

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SELANİK ARİSTOTELES ÜNİVERSİTESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEYİ ÖĞRENMEYE KARŞI TUTUM VE  
MOTİVASYONLARININ ARAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Zafer İBİLİ**

**ÇANAKKALE  
Mayıs, 2015**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilim Dalı**

**Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi  
Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması**

**Zafer İBİLİ**  
**(Yüksek lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN**

**Çanakkale**  
**Mayıs, 2015**

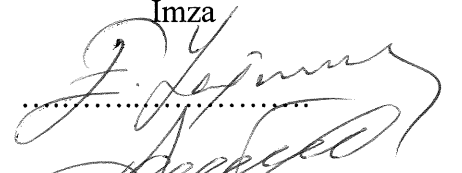
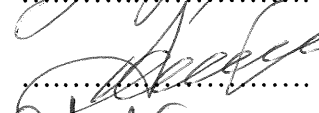
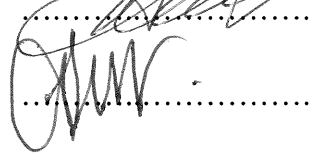
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü


Onay

Zafer İBİLİ tarafından hazırlanan çalışma, 15/05/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10074034

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Esin YAĞMUR ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet GÜRLEK	

Tarih: .....

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Enstitü Müdürü V.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Zafer İBİLİ tarafından hazırlanan çalışma, 15/05/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10076036

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Danışman	Doç. Dr.	Esin YAĞMUR ŞAHİN
Üye	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet GÜRLEK

İmza  
Esin Yağmur Şahin  
Abdullah Şahin  
Mehmet Gürlek

Tarih: .....

İmza: .....

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Enstitü Müdürü V.

## Özet

### **Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması**

Bu araştırmanın amacı, Selanik Aristoteles Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen farklı dönemlerde öğrenim gören öğrencilerin Türk diline, Türkçe öğrenmeye, Türk insanına, dil öğrenmeye, ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutumlarının içsel ve dışsal motivasyonlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören öğrencilerin yaş gruplarıyla ve cinsiyetleriyle Türk diline, Türkçe öğrenmeye, Türk insanına, dil öğrenmeye, ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutumu, içsel ve dışsal motivasyonları arasında istatistiksel olarak farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Selanik Aristoteles üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarını araştırmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Selanik Aristoteles Üniversitesi Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe dersini farklı dönemlerde alan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 2013-2014-2015 akademik yıllarında Modern Yunan Dilleri Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen 145 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada, Demir (2004) tarafından çeşitli araştırmacıların (Clement vd., 1983; Gardner, 1985; Dörnyei, 1990; 1999; Özek, 2000) çalışmaları etrafında bir araya getirilmiş ve uyarlanmış motivasyon tutum ve içsel-dışsal motivasyon anketi kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi SPSS 20.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak araştırma verilerine tanıtıcı analizler, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon

analizi uygulanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan maddelere ne derecede katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin anne-babalarının ve dışsal motivasyonlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler yabancı dil olarak Türkçeyi, öncelikli olarak ilgi çekici bulmaktadırlar. İlgi çekici oluşunun yanı sıra zevkli, kibar, kulağa hoş gelen, gerekli ve güzel bir dil olarak algılamalarına rağmen, öğrenilmesi zor bir dil olarak da görmektedirler. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler Türk insanının modern, çalışkan, zeki, kültürlü, güvenilir ve barışçıl olduklarını düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bu öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçeye karşı motivasyonları, Türkçe öğrenmeye, dil öğrenmeye, ebeveyn, Türk insanına karşı tutumları ve içsel, dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin yaş gruplarıyla Türkçeye karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin dışsal motivasyonları ile Türkçeye karşı, Türkçe öğrenmeye karşı, ebeveyn ve Türk insanına karşı tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

## **Abstract**

### **An investigation on the Attitude and motivations towards learning Turkish as a Foreign Language of the Students in Aristoteles University of Thessaloniki**

The aim of this study is to determine the attitudes and intrinsic/extrinsic motivations of learners of Turkish as a Foreign Language (TFL) towards Turkish language, learning Turkish, Turkish people, language learning in Salonika Aristotle University. To that end, it has been tried to reveal the statistical differences between the variables cited as follows Turkish language, learning Turkish, Turkish people, language learning in Salonika Aristotle University. In this research, descriptive survey technique was adopted for exploring the attitudes and motivations of TFL learners.

The universe of this research is composed of TFL learners in varied terms in modern Greece language department in Salonika Aristotle University. 145 students were addressed in this research in modern Greece language department in Salonika Aristotle University at 2013-2014-2015 semesters.

In this research an intrinsic/extrinsic motivations and attitude questionnaire harmonized and adapted by Demir (2004) in light of many scholars' studies (Clement vd., 1983; Gardner, 1985; Dörnyei, 1990; 1999; Özek, 2000). The data analysis was carried out by SPSS 20.0. In light of the research questions, mans analysis were run such as descriptive analysis, one-sample t-test, one-way ANOVA, and regression analysis.

The items in the questionnaire were ranked as strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree for an exact determination of the power of choosing the items.

According to the results, it was revealed that the motivation levels of TFL learners were in a high level towards learning TFL. It was also seen that the extrinsic motivations of parents of TFL learners were in a low level. Students think that learning TFL is amazing as well as enjoyable, polite, harmonic, polyphonic. However, it was revealed that learning Turkish is difficult according to students. TFL learners think that Turkish people are modern, hard-working, wise, cultured, reliable, and peaceful.

In this research, it was revealed that there was no meaningful difference between the variables such as attitudes and intrinsic/extrinsic motivations of learners of Turkish as a Foreign Language (TFL) towards Turkish language, learning Turkish, Turkish people. Likewise, it was determined that there was a meaningful difference between age group and attitudes towards Turkish.

Finally, it was seen that there was positive way and meaningful relationship between extrinsic motivation and learning TFL; parents and attitudes towards Turkish people.



## Ön Söz

“Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması” adlı bu çalışmada, Yunanistan’da yabancı dil olarak Türkçeyi farklı dönemlerde öğrenen öğrencilerin motivasyon ve tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlıkları ve alanyazın taraması yer almaktadır. İkinci bölümünde araştırmanın deseni, modeli, evren ve örnekleme üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı, veri analizi ve veri toplama aracının geçerlik, güvenirlik çalışmalarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümünde veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Dördüncü bölümünde ise çalışmanın sonucu verilmiş, sonuçla ilgili tartışmalar yapılmış ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterebilmesi amacıyla önerilerde bulunulmuştur. Çalışma sonuna da kaynakça ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında bana akademik anlamda, bilgi birikimiyle ve hoşgörülü yaklaşımıyla yol gösterici olan ve çalışmayı bitirmem konusunda beni destekleyen, yüreklendiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, tez jüri üyelerim Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK hocalarıma, anketin uygulanmasında desteklerini esirgemeyen Dr. Hayrettin TUNÇEL ve Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilere en içten teşekkürlerimi sunarım.

**Çanakkale, 2015**

**Zafer İBİLİ**

## İçindekiler

Taahhütname .....	i
Onay .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Özet.....	ii
Abstract.....	v
Ön Söz.....	vii
İçindekiler .....	viii
Kısaltma ve Semboller .....	xi
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	4
Problem Cümlesi .....	6
Alt Problemler. ....	6
Araştırmanın Amacı .....	7
Araştırmanın Önemi .....	7
Araştırmanın Sayıltıları .....	10
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
Tanımlar .....	11
İlgili Araştırmalar .....	11
Alanyazın Taraması .....	16
Motivasyon.....	16
Güdü.....	17
Güdü Türleri.....	19

Motivasyon Teorileri .....	22
Özerklik Teorisi.....	22
Özyeterlik Teorisi.....	23
Beklenti Değer Teorisi.....	24
Pekiştirme Teorisi .....	24
Eşitlik Teorisi.....	24
İhtiyaçlar Teorisi .....	25
Hedef Teorisi.....	25
Yükleme Teorisi.....	25
Dil Öğrenmede Motivasyon Kavramı .....	26
Gardner’ in Motivasyon Teorisi. ....	26
Dörnyei’ nin İkinci Dil Motivasyon Şeması. ....	26
Dörnyei ve Otto’ nun İkinci Dil Süreç Modeli. ....	26
Dil Öğrenme Sürecinde Motivasyon Arttırma Yöntemleri .....	27
Bölüm II : Yöntem.....	29
Araştırmanın Modeli .....	29
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	29
Verilerin Toplanması.....	30
Veri Toplama Aracı .....	30
Veri Analizi .....	32
Geçerlik ve Güvenirlik .....	33
Bölüm III: Bulgular ve Yorum .....	34
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	55
Tartışma ve Sonuç .....	55

Öneriler.....	59
Kaynakça .....	60
Ekler .....	69

## Kısaltma ve Semboller

SPSS : Statistical Package for Social Sciences)

ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi

TFL : Turkish as a Foreign Language

N : Örneklem Genişliği

$\bar{X}$  : Ortalama

sd : Serbestlik Derecesi

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	29
2	Motivasyon Tutum Anketi Maddelerinin Boyutlara Ayrılmış Şekli ....	31
3	İçsel-Dışsal Motivasyon Anketi Maddelerinin Boyutlara Ayrılmış Şekli.....	31
4	Geliştirilen Ölçme Aracının Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	33
5	Motivasyon- Tutuma İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	34
6	İçsel-Dışsal Motivasyona İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	34
7	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumları .....	35
8	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Karşı Tutumları.....	36
9	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Tutumları.....	38
10	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumları.....	39
11	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türk İnsanına Karşı Tutumları .....	41
12	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin İçsel Motivasyonları .....	42
13	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dışsal Motivasyonları .....	44
14	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Diline Karşı Motivasyon ve Tutumlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	47
15	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Diline Karşı Motivasyon ve Tutumlarına İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	47

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
16	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Motivasyon ve Tutumlarına Yönelik Korelasyon Sonuçları .....	49
17	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	50
18	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
19	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenmeye Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
20	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
21	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türk İnsanına Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	52
22	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	52
23	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dışsal Motivasyonlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	54

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumları .....	36
2	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Karşı Tutumları.....	37
3	Öğrencilerin Dil Öğrenme Tutumları.....	39
4	Öğrencilerin Ebeveynlerinin Dil Öğrenme Tutumları .....	41
5	Öğrencilerin Türk İnsanı Karşı Tutumları.....	42
6	Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Karşı İçsel Motivasyonları .....	44
7	Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Karşı Dışsal Motivasyonları.....	46



## **Bölüm I: Giriş**

“Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” (Aksan, 1998).

Dil; düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır (Coşkun, 2005; s. 423). Bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir (Özdemir, 1983; s. 21). Düşüncüyü ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır (Korkmaz, 2004; s. 65). İnsanların dili kullanmadan düşünceleri ve üretmeleri ise mümkün değildir (Ergenç, 2002; s. 131-132; Yaman, 2004; s. 81); çünkü insanın öğrenme yeteneğinin dil kapasitesiyle doğrudan ilgisi vardır (Tezcan, 1997; s. 40). Öğrenilen kavram sayısı arttıkça dil daha fazla önem kazanır (Ülgen, 2004; s. 132). Dil, düşünceye etki ettiği gibi ulusun kültürü üzerinde de etkilidir. Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004; s. 2-5). Dilin toplumsal ve bireysel işlevlerini yerine getirebilmesi için bireyin ana dilini iyi öğrenmesi kaçınılmazdır.

Yabancı dil öğrenimi bireye farklı kültürleri tanıma şansı verir. Farklı dillerde iletişim kurabilmek uluslararası ilişkilerin, tarihin ve turizmin önem kazandığı, sınırların kalktığı, ulaşımın genişlediği bu yüzyılda yabancı dil öğrenmek bir ihtiyaçtır. Bir dilin yabancı dil olarak öğrenilme oranı, o ülkenin ekonomik yapısı, turizm potansiyeli, tarihi ve uluslararası ilişkileriyle doğrudan ilişkilidir.

Özellikle yakın coğrafyalarda yaşayan milletlerin tarihi ve kültürel dokusu birbiriyle benzeşmekte olup bu benzeşiklik dil üzerinde de etkilidir. Sibirya’da Türkçe öğrenen 2000 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin “Türk firmalarında çalışma isteği, Türkiye’ye yerleşme veya orada yaşama isteği, arkadaş-dost ilişkileri, Türkoloji alanında uzmanlaşma isteği, yeni bir dil öğrenme isteği, fantezi olarak” gibi nedenlerle Türkçe öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Aydın, 2000).

Ana dili konuşurları dışında Türk dili lehçelerinin birinci dil, ikinci dil veya yabancı dil konuşurları da bulunmaktadır. Özellikle Türkiye Türkçesinin pek çok ülkede konuşuru olduğu saptanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti dışında 34 ülkede Türkiye Türkçesi konuşuru bulunmaktadır. Konuşur nüfusunun yanı sıra Sovyetler Birliği’nin dağılması, Körfez Savaşı gibi yakın tarihte yaşadığımız olaylar, Türkiye Cumhuriyeti’nin bölgesinde ve dünyadaki önemini artırmış, Türkiye çekim merkezi hâline gelmiştir. Bu gelişmeler, Türkiye Türkçesinin Türk cumhuriyetlerinde ve diğer ülkelerde öğretimi konusunda çeşitli aşamalardaki yeni öğretim kurumlarının, üniversitelerde yeni bölümlerin kurulmasını ve özel dersanelerde kursların açılmasını sağlamıştır. Ülkelerdeki Türk nüfusun yoğunluğuna ve talebe göre ortaöğretim kurumlarında Türkçenin öğretildiği seksen yedi ülke bulunmaktadır. En az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği bu ülkeler şunlardır: ABD, Afganistan, Almanya, Angola, Arjantin, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Bangladeş, Belçika, Benin, Bosna-Hersek, Brezilya, Bulgaristan, Burkina-Faso, Burma, Çad, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Ekvator Ginesi, Endonezya, Etyopya, Fas, Fildişi Sahilleri, Filipinler, Fransa, Gabon, Gana, Gine, Güney Afrika Cumhuriyeti, Güney Kore, Gürcistan, Hindistan, Hollanda, Irak, İngiltere, Japonya, Kamboçya, Kamerun, Kanada, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kosova, Laos, Letonya, Liberya, Litvanya, Macaristan, Madagaskar, Makedonya, Malavi, Maldiv Adaları, Malezya, Mali, Meksika, Moğolistan, Moldova, Moritanya, Mozambik, Nepal, Nijer, Nijerya, Orta Afrika

Cumhuriyeti, Pakistan, Papua Yeni Gine, Polonya, Romanya, Rusya, Senegal, Sırbistan, Sri Lanka, Sudan, Suudi Arabistan, Tacikistan, Tanzanya, Tayland, Tayvan, Togo, Türkmenistan, Uganda, Ukrayna, Ürdün, Vietnam, Yemen. Bazı ülkelerde ortaöğretim kurumlarında Türkçenin öğretilmesinin yanı sıra özel kurslarda da talebe göre Türkçe öğretilmektedir. Kurslarda Türkçe öğretilen kırk altı ülke saptanmıştır. Bu ülkeler şunlardır: ABD, Almanya, Belçika, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Cezayir, Çin, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Hollanda, Irak, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kırgızistan, Kolombiya, Letonya, Litvanya, Lübnan, Lüksemburg, Makedonya, Malta, Meksika, Mısır, Moğolistan, Norveç, Peru, Polonya, Portekiz, Rusya, Singapur, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkmenistan, Vietnam, Yunanistan. Dokuz ülkede Türkçe öğretimin yapıldığı üniversite bulunmaktadır. Bu ülkeler şunlardır: Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Gürcistan, Irak, Kazakistan, Kırgızistan, Romanya, Türkmenistan. Bünyesinde Türkçe öğretilen, Türk dili ve edebiyatı araştırmalarının yapıldığı, Türkoloji bölümlerinin bulunduğu yirmi sekiz ülke vardır. Bu ülkeler şunlardır: Almanya, Avustralya, Azerbaycan, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Endonezya, Fildişi Sahilleri, Gürcistan, Irak, İran, İsveç, Japonya, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Kolombiya, Kosova, Litvanya, Macaristan, Mısır, Moldova, Romanya, Rusya, Türkmenistan, Ukrayna, Venezuela, Yemen. Bugün Türk dili, yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon nüfusun konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir. Geçmiş boyunca Çince'den Farsçaya, Arapçadan Macarcaya kadar pek çok dille etkileşim içerisine girmiş olan Türk dilinin bir kolu olarak yalnızca Türkiye Türkçesinin dünya dillerine verdiği sözcüklerin sayısı 11 binin üzerindedir. Genel Türk dili olarak diğer dillere verdiğimiz sözcük sayısı ise 20 binin üzerindedir. Özellikle giyim, yiyecek, askerlik başta olmak üzere hemen her alanda çok sayıda Türk dili kökenli sözcük ile tarihte ve bugün Türk soylu halkların

yaşadığı coğrafyalardaki Türk dili kökenli çok sayıda yer adı dünya dillerinde varlığını bugün de sürdürmektedir.<sup>1</sup>

### **Problem Durumu**

Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkeleriyle olan ilişkileri ve dünya siyasetinde aktif olma düşüncesiyle yapılan faaliyetler sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik faaliyetlerde de buna paralel bir artış olmuştur. Bunun yanında Türkiye'nin coğrafi ve siyasi konumu, tarihi dokusu ve gelişen turizmi Türk insanıyla iletişim kurmak isteyen bireylerin sayısındaki artışı da beraberinde getirmiştir. Bundan dolayı bazı ülkelerde Türkçe, yabancı dil dersi olarak yer almakta ve o ülkenin öğrencileri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedir.

Bireylerin ihtiyaçlarını çoğu zaman çevresel faktörler belirlemekte ve çevresel değişim de toplumun ihtiyaçlarının değişmesine neden olmaktadır. Eskiden otobüsle yolculuk etmek, şehir dışına çıkmak çok büyük maddi imkânlar ve zaman gerektirirken, teknolojinin ilerlemesiyle beraber dünyadaki mesafeler kısalmış; insanlar ve kurumlar arası iletişim artmıştır. Anadolu'nun köklü bir yerleşim merkezi olması nedeniyle ve Türkiye'nin ekonomik ve siyasal durumunun dünyada etkin olmaya başlamasıyla beraber Türkiye'ye gelen ve gelmek isteyen öğrenci sayısı da günden güne artmaktadır. Bu artış, Türkçenin öğrenilme isteğinde de bir artışı beraberinde getirmektedir.

Türkiye'de üniversite sayısının artması ve dil öğretim merkezlerinin çoğalması, üniversitelerin kendi aralarındaki rekabeti, üniversitelerin başarı düzeylerini de arttırmış ve bu başarı düzeyinin artmasıyla beraber Balkan, Avrupa ve Afrika ülkelerinden gelip Türkiye'de eğitim görmek isteyen insan sayısı da artmıştır. Bu artış ise, dil öğretim merkezlerinin çoğalmasını beraberinde getirmiştir.

---

<sup>1</sup> [http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk\\_dilleri](http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_dilleri) (E.T. 23.05.2015)

Yurtdışındaki Türk nüfusunun artmasıyla Türk diline olan merak artmış, özellikle Balkan ülkelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik, üniversitelerin ilgili bölümlerine Türkçe dersleri konulmaya başlanmıştır.

Bu gelişmeler yaşanırken, Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi esnasında da birtakım problemler yaşanması da kaçınılmaz olmuştur. Bu problemlerden biri de öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken hazır bulunuşluklarının en önemli göstergesi olan tutum ve motivasyonlarındaki eksiklik olduğu görülmüştür. 1995 yılındaki Kuzey İngiltere Eğitim Konferansı'nda Sir Christopher Ball: *“Başarılı bir öğrenmeyi gerçekleştirecek sadece üç şey var; motivasyon, motivasyon ve motivasyon...”* diyerek öğrenmede motivasyonun önemine değinmiştir. Motivasyon bir tür içgüdüdür ve öğrenmedeki en önemli faktörlerden bir tanesidir. Bireyin bilinçli bir şekilde çaba göstermesi öğrenme faaliyetinin değerini arttıracaktır. Bir öğrencinin dil öğrenmeyle ilgili yüksek motivasyona sahip olması, o dili öğrenmede en etkili araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ve motivasyon birbiriyle ilişkili, birbirini etkileyen iki önemli kavramdır. Motivasyon kavramı öğrencinin kendisine *“Bu işi yapabilir miyim?”* sorusunu sormasıyla yakından ilişkilidir. Motivasyon bireyin yeterlikleri ve yetenekleriyle ilişkilidir. Öğrenci, öğrenmeye motive olursa kendi öğrenme sürecini planlar, bu plan süresince kendi performansını en yüksek derecede tutmaya çalışır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmaları ve araştırmaları oldukça yeni olduğundan özellikle yakın coğrafyadan başlayarak Türkçe öğretimi yapılan yerlerde öğrencilere ihtiyaç analizleri yapılmalı ve bu analizler sonucu elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretimi yeniden yapılandırılmalı veya bu veriler doğrultusunda gerekli düzenlemelere gidilmelidir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili motivasyon ve tutumları ihtiyaç analizinin yapılması önemlidir. Bu çalışmada da *“Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye çalışan öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonları nasıl şekillenmekte ve motivasyonlarında neler etkili olmaktadır?”* soruları

etrafında Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören farklı yaş ve cinsiyet gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı geliştirdikleri tutum ve motivasyon durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

*“Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören farklı yaş ve cinsiyet gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı geliştirdikleri tutum ve motivasyonlar nelerdir?”*

### **Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

a) Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören öğrencilerin yaş gruplarıyla;

- Türk diline karşı tutum,
- Türkçe öğrenmeye karşı tutum,
- Türk insanına karşı tutum,
- Dil öğrenmeye karşı tutum,
- Ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutum,
- İçsel motivasyon ve
- Dışsal motivasyonları arasında istatistiksel olarak farklılık var mıdır?

b) Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleriyle;

- Türk diline karşı tutum,
- Türkçe öğrenmeye karşı tutum,
- Türk insanına karşı tutum,

- Dil öğrenmeye karşı tutum,
- Ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutum,
- İçsel motivasyon ve dışsal motivasyonları arasında istatistiksel olarak farklılık var mıdır?

c) Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören öğrencilerin

- Türk diline karşı,
- Türkçe öğrenmeye karşı,
- Türk insanına karşı,
- Dil öğrenmeye karşı,
- Ebeveynlerinin Türkçe öğrenmelerine karşı tutumları nasıldır?

d) Selanik Aristoteles Üniversitesinde farklı sosyal seviyelerdeki öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı içsel ve dışsal motivasyonları nasıldır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Selanik Aristoteles Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin Türk diline, Türkçe öğrenmeye, Türk insanına, dil öğrenmeye, ebeveynlerin çocuklarının Türkçe öğrenmelerine karşı tutumlarını ve içsel, dışsal motivasyonlarını belirlemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Dil, bireyin sosyal kişiliğine, sosyal kimliğine aittir. Birey bu kimliği başka bireylerle iletişim kurmakta kullanır. Bir yabancı dil öğrenmek, yalnızca öğrenme becerileri, kurallar sistemi ya da dil bilgisini öğrenmenin ötesinde kişinin imajında farklılaşmayı, yeni sosyal ve kültürel davranışlara uyum sağlamayı gerektirir ve bu yüzden dil öğrenen kişinin sosyal yapısı

üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. (Williams ve Burden, 1999). Yabancı bir dil öğrenmek tam olarak, başka bir sosyal insan olmayı öğrenmektir. Dil, başka bir toplumun davranış özelliklerini ve kalıplarını edinim gerektirdiği için, sınıfta öğretilen diğer derslerden farklıdır (Gardner, 1985) .

Tutum, insan davranışlarının biçimini ve yönünü açıklamakta kullanılan karmaşık bir teorik yapıdır (Baker, 1992). Tutum; bir kişiye, kuruma ya da olaya karşı olumlu ya da olumsuz yanıt verme eğilimidir (Ajzen, 1988). Başka bir tanıma göre ise tutum, kişilerin herhangi bir şey hakkında düşünme ve hissetme şeklidir. Tutumlar, bilişsel gelişmenin diğer bütün özelliklerinde olduğu gibi erken çocuklukta gelişir. Tutumlar, ailelerin, ikili ilişkilerin, farklı yönlerde sahip insanlarla kurulan iletişimlerin ve deneyimlerimizin bir bütünüdür (Ellis, 1994). Bu tanımlardan anlaşılıyor ki, tutumlar, diğer olgular ya da fiziksel hareketler gibi direkt olarak gözlemlenemez veya ölçülemez. Kişilerde tutum çoğu zaman etkisiz bir haldedir ve ancak ifade edilmiş düşünceler, açığa vurulmuş duygular ya da sergilenmiş hareketler şeklindeki belli uyarıcılara karşı reaksiyon biçiminde ortaya çıkar. Bu üç psikolojik kavram tutumların üç ögesini oluşturmakta ve Platon'un bilişsellik, duygusallık ve eylemsellik ayırımına atıfta bulunmaktadır (Baker, 1992).

Bireyler dil öğreniminde hedef dile, hedef dili konuşan kişilere, hedef dilin kültürüne, ikinci bir dil öğrenmenin sosyal önemine, hedef dilin belirli kullanımlarına, kendi kültürünün bir üyesi olarak kendisine karşı farklı tutumlar geliştirirler (Baker, 1992).

Tutumlar kişilerin içinde bulunduğu sosyal yapıları yansıtır. Öğrenilen yabancı dile karşı olumlu tutuma sahip olan kişi bu dildeki başarı seviyesini çok çabuk yükseltebilecektir. Tam tersini düşündüğümüzde ise dile olumsuz tutumla yaklaşan kişinin başarısızlığı kaçınılmazdır. Baker (1988); tutumların bilişsel ve duyumsal, tek yönlü değil çok boyutlu olduğunu, kişileri belli biçimlerde davranmaya yönelttiğini, sonradan öğrenildiğini, kalıcı ve yerleşik gibi görünürler ama tecrübelerle değişebileceğini ifade etmiştir.



Tutumlar bugüne kadar hem doğrudan hem de dolaylı olarak ölçülmüştür. Doğrudan ölçüm genellikle kişisel bilgiler içeren anketler yardımıyla yapılmıştır. Bu tür anketlerde kişilere genellikle, “kesinlikle katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a doğru sıralanan seçenekler içeren birtakım ifadeler sunulmaktadır.

Gardner (1985) motivasyonu, çaba artı hedefe ulaşma duygusu artı dile karşı olumlu tutumun bir bileşimi olarak tanımlamıştır. Williams ve Burden (1997) motivasyonu farklı etkilerin bileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar şeklinde tanımlamıştır.

Motivasyonu oluşturan etkilerin bazıları insanın içinden gelen ve bir etkinliğe duyulan ilgi ya da başarılı olma isteği gibi içsel olarak tanımlanabilir. İçsel-dışsal ayrımı bir çok motivasyon teorisinde önemli yer tutmaktadır. Yine de motivasyonu ya içsel ya da dışsal bir olguymuş gibi basit olarak algılamak bir hata olur. Çünkü içsellik ve dışsallık kolaylıkla birbirinden ayırt edilemez (Williams ve Burden, 1999).

Czikszentmihalyi ve Nakamura (1989), bu kavramları açık bir şekilde tanımlamışlardır. Eğer bir eylemi kendi amacı dışında, bir sınavı geçmek ya da para ödülü kazanmak gibi amaçlarla yapıyorsak, motivasyon “dışsal güdüleme”dir. Eğer yapılan şey eğlenceli olduğu için veya ilgi çektiği için yapılıyorsa “içsel güdüleme”dir. Bu ayrım için genel belirtke: ‘Hiçbir ceza ya da ödül verilmese de bunu yapar mıydım?’ sorusuna verilen cevaptır. Gerçekte bu ayrım tabii ki bu denli kesin çizgilerle ayrılmamıştır. Gerçekleştirdiğimiz eylemlerden birçoğu hem içsel hem de dışsal güdülenmenin karışımından oluşmaktadır.

Susan Harter (1981) dışsal ve içsel güdülemeyi uzayan bir çizginin iki zıt ucu gibi görür. Gardner ve Lambert ise ilk kez 1972 yılında motivasyonu “bütünleyici” ve “araçsal” olarak ikiye ayırmıştır. Bu ayrıma göre bütünleyici güdülenme hedef dili, o dili konuşan insanların kültürünü öğrenmek, o toplumun bireyleri ile ilişki kurmak ve hatta o kültürün bir parçası olmak amacıyla öğrenmektir. Araçsal güdülenme ise hedef dilin belli amaçlara

ulaşmak için öğrenildiği motivasyon türüdür. Örneğin kişi daha iyi bir iş sahibi olmak, sınıfını geçmek, kariyer yapmak veya toplumdaki saygınlığını artırmak için dil öğreniyorsa araçsal motivasyon gelişmiştir (Acat ve Demiral, 2002; s. 316).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dile karşı tutumlarını ve bu bağlamda başarı durumlarını araştıran çalışma sayısı azdır. Ayrıca bu konunun Selanik Aristoteles Üniversitesi özelinde yapılmış bir örneği bulunmamaktadır.

Bu çalışma; öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye karşı tutumlarının yaşa, cinsiyete ve sosyal sınıf farkına göre nasıl değişiklik gösterdiğini ve ortaya çıkacak tutum farklılıklarının Türkçe dersindeki başarıyı nasıl etkilediğini ortaya koyması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Çalışma, bu içeriği ile söz konusu alandaki boşluğa ışık tutacaktır.

Çalışmadan elde edilecek sonuçlar, yabancı dil öğretmenlerine öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları hakkında bilgi verecek ve bu alandaki sorunlara çözüm önerileri getirerek Türkçe öğretmenlerine yardımcı olacaktır.

### **Araştırmanın Sayıtları**

1. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkili olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş Selanik'te öğrenim gören ve yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler tarafından veri toplama araçları içerisinde yer alan sorulara içtenlikle ve doğru cevaplar verildiği varsayılmıştır.
3. Araştırmanın veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmada ulaşılan örneklem sayısının araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etme açısından yeterli olduğu varsayılmıştır.
5. Selanik'te öğrenim gören ve yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin ankette yer alan soruları cevaplarırken tarafsız cevaplandıkları varsayılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlıkları**

1. Bu araştırma 2013-2014-2015 eğitim öğretim yıllarında Selanik'te öğrenim gören ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ankette yer alan sorularla sınırlıdır.
3. Araştırma, problem cümlesinde yer alan soruyla sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Tutum:** Bir kişinin ele alınan nesneye, olaya veya duruma karşı davranışsal eğilimlerini ifade eden olumlu ya da olumsuz tavır/duygu (İnceoğlu, 2011).

**Motivasyon:** İngilizce ve Fransızca motive kelimesinden türemiş bir kavramdır. Bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir (Eren, 2004).

**İçgüdü:** Hayvanların türleriyle bağlılık gösteren, belli durumlarda gösterdikleri kalıplaşmış davranış biçimleridir (Oktay, 2007).

### **İlgili Araştırmalar**

Ataş (2015), araştırmasında öğrencilerin okuma motivasyonunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, betimsel türde tarama modeline göre yapılandırılmış ve araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014-2015 eğitim-öğretim dönemlerinde Trabzon'da öğrenim gören ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Okuma Motivasyonu Profili ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken, sosyoekonomik düzeyden etkilenmemektedir. 3. sınıf öğrencilerinin okumaya verdiği değer 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Kızların okumaya verdiği değer erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve

okuma motivasyonları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir. Kızların okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Fidan (2014), çalışmasında İngiliz dili okutmanlarının öğretmen motivasyonlarını etkileyen etmenleri bulmayı, anlama ve analiz etmenin yanı sıra, İngiliz dili okutmanlarının davranışlarına yansıyan motivasyonel unsurları keşfetmeyi, yabancı dil olarak İngilizceyi öğretirken istekli ve motive olmuş öğretmenlerin davranışlarını gözlemlemek ve öğretmen motivasyonu ve öğretmen isteği arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen motivasyonu ve isteği ile ilgili toplam 27 maddeden oluşan iki farklı anket Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan devlet üniversitelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten 40 İngiliz dili okutmanına uygulanmıştır. Çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla nicel verilerin yanı sıra, nitel veri toplamak amacıyla sınıf gözlemleri, öğretmen günlükleri ve görüşme tekniği de kullanılmıştır. Toplanan bilgiler sosyal bilimler için istatistiksel bir program olan SPSS ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, içsel ve geçmişten gelen etmenlerin İngiliz dili okutmanlarının öğretmen motivasyonları üzerinde etkilerinin yadırganamaz olduğunu göstermesine rağmen, kurum, çalışılan şehir, sınıf materyalleri ve öğrenci gibi dışsal etmenlerin etkisinin ise daha büyük olduğunu göstermektedir.

Yüncü Kurt (2014) araştırmasında, ARCS motivasyon modelinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmak ve ders içinde öğrencileri motive eden etkinlik ve öğretmen davranışını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Keller tarafından geliştirilen ARCS motivasyon modeli stratejilerine yer verilen ders planları hazırlanarak Namık Kemal Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 30 öğrenciye 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Modelin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Keller'ın tasarladığı 2 ölçek, Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ) ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ), uygulama başlamadan önce ve uygulamanın

sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Ders motivasyon ölçeği sonuçları, öğrencilerin ARCS stratejilerine olumlu tepki verdiklerini ortaya koymuştur. Çalışma sonunda öğrencilerin ders motivasyonu yükselmiştir. İki uygulama arasındaki ilişkiye bakılan t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kurt (2012) araştırmasında, Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yöntemi ve motivasyon stilleri etkileşiminin öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinden yarı-deneysel araştırma deseni (quasi-experimental design) ve gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ağrı'da bir lisenin 9. sınıf öğrencilerinden 300 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 15 haftalık toplam 30 ders saati (haftalık ders saati süresi 2 saattir) süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; denkleştirmede kullanılan kişisel bilgiler anketi, biyoloji tutum ölçeği, biyoloji başarı testi ve motivasyon stilleri anketi kullanılmıştır. Veri analizleri için SPSS (Statistical Package for Social Sciences Program, Version 18.0) paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizini yapmak amacıyla bağımsız örneklem ve karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (two-way ANOVA for independent samples), bağımsız örnekler için t testi (independent sample t test), bağımlı örneklem için t testi (paired sample t test) ve kalıcılık puanları için Bonferroni Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulanan yöntemin ve motivasyon stilinin öğrenme üzerindeki ortak etkisi anlamlı değildir. Grup ve motivasyon stilinin ortak etkisinin tutum puanı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bütün motivasyon stillerinde deney grubunun başarı puan ortalamaları kontrol grubundan yüksektir. Çoklu zeka kuramı öğretim yapılan deney grubunda en yüksek başarı puanı ortalaması işbirlikli motivasyon stilinde, en düşük ise katılım motivasyon stilindedir. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda en yüksek başarı

puanı araştırma motivasyon stiline aitken, en düşük başarı puanı ortalaması ise iletişim motivasyon stiline sahip olanlarda görülmüştür. Sonuçta çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin canlıların sınıflandırılması konusundaki akademik başarılarını ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerini artırmada daha etkili olmuştur.

İner (2010), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, çalışma evreni içinde yer alan 100'ü resmi ilköğretim okulunda, 20'si ise özel ilköğretim okulunda görev yapan 120 öğretmen oluşturmuştur. Veriler nitel yolla toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, belirlenen nitel yöntem doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2010) araştırmasında ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiler açıklamayı amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında geliştirilen yapısal model ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunu test etmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği - Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada nedensel ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Nedensel analizler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı analizlerde ise İlişkisiz Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal

becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmada dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun rekabet boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Coşkun (2009) ise, öğretmenlerin motivasyon araçları hakkındaki düşünceleri ve doyum düzeyleri üzerine yapılmış bir alan araştırması yapmıştır. Araştırmacı tarafından uyarlanarak geliştirilen, beşli Likert tipi, Motivasyon Araçları Doyum ve Görüş Anketi, İstanbul ili Silivri ilçesinde sekiz ilköğretim okulunda toplam 216 öğretmene uygulanmış ve toplanan verilerin analizinde Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile T-testi, F-testi, Tukey Testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, en çok ekonomik motivasyon araçlarına önem vermektedir. Kadınların motivasyon araçları hakkındaki görüşlerinin erkeklere göre daha olumlu görülmektedir.

Özbay (2008), araştırmasında yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu saptamayı, yapının ögeleri olan motivasyon ve alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri incelemeyi, söz konusu stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmeyi ve bu yolla stratejik öğrenme hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve başarı arasındaki ilişkilerin saptanabilmesi amacıyla 124 öğrenciye araştırma kapsamında geliştirilen Yazma Stratejileri leği ve Motivasyon Stratejileri leği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre derste yüksek performans sergileyen ğrencilerinin yapıcı motivasyon inançlarına sahip oldukları, motivasyon süreçlerini dzenleyebilmede bazı önlemler aldıkları, bilişsel ve ortamda var olan kaynakları etkili olarak yönetebildikleri saptanmıştır. Betimsel istatistikler farklı motivasyon stratejilerinin öğrenciler tarafından farklı düzeylerde kullandığını ortaya

koymuştur. Motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımını arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, motivasyon süreçlerini kontrol edebilme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilişsel süreçlerini düzenleyebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarını göstermiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi yoluyla ödüllendirme stratejilerinin ve dil yeterlik düzeyinin alanda başarıyı sağladığı saptanmıştır.

### **Alanyazın Taraması**

Yabancı dil bilgisi, değişik ülkelerdeki insanların deneyim, düşünce ve duygularını birbirleriyle en kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olur. Yabancı dil, bireylere eğitimlerinde ve meslek yaşamlarında pratik yararlar sağlamakla birlikte, toplumların gelişmelerini de kolaylaştırmaktadır (Sebüktekin, 1987; Akt. Er, 2006). Yabancı dil öğrenmenin diğer nedenleri iş, seyahat araştırma, eğitim, kültür ve toplumsallaşma olabilir.

**Motivasyon.** Motivasyon kelimesinin Latince kökeni ‘movere’ hareket etmektir (Vural, 2007; s. 10). Motivasyon, davranışın başlama, yönlendirme ve kalitesini açıklamak üzere kullanılan kuramsal bir yapı (Brophy, 2004); bir kimsenin amacı hakkında bizlerin düşünceleri veya yaptığımız zihinsel değerlendirme (Baykal, 1978); sosyal-bilişsel öğrenmeyi etkileyen süreç (Arı, 2005); ilgi, beklenti ve elde edilen sonuç tarafından belirlenen seçim, ilgi ve süreklilik (Crookes ve Schmidt, 1991); öğrenci davranışlarını öğrenme süreci boyunca yöneten element, kişinin eylemlerini ve aktivitelerini harekete geçiren bir zihin hâli (Afzal, Khan ve Hamid, 2010); eyleme dönük güç (Shim, 1994) olarak tanımlanmaktadır.

Dörnyei (2001a), motivasyonu “Genel anlamda motivasyon bir insanda meydana gelen ilk isteklerin ve dileklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve başarılı yada başarısız bir şekilde ifa edilmesinde kullanılan ve bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen kümülatif bir hareketlenme” olarak tanımlamaktadır (akt: Yılmaz, 2007). Motivasyon, öğrenci-öğretmen ilişkisi içerisinde tanımlanabilir (Ceylan,



2003). Brophy (2004) motivasyonun öznel bir yapısı olduğunu vurgulamış, bireylerin elinde olmayan sebeplere ve eylemlere bağlamıştır. Mcdonough (2001) motivasyonun, dinamik olduğunu ve özellikle dil öğrenimi gibi uzun süreli durumlarda zamanla değiştiğini ifade etmiştir. Dörnyei (2001b) motivasyonun seçme, uygulama ve geriye dönüp bakma olarak zamanla üç evrede değiştiğini ifade etmektedir (akt: Yılmaz, 2007). “Motivasyon, kişilerin belirli bir eylemi neden seçtikleri, o eyleme ne kadar süre devam edecekleri ve eylemi gerçekleştirebilmek için ne kadar çaba harcayacaklarıyla ilgilidir (Dörnyei, 2001, akt: Vural, 2007). Dörnyei, burada motivasyonla ilgili neden, süre ve çaba durumları üzerinde durduğu görülmektedir. Bir şeyi öğrenmeyi amaç edinmiş ve motive olmuş bir birey amacına ulaşmak için elinden geleni yapar. Birey, amaç edindiği işten zevk alır ve bu amaca ulaşmak için gerekli stratejileri kullanır (Gardner, 2001). “Yüksek derecede motive olmuş öğrenciler, aynı öğrenme şartları sağlandığında diğer öğrenenlerden daha iyi performans gösterirler (Wlodkowski, 1999).”

**Güdü.** Bireyin davranış sürecine geçebilmesi için güdünün olması gerekir. Güdü, insanı davranışa iten bir güçtür. Bireyin arzu ve ihtiyaçları güdülenmesini sağlar (Balcı, 1988; s. 9). Güdü, “kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapıya sahip bir özellik” (Açıköz, 2003; s. 206); “organizmanın gereksinimini karşılamak üzere, bir davranışı yapmaya istekli hâle gelme (Sercan, 2010)” olarak tanımlanmaktadır.

İçgüdü “psikolojideki anlamı ile doğuştan beraber getirdiğimiz, öğrenme ile esassız surette değişmeyen ve bir yaratık nev’i arasında müşterek olan davranış şekilleri” (Pars, Cırtılı, Enç ve Oğuzkan, 1971); “öğrenilmemiş, değiştirilmeyen, türe-özü kalıplaşmış davranış örneklerini doğuran ve sürdüren güçler (Sardoğan, 2010; s. 184)” olarak tanımlanmaktadır.

“Dürtü, daha çok bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarıyla ilgili olup insanın fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmış bir terimdir (Sercan, 2010).” Dürtü, ihtiyaçla doyum

arasında uzlaşmayı sağlayan davranışlarla ilgili bir ara değişkendir (Ülgen, 1997). Güdüler öğrenme ile ortaya çıkarken içgüdüler ise doğuştan gelir ve değişmezler. Bir davranışın içgüdü olabilmesi doğuştan gelmesi, bir türün bütün üyelerinde bulunması, başka türlerde olmaması ve karmaşık bir davranış örüntüsü olmaması gerekir (Bacanlı, 2006; s. 143).

İhtiyaçlar ve güdü, bir motivi oluşturan iki elementtir. Güdü davranış değişikliğine sahip olması yönüyle ihtiyaçtan ayrılmaktadır. (Sprinthall ve Sprinthall, 1990; s. 521). Güdüler organizmayı uyarırlar, uyarılan organizmayı harekete geçirirler, eylemde bulunan organizmayı, belli bir amaca doğru yöneltirler (Arı, 2005).

Güdülerini açıklayan birçok görüş içerisinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi büyük önem arz etmektedir. Maslow, insanı davranışa iten neden olarak onun ihtiyaçlarını göstermektedir. Maslow'a göre ihtiyaçların bir hiyerarşisi bulunmaktadır ve bu hiyerarşi ihtiyaçlar karşılanırken sırasıyla takip edilmelidir (Brophy, 2004). Maslow, bu hiyerarşiyi evrensel bir şekilde aldığını iddia eder (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Kişinin hayatını sürdürebilmesi için temel ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Bu ihtiyaçların giderilmesi için kendinden sonraki ihtiyaçlar göz ardı edilebilir ama kendisinden önce gelen ihtiyaçlar göz ardı edilemez. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre vücudun fiziksel ihtiyaçları olduğu gibi psikolojik ihtiyaçları da bulunmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi altı basamakta ele alınır. İlk basamakta fizyolojik ihtiyaçlar olarak adlandırılan uyku, susuzluk gibi ihtiyaçlar vardır. Bireyin ikinci ihtiyacı güvenlik ihtiyacıdır. Üçüncü basamakta sosyal ihtiyaçlar yer alırken, dördüncü basamakta saygınlık, beşinci basamakta ise estetik ihtiyaçlar bulunmaktadır. Maslow'a göre bireyin bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra en son ihtiyacı kendini gerçekleştirme (akt: Brophy, 2004). Bu hiyerarşiye göre bütün ihtiyaçlar kendini gerçekleştirme yolunda atılan bir adımdır. "İlk üç ihtiyaç, 'büyüme ihtiyaçlarıdır' ve insanların onlarla ilgili tecrübeleri arttıkça bu ihtiyaçlar da artar (Eggen ve Kauchak, 1994; s. 441)." Bu hiyerarşiyi dil öğrenme alanına uygularsak öğrencilerin öğrenme ortamına

gereksinimlerinin karşılanmış olarak gelmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2009: 270). Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları ile diğer ihtiyaçları karşılamış olan birey, kendini gerçekleştirmek, yeteneklerini sergilemek, ideallerine ulaşmak isteyecektir (Sercan, 2010).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde karşılanan her ihtiyaç bireye motivasyon sağlar. Her basamakta ihtiyacı karşılanan birey diğer basamağa geçmeye ihtiyaç duyar ve motivasyonu artar (Sercan, 2010). Maslow'un bu hiyerarşisi güdülenmenin şiddetine, kültürel özelliklere, güdülenmenin çeşidine göre değişebilmektedir (Arı, 2005).

Sercan (2010) insanın bilinen güdülerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Dengelenim Güdüler: Açlık, susuzluk, solunum.
2. Cinsel Güdüler: Evlenme, aile kurma, çocuk büyütme.
3. Duygusal Güdüler: Korku, kızgınlık, öfke, nefret, dehşet, kaygı, sevgi.
4. Kendiliğinden Doğan Güdüler: Merak, bilişsel yönelme vs.
5. Toplumsal Güdüler: Başarı, bağlanma, dayanma, birlikte yaşama

Bireylerde güdüsel bir döngü bulunmaktadır. Bir kez doyurulan bir güdü, sonra tekrar ortaya çıkabilir, doyurulma ihtiyacı ortaya çıkabilir. Güdüsel döngü kavramında ihtiyacın hissedilmesi, ihtiyacı doyumak üzere harekete geçme, davranım ve ihtiyacın karşılığı olan hedef olarak üç temel öge bulunmaktadır (Arı, 2005).

**Güdü türleri. Güdüler davranışa yöneltten ve davranışa kaynaklık eden güdüler olarak ikiye ayrılır:**

***Davranışa yöneltten güdüler***

a) Birincil Güdüler: Öğrenilmemiş ve doğuştan getirilen güdülerdir. Genel olarak yaşamsal güdüler olarak adlandırılan bu güdüler, bireylerin biyolojik varlığını sürdürmesine

yarar. Açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi güdüler fizyolojik kökenli güdülerdir (Sercan, 2010). Birincil güdüler organizmanın canlı kalmasını sağlar (Sardoğan, 2010: 186).

b) İkincil güdüler: Öğrenilmiş, sosyal ve psikolojik güdülerdir. Fizyolojik güdüler gibi yaşamsal önemi olmayan ama bireyi davranışa yönlendiren güdülerdir. Öğrenme sonucu kazanılırlar.

***Davranışa kaynaklık yapan güdüler.*** İçsel motivasyon, “iç etmenlerle desteklenen ve dış amaçlara bağlı olmadan gerçekleşen motivasyon türüdür” (Sprinthall ve Sprinthall, 1990; s. 523). Motive olmayan bir öğrenci ne dil öğrenir ne de diğer dersleri. Etkili bir öğretim gerçekleştirebilmek için öğrencilerin içsel motivasyona sahip olmaları gerekir (Stipek, 1988; Reid, 2007). İçsel motivasyon “kişinin kendi kendini motive etmesidir (Shinn, 1994).” İçsel motivasyonda fiziksel çevre, yöntem, öğretmen ve başarı önemli faktörlerdir (Harmer, 1992).

**a) Fiziksel Koşullar:** Öğrencinin motivasyonu açısından içerisinde bulunduğu ortam önemlidir. Sınıfın kalabalık ya da az olması, aydınlık ya da karanlık olması öğrencinin motivasyonunu etkiler.

**b) Yöntem:** Öğrenciler için sınıf içerisinde öğretmenin kullandığı yöntem önemlidir. Öğrenci merkezli öğretimde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri onların motivasyonunu artırır.

**c) Öğretmen:** Sınıf içerisinde öğretmenin öğrencilere karşı sergilediği tutum öğrencilerin motivasyonunu etkiler. Öğretmen, öğrencilerin ruhsal durumlarını göz önünde bulundurarak hareket ederse öğrencilerin motivasyonu yükselir.

**d) Başarı:** sınıf içerisinde öğrencinin yaşadığı başarı ya da başarısızlık durumu öğrencinin motivasyonunda etkilidir. Öğrenci, kendinin başarısız olduğunu düşünürse derse ve okula karşı motivasyonu düşer. Dil öğretiminde dili öğrenemediğini düşünen bir öğrenci ise dil öğrenmeyi bırakabilir.

İçsel motivasyon öğrencinin dışsal uyarıcılardan uzak olarak içten gelen bir istekle çalıştığında ortaya çıkar (Spaulding, 1992). Öğrencilerin kendi içlerinden gelerek bir görevi yerine getirmeleri onların başarılı olmalarında önemli bir motivasyon kaynağıdır çünkü dışsal motivasyon araçları her zaman elde edilemeyebilir. Bu yüzden bireyin içten gelerek bir şeyler yapması zor zamanlarda bile motivasyonunu yüksek düzeyde tutar (Stipek, 1988). İçsel motivasyonda bireyin ihtiyaç duyması önemlidir (Acat, 2009). Eğer birey bir şeye ihtiyaç hissetmiyorsa, öğrenmek istediği şey, hayatı için bir ihtiyaç değilse öğrenme güçleşir. Sınıf ortamında öğrencilerin başarıya ulaşabilmesi için içsel ve dışsal motivasyonlarının dengeli bir dağılım göstermesi gerekmektedir (Taşpınar, 2004).

**Dışsal Güdüler:** Bireyi davranışa götüren gücün dışarıdan geldiği güdülerdir. Dışsal güdüler, bireyin kendi içerisinden gelmeksizin dışarıdan kaynaklanan ödül, ceza gibi uygulamalarla bireyi harekete geçiren ve cesaretlendiren güdülerdir (Açıkgoz, 2009; Sercan, 2010).

Harmer (1992), dışsal motivasyonu sınıf dışı faktörlerle ilişkilendirmekte ve buna göre bütünleştirici ve araçsal olarak ikiye ayırmaktadır:

**a) Bütünleştirici Motivasyon:** Bu motivasyon türünde öğrencilerden beklenen hedef dilin kültüründen etkilenmeleridir. Bu motivasyon türünde öğrenci eğer en uç düzeyde yaşarsa öğrendiği dilin kültürünü benimser.

**b) Araçsal Motivasyon:** Bu tür motivasyonda öğrenci hedef dili kendi hedeflerine ulaşmada bir araç olarak görür. Öğrenci bu motivasyon türünde öğrendiği dili kendini ifade etmek, iş bulmak vb. faaliyetler için kullanır.

Öğrenciler, dışsal motivasyonda davranışlarını hedefe ulaşacak bir şekilde düzenlerler. Ödüller faydalı olsa da sadece kişiyi hedefe götüren bir basamak olarak ifade edilir (Reid, 2007).

Bir kişi bir güdüyü harekete geçirmek isterken birden fazla güdü ortaya çıkabilir. Bu güdüler birbiriyle anlaşmalı ya da çatışmalı olabilir. Birey, bir güdüyü doyururken diğer güdüyü ise engelleyebilir veya hedefindeki güdü kendi amaçlarına göre değişebilir.

### **Motivasyon Teorileri**

Motivasyon teorilerini sekiz başlık altında ele almak mümkündür. Bunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

**Özerklik Teorisi (Self-Determination Theory).** Bu teori kişilerin tercihlerini dış glerin ve baskıların oluşturduğunu ifade eder (Spaulding, 1992). Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilen bu teoriye göre motivasyon bireyin ihtiyaçlarından yola çıkar, çevresel ihtiyaçlar bizi birbirimize bağlar. Bu teoriye göre en yaratıcı ürün kendi isteğimize göre davrandığımızda ortaya çıkar ve bu ürün anlamlı bir araç yararma gerçekleşir.

Genel olarak özerk ya da kontrollü olmak üzere iki tür motive edilmiş davranış bulunmaktadır. Eğer birey hiçbir dış etkinin etkisi altında kalmadan karar verdiyse bu özerk bir davranıştır ama bir etki altında kalmışsa (dl, ceza vb.) bu kontrollü bir davranıştır. zerk eylemlerde kişisel tatmin söz konusu olduğu için motivasyon üst düzeydedir. Kontrollü eylemlerde ise bireylerin motivasyon düzeyi düşüktür.

Özerklik teorisine göre dışsal düzenleme, yansıtıcı düzenleme, tanımlanmış düzenleme ve btnleştirilmif düzenleme olmak üzere dört çeşit dışsal motivasyon teorisi bulunmaktadır. Dışsal düzenlemede karar bireyin dışında gelişen olaylar veya kişiler tarafından verilen kararlardır. Yansıtıcı düzenleme daha çok iselleştirilmif davranışı ifade eder. Tanımlanmış düzenlemede bireyin yapmakta yarar grdğu ama başkasının neden olduğu davranış türüdür. Bütünleşmiş düzenlemede ise kişinin özerkliği söz konusudur (Vural, 2007).

**Özyeterlik Teorisi.** Özyeterlik bireyin belli bir işi gerçekleştirmek için eylemleri düzenleme gücüne ilişkin kendine has yargısına denir (Bandura, 1986: 391). Özyeterlik bireyin başarabileceğine olan inancıdır. Bandura tarafından ortaya atılan özyeterlik kavramı sosyal bilişsel kurama dayanır (Pajares, 2002). İnsanların ortaya koyduğu her eylem, bir sonraki eylemi üzerinde etkilidir. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik adını verdiği ilkeye göre insan davranışlarının temelini bilişsel, duyuşsal ve biyolojik bireysel etmenler; gerçekleştirilen davranışlar, çevresel etkiler oluşturur (Henson, 2001). Birey, belli bir konuda kendisini "Bu konuda yeterli miyim?" diye sorgulaması özyeterli olup olmadığını tespit etmek istediğini gösterir. Öğrenciler özyeterlikleri, onların gelecek öğrenmelerini, sorumluluklarını belirler (Bruning vd., 1995). Bandura özyeterliği etkileyen dört olguyu şu şekilde ifade etmiştir:

1. Bireyin Hakim Olduğu Deneyimler: Özyeterlik üzerinde en önemli etki bireyin hakim olduğu deneyimlerdir. Bir önceki başarı ya da başarısızlık sonra yapılan aynı düzeydeki görevi etkileyecektir.
2. Temsili deneyimler: Başkalarının tecrübelerini gözlemlemek özyeterliği etkiler. Gözlemlenen olaylarda alınan başarılı ya da başarısız sonuçlar bireyin kendisinin yeterliğini sorgulamasını sağlar.
3. Sözel İkna: Öğrencilerin görevlerini başarıyla tamamlayabilmeleri için motive edici geri dönütler verilebilir. En motive edici geri dönüt "Yapabilirsin, başarabilirsin" geri dönütüdür.
4. Psikolojik durum: Öz yeterliği düşüren en önemli etmenlerin başında kişinin fiziksel, psikolojik ve zihinsel yorgunluk gelmektedir. Psikolojik, zihinsel ve fiziksel yorgunluğu olan birey, özyeterliğini tam olarak gösteremez.

Özyeterlik; dönüt, model alma ve başarılı deneyimlerle güçlendirilebilir. Öğretmen, her ne olursa olsun öğrenciye yaptığı işle ilgili dönüt vermelidir. Bu dönüt öğrenciyi

cesaretlendirmek amaçlı olmalıdır. Öğrenciler, hayatlarında sürekli birilerini model alırlar. Bu model onların özyeterlik gücünü artıracak en önemli model olmalıdır. Öğrenciler genel olarak kendi yaşlılarını model alırlar. Öğrencilerin başarıya ulaşmalarını sağlayabilmek amacıyla onları zorlayacak ama başarıya ulaştırabilecek deneyimler edindirmek gerekmektedir. Bandura yeterlikte rekabetten değil yetenek uzmanlığından bahsetmektedir (Stipek, 1988). Yani bireyi başarılı kılan diğer bireylerle rekabet edebilir olması değil kendi yeteneklerini yeterince sergileyebilmesidir.

**Beklenti Değer Teorisi.** Beklenti-değer kuramının öncülerinden olan Pintrich (1989) öğrenci güdülenmesinin beklenti, değer ve duygu olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Beklenti, öğrencinin inanışlarına yöneliktir. İnsanlar, yaptıkları işin olumlu sonuçlar yarattığına inanırlarsa öğrenme istekleri daha fazla artar (Kaçar ve Zengin, 2009). Değer bileşeninde ise öğrencinin görevinin önemine ve göreve duyduğu ilgiye ilişkin duygularını içerir. Duygu bileşeninde ise öğrencinin verdiği duygusal tepkiler vardır. Bu teori öğretmenin öğrencilere verdiği görevlerle ilgili olup öğretmen bu teoriye göre öğrenciye yeterliğini aşacak ve hedefleriyle ilişkisi olmayan görevler verilmemelidir.

**Pekiştirme Teorisi.** Bireyler, yaptıkları iş ve davranıştan dolayı pozitif bir şekilde ödüllendirilirse bu davranışın sıklığı artar, cezalandırılırsa davranışın sıklığı azalır (Stipek, 1988). Cezalandırma ve ödüllendirme öğrenci için bir pekiştiricidir. Öğretmenin öğrenciye gülümsemesi, dokunması, jest ve mimikleri birer pekiştirici rolü üstlenmektedir. Her bir öğrencinin bu pekiştiriciye verdiği tepki öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Pekiştirici, öğrenme ortamında ve gözlenebilir olmalıdır.

**Eşitlik Teorisi.** Bu teori girdi ve çıktı arasındaki eşitlikle ilgilidir. Bireylerin çalışmaları ve araştırmaları sonucunda belli sonuçlara ulaşabilmeleri için belli bir çaba ortaya koymaları gerekmektedir. Yapılan işin sonuçlarıyla eğer bireyi yeterince tatmin etmezse bu durum bireyde motivasyon eksikliğine sebep olacaktır. Dil öğretiminde eşitlik teorisini ele



alırsak dil öğrenimi için elinden gelen çabayı gösteren birey, dili öğrenemezse motivasyon kaybı yaşayacak ve dil öğrenimi yavaşlayacaktır.

**İhtiyaçlar Teorisi.** Bu teoride davranışlar, bireyde hissedilen ihtiyaçlara cevap olarak düşünülür. Maslow'un ihtiyaçlar teorisi en bilinen ihtiyaç teorisidir. Bu teoriye göre daha alt seviyedeki ihtiyaçlar giderilmedikçe daha üst ihtiyaçlar giderilemez. Bu teoriye göre bireyin en önemli ihtiyaçları fiziksel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar sırasıyla güvenlik, sevgi/ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak devam eder. Aşağıdan yukarıya bütün ihtiyaçlarını karşılayan bireyler kendilerini gerçekleştirirler.

**Hedef Teorileri.** İhtiyaçların hemen arkasından hedefler gelir. Amaçlar, hedefli ve planlı davranışların bir sonucu olarak ortaya çıkar (Brophy, 2004). Hedefler, bireylere gidilecek yön konusunda cevap bulmalarını sağlarlar (Yücel, 2003). Ford (1992: akt. Brophy, 2004) bir motivasyon teorisi geliştirmiş ve bunu altı kategoriye ayırmıştır.

- Duyuşsal hedefler: eğlence, sakinlik, mutluluk, fiziksel olarak iyi olma hâli ve memnuniyet verici bedensel hisler.
- Bilişsel hedefler: merak giderme, anlayışa ulaşma, entelektüel yaratıcılıkla meşgul olma ve olumlu öz değerlendirmelere sahip olma.
- Öznel hedefler: bütünlük (insanlarla, doğayla ya da daha üst bir güçle uyum hissi yaşama) ve üstünlük.
- Kendine güvenen sosyal ilişki hedefleri: Bir bireysellik, kendini başkalarından üstün görme, özerklik ve başkalarından sosyal ve maddi destek alma.
- Bütünlüğü sosyal ilişkiler hedefi: ait olma, sosyal sorumluluk, eşitlik ve başkalarıyla kaynak paylaşımı
- Görev hedefler: uzmanlık, yaratıcılık, idare etme, maddi kazanç ve güvenlik.

**Yükleme Teorisi:** Bu teori insanların hayat içerisinde yaşadıkları olayları nasıl ifade ettikleriyle ilgilenir (Bruning vd., 1995: 138). Bireyler hayat içerisinde yaşadıkları olaylara

farklı anlamlar yükleyebilirler. Derslerde başarılı olamama nedenleri hakkında farklı düşünceleri olabilir. Mesela sınava çalışmayan bir öğrenci bunun nedeni olarak ailesinin ilgisizliğini, hasta olma durumunu veya başka bir etmeni gösterebilir.

### **Dil Öğrenmede Motivasyon Kavramı**

Dil öğretiminde motivasyon çok büyük önem taşır. Öğrenme sürecinde önemli bir rolü olan öğrencinin davranışlarını belirlemede motivasyonun önemi büyüktür. Dil öğretiminde motivasyonla ilgili araştırmacılar farklı teoriler geliştirmişlerdir.

**Gardner'in motivasyon teorisi.** Gardner'ın (1985) motivasyon teorisinin içeriğinde amaç, amaca yönelik davranış, amaca ulaşma isteği ve amaca ulaşmak için olumlu yaklaşım olmak üzere dört öge bulunmaktadır. Gardner motivasyon teorisiyle dil öğrenimi arasında bir ilişki olduğunu iddia eder. Dil öğrenmek için motivasyonu yüksek olan birey, dili kısa sürede öğrenmek amacıyla elinden geleni yapacaktır.

**Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Şeması.** Dörnyei, yabancı dilde motivasyon teorisini 1994'te tamamlamıştır. Dörnyei, yabancı dilde motivasyon teorisinde dil, öğrenci ve öğrenme durumu aşaması olarak üç aşamada değerlendirir. Bu üç aşama öğrencilerin bilişsel yönleri ve öğrenme süreçleriyle yakından ilişkilidir (Taşpınar, 2004; Vural, 2007).

**Williams ve Burden'ın Motivasyon Çerçevesi.** Williams ve Burden yabancı dil öğrenimiyle ilgili bir motivasyon çerçevesi belirlemişlerdir. Dil öğrenme motivasyonunu etkileyen iç ve dış faktörler bulunmaktadır. İç faktörler bireyin kendi içsel motivasyonu olarak değerlendirilirken, dış faktörler ise sınıf, öğretmen, çevre, kültür vb. gibi dil öğrenimini dışarıdan etkileyen faktörlerdir.

**Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Süreç Modeli.** Dil öğrenme bir süreç işidir. Bu modelde bireylerin dil öğreniminin kısa zaman dilimlerinde değişebildiği ifade edilmektedir.

Bu modele göre, dil öğreniminde eylem öncesi, eylem aşaması ve eylem sonrası olmak üzere üç motivasyon aşamasından söz edilebilir. Eylem öncesinde birey dil öğrenimiyle ilgili amacını belirlemeli, eylem aşamasında dil öğrenme faaliyetleri yapılmalı, son aşamada ise dili öğrendikten sonra bireyin nerede kullanacağına karar verilmelidir (Vural, 2007).

### **Dil Öğrenme Sürecinde Motivasyon Artırma Yöntemleri**

Dil öğreniminde motivasyon ve öğretmenin rehberliği önemli bir rol oynar. Her öğrencinin farklı bir öğrenme yöntemi bulunmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları ve bu süreçte etkin rol oynamaları gerekir. Sınıfta yapılması gerekenler şunlardır (Demirel, 2004):

Yabancı dil derslerinde öğrencileri güdüleme başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

- Öğrencilere dil öğrenme sürecinde sorumluluk verilmelidir. Sorumluluk almayan öğrenciler sürece etkin olarak katılamazlar, bu yüzden öğrenme sorumluluğu öğrencide olmalıdır.
- Öğrencilerin kesinlikle dil öğrenme amaçları olmalıdır. Hedefi olmayan öğrenci, dili beklenen süreden daha uzun zamanda öğrenir. Hedefler, öğrencilerin yol haritalardır.
- Öğrenci, sınıf içerisindeki bütün süreçlerden haberdar olmalıdır. Sınıf içerisinde uygulanan her kural öğrencilerin içinde olduğu süreçte belirlenmeli, derslerin konuları öğrencilerin yaşayabilecekleri gerçek hayattan seçilmelidir.
- Öğrencinin kendi iç motivasyonu çok önemlidir. Dışsal motivasyon unsurları olan korku, ödül gibi kavramlar öğrencinin dil öğrenim sürecine her zaman katkı sağlamayabilir.
- Dil öğrenme süreci eğlenceli bir ortamda geçmelidir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi onlar için en önemli motivasyondur.

- Öğrenme ortamlarında karşılıklı sevgi ortamı önemlidir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglar öğrenme ortamını şekillendirir.
- Her süreçte öğrenciler dil öğrenme konusunda cesaretlendirilmeli, onlara telkin yoluyla başarabilecekleri anlatılmalıdır.
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşılma yolunda ne kadar yol alındığı sık sık kontrol edilmelidir.

Bazı araştırmacılar sınıf ortamında öğrenciyi güdüleyebilecek bazı stratejiler belirlemişlerdir. Bu stratejiler şu şekildedir (Sercan, 2010):

- Dersi ilginç hâle getirme
- Öğrenme isteğini oluşturma
- Öğrencinin öz yeterlik düzeyini artıran çalışmalar yapma, etkinlikleri sunma
- Konunun kullanılabilirliğini açıklama, konunun işe yarar bölümünü belirtme
- Beklenti oluşturma
- Dersin hedeflerini ve konu başlıklarını açıklama
- Konuyu önemli hâle getirme
- Başarı beklentisi oluşturma
- Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme
- Ödül (pekiştirici) kullanma
- Merak ve ilgi uyandırma
- Öğrencilere model olma

Yukarıdaki araştırma sonuçlarına göre öğretmen bu süreçte etkin ama rehber konumda olmalıdır. Öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri aktif bir şekilde öğretilmelidir. Öğrencinin ilgisini çekmeyen bir ders öğrenci için öğrenebilmesi zor bir derstir. Bu yüzden ders içinde öğretmen öğrenmeyi zevkli hâle getirebilecek etkinlikler

yapmalıdır. Dersin hedef ve amaçları öğrenme sürecinin tam olarak yerine gelebilmesi için çok önemlidir. Öğrencilerden dersin sonunda kesinlikle bir başarı beklentisi oluşturulmalıdır.

## **Bölüm II : Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, veri analiz teknikleri, geçerlik güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilecektir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada Selanik Aristoteles üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarını araştırmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında belirli bir grubun özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır. İlişkisel ve nedensel olmak üzere iki türlü tarama araştırması bulunmaktadır. Bu çalışmada ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. İlişkisel taramalarda bir ya da birden fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkileri belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2012: 15).

### **Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini Selanik Aristoteles Üniversitesi Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe dersi alan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 2013-2014-2015 akademik yıllarında Modern Yunan Dilleri Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen 145 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır.

Tablo 1.

*Araştırmanın Evreni ve Örnekleme*

	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	98	67,6
Erkek	47	32,4
Toplam	145	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın evreninde 145 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin %67'si kadın, %32,4'ü erkektir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından alanyazın taranmıştır. Alanyazında Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasıyla ilgili çok fazla çalışmaya ve bu beceriyi ölçmeye yönelik bir anket veya ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu yüzden Demir (2004)'in “An investigation into effects of motivational factors and attitudes of primary school students on learning English as a foreign language” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde kullanmış olduğu “Motivasyon Tutum Ve İçsel-Dışsal Motivasyon Anketi” bazı uyarlamalarla Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrenciler üzerinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, Demir (2004) tarafından çeşitli araştırmacıların (Clement vd., 1983; Gardner, 1985; Dörnyei, 1990; 1999; Özek, 2000) çalışmaları etrafında bir araya getirilmiş ve uyarlanmış motivasyon tutum ve içsel-dışsal motivasyon anketi kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı oluşturulurken Demir (2004) tarafından bazı maddeler aynen alınmış, bazı maddeler ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun hâle getirilmiştir. Anketin kullanımı için yazarından izin alınmıştır.

**Motivasyon Tutum Anketi:** Bu anketteki 52 maddeden oluşmaktadır. İlk on madde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilgili tutumları, sonraki yedi madde Türkçe öğrenmeye karşı tutumla, 18-26 maddeler arası Türkçe öğrenenlerin kendi dil öğrenme tutumlarıyla, 27-34 maddeler arası ebeveynlerin tutumları, 35-40 maddeler arası Türk İnsanı Karşı tutumla, son 11 madde ise içsel ve dışsal tutumla ilgili maddelerdir. 24 ve 44. maddeler anketin öğrenciler tarafından düzgün bir şekilde doldurulup doldurulmadığını tespit

etmeye yönelik kontrol maddeleridir. Anket, beşli likert tipi ölçeğe göre hazırlanmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmedikleri düşünülerek anket formu öğrencilere İngilizce olarak verilmiştir. Beşli likert totally disagree (kesinlikle katılmıyorum), disagree (katılmıyorum), no idea (kararsızım), agree (katılıyorum), totally agree (kesinlikle katılıyorum) şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 2

*Motivasyon Tutum Anketi Maddelerinin Boyutlara Ayrılmış Şekli*

Boyut	Madde Numaraları
Türkçeye karşı tutum	1-10
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	11-17
Kendi dil öğrenme tutumu	18-26
Ebeveynlerin Tutumu	27-34
Türk İnsanına Karşı Tutum	35-40

**İçsel-Dışsal Motivasyon Anketi:** Bu anketin amacı Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını tespit etmektir. Ankette 23 madde yer almaktadır.

Tablo 3

*İçsel-Dışsal Motivasyon Anketi Maddelerinin Boyutlara Ayrılmış Şekli*

Boyut	Madde Numaraları
İçsel Motivasyon	3,4,7,8,12,13,15,16,17,20,22
Dışsal Motivasyon	1,2,5,6,9,10,14,18,19,21,23

Tabloda da görüldüğü gibi ankette içsel ve dışsal motivasyonla ilgili 11'er madde yer almaktadır.

## Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS 20.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak araştırma verilerine tanıtıcı analizler, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan maddelere ne derecede katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme, dört aralıktan oluşmasından dolayı 4/5 katsayısı dikkate alınarak ölçek puanlarının gerçek aralıkları "1-1,79 kesinlikle katılıyorum; 1,80-2,59 katılıyorum; 2,60-3,39 orta düzeyde katılıyorum, 3,40-4,19 katılmıyorum, 4,20-5,00 kesinlikle katılmıyorum" şeklinde oluşmuştur.

Araştırmada veri analizleri yapmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla öncelikle histogram analiziyle skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Verilerin normallik dağılımını sağlamak amacıyla veri analizi sürecinde Levene ve Kolmogorov-Simirnov testinden faydalanılmıştır. Levene ve Kolmogorov-Simirnov testine göre  $p > .05$  şartını sağladığında "grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur." yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasında anlamlı farklılığın analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  alınmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.



### Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracında güvenirlilik, veri toplama aracında yer alan maddelerin birbiriyle tutarlılığını ve kullanılan veri toplama aracının ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder (Kalaycı, 2010; s. 404).

Tablo 4

*Geliştirilen Ölçme Aracının Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

Faktör	Cronbach Alfa
Türkçeye karşı tutum	0,80
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	0,64
Dil öğrenme tutumu	0,60
Ebeveynlerin Tutumu	0,82
Türk İnsanına Karşı Tutum	0,84

*Tablo 4'ün devamı*

Faktör	Cronbach Alfa
İçsel Motivasyon	0,68
Dışsal Motivasyon	0,81
Genel	0,84

Yapılan uygulamalardan sonra veri toplama aracının Cronbach Alfa katsayısı 0.97 çıkmıştır. Bu veriler şu şekilde ifade edilir (Kalaycı, 2010; s. 404):  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise anket güvenilir değildir,  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise anketin güvenirligi düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise anket oldukça güvenilir,  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise anket yüksek derecede güvenilir. Bu bilgilere göre anketin güvenilir bir anket olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Tablo 5

#### *Motivasyon-Tutum İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	sd
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	145	4,3460	,62887
Türkçeye karşı tutum	145	3,7814	,56789
Türk İnsanına karşı tutum	145	3,6874	,81030
Dil öğrenme tutumu	145	3,6276	,52446
Ebeveynlerin tutumu	145	3,1457	,87500

Tablodaki veriler incelendiğinde motivasyon-tutum anketi alt boyutlarıyla ilgili Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırayla Türkçeye, Türk insanına, dil öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin ve dışsal tutum ortalamalarının diğer değerlerle kıyaslandığında biraz daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6

#### *İçsel-Dışsal Motivasyona İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	sd
İçsel Motivasyon	145	3,9574	,51124
Dışsal Motivasyon	145	3,5718	,57764

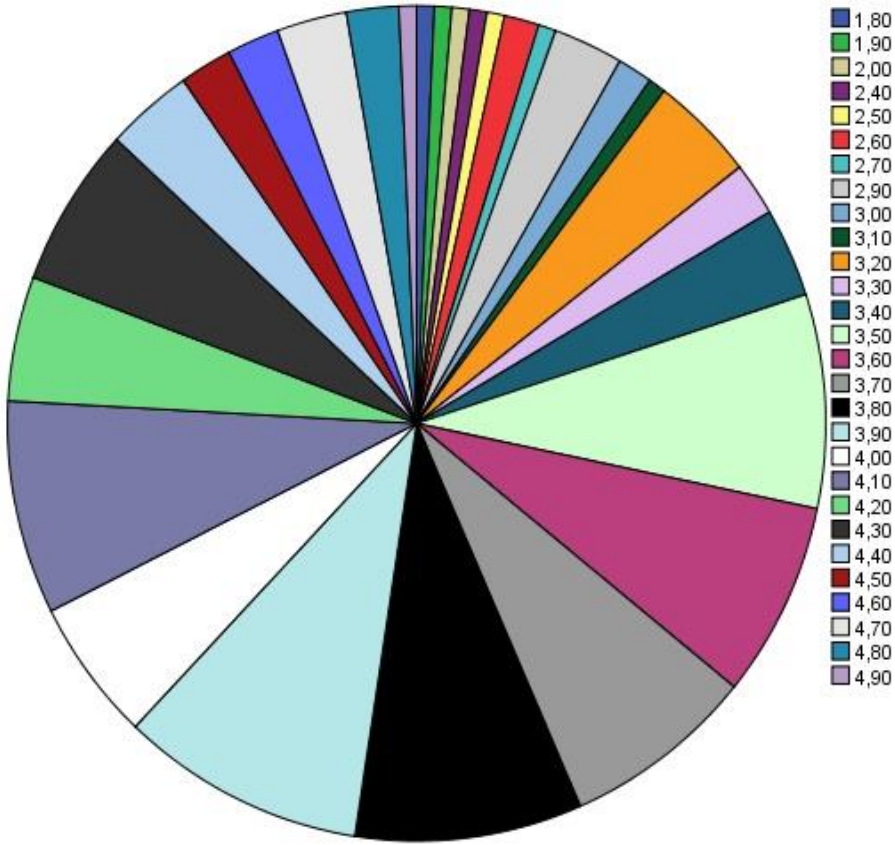
Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarına ait ortalama puanlar, dışsal motivasyona ait ortalama puanlara göre daha yüksektir.

Tablo 7.

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumları*

İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
1 Türkçe ilgi çekicidir	145	4,2483	,90163
2 Türkçe güzel bir dildir	145	4,2345	,79069
3 Türkçe zevklidir	145	4,1862	,79919
4 Türkçe kibar bir dildir	145	4,0897	,92734
5 Türkçe kulağa hoş gelir	145	3,8966	,94813
6 Türkçe önemlidir	145	3,7379	,91303
7 Türkçe melodik bir dildir	145	3,5931	1,01719
8 Türkçe gereklidir	145	3,4345	1,03289
9 Türkçe dünyanın her yerinde geçerlidir	145	3,2828	,89523
10 Türkçe kolaydır	145	3,1103	1,16140

Tablo 7 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçeyi ilgi çekici ( $\bar{X} = 4.24$ ), güzel ( $\bar{X} = 4.23$ ), zevkli ( $\bar{X} = 4.18$ ), kibar ( $\bar{X} = 4.08$ ), kulağa hoş gelen ( $\bar{X} = 3.89$ ), önemli ( $\bar{X} = 3.73$ ), melodik ( $\bar{X} = 3.59$ ), gerekli ( $\bar{X} = 3.43$ ), dünyanın her yerinde geçerli ( $\bar{X} = 3.28$ ) ve kolay ( $\bar{X} = 3.11$ ) bir dil olarak gördükleri anlaşılacaktır.



Şekil 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları

Şekil 1 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının ( $\bar{X} = 3.50-4.10$ ) olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 8

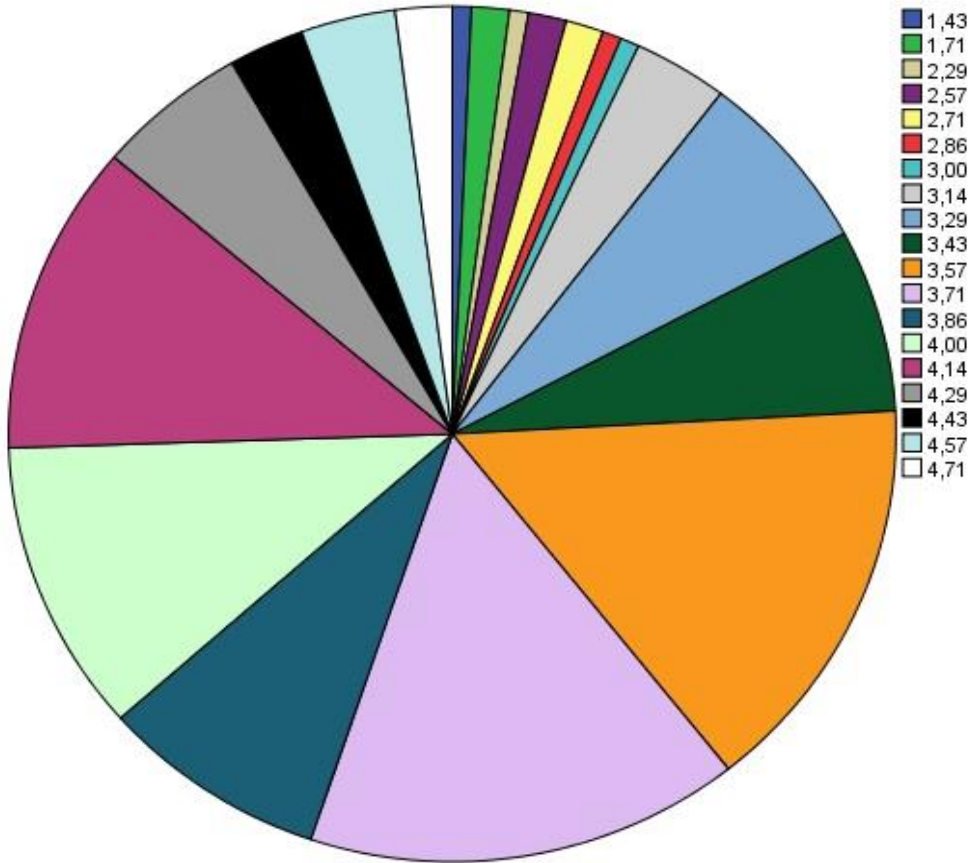
*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Karşı Tutumları*

İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
11 Türkçe öğrenmeye bayılıyorum.	145	4,3379	,90692
12 Türkçe öğrenmek çok zevklidir.	145	4,1724	,88463
13 Türkçe öğrenmek ilgi çekicidir.	145	4,1241	,96381
17 Türkçe öğrenmek eğlencelidir.	145	3,9448	,94853
15 Türkçe öğrenmek çok zaman alır.	145	3,6138	1,06840
14 Türkçe öğrenmek kolaydır.	145	3,0345	1,23274

*Tablo 8'in devamı*

İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
16 Türkçe öğrenmek çok zordur.	145	2,8483	1,23227

Tablo 8 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye bayıldıkları ( $\bar{X} = 4.33$ ), Türkçe öğrenmeyi çok zevkli ( $\bar{X} = 4.17$ ), ilgi çekici ( $\bar{X} = 4.12$ ), eğlenceli ( $\bar{X} = 3.94$ ), zaman alıcı ( $\bar{X} = 3.61$ ), kolay ( $\bar{X} = 3.03$ ), çok zor ( $\bar{X} = 2.84$ ) buldukları görülmektedir.



Şekil 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları

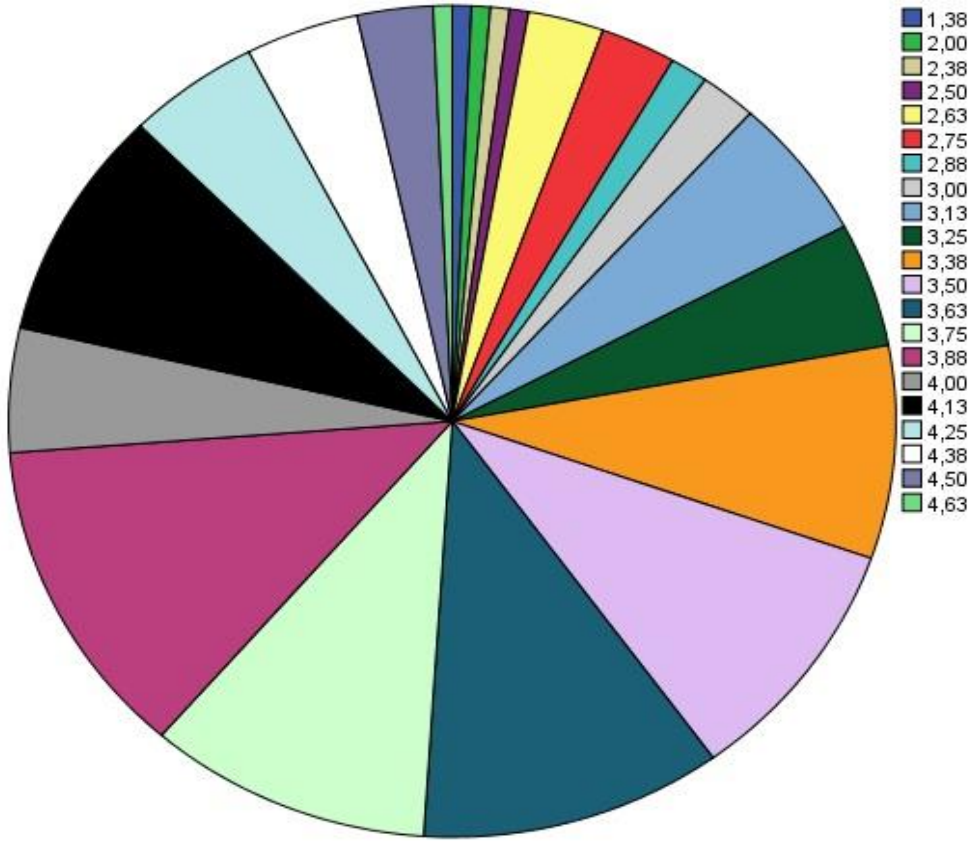
Şekil 2 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye karşı tutumlarının ( $\bar{X} = 3.00-4.29$ ) olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 9

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Tutumları*

	İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
26	Eğer çaba gösterirsem Türkçe derslerinde başarılı olurum.	145	4,1655	,90534
19	Türkçe derslerinde kendimi rahat hissediyorum.	145	3,9448	1,02591
21	Dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetim var.	145	3,7241	,98236
18	Kendimi Türkçe öğrenmede başarılı buluyorum.	145	3,7034	,97983
25	Dil konusunda çok zekiyim.	145	3,6621	,93705
22	Türkçe öğrenmek için sıkı çalışıyorum.	145	3,6207	,96515
23	Başka dilleri de çabucak öğrenebilirim.	145	3,1517	1,12009
20	Okulu bitirdiğimde Türkçeyi öğrenmiş olacağım.	145	3,0483	1,21524

Tablo 9 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler çaba gösterirlerse Türkçe derslerinde başarılı olacaklarına ( $\bar{X} = 4.16$ ) inanmaktadırlar. Öğrenciler kendilerini Türkçe derslerinde rahat hissetmekte ( $\bar{X} = 3.94$ ), dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetleri olduklarına inanmakta ( $\bar{X} = 3.72$ ), Türkçe öğrenmede kendilerini başarılı bulmakta ( $\bar{X} = 3.70$ ), dil öğrenmede kendilerini zeki görmektedir ( $\bar{X} = 3.66$ ). Öğrenciler Türkçe öğrenmek için sıkı çalıştıklarını ifade etmekte ( $\bar{X} = 3.62$ ), başka dilleri de çabucak öğrenebileceklerini düşünmektedirler ( $\bar{X} = 3.15$ ). Okulu bitirdiklerinde Türkçeyi öğrenmiş olabileceklerini ise ( $\bar{X} = 3.04$ ) kısmen düşünmektedirler.



Şekil 3. Öğrencilerin dil öğrenme tutumları

Şekil 3 incelendiğinde dil öğrenme tutumlarıyla ilgili ortalama puanlarının 3.13-4.13 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu şekle göre öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Tablo 10

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumları*

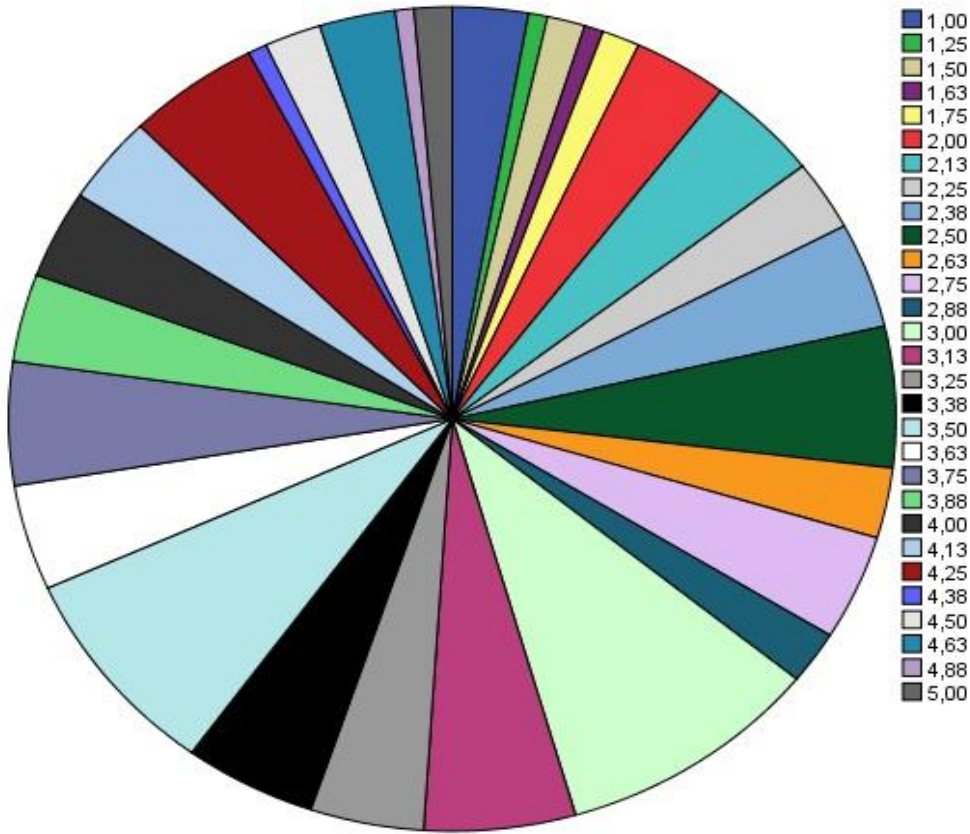
	İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
31	Türkçeden iyi not alırsam ailem benimle gurur duyar.	145	3,8483	1,24906
32	Türkçeyi iyi öğrenebilmem için ailem bana her inkâmı sunuyor.	145	3,3793	1,25316
28	Ailem Türkçe öğrenmem için beni yüreklendiriyor.	145	3,3517	1,29385

Tablo 10'un devamı

	İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
33	Ailem Türkçenin önemli bir ders olduğunu düşünüyor.	145	3,3379	1,14395
27	Ailem Türkçe öğrenmemi istiyor.	145	3,2621	1,33864
30	Ailem Türkçe çalışırken bana yardımcı oluyor.	145	2,7862	1,37025
34	Ailem Türkçe dersinde yaptıklarına göz atıyor.	145	2,6897	1,36177
29	Türkçeden kötü not alırsam ailem beni cezalandırır.	145	2,5103	1,35972

Tablo 10 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler Türkçeden iyi not alırsam ailelerinin onlarla gurur duyacağına ( $\bar{X} = 3.84$ ) inanmaktadırlar. Öğrencilerin aileleri çocuklarının Türkçeyi iyi öğrenebilmeleri için her imkânı sunmakta ( $\bar{X} = 3.37$ ), Türkçe öğrenmeleri için onları yüreklendirmektedirler ( $\bar{X} = 3.35$ ). Aileler, Türkçenin önemli bir ders olduğunu düşünmekte ( $\bar{X} = 3.70$ ), çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemekte ( $\bar{X} = 3.26$ ). Türkçe çalışırken yardımcı olmaktadır ( $\bar{X} = 2.78$ ). Aileler, öğrencilerin Türkçe dersinde yaptıklarına kısmen göz atmaktadırlar ( $\bar{X} = 2.68$ ). ve Türkçeden kötü not aldıklarında bazı aileler, çocuklarına ceza vermektedirler ( $\bar{X} = 2.51$ ).





Şekil 4. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Dil Öğrenme Tutumları

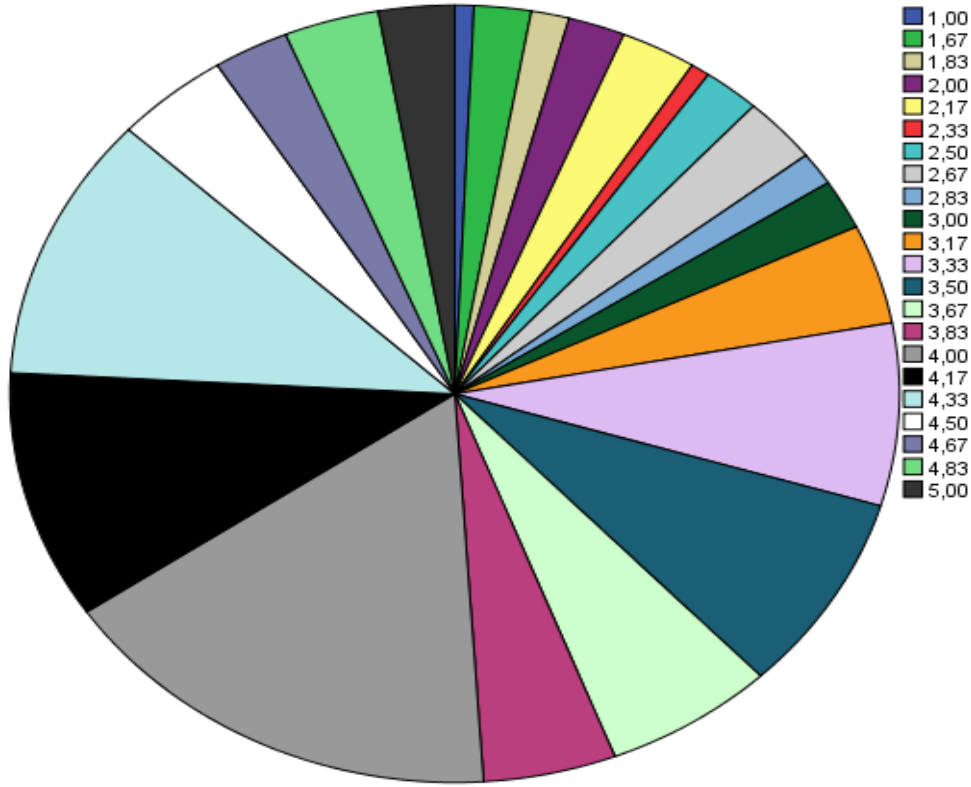
Şekil 4 incelendiğinde dil öğrenme tutumlarıyla ilgili ortalama puanlarının 2.50-3.75 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu şekle göre öğrencilerin ebeveynlerinin dil öğrenmeyle ilgili ne olumlu ne de olumsuz bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Tablo 11

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türk İnsanına Karşı Tutumları*

İlgili Maddeler	N	$\bar{X}$	sd
38 Türkler modern insanlardır.	145	3,8276	,98844
37 Türkler çalışkan insanlardır.	145	3,8207	,90269
39 Türkler zeki insanlardır.	145	3,7517	,90930
36 Türkler kültürlü insanlardır.	145	3,7517	1,16387
35 Türkler güvenilir insanlardır.	145	3,3379	1,25400
40 Türkler barışçıl insanlardır.	145	3,6345	1,17150

Tablo 11 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türk insanını modern ( $\bar{X} = 3.82$ ), çalışkan ( $\bar{X} = 3.82$ ), zeki ( $\bar{X} = 3.75$ ), kültürlü ( $\bar{X} = 3.75$ ), güvenilir ( $\bar{X} = 3.33$ ) ve barışçıl ( $\bar{X} = 3.63$ ) gördükleri görülmektedir.



Şekil 5. Öğrencilerin Türk insanına karşı tutumları

Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin Türk insanına karşı olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir ( $\bar{X} = 3.33-4.33$ ).

Tablo 12

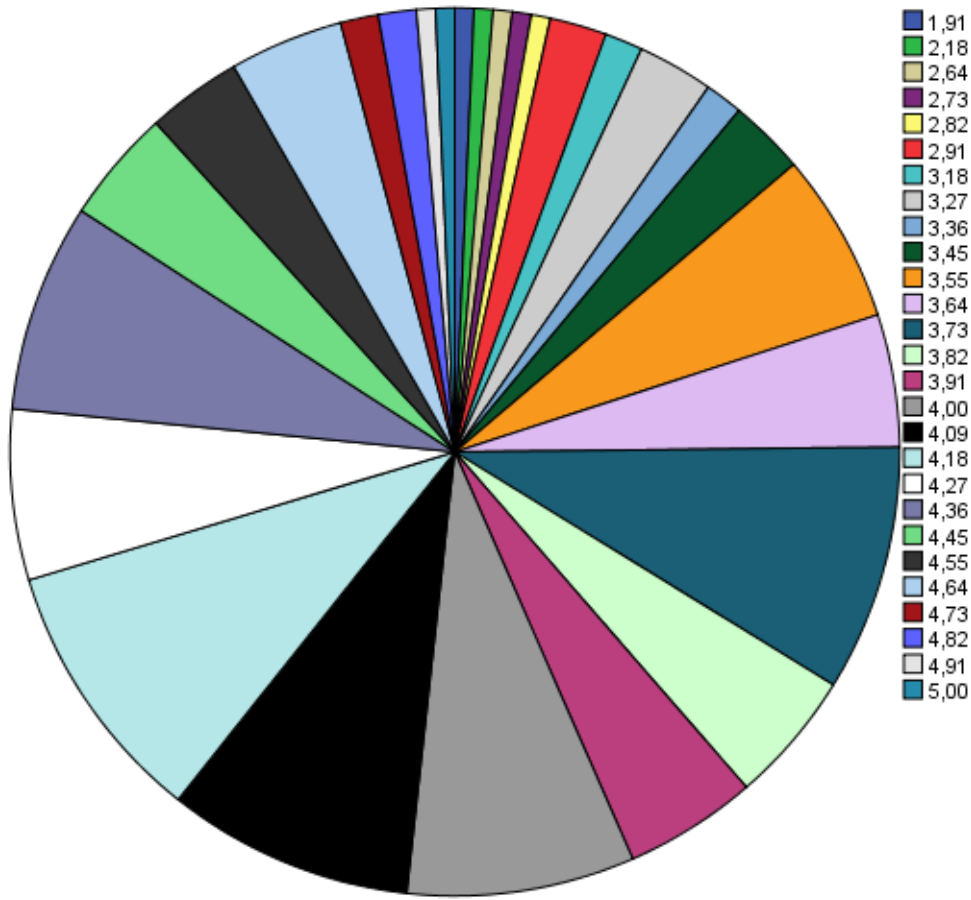
*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin İçsel Motivasyonları*

Türkçe öğreniyorum çünkü;	N	$\bar{X}$	sd
56 Türkçe öğrenmekten zevk alıyorum.	145	4,3793	,71753
53 yurt dışında eğitim görmek istiyorum.	145	4,2483	,84600
57 yabancılarla konuşmak istiyorum.	145	4,2483	,82100
4 Türkçeyi seviyorum.	145	4,2069	,98528

Tablo 12'nin devamı

	Türkçe öğreniyorum çünkü;	N	$\bar{X}$	sd
48	Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum.	145	3,9241	1,02118
55	karizmatik olmak istiyorum.	145	3,8828	1,10870
3	Türkçe öğrenirsem Türkçe kitap ve dergi okuyabilirim.	145	3,8207	,95502
47	yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum.	145	3,8069	1,03613
62	böylece dünyada olup biteni daha rahat takip edebilirim.	145	3,7724	1,03913
63	yurt dışında seyahat etmek istiyorum	145	3,7310	1,09453
52	başka bir dilde konuşabilmek beni mutlu ediyor.	145	3,5103	1,00773

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenmeyi Türkçe öğrenmekten zevk almak ( $\bar{X} = 4.37$ ), yurtdışında eğitim görmek ( $\bar{X} = 4.24$ ), yabancılarla konuşmak ( $\bar{X} = 4.24$ ), Türkçeyi sevmek ( $\bar{X} = 4.20$ ), Türkçe film ve müzikleri anlamak ( $\bar{X} = 3.92$ ), karizmatik olmak ( $\bar{X} = 3.88$ ), Türkçe dergi ve kitap okuyabilmek ( $\bar{X} = 3.82$ ), yabancı arkadaşlar edinmek ( $\bar{X} = 3.80$ ), dünyada olup biteni takip edebilmek ( $\bar{X} = 3.77$ ), yurt dışında seyahat edebilmek ( $\bar{X} = 3.73$ ), ve başka bir dilde konuşarak mutlu olmak amacıyla istemektedirler.



Şekil 6. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı içsel motivasyonları

Şekil 6 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu görülecektir.

Tablo 13

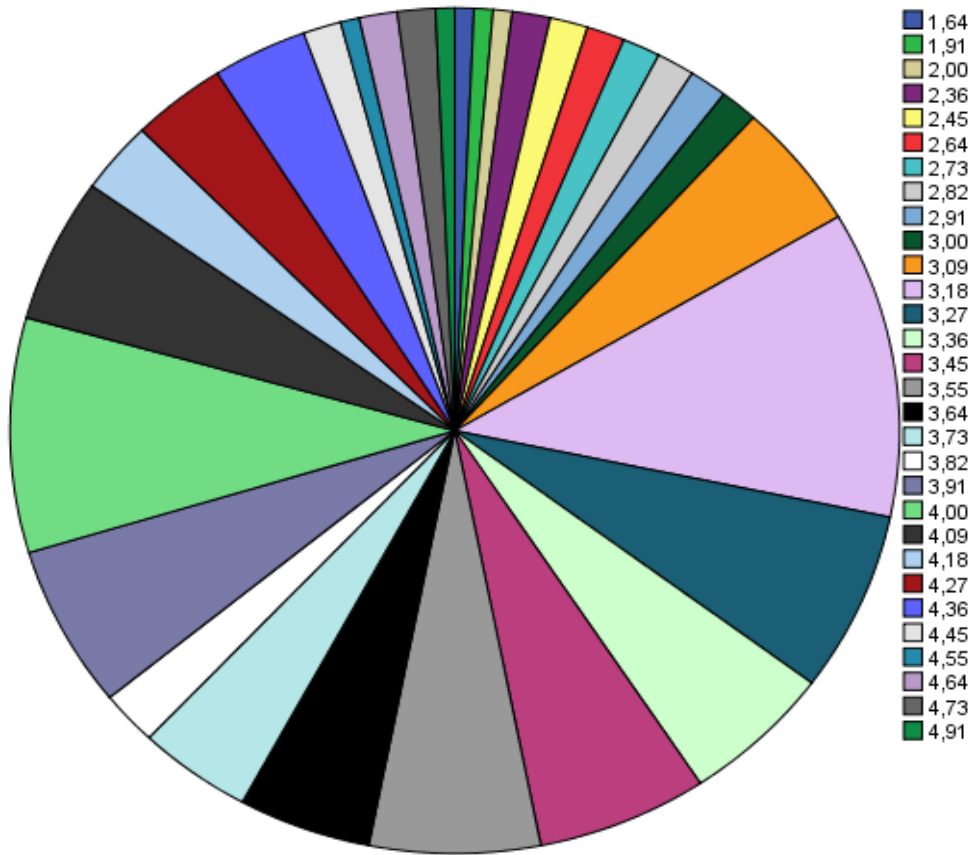
*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dışsal Motivasyonları*

	Türkçe öğreniyorum çünkü;	N	$\bar{X}$	sd
58	Türkçe öğretmenimi seviyorum.	145	4,4345	,81491
59	ileride bir gün bana yardımcı olacağını düşünüyorum.	145	4,1931	,88425
61	yurt dışında yaşamak istiyorum.	145	4,0759	,98660
50	üniversitede bana yardımcı olabilir.	145	3,8414	,99775
42	ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir.	145	3,7517	1,13365
60	daha bilgili bir insan olmak istiyorum.	145	3,6897	1,10879
54	ileride daha çok para kazanmama yardımcı olabilir.	145	3,5172	,98674

Tablo 13'ün devamı

Türkçe öğreniyorum çünkü;	N	$\bar{X}$	sd
ailem istiyor.	145	3,2000	1,33125
Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim.	145	3,0138	1,29629
arkadaşlarım da öğrenmek istiyor	145	2,9931	1,29366
okulda zorunlu bir ders.	145	2,5793	1,34716

Tablo 13 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkçe öğretmenlerini sevdikleri ( $\bar{X} = 4.43$ ), ileride bir gün kendilerine yardımcı olacağını düşündükleri ( $\bar{X} = 4.19$ ), yurtdışında yaşamak istedikleri ( $\bar{X} = 4.07$ ), üniversitede kendilerine yardımcı olabileceğini düşündükleri ( $\bar{X} = 3.84$ ), iyi bir iş bulmalarını yardımcı olabileceğini düşündükleri ( $\bar{X} = 3.75$ ), bilgili bir insan olmak istedikleri ( $\bar{X} = 3.68$ ), para kazandıracağını düşündükleri ( $\bar{X} = 3.51$ ), aileleri istediği ( $\bar{X} = 3.20$ ), işinde başarılı olmak ( $\bar{X} = 3.01$ ), arkadaşları da öğrendiği ( $\bar{X} = 2,99$ ), ve okulda zorunlu bir ders olduğu ( $\bar{X} = 2,57$ ) için istemektedirler.



Şekil 7. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı dışsal motivasyonları

Şekil 7 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin dışsal motivasyonlarının da yüksek olduğu görülecektir.

Tablo 14

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Diline Karşı Motivasyon ve Tutumlarına İlişkin t-testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Türkçeye Karşı Tutum	Kadın	98	3,7582	,56220	143	,710	,479
	Erkek	47	3,8298	,58269			
Türkçe Öğrenmeye Karşı Tutum	Kadın	98	3,7405	,53897	143	,496	,621
	Erkek	47	3,6930	,54356			

Tablo 14'ün devamı

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Dil Öğrenme Tutumu	Kadın	98	3,6059	,48937	143	,719	,473
	Erkek	47	3,6729	,59410			
Ebeveynlerin Tutumu	Kadın	98	3,1314	,84214	143	,283	,777
	Erkek	47	3,1755	,94863			
Türk İnsanına Karşı Tutum	Kadın	98	3,7262	,75878	143	,832	,407
	Erkek	47	3,6064	,91183			
İçsel Motivasyon	Kadın	98	3,9286	,50172	143	,875	,383
	Erkek	47	4,0077	,52697			
Dışsal Motivasyon	Kadın	98	3,5482	,59869	143	,708	,480
	Erkek	47	3,6209	,53391			

Tablo 14 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçeye karşı tutum ( $t_{(143)}=0,71$ ;  $p>.05$ ); Türkçe öğrenmeye karşı tutum ( $t_{(143)}=0,49$ ;  $p>.05$ ); dil öğrenme tutumu ( $t_{(143)}=0,71$ ;  $p>.05$ ); ebeveynlerinin tutumu ( $t_{(143)}=0,28$ ;  $p>.05$ ); Türk insanına karşı tutum ( $t_{(143)}=0,83$ ;  $p>.05$ ); içsel motivasyon ( $t_{(143)}=0,87$ ;  $p>.05$ ); dışsal motivasyon ( $t_{(143)}=0,70$ ;  $p>.05$ ); ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 15

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Diline Karşı Motivasyon ve Tutumlarına İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları*

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçeye Karşı Tutum	Gruplar arası	3,204	4	,801	2,594	,039	A-C (A lehine), B-C (B lehine)
	Gruplar içi	43,236	140	,309			
	Toplam	46,440	144				

Tablo 15'in devamı

Türkçe Öğrenmeye Karşı Tutum	Gruplar arası	1,331	4	,333	1,150	,336
	Gruplar içi	40,509	140	,289		
	Toplam	41,840	144			
Dil Öğrenme Tutumu	Gruplar arası	1,452	4	,363	1,332	,261
	Gruplar içi	38,157	140	,273		
	Toplam	39,608	144			
Ebeveynlerin Tutumu	Gruplar arası	7,737	4	1,934	2,642	,036
	Gruplar içi	102,513	140	,732		
	Toplam	110,250	144			
Türk İnsanına Karşı Tutum	Gruplar arası	6,678	4	1,669	2,660	,035
	Gruplar içi	87,871	140	,628		
	Toplam	94,549	144			
İçsel Motivasyon	Gruplar arası	,919	4	,230	,882	,476
	Gruplar içi	36,471	140	,261		
	Toplam	37,390	144			
Dışsal Motivasyon	Gruplar arası	,922	4	,231	,685	,604
	Gruplar içi	47,126	140	,337		
	Toplam	48,048	144			

**Not:** A=19 ve altı; B=20; C=21, D=22, E=23, F=24 ve üzeri yaş dilimini göstermektedir.

Tablo 15 yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarıyla yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F=2,59$ ;  $p>.05$ ). Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 19 ve 20 yaşındaki öğrencilerin 21 yaşındaki öğrencilere göre Türkçeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.



Tablo 16

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Motivasyon ve Tutumlarına Yönelik Korelasyon Sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Türkçeye karşı tutum	1						
2. Türkçe öğrenmeye karşı tutum	.637**	1					
3. Dil öğrenme tutumu	.535**	.504**	1				
4. Ebeveynlerin Tutumu	.490**	.368**	.361**	1			
5. Türk İnsanı Karşı Tutum	.581**	.562**	.323**	.468**	1		
6. İçsel Motivasyon	.486**	.331**	.357**	.382**	.287**	1	
7. Dışsal Motivasyon	.340**	.236**	.191*	.483**	.285**	.621**	1

\*\* P< .01

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin motivasyonları ve tutumları arasında elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde içsel motivasyonları ve Türkçeye karşı tutum  $r = .486$ ,  $p < .01$ , Türkçe öğrenmeye karşı tutum  $r = .331$ ;  $p < .01$ , dil öğrenme tutumu  $r = .357$ ,  $p < .01$ ; ebeveynlerinin tutumu  $r = .382$ ,  $p < .01$ ; Türk insanına karşı tutum  $r = .287$ ,  $p < .01$  arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dışsal motivasyonları ve Türkçeye karşı tutum  $r = .340$ ,  $p < .01$ , Türkçe öğrenmeye karşı tutum  $r = .236$ ;  $p < .01$ , ebeveynlerinin tutumu  $r = .483$ ,  $p < .01$ ; Türk insanına karşı tutum  $r = .285$ ,  $p < .01$  arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 17

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	,141	,304		,464	,643
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	,308	,077	,293	4,016	,000
Dil öğrenme tutumu	,205	,072	,189	2,843	,005
Ebeveynlerin Tutumu	,087	,045	,134	1,927	,056
Türk İnsanına Karşı Tutum	,168	,049	,240	3,416	,001
İçsel Motivasyon	,250	,082	,225	3,047	,003
Dışsal Motivasyon	-,038	,074	-,038	-,511	,610

Tablo 17 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe karşı tutumlarını, Türkçe öğrenmeye karşı tutum ( $\beta = .308$ ,  $p < .05$ ), dil öğrenme tutumu ( $\beta = .205$ ,  $p < .05$ ), Türk insanına karşı tutum ( $\beta = .168$ ,  $p < .05$ ) ve içsel motivasyon ( $\beta = .083$ ,  $p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir. Verilen bu değişkenler öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri üzerinde etkili görünmektedir.

Tablo 18

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Öğrenmeye Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	,917	,309		2,967	,004
Türkçeye karşı tutum	,339	,085	,358	4,016	,000
Dil öğrenme tutumu	,234	,075	,227	3,113	,002
Ebeveynlerin Tutumu	-,017	,048	-,027	-,346	,730
Türk İnsanına Karşı Tutum	,195	,051	,293	3,808	,000
İçsel Motivasyon	,004	,089	,004	,045	,964
Dışsal Motivasyon	-,001	,077	-,001	-,018	,986

Tablo 18 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarının, Türkçeye karşı tutum ( $\beta = .339$ ,  $p < .05$ ), dil öğrenme tutumu ( $\beta = .234$ ,  $p < .05$ ) ve Türk insanına karşı tutum ( $\beta = .195$ ,  $p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir.

Tablo 19

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenmeye Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	1,231	,333		3,693	,000
Türkçeye karşı tutum	,270	,095	,293	2,843	,005
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	,281	,090	,289	3,113	,002
Ebeveynlerin Tutumu	,094	,052	,156	1,797	,075
Türk İnsanına Karşı Tutum	-,062	,059	-,096	-1,056	,293
İçsel Motivasyon	,172	,097	,167	1,779	,077
Dışsal Motivasyon	-,117	,084	-,128	-1,386	,168

Tablo 19 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme tutumlarının, Türkçeye karşı tutum ( $\beta = .270$ ,  $p < .05$ ) ve Türkçe öğrenmeye karşı tutum ( $\beta = .281$ ,  $p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir.

Tablo 20

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	-1,252	,554		-2,259	,025
Türkçeye karşı tutum	,301	,156	,195	1,927	,056
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	-,052	,151	-,032	-,346	,730
Dil öğrenme tutumu	,244	,136	,146	1,797	,075
Türk İnsanına Karşı Tutum	,255	,093	,236	2,754	,007
İçsel Motivasyon	-,075	,158	-,044	-,478	,633
Dışsal Motivasyon	,539	,129	,356	4,181	,000

Tablo 20 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ebeveyn tutumlarının Türkçe insanına karşı tutum ( $\beta = .255$ ,  $p < .05$ ) ve dışsal motivasyon ( $\beta = .539$ ,  $p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir.

Tablo 21

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Türk İnsanına Karşı Tutumlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	,095	,505		,189	,851
Türkçeye karşı tutum	,464	,136	,325	3,416	,001
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	,488	,128	,325	3,808	,000
Dil öğrenme tutumu	-,129	,122	-,084	-1,056	,293
Ebeveynlerin Tutumu	,204	,074	,220	2,754	,007
İçsel Motivasyon	-,096	,141	-,060	-,680	,498
Dışsal Motivasyon	,063	,122	,045	,517	,606

Tablo 21 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk insanına karşı tutumlarının; Türkçeye karşı tutum ( $\beta = .255, p < .05$ ), Türkçe öğrenmeye karşı tutum ( $\beta = .488, p < .05$ ) ve ebeveynlerin tutumu ( $\beta = .204, p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir.

Tablo 22

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	1,032	,292		3,535	,001
Türkçeye karşı tutum	,252	,083	,281	3,047	,003
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	,004	,081	,004	,045	,964
Dil öğrenme tutumu	,131	,073	,134	1,779	,077
Ebeveynlerin Tutumu	-,022	,046	-,038	-,478	,633
Türk İnsanına Karşı Tutum	-,035	,051	-,055	-,680	,498
Dışsal Motivasyon	,471	,062	,534	7,582	,000

Tablo 22 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonlarının; Türkçeye karşı tutum ( $\beta = .252, p < .05$ ) ve dışsal motivasyon ( $\beta = .471, p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir.

Tablo 23

*Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenen Öğrencilerin Dışsal Motivasyonlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sd	$\beta$	t	p
Sabit	,956	,342		2,797	,006
Türkçeye karşı tutum	-,050	,098	-,049	-,511	,610
Türkçe öğrenmeye karşı tutum	-,002	,094	-,002	-,018	,986
Dil öğrenme tutumu	-,118	,085	-,107	-1,386	,168
Ebeveynlerin Tutumu	,209	,050	,316	4,181	,000
Türk İnsanına Karşı Tutum	,031	,059	,043	,517	,606
Dışsal Motivasyon	,625	,082	,551	7,582	,000

Tablo 23 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonlarının; ebeveynlerinin tutumu ( $\beta = .209$ ,  $p < .05$ ) ve dışsal motivasyon ( $\beta = .625$ ,  $p < .05$ ) tarafından anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir.

## **Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde Yunanistan Aristoteles Üniversitesi'nde farklı dönemlerde öğrenim gören öğrencilerin veri toplama aracında sorulan sorulara verdikleri yanıtlarla ilgili bulguların sonuçlarına yer verilerek bu sonuçlarla motivasyon ve tutumla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçları tartışılacaktır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Dil öğrenmede motivasyon ve tutum, öğrencilerin dil öğrenme düzeylerini etkilemekte; onların dili daha iyi öğrenmelerini sağlamakta ya da dili öğrenememelerine neden olmaktadır. Motivasyon ve tutum, dilin doğası ve öğrencilerin dil öğrenirken kullandığı stratejilerle yakından ilgilidir (Abraham ve Vann, 1987; Erlbaum, Berg, ve Dodd, 1993; Grotjahn, 1991; Horowitz, 1994; Kern, 1995; Kuntz, 1996; Wenden, 1986). Öğrencilerin geçmişten bugüne edindiği inançlar onların dil öğrenme düzeylerini etkiler, onlara dil öğrenimi konusunda rehberlik eder (Horwitz, 1988; Jernigan, 2001; Miele, 1982; Rifkin, 2000; Strevens, 1978). Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan (2014) araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içsel motivasyonun önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada bu bulgu desteklenmektedir. Yunanistan'da yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler kendi içsel motivasyonlarıyla Türkçeyi öğrenmekte, dışsal motivasyonları ise Türkçe öğrenmelerini kısmen etkilemektedir. Şahin de (2009), yabancı dil öğretiminde öğreticinin bireyi öğrenmeye istekli hâle getirmenin öğrencinin dil öğrenme başarısını etkileyeceğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin anne-babalarının ve dışsal motivasyonlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, Türkçe öğrenmeye kendi içsel motivasyonlarıyla motive olmaktadır. Türkiye, jeopolitik olarak Ortadoğu'da önemli bir yerde bulunmaktadır. Türkiye, ekonomik anlamda

son zamanlarda hamleler yapsa da farklı ülkelerde konuşulma oranları göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin iş bulma, kendini ifade etme, farklı ülkelerde konuşulma gibi öğrencilerin dışsal motivasyonlarını artıracak unsurlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrenciler, kendilerinin tatmin etmek, yeni bir dil öğrenmek gibi farklı içsel motivasyonlarından dolayı Türkçeyi öğrenmek istemektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler, öncelikli olarak Türkçeyi ilgi çekici bulmaktadırlar. İlgi çekici olmanın yanı sıra Türkçe zevkli, kibar, kulağa hoş gelen, gerekli ve güzel bir dil olarak görülmektedir. Öğrenciler ayrıca Türkçe öğrenmenin çok zevkli, ilgi çekici, eğlenceli olduğunu düşünmekte ve Türkçeyi öğrenmenin çok zaman aldığını ifade etmektedirler. Onlara göre Türkçe öğrenmek ne zordur ne de kolay.

Öğrenciler çaba gösterdikleri takdirde Türkçeyi derslerinde başarılı olabileceklerine inanmaktadırlar. Türkçe derslerinde kendilerini oldukça rahat hissetmektedirler. Dil öğrenmeye karşı özel bir kabiliyetleri olduklarını düşünmekte, kendilerini Türkçe öğrenme konusunda başarılı bulmaktadırlar. Öğrenciler Türkçe öğrenmek için sıkı çalıştıklarını ifade etmekte ama ders bittikten sonra Türkçeyi kesin olarak öğreneceklerini düşünmemektedirler. Bir dili öğrenebilmek için o dili yaşamak, yaşayarak öğrenmek gerekmektedir. Öğrencilerin genel olarak dil öğrenme tutumlarının üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Yunanistan ve Türkiye’de yaşayan insanların ortak paydaları çoktur. Bu iki ülke insanları tarihte yüzyıllarca beraber yaşamışlardır. Öğrencilerin anne-babalarının onların Türkçe öğrenmelerine karşı tutumları incelendiğinde anne-baba tutumlarının düşük oldukları görülmektedir. Anne-babalar, Türkçenin önemli bir ders olduğunu kısmen düşünmektedir. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının Türkçe öğrenmelerinin yararlı olacağını düşünürken, birçoğu bir faydasının olmayacağını düşünmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler Türk insanının modern, çalışkan, zeki, kültürlü, güvenilir ve barışçıl olduklarını düşünmektedirler. İki toplum aralarındaki komşuluk



ve akrabalık bağlarından dolayı birbirlerini çok iyi tanımaktadırlar. Bu yüzden birbirleriyle ilgili olumlu düşünceler taşımaktadırlar.

Yapılan araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler Türkçe öğrenmekten zevk almakta, Türkçe konuşulan bir okulda eğitim görmek istemekte, yabancılarla konuşmak istemekte, Türkçeyi sevmekte, Türkçe film ve müzikleri almak istemekte, Türkçe kitap ve dergileri okumak istemekte, yabancı arkadaşlar edinmek istemekte, dünyada olup biteni rahat takip etmek istemektedir. Öğrenciler, Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenmek konusunda kendilerini mutlu hissetmektedirler.

Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek konusunda dışsal motivasyonları bazı noktalarda yüksek, bazı noktalarda düşüktür. Öğrencilerin en büyük dışsal motivasyonları onlara Türkçe öğreten öğretmenlerdir. Öğrenciler bir dili ister ana dili, isterse yabancı dil olarak öğrensin; öğretmenin tutumu onların dil öğrenme tutum ve motivasyonlarını etkilemektedirler. Öğrenciler, Türkçenin ileride işlerine yarayacağını düşünmekte, yurtdışında Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamak istemektedirler. Bir iş bulma, daha bilgili bir insan olma, daha çok para kazanma gibi dışsal motivasyon unsurları onların Türkçe öğrenme motivasyon ve tutumlarını etkilemektedir. Öğrencilerin dışsal motivasyonlarını azaltan unsurlar aile, arkadaş, iş konularıdır. Türkçe okulda zorunlu bir ders olmadığı için de öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı dışsal motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçeye karşı, Türkçe öğrenme, dil öğrenme, ebeveyn, Türk insanına karşı tutumları ve içsel, dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin yaş gruplarıyla Türkçeye karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşı küçük olup Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler daha büyük öğrencilere göre daha olumlu tutum içerisindedir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin motivasyonları ve tutumları arasında elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyonları ile Türkçeye karşı, Türkçe öğrenmeye karşı, dil öğrenme, ebeveyn, Türk insanına karşı tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dışsal motivasyonları ile Türkçeye karşı, Türkçe öğrenmeye karşı, ebeveyn ve Türk insanına karşı tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumları; Türkçe öğrenmeye karşı tutum, dil öğrenme tutumu, Türk insanına karşı tutum ve içsel motivasyon tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları; Türkçeye karşı tutum, dil öğrenme tutumu ve Türk insanına karşı tutum tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme tutumları; Türkçeye karşı tutum ve Türkçe öğrenmeye karşı tutum tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ebeveyn tutumları; Türkçe insanına karşı tutum ve dışsal motivasyon tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk insanına karşı tutumları; Türkçeye karşı tutum, Türkçe öğrenmeye karşı tutum ve ebeveynlerin tutumu tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları; Türkçeye karşı tutum ve dışsal motivasyon tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları; ebeveynlerinin tutumu ve dışsal motivasyon tarafından anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

## Öneriler

1. Yapılan araştırmadan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe ğrenen ğrencilerin Türkçe ğrenmeye karşı motivasyon düzeylerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Balkanlarda, komşuluk ilişkilerimiz olan ve geçmişle bağımız olan ülkelerde de aynı araştırma yapılarak Balkan lkelerinin Türk diline karşı motivasyon ve tutum düzeyleri belirlenebilir
2. Balkan lkelerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili ihtiyaç analizi araştırmaları yapılabilir.
3. Değişim programlarıyla Türkçe derslerini alan ğrencilerin Türkiye'yi ziyaret etmesine yönelik programlar yapılabilir.
4. Öğrencilerin Türk diline karşı içsel motivasyonları olumluyken dışsal motivasyonlarında sıkıntı yaşamaktadırlar. Dışsal motivasyonlarını artırıcı girişimlerde bulunulabilir.
5. Öğrencilerin anne ve babaları onların Türkçe öğrenmelerine karşı ne olumlu ne de olumsuz bir tavır içerisinde olduğu görülmektedir. Bu tavrı olumluya çevirmeye yönelik ortak etkinlikler yapılabilir.

### Kaynakça

- Abraham, R. G. ve Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: a case study. *In Wenden, A. L. and J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 85-102)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 31, 312-329.
- Acat, B. (2009). Öğrenci merkezli yabancı dil eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 14, 15-19.
- Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Afzal, H., Ali, I., Khan, M.A. ve Hamid, K. (2010). A Study of University Students’ Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4).
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Dorsey Press, Chicago
- Aksan, D. (1998). “Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim”, Ankara, s.11.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Tıpkı Basımevi.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2000). "Röportaj, ‘Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu’”.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, E. (1988). *Ödüller, güdüleme kavramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri*. Ankara: Adım Yayınları.
- Baker C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters: UK.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Baykal, B. (1978). *Motivasyon kavramına genel bir bakış*. İstanbul: Divan Matbaacılık.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruning, R., Schraw, G. ve Ronning, R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceylan, M. (2003). Sınıfta motivasyon. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Clément, R., Dörnyei, Z., ve Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.
- Coşkun, M. (2009). *İlköğretim okullarında motivasyon araçları hakkında öğretmen görüşleri ve doyum düzeyleri üzerine bir alan araştırması: Silivri örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Crookes, G., Schmidt, R.W. (1991). Motivation reopening the research agenda. *Language Journal*, 41(4), 469-512.
- Csikszentmihalyi, M. and Nakamura, J. (1989). The Dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 45—71). New York: Academic Press.
- Demir, B. (2004). An investigation into effects of motivational factors and attitudes of primary school students on learning English as a foreign language. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(iii), 273-284.
- Dörnyei Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Engen, P. ve Kauchak, D. (1994). *Educational psychology classroom connections*. USA: Macmillan Publishing Company.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Erlbaum, B. E., Berg, C.A., ve Dodd, D.H. (1993). Previous learning experience, strategy beliefs and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 318-336.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (8.Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergenç, İ. (2002). Anadilinde Türkçe yapılan eğitimin kavram gelişimine ve düşünce üretimine etkisi. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı içinde* (s. 129-135), Ankara.

- Fidan, Ç. (2014). *The relation between teachers' motivation and enthusiasm in ELT: A descriptive study*. Unpublished Master Thesis. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Retrieved from 15 September 2014.
- Grotjahn, R. (1991). The research programme subjective theories: A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.
- Harmer, J. (1992). *The practice of english language teaching*. Singapore: Longman Handbooks of Language Teachers.
- Harter, S. (1981). A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom. University of Denver. Arts, Humanities and Social Sciences, Department of Psychology.
- Henson, R. K. (2001): *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas, 2001.
- Horwitz, E.K.(1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horowitz, R. (1994). Adolescent beliefs about oral and written language. In R. Gardner ve P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 145-157). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk\\_dilleri](http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_dilleri)
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Ekinoks.

- İner, S. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Jernigan, C. G. (2001). The role of beliefs, attributions, and perceived goal attainment in students' motivation. In G. Brauer (Ed.), *Pedagogy of language learning in higher education* (pp. 23-45). Westport, CT: Ablex.
- Kaçar, I. G. ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1).
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Korkmaz, R. (2004). Dil bilincimizin serüveni veya bir varlık alanı olarak Türkçe ve Atatürk. *Karaman dil kültür ve sanat dergisi: 44*. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içerisinde (65-71), Karaman.
- Kuntz, P. S. (1996). Beliefs about language learning: The Horwitz model. *HEA Title VI African Studies Centers, Madison, WI: University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397-649).
- Kurt, M. (2012). *Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yöntemi ve motivasyon stilleri etkileşiminin öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı.
- McDonough, S. (2001). *Motivation In ELT*. *ELT Journal*, 61 (4). 369-371.



- Miele, P. (1982). *Suggestopedia: Easier learning the natural way*. Sandy Spring, MD: Utopia Unlimited.
- Oktay, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özek, Y. (2002). The influence of various motivational factors on FL learning. In Köksal, D., Erten, İ. H., & J. Mezulanik (Eds.) *The Second International ELT Research Conference Proceedings: Reflections of Twentieth Century ELT Studies on Language teaching and Teach Training*. May 23-25 May 2001 Çanakkale-Turkey.
- Özçalışkan, H. (2012). *Yüksek öğrenim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme motivasyonları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, E. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili*. 379-380, 18-30.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 23 Mart 2014 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Pars, V., Cırıtlı, H., Enç, M. ve Oğuzkan, T. (1971). *Eğitim psikolojisi*. MEB devlet kitapları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments (17-160)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom*. London: Cromwell Pres Ltd.

- Rifkin, B. (2000). Revisiting beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33, 394-420.
- Sardoğan, M.E. (2010). Öğrencilerin güdülenmesi. Kaya, Z. (Ed). *Sınıf yönetimi içerisinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sercan, H. (2010). *Etkili motivasyon yöntemleri*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shinn, G. (1994). *The miracle of motivation*. USA: Tyndale House Publishers.
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the classroom*. NewYork: McGraw- Hill, Inc.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1990). *Educational psychology*. USA: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn from theory to practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Stevens, P. (1978). The nature of language teaching. In R. C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches* (pp. 179-203). Rowley: Newbury House.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *TSA*, 13(1), 149-158.
- Taşpınar, H. (2004). *Teachers' and students' perceptions of teachers' task-related motivational strategy use and students' motivation levels*. Unpublished Master Thesis. Ankara Bilkent Üniversitesi.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı). Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar, uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme-kuramlar ve uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Vural, S. (2007). *Teachers' and Students' Perceptions of Teacher Motivational Behavior*. Unpublished Master Thesis. The Graduate School of Education of Bilkent University, Ankara.
- Wenden, A. L. (1986). Helping language learners think about their language learning. *English Language Teaching Journal*. 40, 3-12.
- Williams M. and Burden R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: CUP
- Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey, Bass Inc.
- Yaman, E. (2004). Dilimiz kimliğimizdir; dilimize sahip çıkalım. *Karaman İl Kültür ve Sanat Dergisi*. 44. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiri Kitabı içinde (81-86), Karaman.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1181-1196.
- Yücel, H. (2003). *Teachers' Perceptions of Motivational Strategy Use and The Motivational Characteristics of Tasks*. Unpublished Master Thesis. Ankara Bilkent Üniversitesi.

Yüncü Kurt, P. (2014). *The effects of arcs motivational model on student motivation to learn English*. Unpublished Master Thesis. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

## Ekler

### Ek A: Motivasyon-Tutum Anketi

Sevgili öğrenciler, bu ölçek, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerinin, Türkçe dersine, Türk diline ve Türkçe konuşan ülkelerin insanlarına ve kendilerine karşı tutum ve düşüncelerini belirlemek için düzenlenmiştir. Unutmayınız ki bu ankette **DOĞRU** ya da **YANLIŞ** cevap yoktur. Bu nedenle ankete içten ve dürüst olarak cevap vermeniz çok önemlidir. Aşağıdaki soruları belirtilen ölçeğe göre cevaplayınız. İsim belirtme zorunluluğu yoktur. Lütfen cinsiyetinizi ve yaşınızı belirtiniz.

Cinsiyetiniz : \_\_\_\_\_ Yaşınız : \_\_\_\_\_

Anketi nasıl dolduracağınız örnekle aşağıda açıklanmıştır. Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkürler.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Türkçe zevklidir.	1	2	3	4	X
2	Türkçe kolaydır.	1	X	3	4	5

Örneğin birinci maddede Türkçenin çok zevkli olduğunu düşünüyorsanız 5'i, sıkıcı olduğunu düşünüyorsanız 1'i işaretleyiniz. Başka bir cevabınız varsa 1-5 aralığında sıralayınız. İkinci madde için ise eğer Türkçenin çok kolay olduğunu düşünüyorsanız 5'i, çok zor olduğunu düşünüyorsanız 1'i işaretleyiniz. Başka bir cevabınız varsa 1-5 aralığında sıralayınız.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Türkçe dünyanın her yerinde geçerlidir	1	2	3	4	5
2	Türkçe güzel bir dildir	1	2	3	4	5
3	Türkçe zevklidir	1	2	3	4	5
4	Türkçe kolaydır	1	2	3	4	5
5	Türkçe önemlidir	1	2	3	4	5
6	Türkçe melodik bir dildir	1	2	3	4	5
7	Türkçe gereklidir	1	2	3	4	5
8	Türkçe kulağa hoş gelir	1	2	3	4	5
9	Türkçe kıbar bir dildir	1	2	3	4	5
10	Türkçe ilgi çekicidir	1	2	3	4	5
11	Türkçe öğrenmeye bayılıyorum.	1	2	3	4	5
12	Türkçe öğrenmek çok zevklidir.	1	2	3	4	5
13	Türkçe öğrenmek ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
14	Türkçe öğrenmek kolaydır.	1	2	3	4	5
15	Türkçe öğrenmek çok zaman alır.	1	2	3	4	5
16	Türkçe öğrenmek çok zordur.	1	2	3	4	5
17	Türkçe öğrenmek eğlencelidir.	1	2	3	4	5
18	Kendimi Türkçe öğrenmede başarılı buluyorum.	1	2	3	4	5
19	Türkçe derslerinde kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
20	Okulu bitirdiğimde Türkçeyi öğrenmiş olacağım.	1	2	3	4	5
21	Dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetim var.	1	2	3	4	5
22	Türkçe öğrenmek için sıkı çalışıyorum.	1	2	3	4	5
23	Başka dilleri de çabucak öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
24	Bu soruyu işaretlemeyiniz.	1	2	3	4	5
25	Dil konusunda çok zekiyim.	1	2	3	4	5
26	Eğer çaba gösterirsem Türkçe derslerinde başarılı olurum.	1	2	3	4	5
27	Ailem Türkçe öğrenmemi istiyor.	1	2	3	4	5
28	Ailem Türkçe öğrenmem için beni yüreklendiriyor.	1	2	3	4	5
29	Türkçeden kötü not alırsam ailem beni cezalandırır.	1	2	3	4	5
30	Ailem Türkçe çalışırken bana yardımcı oluyor.	1	2	3	4	5
31	Türkçeden iyi not alırsam ailem benimle gurur duyar.	1	2	3	4	5
32	Türkçeyi iyi öğrenebilmem için ailem bana her imkanı sunuyor.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
33	Ailem Türkçe'nin önemli bir ders olduğunu düşünüyor.	1	2	3	4	5
34	Ailem Türkçe dersinde yaptıklarına göz atıyor.	1	2	3	4	5
35	Türkler güvenilir insanlardır.	1	2	3	4	5
36	Türkler kültürlü insanlardır.	1	2	3	4	5
37	Türkler çalışkan insanlardır.	1	2	3	4	5
38	Türkler modern insanlardır.	1	2	3	4	5
39	Türkler zeki insanlardır.	1	2	3	4	5
40	Türkler barışçıl insanlardır.	1	2	3	4	5
	<b>Türkçe öğreniyorum çünkü</b>					
41	Okulda zorunlu bir ders.	1	2	3	4	5
42	İleride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir.	1	2	3	4	5
43	Türkçe öğrenirsem Türkçe kitap ve dergi okuyabilirim.	1	2	3	4	5
44	Türkçe'yi seviyorum.	1	2	3	4	5
45	Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim.	1	2	3	4	5
46	Arkadaşlarım da öğrenmek istiyor	1	2	3	4	5
47	Yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum.	1	2	3	4	5
48	Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum.	1	2	3	4	5
49	Ailem istiyor.	1	2	3	4	5
50	Üniversitede bana yardımcı olabilir.	1	2	3	4	5
51	Başka bir dilde konuşabilmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
53	Yurt dışında eğitim görmek istiyorum.	1	2	3	4	5
54	İleride daha çok para kazanmama yardımcı olabilir.	1	2	3	4	5
55	Karizmatik olmak istiyorum.	1	2	3	4	5
56	Türkçe öğrenmekten zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
57	Yabancılarla konuşmak istiyorum.	1	2	3	4	5
58	Türkçe öğretmenimini seviyorum.	1	2	3	4	5
59	İleride bir gün bana yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
60	Daha bilgili bir insan olmak istiyorum.	1	2	3	4	5
61	Yurt dışında yaşamak istiyorum.	1	2	3	4	5
62	Böylece dünyada olup biteni daha rahat takip edebilirim.	1	2	3	4	5
63	Yurt dışında seyahat etmek istiyorum	1	2	3	4	5

### Ek B: Motivasyon-Tutum Anketi (İngilizce)

Dear participants, this questionnaire was designed to find out the attitudes of learning Turkish as a Foreign Language towards Turkish lessons Turkish language, Turkish speaking communities and themselves. There is no RIGHT or WRONG answer in this questionnaire. Hence sincerity and honesty of your answers is very important. Answer the questions according to the scale presented below. No names and surname required. Please specify your gender and age.

Gender : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_

How to fill in the questionnaire is explained with examples below .

		Totally Disagree	Disagree	No idea	Agree	Totally Agree
1	Turkish is enjoyable	1	2	3	4	X
2	Turkish is easy	1	X	3	4	5

For example for the first item, if you think English is very enjoyable, cross 5, if you think Turkish is very boring cross 1. If you have another answer put a cross between 1 and 5.

For the first second, if you think English is very easy, cross 5, if you think English is very difficult cross 1, If you have another answer put a cross between 1 and 5.



		Totally Disagree	Disagree	No idea	Agree	Totally Agree
1	Turkish is acceptable in every part of the world.	1	2	3	4	5
2	Turkish is a good language.	1	2	3	4	5
3	Turkish is enjoyable.	1	2	3	4	5
4	Turkish is easy.	1	2	3	4	5
5	Turkish is important.	1	2	3	4	5
6	Turkish is a melodic language.	1	2	3	4	5
7	Turkish is necessary.	1	2	3	4	5
8	Turkish sounds good.	1	2	3	4	5
9	Turkish is a polite language	1	2	3	4	5
10	Turkish is interesting	1	2	3	4	5
11	I love learning Turkish.	1	2	3	4	5
12	Learning Turkish is very enjoyable.	1	2	3	4	5
13	Learning Turkish is very interesting.	1	2	3	4	5
14	Learning Turkish is very easy.	1	2	3	4	5
15	Learning Turkish takes a long time.	1	2	3	4	5
16	Learning Turkish is very difficult.	1	2	3	4	5
17	Learning Turkish is fun.	1	2	3	4	5
18	I am good at learning Turkish.	1	2	3	4	5
19	I feel relaxed in Turkish lessons.	1	2	3	4	5
20	I will quit learning Turkish when my school finishes	1	2	3	4	5
21	I thine a good sense for languages.	1	2	3	4	5
22	I study hard to learn Turkish.	1	2	3	4	5
23	I can easily learn other languages too.	1	2	3	4	5
24	Please, do not respond to this item.	1	2	3	4	5
25	I am smart in language.	1	2	3	4	5
26	If I make big effort I will be successful.	1	2	3	4	5
27	My parents want me to learn Turkish.	1	2	3	4	5
28	My parents encourage me to learn Turkish.	1	2	3	4	5
29	My parents will punish me if I get bad results in Turkish.	1	2	3	4	5
30	My parents try to help me with my Turkish.	1	2	3	4	5
31	If I do well at Turkish my parents will be proud of m	1	2	3	4	5
32	My family presents me every opportunity to learn Turkish well.	1	2	3	4	5

		Totally Disagree	Disagree	No idea	Agree	Totally Agree
33	My parents think that learning Turkish is important.	1	2	3	4	5
34	My parents take a look at my notes.	1	2	3	4	5
35	Turks are reliable.	1	2	3	4	5
36	Turks are cultured.	1	2	3	4	5
37	Turks are hardworking	1	2	3	4	5
38	Turks are modern.	1	2	3	4	5
39	Turks are intelligent.	1	2	3	4	5
40	Turks are peaceful.	1	2	3	4	5
	<b>I learn Turkish because.....</b>					
41	it is compulsory.	1	2	3	4	5
42	will be useful to me in the future a good to find job.	1	2	3	4	5
43	I want to read books and magazines in Turkish.	1	2	3	4	5
44	I like it.	1	2	3	4	5
45	without it one cannot be successful in his job.	1	2	3	4	5
46	my friends do, too.	1	2	3	4	5
47	I want to make foreigner friends.	1	2	3	4	5
48	I want to understand Turkish-speaking films and music.	1	2	3	4	5
49	my parents want me to.	1	2	3	4	5
50	It may be useful for me at the university.	1	2	3	4	5
51	Please, do not respond to this item.	1	2	3	4	5
52	speaking in another language makes me happy.	1	2	3	4	5
53	I want to study abroad.	1	2	3	4	5
54	It may help me to earn much money in the future.	1	2	3	4	5
55	I want to be charismatic.	1	2	3	4	5
56	I enjoy learning it.	1	2	3	4	5
57	I want to talk to the foreigners.	1	2	3	4	5
58	I like my Turkish teacher.	1	2	3	4	5
59	I believe that it will be useful to me in the future.	1	2	3	4	5
60	I want to be a wiser person.	1	2	3	4	5
61	I want to live abroad.	1	2	3	4	5
62	So that I can follow the things happening in the world easily.	1	2	3	4	5
63	I want to travel abroad.	1	2	3	4	5

**İlgili Makama**

Selanik Aristoteles Üniversitesinde Türkçe okutmanı olarak çalışıyorum. *"Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması"* adlı çalışmanın anket verilerinin toplanması aşamasında destek verdiğimi bildiririm.

24.05.2015

Okt. Dr. Hayrettin TUNÇEL



İlgili Makama,

“An investigation into effects of motivational factors and attitudes of primary school students on learning English as a foreign language. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2004.” Başlıklı tez için geliştirdiğim anketin Zafer İbili tarafından hazırlanan “Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması” adlı çalışmada Türkçe öğretimine uyarlanarak kullanılmasına izin veriyorum.

24.06.2013



Okt. Bora DEMİR