Motivational Universals. In P. J. Corr, & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 441-456). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32.

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London, UK: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a Motivating Classroom Environment. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 719-731). Boston, ABD: Springer.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2015). Directed Motivational Currents: Regulating Complex Dynamic Systems Through Motivational Surges. *Motivational dynamics in language learning*, 7, 95-105.
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). *Directed Motivational Currents. Motivation and foreign language learning: From theory to practice*, 9-30.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılar Türkçe Öğretimi mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). Predicting and Understanding Consumer Behavior: Attitude-Behavior Correspondence. *Understanding attitudes and predicting social behavior*, 148-172.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.

- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). The Socio- Educational Model of Second- Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues. *Language learning*, 38(1), 101-126.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second- Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language teaching*, 26(1), 1-11.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step BysStep: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights, MA: Allen and Unwin.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to Communicate in English Among Iranian Non–English Major University Students. *Journal of language and Social Psychology*, 31(2), 197-211.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Mısır örneği)*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Henry, A., & Thorsen, C. (2017). The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 349-364.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and Second Language Anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.

- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. Gurnperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Kanat-Mutluoğlu, A. (2016). The Influence of Ideal L2 Self, Academic Self-Concept And Intercultural Communicative Competence on Willingness to Communicate in a Foreign Language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 27-46.
- Kavi, E. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Khajavy, G. H., & Ghonsooly, B. (2017). Predictors of Willingness to Read in English: Testing a Model Based on Possible Selves and Self-Confidence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 871-885.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to Communicate in English: A Microsystem Model in the Iranian EFL Classroom Context. *Tesol Quarterly*, 50(1), 154-180.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koçer, Ö. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Süreç - Odaklı Motivasyon ve Benlik Algılarına Yönelik Çoklu - Biyografik Durum Çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiencies as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's Guide to Learning*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, UK: Longman.
- Lanvers, U. (2016). Lots of Selves, Some Rebellious: Developing the Self Discrepancy Model for Language Learners. *System*, 60, 79-92.

- MacIntyre, P. D. (1994). Variables Underlying Willingness to Communicate: A Causal Analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 45-68.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in The Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The modern language journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of language and social psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Clement, R. (1996, August). A Model of Willingness to Communicate in a Second Language: The Concept, Its Antecedents and Implications. *A paper presented at 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland.*
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrad, S. (2001). Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. *Language learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., & Sparling, H. (2017). Heritage Passions, Heritage Convictions, and The Rooted L2 Self: Music and Gaelic Language Learning in Cape Breton, Nova Scotia. *The Modern Language Journal*, 101(3), 501-516.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American psychologist*, 41(9), 954.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 2, 191-216.
- McCroskey, J. C. (2009). Communication Apprehension: What Have We Learned in the Last Four Decades. *Human Communication*, 12(2), 157-171.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). *Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver.
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-Report as an Approach to Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1982). Communication Apprehension and Shyness: Conceptual and Operational Distinctions. *Communication Studies*, 33(3), 458-468.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to Communicate. *Personality and interpersonal communication*, 6, 129-156.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Quiet Children and the Classroom Teacher. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University, 2805 E. 10th St., Suite 150, Bloomington, IN 47408-2698.
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (Eds.). (2012). *Psychology For Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Mohammed, A. (2019). *Lisansüstü Yabancı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Mortensen, C. D., Arntson, P. H., & Lustig, M. (1977). The Measurement of Verbal Predispositions: Scale Development and Application. *Human Communication Research*, 3(2), 146-158.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Öz, H. (2014). Big Five Personality Traits and Willingness to Communicate Among Foreign Language Learners in Turkey. *Social Behavior and Personality*. 42(9), 1473-1482.
- Öz, H. (2016). Role of the Ideal L2 Self in Predicting Willingness to Communicate of EFL Students. In H. H. Mirici, I. H. Erten, H. Öz & I. Vodopija-Krstanović (Eds.), *Research papers on teaching English as an additional language* (pp. 163-182). Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.
- Öz, H., & Bursalı, N. (2018). The Relationship Between L2 Motivational Self System and Willingness to Communicate in Learning English as a Foreign Language. *Journal of Language and Linguistic studies*, 14(4), 1-11.
- Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Peng, J. E. (2015). L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affect as Predictors of L2 WTC: An Imagined Community Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 433-443.
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context. *Language learning*, 60(4), 834-876.
- Phillips, G. M. (1965). The Problem of Reticence. *Pennsylvania Speech Annual*, 22, 22-38.
- Phillips, G. M. (1968). Reticence: Pathology of the Normal Speaker. *Communications Monographs*, 35(1), 39-49.

- Polatcan, F. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model For Second Language Acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Schumann, J. H. (2013). Societal Responses to Adult Difficulties in L2 Acquisition: Toward an Evolutionary Perspective on Language Acquisition. *Language Learning*, 63, 190-209.
- Scovel, T. (2001). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, A. S., & Vásquez, C. (2015). Exploring Motivational Profiles Through Language Learning Narratives. *The Modern Language Journal*, 99(1), 158-174.
- Weaver, C. (2005). Using the Rasch Model to Develop a Measure of Second Language Learners' Willingness to Communicate within a Language Classroom. *Journal of Applied Measurement*, 6(4), 396-415.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2016). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T. (2012). Willingness to Communicate: Momentary Volition That Results in L2 Behaviour. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 119-135). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language learning*, 54(1), 119-152.

Yayla, M. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil (D2) Benliği ve İletişim Kurma İstekliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.



Ek 1. Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Buğra Yiğit Boz tarafından Doç. Dr. Mustafa Durmuş danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Bu çalışma ile ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde iletişim kurma istekliliği ve motivasyonel dil benliği arasındaki ilişkinin mevcudiyeti ile ilgili yorum yapılmasını sağlayacak verilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Katılımcılardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Katılımcılardan onlara verilen anketi kendileri için en uygun şekilde doldurmaları beklenmektedir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Çalışma sırasında eğer rahatsız oldukları bir durum olursa ve/veya herhangi bir rahatsızlık yaşarlarsa katılımcılar araştırmaya katılmaktan vazgeçmekte özgürdürler. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için ve çalışma sonuçları ile ilgili Arş. Gör. Buğra Yiğit Boz (e-posta: bugrayigitboz@gmail.com) ile iletişime geçebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Tarih:

Katılımcı: Adı, soyadı: Adres: Tel: İmza:	Araştırmacı: Adı, soyadı: Arş. Gör. Buğra Yiğit Boz Adres: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsü/ Ankara Tel: 0506 620 64 50 e-posta: bugrayigitboz@gmail.com İmza:
--	---

Ek 2. Anket

SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ, İKİNCİ DİL İDEAL BENLİĞİ, İKİNCİ DİL TOPLUMSAL BENLİĞİ

Bölüm I

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Türkçe Seviyeniz:

Uyruğunuz:

Bölüm II

SINIF İÇİ İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ

Yönerge: Bu anket, diğer kişilerle Türkçe iletişim kurarken hissettiklerinize ilişkin yargılardan oluşmaktadır. Lütfen her bir sınıf durumunda Türkçe konuşmayı, yazmayı ya da okumayı seçtiğiniz zaman sıklığını belirtiniz (MacIntyre, Baker, Clément, & Conrod, 2001'den adapte edilmiştir).

- 1- Nerdeyse hiç istekli değil, 2- Bazen istekli, 3- Ne istekli ne isteksiz, 4- Genellikle istekli, 5- Nerdeyse her zaman istekli

No	Sınıf içi iletişim kurma istekliliği	Nerdeyse hiç istekli değil	Bazen istekli	Ne istekli ne isteksiz	Genellikle istekli	Nerdeyse her zaman istekli
1.	Bir grupta yaz tatiliniz hakkında konuşurken.					
2.	Öğretmeninizle ödeviniz hakkında konuşurken.					
3.	Bulunduğunuz odaya yabancı biri girse ve ilk olarak o sizinle konuşsa sohbet etmeye ne kadar istekli olursunuz?					
4.	Tamamlamanız gereken bir ödev hakkında kafanız karışık, açıklama ya da yönerge hakkında bilgi almak için ne kadar istekli olursunuz?					
5.	Sırada beklerken bir arkadaşınızla konuşurken.					

6.	Bir oyunda rol almaya ne kadar istekli olursunuz?					
7.	En sevdiğiniz oyunun kurallarını açıklarken.					
8.	Türkçe bir oyun oynarken, örneğin: Monopoli.					
9.	Bir roman okurken.					
10.	Bir ödev için makale okurken.					
11.	Türk bir mektup arkadaşı tarafından yazılan mektupları okurken.					
12.	Yazarın size, kasıtlı olarak basit kelimeler ve yapılar kullanarak yazdığı kişisel mektuplar veya notları okurken.					
13.	Alabileceğiniz iyi bir bisiklet bulmak için bir ilan okurken.					
14.	Popüler filmlerin eleştirilerini okurken.					
15.	Eski bir bisikletinizi satmak için bir ilan yazarken.					
16.	En sevdiğiniz hobinin açıklamalarını yazarken.					
17.	En sevdiğiniz hayvan ve alışkanlıkları hakkında bir rapor yazarken.					
18.	Bir hikâye yazarken.					
19.	Bir arkadaşınıza mektup yazarken.					
20.	Bir köşe yazısı yazarken.					
21.	Bir derginin “eğlence” testine cevap yazarken.					
22.	Ertesi gün yapmanız gerekenler listesi yazarken.					
23.	Açıklamaları dinleyip bir ödevi tamamlamada.					
24.	Tarifi Türkçe verilmiş bir kek yapmada.					
25.	Bir başvuru formu doldurmada.					
26.	Bir Türk’ten yol tarifi almada.					
27.	Türkçe bir filmi anlamada.					

Bölüm III

İkinci Dil İdeal Benliği (Dörnyei & Taguchi, 2010'dan adapte edilmiştir)

- 1- Kesinlikle katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Ne katılıyorum ne katılmıyorum
- 4- Katılıyorum
- 5- Kesinlikle katılıyorum

No	İkinci dil ideal benliği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Kendimi yurt dışında yaşarken ve Türkçe bir tartışmada bulunurken hayal edebiliyorum.					
2.	Kendimi tüm derslerin Türkçe olduğu bir üniversitede okurken hayal edebiliyorum.					
3.	Ne zaman gelecekteki kariyerimi düşünsem kendimi Türkçe kullanırken hayal ediyorum.					
4.	Kendimi yabancılarla Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.					
5.	Kendimi uluslararası bir ortamda arkadaşlarım veya meslektaşlarımla Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.					
6.	Kendimi yurtdışında yaşarken ve yerel halkla etkili bir şekilde Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.					
7.	Kendimi ana dili Türkçe olan biri gibi Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.					
8.	Kendimi Türkçe konuşabilen biri olarak hayal ediyorum.					
9.	Kendimi akıcı bir şekilde Türkçe e-mail veya mektup yazarken hayal edebiliyorum.					
10.	Gelecekte yapmak istediğim şeyler Türkçe kullanmamı gerektiriyor.					

İkinci Dil Toplumsal Benliği (Dörnyei & Taguchi, 2010'dan adapte edilmiştir)

- 1- Kesinlikle katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Ne katılıyorum ne katılmıyorum
- 4- Katılıyorum
- 5- Kesinlikle katılıyorum

No	İkinci dil toplumsal benliği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Yakın arkadaşlarım önemli olduğunu düşündüğü için Türkçe çalışıyorum.					
2.	Çevremdeki insanların beklentisi bu yönde olduğu için Türkçe öğrenmem gereklidir.					
3.	Saygı duyduğum insanlar Türkçe öğrenmem gerektiğini düşünüyor, bu yüzden Türkçe öğrenmemin önemli olduğunu düşünüyorum.					
4.	Türkçe öğrenmede başarısız olursam, diğer insanlar hayal kırıklığına uğrayacak.					
5.	Arkadaşlarımın/öğretmenlerimin/ailemin onayını almam için Türkçe öğrenmem önemlidir.					
6.	Türkçe çalışmak, öğrenmek zorundayım, eğer öğrenmezsem ailem benim yüzümden hayal kırıklığına uğrayacak.					
7.	Ailem iyi eğitilmiş biri olmam için Türkçe öğrenmem gerektiğini düşünüyor.					
8.	Türkçe öğrenmem gerek, çünkü iyi eğitilmiş insanlar Türkçe konuşabilmelidir.					
9.	Türkçe öğrenmem önemlidir, çünkü Türkçe bilgim iyi olursa diğer insanlar bana daha çok saygı duyacak.					
10.	Türkçe öğrenmezsem, bunun hayatıma olumsuz bir etkisi olacak.					

Ek 3. Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Buğra Yiğit BOZ Hk. (Etik Komisyon)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.05.2019 tarihli ve 26674787-300/00000609619 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Buğra Yiğit BOZ'un Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Mayıs 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 644adec7-c7c5-471d-9d66-f9c61637e812 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Daygu Didam ILF®





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 21/09/2020

Tez Başlığı / Konusu: Yabancılar Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 98 sayfalık kısmına ilişkin, 20/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 3 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih 21.09.2020

Adı Soyadı: Buğra Yiğit BOZ
Öğrenci No: N17127828
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof. Dr. Mustafa Durmuş

Ek 5. Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI LARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İKİNCİ DİL MOTİVASYONEL BENLİK SİSTEMİ VE İKİNCİ DİLDE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ORJİNALLIK RAPORU

%3	%3	%1	%1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
3	eprints.utas.edu.au İnternet Kaynağı	<%1
4	www.okan.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	tomer.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	"Abstracts", Public Health Nutrition, 2013 Yayın	<%1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	etd.lib.nsysu.edu.tw İnternet Kaynağı	<%1