



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE İDEAL
İKİNCİ DİL (D2) BENLİĞİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ**

Mine YAYLA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE İDEAL İKİNCİ DİL (D2)
BENLİĞİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ

Mine YAYLA

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

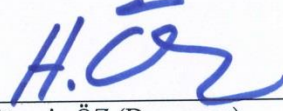
Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

Mine YAYLA tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil Benliği (D2) ve İletişim Kurma İstekliliği” başlıklı bu çalışma, 07/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN (Başkan)



Doç. Dr. Hüseyin ÖZ (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Meltem EKTİ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

02/07/2018


İmza

Mine YAYLA

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

- Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir.)
- Tezimin .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum. (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.)
- Tezimin .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

02/07/2018


İmza

Mine YAYLA

ETİK BEYAN

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

02/07/2018



imza

Mine YAYLA

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında ilmi ile ufkumu açan, desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ÖZ'e; tez savunma sınavında yaptıkları katkılardan dolayı Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN'a ve Dr. Öğrt. Üyesi Meltem EKTİ'ye, bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anne ve babama, her zaman yanımda olan, bana güç veren yol arkadaşım Onur YAYLA'ya ve kendisine ayırmam gereken zamandan ödün vererek sık sık çalışmama izin veren küçük kızım Asya'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ankara, 2018



ÖZET

YAYLA, Mine. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil (D2) Benliği ve İletişim Kurma İstekliliği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018.

Geçtiğimiz yıllarda, ikinci veya yabancı bir dili öğrenmek için motivasyon üzerine akademik araştırmalarda büyük oranda artış olmuştur. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki bir motivasyon değişkeni olan ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmaya, HÜ TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 98 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği ölçekleri ile toplanmıştır. Tanımlayıcı istatistiklerin bulguları, katılımcıların %19,4’ünün yüksek, %60,2’sinin orta ve %20,4’ünün düşük seviyede ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine sahip olduğunu göstermiştir. İdeal ikinci dil benliği seviyesine bakıldığında ise katılımcıların %52’sinin yüksek, %22’sinin düşük, %26’sinin ise orta düzeyde ideal ikinci dil benliğine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bulgular, iki yapı arasında olumlu bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda eğitimsel ve kuramsal çıkarımlar elde edilmiştir. Bu çıkarımlar doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasında ikinci dil iletişimini geliştirmede ideal ikinci dil benliğinin rolüne dair farkındalık yaratmak istenmiştir. Yine bu doğrultuda, öğretmenlerin, öğrencilerin kendi kendilerine iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları ve ikinci bir dil öğrenmedeki başarılarını yönlendirmeleri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: İdeal İkinci Dil Benliği; İletişim kurma istekliliği; Yabancı dil olarak Türkçe.

ABSTRACT

YAYLA, Mine. *Ideal Second Language (L2) Self and Willingness to Communicate among Learners of Turkish as a Foreign Language*, Master Thesis, Ankara, 2018.

Over the past decades there has been a dramatic increase in academic research on motivation to learn a second or foreign language (L2). The present study tried to investigate the relationship between the ideal L2 self as a motivational variable and willingness to communicate in Turkish as a foreign language. Participants were 98 university students learning Turkish as a foreign language at HU TOMER in Ankara, Turkey. Data were collected using the Ideal L2 Self Scale and Willingness to Communicate Scale. Findings of descriptive statistics indicated that 19,4% of the participants had high, 60,2% had moderate, and 20,4% had low L2 WTC. As for levels of the participants' the ideal L2 self, 52% of the participants reported high levels of the ideal L2 self, whereas less than one forth 22% of them had low levels of the ideal L2 self. And 26% of them reported moderate levels of the ideal L2 self. Findings also revealed a significant correlation between the two constructs. The pedagogical and theoretical implications were obtained as a result of the study. In the direction of these implications, it is desired to raise awareness about the role of ideal L2 self in developing second language communication among Turkish as a foreign language learners. Again in this direction, it has been discussed with teachers to help the students develop the self-guided communication skills and to direct their success in learning a second language.

Keywords: Ideal L2 self; Willingness to communicate; Turkish as a foreign language.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KAVRAM.....	11
1.1. Giriş.....	11
1.2. Bireysel Farklılıklar.....	12
1.3. Literatür Taraması	14
1.3.1. Motivasyon	14
1.3.2. Motivasyon Teorileri	16
1.3.2.1. Gardner’ın Sosyo-Eğitimsel Kuramı	16
1.3.2.2. Öz Belirleme Kuramı	21
1.3.2.3. Yatırım Olarak Motivasyon	27
1.3.2.4. Çeşitli Süreç Odaklı Teoriler	28
1.3.2.5. İkinci Dil Motivasyonel Öz Sistemi	29
1.4. İletişim Kurma İstekliliği	38
1.5. İdeal İkinci Dil Benliği ve İletişim Kurmada İstekliliği.....	56
1.6. Alanyazında Yapılan Benzer Çalışmalar	57
2. BÖLÜM: YÖNTEM.....	61
2.1. Giriş.....	61
2.2. Araştırmanın modeli	61
2.3. Araştırma Grubu	62
2.4. Veri Toplama Araçları	67

2.4.1.	İdeal İkinci Dil Benliği Ölçeği	68
2.4.2.	İletişimde İsteklilik Ölçeği	69
2.5.	Verilerin Toplanması.....	71
2.6.	Verilerin Çözümlemesi.....	72
3.	BÖLÜM: BULGULAR	76
3.1.	Giriş.....	76
3.2.	Araştırma Soruları Açısından Veri Analizinin Sonuçları	76
3.2.1.	Birinci Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları.....	76
3.2.2.	İkinci Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları	81
3.2.3.	Üçüncü Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları	84
3.2.4.	Dördüncü Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları.....	87
4.	BÖLÜM: TARTIŞMA.....	90
4.1.	Giriş.....	90
4.2.	Sonuçların tartışılması.....	90
4.2.1.	Birinci Araştırma Sorusu için Tartışma.....	91
4.2.2.	İkinci Araştırma Sorusu için Tartışma.....	92
4.2.3.	Üçüncü Araştırma Sorusu için Tartışma	93
4.2.4.	Dördüncü Araştırma Sorusu için Tartışma.....	94
5.	SONUÇ	96
	KAYNAKÇA.....	98
EK 1:	İdeal ikinci dil benliği ve İletişim kurma istekliliği anketi, İngilizce Örneği.....	126
EK 2:	İdeal ikinci dil benliği ve İletişim kurma istekliliği anketi, Türkçe Örneği.....	129
EK 3 :	Tez Çalışması Orjinallik Raporu.....	132
EK 4 :	Tez Çalışması Etik Kurul İzni.....	134
EK 5:	Turnitin Benzerlik İndeksi.....	135

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Katılımcıların özgeçmiş bilgileri.....	63
Tablo 2: Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri.....	64
Tablo 3: Yaş aralığına göre dağılımı.....	64
Tablo 4: Öğrencilerin mensub oldukları ülkeler.....	65
Tablo 5: Öğrencilerin genel not ortalamaları.....	65
Tablo 6: Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler	66
Tablo 7: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler.....	67
Tablo 8: İletişim kurma istekliliği ölçeği bağlam tipi alt puanlayıcıların madde dağılımı.....	70
Tablo 9: İletişim kurma istekliliği alıcı tipi alt puanlayıcıların madde dağılımı.....	71
Tablo 10: İkinci dilde iletişim kurma istekliliğinin özellikleri ve ilgili bileşenleri.....	73
Tablo 11: Ölçülen değişkenler için tanımlayıcı istatistikler.....	74
Tablo 12: Katılımcıların Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği Algılanan Seviyeleri için Betimsel İstatistikler.....	79
Tablo 13: İdeal ikinci dil benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki.....	83
Tablo 14: İletişim kurma istekliliğinde cinsiyet farklılıklarına yönelik grup istatistikle	88
Tablo 15: Yaş değişkeninin ideal ikinci dil ve yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik üzerindeki etkisi.....	90

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: Alıcı-Tip Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği Yüzdeleri.....	76
Grafik 2: Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliğinin Bağlam-Tür Yüzdeleri.....	77
Grafik 3: Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliğinin Ayrıntılı Yüzdeleri.....	80
Grafik 4: İdeal İkinci Dil Benlik Algılarının Yüzdesi.....	81



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Gardner'in (1985) Bütünleyici Güdünün Kavramsallaştırılmasının Şematik Görseli (Dörnyei, 2005'ten uyarlanmıştır).....	20
Şekil 2. İletişim Kurmada İstekliliği Etkileyen Değişkenlerin Sezgisel Modeli (MacIntyre ve arkadaşları 1998'den uyarlanmıştır).....	43
Şekil 3: İkinci dilde iletişim kurma istekliliği normal olasılık çizgisi.....	74
Şekil 4: İdeal ikinci dil benliği normal olasılık çizgisi.....	75
Şekil 5: İdeal ikinci dil ve iletişim kurmada isteklilik bağlam tipi.....	84
Şekil 6: İdeal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği alıcı tipi.....	85
Şekil 7: İdeal ikinci dil benliği, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği bağlam tipi ve alıcı tipi.....	86
Şekil 8: İdeal ikinci dil benliği ve genel yabancı dilde iletişim kurma istekliliği.....	86

GİRİŞ

İkinci dil öğreniminde motivasyon geçtiğimiz son yirmi yılda büyük önem kazanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar, motivasyonun ikinci dil öğreniminde bireysel bir farklılık olduğuna vurgu yapmıştır. Çalışmanın amacı güdüsel bir faktör olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki ideal ikinci dil benliği ile iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu bölümde çalışmanın konusu ortaya konulmuş ve bu çerçevede önemi, amacı, problem durumu, sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur.

I. TEZİN KONUSU

Yabancı Dil Öğretimi, eğitim tarihi incelendiğinde bizleri çok gerilere götürülebilecek uzun geçmişe sahip bir alandır. Toplumlar tarihî, dinî, ekonomik ve daha pek çok çeşitli sebepten birbirlerine kendi dillerini öğretmek istemişlerdir. Zamanla dilin öğrenmek ya da öğretilmek zorundalığı yerini ilgi ve ihtiyaca bırakmıştır. Gelişen ve değişen dünyada, insanlar bir dili gerek ihtiyaçlarından gerekse ilgi duyduklarından öğrenmek istemektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçede dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasındaki yerini yavaş yavaş almaktadır. Küreselleşen dünyada Türkçenin önemi her geçen gün artmakta ve Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda da önemli çalışmalar yürütülmektedir. Türkçe, günümüzde yabancı dil olarak Türkiye’de ve dünyada çeşitli kurumlarda öğretilmektedir.

İşcan’a (2012) göre Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu, son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren öğrenciler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir.

Pek çok üniversite Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi gibi üniversitelere bağlı olarak kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER) yabancılara Türkçe eğitim vermektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe alanında eğitim veren kurum ve üniversiteler arasında başta Ankara Üniversitesi TÖMER olmak üzere Hacettepe Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER, MEB, TİKA, Yunus Emre Enstitüleri ve özel dil kurslarından bahsedilebilir. Yurtdışında ise dünyanın çeşitli noktalarında

Türkçe öğretilmektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretilen merkezlerin bazıları Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancılar için Türkçe ders kitaplarını kullanırken bazıları da kendi eğitim kurumuna özgü ders kitapları hazırlamıştır. Bunun yanı sıra pek çok üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anabilim dalları açılmış ve çok sayıda yüksek lisans ve doktora çalışmaları ile alana bilimsel anlamda katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Fakat Türkiye’de hala yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans programları yoktur. Demircan (2013, s. 357) bu alanda Türkoloji mezunları yerine ‘yabancı dil olarak Türkçe öğretimi’ lisans, ya da onun yerine Türkçe ve başka dil alanlarında lisans öğrenimini almış olup yüksek lisans eğitiminden geçmiş olan öğretmenlerin görev yapması gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca yüksek lisans programlarının yanı sıra üniversitelerin yabancı dil olarak Türkçe lisans programlarına da bünyesinde yer vermesi, böylece yabancılara Türkçe öğretimi alanında nitelikli eğitimcilerin bu programlardan mezun olan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Alanda, eğitimde niteliğin artırılmasına katkıda bulunmak için pek çok araştırma yapılmaktadır. Her geçen gün birçok makale ve tez yayınlanmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda yabancı dil öğretiminde motivasyonun önemi de büyük bir araştırma konusu olmuştur.

Öğrenme ve öğretimi etkileyen öğrenci özellikleri çeşitli olmasına rağmen bunlardan en önemli iki tanesi zekâ ve *motivasyon*dur (Pintrich ve diğerleri, 1986, s. 613). Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklarken buldukları nedenler ile

motivasyonlarının yüksek olması arasında yakın bir ilişki vardır (Ergür, 2002, s. 39). Böylece motivasyon eğitimin aktarımı için önemli bir değişkendir.

Davranışlara yön veren kaynakların neler olduğu hep merak konusu olmuştur. Davranışlarla ilgili sorulabilecek temel sorulardan biri “Niye?” sorusudur. İnsanlar niye davranır (Özbay ve Erkan, 2009).

Bireyi davranmaya iten güç motivasyondur. Motivasyon; belli bir eylemin seçimi, bu eylemde devamlılık ve bu eylemi gerçekleştirmek için harcanan çabadır. Diğer bir ifadeyle, motivasyon aşağıdakilerden sorumludur;

- İnsanlar *neden* bir şeyleri yapmaya karar verir,
- İnsanlar karar verdiği eylemi devam ettirmeye *ne kadar* isteklidir,
- İnsanlar devam ettirdiği eylemi *ne kadar* sürdürebileceklerdir (Şahin ve Koçer, 2012).

Araştırmacılar insan davranışlarını yönlendiren motivasyon kaynaklarını *dışsal* (*extrinsic*) ve *içsel* (*intrinsic*) olmak üzere ikiye ayırır. Dışsal motivasyon; davranışın nedenselliği bireyin dışında, çevreden olması olarak tanımlanabilir (Özbay ve Erkan, 2009). İçsel motivasyon ise kişinin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmesi, bundan keyif alması ve öğrendikleri yabancı dili kullanması olarak tanımlanabilir (Acat ve Demiral, 2002).

Ayrıca, Dörnyei ve Chan (2013) motivasyonu; yabancı dil öğrencilerinin gelecekte sahip olmayı istedikleri dilin vizyonunu belirleyici bir fonksiyon olarak tanımlamaktadırlar ve motivasyon yoğunluğunun da zihinsel görüntüleri oluşturmak için kısmen öğrenenlerin yeteneğine bağlı olduğunu savunmaktadırlar. Yani, yabancı dil öğrenenlerin hayali kapasiteleri ve kendilerini ideal ikinci dil kullanıcısı olarak öngörmeleri "gelecek öz kimlikleri"nin gelişiminde önemli bir rol oynar. Nitekim öğrencilerin gelecekte kendilerini öğrendikleri dilin konuşucusu olarak hayal etmeleri ve aralarındaki olumlu ya da olumsuz etkileşim, ikinci dil öğrencisinin dil başarısını etkileyen motivasyonel faktörlerdir (Öz, 2016b, s. 164).

Dörnyei'ye göre (1998, 2005) yeterli güdülenmeye sahip olmadan, yetenekleri ile en dikkat çekici bireyler bile uzun vadeli hedefleri gerçekleştiremezler. Aynı zamanda, ne uygun bir müfredat ne de iyi bir eğitim öğrenci başarısını sağlamada yeterli değildir.

Yabancı dil öğrencilerinin hedef dili öğrenmede pek çok amacı vardır fakat asıl amaç öğrendikleri dilde iletişim kurmaktır. MacIntyre ve Charos (1996) yabancı dil öğrenmeye olan yönelimin yeni insanlarla tanışma, seyahat etme, farklı kültürlerden deneyim edinme ya da basit bir şekilde o dili bir iş için kullanmak amacıyla öğrenildiğini ve dil öğrenmenin ana sebebinin iletişim kurmak olduğunu söylerler. Fakat iletişim becerisi yüksek olan birçok yabancı dil öğrencisi iletişim kurmada isteksiz ve çekingen olmakla beraber konuşmamayı tercih etmektedir (Banghaei, Dourakhshan ve Salavati, 2012). İdeal ikinci dil benliği ve iletişim kurmada istekliliğin bireysel farklılıklarının olduğu düşünülürse (Dörnyei, 2005), bu faktörler ve gelecekte öğrencinin kendini o dili kullanırken hayal etmesi ve arasında bir bağ olması gerekir. Bununla birlikte, ideal ikinci dil kimlikleri, öğrencilerin dilde iletişim kurmadaki istekliliğini geliştirir, amaçlı davranışlarını artırır ve onları öğrenmeye uzun süre motive edebilir (Öz, 2016b, s. 164).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanına katkı sağlaması planlanan bu çalışmanın konusu yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Anket uygulaması ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasındaki ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada; cinsiyet, yaş, genel not ortalaması, uyruk, eğitim alınan bölüm ve dil seviyesi farklılıkları aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin dil öğrenme ve iletişim kurma istekliliğinin altında yatan faktörler araştırılacaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların yabancı dil olarak Türkçe alanındaki çerçeve programa, yabancı dilde iletişimi öğretmeye, öğrenmeye ve alanda öğrencilerin yabancı dil konuşma istekliliğine olumlu yönde katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

II. TEZİN AMACI VE ÖNEMİ

Pek çok durumda yeterli oranda motivasyon, öğrencinin dil öğrenmeye karşı sahip olduğu tutuma bakılmaksızın öğrenciyi etkin hale getirebilir. Dil öğreniminde en parlak

öğrenci bile motivasyon olmadan o dili etkin bir şekilde kullanamaz. Ayrıca motivasyon öğrencinin gelecekte dili nasıl kullandığı konusunda o dile bakış açısını da belirler. Gelecekte de o dilin konuşucusu olarak, öğrencinin kendini olumlu ya da olumsuz anlamda hayal etmesi güdüsel bir faktör olarak öğrencinin dil başarısını etkiler. Son yıllarda Türkçe öğrenmek için yabancıların gösterdiği ilgi üzerine yabancı dil olarak Türkçe alanında yapılan çalışmalar da bu doğrultuda artmıştır. Çalışmada, ikinci dil öğretiminde önemli bir bireysel farklılık değişkeni olan motivasyon konusu ele alınmıştır ve yabancı dil öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken sahip oldukları ideal ikinci dil benliği ile iletişim kurmadaki isteklilikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Anket yöntemiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, bu dili öğrenmek için sahip oldukları ikinci dil benliği ve iletişimdeki isteklilik algıları ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın önemi ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerle yürütülen bu çalışma sonunda elde edilen verilere dayanarak Türkçe öğretmenlerine, yöneticilere ve öğretim programı geliştiren yetkililere somut bilgiler sunularak daha iyi eğitim-öğretim ortamlarının hazırlanması için alana katkıda bulunmak ve öneriler sunmaktır. Çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkıda bulunması öngörülmektedir.

III. PROBLEM DURUMU

Motivasyon, hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından ikinci dil öğretiminde (D2) başarıya etki eden etmenlerden biri olarak kabul edilir (Dörnyei, 1998). Yabancı dil öğrenmede başarıyı beraberinde getiren motivasyon kişisel katılımı ve bireylerin yabancı dil öğrenmede etkinlik derecesini de belirler. Bu yüzden motivasyonu düşük olan bireyler yabancı dil yeteneklerini geliştiremezler (Oxford ve Shearin, 1994).

İkinci dilde iletişim kurmadaki isteklilik dil başarısı ve ikinci dilin iletişimi açısından önemlidir. Fakat özellikle, en iyi bireysel farklılıklardan biri olan ideal ikinci dil benliği ile ilişkili olarak ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında yapılmış çalışmalar Türkçe bağlamında nispeten azdır. Dörnyei (2005), dilsel özgüvenin ve ideal ikinci dil benliği arasındaki etkileşimin, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Gerçekten de, iletişim kurma istekliliği ne kadar yüksek

oranda olursa genellikle ikinci dil kullanımının oranı da o kadar yüksek olur (MacIntyre ve diğeri, 1998; Munezane, 2016).

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmada ikinci dil de iletişim kurma isteği ile ideal ikinci dil benliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, şu ana kadar araştırılmamış olan bu konu ile alandaki açığı doldurmaya çalışmıştır. Çalışmanın temel amacı, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği yapısının herhangi bir ön yargılama yapmadan ve farklı kavramlara (davranış ya da durum temelli) bakılmaksızın ideal ikinci dil benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki olası ilişkiyi araştırmaktır. Bu çalışma, Türkçe bağlamında Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğretme konusundaki pedagojik etkileri ile önemlidir. Ayrıca, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği yapısına teorik olarak katkıda da bulunmaktadır.

IV. ARAŞTIRMA SORULARI

Araştırma boyunca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin iletişim kurma istekliliği ve ideal ikinci dil benliği algı düzeyleri nasıldır?
- 2) Katılımcıların, ikinci yabancı dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dilde ideal ikinci dil benliği konularında tespit edilen düzeyleri arasında herhangi bir istatistiksel ilişki var mıdır?
- 3) Katılımcıların ikinci yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin değişkenliği, ideal dil benliği algısı tarafından ne ölçüde tahmin edilebilir?
- 4) Katılımcıların iletişim kurma istekliliği ve ideal ikinci dil benliği algılarını cinsiyet, yaş, dil seviyesi, okudukları bölüm, fakülte ve genel not ortalaması gibi demografik faktörlerle ilişkilendirildiğinde önemli farklılıklar var mıdır?

V. SINIRLILIKLAR VE SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıda belirtilen konular tezin sınırlılıklarını oluşturmaktadır:

- Çalışmanın örnekleme HÜ TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma 2015-2016 dönemi, bahar yarıyılı öğrencileri ile sınırlıdır.
- Öğrenci örnekleme belirlenirken dil düzeyi, yaş, ana dil gibi ölçütler aranmamıştır.
- Araştırma 98 kişi ile sınırlıdır.

Bu tez çalışmasının sayıltıları şu şekildedir:

- Örnekleme yer alan öğrenciler tez konusuna uygun niteliktedirler.
- Öğrenciler, ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği anketlerine nesnel ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- Öğrencilerin ölçekte doldurdukları kişisel bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.
- İdeal ikinci dil ve iletişim kurma istekliliği anketine yönelik analiz sonuçlarının öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

VI. TANIMLAR

İletişim kurmada isteklilik (Willingness to Communicate); yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biridir. İkinci dil edinimini ve iletişimini etkilediği için son zamanlarda çok fazla araştırılan konulardan birisi olmuştur.

İletişimde isteklilik bireysel bir farklılıktır. Dörnyei (2005, s. 1) bu bireysel farklılığı “insanların birbirlerinden farklı olarak meydana getirdiği davranışlar ya da karakterler” olarak tanımlamaktadır. İletişimde isteklilik olgusu da ikinci dil edinimini etkileyen bireysel farklılıklardan biridir.

Yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini MacIntyre ve diğerleri (1998, s. 547) “İkinci dili kullanarak belirli bir kişi veya kişiler ile belirli bir zamanda söylemin içine girmek için hazır olmak” olarak tanımlar.

McCroskey ve Baer (1985), bu yapının temelini, iletişim kurma istekliliğinin kişilik tabanlı ve davranışlarda dinleyici türlerine ve iletişimin bağlamına göre çeşitlilik gösteren yerlerde iletişime yatkın olma varsayımına dayandırmaktadır.

Dörnyei (2010a) dil öğretmenlerinin başarılı ya da başarısız öğrencileri tanımlarken sık sık ‘motivasyon’ terimini kullandıklarını söyler. Başarılı dil öğreniminin merkezinde olan motivasyon, birçok yaklaşımı da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de ***motivasyonel öz benlik sistemi (L2 Motivasyonel Self system)***’dir.

Dörnyei ve Chan’a göre (2013) son zamanlarda ortaya çıkan ikinci dil motivasyonel öz sistem teorisi, motivasyonun dil öğrencilerinin gelecekte *sahip olmayı* istedikleri dil benliklerinin vizyonu olarak işlev gördüğünü öne sürmektedirler.

Dörnyei (2005, 2009a) ikinci dilde motivasyonel benlik sisteminin yapısını “ideal ikinci dil benliği, zorunluluk benliği ve ikinci dil öğrenme deneyimi”nden oluşturmuştur.

Dörnyei (2009a, s. 29) ***ideal ikinci dil benliği (ideal L2 Self)***’ni ise bir kişinin *sahip olmak istediği*, özel, ideal ikinci dil özelliği olarak tanımlar. Buna ek olarak, bir kişinin eğer ikinci dil konuşucusu olması isteniyorsa, ideal ikinci dil benliği, asıl ve ideal benlikler arasındaki tutarsızlığı azaltmak, ikinci dili öğrenmek için güçlü, motive edici bir etken olduğunu savunur. Geleneksel bütüncü ve içselleştirilmiş araçsal güdülerin genellikle bu bileşene ait olduğunu açıklar.

Başka bir şekilde açıklamak gerekirse, bir yabancı dil öğrencisi gelecekte kendini öğrenmek istediği yabancı dili konuşurken hayal ederse ideal ikinci dil benliği o yabancı dili öğrenebilmek için güçlü bir motivasyonel güç görevi görecektir.

Zorunluluk benliği (Ought to Self); bir dil öğrencisi olarak kişinin algıladığı yükümlülük ve sorumluluklarının bir ürünüdür (Kanat-Mutluoğlu, 2016). Dörnyei (2010a), bu kavramı, kişinin, “olası olumsuz sonuçları önlemek ve beklentileri karşılamak için sahip olması gerektiğine inandığı özellikler” olarak tanımlar.

İkinci dil öğrenme deneyimi (L2 Learning experience)’ni Dörnyei (2010a), “öğrenme ortamı ve deneyimi ile ilişkilendirir. Bu tanım, öğretmenin rolünü, müfredatı, akran grubunu ve başarı deneyimini de kapsar (Khan, 2015, s. 69).

Yabancı dil; herhangi bir sebeple öğrenilen bir dildir. Bir yabancı dil konuşmacısının tipik sözlüğü, siyaset, felsefe, bilim, edebiyat gibi farklı derecelerde çeşitli konuları içerebilir. Çocukların ve yetişkinlerin akademik veya profesyonel nedenlerle *yabancı dil* öğrenmeye zorlandığı durumlar haricinde, bir yabancı dilin seçilmesi büyük ölçüde öğrencinin kişisel tercihidir (Punchihetti, 2013).

Olası benlikler kuramı (Possible Selves); olası benlik kavramı, Markus ve Nurius (1986) tarafından kişilik alanının psikolojisine, insan bilişini motive edici davranışlarla ilişkilendiren analitik bir çerçeve olarak tanıtılmıştır. Olası benlikler, bireylerin ümitlerinin, korkularının, hedeflerinin ve tehditlerinin zihinsel temsili ve bunların ne olabileceği, neye dönüşmek istedikleri ve neye dönüşmekten korktukları ile ilgili fikirleri olarak görülmektedir (Markus ve Nurius, 1986). Bu yüzden, olası benlikler kuramı bir bireyin olası inançlarının iki farklı boyutuna dayanır. Bunlar; arzulanan gelecekteki durumlara ulaşmak için bir istek ve istenmeyen sonuçların ortaya çıkması korkusudur. Olası benlik kuramını amaç kavramından ayıran en temel faktör, bu kuramın bir hayali imge üzerine kurulu olmasının rolünde yatmaktadır.

Bütüncüllük (Integrativeness); Gardner'ın (1985) sosyo-eğitimsel ikinci dil edinimi modeline göre, bütüncüllük ve öğrenme durumlarına yönelik tutumlar, sosyokültürel çevreye derinden kök salmış iki temel tutumdur. MacIntyre ve Charos (1996, s. 4), bütüncüllüğü bireyin "hedef dil topluluğunun üyeleriyle tanışmak ve iletişim kurmak için ikinci bir dil öğrenme isteği" olarak tanımlar. Ayrıca, Yashima ve diğerleri (2004), bütüncüllüğün derecesini ikinci dil öğrenme başarısı ile ilişkilendirir.

Öz belirleme kuramı (Self Determination Theory)'nin aslı, özerk motivasyon ve kontrollü motivasyon arasındaki ayrıma paralel olarak görülebilen içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayrımdır. Öz belirleme kuramı, içsel motivasyonun özerk motivasyonla ilişkili olduğunu savunur. İnsanların bir aktivite ile meşgul olduklarında, bu aktiviteyi ilgi çekici buldukları için tamamen faaliyete geçtikleri görüşündedir. Fakat dışsal motivasyon kontrol edilmeyele ilişkilidir ve baskı ile harekete geçme duygusuyla hareket eder. Diğer bir deyişle, öz belirleme kuramı "iki farklı motivasyonel konu arasında önemli bir ayrım yapar: neden ve niçin. Aktivitenizin amacı nedir ve neden bu hedefi gerçekleştirmek istiyorsunuz? Bu hedefe ulaşmak için niçin çaba sarf ediyorsunuz?" (Lens, Matos, ve Vansteenkiste, 2008, s. 19)

Özbenlik çelişki kuramı (Discrepancy Theory); bir insanın hayal ettiği ideal "ben" kavramı ile gerçekteki "ben", yani "yapabileceğini düşündüğü şeyler" ile "gerçekte yapabildiği şeyler" arasındaki farkın ortaya çıkardığı çelişkidir. Öz benlik çelişki kuramı, insanların sahip oldukları ideal benlik ve zorunluluk benliği arasındaki çelişkiyi daraltmak istediklerinde motivasyonun tetiklendiğini öne sürmektedir. Liu ve

Thompson (2018, s. 38) bu farklılığı azaltma eyleminin, iç ve dış etkilerin bir sonucu olduğunu ileri sürer.

Öz benlik çelişki kuramı aynı zamanda bilinçsiz süreçleri de içerisinde barındırır. Öz benlik çelişki kuramı, insanların kendi farklılıklarının erişilebilirliğinin ya da hazırbulunuşluklarının farkında olduklarını varsaymaz (Higgins, 1987, s. 324).



1. BÖLÜM

KAVRAM

1.1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, kişisel özellikler bakımından bireyleri birbirinden ayıran bireysel farklılıklar hakkında ön bilgi verilmiştir. En etkili bireysel değişkenlerden biri olan motivasyon ve motivasyonun diğer bireysel farklılıklar değişkeni ile olan ilişkisi, yani iletişim kurma isteği ayrıntılarıyla ele alınmıştır. İlgili alanyazın incelemesi 4 ana bölümde verilmiştir. Birinci bölümde bireysel farklılıkların kısa bir açıklaması yapılmış ve dil öğrenimindeki rolü sunulmuştur. İkinci bölüm olan alanyazın taramasında, bireysel farklılıkların kavramsal olarak gelişimi, tanımları ve bireysel farklılık değişkeni kavramı anlatılmaktadır. Yine bu bölümde, motivasyon kavramının teorik ve yapısal gelişimi, kavramsal karmaşıklığı, genel doğası, çeşitli motivasyon teorileri, son altı yılda ikinci veya yabancı dil öğrenme modellerini etkilemiş olan çeşitli değişken yapıya sahip motivasyon teorilerine açıklık getirilmektedir. Bu çalışma, motivasyon yapısını farklı bakış açılarıyla, daha özel olarak motivasyonel öz-sistem bakış açısından araştırmaktadır.

Üçüncü bölüm, motivasyonun bir uzantısı algılanan bir başka önemli bireysel farklılık değişkenini, yani iletişim kurma istekliliğini (Willingness To Communicate) anlatmaktadır (Dörnyei ve Skehan, 2003). Yapının farklı bakış açılarından kavramsal gelişimi ve ikinci dil iletişim istekliliği modelleri anlatılmaktadır. Ayrıca farklı bakış açılarından bu yapının kavramsal gelişimi ve ikinci dil iletişim istekliliği modelleri üzerine yapılan çalışmalar anlatılmaktadır. Son kısımda ise ideal ikinci dil benliği ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki olası ilişki ele alınmaktadır.

Son olarak, bu bölümde, etkili bir ikinci dil öğreniminde motivasyonun rolü üzerine yapılan bazı temel deneysel çalışmaları ve özellikle de ikinci dil iletişimde ideal ikinci dilin rolünü doğrulamayı amaçlayan ilgili çalışmalara değinilmiştir. Buna ek olarak, çalışmada, yabancı ve ikinci dil öğreniminde, ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliğinin başarılı öğrenme üzerindeki etkileri arasındaki ilişki çeşitli alanlarda önemli araştırmalar tarafından desteklenmiştir. Çalışmanın, bu yapıların anlaşılmasında,

alandaki çeşitli seçkin araştırmacılara ve akademisyenlere özel atıfta bulunarak, mümkün olduğu kadar daha fazla ışık tutabileceği umulmaktadır. İlgili alanyazın ve önceki araştırma bulguları çalışmanın tüm bölümlerinde aralıklı olarak sunulmuştur.

1.2. BİREYSEL FARKLILIKLAR

Sağlıklı bir insan, ana dilinde (D1) daha yüksek bir dil kullanım becerisine sahip olsa da, bireyler ikinci dilde (D2) sahip oldukları başarı açısından büyük ölçüde farklılık gösterir. Daha çok bireysel farklılık araştırması olarak bilinen Farklılıklar Psikolojisi (Differential psychology), temel olarak insan aklının ve bireysel farklılıkların kendine özgü özelliklerini araştırır. İnsan davranışındaki değişkenlik, sosyal bilimleri doğa bilimlerinden ayıran bir faktördür ve çevresel faktörler aynı olduğunda bile sosyal bilimlerdeki genel teoriler, tüm insanlara uygulanmaz (Bangheji ve diğerleri, 2012). Bireysel farklılıklar “bireylerin birbirlerinden farklı olduğunu gösterilebilecek özellikler veya nitelikler” (Dörnyei, 2005, s. 1) ve “... herkes için geçerli olduğu ve insanların derecesine göre farklılık gösterdiği kabul edilen kişisel özellikler” olarak tanımlanmaktadır (Dörnyei, 2005, s. 4). Genel olarak, bireysel farklılıklar, geleneksel olarak “Bir kişiyi, ayrı ve benzersiz bir insan olarak işaret eden herhangi bir özellik, davranış veya kişisel özellik” olarak adlandırılıp (Dörnyei, 2017, s. 81), “düzgüsel bir plandan kararlı ve sistematik sapmalar” ile ilişkilendirilirler. (Dörnyei ve Ryan, 2015, s. 3).

Son yirmi yılda, ikinci dil edinimi (Dörnyei, 2005, 2009a, 2009b, 2014, 2017; Dörnyei, Durow ve Zahran, 2004; Dörnyei ve Skehan, 2003; Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003) ile ilgili araştırmalar, bireysel farklılıkların bir ikinci dil yönetiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. İkinci dil edinimi alanındaki bireysel farklılıkların önemi, önemli bir araştırma grubunu oluşturmaktadır (Dörnyei, 2005, 2006). Bireysel farklılıklar, insan düşüncesini ve davranışını önemli ölçüde etkiler ve araştırmacılar, bu nedenle, dil öğrenmedeki çeşitlilik ve öğrenen özelliklerinin çeşitliliği arasındaki ilişkiyi doğrulamışlardır (Dörnyei, 2005, 2006). Soru şu ki; bazı bireyler, ikinci dili öğrenirken neden ana konuşmacının yeterlilik seviyesine neredeyse hiç çaba harcamadan ulaşırken, diğerleri geride kalır ve yeni başlayanların seviyesinin ötesinde ilerlemez. Nedeni, muhtemelen, bireysel zihnin benzersizliği ve insanların, kişilikler ve

tarzlar gibi farklı özellikleri ve davranışları olduğu gerçeğidir. Zihnin bu benzersizliği, muhtemelen bir bireyi diğerinden farklı kılmaktadır. Bu nedenle, ikinci dil öğrenme araştırmasında, ikinci dilin öğrenilmesinde, bireysel farklılıklardan sorumlu faktörlerin doğasını araştırmak ve bu faktörleri anlamak için çok önem verilmiştir. Bu faktörler, yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörleri; zeka, dil yeteneği ve hafıza gibi yetenekleri; öğrenme stilleri, motivasyon, endişe, kişilik gibi bireysel özellikleri ve iletişim kurma isteğini; ikinci dil öğrenmesi hakkındaki öğrenen bilişini, örneğin, öğrenci inançları ve öğrenme stratejileri gibi faktörleri içerir (Brown, 2007; Dörnyei, 2005).

Yukarıda belirtilen faktörler veya farklılıklar, birbirleriyle karmaşık bir şekilde birbirlerine kenetlenmiştir. Bu faktörler, ikinci dil ediniminde önemli bağdaştırıcı bir rol oynar. Fakat ikinci dilin başarısı ve performansında önemli oranda bir değişkenlik hesaba katıldığında (Dörnyei, 2017), istikrarlı ve tek değişkenlerin bunlar olmadığı görülmektedir. Daha ziyade, hem “geçici ve durumsal değişkenlerle” dinamik (Dörnyei, MacIntyre ve Henry, 2015) hem de birbirleriyle ve çevreyle eş zamanlı ve art zamanlı olarak etkileşimde bulunan “karmaşık gruplaşma” ile çeşitlendirilmiştir (Dörnyei, 2017; Dörnyei, Henry ve Muir, 2016; Dörnyei ve Ryan, 2015). Bu nedenle, dil öğretmenleri, bu önemli değişkenlerin ve bunların giderek artan etkilerinden, ikinci dil ve akademik başarıya olan hem kolaylaştırıcı hem de zarar veren etkilerinden haberdar olmalıdırlar. Bireysel farklılıkların karmaşıklığı, çeşitliliği ve aynı zamanda çalışmanın amacı göz önüne alındığında, tüm bireysel farklılık değişkenlerine değinmek, tek bir çalışmada ele alınması zor bir görevdir ve bu çalışmanın amacı dışındadır. Bu bölümde hazırlanan mevcut araştırma soruları ve araştırmanın amaçlarına dayanarak, bu bölümün geri kalanında motivasyon, motivasyonel öz belirleme ve öz imgeler, ideal ikinci dil benliği ve ikinci dilde ikinci dil edinme sürecini etkileyen bireysel farklılıklar ve duyuşsal değişkenler olarak iletişim kurma isteği konuları ele alınmıştır.

1.3. LİTERATÜR TARAMASI

1.3.1. Motivasyon

Motivasyon, oldukça kapsamlı bir kavram olduğundan, motivasyonun birden fazla tanımlama seçeneği vardır, fakat hepsi de muhtemelen diğerlerini de içine alan bir özelliği ortaya koyarken, her bir tanımda aynı unsurlar olmayabilir (Kurtoğlu, 2013, s. 10). Bu da, bu terim ile ilgili herkes tarafından kabul edilen bir tanımın olmadığı anlamına gelir.

Motivasyon terimi, Latince hareket için kullanılan “movere” (hareket eden) sözcüğünden türemiştir (Steers, Mowday ve Sharipo, 2004, s. 379). Atkinson (1964, s. 2), motivasyonu "eylemin yönü, kuvveti ve sürekliliği üzerindeki eş zamanlı etki" olarak tanımlar. Gardner'a (1985) göre, motivasyon ‘Bir organizma, neden olduğu gibi davranıyor?’ sorusu ile ilgilidir. Brown (1987) ise motivasyonu, kişiyi harekete iten arzu, içsel bir itici güç, dürtü veya duygu olarak tanımlamaktadır. Motivasyon aynı zamanda niyetleri ve amaç arayan eylemleri yaratma ve sürdürme gücü olarak tanımlanır (Ames ve Ames, 1989). Dörnyei ve Ottó (1998), önceki motivasyon terim tanımlarına benzer yeni yönler getirmiştir. Enerji ve güdü gibi bazı kavramların altını çizmektedirler; ancak motivasyon teriminin değişen modeline de dikkat çekmektedirler (Karagöl, 2008, s. 7).

Genel anlamda motivasyon, ilk istek ve arzuların seçilmesi, bunların önem ve önceliklerine göre sıralanması, faaliyete geçirilmesi ve başarılı ya da başarısız bir şekilde uygulanması ile bilişsel ve motor davranış süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendiren kişide dinamik olarak değişen uyarılma olarak tanımlanabilir (Dörnyei ve Otto, 1998, s. 64).

Özetlemek gerekirse, motivasyon, hemen hemen her karmaşık görevin başarısını veya başarısızlığını açıklamak için kullanılan en yaygın terimdir. İnsanlar güdülenmedikçe davranışın ortaya çıkması pek olası değildir. Bu nedenle motivasyon, insanları ve öğrencileri bir şeyler yapmaya veya farklı bir şey yapmaları için harekete geçirir.

Pek çok araştırmacı ve öğretmen, motivasyonu ikinci ya da yabancı dil başarısını ve seviyesini etkileyen önemli bir faktör olarak görmektedir (Dörnyei, 1998, s. 117).

Motivasyon, ikinci dil eğitimi açısından büyük önem taşır (Öz, Demirezen ve Pourfeiz, 2015, s. 269). İkinci dil öğreniminde en önemli konulardan biri, duyuşsal ve bireysel bir farklılık değişkeni olarak motivasyonun ikinci dil öğrenimini ve öğrenenlerin ikinci bir dili nasıl öğreneceklerini nasıl etkilediğidir. İkinci dil öğrenimini başlatmak için temel dürtü ve ardından uzun ve sıkıcı olan öğrenme sürecini sürdürmek için harekete geçiren bir güç sağlamaktadır (Dörnyei, 2005, s. 65). Günümüzde, ikinci dil öğreniminde büyük bir önem taşıyan motivasyona yönelik çalışmalara olan ilgi artmaktadır (Dörnyei, 2005, 2014, 2017; Dörnyei, MacIntyre ve Henry, 2016; Dörnyei ve Ryan, 2015; Emmanuel ve diğerleri, 2014; Marsden ve diğerleri, 2014; Nguyen, 2016). Motivasyonun altında yatan faktörlerin, dil öğrenme başarısında bireysel değişkenlik üzerindeki yetenek etkisini geçersiz kılabileceğini ileri sürmektedir. Dörnyei (2010b, s. 74), “örnek olayların büyük çoğunluğunda, yeterli motivasyona sahip olan öğrenciler, dil becerilerine bakılmaksızın ikinci dilde yeterli bilgiye ulaşabilirken, yeterli motivasyon olmadan, en parlak öğrenenler bile, tam anlamıyla iletişim kurabilecekleri bir dile ulaşmak için yeterince uzun süre devam edemezler” fikrini savunmaktadır. Dörnyei ve Otto (1998, s. 65) motivasyonu “başlangıçtaki istek ve arzuların seçilmesi, önceliklendirilmesi, işlevsel hale getirilmesi ve harekete geçirilmesi gibi bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yöneten, koordine eden, çoğaltan, sonlandıran ve değerlendiren bir kişide dinamik olarak değişen uyarılma” olarak tanımlar.

Aynı şekilde Singh (2011, s. 161), motivasyonu “hayatlarının amacı ne olursa olsun, bir kişinin daha yüksek seviyelere ulaşmasını sağlayan bir uyarılma türü olan kararlılık ve zevk, kişisel veya profesyonel olmak” şeklinde yorumlar. Ayrıca motivasyonun esas olarak “hedefe yönelik davranışların aktivasyonu” ile ilgilendiğini ileri sürmektedir (Singh, 2011, s. 162). Kim’e (2009, s. 133) göre:

İkinci dilde öğrenme motivasyonu, bir ikinci dil öğrencisinin, ikinci dil ile ilgili bir aktivitenin kişisel öneminin farkına varılması olarak tanımlanır.

Öğrencinin bir ikinci dili öğrenmeye yönelik ilk amacı özellikli hedef (ler) ve fiziksel ya da hayali katılımla bütünleştiğinde, bir öğrencinin ikinci dili öğrenme nedeninin motivasyona dönüştürülebileceği tartışılır.

Dörnyei ve Skehan (2003), motivasyonun, bireylerin bir eylemi gerçekleştirmeye karar vermelerinin sebebi, aktiviteyi ne kadar sürdürmek istedikleri ve bunun için harcayacağı

çaba miktarı ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu anlamda, motivasyon, aslında, harekete geçmek veya bir şeyler yapmak için bir itici güç ya da ilham kaynağı olarak hizmet eden bireysel bir farklılıktır.

1.3.2. Motivasyon Teorileri

Motivasyon terimi ilk olarak Gardner ve Lambert (1959, 1972) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Sosyo-eğitim teorisi de yine Gardner (1985) tarafından ortaya atılmıştır. Bu gelişmeler, ikinci dil ediniminde motivasyon faktörlerinin önemini vurgulamıştır. Genel olarak, Gardner'in sosyo-eğitim modeli iki tür motivasyondan oluşmaktadır. Birincisi, yabancı kültüre karşı olumlu bir tutum ve bunun bir üyesi olarak tanımlanma arzusu üzerinde odaklanan bütünleyici motivasyon (*integrative motivation*), diğeri ise kariyer gelişimi gibi belirli bir amaç için dil edinmenin pratik ve faydacı hedefine odaklanan araçsal motivasyondur (*instrumental motivation*). Gardner ve diğerlerine (1976) göre, bütünleyici motivasyona sahip olan ikinci dil öğrencilerinin, araçsal motivasyona sahip olanlardan daha başarılı dil öğrenen bireyler olduklarını öne sürmüşlerdir. O zamandan beri, araştırmacılar motivasyonu, farklı bakış açılarından araştırmaya ve ikinci dil motivasyonunu kavramsallaştırmak için yeni terimler ve mecazlar kullanmaya çalışmışlardır.

Sonuç olarak, hem psikolojik hem de sosyal olarak yüksek düzeyde yapılandırılmış nicel araştırma ölçümleri, ikinci dil motivasyonundaki farklı teorik önermeleri deneysel olarak test etmek için uyarlanmıştır. Aşağıdaki bölümler, motivasyon yapısının farklı bakış açılarından çeşitli kavramsallaştırmaları ile ilgilidir.

1.3.2.1. Gardner'in Sosyo-Eğitimsel Kuramı

Gardner'ın (1985) sosyo eğitim teorisi sosyal psikoloji ile çok bağlantılıdır. İkinci dil topluluğu ile bütünleşme arzusunu vurgular. Gerçekten de, Gardner'in (1985) sosyo-eğitimsel teorisindeki temel ilke, ikinci dil topluluğuna yönelik tutumların, ikinci dil öğrenimini büyük ölçüde etkilediği yönündedir. Yani, çoğu öğrencinin İngilizce gibi yüksek statülü bir dili başarılı bir şekilde öğrenmesi düşük statülü bir dili öğrenmesinden daha olasıdır. Gardner (1985) ayrıca, bütünleyici ve araçsal yönelimler

gibi motivasyonel faktörlerin ikinci dil öğrenimi için önemli güdüler olduğunu öne sürmektedir.

Gardner'ın (1985) motivasyon teorisi, bizi bütünleyici motivasyon, araçsal motivasyon, dil becerisi ve diğer faktörlerin dil başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna götürmektedir. Gardner'in sosyo-egitimsel teorisinin bütünleyici ve araçsal yönelimleri, ikinci dil edinme araştırmalarında yaygın olarak bilinmektedir. Fakat bütünleyici ve araçsal kavramları, ikinci dil edinimindeki araştırmacılar tarafından yanlış da yorumlanabilmektedir (Dörnyei, 2005, 2009a). Gardner'ın teorisi, üç ana bileşenden oluşmaktadır:

- (a) Bütünleyicilik (integrativeness); ikinci dili kullanan topluluğa yönelik tutumlarla, bütünleyici yönelimle ilgilidir.
- (b) Öğrenme durumuna, yani öğretmene ve kursa yönelik tutumlar ve
- (c) temel olarak motivasyon yoğunluğu veya çabayla ilişkili olan, dili öğrenme isteğini ve dili öğrenmeye yönelik tutumlar ile alakalı olan motivasyondur (Dörnyei ve Skehan, 2003; Gardner, 1985, 2001a, 2001b).

Gardner'ın (1985) sosyo-egitimsel modeline göre, öğrenme durumlarına yönelik bütünleyicilik ve tutumlar, sosyokültürel çevreye derinden kök salmış iki temel tutumdur. Her iki kavram da, öğrencilerin ikinci bir dilde öğrenmek ve iletişim kurmak için motivasyon düzeylerinin merkezinde yer almaktadır. Bütünleyicilik, bireyin “hedef dilin topluluğundaki üyeleriyle tanışmak ve iletişim kurmak için ikinci bir dil öğrenme arzusu” olarak tanımlanır (McIntyre ve Charos, 1996, s. 4). Başka bir deyişle, bir bireyin, başka bir ikinci dil topluluğu ile iletişiminin sonucu olarak, o topluluğun kültürel özelliklerine sahip olma eğilimini gösterir. Bu anlamda bütünleyici yönelimi, ikinci dil topluluğuna karşı olumlu bir eğilimi ve bu topluluğun değerli üyeleri olarak etkileşimde bulunma ve hatta onu tanımlama isteğini yineler. Yashima ve diğerleri (2004), bütünleyiciliğin derecesinin, başarılı ikinci dil öğrenimi ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yani, bütünleyiciliğin düzeyi ne kadar artarsa, ikinci dil öğrencileri hedef dil grubuyla o kadar çabuk etkileşime gireceklerdir.

İkinci dil edinimi araştırmalarında bütünleyicilik yorumlanmasına ilişkin hararetli tartışmalar vardır. Bazı araştırmacılar (Dörnyei ve Ushioda, 2009; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002, 2009), belirli bir hedef dil topluluğu veya tanımlanacak referans grubu olmadığında, ikinci dil öğreniminde bütünleyici kavramının uygulanabilirliğini

sorgulamaktadır. Dünya İngiliz çevrelerinin hiçbirinde belirli bir konuşmacı topluluğuna ait olmayan İngilizcenin, dünyada pek çok çeşidi vardır. İngilizce, şu anda, dünyanın dört bir yanındaki okullardaki diğer derslerle birlikte öğretilmektedir.

Örneğin, Türkiye bağlamında, Milli Eğitim Bakanlığı (2013) İngilizce öğretim müfredatını yeniden düzenlemiş ve 2.-8. sınıflar için yeni bir öğretim programı hazırlamıştır. Bu, müfredatın yeniden yapılandırılmasının şu anki oranda devam etmesi halinde, on yıl içinde, bu ülkedeki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin sayısında muazzam bir düşüşe şahit olabileceğimizi ima etmektedir. Bu, benzer adımlar atmakta olan Japonya, Çin ve Kore gibi diğer ülkeler için de geçerli olabilir. Bu nedenle, bütüncü kavramının, uluslararası duruşa ve uluslararası topluma atıfta bulunulduğunu görmek şaşırtıcı değildir.

Daha önce de belirtildiği gibi, araçsal yönelim veya motivasyon, Gardner'ın teorik çerçevesinin bir parçası olmamasına rağmen, sosyo-egitimsel modelin başka bir bileşenidir. Genel anlamda, yönelim, ikinci dili öğrenmenin nedenlerini ifade eder. Bu nedenler, dil başarısı için motivasyonu güdecek ve sürdürecektir hedefler belirlemede büyük önem taşımaktadır. İkinci dil öğrencilerinin en sık rastlanan beş yönelimi, araçsal yönelimler, bilgi odaklı yönelimler, seyahat, arkadaşlık ve bütüncüciliktir. Yönelimler, “faydacı ve yararlı nedenler, daha iyi bir iş sahibi olmak ya da ikinci dilde daha yüksek bir eğitim düzeyine ulaşmak gibi önemli olduğunda” etkilidir (Ortega, 2009, s. 173). İkinci dil öğreniminde, araçsal yönelimin temel bir yönü de daha iyi bir iş sahibi olmak, daha fazla para kazanmak (maddi çekicilik ya da daha yüksek maaş) ve daha iyi bir ücret almaktır. Bu yönelim, ikinci dil yeterliliğinin potansiyel faydacı kazanımları için bir ikinci dili öğrenme motivasyonu ile ilgilidir. Duygusal ve motivasyonel faktör olan yönelimler, ikinci dil öğrenme motivasyonunu etkilemektedir. Bu yüzden bunlar, ikinci dil ediniminde çok önemlidir. İkinci dil öğreniminde ve iletişim kurma istekliliğinde, yönelimlerin rolüne ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar, dil öğrenme yönelimleri ile sınıf içi ve dışındaki iletişim kurma istekliliği (MacIntyre ve diğerleri, 2001; Zarrinabadi ve Abdi, 2011) arasında güçlü bir bağlantı olduğunu kanıtlamıştır. Örneğin, Zarrinabadi ve Abdi (2011), işle ilgili yönelimlerin (araçsal yönelim), seyahat ve arkadaşlığın sadece sınıf dışında dört dil becerisinde iletişim kurma isteğiyle ilişkili olduğunu bulmuştur.

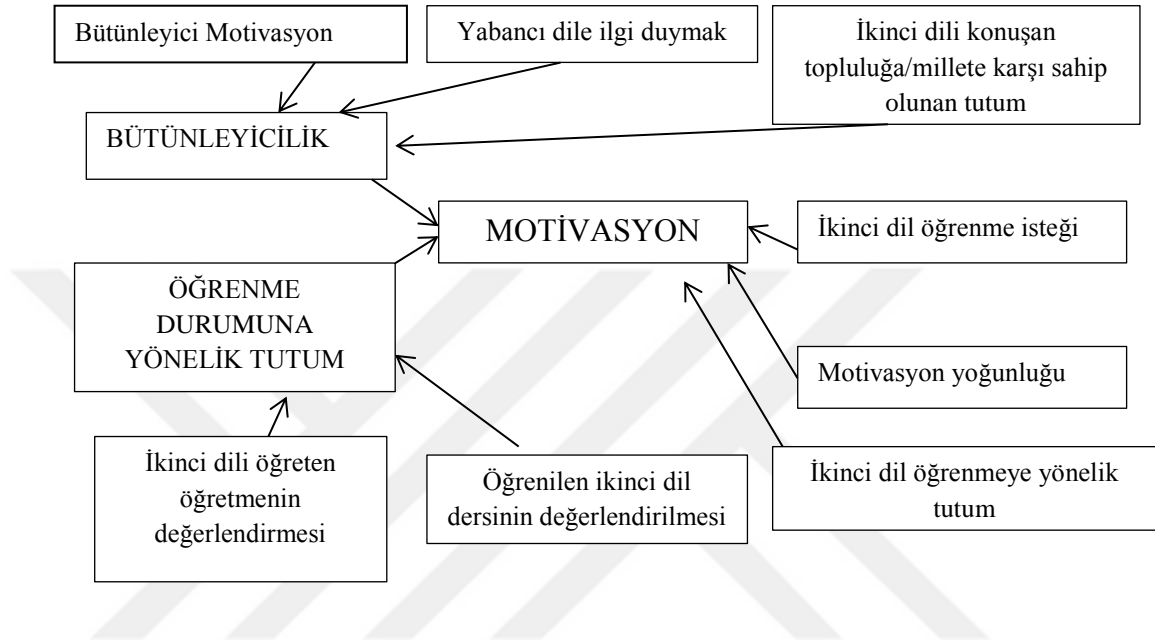
Ancak, Dörnyei (2005, s. 70) “İlginçtir ki, araçsal / motivasyonel yönelim olarak adlandırılan bu boyut, Gardner’ın kuramının bir parçası değildir” görüşünü savunur. Gerçekten de, Gardner’ın motivasyon modelinde önemli olan, bütünleyici veya araçsal motivasyon değil, motivasyonun genelidir. Dahası, Clément ve Kruidenier (1983), sosyal ortamın, ikinci bir dil öğrenmeye yönelik yönelimlerde önemli bir rol oynadığını ileri sürmektedir.

Gardner (2001a), genel teorik çerçevesi içinde araçsal motivasyonun kavramsallaştırılması konusundaki zorluklara değinerek bütünleyici motivasyonla doğrudan ilişkili olmayan motivasyon için daha başka desteklerin de olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, Gardner (2001a, s. 7), motivasyona katkıda bulunan araçsal faktörlerin olabileceğini ve Araçsal Motivasyon olarak Motivasyonu ve araçsal faktörlerin bu kombinasyonunu sınıflandırabileceğimizi vurgulamaktadır. Gardner (2001a, s. 8), ayrıca araçsal motivasyonu, “dilini, diğer dil topluluğuyla özdeşleştirilmemesini sağlayan, faydacı nedenlerle öğrenmeye olan ilgi” olarak tanımlamaktadır.

Dörnyei (1994a), motivasyon ve yönelim arasındaki ilişkiyi de baz alarak terminoloji, ölçme ve kavramsal konulara odaklanarak Gardner’ın sosyo-eğitimsel ikinci dil motivasyon modeli ile ilgili bazı konuları ele almıştır. Dörnyei (1994a) “bütünleyici” terimini taşıyan üç farklı bütüncül motivasyon (bütünleyici güdü / motivasyon, bütünlük ve bütünleyici yönelim) (Şekil 1) seviyesinde, üç bileşenin varlığı kolayca değiştirilebilir olduklarından kafa karışıklığına neden olabileceğini öne sürmektedir. Ek olarak, Gardner’ın modeli, motivasyonu, bütüncül motivasyonun bir alt bileşeni olarak kabul eder. Dörnyei (1994a), motivasyonun daha geniş bir yapı gibi görüldüğünü, kavramanın zor olduğunu ve dolayısıyla yapılar arasındaki ilişkinin tersine çevrilmesi gerektiğini ileri sürer.

Motivasyonun kavramsal konuyla ilgili olarak, motivasyon ve yönelim arasındaki ilişkiyi açıklamakta bir çelişki olduğu görülmektedir. Gardner (1985, s. 54), bireyin motivasyonunun kendi yönelimlerinden farklı olduğunu savunmaktadır. Çünkü yönelim, ikinci bir dili öğrenmeye yönelik bir takım nedenlerle ilgili iken “Motivasyon, belirli bir yönelimle ilgili olabilecek ya da olmayabilen üç özellikten oluşan bir yapıdan bahseder”. Bununla birlikte, Gardner’ın bütünleyici motivasyon modelindeki

motivasyon ve yönelim arasındaki kavramsal ayrışmaya ilişkin basit bir iddiaya rağmen, yönelim, bütüncül motivasyondan bağımsız değildir ve bütüncül motivasyon bütüncüleyici yönelimi içerdiğinden, ikinci dil alanyazınında sıklıkla birbirinin yerine kullanılır (Magid, 2011).



Şekil 1: Gardner'ın (1985) Bütüncüleyici Güdünün Kavramsallaştırılmasının Şematik Görseli (Dörnyei, 2005'ten uyarlanmıştır).

Motivasyon araştırmalarında bilişsel dönem olarak tanımlanan 1990'larda (Dörnyei, 2005), bazı akademisyenler (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994a; Oxford ve Shearin, 1994) ikinci dilde motivasyonun kuramsal çerçevesinin yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini savunmuştur. Araştırmacıların amacı, bilişsel kuramları eğitim psikolojisinde kullanmaktır. Gardner'ın ikinci dil motivasyon modelini genişletmek isteyen Dörnyei (1994b), sırasıyla dilin sosyal, kişisel ve eğitimsel boyutlarını yansıtan üç seviyeden oluşan bir kuramsal çerçeve oluşturmaya çalışmıştır.

(a) Dil Seviyesi, b) Öğrenci Seviyesi ve c) Öğrenme Durumu Seviyesi.

Dil seviyesi, ikinci dil ile ilgilidir ve en iyi biçimde Gardner geleneğindeki bütüncül ve araşsal motivasyonun alt sistemleri olarak da açıklanabilir. İlki, dilin kültürel, entelektüel, etno-dil, faydacı yönleri ve yabancılara ve yabancı dillere genel ilgi gibi ikinci dile bağlı duyuşsal eğilimleri ile ilgilidir. İkincisi, bireyin gelecekteki kariyer çabalarını etkileyen, içselleştirilmiş dışsal güdülere odaklanır. Öte yandan, öğrenci

seviyesi, ikinci dil öğrencisine odaklanır ve başarı ve özgüven için ihtiyaç duyulan iki ana unsurdan oluşur. Özgüven; dil yeterliliği, algılanan ikinci dil yeterliliği, geçmiş deneyimlerle ilgili öz nitelikleri ve öz yeterliği kapsar. Öğrenme durumu düzeyi; sınıf ortamlarının kursa özgü, öğretmene özgü ve gruba özgü olan üç alanı ile ilgili içsel ve dışsal güdüler ve motivasyon koşullarından, motivasyonel bileşenlerden oluşmaktadır (Dörnyei, 1994b).

1.3.2.2. Öz Belirleme Kuramı

İkinci dil motivasyonunun yanı sıra, motivasyonel psikoloji alanındaki en etkili yaklaşımlardan biri de, çeşitli içsel ve dışsal motivasyon türlerine odaklanan Deci ve Ryan'ın (1985, 2002) Öz Belirleme Kuramıdır (Self-Determination Theory). Bu kuram, temel olarak dış etki veya müdahale olmaksızın yapılan seçimlerin arkasındaki motivasyonla ilgilidir (Deci ve Ryan, 2002). Öz belirleme kuramı, bireylerin motive olması için üç temel ihtiyaca gereksinim olduğunu savunur. Yani, içten gelen ve evrensel ihtiyaçlar ile psikolojik ihtiyaçların karşılanması gerekir. Bu ihtiyaçlar arasında “özerklik (kişinin kendisinden kaynaklanan eylemlerinin kişisel bir onayı), yeterlilik (faaliyetlerini tamamlayabilme becerisine özgüven) ve ilişkililik (başkalarıyla pozitif kişilerarası ilişkiler)” yer almaktadır (Dinçer ve Yeşilyurt, 2017, s. 4). Deci ve Ryan'a (1985, 2002) göre, bu psikolojik ihtiyaçların bireyin sosyal çevresi tarafından tatmin edilmesi, bireyi harekete geçirmek için gerekli bir itici güç sağlayan güdüsel bir güç olarak hizmet eder. Bu da eğitim ortamlarında daha olumlu sonuçlar doğurur. Liu'ya (2016, s. 94) göre, Öz Belirleme Kuramı “farklı motivasyon değişkenlerini kapsayan kapsamlı, teorik bir çerçeve”dir. Öz Belirleme Kuramı, ayrıca, öğrenme olgusunun öğrenciler için doğası gereği keyifli olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, dışsal motivasyonun farklı türlerinin yanı sıra içsel motivasyonu anlamak ve onları teşvik etmek eğitimciler için önemli bir konudur.

Öz Belirleme Kuramı (Ryan ve Deci, 2000), bir kişiye bir eylemde bulunma konusunda ilham veren çeşitli nedenlere ve hedeflere dayanan farklı motivasyon türleri olduğunu öne sürmektedir. Bir eylemde bulunma motivasyonu, içsel ya da özünde zaten var olan hazzan, yani içsel motivasyondan ya da dışsal bir baskıdan, yani dışsal motivasyondan kaynaklanabilir. Farklı bir şekilde ifade edersek, içsel motivasyon, bir öğrenme

görevinin ya da davranışının, kendi iyiliği için ve sadece zevk ve memnuniyet için yapılmasını ifade ederken, dışsal motivasyon esasen bir dış ödüle ulaşmak için bir davranış sergileme ile ilgilidir (Dörnyei, 2014). Ryan ve Deci'ye (2000, s. 60) göre, dışsal motivasyon “Aktiviteyi birtakım farkedilebilir sonuçlara ulaşmak için yapmaktır”. Kırkağaç ve Öz (2017a, s. 99) “İçsel motivasyona sahip olan öğrencilerin aksine, dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerin, aktivitenin yansıttığı olumlu duyguları hissetmezler. Daha ziyade, bu öğrenciler aktiviteye, kendi doğasında bağlı olmayan sonuçlara değer verirler.” görüşünü savunmaktadırlar.

İçsel motivasyon “farkedilebilir sonuçlardan ziyade kendi içsel tatminleri için bir faaliyet yapmak” olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s. 56). Başka bir deyişle, bu durum, kendisi için bir faaliyet yapmakla ve belirli görevlerin katılımı ve başarısından elde edilen zevk ve memnuniyetle ilgilidir. Ayub'a (2010) göre içsel motivasyon, içsel psikolojik ihtiyaçlardan ve içselleştirme süreci ile işlevsel hale getirilen Öz Belirleme Kuramından oluşur. Nitekim itici güç olarak adlandırılan motivasyon, öz belirleme teorisi çerçevesi içerisinde, güdüleyici öğrenmede, bir görevi üstlenmek ya da bir davranış sergilemek için önemli bir faktör gibi görünmektedir. Komarraju, Karaub ve Schmeck (2009, s. 47) “İçsel olarak motive olmuş bireylerin içsel bir kontrol odağına sahip olma eğiliminde olduklarını, entelektüel uyarım arayışına yöneldiklerini ve yeni şeyler öğrenmeye hevesli olduklarını savunurlar. Dışsal olarak motive olmuş bireyler, öğrenmenin içsel bir zevkinden ziyade, koşullu hedeflere ulaşmak için eğitimi takip ederler”.

Öz Belirleme Kuramına dayanan çeşitli motivasyon biçimlerini ölçmek amacıyla, Vallerand, Pelletier, Blais, Brière ve Senècal (1992), Noels ve diğerleri (2000), motivasyon ve ilgili alt bileşenlerin üç ana bileşenini kapsayan dil öğrenme yönelimi ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek üç tür içsel motivasyonu ölçmektedir; bilmek için içsel motivasyon, başarmak için içsel motivasyon ve uyarımı deneyimlemek için içsel motivasyon (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000; Vallerand, Pelletier ve Koestner, 2008). İçsel motivasyon, bireylerin öğrenme ya da bir şeyler öğrenmeye çalışmanın sonucunda elde ettikleri zevk ya da keyif nedeniyle görevleri yerine getirme konusundaki aktif katılımları ile ilgilidir (Clark ve Schroth, 2010; Kırkağaç ve Öz, 2017a). Noels ve diğerleri (2000) göre, içsel motivasyon, yeni fikirlerin ortaya çıkması veya bilgi edinilmesi sonucu ortaya çıkan olumlu duygular ile ilgilidir,

bireylerin bir görevin üstlenilmesi veya bir hedefe ulaşma çabalarının bir sonucu olarak hissettikleri bir zevktir. İçsel motivasyon; yetkinlik hissinden zevk alan ve bir şeyler yapabilen bireyler için öncelikle motivasyonel öneme sahip bir görevi yerine getirmenin tatmin edilmesiyle ilgili endişeleri gerçekleştirmesidir (Kırkağaç ve Öz, 2017a). Son olarak, uyarımı deneyimlemeye yönelik olan içsel motivasyon, görev ya da performansın kendisiyle ilişkili heyecanı ve hazzı temsil eder. Farklı şekilde ifade edecek olursak, bireyler, beklenen davranışa aktif olarak, sadece kendisinin değil, ya da daha fazla öğrenmenin de ötesinde, görevin kendisine eklediği olumlu duyulardan da sorumludurlar (Kırkağaç ve Öz, 2017a). Sonuç olarak, öz-belirleme teorisine göre, içsel motivasyona sahip bireyler, içsel kontrol ve içsel entellektüelliğe sahiptir, zevk için bir görevin başarılmasının tadını çıkarır, uyarıcı duyuların deneyimine yol açan faaliyetlerde bulunur ve yeni şeyler öğrenmeye isteklidirler (Ayub, 2010; Deci ve Ryan, 1985; Komarraju ve diğerleri, 2009; Vallerand ve diğerleri, 1992).

Dışsal motivasyon temel olarak ayırt edilebilir sonuçlara ulaşmak için bir aktivite yapmanın araçsal değeri ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000). Deci ve Ryan'a (1985) göre, dört tür dışsal motivasyon vardır: içselleştirme kavramıyla işlevselleştirilen dış, içe dönük, tanımlanmış ve bütünleştirilmiş düzenleme biçimleri. Ancak, içsel motivasyon gibi, dil öğrenme yönelim ölçeğinin dışsal motivasyon bileşeni de üç tür motivasyondan oluşur: dış ödüller, cezalar ve kısıtlamalar yoluyla düzenlenen harici düzenlemeler. Gerçekten de, bireyler temel olarak görev / faaliyetin kendisinden tamamen farklı olan somut sonuçlara odaklanmaktadır (Kırkağaç ve Öz, 2017a).

İçe dönük düzenleme (introjected regulation), esas olarak, belli faaliyetlerin öneminin ve nedenlerinin içselleştirilmesi ile ilgilidir. Aslına bakılırsa, “Bir düzenlemeyi kabul etmek, kendi başına bir düzenlemeyi kabul etmemek, içe dönük düzenlemenin temelidir” (Deci ve diğerleri, 1991, s. 329). Bu nedenle, içe dönük düzenlemeler, bir kişinin zorlayıcı yaptırımlar ve vaat edilen ödüller ile hareket etmesini ve güçlendirilmesini öngören kural ve talepleri dikkate alır. Ancak, bu kural ve istekler düzenlenmiş benliğin bir parçası olarak kabul edilmezler (Deci ve Ryan, 1991). Farklı bir şekilde ifade edecek olursak, içe dönük davranış öz belirleme davranışı olarak görülmez (Deci ve diğerleri, 1991).

Dışsal motivasyonun son bileşeni, “akademisyenlerle ilişkili değerlerle özdeşleşmeyi seçmeyi” içeren tanımlanmış düzenlemedir (Komarraju ve diğerleri 2009, s. 47). Başka bir deyişle, tanımlanmış bir düzenleme, bireysel değerler ve kendini seçen bir davranışın önemini belirler ve sonra dışsal güdüleme özdeşleşmesi yoluyla içselleştirilmesini düzenler. Tanımlanmış düzenleme (Identified regulation), kişinin davranışa değer verdiği ve düzenleyici süreci tanımladığı ve kabul ettiği zaman ortaya çıkar. Deci ve diğerleri (1991), tanımlama yoluyla, düzenlenmiş davranışların benliğin bir parçası haline geldiğini ve dış ve içe dönük düzenlemelerle karşılaştırıldığında daha özerk veya öz-belirleyici olarak kabul edildiğini savunmaktadır (Deci ve Ryan, 1991; Deci ve diğerleri, 1991; Ryan ve Deci, 2000) çünkü tanımlanmış davranışlar istemlidir.

Ryan ve Deci (2000, s. 55) dışsal motivasyonun ya yoksullaşan ya da aktif, etken devletlerin yoksul biçimlerini temsil ettiğini ileri sürerler. Ayrıca şunları belirtmişlerdir:

Öğrenciler, dışlanmışlık, direnç ve ilgisizlik ile dışsal olarak motive edilmiş eylemler gerçekleştirebilir veya alternatif olarak, bir görevin değerini veya faydasını içsel olarak kabul eden bir isteklilik tutumuna sahip olabilirler. Birinci durumda - klasik dışsal motivasyon olgusunda - biri dışarıdan harekete geçirildiğini hisseder; İkinci durumda, dışsal amaç kendiliğinden kabul görür ve böylece bir irade duygusuyla benimsenir. Dışsal motivasyonun bu farklı türlerini anlamak ve her birini teşvik etmek, öğrenmeyi teşvik etmek için her zaman içsel motivasyona dayanamayan eğitimciler için önemli bir konudur.

Son olarak, dil öğrenme yönelim ölçeğinin üçüncü bileşeni, “harekete geçme niyeti olmadığına dair durum” ile ilgili bir anlam ifade eden güdülenememe (amotivation) olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000, s. 61). Gerçekten de, güdülenememe, bireylerin davranışlarının kendi başlarına kontrol edilememesi nedeniyle ne içsel olarak ne de dışsal olarak motive edildiği bir duruma işaret eder. Vallerand ve diğerlerine (1992) göre, motive olmayan öğrenciler, faaliyetlerinin ve davranışlarının kendi kontrolleri dışındaki güçler tarafından kontrol edildiğini ve düzenlendiğini algılar. Bu nedenle, yeterlilik eksikliği, bir eylemin gerçekleştirilmesinde veya istenen sonuçların elde edilmesindeki belirsizliğin, bireylerin dış etkilere cevap vermemelerine yol açabilir ve hatta onları akademik faaliyetlere katılmayı ve akademik faaliyetlerini sürdürmelerini engellemeye teşvik edebilir.

Noels ve diğerleri, sistematik araştırma programı aracılığıyla Gardner'ın bütüncü yönelimi ve öz belirleme motivasyon biçimleri arasında güçlü bir bağ bulmuşlardır. Noels (2003, 2009), birbiriyle ilişkili üç alt tabakadan oluşan daha büyük bir motivasyon yapısı kurmayı önermiştir: a) "dil öğrenmenin eğlenceli, ilgi çekici,

zorlayıcı veya yetkinlik artırıcı olup olmadığı gibi", dil öğrenme sürecinin doğasında bulunan içsel nedenler "(Dörnyei, 2005, s. 77); b) dil öğrenimi için öz-kararlılık sürekliliğine bağlı olarak dışsal nedenler. Bu alt tabaka dış ve içselleştirilmiş baskıları kapsar ve Gardner'ın araçsal yönelimi ile ilişkilidir. c) ikinci dil öğrenici grubu ile pozitif ilişkiyi ilgilendiren ve sonuçta grupla birlikte tespit edilme olasılığını içeren *bütünleyici nedenler* ile ilişkilidir. Noels ve meslektaşlarının bulgularına ve öz belirleme kuramının prensiplerine dayanarak, Dörnyei (2005), bölümde ilerleyen kısımda ayrıntılı olarak ele alınmış olan motivasyona, yani İkinci Dil Motivasyon Öz Sistemi'ne yönelik daha süreç odaklı bir yaklaşım geliştirmiştir.

Öz belirleme kuramı 1985'te Deci ve Ryan tarafından ortaya atılmıştır. O zamandan bu yana motivasyonu yeniden kavramlaştırmak için pek çok girişimde bulunulmuştur (Deci, Koestner ve Ryan, 2001; Deci ve diğerleri, 2015; Marsden ve diğerleri, 2014; Noels ve diğerleri, 2000; Noels, Clément ve Pelletier, 2001; Ryan ve Deci, 2000, 2013). Pedagojik açıdan, eğitimde akademik motivasyon, ikinci dil edinimi araştırması alanında özellikle, öz belirleme kuramı içinde normal olarak işlevsel hale getirilir. Pek çok araştırma, hem ikinci dil öğreniminde hem de diğer alanlarda tutum, motivasyon ve akademik motivasyonun etkili öğrenmedeki önemini kabul etmiştir (Çetin, 2015; Ersanlı, 2015; Kırkağaç ve Öz, 2017a; Komarraju ve diğerleri, 2009; Liu, 2016; Liu, Wang, ve Ryan, 2016; Martinezve diğerleri, 2016; Öz, 2016a; Pourfeiz, 2015, 2016; Sikhwari, 2014; Van den Berg ve Coetzee, 2014; Yang 2013).

Öz (2016a), Türkiye bağlamında 104 İngilizce öğretmeni ile yaptığı çalışmada akademik motivasyonun artmasında üstbilişsel farkındalığın rolünü araştırmıştır. Bulgular metabilişsel farkındalık ile akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bilişin (KOC) bilgisi ve bilişsel farkındalığın iki ana bileşeni olan bilişsel (ROC) bilgisi, akademik motivasyondaki anlamlı değişkenin %44'ünü oluşturan, akademik motivasyonun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Pourfeiz (2016), Türkiye'de bir devlet üniversitesinde 102 öğretmen adayı arasında akademik motivasyon ile yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemek için kesitsel bir çalışma yürütmüştür. Bulgular, yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar ve akademik motivasyon arasında karşılıklı ilişki göstermiştir. Belirgin

bir şekilde, yabancı dil öğrenimine yönelik tutumların davranışsal ve duyuşsal / değerlendirici bileşenleri akademik motivasyonların en güçlü belirleyicileri olarak bulunmuştur. Ayrıca, bilişsel ve duyuşsal / değerlendirici bileşenler, algılanan içsel ve dışsal motivasyon ile pozitif ilişkili iken, davranışsal bileşen, güdülenememe ile negatif ilişkili bulunmuştur.

Genç, Kuluşaklı ve Aydın (2016), yabancı dil olarak İngilizce eğitim alan Türk lisans öğrencilerinin öğrenme sürecinde motivasyonun önemli bir rol oynadığını ve katılımcıların İngilizce öz yeterliklerinin inanç ve motivasyonları üzerinde büyük etkisi olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Önder ve diğerleri, (2014) akademik başarının akademik motivasyondan büyük ölçüde etkilendiği bulunmuştur. Bedel (2016), Türkiye okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Liu (2016) tarafından yapılan yeni bir çalışma, Çinli öğrencilerin eşit düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip olduklarını kanıtlamıştır.

Öz Belirleme kuramına dayalı ikinci dil motivasyon araştırması alanında yapılmış olan bir dizi deneysel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, ikinci dil öğrenim sürecinde içsel ve dışsal motivasyonun önemini kanıtlamıştır. Örneğin, Kırkağaç ve Öz (2017a), 200 İngilizce öğretmeni adayı ile akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki olası ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma verileri, Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS) ve kişilerin kendilerinin beyan ettikleri not ortalaması (GPA) kullanılarak toplanmıştır. Çalışmalarının sonuçları, dışsal düzenleme, tanımlanmış yönetmelik ve belirlenen yönetmelik olmak üzere üç boyutu olan dışsal motivasyon'un, katılımcıların akademik başarıları ile anlamlı ve pozitif korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde, katılımcıların akademik başarıları ve 'öğrenmek için içsel motivasyon' ve 'başarmak için içsel motivasyon' arasında anlamlı ve pozitif korelasyon bulunmuştur. Beklendiği gibi, güdülenememe akademik başarı ile negatif bir korelasyon göstermiştir. Bulgular ayrıca, akademik motivasyonun, katılımcıların akademik başarılarındaki varyansın %10'unu açıkladığını göstermiştir.

Pourfeiz (2016), bir devlet üniversitesinde 102 İngilizce öğretmen adayı ile akademik motivasyon ve yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Çalışmanın sonuçları yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar ile akademik motivasyon arasında karşılıklı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil öğrenimine yönelik tutumların davranışsal ve duyuşsal / değerlendirici bileşenleri akademik motivasyonların en güçlü belirleyicileri olarak ortaya çıkmıştır. Ek olarak, bilişsel ve duyuşsal / değerlendirici bileşenler, algılanan içsel ve dışsal motivasyonla pozitif ilişkiye sahipken; davranışsal bileşen, güdülenememe ile negatif ilişkili bulunmuştur. Tutumların ve akademik motivasyonun ikinci bir dili öğrenmede birbirleriyle ilişkili olduğu ve bu nedenle gelişmiş ikinci dil öğrenme deneyiminde önemli faktörler olduğu sonucuna varmıştır.

Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yapılan bir araştırmanın katılımcıları 142 İngilizce Öğretmenliği bölüm öğrencisinden oluşmaktadır. Nicel bulgular katılımcıların diğer motivasyonel yönelimlerden daha yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını ve yönelimlerinin düzenleme, öğretmen özerkliği desteği ve sınıf katılımı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, nitel bulgular katılımcıların çoğunlukla içsel odaklı olmasına rağmen, diğer motivasyonel faktörlerin de konuşma becerisi için kişinin kendi iradesinin rol oynadığını ortaya koydu. Öğretmen, motivasyon destekçisi olarak önemli derecede sınıftaki ana faktör olarak bulunmuştur. Yine bu bulgular, öğretmenlerin kaygısız bir sınıf ortamı yaratmak için çaba sarf etmeleri gerektiğini ve ikinci dil öğrencilerinin İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarını desteklemelerini ve ikinci dil öğrenme engellerini aşmaları gerektiğini savunmaktadırlar.

1.3.2.3. Yatırım Olarak Motivasyon

Postyapısalcı bir perspektiften bakıldığında, ikinci dil öğrenmeye yönelik motivasyon, hedef dilde (TL) “yatırım” olarak kabul edilir ve sonuçta kültürel sermayenin artmasına olanak sağlar (Norton, 1995, 2000, 2013). İkinci dil edinimi alanında baskın olan güdülenme kavramlarına, örneğin; Gardner'ın bütünleyici ve araçsal ikiliği alanında, meydan okuyan Norton (1995) bütünleyici ve araçsal motivasyon gibi kavramların iktidar, kimlik ve dil öğrenimi ilişkilerini tam olarak yakalamadığını ileri sürer. Norton'a (2001, s. 166) göre “dil öğrenenler konuştuklarında, yalnızca hedef dil konuşmacılarıyla bilgi alışverişi yapmakla kalmazlar, aynı zamanda sürekli olarak kim olduklarını ve sosyal dünyayla nasıl ilişki kurduklarını anlamlandırır ve yeniden organize ederler.”

Bourdieu (1977), bu konuda, ekonomik mecazlara dikkat çekmiştir. Daha belirgin olarak “kültürel sermaye” kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Bütünleyici ve araçsal motivasyondan ziyade yatırım kavramının, ikinci dil öğrenenlerinin sosyal ve tarihsel olarak oluşturulmuş ilişkilerini ve ikinci bir dil öğrenmeye yönelik kararsız isteklerini daha doğru bir şekilde betimlediğini savunmuştur. Norton (1995, s. 17), öğrencilerin ikinci bir dili öğrendiklerinde, kültürel sermayelerinin değerini arttıracak daha geniş bir maddi kaynak yelpazesi edinecekleri anlayışıyla bunu yaptıklarını gözlemler. Öğrenciler, bu yatırımdan iyi bir getiri elde etmeyi umarlar. “Bu, şimdiye kadar erişilemeyen kaynaklara erişmelerini sağlayacak bir geri dönüşür”. Norton’un (2001) ‘hayali topluluğu’, bir ikinci dil topluluğuyla özdeşleştirilmeye ve bütünlüğünün yorumlanması açısından yeterince açıklayıcıdır. Çünkü ikinci dil öğrencisinin “hayali topluluk, hayal edilmiş bir kimliği gerektirir ve öğrencinin hedef dilde yaptığı yatırım bu bağlamda anlaşılmalıdır” (Norton, 2001, s. 166). Norton’a (2001, s. 170) göre:

Öğretmenler, öğrencileri kendilerini sınıf topluluğu, hedef dil topluluğu ve hayal edilen topluluk dahil olmak üzere çeşitli topluluklarda yaşamayı düşünmeye teşvik edebilir. Öğretmenler öğrencilere hayal ettikleri toplumdaki yatırımlarını kendi benzersiz olasılıkları ve sınırlamaları ile sorgulamalarına yardımcı olarak, aynı anda dil sınıfına katılmama riskini de ele alabilirler.

Norton (2001), ikinci dil öğrencilerinin geleceğe yönelik hayallerinin doğasını anlamalarına katkı sağlamıştır. Dil öğrenen öğrencilerin kimlik problemlerini, öğretmen eğitimi programlarında da anadili İngilizce olmayan öğretmenler için daha fazla etki yaratmaya yardımcı olmuştur. Böylece, ikinci dil öğrencilerinin ikinci dil öğrenimine yönelik niyetlerini yakalamada benliklerin rolüne büyük ölçüde vurgu yapan diğer kuramların yolunu açmıştır.

1.3.2.4. Çeşitli Süreç Odaklı Teoriler

Dörnyei ve Csizér (2002) ‘Olası Benlik (Possible Selves) kuramına dayanan konuya yaklaşmak için yeni bir kuramsal yapı ileri sürmüşlerdir. Olası benlikler kuramı, bireylerin ümitlerinin, korkularının, hedeflerinin ve tehditlerinin zihinsel temsili ve bunların ne olabileceği, neye dönüşmek istedikleri ve neye dönüşmekten korktukları ile ilgili fikirleri olarak görülür. İkinci dili öğrenmeye yönelik motivasyon ve ikinci dil topluluğuyla özdeşleşme arzusu, hedef dil grubuyla özdeşleşmek yerine, dil

öğrenenlerin öz kavramında özdeşleşme süreci ile açıklanmalıdır. Bu yüzden, dünyada İngilizlerin çeşitliliği ile Gardner geleneğindeki bütüncül yaklaşım, dil öğrencilerinin ikinci dili öğrenme isteğini uygun bir şekilde tanımlayamaz.

Gardner'ın motivasyon modelini genişletmek için Clément, Dörnyei ve Noels, (1994), Clément ve Kruidenier (1985), Dörnyei (2005) dilsel özgüven kavramını anlamlı bir motivasyon alt sistemi olarak ortaya koymuştur. Dörnyei'ye (2005) göre, bu sistem önemli psikolojik araştırmalarda öz-yeterliliğe verilen artmakta olan önem ile büyük ölçüde uyumludur. Sonuç olarak, motivasyonel bir bakış açısından, dilsel özgüven kuramı (Clément ve Kruidenier, 1985), öz belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 1985, 2002), içsel, dışsal ve bütüncül yaklaşım (Noels, 2003) olmak üzere birbiriyle ilişkili üç alt-yapısıyla birlikte sosyo-eğitim kuramı, hem dili ikinci dil olarak öğrenme hem de yabancı dil olarak öğrenmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin iletişim kurma konusundaki istekliliğini ve hedef dil topluluğu veya uluslararası toplumla kültürleşme ve kimlik belirleme derecelerini belirleme potansiyelleri vardır (Yashima, 2002; Yashima ve diğerleri, 2004). İkinci dil ediniminde pek çok araştırma (Bektaş-Çetinkaya, 2009, 2012; Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour, 2012; Hashimoto, 2002; Yu 2008, 2011), motivasyonun, dil başarısı ve iletişim kurma konusunda etkili olduğunu göstermiştir.

1.3.2.5. İkinci Dil Motivasyonel Öz Sistemi

İkinci ya da yabancı bir dili öğrenmek çoğunlukla karmaşık ve sıkıcı bir süreçtir. İkinci bir dil öğrenmek için motivasyon, “insan davranışının temeli” olarak görülür (Dörnyei, 2014, s. 519). Sonuç olarak, “başarılı dil öğreniminin öneminin artmasıyla, motivasyona, alandaki diğer bireysel farklılıklardan farklı olarak önemli ölçüde özel bir ilgi gösterilmiştir” (Öz, 2016b, s. 167). Ayrıca, motivasyon, ikinci bir dil öğretiminde, başarı ya da başarısızlık ölçütüyle tanımlanmıştır. Bununla birlikte, dil öğretmenleri tarafından da büyük ilgi görmüştür. Çoğu zaman, ikinci dil öğretmenlerinin bu konudaki uğraşlarına rağmen, çoğu öğrencinin gerekli İngilizce dil yeterliliğini elde edemediği görülmüştür. Daha açık bir şekilde ifade edecek olursak, ikinci dil öğrencilerinin sınıf dışında yeterli girdiyi almadıkları ve ana dili konuşanlar ile etkileşim fırsatlarının bulunmadığından İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği durumlarda öğrenciler

yeterli dil seviyesine ulaşamamaktadırlar. Aslında, etkili bir duygusal faktör ve itici güç olarak motivasyon, ikinci dil öğrencilerinin davranışlarını etkileme potansiyeline sahiptir (Dörnyei, 2005, 2014). Ayrıca, ikinci bir dilin ustalığı gibi uzun süreli bir öğrenme sürecinde, öğrencinin nihai başarısı her zaman motivasyon düzeyine bağlıdır (Dörnyei, 2014, s. 520). Dörnyei'ye (2010b, s. 74) göre, “çoğunlukla, yeterli motivasyona sahip olan öğrenciler, dil becerilerine bakılmaksızın, ikinci dilin işleyiş bilgisini kavrayabilirken, yeterli motivasyonu olmayan, en parlak öğrenenler bile, gerçekten iletişim kurabilecekleri bir dile ulaşmak için hedefledikleri dili yeterince uzun süre öğrenmeye çalışmayacaklardır”.

Daha önce de belirtildiği gibi, son beş yılda, ikinci dil öğrenme motivasyonu konusunda çok yoğun araştırmalar yapılmıştır. İkinci dil motivasyonunun gerçek doğasını ortaya çıkarmak için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Dörnyei (2005, 2009a, 2014), ikinci dil motivasyon araştırmasını üç farklı döneme ayırır. İlk dönem sosyal psikolojik dönemdir. Bu dönemde, Gardner'ın (1985) sosyal psikolojik paradigması, başka bir ifadeyle, ikinci dil motivasyonunun sosyo-egitimsel modeli olarak bilinir. Bu model, hedef dil topluluğunun konuşmacılarına yönelik tutumların, öğrencinin bütüncü motivasyonunu belirlemede önemli bir rol oynadığını iddia eder. Motivasyonun da sadece topluluk üyeleriyle iletişim kurma ve hatta bazen onlar gibi olmak için bir topluluğun ikinci dilini öğrenme isteği olarak tanımlar (Gardner, 1985, 2001a, 2001b; Dörnyei, 2005, 2009a, 2014).

İkinci dönem; bilişsel-yerleşme dönemi olarak adlandırılır. Bu dönem, Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramını geliştirdikleri ve Noels'in (2001, 2003) dil öğrenme bağlamlarına uyarladığı dönemdir. Öz belirleme kuramının ikinci dil öğrenme bağlamlarına uyarlanması iki motivasyonel kurguya vurgu yapar. Bunlar; kendi iyiliği için bir davranış sergilemeyi içeren içsel motivasyon, zevk almak ya da merakını gidermek gibi eylemler ile örneklendirilirken bir şeyin sonu olarak onu takip eden dışsal motivasyon ise, iyi notlar almak veya cezadan kaçınmak gibi eylemlerle örneklendirilebilir.

Üçüncü dönem; 1990'ların sonlarında başlayan süreç odaklı dönem olarak adlandırılan dönemdir. Bu dönemde motivasyon araştırması yeni bir boyuta taşınmıştır. Motivasyonu ürün odaklı yaklaşımlar içinde görmek yerine, sürekli değişime uğrayan

ve devam eden, iniş ve çıkışları gösteren, dinamik bir kavram olarak motivasyona giderek artan bir ilgi vardı (Dörnyei, 2005, 2009a, 2014; Dörnyei ve Ushioda, 2009, 2011; Ryan, 2009; Ushioda, 2009). Buradaki temel amaç; öğrenci, öğrenme görevi ve öğrenme ortamı ile ilgili çeşitli faktörleri tek bir karmaşık sisteme dahil edilen motivasyon araştırmasında dinamik bir bakış açısı sistemi benimsemektir (Dörnyei, 2014).

Motivasyonel değişkenler üzerine yapılan genel araştırmalar, Gardner'ın (1985) sosyo-egitimsel modelinden son derece etkilenmiştir (Azarnoosh, 2014; Azarnoosh ve Birjandy, 2012; Clément, Dörnyei ve Noels, 1994; Dörnyei, 1994, 2005, 2010a, 2014; Dörnyei ve Ryan, 2015; Erdil- Moody, 2016; Gardner, 1985, 2001a, 2001b; Kormos ve Dörnyei, 2004; Öz, 2016b; Taguchi ve diğerleri, 2009). Bununla birlikte, motivasyonel araştırmalar son zamanlarda motivasyonun geleneksel kavramsallaştırılmasından daha çok süreç odaklı yaklaşımlara yönelmiştir. Bu yaklaşımlardan biri, motivasyonel öz benlik sistemidir. Bu yaklaşımda, motivasyonun, öğrencinin öz benliğinin bir parçası olduğunu savunulmaktadır. Aynı zamanda, ikinci dil öğrenme motivasyonu ile ideal ikinci dil benliği arasında yakından bir ilişki olduğu doğrulanmaktadır (Dörnyei, 2005, 2009a, 2010b, 2014, 2017; Dörnyei ve Chan, 2013; Islam, Lamb ve Chambers, 2013; Liu ve Thompson, 2018; Thompson, 2017; Thompson ve Erdil-Moody, 2016; Zhan ve Wan, 2016).

Bu bölümde daha önce de belirtildiği gibi, son zamanlarda, bazı araştırmacılar tarafından bütüncü kavramlar, kabul edilmemiştir (Dörnyei ve Al-Hoorie, 2017; Dörnyei ve Ushioda, 2009; Lamb 2004, 2012; Ushioda ve Dörnyei, 2009, 2017; Yashima, 2002, 2009, 2012). Bu kabul görmemede, kavramın ikinci dil öğreniminde tanımlanabilecek referans grubu olmayan, doğrudan öğrenme durumunun uygulanabilirliği (Dörnyei, 2005, 2010a), İngiliz İngilizcesi çeşitliliği nedeniyle İngilizce'nin sahiplenilmesi (Dörnyei, 2010a; Dörnyei ve Ushioda, 2009; Skutnabb-Kangas, 2000), yatırım olarak ikinci bir dil öğrenmenin kavramsallaştırılması (Norton, 1995, 2000) ve uluslararası duruş (Yashima, 2002, 2009) gibi konuların etkisi vardır.

Yashima (2009) herhangi bir ikinci dil grubundan ziyade kendini uluslararası toplumla ilişkilendirme eğilimini yakalamaya çalışan 'uluslararası duruş' kavramını ortaya koymuştur. Uluslararası tutum 'Yabancı veya uluslararası ilişkilere ilgi duymak,

yurtdışında okumaya veya çalışmaya istekli olmak, kültürlerarası ortaklarla etkileşime hazır olma durumu' ile ilgilidir (Yashima, 2002, s. 57). Bu, araçsallığı ayırt etmenin çok zor olduğu, yani bütünleyici olmaktan öte ikinci bir dil öğrenmeyle ilgili faydaların ayırt edilmesinin zorluğunu desteklemektedir (Lamb, 2004). Lamb (2004, s. 15), Batılılarla buluşma, pop-şarkıları kullanma, yurtdışında eğitim ve seyahat etme, arzulanan bir kariyer peşinde koşma isteklerinin birbiriyle ilişkili olduğunu savunur.

Kong ve diğerlerine (2018, s. 180) göre uluslararası duruşun temel özellikleri; küresel meselelere veya uluslararası ilişkilere ilgi, seyahat etme, yurtdışında kalma ya da yurtdışında çalışmaya istekli olma ve yabancılarla ya da yabancı kültürlerle etkileşime hazır olmaktır. Kim (2010, s. 321) ayrıca sadece hedef dil topluluğuna maruz kalmanın daha yüksek düzeyde bir ikinci dil öğrenme motivasyonunu garanti edemeyeceğini iddia eder. Buna ek olarak, başlangıçta dışsal yönelimli ikinci dil zorunluluk benliğine sahip olanlar bile, öğrenme hedefleri ve ikinci dil topluluklarına katılımları bağdaştığında ideal ikinci dil benliği sergileyebileceklerini ekler.

Dörnyei (2005), ikinci dil motivasyon araştırmalarına yönelik, yeni bir süreç odaklı yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşım; ikinci dil motivasyonel bir öz sistemi olarak adlandırılır. Bu yeni model, ikinci dilde motivasyonel gelişmelerin gösterilmesi için çalışan geleneksel olmayan araçsal bir çerçeve tasarlar (Kanat-Mutluoğlu, 2016, s. 29). Nitekim amaç; Higgin'in (1987) üç alanını ikinci dil öğrenimine uyarlamaktır. Bir dizi etkili ikinci dil edinim kuramını psikoloji alanındaki kendi araştırmalarının bulgularıyla birleştirmektir. Dörnyei'ye (2014) göre bu yeni model, olası benliklerin (Markus ve Nurius, 1986) psikolojik kavramına dayanır. İnsanların neler olabileceğine dair fikirlerini, yani olası benliği, ne olmak istediklerini, yani ideal benliği ve ne olmaktan korktuklarını, yani korku benliğini ifade eder. Öz (2016b), aynı şekilde, bu yeni çerçevenin, Gardner'ın (2001) gözden geçirilmiş motivasyon modelini, Ushioda'nın (2001) modelini, Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramını ve bu kuramın Noels (2003) tarafından genişletilmiş versiyonu da dahil olmak üzere yeni geliştirilen etkili yaklaşımları bir araya getirme girişimi olduğunu savunur.

Benzer şekilde, Öz'e (2016b) göre, yeni bir girişim olan, psikolojideki olası benlik teorisi, insanların gerçek öz ve ideal / zorunluluk benlikleri arasındaki mevcut uyumsuzluğu ve motivasyonu azaltma arzusunu üstlenen Higgins'in (1987,1998) öz

benlik çelişki kuramına derinden bağlıdır. Farklı bir ifadeyle, öz benlik çelişki kuramı “insanın gerçek benlik ve ideal benlik arasındaki farkı azaltmak için motive olduğunu” öne sürmektedir (Takahashi, 2013, s. 3). Öz benlik çelişki kuramı, insanlar mevcut öz ve ideal ya da zorunluluk benliği arasındaki çelişkiyi daraltmak istediklerinde motivasyonun tetiklendiğini öne sürmektedir. Farklılığı azaltma eylemi, iç ve dış etkilerin bir sonucudur”(Liu ve Thompson, 2018, s. 38). Motivasyonel öz sistemi, iki ana kuramın yan ürünü olarak gören Al-Hoorie (2017, s. 2) şunları belirtmektedir:

Öğrencilerin yeterlilik düzeyleri, elde etmeyi arzuladıkları seviyeden (yani gerçek-ideal çelişkiden) ya da karşılaşmayı bekledikleri seviyeden (yani, gerçek bir farklılıktan) düşük ise tedirginlik yaşarlar. Bu psikolojik tedirginlik ikinci dil yeterliliğini geliştirerek bu çelişkiyi azaltmak için bir tetikleyici olarak hizmet edebilir. Öte yandan, arzu edilen bir benliği hayal etmek, kişinin motivasyonunu arttırabilir çünkü hayal edilen benlik, bireyin görebileceği ve duyabileceği bir deneyimsel gerçeklik haline gelir.

Dörnyei (2005), Gardner'ın sosyo-kültürel modeline, bilhassa da bütüncüllük yapısına meydan okumaktadır. Gardner'ın ikinci dil motivasyonunun, “ana dili konuşan kişilerle asimilasyon ile değil, küresel toplumla” özümsemesi ve bütünleşmesi daha muhtemel olan öğrencilerin motivasyonel eğilimini kapsayamayacağını öne sürmektedir." Gerçekten de, gerçek dil öğrenme sürecine başarılı bir şekilde katılma, içsel veya dışsal olarak oluşturulmuş kendi imgelerinden daha önemli görünmektedir (Dörnyei, 2009a, s. 95). MacIntyre ve diğerleri (2009, s. 49), Csize’r ve Dörnyei’e, (2005) göre; bütüncü motivasyonun yeniden kavramsallaştırılması gerekliliğinin sebeplerini şöyle özetlemektedir:

1. İngilizce dünya genelinde yayıldıkça, belirli bir kültürle olan ilişkisi giderek azalmıştır. Sonuç olarak, herhangi bir kültürden ayrılmış olan olası benlikler yapısı dil öğrenenler için daha açıklayıcı bir güce sahip olabilir;
2. Bir bakış açısı, hem motive edici hem de motivasyon azaltıcı faktörlerin çakışması gibi farklı motivasyonel etkilere bakabilir;
3. Gardner’ın modelindeki terminoloji gereksiz yere kafa karıştırıcı, bazen belirsizdir ve alanyazında kavramsal zorluklara yol açmaktadır.

Dörnyei (2005), ikinci dil motivasyonuna, doğrudan sınıf bağlamında merkezlenen daha süreç odaklı ve durumsal bir yaklaşım önermiştir. Yeni modelin ayırt edilen bir özelliği olan motivasyonel öz sistem, olası öz sistemin değişken tasarımında bulunmaktadır (Ghanizadeh, Eishabadi ve Rostami, 2016). İkinci dil motivasyonel öz-sistemi üç boyuttan oluşmaktadır:

a) **İdeal ikinci dil benliği**, kişinin ideal benliğinin ikinci dile özgü yönüdür (Dörnyei, 2005, 2009a; Papi, 2010; Taguchi, Magid, ve Papi, 2009) ve birisinin ideal olarak sahip olmak istediği özellikleri ile ilgilenir (Dörnyei, 2010b, s. 78). Bu özelliklerin, olası benlik kavramına uygun nitelikler olduğunu belirtir. Bunun; eğer bir öğrenci, kendini hedef dili konuşan ideal bir kişi olarak düşünürse, ideal ikinci dil benliği, ikinci dili öğrenmek için güçlü bir motivasyon faktörü olarak işlev görebilir anlamına gelme olduğunu savunur (Dörnyei, 2010b; Dörnyei ve Chan, 2013, Öz, 2016b; Wong, 2018). Yani, ideal ikinci dil benliği, ikinci dil kullanıcılarına karşı olumlu bir eğilim gösteren bütüncü bir güdü içerir. Aynı zamanda, ikinci dil kullanımının teşvik edeceği başarıya ulaşmak için çaba gerektiren bir sınıf geçme odaklı araçsal güdüyü de kapsar (Wong, 2018, s. 202).

Bu nedenle, kişinin kendini ikinci dilde yetkin bir konuşmacı olarak hayal etmesinin, ikinci dili öğrenmek için güçlü bir motivasyon aracı olarak çalıştığı sonucuna varmak mantıklı görünmektedir. Bunu yaparak, öğrenmeye çalıştığı dilde yetkin olmayan ikinci bir dil öğreneni, ideal ikinci dil benliği ile gerçek ikinci dil benliği arasındaki boşluğu azaltmaya çalışır. Wong'a (2018) göre, ideal ikinci dil benliği kişiye gelecekte bir rehber olarak hizmet eder ve kişinin hedef dilde yetkin bir kişi olma arzusunu yansıtır. Motivasyonel öz sistem yaklaşımında ikinci dilde motivasyona yönelik yapılan önemli bir araştırma, ideal ikinci dil benliğinin, zorunluluk benliğinden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Csizer ve Kormos, 2009; Kim ve Kim, 2014; Kong ve diğerleri, 2018; Kormos ve diğerleri, 2011; Lee ve Ahn, 2013; Magid, 2013; Magid ve Chan, 2012; Papi, 2010; Taguchi ve diğerleri, 2009; Wong, 2018; Xie, 2014) .

(b) **İkinci dil zorunluluk benliği**; kişinin sosyal algıya bakış açısıdır. Ayrıca, bu kavram, ikinci bir dilde beklentileri karşılayan ve olumsuz sonuçlardan kaçınmaya yönelik işlevlerle ilgilidir. Başka bir deyişle, zorunluluk benliği, “kişinin, sosyal beklentileri karşılaması gerektiğini düşünmesi ya da önleme odaklı araçsal güdülerle ilgili çalışma ya da işte başarısızlık gibi olumsuz sonuçlardan kaçınması gerektiğini düşündüğü özel nitelikleri şeklinde somutlaştırır” (Wong, 2018, s. 202). Kong ve diğerleri (2018), zorunluluk benliğini, dış etkenlerin dayattığı pasif bir benlik olarak görmektedirler. İkinci dil edinim araştırması alanında, ideal ikinci dil - zorunluluk benliği, öğrencilerin "öğrenim sürecindeki başarısızlıklardan kaynaklanan olası olumsuz sonuçlardan kaçınmak ya da öğrencilerin ebeveynleri de dahil olmak üzere

hayatlarındaki önemli kişilerin beklentilerini karşılamak için ikinci bir dili öğrenme durumlarını ifade eder” (Kong ve diğerleri 2018, s. 179).

c) İkinci dil öğrenme deneyimi, daha fazla doğrudan öğrenme ortamı ve deneyimi ile ilgili olan “durumsal, yürütücü” güdülerle ilgilidir (Dörnyei, 2009a, s. 29). Bu güdüler arasında öğretmen, müfredat, akran grubu ve başarı deneyimi (Dörnyei ve Chan, 2013; Dörnyei ve Ryan, 2015; Dörnyei ve Ushioda, 2009; Öz, 2016b; Ushioda ve Dörnyei, 2009) ve ikinci dil öğrencilerinin ikinci dil öğrenmesine karşı olan tutumları da yer almaktadır. Dörnyei ve Chan (2013, s. 439), motivasyonel öz sistemde ikinci bir dil öğrenmek için üç temel motivasyon kaynağının bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar; (a) öğrencilerin etkili bir ikinci dil kullanıcısı olmak için içsel istekleri, b) ikinci dil öğreniminde yabancı dilini ustalaştırmak için her iki durumda da oluşan motivasyonu önemli derecede etkilediğini ortaya koymuştur.

Başka bir araştırmada Khan (2015), ikinci dil motivasyonel benlikleri ile ikinci dil başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hem nicel hem de nitel veri analizinden elde edilen bulgular, ideal ikinci dil benliğinin hem İngilizceyi öğrenmek için motivasyon düzeyini hem de resmi ikinci dil başarısını çok fazla etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, zorunluluk benliğinin sadece katılımcıların motivasyon düzeylerinde, yani İngilizce öğrenme çabalarında, önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, zorunluluk benliği ikinci dil öğrenme sürecini etkilemiştir. İdeal ikinci dil benliği, katılımcıların motive edilmiş davranışının en güçlü göstergesi olarak kanıtlamıştır. Bu, gelecek benliğinin net bir bakış açısına sahip olması, ikinci dil öğrencilerine daha iyi bir dil öğrenmenin yollarını bulmak için nihayetinde motive eden dili öğrenmeye yönelik olumlu bir tutumla sonuçlandığını gösterir.

İslam ve diğerleri (2013), 1000'den fazla Pakistanlı lisans öğrencisinin İngilizce öğrenme motivasyonunu araştırmıştır. Bu çalışmanın amacı, Dörnyei'nin ikinci dil motivasyon modelinin süregelen geçerliliğine katkıda bulunmak ve yeterince araştırılmamış evrensel bağlamda göze çarpan motivasyon faktörlerini ele almaktır. Bulgular, ikinci dilde Motivasyonel Öz Sistemin geçerliliği ve Pakistan bağlamındaki önemi ile ilgili alana deneysel anlamda destek sağlamıştır. Öğrenme deneyimine ve İdeal ikinci dil benliğine karşı olan tutum, öğrenme çabasının en güçlü belirleyicisi olarak bulunmuştur. Ayrıca, önerilen yeni bir yapının, yani Ulusal Menfaat'in, ideal

ikinci dil benliğine büyük ölçüde katkıda bulunduğunu bildirmişlerdir. İslam ve diğerleri (2013), çalışmalarının İngilizcenin, öğrencilerin ulusal kimlikleri ve çıkarlarıyla ilişkisini anlama ihtiyacının altını çizdiğini ileri sürmektedir.

Thompson ve Erdil-Moody (2016), dil öğrenme motivasyonu ve çok dillilik durumunu inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Amaç, motivasyon ile çok dilliliğin işlevselleştirilmesi arasındaki ilişkiyi, yani, üçüncü bir dil ve Algılanan Pozitif Dil Etkileşimiyle (PPLI) herhangi bir deneyimi ortaya koymaktır. Sonuçlar, çok dilliliğin işlevselleşmesi için ideal ikinci dil benliği ile çok dillilik statüsünde anlamlı derecede bir etki ve grup yeterliliği farklılıkları göstermiştir. Bununla birlikte, zorunluluk benliğine özgü olan grupta anlamlı bir yeterlilik grubu farkı görülmemiştir. Farklı bir şekilde ifade edersek, daha fazla yetenekli olan grup, daha az yetenekli olan gruptan daha yüksek derecede ideal ikinci dil benliği seviyesi olduğunu ifade etmiştir.

Kong ve diğerleri (2018), Dörnyei'nin (2005, 2009a) İkinci Dil Motivasyonel Öz Sistemi çerçevesinde, Güney Kore'deki üniversite ortamlarında daha az yaygın olarak öğretilen dil (LCTL) ve yaygın olarak öğretilen dil (CTL) öğrencileri arasındaki ikinci dil öğrenme motivasyonunu kıyaslamak için karşılaştırmalı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya toplamda 1296 Koreli üniversite öğrencisi katılmıştır. Bunların 638'i yaygın olarak öğretilen dil öğrencisi (CTL) iken 658'i daha az yaygın olarak öğretilen dil (LCTL) öğrencilerinden oluşmaktadır. Sonuçlar, Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyonel Öz Sisteminin geçerliliğini desteklemektedir. Her iki grup için de, öğrencilerin amaçlı çabasını etkileyen en etkili faktörün ikinci dil öğrenme tutumunun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu tutumu ideal ikinci dil benliğinin takip ettiği de vurgulanmıştır. Araştırmanın bulguları önceki çalışmalarla uyumluydu (Papi, 2010; Taguchi ve arkadaşları, 2009; Kang, 2014). Fakat, çalışmada zorunluluk benliğinin ikinci dil öğrenme çabası üzerinde daha az etkisi olduğu görülmüştür. Uluslararası duruşun zorunluluk benliği üzerinde, yaygın olarak öğrenilen dil (CTL) modelinde olumsuz bir etkisi ve daha az yaygın olarak öğrenilen dil (LCTL) modelinde olumlu bir etkisi vardı.

You ve Dörnyei (2016), İngilizce dil öğrencilerinin Çin'deki ortaokul ve üniversitelerde motivasyonel konumunun geniş çaplı bir kesitsel araştırmasını gerçekleştirdiler. 10.000 öğrenciden oluşan toplam örneklem, coğrafi bölge ve öğretim bağlamlarına göre seçilmiş ve sınıflara ayrılmıştır. Katılımcılar hem kentsel hem de kırsal bölgelerden

seçilmiştir. Amaç, ikinci dil Motivasyonel Öz Sisteminin bakış açısıyla Çin'deki ikinci dil motivasyonunun genel düzeyini ortaya çıkarmaktı. Bulgular, İngilizce öğrenmeye yönelik genel olarak olumlu bir eğilim sergilemiştir. Dahası, İdeal ikinci dil benliği puanları, zorunluluk benliği değerlerinden çok daha yüksek bulunmuştur. Bu durum da ideal benliği için bölgesel bir değişim olduğu anlamına gelir. Fakat bu değişim zorunluluk benliği için geçerli değildir. Gerçekten de katılımcılar, İngilizce ile ilişkili olumlu ideal özeleştiriyeye, ikinci dil öğrenimine karşı aynı derecede olumlu Tutumlara ve bu süreçte yatırım yapmaya hazır olduklarını düşündükleri yüksek düzeyli Amaçlı Çabaya sahip olma eğilimindediler. İkinci dil öğrenmeye yönelik Tutumlar, Hedeflenen Çaba'daki en fazla varyansa açıklık getirmiştir. Zorunluluk benliğinin sadece üçüncü sırayı işgal etmesi ile ardından bunu ideal ikinci dil benliği takip etmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında You, Dörnyei ve Csizér (2016), öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik sahip oldukları ileri görüşlerini ve dil öğrenmeyi hayal etmenin rolünü incelemiştir. Bu çalışma, bu hayal etme yeteneğinin bütün bir dil öğrenme topluluğunun genel motivasyonuna ne ölçüde katkıda bulunduğu dair genel bir bakış sunmaktaydı. Çalışmanın bulguları genel olarak ileri görüşlülüğün ve hayali becerilerin önemini vurgulamıştır.

Wong (2018), Hong Kong'da öğrenim gören 121 Çinli öğrenci arasında, ikinci dil kazanımı ve motive edilmiş öğrenme davranışları, ikinci dilde hem ideal hem de zorunluluk benlikleri ile ikinci dil öğrencileri arasındaki yapısal ilişkileri araştırmıştır. Katılımcıların ikinci dilde okuduğunu anlamaları 5. sınıf düzeyinde değerlendirilmiştir. Katılımcılara, 6. sınıfta, ikinci dilde oluşturulmuş bir MSS anketi uygulanmıştır. Ardından, bir dizi okuma testi yaptırılmıştır. Sonuçlar, sadece öğrencilerin ideal ikinci dil benliklerinin 5. sınıf okuma başarıları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Fakat her ikisi de; ideal ikinci dil benliği ve zorunluluk benliği, motive edilmiş öğrenme davranışını yordamıştır. Çalışmanın bulguları, ikinci dil benliklerinin motivasyon ile yapılan davranışların, ikinci dil başarısı için öngörü gücünü desteklemekte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Liu ve Thompson (2018), Çinlilerin ikinci dil motivasyonel öz-sistemini kullanarak motivasyonel profilleri ve Thompson ve V'asquez'in (2015) psikolojik direnci temel alan "anti-zorunluluk benliği" yapısını araştırmışlardır. Çalışmanın bağlamsal

değişkenleri; cinsiyet, branş, İngilizce dil yeterliliği ve motivasyondur. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışma, ikinci dil motivasyonel öz sisteminde, ideal ikinci dil benliği, zorunluluk benliği ve anti-zorunluluk benliği kullanılarak ikinci dil yeterliliğini yordama olasılığı araştırılmıştır. Sonuçlar, Taguchi ve arkadaşlarının (2009) bulgularını tekrarlamış ve Magid'in (2012) sonuçlarını desteklemiştir. Bu da ikinci dil motivasyonel öz sisteminin Çinli öğrencilerin motivasyonunu etkili bir şekilde temsil edebileceğini göstermektedir.

1.4. İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ

İnsanların ikinci dil topluluk üyeleriyle başarılı bir şekilde iletişim kurma potansiyellerini açıklamak için Chomsky'ci dil yeterliliğinin yetersizliğine bir tepki olarak, son kırk yıldır, Hymes'in (1972) önerdiği iletişimsel yeterliliğe çok önem verilmiştir. İkinci veya yabancı dil eğitimine yönelik yapılan araştırmalar, bazı ikinci dil öğrenenlerinin, ikinci dilde dilsel becerilerinin yüksek olmasına rağmen, ikinci dil konuşmacıları olarak çekingen kalırken, sınırlı dilsel yeterliliğe sahip olanlar, dilde iletişim kurma konusunda daha hevesli olduklarını göstermiştir (Baghaei, Dourakhshan ve Salavati, 2012). İletişimsel yetkinliğin geliştirilmesine olan ilgi, iletişimsel dil öğretiminin ortaya çıkışıyla hızlanmıştır. Bunun sonucunda da gerçek yaşam durumlarını simüle eden özgün sınıf iletişim görevlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu yaklaşım, ikinci dil sınıflarında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine daha çok ağırlık vermiştir. Öğrenci merkezli öğretim ile uzun yıllara dayanan öğretmen merkezli öğretim yer değiştirmiştir. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarının amacı, öğrencilerin hedef dildeki iletişim becerilerini geliştirmektir. Buna rağmen, yüksek düzeyde iletişimsel yeterliliğe sahip olmak, ikinci dildeki iletişimin performansını ve sıklığını her zaman garanti etmemektedir. Çünkü "Yüksek düzeyde iletişimsel yeterliliğe sahip olsalar bile ikinci dilde iletişim durumlarına girmekten kaçınma eğiliminde olan kişileri bulmak çok olasıdır" (Dörnyei, 2005, s. 207). Hedef dilde iletişim kurmak, artık, ikinci dil ediniminin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Nitekim iletişim, bir kişinin ikinci bir dili öğrenme eğilimini etkileyen diğer potansiyel faktörler arasındadır. McIntyre ve Charos (1996, s. 3), "dil öğrenimi için yönelimin yeni insanlarla tanışma, seyahat etme, başka kültürleri deneyimleme ya

da sadece bir kişinin işinde kullanma arzusundan kaynaklanıp kaynaklanmadığını, sıklıkla dil öğreniminin temel sebebinin iletişim kurmak” olup olmadığını tartışmışlardır.

İlk defa McCroskey ve Baer (1985) tarafından ortaya atılan İletişim Kurmada İsteklilik olgusu, aslında “bireylerin birinci dilde iletişimde sergiledikleri karakter benzeri kişiliği belirlemek için” geliştirilmiştir (Peng, 2007, s. 34). Bu yeni yapı daha sonra genişletilerek McIntyre ve Charos (1996) ve McIntyre ve diğerleri (1998) tarafından ikinci dil öğrenenlerin iletişimi başlatmak için psikolojik hazırlıklarına katkıda bulunan faktörleri araştırmak için ikinci dil öğrenme bağlamına uygulanmıştır (MacDonald, Clement ve MacIntyre, 2003; MacIntyre ve diğerleri, 2002, 2003; MacIntyre ve Charos, 1996; MacIntyre ve diğerleri, 1998; Peng, 2007, 2012; Mohammadzadeh ve Jafarigohar, 2012). İkinci dil alanında daha fazla iletişim kurma isteğinin araştırmasının ana sebebi, ikinci bir dilde iletişim kurma isteğini başka türlü açıklayabilecek dil becerisi ve yetkinlik haricinde bazı değişkenlerin de olabileceği varsayımıydı. Hatta daha yüksek düzeyde bir iletişim isteğine sahip olmanın, ikinci dil öğreniminde başarı için önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Richmond ve Roach, 1992).

İletişim kurma isteklilik kavramı, “belirli bir zamanda, belirli kişi ya da kişilerle, ikinci bir dil kullanarak söylemlere katılmaya hazır olma” anlamına gelir (MacIntyre ve diğerleri, 1998, s. 547). Dörnyei (2005, s. 210), “iletişim kurma isteğinin, ikinci dil edinimi ve kullanımı üzerinde etkili bir şekilde kurulmuş bir dizi öğrenci değişkenini bir araya getiren, psikolojik ve dilsel faktörlerin bütünleşmiş bir yapıyla sonuçlanan bileşik Bireysel Farklılıklar değişkeni” olduğunu savunur. Öz ve diğerleri (2015, s. 270), iletişim kurma isteğinin “... dil öğrencilerinin iletişimsel davranışını ikinci bir dilde anlatan, açıklayan ve öngören çok yönlü bir yapı olduğunu” belirtmiştir. İletişimdeki istekliliğin temel içeriği, bir bireyin çeşitli nedenlerden dolayı iletişim kurmaya isteksiz olabileceği ve sonunda dil öğrenimindeki performans üzerinde doğrudan veya dolaylı etki yaratabileceği düşüncesidir.

Araştırmacılar genellikle kişilik özelliklerinin iletişim kurma konusundaki isteklilikleri ile durumsal veya resmi düzeyde iletişim kurma istekliliğini ayırt ederler. McCroskey ve Baer (1985), farklı durumlarda dalgalanmalar göstermeyen, öğrencinin istikrarlı kişilikleri veya “kalıcı etkileri” olarak iletişim kurma konusundaki istek düzeyini

göstermektedir. Benzer şekilde, McCroskey ve Richmond (1987, s. 134), iletişim kurma istekliliğini, “çeşitli iletişim bağlamları ve alıcı türleri arasında nispeten tutarlı olan kişilik tabanlı bir yatkınlık” olarak tanımlamaktadır. MacIntyre’nin (1994) yol modeli, kendinden algılanan iletişim becerisinin ve iletişim kaygısının doğrudan iletişim kurma isteğini etkilediğini ileri sürer. Bu nedenle, iletişim becerisinin ve iletişim kaygısının, iletişim kurmada güçlü belirleyiciler olduğunu savunur. Ayrıca içe dönüklük ve öz saygı gibi kişilik özelliklerinin hem iletişim yetkinliği hem de iletişim endişesi üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgular McCroskey ve Baer (1985) ve McCroskey ve Richmond (1987, 1990a, 1990b) tarafından önerilen iletişim kurma istekliliğinin erken kavramsallaştırılmasını desteklemektedir. Ayrıca, iletişim kurma isteğinin iletişim için ilk dile yatkınlık olduğunu öne sürmektedir. Ancak, durumsal düzeyde iletişim kurma isteği, belirli bir bağlama bağlıdır. Bu değişken, geçici bir etki oluşturan duruma özel bir değişken olarak kabul edilmektedir (MacIntyre ve diğerleri, 1998). MacIntyre ve diğerleri (1998), ikinci dilin iletişim kurma isteğinin durumsal değişken olarak ele alınması gerektiğini savunur. Ayrıca, iletişim kurma istekliliğini, ikinci dil öğrenme süreçlerinin altında yatan etkili, birleşik ve karmaşık bir değişken olarak değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapar. Çünkü ikinci dil istekliliğinin daha yüksek düzeylerde olması, ikinci dil kullanım olasılığını ve gerçek ikinci dil kullanımının sıklığını artırdığı görüşündedir (MacIntyre ve diğerleri, 2001, s. 382). Daha ziyade, durumsal iletişim kurma istekliliği dil öğrenenleri belirli bir bağlam içinde iletişimi başlatmaya teşvik ederken, karakter temelli iletişim kurma istekliliği, ikinci dilde iletişim ortamına hazırlayıcı bir rol oynamaktadır (Xie, 2011).

Bireylerin iletişim kurma isteklilik seviyelerini belirlemek için insanların olaylara karşı verdikleri tepkileri belirlemek gerekir. MacIntyre (2007), Barselona’daki bir konferansta;

insanlara ikinci yabancı dillerini kullanmaları için bir fırsat sunulduğunda kimileri konuşmayı tercih ederken kimileri de sessiz kalmayı tercih eder. Hatta birçoğu bir yabancı dil üzerinde yıllarca çalıştıktan sonra bile o dilin konuşucusu olamazlar. Eğer ikinci dil kullanımında iletişim kurmak için çeşitli bireysel, sosyal, dilsel, durumsal ve diğer faktörler ele alınırsa bu dili kullanmaktan kaçınma sebepleri anlaşılır ya da açık değildir” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

MacIntyre’a (2007) göre hem kişisel faktörler (kaygı, motivasyon, tutumlar, kişilerarası ilgi, vs.) hem de sosyal bağlamsal faktörler (etnik dilsel canlılık, dil iletişimi, vs.) iletişim kurma istekliliğinde artırıcı ya da azaltıcı etken olarak tanımlanabilir.

Konuşucunun yabancı dilde konuşmaya başladığı anda iletişimi bu faktörlerin kurduğunu savunur.

Öğrencilerde bulunan iletişim kurma istekliliği oranının ikinci yabancı dil öğretimi ve o dilde iletişim kurma becerisi üzerinde etkisi vardır. Richmond ve Roach (1992), iletişim beceri eksikliği bulunan ya da en azından bunun farkında olan bir kişi, iletişim becerisinin yüksek olduğunu düşünen bir kişiden daha az iletişim kurmak isteyeceğini belirtmektedir. Bu bilgiden yola çıkarak iletişimde isteklilik oranı yüksek olan bir bireyin ikinci dil ediniminde daha başarılı olma olasılığının var olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden de yabancı dil öğrencilerinin iletişim kurmada çekingen kalmalarının altında yatan sebepler araştırılıp çözümler üretilmelidir.

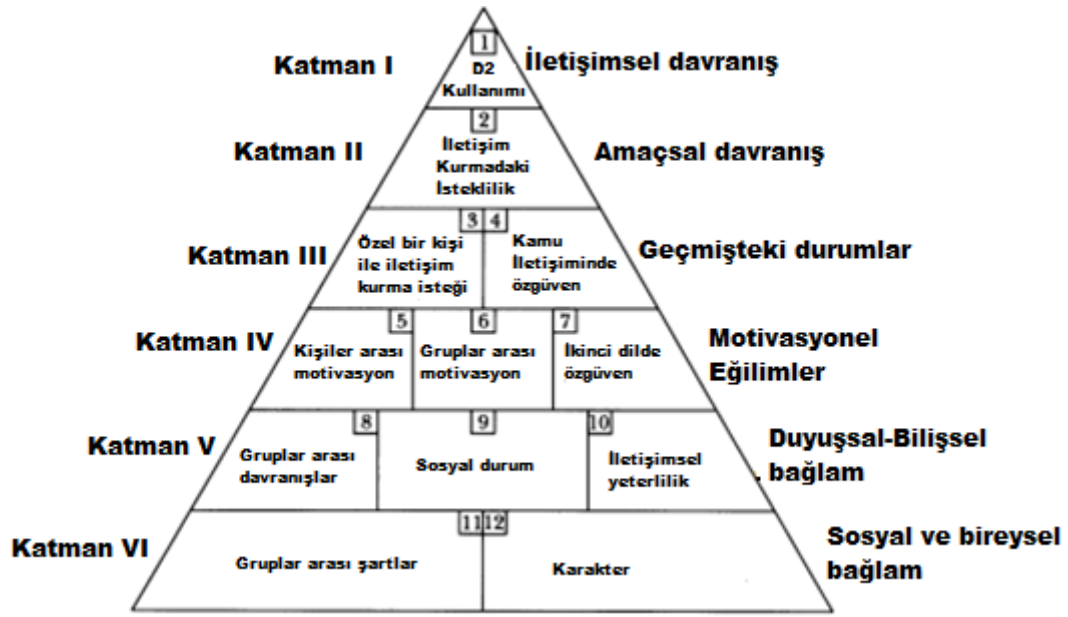
İkinci dilde iletişim kurma istekliliği, ister karakter temelli ister durumsal bir kavram olarak ele alınsın, yeni yapının, bir kişinin ikinci dili öğrenme ve onun ikinci dil yeterliliğini geliştirmedeki başarısını belirlemede çok etkili bir faktör olduğunu kanıtlaması tartışmanın ötesindedir. Gerçekten de, iletişim kurma isteğine olan dinamik yaklaşımın temeli, hem durum temelli durumsal değişkenlerin hem de dil öğrenimine yönelik sürekli hoşgörülü eğilimlerin iletişim sırasında her zaman etkileşime girdiği yönündedir (Bernales, 2016). MacIntyre ve Charos (1996, s. 7), iletişim kurmak için ikinci dil istekliliğinin, iletişim endişesi, içe kapanma, çekingenlik ve utangaçlık gibi kavramların potansiyel olarak iletişimsel davranışa sahip olduğu gibi önemli sonuçları içerdiğini de ileri sürmektedir. Gerçekten de, ikinci dil edinimi alanında yeni bir yapı olarak, ikinci dil edinme isteği, ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır.

Son yirmi yılda, ikinci dil bağlamında iletişim kurma isteğinin altında yatan değişkenler üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin konuşma becerilerini engelleyen ve hedef dilde iletişim kurma konusundaki isteklilikleri konusunda ılımlı olabilecek potansiyel faktörleri büyük ölçüde ortaya çıkarmıştır. Yani, ikinci dil bağlamında iletişim kurma isteğinin altında yatan değişkenler üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin konuşma becerilerini engelleyen ve hedef dilde iletişim kurma konusundaki isteklilikleri konusunda olabilecek potansiyel faktörleri büyük ölçüde araştırmaya çalışmıştır. İletişim kurmada istekli olma konusundaki önemli araştırmaların odak noktası, özellikle ABD ve Kanada olmak üzere esasında Batı bağlamındaydı (Baker ve MacIntyre, 2000; Clément, Baker ve MacIntyre, 2003; MacIntyre, Baker, Clément, ve Conrod, 2001;

MacIntyre ve diğ erleri, 2002, 2003; MacIntyre ve Charos, 1996; MacIntyre ve diğ erleri, 1998; MacIntyre, 2007; MacIntyre ve Doucette, 2010). Daha sonra bu iddia, Dörnyei (2002), Dörnyei ve Kormos (2000) ve Kormos ve Dörnyei (2004) tarafından Sovyet sonrası Macar bağ lamında bağımsız bir arka plan deđ işkeni olarak ele alındı. Çok geçmeden, Japonya (Hashimoto, 2002; Yashima, 2002, 2012; Yashima ve diğ erleri 2004); Çin (Peng, 2007, 2012; Peng ve Woodrow, 2010; Shao ve Gao, 2016; Wen ve Clément, 2003; Xie, 2011); İran (Alemi, Daftarifard ve Pashmforoosh, 2011; Amiryousefi, 2016; Baghaei ve Salavati, 2012; Ghonsooly ve diğ erleri, 2014; Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour, 2012; Khajavy ve Ghonsooly, 2017; Mohammadzadeh ve Jafarigohar, 2012; Shavsavar ve Shavsavani, 2014; Zarrinabadi, 2014; Zarrinabadi ve Haidary, 2014); ve Türkiye (Bektaş-Çetinkaya, 2009; Bergil, 2016; Cabirođ lu, 2016; Öz, 2014, 2016b; Öz, Demirezen, Pourfeiz, 2015) de dahil dünyanın diğ er bölgelerinde iletişim kurma istekliliğ i konusunda kapsamlı araştırmalar yapıldı.

Araştırmacılar, ikinci dil öđ renenlerin iletişim kurma isteğ ini araştırırken, genellikle, "ikinci bir dilde yapılan gerç ek iletişim, birbiriyle ilişkili değ işkenlerin karmaşık bir sonucu olarak görülebilir" varsayımına dayanarak iletişim kurma istekliliğ inin sezgisel (heuristic) piramit modelini kullandılar (MacIntyre ve diğ erleri, 1998, s. 547). Macintyre ve diğ erleri (1998), sosyal ve kişisel bağ lamı, duyuşsal bilişsel bağ lamı, motivasyonel eğ ilimleri, geç mişte olan durumları ve davranışsal niyeti iç eren bir dizi faktörün (Aşağ ıdaki şekil 2) ikinci bir dilde ve ikinci dil kullanımında iletişim kurma isteğ ini etkilemede birbirleriyle ilişkili olduğ unu iddia etmiştir (Hashimoto, 2002). İletişim kurma istekliliğ inin önceki modelleri, durumsal değ işkenlerin ve ikinci dilde etkili iletişimin başlatılmasında kişilik gibi değ işmeyen faktörlerin rolünü hesaba katmamıştır. MacIntyre ve diğ erleri, (1998), "bir iletişimci olarak özgüven durumu göz önüne alındığ ında, belirli bir zamanda belirli bir kişiyle konuşma yapmaya istekli olmak, bir istek durumu olarak iletişim kurma isteğ ini inceleyen" iletişim kurma istekliliğ in çok katmanlı piramit modelini önermiştir (MacIntyre ve Legatto, 2011, s. 150). MacIntyre ve Legatto (2011), yeni modelin, önceki öđ renmenin dilsel boyutlarını, iletişim kurma isteğ ini yaratmak için dil kullanımının sosyal ve psikolojik yönleriyle birleştirdiğ ini ileri sürmektedir.

Yeni model, altı tabakada yakından uzağa bölümlenmiş ikinci dil iletişim kurma istekliliği öncülerinden oluşmaktadır. Bu model, bireyin sahip olduğu iletişim kurma istekliliğinin yakın ve daha sonra ortaya çıkacak etkilerini göstermektedir. Bu altı katman, iki temel yapıyı daha temsil eder: (a) ilk üç katman (I, II ve III), belirli bir zamanda iletişim kurma istekliliği üzerindeki duruma özel etkileri temsil eder ve (b) son üç katman (IV, V ve VI) süreç üzerinde durağan ve kalıcı etkiler göstermektedir (MacIntyre ve diğerleri, 1998; Zarrinabadi ve Tanbakooei, 2016).



Şekil 2. İletişim Kurmada İstekliliği Etkileyen Değişkenlerin Sezgisel Modeli (MacIntyre ve arkadaşları 1998'den uyarlanmıştır).

MacIntyre ve diğerlerine (1998, s. 547) göre, öğrenme sürecinin nihai amacı, iletişim fırsatlarını ve gerçek dil kullanımını araştırmaya istekli olmayı sağlamaktır. Bu nedenle iletişim davranışı, piramit modelinde en üst tabakaya yerleştirilmiştir. “Sınıfta konuşma, ikinci dilde yazılmış gazeteleri okuma, ikinci dilde yayın yapan televizyonu izleme ya da iş yerinde ikinci dili kullanma” gibi faaliyetler iletişim davranışlarıdır. McCroskey ve Baer’in (1985) iletişim kurma isteğinin davranış temelli özelliğine benzeyen kavramsallaştırılmasını genişleten MacIntyre ve diğerleri (1998), iletişim kurma istekliliğinde daha açık ve durumsal değişimlere daha fazla önem verdiler ve ikinci dil iletişimine odaklandılar. Bu katman, bir ikinci dilin fiili kullanımına karşı psikolojik bir ön hazırlığı temsil eder. Önceden belirlenmiş olan kişiler, iletişim kurma istekliliğinin en güçlü belirleyicilerini, yani güçlü bir bağlanma duygusu olan belirli bir kişiyle

iletişim kurma arzusunu ve belirli bir durumda geçici olarak güven duygusuyla ilgili durumsal iletişimsel özgüvenini kapsar. Motivasyonel eğilimler, yani kişilerarası motivasyon, gruplar arası motivasyon ve ikinci dil özgüvenleri, motivasyonel eğilimleri ve kararlı bireysel değişkenleri ele alır. Bu katman temel olarak sınıf içerisindeki sınıf üyelerine olan bağlılığa odaklanır ve ikinci dil öğrencilerinin üçüncü kattaki belirli kişilerle iletişim kurma arzusunu temsil eder.

Duyuşsal-bilişsel bağlam, iletişim durumlarından izole edilen daha bireysel temelli değişkenleri, yani gruplar arası tutumları, sosyal durumu ve iletişimsel yeterliliği temsil ediyor gibi görünmektedir. Birincisi, kişinin ikinci dil topluluğuna karşı olan tavırlarına ve birinci dil ile ikinci dil toplulukları arasındaki sosyal mesafeyi en aza indirme arzusuna odaklanır. İkincisinin ise, tutum, motivasyon ve güven gibi duygusal değişkenler aracılığıyla iletişim kurma isteğinin dolaylı bir etkisine sahip olduğu düşünülmektedir (MacIntyre ve diğerleri, 1998; Zarrinabadi ve Tanbakooei, 2016). Ancak, kişilik özelliklerinin iletişim için kişinin psikolojik hazırlığını doğrudan etkileyebildiğini ve hatta belirleyebileceğini gösteren önemli araştırmalar (Öz, 2014; Pavičić Takač ve Požega, 2011; Piechurska-Kuciel, 2018) vardır. Gerçekten de, kişiliğin modelin en alt ve en geniş katmanına yerleştirilmesi, yapının özgün davranış temelli kavramsallaştırılmasına katkıda bulunmuştur. Dahası, bu, hemen göze çarpmasına rağmen, ikinci dilin iletişim kurma isteğindeki kalıcı ve sarsılmaz etkisini kanıtlamaktadır (Piechurska-Kuciel, 2018). Anlamlılık olarak, kişiliğin iletişim için ikinci dil isteklerini dolaylı olarak etkilese bile, “ikinci dil iletişiminin aşamasını” belirlediği sonucuna varılabilir (MacIntyre ve diğerleri, 1998, s. 558).

İkinci dil ediniminde yapılan deneysel araştırmalara göre, bir kişinin hedef dilde iletişim kurma isteğini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen birçok faktör vardır. McCroskey ve Richmond (1987, 1990a, 1990b), bir kişinin iletişime yaklaşma veya iletişimden kaçınma yönündeki eğilimlerine sebep olan çeşitli değişkenlere vurgu yapar. Bu değişkenler; motivasyon, içe dönüklük, özsaygı, iletişim yeterliliği, iletişim endişesi, kişilik ve kültürel çeşitliliktir. Bu değişkenlere bağlı olarak, kişinin birinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği sık sık farklılıklarla sonuçlanır. Bireysel farklılıklar konusunda, çeşitli dilsel, sosyal ve psikolojik faktörler vardır (MacIntyre ve diğerleri, 1998; Baker ve MacIntyre, 2000). Bu faktörlerin yanı sıra, öğrencilerin kendileri tarafından algılanan iletişimsel yeterlilik, kişilik, kültürel faktörler

ve iletişim kurma istekliliği (McCroskey ve Richmond, 1987) olarak bilinen iletişim becerilerinin de ikinci dildeki potansiyel yordayıcı gücünü ortaya çıkarmak için araştırmalar yapılmıştır. İletişimde ikinci dil istekliliği üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu düşünülen iletişim endişesi veya ikinci dil kaygısı ve motivasyon gibi pek çok duyuşsal etken vardır (Alemi, Daftarifard ve Pashmforosh, 2011; Clément, Baker ve MacIntyre, 2003; Fu, Wang ve Wang, 2012; Hashimoto, 2002; MacIntyre, 2007; MacIntyre ve diğerleri, 2002; Yashima, 2002; Yashima ve diğerleri, 2004). Duyuşsal faktörlere ek olarak bilişsel faktörlerin de iletişim kurma istekliliğine sahip olduğu bulunmuştur. Mohammadzadeh ve Jafarigohar (2012), en etkili bilişsel faktörlerden biri olan Howard Gardener'in çoklu zekâ ve iletişim kurma isteği arasındaki ilişkiyi bulmak için bir çalışma yürütmüştür. Aynı şekilde, dil öğrenenlerin kendi algıladıkları iletişimsel yeterliliği ve iletişim konusundaki istekliliğiyle olan ilişkisi de son yıllarda sorgulama konusu olmuştur (Bektaş-Çetinkaya, 2009; Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour, 2012; Hashimoto, 2002; McIntyre ve Charos, 1996; MacIntyre ve diğerleri, 1998; Öz ve diğerleri, 2015; Peng ve Woodrow, 2010; Yousef, Jamil ve Razak, 2013; Xie, 2011).

Alanyazında geçen yukarıdaki çalışmalara ek olarak, duygular (Khajavy, MacIntyre ve Barabadi, 2017), sınıf ortamında kendine güven ve sınıf ortamı (Ghonsooly, Hosseini ve Khajavy, 2013), kültürsüzlük (Nasiri ve diğerleri, 2016) ve öğrencilerin bilgiyi işleme stilleri (Shahsavari ve Shahsavani, 2014) gibi farklı bakış açılarıyla kurgulamak için ikinci dil istekliliği araştırılmıştır. Öz (2016b), ikinci dilde iletişim kurma isteklilik yapısına yönelik çeşitli bakış açılarını kapsamlı bir şekilde sunmaktadır. Özgüven ve sınıf ortamı (Peng ve Woodrow, 2010), Dinamik Sistem Yaklaşımı (Cao, 2014; Kang, 2005; MacIntyre, 2007, 2012; MacIntyre, Burns ve Jessome, 2011; MacIntyre ve Legatto, 2011), sosyo-bilişsel bakış açısı (Cao, 2014), çevre bilimiyle ilgili bakış açısı (Cao, 2011), öğrencilerin bilgiyi işleme stilleri (Shahsavari ve Shahsavani, 2014), kültürlerarası ve etnomerkezci bakış açısı (Hosseini, Khajavy ve Choi, 2016; Kassing, 1997; Khajavy ve diğerleri, 2016), ve kişilik özellikleri (Ghonsooly ve diğerleri, 2012; MacIntyre ve Charos, 1996; Oz, 2014; Pavičić Takač ve Požega, 2011; Piechurska-Kuciel, 2018) bu bakış açısına dahildir.

Durumdan bağımsız değişkenlerin yanı sıra duruma bağlı değişkenlerin eklenmesi, iletişim kurma isteğinin dinamik doğasına büyük ölçüde katkıda bulunmuştur. Bernales

(2016), ikinci dil araştırması alanında yoğun araştırmalara konu olmuş güncel değişkenlerin bir listesine gönderme yapar. Bu faktörler arasında ders içeriği ve bağlamı, öğretmenin rolü, ikinci dil etkileşimlerinin özgünlüğü ve doğallığı (MacIntyre ve diğerleri, 2011), akranlarla etkileşim (Cao, 2011), duygu ve algılanan iletişim fırsatları, iletişimsel özgüven (Clement, Baker ve MacIntyre, 2003) bulunmaktadır. Öğrenci motivasyonu (MacIntyre ve diğerleri, 2003; Peng, 2012) bu çalışmanın odak noktasıdır.

MacIntyre (2007, 2012) ve MacIntyre ve Legatto (2011), iletişim kurma isteğini, “ikinci dil iletişiminin olanaklarının artmasıyla sürekli olarak değişmekte olan dinamik bir sistem” olarak tanımlamaktadır (MacIntyre ve Legatto, 2011, s. 149). Ayrıca, bu araştırmacılar, iletişim kurma istekliliğindeki değişimleri incelemek için “ıdyodinamik” yöntembilimini kullandılar. ‘İdyodinamik’ yöntem, zamanla iletişim kurma isteğindeki değişimi ve dalgalanmaları inceler. Mecazi bir dil kullanan MacIntyre (2012), bu dalgalanmaları, iletişim kurma isteğinin iki özel yönünü oluşturan akımlara ve dalgalara benzetmektedir. MacIntyre'a (2012, s. 12) göre, “Akımlar, kişilik özellikleri ve kültürü gibi istikrarlı faktörlerin uzun vadeli, ancak daha az görünür etkilerini temsil etmektedir. Dalgalar, ikinci dil iletişimini belirli bir zamanda harekete geçiren veya kısıtlayan daha kolay görünen, kısa vadeli ve kararsız süreçleri temsil eder”. Gerçekten de, akımlar iletişim kurmada istekliliğin davranışsal ve duyuşsal örüntülerini gösterir. Eğilimler ise, uzun süreli gözlemlerle ya da anket ya da görüşme işlemleri ile belirlenen zaman içinde iletişim kurma isteğinin kararlı özelliklerine işaret eder (Wood, 2016). Wood’a (2016, s. 13) göre, 'mevcut' iletişim kurma isteği, konuşmacıların belirli bir iletişim durumuna ilişkin yaklaşımının temel bir yönünü oluşturur; nispeten durağandır ve öngörülebilirdir. Öte yandan, dalgalar, yüzey değişkenliğini yansıtmaktadır ve grup veya akran etkisi veya gereken iletişim görevi türü nedeniyle zaman zaman değişebilmektedir ”.

Yukarıda kısaca özetleri verilen araştırmalardan anlaşılacağı üzere, ikinci dil öğrenenlerin iletişim istekliliği üzerine yapılan çalışmalar, ikinci dil edinimini etkilediği düşünülen değişkenlerin anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Daha önceleri, ikinci dil öğreniminin nihai amacının, dilde iletişim olarak algılandığı ve hedef dilde amaçlanan anlamını ifade edebildiği belirtilmişti. Fakat iletişimsel yeterliliğin yüksek düzeylere sahip olması, başarılı bir iletişime dönüşme anlamına gelmemektedir (Dörnyei, 2005; Pawlak ve Mystkowska-Wiertelak, 2015; Yashima, 2012). Psikolojik olarak hazır

olmak aynı zamanda başarılı iletişimde de önemlidir (MacIntyre ve diğeri, 1996). Aksi halde, ikinci dil öğrencileri onurunu kaybetme ve benlik saygısına zarar verme riskine sahip olabilir (MacIntyre ve Legatto, 2011; Pawlak ve Mystkowska-Wiertelak, 2015).

İletişim kurma istekliliğinin, sınıf içi ve dışında nasıl bir etkiye sahip olduğunu tespit etmek için ikinci dil edinimi alanında kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Örneğin, Yashima (2002), Macintyre'ın (1994) ikinci dilde iletişim kurma istekliliği modeli ve Gardner'ın sosyo-eğitim modelinin çerçevesinde yabancı dil olarak Japon halkının İngilizce açısından iletişim kurma isteğinin altında yatan değişkenleri araştırmıştır. İkinci dil yeterliliği, uluslararası topluma karşı tutum, ikinci dil iletişimde güven ve ikinci dil öğrenme motivasyonu gibi etmenlerin, ikinci dilde iletişim kurmada istekliliği etkileyebileceği görülmüştür. Sonuçlar, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinin varsayılan nedenlerini tekrarlamıştır. Ek olarak, bulgular, daha düşük bir kaygı düzeyinin ve daha yüksek düzeyde algılanan ikinci dil iletişim yetkinliğinin, iletişim kurmak için ikinci dil istekliliğinin daha yüksek seviyesine yol açtığını göstermiştir. Bu bulgular Macintyre ve Charos (1996) tarafından bildirilen sonuçlara destek sağlamıştır.

Bektaş-Çetinkaya (2005), yaptıkları çalışmada, kişiliğin (dışa dönük ve içe dönük olma), kişinin kendine güven, algılanan iletişim becerisi ve iletişim kaygısı aracılığıyla dolaylı olarak iletişim kurma isteğinin derecesini önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca, dışa dönük öğrencilerin içe dönüklere göre daha fazla özgüven gösterdiklerini ve dışa dönük öğrencilerin iletişim kaygısı ve algılanan iletişim yetkinliğinin daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. Daha yüksek bir iletişim yetkinliği algısı olan dışadönük öğrencilerin, iletişim kurmak için ikinci dil istekliliğinin daha yüksek seviyelerine sahip olduğu sonucuna varmıştır. Kişinin utangaçlığı ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği derecesi arasında negatif bir ilişki bulan Chu (2008) tarafından da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Aksine, Alemi, Tajeddin ve Mesbah (2013), İranlı öğrencilerin, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinde yaş, cinsiyet ve branş gibi bireysel farklılıklarının etkisini kısmen tekrarlamıştır. Ayrıca, bu durumda, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinde kişiliğin (dışadönüklük) doğrudan etkisi yoktur.

Atay ve Kurt (2009), karma yöntemler yöntem bilimi kullanarak, İstanbul'daki bir devlet üniversitesindeki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 159 Türk öğrencisinin

iletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörleri ve sınıf içinde ve dışında İngilizce iletişim kurma konusundaki görüşlerini araştırmıştır. McCroskey (1982) ve MacIntyre ve Charos (1996) da, algılanan iletişimsel yeterlilik ile iletişim kurma isteği arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Ek olarak, bulgular uluslararası durumda daha yüksek puan alan Türk öğrencilerin, hem sınıf içinde hem de dışında İngilizce iletişim kurma konusunda daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Ancak, İngilizce öğrenme arzusu iletişim kurma istekliliğini anlamlı bir şekilde yordamamıştır. Nitel veri analizinin sonuçları durumsal değişkenlerin iletişim kurma istekliliğini etkilediğini göstermiştir. Son olarak; konu, özgeçmiş bilgisi, öğretmen ve akranların Türk öğrencilerin iletişim kurma istekliliklerini etkileme potansiyeline sahip olduğunu bulmuşlardır. Benzer sonuçlar Kang (2005) tarafından da bildirilmiştir.

MacIntyre ve Legatto (2011), iletişim kurma istekliliğinin değişken bir nitelik gösterdiğine inanmaktadır. Ayrıca, dinamik sistem yaklaşımı aracılığıyla, iletişim kurma isteğini üreten dilsel, sosyal, bilişsel ve duygusal sistemlerin birbirine bağlı olduğunu gözlemleyebilirler. Baghaei ve diğerleri (2012), iletişim kurmada isteklilik ve bileşenleri arasındaki olası ilişki ile yabancı dil öğrenmedeki başarısını araştırmıştır. Elde edilen bulgular, iletişim istekliliğinin, yani okul bağlamında iletişim kurma isteğinin ve ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma isteğinin iki alt boyutunun, C-Testi ile ölçülen yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede başarı ile kısmen ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin iletişim kurma isteği, ikinci dil başarısı ile bir ilişki göstermemiştir.

Ghonsooly, Khajavy ve Asadpour (2012), ana dili İngilizce olmayan 158 lisans öğrencisinin İngilizce iletişim istekliliğini ve ikinci dil öğrenimi ile ikinci dil haberleşme iletişim değişkenleri arasındaki ilişkiyi, yani algılanan iletişim yetkinliğini, iletişim kaygısını, uluslararası faaliyetlere yönelik olan ilgiyi, dış ilişkilere yönelik olan ilgiyi, kişilik, motivasyon ve uluslararası topluma karşı tutumunu araştırmışlardır. İletişim kaygısı ve motivasyon haricinde değişkenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, ikinci dil kullanımında sahip olunan özgüven ve uluslararası topluma yönelik tutumlar, İran bağlamında iletişim kurmak için ikinci dil istekliliğinde yordayıcı görevindedir. Ghonsooly, Hosseini ve Khajavy (2013), 243 İranlı öğrencinin İngilizce iletişim kurma konusundaki isteklilik düzeylerini ve iletişim kurma, iletişim güvenilirliği ve sınıf ortamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına

göre, katılımcılar, İngilizceyi sınıf içinde orta derecede konuşmaya isteklidirler. Katılımcıların kaygı düzeyi düşüktür. Ayrıca, sınıf içi İngilizce iletişim kurma konusunda kendilerinden emin olduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar, iletişim kurma isteği, sınıf ortamı ve algılanan iletişimsel yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarırken, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği iletişim kaygısı ile negatif ilişkilidir.

Yousef, Jamil ve Razak (2013), Malezyalı öğrenciler arasında ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini araştırmıştır. Bulgular, dil öğrenme iletişim stratejilerinin doğrudan motivasyonu, kendinden algılanan iletişim yetkinliğini ve İngilizcede iletişim kurma istekliliğini etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte, motivasyonun, kişinin kendi kendine algıladığı iletişim yetkinliğinin ve iletişiminin aracılığıyla iletişim kurmada istekliliği dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur.

Lahuerta (2014), İspanyol lisans öğrencileri ile yaptığı araştırmada İngilizce iletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Yousef ve diğerlerinin (2013) aksine, çalışmanın sonuçları, İngilizceyi öğrenme motivasyonunun iletişim kurma istekliliği ve kişinin kendi kendine algıladığı iletişim yetkinliği ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu gösterdi. Fakat kaygı ve kişinin algıladığı iletişim yetkinliğinin ise negatif korelasyona sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, algılanan iletişim yetkinliği ve ikinci dil yeterliliğinin anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve cinsiyet farklılıklarının iletişim kurmada isteklilik üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan başka bir araştırmada, Şener (2014) 274 İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencisinin ders içi ve dışı İngilizce iletişim kurma istekliliğini araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekleri, dilsel özgüvenleri, motivasyonu, uluslararası topluma karşı tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istek dereceleri orta ve yüksek arasındadır ve motivasyon yoğunluğu hem sınıf içinde hem de dışında oldukça yüksektir. Öğrencilerin çoğu İngilizceye ve İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerine karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını bildirmiştir. Ayrıca, özgüven, uluslararası topluma karşı tutum ve motivasyon, İngilizcede iletişim kurma istekliliği ile önemli ölçüde ilişkilidir. Özgüven, öğrenenlerin tutumları, özgüvenleri ve motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler de bulunmuştur. Katılımcıların özgüveni, sınıf içi iletişim

kurmadaki seviyesinin en güçlü belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, bulgular motivasyonun iletişim kurma istekliliğini kısmen etkilediğini ortaya koymuştur.

Öz (2014), yaptığı çalışmasında, 168 Türk üniversite öğrencisinin kişilik özellikleri ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların %20'sinin yüksek seviyede, %66'sının orta seviyede ve %14'ünün düşük seviyede ikinci dilde iletişim kurma istekliliğine sahip olduklarını göstermiştir. Dışadönüklük, uyumluluk ve deneyime açıklığın kişilik özellikleri, İngilizce iletişim kurma konusundaki istekliliğini önemli ölçüde yordamıştır. Kişilik özelliklerinin etkileşiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin arasında iletişim kurma isteğini artırma potansiyeline sahip olduğu ve ikinci veya yabancı bir dili öğrenmede iletişim kurma istekliliğinin ortaya çıkışı ve tanıtımında önemli bir rol oynadığı sonucuna varmıştır. İranlı öğrenciler arasında kişilik özellikleri ile yabancı dil konuşma güveni arasındaki ilişkiyi inceleyen Khany ve Ghoreysi (2013) tarafından da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Denies, Janssen ve Yashima (2015), MacIntyre ve Charos'un (1996) ve Yashima'nın (2002) modellerine dayanan yapısal eşitlik modelleme (SEM) aracılığıyla iletişim kurma isteklerini ve belirleyicilerini araştırmışlardır. Amaç, sınıf dışında iletişim kurma isteğiyle sınıf içi istekliliğin karşılaştırılması ve 12 öğrenciden oluşan 1.000'in üzerinde kapsamlı standart dinleme testleriyle iletişim kurma isteği ile dil yeterliliği arasındaki henüz keşfedilmemiş olan ilişkiyi araştırmaktır. Bulgular, sınıfta iletişim kurma isteğinin, sınıf dışında iletişim kurma isteğinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, doğal ortamlarda, endişe düzeyleri daha büyük bir rol oynadığı, bütünleştiriciliğin ise rolünün azaldığı bulunmuştur.

Hamzadayi ve Büyükkiz (2015), Gazi ve Gaziantep Üniversitesindeki iki farklı TÖMER merkezinde Türkçe öğrenimine ve Avrupa dil portfolyosuna göre C1 seviyesindeki 113 yabancı dil olarak Türkçe öğrencisinin konuşma becerilerinin, kişilik özellikleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonuçları, Beş büyük kişilik özelliklerinin dışadönüklük ve öz disiplin alt boyutları ile konuşma becerilerinin öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu iki alt boyutun, konuşma

öz-yeterlik algılarının güçlü yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, konuşma becerilerine deneyime açıklık, uyumluluk, duygusal denge ve öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Başka bir çalışmada Khajavy ve diğerleri (2016), MacIntyre ve diğerleri'nin (1998) piramit modeline dayanarak sınıf bağlamında 243 İranlı öğrenci arasında İngilizce iletişim kurma isteğini incelemiştir. Amaç, İngilizce iletişim kurma isteği, iletişim güveni, motivasyon, sınıf ortamı, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlar ve İngilizce dil başarısı arasındaki ilişkileri incelemektir. Bulgular, ölçülen değişkenler arasında hem doğrudan hem de dolaylı ilişkileri göstermiştir. Bulgular, sınıf ortamının, iletişim kurmak için ikinci dil istekliliğinin doğrudan, en güçlü belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Sınıf ortamı; doğrudan tutumları, motivasyonu ve iletişim güvenliğini etkilemiş ve iletişim güveni de doğrudan iletişimdeki ikinci dil istekliliğini etkilemiştir. Ayrıca, sonuçlar, motivasyonun iletişim güvenliğiyle iletişim kurma isteğini dolaylı olarak etkilediğini ve İngilizce dil yeterliliğinin, iletişim güveniyle iletişim kurma isteğini dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir.

Wood (2016), İngilizce dilini öğrenenlerin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci dili akıcı kullanabilme arasındaki değişken ilişkiyi incelemek için bir durum çalışması yürütmüştür. Bulgular dil kullanımındaki akıcılık ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi, özellikle de ilişkinin değişkenliğini ve olası yönelimini açığa çıkarmıştır. Çalışmanın sonuçları, iletişim kurma istekliliği ve dil kullanımındaki akıcılık sisteminin zaman içinde değiştiğini göstermiştir. Çalışmaya göre; iletişim kurma istekliliği yüksek olduğunda, dili kullanmadaki akıcılık yüksek ve iletişim kurma istekliliği düşük olduğunda, dili kullanmadaki akıcılık düşüktür. Wood'a (2016, s. 25) göre; her bir katılımcının konuşma görevine belirli bir akıcılık seviyesinde başladığı göz önüne alındığında, bu durum, örneklemin geri kalanı için bir standart nokta belirlemektedir.

Bernales (2016), öğrencilerden derse sözlü olarak katılmaları istenildiğinde, birtakım sosyal, bağlamsal ve bireysel değişkenlerin, karar verme veya konuşma konusundaki istekliliklerini etkilediğini öne sürmektedir. Bernales (2016), yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin ikinci dil kullanımı ve sınıf katılımı uygulamalarını incelemek için karma bir yöntem çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin yabancı

dil dersinde kendi katılımları ile ilgili tahminleri ve beklentileri ve kendi hesaplarına göre eylemlerinin ardındaki nedenler incelenmiştir. Bernales çalışmasında, sınıf toplantılarında belirli anlarda konuşma ya da çekinik kalan katılımcılara odaklanan odak grup elde etmek için uyarlanmış hatırlatma görüşmelerini kullanmıştır. Elde edilen bulgular, faktörlerin bir araya gelmesinin bir sonucu olarak, devamlı olarak geliştirilen, öngörülen ve katılımcı tarafından bildirilen bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur.

Bergil (2016), Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin iletişim kurmada isteklilik düzeylerini ve bireysel farklılıkların iletişim kurmada isteklilik düzeylerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya Amasya Üniversitesi yabancı dil bölümünde hazırlık sınıfında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 73 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, McCroskey'in (1992), ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin iletişim kurmada istekliliği ve yeterlilik düzeyleri, öğrenim süreleri, yurtdışında olma ve yabancılarla iletişim kurma gibi öğrencilerin demografik bilgileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, hazırlık sınıfı öğrencilerinin, öğretmenlerin faaliyetlerine, müfredat planlamasına, ders içeriğine ve öğretmenlerin materyal adaptasyon yeteneğine atfedilebilecek, çoğunlukla zayıf fakat yeterli genel konuşma becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Arpaci-Somuncu (2016), Türkiye'de bir devlet üniversitesinde 150 öğrencinin sözlü iletişim stratejisi kullanımı üzerine iletişim kurma istekliliği ve bilişsel esnekliğin kullanımı konusundaki yordayıcı etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, çalışmada ölçülen değişkenler arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bilişsel esneklik, sözlü iletişimde kullanılan her stratejide en iyi yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, bireysel farklılıkların, ikinci dil öğrencilerine bazı özel sözlü iletişim stratejilerini kullanmalarına yol açabilecek potansiyel güce sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Asmalı (2016), bir devlet üniversitesinde okuyan 251 ilköğretim öğrencisi arasında yapısal eşitlik modeli aracılığıyla iletişim kurma isteğini ve öncülerini araştırmıştır. Sonuçlar, katılımcıların uluslararası topluma yönelik tutumlarının, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve İngilizce iletişimlerine olan güvenlerinin, iletişim kurma istekliklerinde İngilizcede doğrudan önemli olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre, katılımcıların uluslararası topluma karşı tutumları, İngilizceyi etkin kullanma ve öğrenmedeki motivasyonlarını olumlu yönde

etkilemiştir. Son olarak, sonuçlar katılımcıların kişiliğinin İngilizce iletişimine olan güvenlerini de etkilediğini göstermiştir.

Duygusal, iletişimsel, kişilik, bilişsel faktörler ve öğrenme stilleri gibi değişkenlere ek olarak, öğretmenlerin öğretim stili ve öğretmen-öğrenci etkileşimi sırasında doğru geri bildirimleri de dil öğrenenlerin iletişim davranışını etkileyebilir. Odaklanmış bir kompozisyon tekniğini kullanan Zarrinabadi (2014), öğretmenlerin etkileşimi sırasında davranışlarının, lisans öğrencilerinin İngilizcede İngilizce ve Edebiyat (N = 50) öğrencileri arasında İngilizce konuşmaya istekliliklerini nasıl etkileyebileceğini öğrenmek için nitel bir çalışma yürütmüştür. Hem isteklilik hem de isteksiz olma konusunda elde edilen verilerin analizi, öğretmenlerin bekleme sürelerini, hata düzeltmesini, konuya ilişkin kararı ve desteğin İngilizcede iletişim kurma istekliliğini etkilediğini gösteren öğretim faktörlerinin olduğunu göstermiştir. Öğretmen bekleme süresinin sadece iletişimde öğrenci katılımının miktarını arttırmakla kalmayıp, gelecekteki durumlarda iletişim kurma konusundaki istekliliğine de katkıda bulunduğu görülmüştür. Ertelenmiş düzeltici geribildirim, öğretmenin motivasyon ve destekleyici davranışları, dil öğrenenler arasında iletişim için artan motivasyonun merkezi olmuştur.

Ayaz (2017), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin dil öğrenme strateji kullanımını, iletişim kurma isteği ve ikinci dil başarısı arasındaki etkileşimi incelemek için nicel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya, Türkiye’de öğrenim gören 79 üçüncü sınıf İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, daha yüksek ikinci dil istekliliğine sahip olan öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermiştir. Dahası, duygusal ve bellekle ilgili stratejiler, ikinci dilde iletişim kurma isteğinin en güçlü belirleyicileriydi. Bulgular ayrıca, iletişim kurma isteğinin ve dil öğrenme stratejilerinin birbirini etkileyen iki önemli yapı olmasına rağmen, ikinci dil başarısının artmasına neden olmadıklarını göstermiştir. Strateji eğitimi ve öğrencilerin seviyelerinin iletişim kurma konusundaki istekliliğinin, ikinci dil iletişimde kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak şekilde arttırılabileceği sonucuna varılmıştır. Daha belirgin olarak ise, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinde daha yüksek tahmin gücüne sahip olduklarından, duygusal ve bellekle ilgili stratejilerin geliştirilmesinin gerektiği sonucuna varmıştır. Mirsane ve Khabiri (2016) yaptıkları bir çalışmada, 16 seanslık strateji eğitiminin ardından, öğrencilerin stratejileri kullanma ve iletişim kurma konusunda daha istekli olduklarını ortaya koyarak benzer sonuçlara

ulaşmışlardır. Strateji eğitiminin, öğrencilerin olumsuz psikolojik engellerle başa çıkmalarına ve ikinci dilde iletişimi kolaylaştırmasına yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Kırkağaç ve Öz (2017b), katılımcıların kişilik özellikleri ile daha özel olarak, öz disiplin, deneyime açıklık ve uyumluluk ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, sonuçlar kişilik özelliklerinin akademik başarının %17'sini, açıklığın en güçlü belirleyicisi olduğunu yordayabildiğini göstermiştir. Öz disiplin, ikinci en güçlü yordayıcı değişken olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, diğer özelliklerin açıklığı, katılımcıların akademik başarılarını tahmin etmede başarısız olmuştur.

İleri düzeyde istatistiksel yöntemler kullanan Khajavy ve diğerleri (2017), 65 farklı sınıftan 1528 ortaokul öğrencisi arasında duygu, sınıf ortamı ve iletişim kurma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, olumlu bir sınıf ortamının iletişim kurma ve eğlenme isteğini teşvik etmekle ilgili olduğunu, aynı zamanda, öğrenciler arasındaki kaygıyı da azalttığını göstermiştir. Ayrıca, olumlu sınıf ortamının hem öğrenci hem de sınıf düzeyinde iletişim kurma isteğinin artmasında önemli bir etken olduğu, kaygının ise sadece öğrenci düzeyinde iletişim kurma isteğini azalttığı bulunmuştur.

Lo (2018), İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerinin cinsiyet ve okul konumları açısından İngilizce iletişim kurma isteğini araştırmıştır. Çalışmada, grup tartışmaları, kişiler arası, kamuoyu ve toplantılarda konuşma şeklinde iletişim kurma istekliliğindeki dört iletişim yapısı incelenmiştir. Hem ölçüt hem de uygunluk örnekleme yoluyla, bu araştırma için yirmi beş okuldan 250 İngilizce öğretmeni seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak McCroskey (1992) tarafından benimsenen toplam 20 maddelik inceleme anketi kullanılmıştır. Bulgular, ikinci dil öğretmenlerinin İngilizce iletişim kurma isteklerinin genellikle yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin grup içinde veya toplumda değil, toplantı sırasında İngilizce konuşma ve fikir alışverişinde bulunmaya daha istekli oldukları görülmüştür. Kadın katılımcılar, gruplar halinde ve toplumda iletişim kurmaya daha istekli olduklarından, iletişim kurma konusundaki genel istekliliklerinde oldukça farklılık göstermektedir. Grup içi karşılaştırma aynı zamanda okul yerlerinin (kentsel ve kırsal) ikinci dil öğretmenlerinin

İngilizce iletişim kurma isteğini etkilediğini de göstermektedir. Bulgular ayrıca İngilizce öğretmeninin tartışmalar, drama, halkla ilişkiler, İngilizce dil kulüpleri / toplum gibi etkinliklere katılmaya teşvik edilmesini önermektedir.

Yukarıda daha önce de belirtildiği gibi, McCroskey ve Richmond (1987), iletişim kurmada istekliliğin çeşitli önceliklerini tanıtmıştır. McCroskey ve Richmond (1990a, 1990b) iletişim kurma istekliliğini bir kişilik özelliği olarak ele alır ve iletişim kurma istekliliğinin bir kişinin konuşma davranışında tutarsızlık gösterdiğini iddia eder. Durum temelli veya durumsal değişkenlerin bir kişinin iletişim kurma istekliliğini etkileyebilmesine rağmen, bireylerin çeşitli durumlarda benzer iletişim kurma eğilimleri sergilediklerini savunurlar (Baghaei ve Salavati, 2012). Birinci dile gelince, Pavičić Takač ve Požega (2011) iletişim kurma istekliliğini istikrarlı bir kişilik özelliği olarak görmektedir. Ayrıca, bu araştırmacılar, iletişim kurma istekliliğinin, yıllar boyunca gelişmekte ve kişiliğe dayalı bir konuşma yönelimine yol açtığını düşünmektedirler. Ancak, Pavičić Takač ve Požega (2011), ikinci dil kullanımı ve bir kişinin ikinci dil yeterliliğinin, ikinci dil iletişimsel yetkinlik düzeyi ile ilgili olarak, iletişim kurma istekliliğinin kararsız bir değişken olduğunu ileri sürmektedir.

Bazı araştırmacılar kişilik özelliklerinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisine odaklanmışlardır. MacIntyre ve Charos (1996), tutum, motivasyon, algılanan yetkinlik ve kaygıların ikinci dil iletişiminin sıklığı üzerindeki etkisini ve ölçülen küresel kişilik özelliklerinin rolünü araştırmışlardır. Elde ettikleri sonuçlar, küresel kişilik özelliklerinin ve dile bağlı duygusal değişkenlerin etkili ikinci dil iletişimi için psikolojik bağlamı belirlediğini göstermiştir. Uygunluk direkt olarak ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile ilişkilendirilirken aklın kişisel özellikleri, dışadönüklük, duygusal istikrar ve dürüstlük ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinin algılanan dil yeterliliği, iletişim endişesi ve motivasyon aracılığıyla kişilik özellikleri arasında dolaylı bir yol bulmuşlardır. Motive edilen öğrencilerin dili daha sık kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin iletişim kurmak için ne kadar istekli olduklarının daha muhtemel olduğu sonucuna varmışlardır. MacIntyre ve diğerleri (1998) aynı zamanda kişiliğin kişinin ikinci / yabancı dilde iletişim kurma isteğini etkilediğini öne sürmüştür. Aynı şekilde MacIntyre ve diğerleri (1999), algılanan iletişim endişesi ve algılanan dil yeterliliği aracılığıyla içe dönüklük / dışadönüklük ve duygusal istikrarın ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Son olarak, Piechurska-Kuciel (2018), kişilik özelliklerinden biri olan deneyime açıklık ile ikinci dilde iletişim kurma isteği arasındaki ilişkiye dair bir iz bulmak için bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları, kişinin ikinci dilde iletişim kurmadaki isteklilik düzeylerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak ikili bir etkiye sahip olabileceğini, deneyim açıklığı ile ortaya koymuştur. Bir yandan, deneyime açıklık, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini doğrudan etkileyerek kişinin bilişini, etkilerini ve davranışlarını şekillendirir. Öte yandan, algılanan iletişimsel yeterlilik ve dil kaygısı ile dolaylı bir etkiye sahiptir. Sonuçlar ayrıca açıklığın ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak kabul edilebildiğini ve ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğin davranışındaki varyansın %21'ini açıkladığını göstermiştir. Piechurska-Kuciel, kişilik özelliklerinden deneyime açıklık düzeyi yüksek olan katılımcıların, yabancı dilde sözel karşılaşmaları başlatarak tatmin olmak için kararlı eğilimlerini ortaya koyduğu sonucuna varmıştır.

Önerilen model ve tüm göstergeler toplam ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğindeki varyansın %45'inden fazlasını oluşturduğunu belirtmektedir. Açıklığın, bireylerin duyguları etkili bir şekilde düzenlemesine ve olumlu deneyimler biriktirmesine yardımcı olduğunu ileri süren Purnamaningsih (2017) gibi, Piechurska-Kuciel (2018, s. 196) “deneyime açık olan bireylerin dillerini tehdit edici olmaktan ziyade ödüllendirici olarak algılayabileceklerini” belirtmektedir. Yetenekleri vasat olsalar bile gönüllü olarak konuşmaktan tereddüt etmeyebilirler, bu yüzden dile karşı olumlu bir tutum sergileyen ve önemli ölçüde ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğe yol açan iyi deneyimler dizisi geliştirebilirler”.

1.5. İDEAL İKİNCİ DİL BENLİĞİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ

Motivasyon ile iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiye dair tartışmalara rağmen, ikinci dilde iletişim kurmadaki isteklilik ile motivasyon arasında doğrudan (Baker, MacIntyre, 2000; Hashimoto, 2002; MacIntyre, Baker, Clement, Donovan, 2002; Yashima, 2002) ve dolaylı olarak (MacIntyre, Charos, 1996; Öz ve diğerleri 2015) ilişki bulunmuştur. Dörnyei ve Skehan (2003) ikinci dildeki iletişim kurmadaki istekliliğin

motivasyon yapısının bir uzantısı olduğunu ve ikinci dili öğrenmede hem teorik hem de pratik potansiyele sahip olduğunu ileri sürerler.

Araştırmalar motivasyon ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki bağı doğrulamıştır. Örneğin, MacIntyre ve Charos (1996), ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinin motivasyonu etkilediğini belirtmiştir. İkinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğin motivasyona giden bir yolunu bulmuştur. MacIntyre ve Charos'un (1996) aksine, Yashima (2002) motivasyon ile ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

1.6. ALANYAZINDA YAPILAN BENZER ÇALIŞMALAR

Munezane (2013) ise, bir Japon üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında ikinci dilde iletişim kurma isteğini etkileyen değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri ve iletişim sıklığını incelemektedir. Çalışma, MacIntyre'nin iletişim kurmada isteklilik modeline (1994), Gardner'in (1985) sosyo-egitimsel modeline ve Dörnyei'nin İkinci Dilde Motivasyonel Benlik Sistemine (2005) dayanmaktadır. Ölçülen değişkenler arasında kaygı, motivasyon, bütünlük, uluslararası duruş, ideal ikinci dil benliği (idealize edilmiş ikinci dili konuşan benlik), ikinci dilde dilbilimsel özgüven ve küresel İngilizcenin derlemesi yer almıştır. Bulgular, öğrencilerin iletişim kurmada isteklilikleri hakkında yeni bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. Daha da önemlisi, ideal ikinci dil benliğinin ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Munezane (2016), bilim ve insan sanatında uzmanlaşan 372 Japon üniversitesi ikinci dili İngilizce olan öğrencilerden oluşan bir grup ile bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin kendileri tarafından bildirdikleri ikinci dil iletişim kurma istekliliği oranlarının sınıfta gerçek ikinci dil kullanımını ne derece öngördüğünü öğrenmek için büyük ölçekli bir çalışma yürütmüştür. Katılımcıların sözlü performans verileri, bir akademik dönem boyunca grup tartışmaları sırasında üç kez toplanmıştır. Sonuçlar, ikinci dilde iletişim kurma istekliliğinin sınıfta gerçek ikinci dil kullanımını yordadığını göstermiştir.

Öz ve arkadaşları, (2015) yapısal eşitlik modellemesi ve yol analizi kullanarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe bağlamında iletişim kurma konusundaki isteklilik algılarını, ikinci dilde iletişim kurma yetkinliği ve iletişim

yetkinliği, iletişim endişesi, motivasyon, ideal ikinci dil benliği ve bütüncücilik gibi diğer bireysel farklılık değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmak için kapsamlı bir çalışma yürütmüştür. Toplam 134 İngilizce öğrenen öğrencinin iletişim kurmadaki istekliliği, iletişim ve duyuşsal faktörler hakkındaki anketleri doldurmaları istendi. Bulgular, katılımcıların %21,6'sının iletişim kurmada istekliliğinin yüksek düzeyde, %13,4'ünün iletişimsel yeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğunu ve %18,7'sinin iletişim endişesinde yüksek puanlar aldığını göstermiştir. İletişim kurma istekliliği motivasyon faktörlerini dolaylı olarak etkilerken yapısal eşitlik modellemesi yoluyla, iletişim yeterliliği ve iletişim kaygısının iletişim kurma istekliliğinin güçlü belirleyicileri olduğu bulunmuştur. Bütüncücilik, ideal ikinci dil benliği ile güçlü bir şekilde ilişkiliydi.

Öz ve arkadaşları (2015), ikinci dilde iletişim kurmada isteklilik ve ikinci dil benliği ile bütüncüleşmesinden motivasyona doğrudan anlamlı bir yol bulamamıştır. Ancak bu değişkenler, iletişim yetkinliğine ve iletişim kaygısının tahminine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bir kişinin ikinci dilinde, topluluğuyla özdeşleşme isteğini vurgulayarak ideal ikinci dil benliğinin iletişim yetkinliğini ve iletişim kaygısını büyük ölçüde etkilemesinde bu değişkenlerin de rolü vardır. İkinci dilde iletişim kurmadaki isteklilik için önerilen model, katılımcıların genel olarak ikinci dilde iletişim kurmadaki isteklilikleri varyansın %63'ünü oluşturuyordu. Bulguları, özellikle daha çok öğretmen yetiştirme programlarında, müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ve ayrıca İngilizce öğretmenleri için yararlı bilgiler sağladıkları sonucuna varmışlardır.

Başka bir çalışmasında, Öz (2016b) ikinci dilde iletişim kurma isteğini bir motivasyon faktörü olarak ideal ikinci dil benliği arasındaki ilişkide araştırmıştır. Araştırmaya Ankara'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 96 üniversite öğrencisi katılmıştır. İdeal İkinci Dil Benlik Ölçeğini (Dörnyei ve Taguchi, 2010) ve İletişim Kurmada İsteklilik Ölçeği'ni (McCroskey ve Richmond, 2013) kullanmıştır. Bulgular, katılımcıların %38'inin yüksek, %43'ünün orta ve %19'unun ikinci dilde iletişim kurmada istekliliğin düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca yabancılarla temas kurma ve ideal ikinci dil benliği üzerindeki etkisine dair anlamlı bilgiler sağlayarak iki yapı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İkinci dil öğrencilerinde

ideal ikinci dil benliğini tanıtmının potansiyel olarak artan motivasyona ve daha yüksek ikinci dil başarısına dönüşebileceği sonucuna varılmıştır.

Ghanizadeh ve diğerleri (2016), Dörnyei'nin Motivasyonel Benlik Sisteminin dört bileşeni arasındaki ilişkiyi, ideal ikinci dil benliğini, ikinci dilin kültürüne ve toplumuna karşı tutumları ve aile etkisi ile 160 İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencinin ikinci dilde iletişim kurma isteğini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, yukarıda belirtilen dört motivasyon faktörünün, İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencileri arasında ikinci dilde iletişim kurmadaki isteklilik varyansın yaklaşık yüzde 10'unu açıkladığını göstermiştir. Dahası, bulgular aile etkisi dışındaki tüm motivasyon faktörleri ile ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğin anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kanat-Mutluoğlu (2016), üç motivasyon biriminin, yani ideal ikinci dil benliği, akademik benlik kavramını ve kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin (ICC) ikinci dilde iletişim kurmadaki isteklilik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Katılımcılar, 173 üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerden oluşmaktaydı. Verilerin istatistiksel analizi, her üç motivasyon biriminin birbiriyle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ideal ikinci dil benliği, ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliğin en iyi öngörücüsü olarak ortaya çıkmıştır. Bunu akademik öz-kavram izlemiştir. Araştırmanın bulgularına dayanarak, ikinci dil öğrencilerine ideal ikinci dil benliği ve akademik benlik kavramının farkındalığının ve öğretmenlerin ikinci dilde iletişim kurmada isteklilikleri hakkında daha net bir fikre sahip olmalarını sağlamıştır. Ayrıca, öğrenilen dilde öğrencilerin iletişim kurma isteklerini arttırmak için gerekli önlemleri almasını sağlayacağı sonucuna varmıştır.

Bir başka çalışmada, Bursalı ve Öz (2017), Ankarada özel bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 56 üniversite öğrencisi arasında sınıf içerisinde ikinci dilde iletişim kurma istekliliği ve bir motivasyonel değişken olan ideal ikinci dil benliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dörnyei ve Taguchi'nin (2010) İdeal İkinci Dil Benliği Ölçeği ve MacIntyre, Baker, Clément ve Conrod'un (2001) Sınıf İçinde İletişim Kurmada İsteklilik Ölçeği veri toplamak için kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların %32,1'inin yüksek, %30,4'ünün orta ve %37,5'inin ikinci dilde iletişim kurmada istekliliğinin düşük olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca ideal ikinci dil benliğini ve

ikinci dilde iletişim kurmadaki istekliliği arasında becerilere özgü bir düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Orhon (2017), üçüncü sınıf öğrencileri ile nicel bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizcede iletişim kurmaya istekli olduklarını ve öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki motivasyonu, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve ideal ikinci dil benlikleri gibi bireysel duygusal faktörlerle ilişkisini araştırmıştır. Katılımcılar Pamukkale Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu'na kayıtlı 158 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Araştırma, yüksek düzeyde ideal ikinci dil benliğinin ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumların, orta düzeyde motivasyonla İngilizcede iletişim kurmaya istekli olarak orta derecede ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların cinsiyetine bakıldığında, İngilizce'de iletişim kurmada isteklilik ve motivasyon açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bulgular ayrıca, iletişim kurma istekliliği ile ideal ikinci dil benliği arasında orta derecede bir korelasyon göstermiştir. Bunu iletişim kurmadaki isteklilik ile motivasyon ve tutumları arasındaki zayıf bir korelasyon izlemektedir. İdeal ikinci dil benliği, bu özel bağlamda, İngilizce iletişim kurma istekliliğinin tek yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerinin iletişim kurmadaki isteklilikleri, ideal ikinci dil benliği, motivasyonu ve ilgili yapılar olarak tutumlarını dikkate almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin İngilizce iletişim becerileri kazanmaları için yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın modeli ile ilgili bilgilere; verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Çalışmanın veri toplama sürecinde nicel araştırma yöntemi kullanılan tarama türünde, betimsel bir model uygulanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2013, s. 22) betimsel araştırmaları “verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak” olarak açıklamaktadır. Kullanılan araştırma tasarımı temelde nicel korelasyonel araştırma tasarımıdır. Metodoloji açısından, anket yöntemi kullanılmıştır ve veri toplama sürecinde anketler gibi nicel veri toplama araçları da kullanılmıştır.

Bu çalışma, araştırmada ölçülen değişkenler arasındaki olası karşılıklı ilişkileri korelasyonel bir araştırma olarak ölçmesiyle de dikkate alınabilir. Çalışmada, katılımcıların iletişim kurmadaki isteklilik algıları üzerindeki bağımsız değişkenin yordama gücünü ölçmek için AMOS yazılımı kullanılarak korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi yoluyla hem açıklayıcı hem de öngörü tasarımı kullanılmıştır. Çalışmanın amacı; katılımcıların birbirleriyle yabancı dilde iletişim kurma istekliliği düzeylerinin pozitif veya negatif bir şekilde değişip değişmediğini ve ideal ikinci dil benliğinin katılımcıların algıları ile ilgili alt bileşenleri ve genel olarak ikinci dilde iletişim kurma istekliliği düzeylerine ne ölçüde katkıda bulunduğunu saptamaktır.

2.3. ARAŞTIRMA GRUBU

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkinin tespit edilmesi üzerine yapılan bu araştırmanın katılımcıları olarak Türkiye’de Ankara ilinde bulunan büyük bir devlet üniversitesi olan Hacettepe Üniversitesine bağlı TÖMER’de 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler belirlenmiştir. Hacettepe Üniversitesi TÖMER, öğrenci sayısı ve çeşidiyle, farklı ülke ve milletlerden gelen geniş bir öğrenci kitlesine Türkçe eğitimi vermektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmadaki sorulara en geniş açıdan cevaplar sunabilecek bir yapıda olduğu için tercih edilmiştir. Çalışma döneminde, Hacettepe Üniversitesi TÖMER’de Türkçe için Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı uyarınca dört dil düzeyinde olmak üzere toplam 10 grup vardır (B1, B2, C1 ve C2). Toplam 110 öğrenci bu sınıflarda eğitim görmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan 98 yabancı uyruklu öğrencinin Türkçe dil seviyeleri birbirlerinden farklı düzeydedir ve araştırmada gönüllü olarak yer almış, veri toplama için onay vermiştir. Araştırma grubu hakkında bilgi edinmek amacı ile katılımcıların demografik özelliklerinin sorgulandığı bir ön bilgilendirme formu hazırlanmıştır (bkz. Ek 1-2) ve bu form ile ulaşılan bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Katılımcıların yaşı 17 ile 32 yaş arasında değişmektedir ($M = 23.11$ yaş, $SS = 3.91$). Anketler isimsiz bir şekilde yürütülmüş ve katılımcılar, anketleri, bahar dönemi normal ders saatinde tamamlanmıştır. Tablo 1’de katılımcıların özgeçmiş bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 1: katılımcıların özgeçmiş bilgileri

Değişkenler		N	Ortalama	SD	%
Cinsiyet	Erkek	53	-	-	54
	Kadın	45	-	-	46
Yaş	-	-	23.11	3.91	-
	17	2	-	-	2.0
	18	9	-	-	9.1
	19	12	-	-	12.1
	20	9	-	-	9.1
	21	7	-	-	7.1
	22	6	-	-	6.1
	23	5	-	-	6.1
	24	11	-	-	11.1
	25	6	-	-	6.1
	26	7	-	-	7.1
	27	3	-	-	3.0
	28	7	-	-	7.1
	29	4	-	-	4.0
	30	2	-	-	2.0
	31	3	-	-	3.0
	32	1	-	-	1.0
	Belirtilmemiş	4	-	-	4.0
Toplam	-	98	-	-	100

Hacettepe üniversitesi TÖMER’de öğrencilerin düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak sınıflandırılmaktadır. Fakat bu tez araştırması, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapıldığı için A1 ve A2 seviyesinde eğitim gören öğrenci grubu dönem içerisinde bulunmamaktaydı. Bu sebeple de araştırmada bu dil seviyelerinde eğitim gören öğrenci katılmamıştır. Araştırmaya katılan 98 öğrencinin Türkçe düzeyleri ise tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri

B1	%26
B2	%63
C1	%7
C2	%4

Öğrencilerin %26'ı B1, %63'ü B2, %7'si C1 ve %4'ü C2 düzeyindeki sınıflarda eğitim görmektedir.

Tablo 3: Yaş aralığına göre dağılımı

15-20 yaş	%24
20- 25 yaş	%38
25- 30 yaş	%33
30- 35 yaş	%5

Katılımcı öğrencilerin %55'i erkek (54), %45'i ise kadın (45) olup; yaş dağılımına bakıldığında ise %24'ü 15-20, %38'i 20-25, %33'ü 25-30 ve %5'i 30-35 yaş aralığında yer almaktadır.

Hacettepe TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı ülkelerden öğrenciler bulunmaktadır. Bu çalışmanın örnekleminde 45 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya dahil olan 16 öğrenci bu bilgiyi vermektten kaçınmıştır. Bu ülkelerin öğrenci sayısına göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 4: Öğrencilerin mensub oldukları ülkeler

Fas	1	Pakistan	2
Filistin	6	Suriye	8
Kore	4	Gana	3
Tanzanya	1	Kenya	3
Kolombiya	2	Kırgısistan	1
Kazakistan	3	Kamerun	2
Güney Kore	3	Uganda	1
İran	2	Etitopya	2
Moğolistan	1	Gürcistan	2
Afganistan	2	Burun	1
Libya	2	Tayvan	2
Sudan	1	Türkmenistan	1
Rusya	1	Bosna	1
Somali	1	Nijerya	2
Cibuti	2	İran	1
Şili	1	Benin	1
Arnavutluk	1	Hindistan	1
Sırbistan	1	Cezayir	1
Somali	1	Çin	1
Gana	1	Irak	3
Güney Sudan	2	Ukrayna	1
Azerbaycan	1	Malezya	1
Macaristan	1	Diğer	16

Katılımcılardan, son mezun oldukları eğitim kurumundan aldıkları genel not ortalaması hakkında bilgi istenmiştir. Bu bilgilerin tablolştırılmış hali şu şekildedir:

Tablo 5: Öğrencilerin genel not ortalamaları

0 – 2.00	%2
2.00 – 3.00	%22
3.00 – 4.00	%76

Öğrencilerin sahip oldukları genel not ortalaması hakkındaki verdikleri cevaplara göre 4.00 üzerinden katılımcıların %2'si 0-2.00, %22'si 2.00- 3.00 ve %76'sı ise 3.00- 4.00 not aralığına yer almaktadır.

Katılımcılardan öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlerin neler olduğu hakkında bilgiler istenmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 6: Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler

Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Eczacılık Fakültesi	1
Türkiyat Araştırmaları Üsntitüsü	2
Fen Edebiyat Fakültesi	3
Ankara Sanayi Odası	1
Diş hekimliği Fakültesi	1
Fen Bilimleri Enstitüsü	2
Sosyal Bilimler Enstitüsü	13
Tıp Fakültesi	2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	7
Mühendislik Fakültesi	10
Güzel Sanatlar Fakültesi	8
TÖMER	8
Eğitim Fakültesi	3
Fen Edebiyat Fakültesi	10
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	16
İletişim Fakültesi	3
Belirtilmemiş	7

Tablo 7: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler

Gıda Mühendisliği	1
Grafik ve WEB Tasarımı	1
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1
Kimya	2
Sosyal Hizmetler	4
İletişim	3
Fizik Mühendisliği	1
Müzik Öğretmenliği	1
Maliye	1
İngilizce Öğretmenliği	1
Eğitim Yönetimi Teftiş ve Planlama	1
Biyoloji	3
Çeviri	1
Uygulamalı Matematik	2
Matematik	2
Diş Hekimliği	1
Çocuk Gelişimi	4
Ekonomi	3
Biyoistatistik	1
Tiyatro Oyunculuk	1
Resim Öğretmenliği	3
Gazetecilik	2
Belirtilmemiş	48

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkinin tespit edilmesi üzerine yapılan bu çalışmada, daha önce de belirtildiği gibi anket yöntemi ile nicel veri toplama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle katılımcıların ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği algı seviyelerini ölçmek için iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Bu tez çalışması için ölçme araçları, Türkçe öğrenimine uyarlanmıştır, bu nedenle özgün ankette yer alan “İngilizce” ifadeler “Türkçe” ifadeler ile değiştirilmiştir. Anket dili olarak Türkçe kullanılmıştır fakat hedef kitleyi yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturması sebebiyle ve her bir öğrencinin de dil seviyesinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak gerektiğinde İngilizceye başvurulmuştur. Anketlerin hem Türkçe hem de İngilizce örnekleri de hazırlanmıştır (bkz. Ek: 1- 2).

Öğrencilere sunulan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere yaş, cinsiyet, genel not ortalaması (GNO), dil seviyeleri, okudukları fakülte, okudukları bölüm ve uyrukları sorulmuştur. Anketin bu kısmı hazırlanırken soruların kısa ve hedef kitle tarafından anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın bu kısmında öğrencilerden toplam yedi bilgi istenmiştir. Elde edilen bu veriler iletişimde isteklilik ve ideal ikinci dil benliği arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Sonuçlar, *Bulgular* kısmında verilmiştir. İkinci ve üçüncü bölümde ise araştırma için iki ayrı anket kullanılmıştır. İkinci bölümde yer alan anket, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin sahip olduğu ideal ikinci dil benliğinin tespit edilmesi için oluşturulmuş bir *Likert Tipi* ölçek olan *ideal ikinci dil ölçeği*dir (Dörnyei ve Taguchi, 2010). Öğrencilerin sahip oldukları ideal ikinci dil benliğinin ortaya konulmasını amaçlayan anket, “1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Nötrüm, 4= Katılıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum” şeklinde beş basamaklı seçeneklerinden oluşmaktadır ve toplamda 10 soru içermektedir. Üçüncü bölümde yer alan anket ise; öğrencilerin sahip olduğu iletişim kurma istekliliği algılarını ölçmek için tasarlanan *iletimde isteklilik ölçeği*dir (McCroskey ve Richmond, 2013). Bu ankette, öğrencilere 30 durum verilmiştir. Örneğin; Akaryakıt istasyonu görevlisi ile konuşmak, kuyrukta sıra beklerken bir tanıdık ile konuşmak. Öğrencilerden her bir diyalog durumuna 0 ile 100 arasında bir rakam yazmaları istenmiştir. Cevaplayıcının, maddeleri doğru anladığı ve dürüstçe cevapladığı varsayılmıştır.

Bir ölçekte geçerlilik, ölçekteki ifadelerin araştırılan konuyla, doğrudan ilgili olmasıdır. Ölçekte güvenilirlik ise, çalışmanın her uygulamada aynı sonuçları verebiliyor olmasıdır. Ölçeklerde, katılımcılara yöneltilen ifadelerden, katılımcıların aynı şeyi anlıyor olabilmesi, cümlelerin farklı anlamlar çağrıştırmaması da oldukça önemlidir. Bu yüzden, araştırmanın hedef kitlesi dil seviyesi bakımından birbiri içerisinde farklılık gösteren yabancı uyruklu öğrencilerden oluştuğu için gerek duyulduğunda İngilizce yabancı diline başvurularak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.4.1. İdeal İkinci Dil Benliği Ölçeği

Katılımcıların algılanan ideal ikinci dil benliği seviyelerini ölçmek için İdeal ikinci dil benliği ölçeği kullanılmıştır (Dörnyei ve Taguchi, 2010). Bu ölçek, katılımcıların kendilerini gelecekte başarılı ikinci dil öğrencileri olarak hayal etmeyi isteme algılarını ölçmek için kullanılır. 10 madde ve 5 seçenekli Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek İngilizcedir. Bu ölçek alanında uzman kişiler tarafından geliştirilip birçok kez uygulanarak geçerlilik kazanmıştır. Mapi Araştırma Enstitüsü tarafından önerilen çeviri süreci takip edilmiştir. İlk olarak iki uzman çevirmen anketi Türkçeye çevirmiştir. Ardından bu uzmanların görüşleri birleştirilerek tek metin oluşturulacak şekilde çevrilmiş ve karar süreci uzmanlar tarafından raporlaştırılmıştır. Sonra ortaya çıkan çeviri uzmanlar tarafından tekrar Türkçeye çevrilerek orijinali ile karşılaştırılmıştır. Ankara’da bir yabancı dil öğretim merkezine dil öğrenmeye gelen yabancı uyruklu 20 öğrenciye pilot uygulama yapılarak anketin geçerliliği tespit edilmiştir. Katılımcıların, her 10 durum için “1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Nötrüm, 4= Katılıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini seçmeleri beklenir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı $\alpha=.85$ olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. İletişimde İsteklilik Ölçeği

Katılımcıların iletişim kurmada ne kadar istekli olduğunu ortaya koymak için iletişimde isteklilik ölçeği (McCroskey ve Richmond, 2013) kullanılmıştır. Bu ölçek, katılımcıların iletişimi başlatmaktaki yaklaşımını ya da iletişim kurmaktan kaçınma durumunu ölçen 20 maddelik bir ölçektir. Diğer bir deyişle; ölçek, bir kişinin iletişime

girme istek veya arzusunu ölçer (McCroskey ve Richmond, 2013). Yaygın olarak kullanılan Likert tipi ölçeklerin aksine, bu bir olasılık-tahmin ölçeğidir. Ölçek, 30 iletişim durumundan oluşmaktadır. Bu maddelerin 20'si olasılığı ölçer ve 12'si de iletişimde isteklilik toplam puanını oluşturur. Katılımcılara her bir durum için iletişimi isteme yüzdeleri sorularak 0 (asla) ile 100 (daima) arasında bir sayı ile bunu ifade etmeleri istenmiştir. Ölçeğin, 85'ten 90'ın çok üzerinde değişim gösteren alfa ile güçlü bir görünüş geçerliliği ve yordama gücüne sahip olduğu görülmüştür. Ölçekte 12 durum ifadesi toplam puanı elde etmek için puanlanırken ölçeğin sekiz parçasında ekstra cümleler ve ölçümlenen öğeler dikkati dağıtmak için kullanılmıştır. Ölçekte üç farklı alıcı türüne dayalı alt puanlayıcılar (yabancılar, tanıdıklar, arkadaşlar) ve farklı iletişim bağlamlarına dayalı dört alt puanlayıcılar (halka açık konuşma, toplantılar, birebir görüşme, grup tartışması) bulunmaktadır.

Ölçekteki maddelerin bağlam tipi ve alıcı tipi alt puanlayıcılara göre dağılımı aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 8: İletişim kurma istekliliği ölçeği bağlam tipi alt puanlayıcıların madde dağılımı

Değişkenler	Ölçekteki Maddeler
Grup tartışması	8, 15, 19
Toplantılar	6, 11, 17
Birebir görüşme	4, 9, 12
Halka açık konuşma	3, 14, 20

Tablo 9: İletişim kurma istekliliği alıcı tipi alt puanlayıcıların madde dağılımı

Değişkenler	Ölçekteki Maddeler
Yabancılar	3, 8, 12, 17
Tanıdıklar	4, 11, 15, 20
Arkadaşlar	6, 9, 14, 19

Bu ölçek İngilizcedir. Bu ölçek alanında uzman kişiler tarafından geliştirilip birçok kez uygulanarak geçerlilik kazanmıştır. Mapi Araştırma Enstitüsü tarafından önerilen çeviri süreci takip edildi. İlk olarak iki uzman çevirmen anketi Türkçeye çevirmiştir. Ardından bu uzmanların görüşleri birleştirilerek tek metin oluşturulacak şekilde çevrilmiş ve karar süreci uzmanlar tarafından raporlaştırılmıştır. Sonra ortaya çıkan çeviri uzmanlar tarafından tekrar Türkçeye çevrilerek orijinali ile karşılaştırılmıştır. Ankara’da bir yabancı dil öğretim merkezine dil öğrenmeye gelen yabancı uyruklu 20 öğrenciye pilot uygulama yapılarak anketin geçerliliği tespit edilmiştir.

2.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, veri toplamada nicel araştırma deseni ile anket yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere, Dörnyei ve Taguchi, 2010 ve McCroskey ve Richmond, 2013 tarafından geliştirilen ideal ikinci dil benliği ve iletişimde isteklilik ölçekleri uygulanmıştır (bkz. Ek: 1- 2). İdeal ikinci dil benliği anketi öğrencilerin kendilerini gelecekte başarılı ikinci dil öğrencileri olarak hayal etmeyi isteme algılarını ölçmek için geliştirilmiştir. Anket için beşli Likert ölçeğiyle tasarlanmış olan yanıtlar “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine doğru gitmektedir.

Anket formu Hacettepe Üniversitesi TÖMER içerisinde yabancı dil öğrenimine devam eden öğrencilere araştırmacı tarafından doğrudan ulaştırılmış ve uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Hacettepe TÖMER’de farklı ülkelerden gelerek eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı 99 öğrenciye

uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan anketler SPSS paket programında incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır.

2.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veri toplama sürecinde, öğrencilerden, sahip oldukları ideal ikinci dil benliği ve iletişimde isteklilik becerilerine ne derece sahip olduklarını ortaya koymaları beklenmiştir. Bu konuda öğrencilerin araştırmaya verdikleri yanıtlar betimsel istatistik frekans ve yüzdeleri hesaplanarak belirlenen alt boyutlarda tablolar halinde verilmiştir.

Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemlere, ölçeğin alt boyutları ve ölçeklerin geneline ait ideal ikinci dil benliği ve iletişim kurmada isteklilik oranlarının ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, dil seviyelerine, uyruklarına, okudukları bölüm ve genel not ortalamalarına göre araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa, bağımsız örneklem t-testi analizi ile ulaşılmıştır.

Veri analizi, bu çalışma için belirtilen araştırma sorularını ele almak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çözümlenmesinde IBM SPSS 23 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle, katılımcıların puanları, ideal ikinci dil benlikleri, ikinci dilde iletişimde isteklilik ve ikinci dil iletişimde istekliliğin alt ölçekleri için mükemmel puanları elde etmek için hesaplanmıştır. Sonrasında, McCroskey ve Richmond (2013), ikinci dilde iletişim kurma istekliliği katılımcılarının seviyelerini “Orta, Düşük ve Yüksek” olarak 3 kategoriye ayırmıştır. İkinci dilde iletişim kurma istekliliğinin alt ölçek özellikleri ve puanları aşağıdaki tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 10: İkinci dilde iletişim kurma istekliliğinin özellikleri ve ilgili bileşenleri

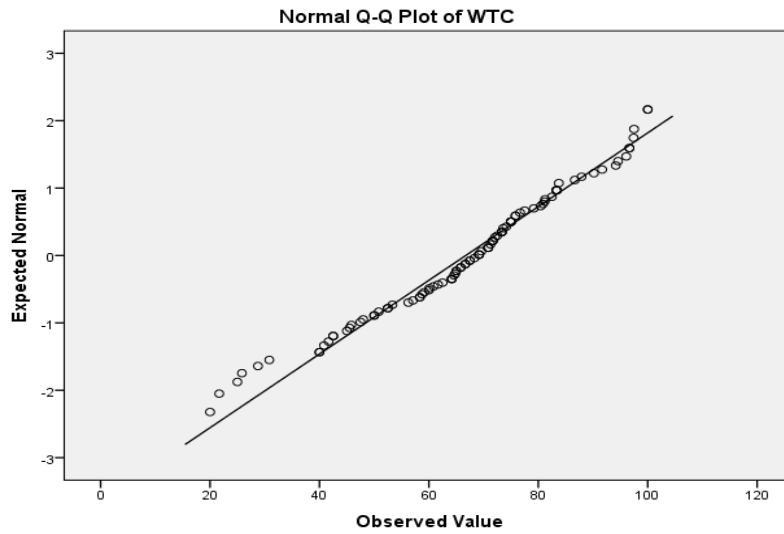
Kategoriler	Bileşenler	Seviye	
		Yüksek	Düşük
Bağlam-tipi	Grup tartışması	>89	<57
	Toplantılar	>80	<39
	Kişilerarası konuşmalar	>94	<64
	Halka açık konuşma	>78	<33
Alıcı-tipi	Yabancı	>63	<18
	Tanıdık	>92	<57
	Arkadaş	>99	<71
	Toplam WTC	>82	<52

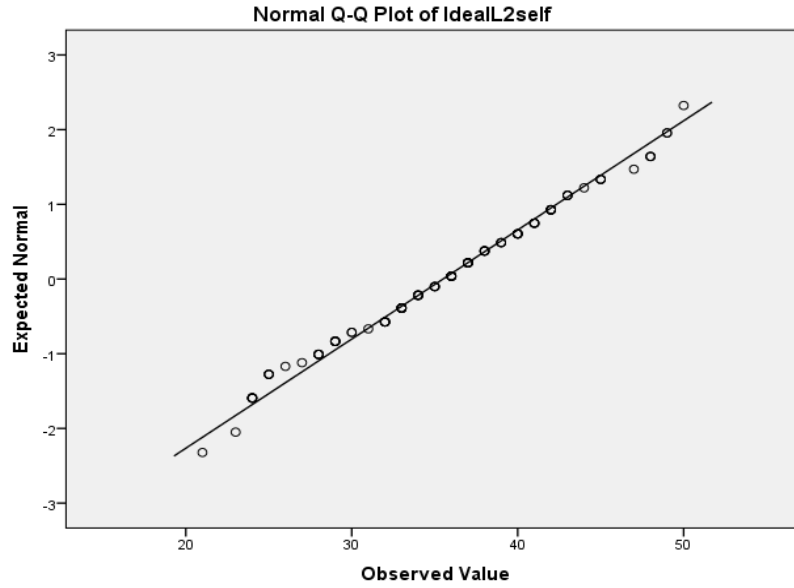
Yüksek ve düşük seviyeler arasındaki puanlar orta dereceli puanlar olarak kabul edilmiştir. İdeal ikinci dil benliğine gelince, sırasıyla Yüksek ve Düşük olarak, ölçeklerin tümünün ortalama puanın altında ve yukarısında bir standart sapma kabul edildi. Tablo 10'da da görüldüğü gibi, yüksek ve düşük puanlar içinde düşen puanlar 'orta' olarak ele alındı. Daha sonra, frekans, yüzde ve ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler, katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma istekliliğini ve ideal ikinci dil benliği algı seviyelerini karakterize etmek ve elde etmek için kullanılmıştır. Ardından, elde edilen veri, SPSS'te mevcut diğer teknikler, veri çarpıklığı ve basıklık değerlerini elde ederek dağılımın normal olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 11: Ölçülen değişkenler için tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	SS	Çarpıklık		Basıklık	
				İstatistik	Standart hata	İstatistik	Standart hata
İletişimde isteklilik	98	66.73	18.28	-.443	.244	.023	.483
İdeal D2 benliği	98	35.50	6.84	-.004	.244	-.565	.483

Tablo 11’de görüldüğü gibi, yukarıdaki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım ölçüsü olarak kabul edilen +1.96 ve -1.96 arasındadır (Cramer, 1998; Cramer & Howitt, 2004; Doane & Seward, 2011). Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro -Wilks testleri ($p > .05$), dağılım eğrisinin görsel incelemesi ve normal olasılık grafikleri (Normal Q-Q Grafikler) verilerin yaklaşık olarak normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi, aşağıda şekil 3 ve 4 'te gösterildiği üzere düz çizgiler, normal dağılımın yaklaşık bir göstergesidir.

**Şekil 3: İkinci dilde iletişim kurma istekliliği normal olasılık çizgisi**



Şekil 4: İdeal ikinci dil benliği normal olasılık çizgisi

Verilerin normal dağılıma sahip olması nedeniyle, parametrik istatistiksel testler verileri analiz etmek için kullanılmıştır. Bağımsız grup T-testi, ideal ikinci dil benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği, katılımcılarının cinsiyet farklılıklarındaki algısının rolünü bulmak için kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, AMOS, IBM AMOS 23 istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacılara tek bir modelde birbiri ile bağlantılı ilişkileri incelemeye olanak sağladığı için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır (Kline, 2011). Hatta yapısal eşitlik modellemesi (YEM), tek bağımlı değişken ile çoklu doğrusal regresyon modelinin çok değişkenli uzantısıdır ve en yaygın istatistiksel testleri kapsar. Kline'e (2011) göre, varyans analizi (ANOVA) çoklu regresyon analizinin kısıtlı şeklidir ve her ikisi de yapısal eşitlik modellemesinin kısıtlı biçimi olarak kabul edilen genel lineer modelinin altında yatan matematiksel modele (GLM) dayanır (Fan, 1997). Bu yapısal eşitlik modellemesinin yaygın istatistiksel testlerin ötesinde veri analizi becerilerini genişlettiğini ve genel lineer modelden bile daha fazla esneklik sunduğunu ortaya koyar (Kline, 2011, s. 13).

3. BÖLÜM

BULGULAR

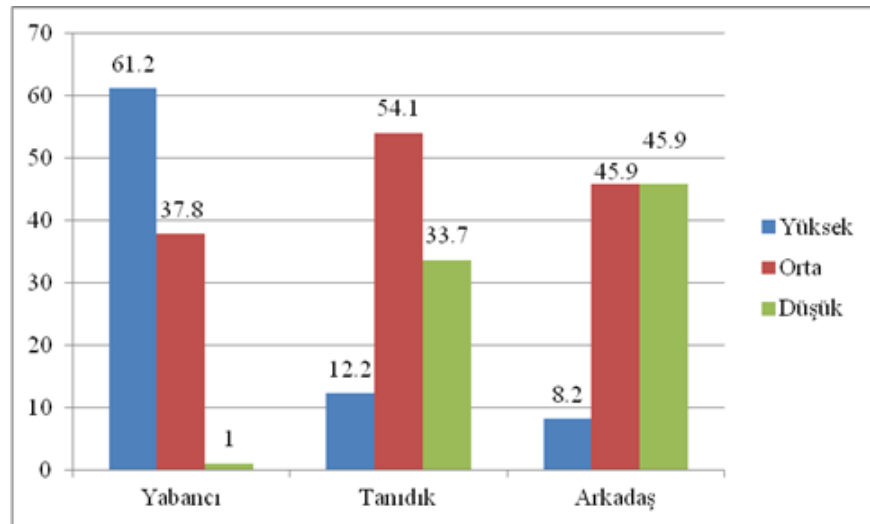
3.1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarına ait bilgiler verilecektir.

3.2. ARAŞTIRMA SORULARI AÇISINDAN VERİ ANALİZ SONUÇLARI

3.2.1. Birinci Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları

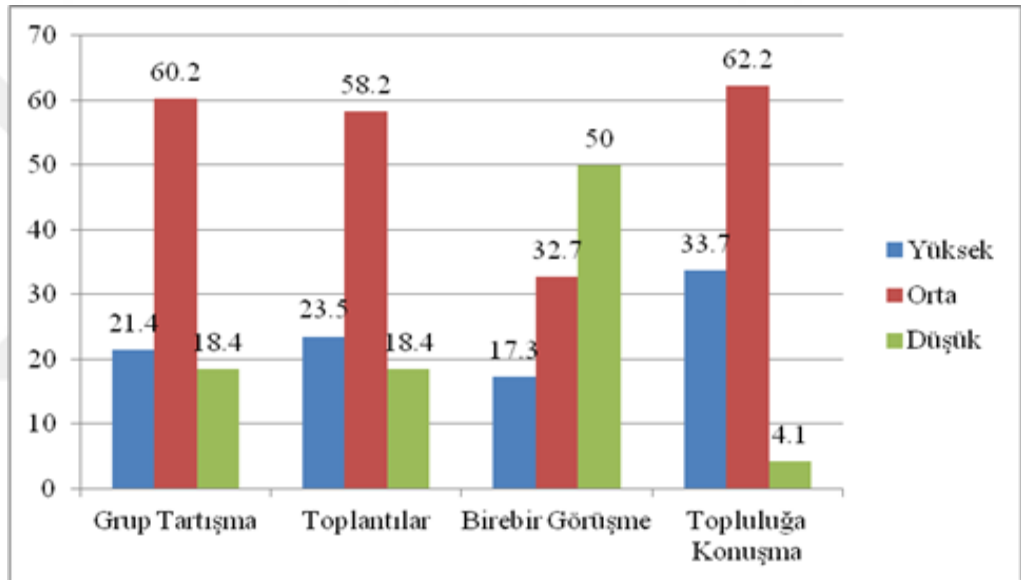
Araştırmanın birinci problem durumu, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin iletişimde isteklilik ve ideal ikinci dil benliği algı düzeylerinin rakamsal değerinin kaç olduğuydu. Aşağıda bu soruya ilişkin bulgular verilecektir.



Grafik 1: Alıcı-Tip Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği Yüzdeleri

Bu çalışmanın verileri analiz edilirken ilk olarak, araştırma kapsamındaki değişkenleri sınıflandırmak için betimsel istatistikler kullanıldı. Alıcı tipi alt puanlarına göre; yabancı dilde iletişim kurma istekliliği yüksek yüzdeleri hesaplandı. Genel olarak,

katılımcıların %27,2'sinin daha yüksek iletişim kurma istekliliği seviyelerine sahip olduğu bulunmuştur. Sonuçların detaylı incelenmesi, katılımcıların yabancı boyutta en üst düzey iletişim kurma istekliliğini (%61,2) gösterdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların tanıdıklarından ve arkadaşlarından ziyade yabancılarla daha fazla iletişim kurmaya istekli olduklarını göstermiştir. Bu, aynı zamanda, tanıdık ve arkadaşlık boyutlarında düşük iletişim kurma istekliliğinin en yüksek yüzdeleri tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca, grafik 1'de gösterildiği gibi, orta derecede iletişim kurma istekliliğinin en düşük yüzdesi (%1) yabancı boyuta ait olduğu görülürken, orta derecede iletişim kurma istekliliği yüzdesinin en yüksek tanındıklarda (%54,1) olduğu gözlenmiştir.



Grafik 2: Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliğinin Bağlam Tipi Yüzdeleri

Bağlam tipi puanlara gelince, sonuç analizi, bütünüyle, katılımcıların %24'ünün yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin daha yüksek olduğunu ve %54'ünde bu istekliliğin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Katılımcıların yaklaşık onda ikisi (%22) daha düşük yabancı dilde iletişim kurma istekliliği göstermiştir. Buna ek olarak; grafik 2'de görüldüğü gibi, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin en yüksek yüzdeleri, halka açık konuşma (topluluğa konuşma) boyutlarında görülmüştür. Birebir görüşme boyutunda en düşük yüzdenin görülmesi, halka açık konuşma etkinliklerine girme eğilimi gösteren katılımcıların birebir iletişim kurmaya eğilimli katılımcılardan daha yüksek düzeyde, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği düzeylerine sahip olma

olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani, birebir görüşmeye yönelimli olmak, halka açık konuşmacı olmak için yeterli değildir.

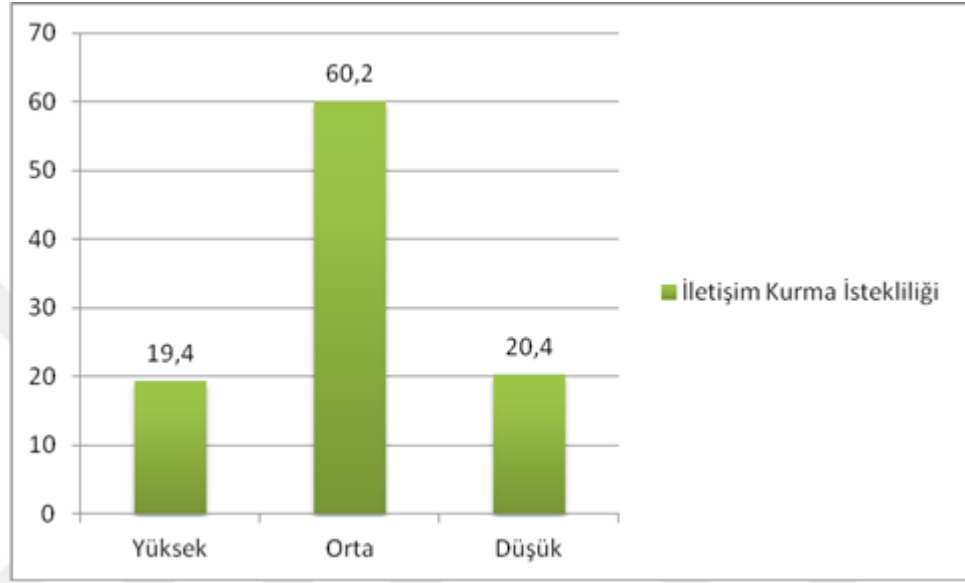
Yukarıdakilere ek olarak, düşük yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin en düşük yüzdeleri (%4,1) halka açık konuşma boyutunda da gözlemlenmiştir. Bu da, ikinci dilde daha iyi iletişim kurmak için halka açık konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ikinci dil iletişimine aktif olarak katılabilmeleri için yalnızca kişilerarası beceri yetersizliğine destek vermesine katkıda bulunmuştur. Genel olarak, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin yüksek ve orta düzeydeki yüzdeleri dikkate alındığında, katılımcıların kendilerini, bağlamsal iletişim ortamlarında iletişim kurma eğilimlerini nispeten daha yüksek olarak algıladıkları sonucuna varılabilir.

Bu bulgular, katılımcıların yabancılarla iletişim kurarken, %44'ünün iletişim kurmada isteklilik seviyesinin yüksek olduğunu, %6,50'sinin düşük, %49,50'unun ise iletişim kurma istekliliğinin orta dereceye sahip olduğunu bulan Öz'ü (2014) yinelemiştir. Benzer sonuçlar Öz (2016b) tarafından bulunmuştur. Şaşırtıcı bir şekilde, katılımcıların birebir iletişim kurma ihtimalinin daha düşük görüldüğünü öne sürmüştür. Katılımcıların %50'si düşük iletişim kurma oranına sahipken, %17,3'ü birebir görüşme boyutu açısından yüksek iletişim kurma istekliliği oranına sahip olduğunu bildirmiştir. Görüldüğü gibi, bu bulgular katılımcıların önemli bir bölümünün halka açık konuşmalar, toplantılar ve grup tartışması bağlamlarında iletişim kurmaya istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, çok daha düşük oranları gösteren yüksek iletişim kurma istekliliğinin sadece %12.04 olduğunu bildiren Pavičić Takač ve Požega'nın (2011) sonuçlarına ters düşmektedir. Bu çalışmanın bulguları, katılımcıların yabancılarla ve birebir iletişim talep etmeyen durumlarda arkadaşlarıyla, öğretmenlerle ve tanıdıkları kişilerle iletişim kurmaya daha istekli olduklarını ifade etmektedir.

Tablo 12: Katılımcıların Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliği Algılanan Seviyeleri için Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Aşama	F	%
İletişim kurma istekliliği	Yüksek	19	19.4
	Orta	59	60.2
	Düşük	20	20.4
Yabancı	Yüksek	60	61.2
	Orta	37	37.8
	Düşük	1	1.0
Tanıdık	Yüksek	12	12.2
	Orta	53	54.1
	Düşük	33	33.7
Arkadaşalar	Yüksek	8	8.2
	Orta	45	45.9
	Düşük	45	45.9
Grup Tartışması	Yüksek	21	21.4
	Orta	59	60.2
	Düşük	18	18.4
Toplantı	Yüksek	23	23.5
	Orta	57	58.2
	Düşük	18	18.4
Birebir Görüşme	Yüksek	17	17.3
	Orta	32	32.7
	Düşük	49	50.0
Halka Açık Konuşma	Yüksek	33	33.7
	Orta	61	62.2
	Düşük	4	4.1

Grafik 3'te de gösterildiği gibi, her iki alıcı tipi alt puanlar ve bağlam tipi alt puanlar, iletişim kurma istekliliği ayrıntılı olarak belirlenen betimsel istatistiklerin analizi, katılımcıların %19,4'sinin yüksek, %60,2'si orta ve %20,4'ünde düşük iletişim kurma isteklilik derecesine sahip olduğunu göstermiştir. Yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin tüm karmaşıklığına ilişkin genel algıları yukarıdaki Tablo 10'da gösterilmiştir.

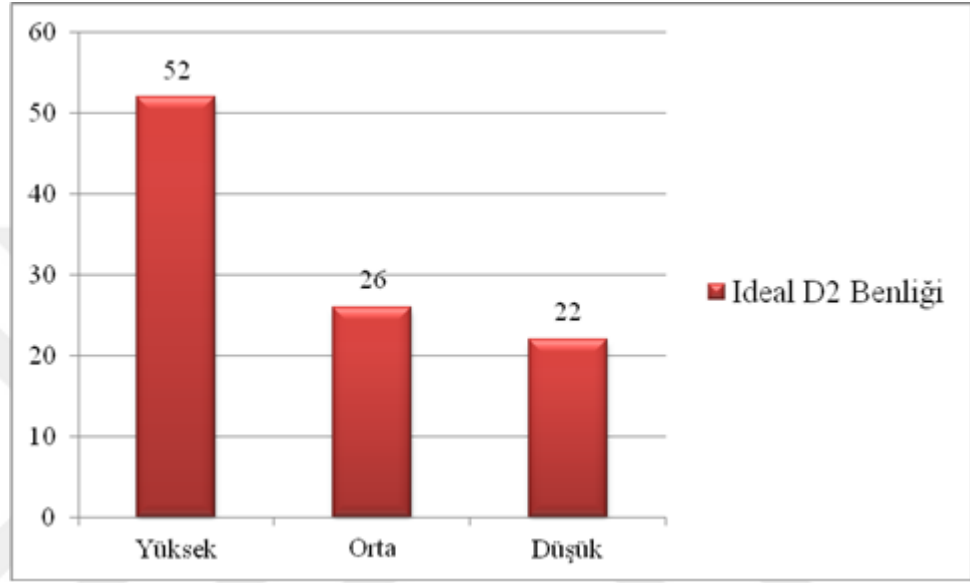


Grafik 3: Yabancı Dilde İletişim Kurma İstekliliğinin Ayrıntılı Yüzdeleri

Tablodaki yüksek ve orta seviyedeki iletişim kurma istekliliği toplam puanının (%79,6) yüzdesi göz önüne alındığında, katılımcıların memnun edici düzeyde yabancı dilde iletişim kurma istekliliğine sahip oldukları sonucuna varılabilir. Bu bulgular, katılımcıların yabancı dilde iletişim kurma isteklilik seviyesinin %21,6'sında yüksek, %61,2'sinde orta, %17,2'sinde ise düşük olduğu sonucuna varan Öz, Demirezen ve Pourfeiz (2015) ile önemli derecede benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, Öz (2014), katılımcıların %67'si orta düzeyde yabancı dilde iletişim kurma istekliliğine sahipken, %19'unun yüksek ve %14'ünün ise düşük iletişim kurma istekliliğine sahip olduğunu çalışmasında sunmuştur.

İdeal ikinci dil benliği için tanımlayıcı analiz sonuçları, katılımcıların ideal ikinci dil benliklerinin oldukça yüksek seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Grafik 4'te gösterildiği gibi, katılımcıların on üzerinden 5'inden (%52) fazlasının yüksek düzeyde ideal ikinci dil benliğine sahip oldukları görülmektedir. Fakat bunların dörtte birinden

azının (%22) da ideal ikinci dil seviyelerinin düşük olduğu sonucuna varılmaktadır. Katılımcıların geri kalanının (%26) ideal ikinci dil benliği seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Birlikte ele alındığında, ideal ikinci dil benliğinin yüksek ve orta seviyeleri, ideal ikinci dil benliğinin (%78) yüksek bir oranını oluşturur. Bu da katılımcıların çoğunun kendilerini ideal ikinci dil konuşmacısı olarak algıladıklarını ve bunun kaçınılmaz olarak ikinci dil öğrenme sürecini etkileyebileceğini gösterir.



Grafik 4: İdeal İkinci Dil Benlik Algılarının Yüzdesi

3.2.2. İkinci Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci problem durumu, katılımcıların ikinci yabancı dilde iletişim kurma istekliliği ve ikinci yabancı dilde ideal ikinci dil benliği konularında tespit edilen algı düzeyleri arasında herhangi bir istatistiksel ilişkinin olup olmadığıdır. Aşağıda bu soruya ilişkin bulgular verilecektir.

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, ideal ikinci dil benliği ve yabancı dilde iletişim kurmada istekliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için kullanılmıştır. Tablo 13'te görüldüğü gibi, ideal ikinci dil benliği ve tüm alt bileşenleri ile yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Ek olarak, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin tüm alt bileşenleri birbirleriyle pozitif yönde bir ilişki göstermiştir. Bulgular öğrencilerin sahip

oldukları öz benlik oranı arttıkça, istekliliklerinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Cohen'in (1988) güçlü, orta ve küçük bağıntılar için etki büyüklüğü indeksleri sırasıyla 0.10, 0.30 ve 0.50'dur.



Tablo 13: İdeal ikinci dil benliği ve ikinci dilde iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişki

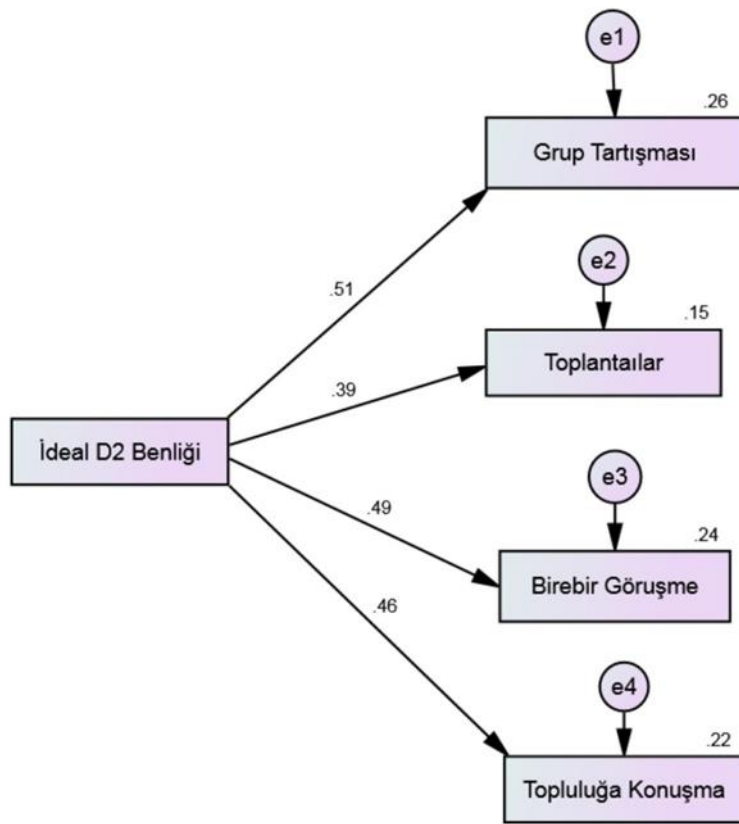
		Korelasyonlar								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. İdeal D2 Benliği	Pearson Korelasyonu	—								
	anlamlıdır (2-kuyruklu)									
	N	98								
2. İletişim Kurmada İsteklilik	Pearson Korelasyonu	.549**	—							
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000								
	N	98	98							
3. Grup Tartışması	Pearson Korelasyonu	.508**	.866**	—						
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000							
	N	98	98	98						
4. Toplantılar	Pearson Korelasyonu	.392**	.747**	.432**	—					
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000	.000						
	N	98	98	98	98					
5. Birebir Görüşme	Pearson Korelasyonu	.491**	.877**	.732**	.508**	—				
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000	.000	.000					
	N	98	98	98	98	98				
6. Topluluğa Konuşma	Pearson Korelasyonu	.465**	.886**	.814**	.502**	.717**	—			
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000	.000	.000	.000				
	N	98	98	98	98	98	98			
7. Yabancı	Pearson Korelasyonu	.490**	.883**	.767**	.642**	.815**	.753**	—		
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
	N	98	98	98	98	98	98	98		
8. Tanıdık	Pearson Korelasyonu	.459**	.933**	.767**	.705**	.831**	.840**	.735**	—	
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		—
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	
9. Arkadaş	Pearson Korelasyonu	.549**	.906**	.825**	.686**	.740**	.816**	.674**	.796**	1
	anlamlıdır (2-kuyruklu)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	98	98	98	98	98	98	98	98	98

** .Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

3.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusu için Veri Analizi Sonuçları

Araştırmanın üçüncü problem durumu, katılımcıların ikinci yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin değişkenliği, ideal ikinci dil benliği tarafından ne ölçüde tahmin edilebilir, sorusuydu. Aşağıda bu soruya ilişkin bulgular verilecektir.

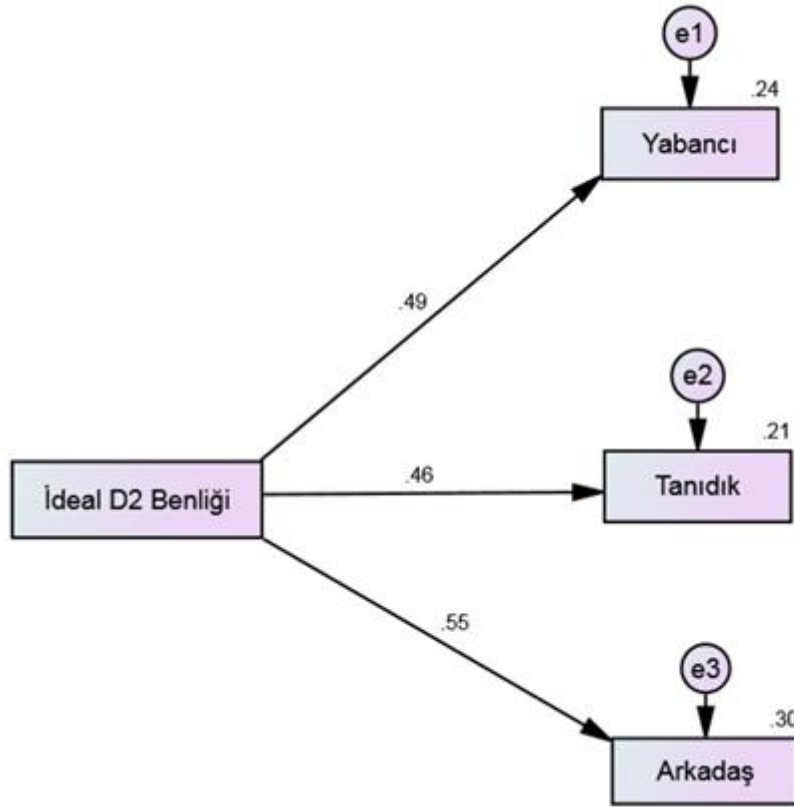
Bu soruya cevap bulabilmek için yapısal eşitlik modeli (YEM), ideal ikinci dil benliğinin hem alıcı tip hem de bağlam tipi durumlarda yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini ne derece yordayabildiğini bulmak için kullanılmıştır.



Şekil 5: İdeal ikinci dil ve iletişim kurmada isteklilik bağlam tipi

Şekil 5'te gösterildiği gibi, ideal ikinci dil benliğinin; grup tartışmasında ($\beta = .51$, $p < .001$), toplantılarda ($\beta = .39$, $p < .001$), birebir görüşmede ($\beta = .49$, $p < .001$) ve halka açık konuşmada ($\beta = .46$, $p < .001$) bağlam-tipi yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Çoklu kare bağıntılarının incelenmesi, Şekil 5'te görülebileceği gibi, ideal ikinci dil benliğinin, grup tartışmasındaki değişkenin %26'sını, toplantılarda %15'i, kişilerarası ilişkilerde %24'ü ve halka açık konuşma

boyutunda %22'yi açıkladığını gösterdi. Nitekim beta (β) ağırlıkları analizine ve Cohen'in (1988) etki boyutu indekslerinin sınıflandırılmasına dayanarak, ideal ikinci dil benliği; halka açık konuşma, birebir görüşme ve toplantı boyutları ile nispeten ilişkiliyken, grup tartışma boyutu ve ideal ikinci dil benliği arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki vardır.



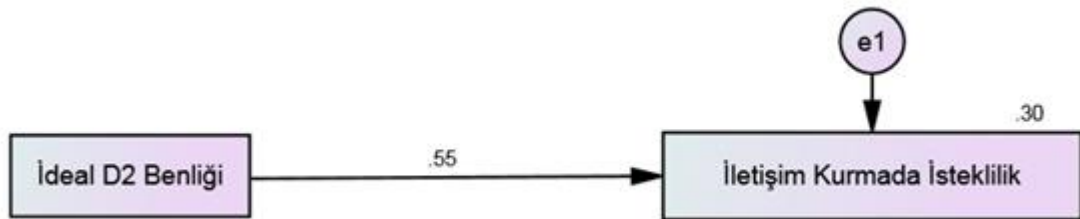
Şekil 6: İdeal ikinci dil benliği ve iletişim kurma istekliliği alıcı tipi

Benzer şekilde, bulgular, Şekil 6'da görüldüğü gibi, ideal ikinci dil benliğinin anlamlı şekilde yabancı ($\beta = .49$, $p < .001$), tanıdık ($\beta = .46$, $p < .001$) ve arkadaşları ($\beta = .55$, $p < .01$) yordadığını göstermiştir. Doğrusal regresyon analizinde, R^2 'ye eşit olan çoklu kare korelasyonlarının incelenmesi, ideal ikinci dil benliğinin değişkenliğinin yabancılar da %24, tanıdıklarda %21 ve arkadaş boyutlarında %30 olduğunu meydana çıkarmıştır. Beta (β) ağırlık analizi ve Cohen'in (1988) etki boyutu indekslerinin kategorizasyonu, ideal ikinci dil benliğinin yabancı ve tanıdık boyutlarıyla orta derecede ilişkiliyken ideal ikinci dil benliği ve arkadaşlık boyutu arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu açığa çıkarmıştır.



Şekil 7: İdeal ikinci dil benliği, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği bağlam tipi ve alıcı tipi

İdeal ikinci dil benliğinin genel yordama gücü göz önüne alındığında, Şekil 7'de gösterildiği gibi sonuçlar; katılımcılar arasında yabancı dilde iletişim kurma istekliliği bağlam tipi ve alıcı tipinde toplam varyansın %30'unu açıkladığını gösterdi. Nitekim ideal ikinci dil benliği, katılımcıların alt bileşenlerdeki yabancı dilde iletişim kurma istekliliği algılamalarını eşit derecede etkiler.



Şekil 8: İdeal ikinci dil benliği ve genel yabancı dilde iletişim kurma istekliliği

Diğer bir deyişle, Şekil 8'de gösterildiği gibi ideal ikinci dil benliği, genel olarak yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin %30'unu oluşturmuştur.

3.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusu İçin Veri Analizi Sonuçları

Araştırmanın dördüncü problem durumu, katılımcıların iletişimde isteklilik ve ideal ikinci dil benliği algılarını demografik faktörlerle ilişkilendirildiğinde önemli farklılıkların olup olmadığını bulmaktır. Aşağıda bu soruya ilişkin bulgular verilecektir.

Bağımsız Gruplar T-testi yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik algılamaları bakımından erkek ve kadın grupları arasında bir fark olup olmadığını anlamak için yapılmıştır. Sonuçlar, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bayanların yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin tüm boyutlarında ve genelinde ortalama puanlar daha yüksektir (Tablo 14). Bununla birlikte, oranlar, gruplar arasında istatistiksel olarak önemli bir farka dönüşmemiştir.

Tablo 14: İletişim kurma istekliliğinde cinsiyet farklılıklarına yönelik grup istatistikleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	SS
Yabancı	Kadın	45	69	20.51
	Erkek	53	63	18.71
Tanıdık	Kadın	45	67	19.64
	Erkek	53	63	21.93
Arkadaş	Kadın	45	72	18.87
	Erkek	53	67	20.40
Grup Tartışması	Kadın	45	74	19.19
	Erkek	53	69	19.84
Toplantılar	Kadın	45	64	22.64
	Erkek	53	60	25.92
Birebir görüşme	Kadın	45	69	20.78
	Erkek	53	61	24.27
Halka açık konuşma	Kadın	45	71	18.88
	Erkek	53	66	20.97
İletişim kurmada isteklilik	Kadın	45	70	18.04
	Erkek	53	64	18.29

Aynı şekilde, bir Bağımsız Gruplar T-testi, ideal ikinci dil benliği açısından gruplar arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Bulgular, erkek ile kadınlar arasında ideal ikinci dil benliği algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın, olmadığını ortaya koymuştur ($t(96) = 1.41, p > .05$). Elde edilen

sonuçların bir diğer incelemesi, kadınların ortalama puanının ($M = 36.56$, $SS = 6.53$) erkeklerden ($M = 34.60$, $SS = 7.02$) biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu rakamlar, istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen kadınların kendilerini erkeklerden daha ideal ikinci dil konuşmacı olarak görme ihtimali olduğunu göstermektedir.

Son olarak, katılımcıların ideal ikinci dil benliği ve yabancı dilde isteklilik hakkındaki algılamalarının farklı olup olmadığını görmek için tek yönlü bir analiz (ANOVA) yapılmıştır. Tüm değişkenlerdeki p değeri, .05'ten ($p > .05$) daha yüksek olduğu için, farklı yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14: Yaş değişkeninin ideal ikinci dil ve yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik üzerindeki etkisi

		ANOVA				
		kareler toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Grup Tartışması	Gruplar arasında	5786.936	16	361.684	.932	.537
	Gruplar içinde	31444.829	81	388.208		
	Toplam	37231.765	97			
Toplantılar	Gruplar arasında	7029.544	16	439.346	.700	.786
	Gruplar içinde	50841.097	81	627.668		
	Toplam	57870.641	97			
Birebir Görüşme	Gruplar arasında	10173.659	16	635.854	1.253	.248
	Gruplar içinde	41106.632	81	507.489		
	Toplam	51280.291	97			
Topluluğa Konuşma	Gruplar arasında	8616.466	16	538.529	1.432	.148
	Gruplar içinde	30464.658	81	376.107		
	Toplam	39081.125	97			
Yabancı	Gruplar arasında	5688.878	16	355.555	.900	.571
	Gruplar içinde	31984.919	81	394.876		
	Toplam	37673.797	97			
Tanıdık	Gruplar arasında	7399.453	16	462.466	1.067	.400
	Gruplar içinde	35116.774	81	433.540		
	Toplam	42516.227	97			

Arkadaş	Gruplar arasında	8067.846	16	504.240	1.365	.180
	Gruplar içinde	29911.149	81	369.273		
	Toplam	37978.995	97			
İletişim Kurmada İsteklilik	Gruplar arasında	6154.511	16	384.657	1.186	.297
	Gruplar içinde	26278.409	81	324.425		
	Toplam	32432.920	97			
İdeal D2 Benliği	Gruplar arasında	585.579	16	36.599	.749	.736
	Gruplar içinde	3956.921	81	48.851		
	Toplam	4542.500	97			



4. BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. GİRİŞ

Gelişen dünyanın etkisiyle, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanının önemi her geçen gün artmaktadır. Eğitimde ve iletişimde yabancı dilin var olan önemi göz önüne alındığında Yabancı Dil Olarak Türkçenin de bu alanda yerini almaya başladığını görmekteyiz. Akabinde, alan ile ilgili çalışmaların da buna paralel olarak artması çok muhtemeldir.

Motivasyon, öğrencilerin derslerin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için öğrencileri teşvik ederek ilgi uyandırmaktadır. Gardner ve Lambert'e (1972) göre, dil öğrenme ve motivasyon arasında yakın bir ilişki vardır. Dil öğretiminde motivasyonun önemine yukarıdaki bölümlerde kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ideal ikinci dil benlikleri ile iletişim kurmadaki isteklilikleri araştırılmıştır. Bu bölümde de, araştırma sonuçları ile benzer çalışmaların sonuçları kıyaslanacaktır.

4.2. SONUÇLARIN TARTIŞILMASI

Çalışma, katılımcıların nispeten tatmin edici bir düzeyde yabancı dilde iletişim kurma istekliliğine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ayrıca, ideal ikinci dil benliğinin, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve yaş gibi demografik faktörlerin, katılımcıların ideal ikinci dil benlikleri ve yabancı dilde iletişim kurma istekliliği algıları üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulgularına dayanarak, bireysel farklılık değişkeni olarak ideal ikinci dil benliği büyük oranda yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini etkilediği ve Türkçede iletişimin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği sonucuna varılmıştır. Böylece, ideal ikinci dil benliğinin güdüleyici dil öğrenimini etkilemek ve şekillendirme potansiyeline sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Bu bulgular, dil öğretmenleri, araştırmacılar ve müfredat tasarımcıları için teorik ve pedagojik çıkarımlar içermektedir. Aşağıdaki alt başlıklarda bu sonuçlar detaylandırılacaktır.

4.2.1. Birinci Araştırma Sorusu İçin Tartışma

Araştırma sonucunda, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği, katılımcıların tanıdıklarından ve arkadaşlarından ziyade yabancılarla daha fazla iletişim kurmaya istekli olduklarını göstermektedir. Katılımcılar tarafından yabancılarla iletişim kurma istekliliği %61,2 olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda, ideal ikinci dil benliğinin uluslararası duruş ile yüksek oranda ilişkili olduğunu gösterirken zorunluluk benliğinin ve uluslararası duruş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur (Csizér ve Kormos, 2009; Kim ve Kim, 2014, 2016; Kim ve Lee, 2015; Xie, 2014; Yashima, 2009),

Bu tez araştırması sonucunda yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin en yüksek “halka açık konuşma” boyutlarında en düşük “birebir görüşme” boyutunda görülmüştür. Öz (2014) çalışmasında katılımcıların yabancılarla iletişim kurarken,%44'ünün iletişim kurmada isteklilik seviyesinin yüksek olduğunu, %6,50'sinin düşük,%49,50'unun ise iletişim kurma istekliliğinin orta dereceye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz (2016b) tarafından yapılan çalışma sonucunda katılımcıların birebir iletişim kurma ihtimalinin daha düşük görüldüğünü öne sürerek, katılımcıların %50'si düşük iletişim kurma oranına sahipken, %17,3'ü birebir görüşme boyutu açısından yüksek iletişim kurma istekliliği oranına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İdeal ikinci dil benliği için tanımlayıcı analiz sonuçları, katılımcıların ideal ikinci dil benliklerinin oldukça yüksek seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların %52'sinin yüksek düzeyde ideal ikinci dil benliğine sahip oldukları görülmektedir. Fakat bunların %22'sinde ideal ikinci dil seviyelerinin düşük olduğu sonucuna varılmaktadır. Katılımcıların geri kalanının %26'sının ideal ikinci dil benliği seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Birlikte ele alındığında, ideal ikinci dil benliğinin yüksek ve orta seviyeleri, ideal ikinci dil benliğinin %78 gibi yüksek bir oranını oluşturur. Bu da katılımcıların çoğunun kendilerini ideal ikinci dil konuşmacısı olarak algıladıklarını ve bunun kaçınılmaz olarak ikinci dil öğrenme

sürecini etkileyebileceğini gösterir. Çalışmanın ideal ikinci dil benliği sonuçları Khan'ın (2016) sonuçları ile uyumludur. Khan (2015), ideal ikinci dil benliğinin ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun, Kriter Ölçümü üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu savunur.

4.2.2. İkinci Araştırma Sorusu İçin Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların ideal ikinci dil benliği ve yabancı dilde isteklilik hakkındaki algılamalarının farklı olup olmadığını görmek için Pearson Moment Ürün Korelasyonu yapılmıştır. Bu ilişkiye göre, ideal ikinci dil benliği ve yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için kullanılmıştır. İdeal ikinci dil benliği ve tüm alt bileşenleri ile yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Ek olarak, yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin tüm alt bileşenleri birbirleriyle pozitif yönde bir ilişki göstermiştir.

Baghaei ve diğerleri (2012), iletişim kurmada isteklilik ve bileşenleri arasındaki olası ilişkiyi ve yabancı dil öğrenmedeki başarısını araştırmıştır. Elde edilen bulgular, okul bağlamında iletişim kurma isteğinin ve ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma isteğinin iki alt boyutunun, C-Testi ile ölçülen yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede başarı ile kısmen ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin iletişim kurma isteği, ikinci dil başarısı ile ilişki göstermemiştir. Ghonsooly, Hosseini ve Khajavy (2013), 243 İranlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin İngilizce iletişim kurma konusundaki isteklilik düzeylerini ve iletişim kurma, iletişim güvenilirliği ve sınıf ortamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların sınıf içinde orta derecede İngilizce konuşmaya istekli olduklarını, düşük kaygı düzeylerini bildirdiklerini ve sınıfta İngilizce iletişim kurmaları için kendilerini kendilerinden emin bir şekilde algıladıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar, iletişim kurma isteği, sınıf ortamı ve algılanan iletişimsel yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarırken, ikinci dilde iletişim kurma istekliliği iletişim kaygısı ile negatif ilişkilidir.

Mahmoodi ve Moazam (2014) ikinci dil başarısı ile iletişim kurma isteği arasında karşılıklı bir ilişki bulmuşlardır. Yüksek seviye iletişim istekliliğinin, iletişim düzeyinin

daha yüksek bir başarı düzeyine yol açtığını ve ikinci dil başarısının daha yüksek seviyedeki öğrencilerin ikinci dilde iletişim kurmaya daha istekli olduklarını ileri sürmüşlerdir. Benzer sonuçlar Kang (2005), Öz ve diğerleri (2015), MacIntyre ve Doucette (2010) ve Baghaei ve diğerleri (2012) tarafından da elde edilmiştir. Wood (2016), dinamik bir sistem perspektifinden, Japon, İngilizce öğrenenler için iletişim istekliliği ile ikinci dil akıcılığı arasındaki akıcı ilişkiyi incelemek için bir keşif durum çalışması yürütmüştür. Bulgular, akıcılık ile iletişim kurma isteği arasındaki ilişkiyi, özellikle de ilişkinin akışkanlığını ve olası yönelimini aydınlatmıştır. Sonuçlar, iletişim kurma istekliliğinin ve akıcılık sisteminin zaman içinde değiştiğini göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; iletişim kurma isteği yüksek olduğunda, akıcılık yüksek ve iletişim kurma isteği düşük olduğunda, akıcılık düşüktür. Her bir katılımcının konuşma görevine belirli bir akıcılık seviyesinde başladığı göz önüne alınırsa, bu da örneklemin geri kalanı için ölçüt belirlemektedir. Akıcılık ile birlikte sonraki dalgaların her biri ya düzelmekte ya da kötüleşmektedir.

MacIntyre, Babin ve Clément (1999) Kanada'daki yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerle bir araştırma çalışması yürütmüştür. Beklentilerin aksine, bulgular, iletişim düzeyi ve durumsal düzeyde iletişim kurma isteğinin tamamlayıcısı olduğunu ve ikinci dil edinimine bütünleşmiş olabileceğini ortaya koymuştur. Bunlar, davranış temelli iletişim kurmada isteklilik ve durumsal seviye iletişim kurma istekliliğinin birbirini dışlamadığı sonucuna varmışlardır.

4.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusu İçin Tartışma

Yapısal denklem modeli (YDM), hem alıcı tip hem de bağlam tipi durumlarda, yabancı dilde iletişim kurma istekliliği değişkenliğini ideal ikinci dil benliğinin ne derecede tahmin edebildiğini bulmak için kullanılmıştır. Sonuçlar, ideal ikinci dil benliğinin; grup tartışmasında, toplantılarda, birebir iletişimde ve halka açık konuşmada bağlam-tipi yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Cohen (1988) yaptığı çalışmasında etki boyutu indekslerinin sınıflandırılmasına dayanarak, ideal ikinci dil benliği; halka açık konuşma, birebir görüşme ve toplantı boyutları ile nispeten ilişkiliyken, grup tartışma boyutu ve ideal ikinci dil benliği arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki vardır.

Araştırma sonucuna göre ideal ikinci dil benliği, genel olarak yabancı dilde iletişim kurma istekliliğinin %30'unu oluşturmuştur. Bu sonuç ideal ikinci dil benliğinin yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini önemli ölçüde yordadığını bulan Kanat-Mutluoğlu (2016)'nın bulguları ile tutarlıdır.

Bir diğer araştırma sonucuna göre ideal ikinci dil benliğinin anlamlı şekilde yabancı, tanıdık ve arkadaşları yordadığını sonucuna ulaşılmıştır. Beta (β) ağırlık analizi ve Cohen'in (1988) etki boyutu indekslerinin kategorizasyonu, ideal ikinci dil benliğinin yabancı ve tanıdık boyutlarıyla orta derecede ilişkilirken ideal ikinci dil benliği ve arkadaşlık boyutu arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu açığa çıkarmıştır.

4.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusu İçin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dilde iletişim kurmada isteklilik algılamaları bakımından erkek ve kadın gruplar arasında bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İdeal ikinci dil benliği açısından gruplar arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre ise erkek ile kadınlar arasında ideal ikinci dil benliği algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın, olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular Azarnoosh ve Birjandi'nin (2012) yaptığı çalışmanın bulgularına ters düşmektedir. Azarnoosh ve Birjandi'nin (2012) ideal ikinci dil benliğinin daha yüksek seviyelere sahip olan kadınlarla, ideal ikinci dil benliği algılarının ilişkisi bakımından, erkekler ile kadınlar arasında küçük önemli farklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cabiroğlu'nun (2016), 125 İngilizce Öğretmenliği lisans öğrencisi ile yaptığı, İngilizce dil motivasyonunu İkinci Dil Motivasyonel Öz Sistemi'nin bakış açısıyla incelediği araştırmasının sonucunda, öğrencilerin, ikinci dil benliğinde ikinci bir dil bileşeni geliştirdiğini ve öğrencilerin kendilerini gelecekte başarılı bir ikinci dil öğrenenleri olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, kadınların İngilizce öğrenmeye karşı erkeklere göre daha olumlu oldukları bulunmuştur. Böylece, Cabiroğlu'nun sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Lo (2018), İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin cinsiyet ve okul konumları açısından İngilizce iletişim kurma isteğini araştırmıştır. Araştırma sonuçları; ikinci dil öğretmenlerinin İngilizce iletişim kurma isteklerinin genellikle yüksek olduğunu ve öğretmenlerin grup içinde veya toplumda değil, toplantı sırasında İngilizce konuşma ve fikir alışverişinde bulunmaya daha istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Lo'nun (2018) çalışması kadın katılımcıların, gruplar halinde ve toplumda iletişim kurmaya daha istekli olduklarından, iletişim kurma konusundaki genel istekliliklerinde oldukça farklı olduğunu ortaya koyarak bu araştırmadan ayrılmaktadır. Bu farklılığın sebebi bu çalışmanın öğrencilerle, Lo (2018)' nun çalışmasının ise öğretmenler ile yapılmış olması olabilir.

Amiryousefi (2016), öğretmen ile iletişim kurma ve ikinci dilde konuşma ve iletişim kurma istekliliğine ilgi ve motivasyonun etkisini araştırmıştır. Belirleyici değişkenlerin, farklı yaş ve cinsiyet gruplarında farklı iletişim ve konuşma için ikinci dil istekliliğini öngördüğünü test etmişlerdir. Bu yönüyle bu tez araştırmasında ters düşen araştırmanın sonuçları, ilginin ve öğretmen ile iletişim kurmak için sahip olunan motivasyonun, katılımcıların ikinci dilde iletişim kurma ve konuşma isteğine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca eğitimle iletişim kurmanın ilgi ve güdülerinin, farklı yaş ve cinsiyet gruplarında farklı bir şekilde konuşarak ikinci dilde iletişim kurmada istekliliği öngördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek seviyede ikinci dil konuşan grupta ve düşük seviyede ikinci dil konuşan gruptaki öğrenciler arasında iletişim kurma istekliliği, ilgi alanı ve öğretmen ile iletişim kurma motivasyonu açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin, öğretmenleri ile kadınlardan daha fazla iletişim kurduğu sonucuna varılmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ

Bu çalışma, ideal ikinci dil benliği ile Türkçe iletişim kurma isteği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İdeal ikinci dil benliğinin, tüm alt bileşenleri ile yabancı dilde iletişim kurma istekliliğini önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, bütünlük ve ideal ikinci dil benliği düzeyini etkilediği sonucuna varan Oz, Demirezen ve Pourfeiz'in bulguları (2015) ile uyumludur. Bulgular, öğrencilerin olası benliklerinin, ideal ikinci dil benliklerinin, zihinsel imgelerinin (Dörnyei ve Chan, 2013) farkında olurlarsa ve kendilerini "İngilizce kullanıcısı" (Yashima ve arkadaşları 2004) olarak hayal ederlerse ikinci dil iletişim etkinliklerinde daha istekli olacaklarını ifade etmektedir. Dahası, ideal benlik imgeleri, ikinci dil öğrencilerine, bir ikinci dili öğrenme başarısı ve dildeki iletişime karşı öğrencileri güdüleme potansiyeline sahip olan ikinci dil hayal gücünü oluşturmalarına yardımcı olur.

Kuramsal açıdan bulgular, Türkçe bağlamında, ideal ikinci dilin önemini desteklemektedir. Bu durum; geleneksel güdüleyici, tutumsal değerlerden, süreç odaklı ikinci dil motivasyonel öz sisteme direk geçişi veya bütünleyici motivasyonun, ideal ikinci dil benliği ile yer değiştirilmesini savunur. Çünkü süreç odaklı ikinci dil motivasyonel öz sistemi ve ideal ikinci dil benliği daha yordayıcı bir güce sahiptir (Khan, 2015; Oz, 2016b; Papi, 2010; Taguchi, Magid, ve Papi, 2009) ve her ikisi de aynı yapı ile ilgilidir (Azarnoosh, 2012, 2014; Dörnyei, 2005, 2009, 2010a).

Çalışmada önemli bulguların olmasına rağmen, bu çalışmanın sınırlılıkları da vardır. Bu çalışmada, olası benliklerin, özellikle de, motivasyonel öz sistemin üç bölümden oluşan teorik çerçevesinin alt bileşenlerinden biri olarak ideal ikinci dil benliğinin (Dörnyei, 2005, 2009) yabancı dilde iletişim kurma istekliliği üzerindeki etkisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler arasında araştırılmıştır. Dolayısıyla; ikinci dil öğreniminde, tüm modelin öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini ne derecede etkileyebileceğini belirlemek için bu konu hakkında, motivasyonel benlik sisteminin diğer boyutları kullanılarak ve farklı perspektiften incelenerek daha fazla araştırma yapılabilir. Buna ek olarak, çalışmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenen uluslararası öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırma 2015-2016 dönemi, bahar yarıyılı öğrencileri ile sınırlıdır. Öğrenci örnekleme belirlenirken dil düzeyi, yaş, anadil gibi ölçütler aranmamıştır. Araştırma 98 kişi ile sınırlıdır.

Pedagojik açıdan bakıldığında, öğretmenler için, ikinci dilde iletişim kurma isteklilik seviyesinin yüksek olmasının, ikinci dil öğreniminde, uzun süreli ve sıklıkla sıkıcı olan öğrenme sürecini kolaylaştırdığını bilmek çok önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrenciler arasında iletişimsel yetkinliği ve becerileri geliştirmek için çaba sarfetmelidirler. Aynı zamanda, alıcı ya da bağlamsal iletişim durumunda, çeşitli iletişim ortamlarında dil ile aktif olarak iletişim kurma istekliliğini sağlamalıdır. İkinci dil öğrencileri, iletişimi başlatmaya ve hatta sürdürmeye herhangi bir eğilim veya istek göstermezse, bu konuda ne kadar yetkin olursa olsunlar, öğretmenlerin çabaları arzu edilen sonuçları doğurmaz. Bu nedenle, öğrencilerin ikinci dil benlik imgelerini geliştirmeleri ve güçlendirmeleri için teşvik edilmesi önerilir. Böylece öğrencilerin ikinci dil öğrenme motivasyonları artması beklenmektedir. Gerçekten de, öğrencilerin kendi imgeleriyle ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmaları, öğrendikleri dilde iletişim kurma istekliliklerini artırmak için gerekli önlemleri almalarını sağlayacaktır. Bu amaca ulaşmak için, Yashima'a (2009) göre, bir eğitim girişimi geliştirilmesi gerekli görülüyor.

Son olarak, ideal ikinci dil benliği dil öğreniminde önemli bir yer tuttuğundan Türkiye'de dil öğretimi için akademik Türkçede bir ön koşul olarak görülmesi gerektiği önerilmektedir. Bu doğrultuda ileriki çalışmalara dil öğretimi açısından büyük oranda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,33, 335.
- Alemi, M., Daftarifard,P., and Pashmforoosh, R. (2011). The Impact of Language Anxiety and Language Proficiency on WTC in EFL Context. *Cross-Cultural Communication*, 7 (3), 150-166.
- Alemi, M., Tajeddin, Z. and Mesbah, Z. (2013). Willingness to Communicate in L2 English: Impact of Learner Variables. *RALS*, 4, 42–61. 06 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir, rals.scu.ac.ir/pdf_10469_0e0018f944879f136f31c86f41036ed0.
- Amiryousefi, M. (2016). Willingness to Communicate, Interest, Motives To Communicate with the Instructor, and L2 Speaking: A Focus on the Role of Age and Gender. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-14. 09 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1170838>
- Ames, C. and Ames, R. (1989). *Research On Motivation İn Education Goals And Cognitions* (3. bs.), London: Academic Press.
- Arpaci ve Somuncu (2016). Turkish EFL Learners’ Use of Communication Strategies and its Predictors. *ELT Research Journal*, 5(3),178-192.
- Asmalı, M. (2016). Willingness to Communicate of Foreign Language Learners in Turkish Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 188-195. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.044>
- Atay, D., and Kurt, G. (2009). *Turkish EFL Learners’ Willingness to Communicate in English*. Educational Research Association, Çanakkale Onsekiz Mart University, Ministry of National Education, Çanakkale.
- Atkinson, J. W. (1964) *Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayaz, D. A. (2017). The Relationship between EFL Learners’ Language Learning Strategy Use, Willingness to Communicate, and L2 Achievement. *International Journal of Language Academy*, 5(5), 78-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3620>

- Ayub, N. (2010). Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. *Pakistan Business Review*, 8, 363-372.
- Azarnoosh, M. (2014). When Learning English is Compulsory at School. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(6), 102-112.
- Azarnoosh, M., ve Birjandi, P. (2012). Junior High School Students' L2 Motivational Self System: Any Gender Differences. *World Applied Sciences Journal*, 20(4), 577-584.
- Baker, S. C., and MacIntyre, P. D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.
- Banghaei, P., Dourakhshan, A., and Salavati, O. (2012). The Relationship between Willingness to Communicate and Success in Learning English as a Foreign Language. *MJAL*, 4(2), 53-67.
- Barracough, R. A., Christophel, D. M., and McCroskey, J. C. (1988). Willingness to Communicate: A Cross-Cultural Investigation. *Communication Research Reports*, 5(2), 187-192.
- Bedel, E.F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes Toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 142-149.
- Bektaş and Çetinkaya, Y. (2005). *Turkish College Students' Willingness to Communicate in English as a Foreign Language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio State University, Columbus.
- Bektaş and Çetinkaya, Y. (2009). *College Students' Willingness to Communicate in English*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Bektaş and Çetinkaya, Y. (2012). Turkish University Students' Motivation To Learn English: Integration into International Community. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 130-140.

- Bergil, A. S. (2016). The Influence of Willingness to Communicate on Overall Speaking Skills among EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 177-187. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.043>
- Bernales, C. (2016). Towards a Comprehensive Concept of Willingness to Communicate: Learners' Predicted and Self-Reported Participation in the Foreign Language Classroom. *System*, 56, 1-12. 02 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir, doi:<https://doi.org/10.1016/j>.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction', in J. Karabel and A. H. Halsey (Ed.), *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (4. Bs.). New York: Pearson.
- Bursalı, N., and Öz, H. (2017). The Relationship between Ideal L2 Self and Willingness to Communicate inside the Classroom. *International Journal of Higher Education*, 6 (4), 229-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. ANKARA: PEGEM Akademi
- Cabiroğlu, N. (2016). *An Investigation of Motivational Self-System of Students Learning English as a Foreign Language at a University Context*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi.
- Cao, Y. (2011). Investigating Situational Willingness to Communicate within Second Language Classrooms From an Ecological Perspective. *System*, 39(4), 468-479. 18 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.016>
- Cao, Y. K. (2014). A Sociocognitive Perspective on Second Language Classroom Willingness to Communicate. *TESOL Quarterly*, 48(4), 789-814. 25 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1002/tesq.155>

- Chu, H. (2008). *Shyness and EFL Learning in Taiwan: A Study of Shy and Non-Shy College Students' Use of Strategies, Foreign Language Anxiety, Motivation, and Willingness to Communicate*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas Üniversitesi, Austin.
- Clark, M. H., and Schroth, C. A. (2010). Examining Relationships between Academic Motivation and Personality among College Students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19-24. 06 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Clément, R., Baker, S. C., and MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms, and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.
- Clément, R., Dörnyei, Z., and Noels, K. (1994). Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44,417-448.
- Clément, R., and Kruidenier, B. (1983). Orientations on Second Language Acquisition: the Effects of Ethnicity, Milieu and Their Target Language on their Emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Clément, R., and Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clément's Model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences* (2.bs.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cramer, D. (1998). *Fundamental Statistics for Social Research*. London: Routledge.
- Cramer, D., and Howitt, D. (2004). *The SAGE Dictionary of Statistics*. London: SAGE.
- Crookes, G., and Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Csizér, K., and Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613-659

- Csizér, K., and Kormos, J. (2009). Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in The Motivation of Learning English as a Foreign Language. *Applied Linguistics*, 30(2) 166–185.
- Çetin, B. (2015). Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research (JIER)*, 11(2), 95-106.
- Deci, E. L., Koestner, R., and Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, *Perspectives on Motivation*, (s. 237-288). Lincoln: University Of Nebraska Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (Ed.). (2002). *Handbook of Self-Determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P., and Niemiec, C. P. (2015). Being Aware and Functioning Fully: Mindfulness and Interest-Taking Within Self-Determination Theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell ve R. M. Ryan, *Handbook of Mindfulness: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları.
- Denies, K., Yashima, T., and Janssen, R. (2015). Classroom Versus Societal Willingness to Communicate: Investigating French as a Second Language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 1540-4781. 18 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir, DOI: [dx.doi.org/ 10.1111/ modl. 12276](https://doi.org/10.1111/modl.12276)

- Dinçer, A. and Yeşilyurt, S. (2017). Motivation to Speak English: A Self-Determination Theory Perspective. *PASAA*, 53, 1-25.
- Doane, D.P., and Seward, L.E. (2011). Measuring Skewness. *Journal of Statistics Education*, 19(2), 1-18.
- Dörnyei, Z. (1994a). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge. *The Modern Language Journal*, 78, 512-523.
- Dörnyei, Z. (1994b). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31, s: 117-135. 18 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir, <http://doi:10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. and Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)* 4:43 69. 18 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-otto-wp.pdf>
- Dörnyei, Z. (2002). The Motivational Basis of Language Learning Tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual Differences in Second Language Acquisition* (s.137–158). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 14 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1177/0261927X05281424>
- Dörnyei, Z. (2006). Individual Differences in Second Language Acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68. 12 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://www.zoltandornyei.co.uk/journal-articles>
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 9-42). Bristol: Multilingual Matters. Multilingual Matters. 31 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-mm.pdf>

- Dörnyei, Z. (2009b). Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment. In N. C. Ellis ve D. Larsen-Freeman (Eds.), *Language as a Complex Adaptive System* (s. 230-248). Oxford: Wiley- Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2010a). The Relationship between Language Aptitude and Language Learning Motivation: Individual Differences from a Dynamic Systems Perspective. In E. Macaro (Ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (S. 247-267). London: Continuum.
- Dörnyei, Z. (2010b). Researching Motivation: From Integrativeness to the Ideal L2 Self In S.Hunston ve D. Oakey (Ed.), *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills* (s.74-83). London: Routledge. 31 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2010-dornyei-routledge.pdf>
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second Language Learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton ve M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. bs.), (s. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Dörnyei, Z. (2017). Conceptualizing L2 Learner Characteristics in a Complex, Dynamic World. In L. Ortega ve Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman* (s. 79-96). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z., and Al-Hoorie, (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *Modern Language Journal*, 101(3), 455–468.
- Dörnyei, Z. and Chan, L. (2013). Motivation And Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Stley, and Imagery Capacity Across Two Target Languages *Language Learning*, 63(3), 437-462. 31 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2013-dornyei-chan-ll.pdf>
- Dörnyei, Z., and Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of A Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

- Dörnyei, Z., Durow, V., and Zahran, K. (2004). Individual Differences and Their Effect on Formulaic Sequence Acquisition. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences* (s. 87-106). Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z., Henry, A., and Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., and Kormos, J. (2000). The Role of Individual and Social Variables in Oral Task Performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., and Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., and Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., and Ryan, S. (2015). *The Psychology of The Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., and Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty, ve M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z., and Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2. bs.). London: Routledge.
- Dörnyei, Z., and Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and The L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Ergür, D., O., (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları: *Eğitim ve Bilim*, 27,126 (38-42).
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., and Oxford, R.L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31(3), 313-330. 02 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir , doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)

- Emmanuel, A. O., Adom, E. A., Josephine, B., and Solomon, F. K. (2014). Achievement Motivation, Academic Self-Concept and Academic Achievement Among High School Students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), 24-34.
- Erdil-Moody, Z. (2016). *Promoting L2 Motivation via Motivational Teaching Practice: A Mixed-Methods Study in the Turkish EFL Context*. Bitirme 05 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir, <http://scholarcommons.usf.edu/etd/6496>.
- Ersanlı, C.Y. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-Efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478.
- Fan, X. (1997). Canonical Correlation Analysis and Structural Equation Modeling: What Do They Have in Common? *Structural Equation Modeling*, 4, 65–79.
- Fu, L., Wang, X., and Wang, Y. (2012). The Research on Willingness to Communicate in Chinese Students' EFL Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 112-117.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001a). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (s. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. (2001b). *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher*. Key-Note Address Presented at the Texas Foreign Language Education Conference, University Of Texas, Austin.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition: An Investigation Using LISREL Causal Modelling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 51–65
- Gardner, R. C., and Lambert, W. C. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gardner, R. C., Smythe, P.C., Clément, R. and Glikzman, L. (1976). Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 32(3), 198-213, DOI10.3138/cmlr.32.3.198
- Genç, G., Kuluşaklı, E. and Aydın, S. (2016). Exploring EFL Learners' Perceived Self-Efficacy and Beliefs on English Language Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 53-68
- Ghanizadeh, A., Eishabadi, N., and Rostami, S. (2016). Motivational Dimension of Willingness to Communicate in L2: The Impacts of Criterion Measure, Ideal L2 Self, Family Influence, and Attitudes to L2 Culture. *International Journal of Research Studies in Education*, 5 (3), 13-24.
- Ghonsooly, B., Fatemi, A. H., and Khajavy, G. H. (2014). Examining the Relationships between Willingness to Communicate in English, Communication Confidence, and Classroom Environment. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 3(1), 63-72. 25 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.5861/ijrset.2013.392>
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., and Asadpour, S. F. (2012). Willingness to Communicate in English among Iranian non-English Major University Students. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 197-211. 28 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1177/0261927X12438538>
- Hamzadayı, E. and Büyükikiz, K. (2015). The Relationship between Personality Traits and Self-Efficacy Perceptions of Speaking Skills of Turkish as a Foreign Language (TFL) Learners. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 297-312. 14 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir, <http://dergipark.gov.tr/tsadergisi/issue/21494/230435>.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Higgins, E.T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review* 94, 319-340.

- Higgins, E.T. (1998). Promotion and Prevention: Regulatory Focus as a Motivational Principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1-46.
- Hosseini Fatemi, A., G. H. Khajavy, and C. W. Choi.(2016). Testing a Model of Intercultural Willingness to Communicate Based on Ethnocentrism, Ambiguity Tolerance, and Sensation Seeking: The Role of the Academic Major. *Journal of Intercultural Communication Research*, 45 (3), 304–318.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride ve J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269-293) Harmondsworth: Penguin.
- Islam, M., Lamb, M., and Chambers, G. (2013). The L2 Motivational Self System an National Interest: A Pakistani Perspective. *System*, 41(2), 231-244. 25 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.025>.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (s:19). Ankara:Pegem Akademi.
- Kanat and Mutluoğlu, A. (2016). The Influence of Ideal L2 self, Academic Self-Concept and Intercultural Communicative Competence on Willingness to Communicate in a Foreign Language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 27-46.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic Emergence of Situational Willingness to Communicate in A Second Language. *System*, 33(2), 277-292.
- Kang, D. (2014). Effects of L2 motivation on Motivated Behavior in English Movie Classrooms. *STEM Journal*, 15(2), 35-50.
- Karagöl, D., (2008) *Promoting Learner Autonomy to Increase the Intrinsic Motivation of the Young Language Learners*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kassing, J. W. (1997). Development of the Intercultural Willingness to Communicate Scale. *Communication Research Reports*, 14, 399–407. 03 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir, doi:<http://dx.doi.org/10.1080/08824099709388683>.
- Khajavy, G. H., and Ghonsooly, B. (2017). Predictors of Willingness to Read In English: Testing a Model Based on Possible Selves and Self-confidence. *Journal*

of Multilingual and Multicultural Development, 1-15. 04 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284853>.

- Khajavy, G.H., Ghonsooly, B. and Hosseini Fatemi, A., ve Choi, C.W. (2016). Willingness to Communicate in English: A Microsystem Model in the Iranian EFL Classroom Context *TESOL Quarterly*, 50 (1), 154–180. 17 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir, doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.204>.
- Khajavy, G., MacIntyre, P., and Barabadi, E. (2017). Role of the Emotions and Classroom Environment in Willingness to Communicate: Applying Doubly Latent Multilevel Analysis in Second Language Acquisition Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-20. 18 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir, doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>.
- Khan, M. R. (2015). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Selves and L2 Achievement: A Saudi Perspective. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 68-75.
- Khany, R., and Ghoreyshi, M. (2013). The Nexus between Iranian EFL Students' Big Five Personality Traits and Foreign Language Speaking Confidence. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 601-611.
- Kırkağaç, Ş., and Öz, H. (2017a). The Role of Academic Motivation in Predicting Preservice EFL Teachers' Achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 96-108.
- Kim, T.Y. (2009). The Sociocultural Interface between Ideal Self and Ought-To Self: A Case Study of Two Korean Students' ESL Motivation. In Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and The L2 self* (s. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kim, T.Y. (2010). Ideal L2 Self and Sensitization In L2 Learning Motivation: A Case Study of Two Korean ESL Students. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 10(2),321-351.
- Kim, T., Y. and Kim, Y.K. (2014). A Structural Model for Perceptual Learning Styles, The Ideal L2 Self, Motivated Behavior, and English Proficiency. *System*, 46, 14-

27. 07 Temmuz 2014 tarihinde erişilmiştir, [http:// dx.doi.org /10.1016/j.system.2014.07.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.07.007)

Kim, T.-Y., and Kim, Y.-K. (2016). A Quasi-Longitudinal Study on English Learning Motivation and Attitudes: The Case of South Korean Students. *The Journal of Asia TEFL*, 13(2), 138-155.

Kim, C., and Lee, H. (2015). The Interaction of L2 Motivation Constructs and Learner Variables in Korean Middle School Learners of English. *Modern English Education*, 16(1), 81-105.

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. bm). NY: The Guilford Press.

Komarraju, M., Karaub, S. J., and Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Students' Academic Motivation and Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52. 02 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>.

Kormos, J., and Dörnyei, Z. (2004). The Interaction of Linguistic and Motivational Variables in Second Language Task Performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*[Online],9(2),19. 16 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kormos2.htm>.

Kormos, J., Kiddle, T., and Csizér, K. (2011). Systems of Goals, Attitudes, and Self-Related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495–516.

Kong, J. H., Han, J. E, Kim, S., Park, Hunil, K., Yong S., and Park, H. (2018). L2 Motivational Self System, International Posture and Competitiveness of Korean CTL and LCTL College Learners: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, 72, 178-189. 05 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir, doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.005>.

Kurtoğlu, N., Ş. (2013). The Dependency between Motivation and Learning Strategies and Their Relationship with Foreign Language Learning Achievement. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Lahuerta, A. C. (2014). Factors Affecting Willingness to Communicate in a Spanish University Context. *International Journal of English Studies*, 14(2), 39-55. 11 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir , doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j.193611>.
- Lamb, M. (2004). Integrative Motivation in a Globalizing World. *System*, 32(1), 3-19.
- Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62, 997-1023. 17 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir , doi:10.1111/j. 1467-9922.2012.00719.
- Lee, Y. S., and Ahn, K. J. (2013). English Learning Motivation and English Academic Achievement of Korean Elementary School Students: The Effects of L2 Selves, International Posture, and Family Encouragement. *Modern English Education*, 14(1), 127-152.
- Lens, W., Matos, L., and Vansteenkiste, M. (2008). Professores Como Fontes De Motivação Dos Alunos: O Quê E O Porquê Da Aprendizagem Do Aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31 (1), 17-10.
- Liu, L. (2016). Why Do Chinese College Students Learn ESP: An Analysis of Language Learning Motivations within SDT Framework. *English Language Teaching*, 4, 92-105.
- Liu, W.C., Wang. C.K., and Ryan, R.M. (2016). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Singapore: Springer.
- Liu, Yao, and Thompson, A. S. (2018). Language Learning Motivation in China: An Exploration of the L2MSS and Psychological Reactance. *System*, 72, 37-48. 25 Eylül 2018 tarihinde erişilmiştir , doi: <https://doi.org/10.1016/j>.
- Lo, Y.Y. (2018). The ESL Teachers' Willingness to Communicate in English *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7 (3), p. 594-603.
- MacDonald, J. R., Clement, R., and MacIntyre, P. D.(2003). Willingness to Communicate in a L2 in a Bilingual Context: A Qualitative Investigation of Anglophone and Francophone Students. 15 Şubat 2017 tarihinde erişilmiştir, http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/publications.htm.

- MacIntyre, P. D. (1994). Variables Underlying Willingness to Communicate: A Causal Analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process, *Modern Language Journal*, 91, 564-76.
- MacIntyre, P. (2012). Currents and Waves: Examining Willingness to Communicate on Multiple Timescales. In H. M. Mcgarrell, ve R. R. Courch'Éne (Ed.). Special Research Symposium Issue of CONTACT. Refereed Proceedings of TESL Ontario Research Symposium, 38 (2), 12-22.
- MacIntyre, P. D., Babin, P. A., and Clément, R. (1999). Willingness to Communicate: Antecedents and Consequences. *Communication Quarterly*, 47, 215-229.
- MacIntyre, P. D., and Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., and Noels, K.A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate In a L2: A Situated Model of Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562. 29 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-mac-intyre-et-al-mlj.pdf>.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., and Conrod, S. (2001). Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(03), 369-388. 23 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., and Donovan, L. A. (2002). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning*, 52, 537-564.

- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., and Donovan, L. A. (2003). Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–607.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., and Jessome, A. (2011). Ambivalence about Communicating in a Second Language: A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81e96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x>.
- MacIntyre, P.D., ve Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15,326. http://www.academia.edu/4056464/Personality_Attitudes_and_Affect_as_Predictors_of_Second_Language_Communication
- MacIntyre, P., D., and Doucette, J. (2010). Willingness to Communicate and Action Control. *System*, 38, 161-171. 05 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://dx.doi.org/10.1016/j>.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., and Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate In a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., and Legatto, J. J. (2011). A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171. 28 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>.
- MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P., and Clément, R. (2009). The Baby, the Bath Water, And the Future of Language Learning Motivation Research. In Z. Dörnyei Ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity And The L2 Self* (43-65). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Magid, M. (2011). *A Validation and Application of The L2 Motivational Self System among Chinese Learners of English*. Doktora tezi, University of Nottingham.

- Magid, M. (2012). The L2 Motivational Self System from a Chinese Perspective: A Mixed Methods Study. *Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 69-90.
- Magid, M. (2013). An Application of the L2 Motivational Self System to Motivate Elementary School English Learners in Singapore. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 228-237.
- Magid, M., and Chan, L. (2012). Motivating English Learners by Helping Them Visualize Their Ideal L2 Self: Lessons from Two Motivational Programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2),113-125. 08 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.614693>.
- Mahmoodi, M. H., and Moazam, I. (2014). Willingness to Communicate (WTC) and L2 Achievement: The Case of Arabic Language Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1069-1076.
- Markus, H., and Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. 36 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir , <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>.
- Marsden, K. E., Ma, W. J., Deci, E. L., Ryan, R. M., and Chiu, P. H. (2014). Diminished Neural Responses Predict Enhanced Intrinsic Motivation and Sensitivity to External Incentive. *Cognitive, Affective, Behavioral Neuroscience*, 15, 276-286. 14 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir , <http://dx.doi.org/10.3758/s13415-014-0324-5>.
- Martínez, J.J.R., Perez, V.L.M., Navarrete, J.H., and De la Paz, S.B. (2016). Language Learning Strategy Use by Spanish EFL Students: The Effect of Proficiency Level, Gender, and Motivation. *Revista de Investigacion Educativa*, 34, 133-149.
- McCroskey, J.C. (1982). *An Introduction to Rhetorical Communication* (4. bm.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/0146337920936981>

- McCroskey, J.C., and Baer, J. E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement. Paper Presented at *the Annual Convention of the Speech Communication Association*, Denver.
- McCroskey, J. C., and Richmond, V. P. (1987). Willingness to Communicate and Interpersonal Communication. In J. C. McCroskey and J. A. Daly (Ed.), *Personality and Interpersonal Communication* (129-156). Beverly Hills, CA: Sage.
- McCroskey, J.C., and Richmond, V. P. (1990a). Willingness to Communicate: A Cognitive View. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 19-37.
- McCroskey, J. C., and Richmond, V. P. (1990b). Willingness to Communicate: Differing Cultural Perspectives. *Southern Journal of Communication*, 56(1), 72-77. 12 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1080/10417949009372817>.
- McCroskey, J. C., and Richmond, V. P. (2013). Willingness to Communicate (WTC). Measurement Instrument Database for the Social Science. 14 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://dx.doi.org/10.13072/midss.511>.
- McIntosh, Cameron N. and Noels, Kimberly A. (2004). Self-Determined Motivation for Language Learning: The Role of Need for Cognition and Language Learning Strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 9(2), 1-28. Erhältlich unter. 27 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Mcintosh2.htm>.
- Mirsane, M., and Khabiri, M. (2016). The Effect of Teaching Communicative Strategy on EFL Learners' Willingness to Communicate. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 399.
- Mohammadzadeh, A., and Jafarigohar, M. (2012). The Relationship between Willingness to Communicate and Multiple Intelligences among Learners of English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 5(7), 25-32.
- Munezane, Y. (2013) Attitudes, Affect and Ideal L2 Self as Predictors of Willingness to Communicate. *EUROSLA Yearbook 13*, 176-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.13.09mun>

- Munezane, Y. (2016). Motivation, Ideal Self and Willingness to Communicate as the Predictors of Observed L2 Use in the Classroom. *EUROSLA Yearbook*, 16, 85-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.16.04mun>
- Nasiri, M., Suzani, M., Babamoradi, P., and Mohammadi, N. (2016). On the Relationship between Willingness to Communicate and Deculturation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (6), 1273-1278. 06 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0606.18>.
- Nguyen N. (2016). Motivation in Language Learning and Dörnyei's L2 Motivational Self System. In: Liyanage I., Nima B. (Ed.) *Multidisciplinary Research Perspectives in Education*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-615-6_9
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51, 107–144.
- Noels, K. A. (2001b). New Orientations in Language Learning Motivation: Toward a Contextual Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation. In Z. Örneke ve R. Schmidt (Ed.), *Motivation and Second Language Acquisition* (s. 43–68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching ve Curriculum Center.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (s. 97-136). Oxford: Blackwell.
- Noels, K. A. (2009). The Internalisation of Language Learning into the Self and Social Identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Noels, K. A., Clément, R., and Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23–34.

- Noels, K. A., Clément, R., ve Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations Of French Canadian Learners Of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424–444.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., and Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., and Vallerand, R. J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Best of Language Learning (Supplément S-1): Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning*, 53, 53-64.
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-3.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Essex: Pearson.
- Norton, B. (2001). Non-Participation, Imagined Communities and the Language Classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (S. 159–171). Harlow, England: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Orhon, Y. (2017). The Role of Motivation, Attitude and Ideal L2 Self in Predicting Willingness to Communicate in English in Turkish EFL Context. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 360-374.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder.
- Oxford, R. L., and Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28. 01 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.jstor.org/stable/329249> .

- Önder, I., Beşoluk, S., İskender, M., Masal, E., and Demirhan, E. (2014). Circadian Preferences, Sleep Quality and Sleep Patterns, Personality, Academic Motivation and Academic Achievement of University Students. *Learning and Individual Differences*. 15 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir , <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif..>
- Öz, H. (2014). Big Five Personality Traits and Willingness to Communicate among Foreign Language Learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(9), 1473-1482. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.9.1473>
- Öz, H. (2016a). Metacognitive Awareness and Academic Motivation: A Cross-Sectional Study in Teacher Education Context of Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232,109-121. 03 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir , doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro>.
- Öz, H. (2016b). The Role of the Ideal L2 Self in Predicting Willingness to Communicate of EFL Students. In I. J. Mirici, I. H. Erten, H. Öz, And I. Vodopija-Krstanović (Ed.), *Research Papers On Teaching English As An Additional Language* (s. 163-182), Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.
- Öz, H., Demirezen, M., and Pourfeiz, J. (2015). Willingness to Communicate Of EFL Learners in Turkish Context. *Learning And Individual Differences*, 37, 269-275. 08 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir , <https://doi.org/10.1016/j.lindif>.
- Özbay, Y. ve Erkan, E., (2009). Eğitim Psikolojisi, ANKARA: Pegem Yayıncılık.
- Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, 38(3), 467-479. 25 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1016/j.system>.
- Pavičić Takač, and Požega, D. (2011). Personality Traits, Willingness to Communicate and Oral Proficiency in English as a Foreign Language. In L. Pon, V. Karabalić, ve S. Cimer (Ed.), *Applied Linguistics Today: Research And Perspectives* (s. 67-82). Berlin, Germany: Lang.

- Pawlak, M., and Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the Dynamic Nature of L2 Willingness to Communicate. *System*, 50 (Supplement C), 1-9. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system>.
- Peng, J. (2007). Willingness to Communicate in an L2 and Integrative Motivation among College Students in an Intensive English Language Program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2(1), 33-59.
- Peng, J. E. (2012). Towards an Ecological Understanding of Willingness to Communicate in EFL Classrooms in China. *System*, 40(2), 203-213.
- Peng, J. E., and Woodrow, L. (2010). Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context. *Language learning*, 60(4), 834-876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Piechurska and Kuciel, E. (2018). Openness to Experience as a Predictor of L2 WTC. *System*, 72, 190-200. 01 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir, doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.001>.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., and McKeachie, W. J. (1986). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pourfeiz, J. (2015). Exploring the Relationship between Global Personality Traits and attitudes toward Foreign Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 467-473. 09 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir , doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro>.
- Pourfeiz, J. (2016). A Cross-sectional Study of Relationship between Attitudes toward Foreign Language Learning and Academic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 668-676. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.091>.
- Punchihetti, S. (2013). *First, Second and Foreign Language Learning: How Distinctive are They from One Another*. The European Conference on Language Learning 2013 Official Conference Proceedings 2013, University of Sri Jayawardenapura, Sri Lanka.

- Purnamaningsih, E. H. (2017). Personality and Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 53. <https://doi.org/10.21500/20112084.2040>.
- Richmond, V. P., and Roach, K. D. (1992). Willingness to Communicate and Employee Success in US Organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 20(1), 95-115.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory. In E. L. Deci Ve R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2013). Toward a Social Psychology of Assimilation: Self-Determination Theory in Cognitive Development and Education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Ed.), *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (s. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139152198.014>
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. In Z. Dörnyei Ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and The L2 Self* (s.120-143). Clevedon, UK:Multilingual Matters.
- Shahsavari, Z. and Shahsavani, S. (2014). On the Relationship between Willingness to Communicate and Identity Processing Styles of the Iranian Advanced EFL Learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5 (1), 57-67.
- Shao, Q., and Gao, X. (2016). Reticence and Willingness to Communicate (WTC) of East Asian Language Learners. *System*, 63(Supplement C), 115-120. 01 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir, doi:<https://doi.org/10.1016/j.system>.

- Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning and Administration*, 1(2), 161-171.
- Sikhwari, T. D. (2014). A Study of the Relationship between Motivation, Self-Concept and Academic Achievement of Students at a University in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Science*, 6(1), 19-25.
- Skutnabb and Kangas T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steers, R. M., Mowday, R.T. and Sharipo, D. L. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The Future of Work Motivation Theory. *Academy of Management Review*. 29(3). 379-387, 03/12/2016 tarihinde erişilmiştir, <http://www.jstor.org/stable/20159049>.
- Şahin, A., ve Koçer, Ö., (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri. A. Kılınç, A. Şahin (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (s: 35). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şener, S. (2014). Turkish ELT Students' Willingness to Communicate in English. *ELT Research Journal*, 3(2), 91-109.
- Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M.(2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese And Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Z. Dörnyei Ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and The L2 Self* (s. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Takahashi, C. K. (2013). Ideal L2 Self and University English Learners: An Interview Study. *The Language Teacher*, 37(6), 3-8.
- Thompson, A. S. (2017). Don't Tell Me What to Do! The Anti-Ought-To Self and Language Learning Motivation. *System*, 67, 38-49. 04 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir, <https://doi.org/10.1016/j>.

- Thompson, A. S., and Erdil-Moody, Z. (2016). Operationalizing Multilingualism: Language Learning Motivation in Turkey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.985631>.
- Thompson, A. S., and V'asquez, C. (2015). Exploring Motivational Profiles through Language Learning Narratives. *Modern Language Journal*, 99(1), 158e174. <https://doi.org/10.1111/1/modl.12187>.
- Ushioda, E. (2001) Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Ed.), *Motivation and Second Language Acquisition* (s. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ushioda, E. (2009) A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity, In Z. Dörnyei And E. Ushioda (Ed), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s.215-228). Bristol:Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Why Autonomy? Insights from Motivation Theory and Research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232.
- Ushioda, E., and Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and The L2 Self: A Theoretical Overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 1-8). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E., and Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation To Learn Languages In Multicultural World (Introduction to the Special Issue). *Modern Language Journal*, 101(3), 51–454. DOI: 10.1111/modl.124070026-7902/17/451–454
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C. and Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement* 1992 52: 1003 DOI: 10.1177/0013164492052004025
- Vallerand, R., Pelletier, L. and Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Can. Psychol.* 49, 257–262. 10.1037/a0012804

- Van den Berg, G., and Coetzee, L. R. (2014). Academic Self-Concept and Motivation as Predictors of Academic Achievement. *International Journal of Educational Science*, 6(3), 469-478.
- Wen, W. P., and Clément, R. (2003). A Chinese Conceptualization of Willingness to Communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38. doi.org/10.1080/07908310308666654
- Wong, Y. K. (2018). Structural Relationships between Second-Language Future Self-Image And The Reading Achievement of Young Chinese Language Learners in Hong Kong. *System*, 72, 201-214. doi: https://doi.org/10.1016/j.
- Wood, D. (2016). Willingness to Communicate and Second Language Speech Fluency: an idiodynamic investigation. *System*, 60, 11-28. 03 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir, doi:https://doi.org/10.1016/j.system.
- Xie, Y. (2014). L2 Self of Beginning-Level Heritage and Nonheritage Postsecondary Learners of Chinese. *Foreign Language Annals*, 47(1), 189e203. https://doi.org/10.1111/flan.12074.
- Xie, Q. M. (2011). *Willingness to Communicate in English among Secondary School Students in the Rural Chinese English as a Foreign Language (EFL) Classroom* Doktora tezi, AUT Üniversitesi.
- Yang, X. (2013). Attitude and Motivation in L2 Learning among Um Master Students. *International Journal of Management and Sustainability*, 1(1), 13-22.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in The Japanese EFL Context. In Z. Dörnyei Ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. (S.144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2012). Willingness to Communicate: Momentary Volition that Results in L2 Behaviour. In S. Mercer, S. Ryan, ve M. Williams (Ed.), *Psychology for Language Learning* (S. 119-135). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

- Yashima, T., Zenuk- Nishide, L., and Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- You, C. and Dörnyei, Z., (2016). Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey. *Applied Linguistics*, 37 (4), 495–519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>.
- You, C., Dörnyei, Z., and Csize'r, K. (2016). Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. *Language Learning*, 66 (1), 94- 123. doi:<https://doi.org/10.1111/lang.12140>
- Yousef, R., Jamil, H., and Razak, N. (2012). Willingness to Communicate in English: A Study of Malaysian Pre-Service English Teachers. *English Language Teaching*, 6(9), 205-216.
- Yu, M. (2008). *Willingness to Communicate of Foreign Language Learners in A Chinese Setting*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 887.
- Yu, M. (2011). Effect of Communication Variables, Affective Variables, and Teacher Immediacy on Willingness to Communicate of Foreign Language Learners. *Chinese Journal of Communication*, 4(02), 218-236.
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a Second Language: Investigating the Effect of Teacher on Learners' Willingness to Communicate. *System*, 42, 288-295.
- Zarrinabadi, N., and Abdi, R. (2011). Willingness to Communicate and Language Learning Orientations in Iranian EFL Context. *International Education Studies*, 4(4), 206-214.
- Zarrinabadi, N., and Haidary, T. (2014). Willingness to Communicate and Identity Styles of Iranian EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(0), 2010-2017. 05 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir, doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.636>

Zarrinabadi, N. and Tanbakooei, N. (2016). Willingness to Communicate: Rise, Development, and Some Future Directions. *Language and Linguistics Compass*, 10,(1), 30-45. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/lnc3.12176>

Zhan, Y. and Wan, Z. H. (2016). College Students' Possible L2 Self Development in an EFL Context During the Transition Year. *English Language Teaching*, 9 (1), 41–5



Ek 1: İdeal ikinci dil benliği ve İletişim kurma istekliliği anketi, İngilizce Örneği

The Ideal L2 Self And Willingness To Communicate Questionnaires

Dear Participant,

These questionnaires are administered in order to measure the ideal L2 self and willingness to communicate among learners of Turkish as a foreign language. There are no right or wrong answers in this list of statements. It is simply a matter of what is true for you. Your answers will have a valuable contribution to the study. Please also make sure that the answers you give in this questionnaire will remain confidential. Please read every statement carefully and choose the best option that explains your opinion.

Thank you very much for your participation.

Your gender;

Your age; _____

Female

Male

Your current Grade Point Average (GPA) _____

Your nationality _____

Your language level; **A1** **A2** **B1** **B2**

C1 **C2**

Your faculty _____

Your department _____

The Ideal L2 Self Questionnaire

<i>1= Strongly Disagree 2= Disagree 3= Neutral 4= Agree 5= Strongly Agree</i>						
	ITEMS	SD	D	N	A	SA
1.	I can imagine myself living abroad and having a discussion in English.	①	②	③	④	⑤
2.	I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in English.	①	②	③	④	⑤
3.	Whenever I think of my future career, I imagine myself using English.	①	②	③	④	⑤
4.	I can imagine a situation where I am speaking English with foreigners.	①	②	③	④	⑤
5.	I can imagine myself speaking English with international friends or colleagues.	①	②	③	④	⑤
6.	I can imagine myself living abroad and using English effectively for communicating with the locals.	①	②	③	④	⑤
7.	I can imagine myself speaking English as if I were a native speaker of English.	①	②	③	④	⑤
8.	I imagine myself as someone who is able to speak English.	①	②	③	④	⑤
9.	I can imagine myself writing English e-mails/letters fluently.	①	②	③	④	⑤
10.	The things I want to do in the future require me to use English.	①	②	③	④	⑤

Willingness To Communicate Questionnaire

Directions: Below are 20 situations in which a person might choose to Communicate. Presume you have completely free choice. Indicate the percentage of times you would choose to communicate in each type of situation. Indicate in the space at the left of the item what percent of the time you would choose to communicate. (0 = Never to 100 = Always)

1.	_____	Talk with a service station attendant.
2.	_____	Talk with a physician.
3.	_____	Present a talk to a group of strangers.
4.	_____	Talk with an acquaintance while standing in line.
5.	_____	Talk with a salesperson in a store.
6.	_____	Talk in a large meeting of friends.
7.	_____	Talk with a police officer.
8.	_____	Talk in a small group of strangers.
9.	_____	Talk with a friend while standing in line.
10.	_____	Talk with a waiter/waitress in a restaurant.
11.	_____	Talk in a large meeting of acquaintances.
12.	_____	Talk with a stranger while standing in line.
13.	_____	Talk with a secretary.
14.	_____	Present a talk to a group of friends.
15.	_____	Talk in a small group of acquaintances.
16.	_____	Talk with a garbage collector.
17.	_____	Talk in a large meeting of strangers.
18.	_____	Talk with a spouse (or girl/boyfriend).
19.	_____	Talk in a small group of friends.
20.	_____	Present a talk to a group of acquaintances.

Ek 2: İdeal ikinci dil benliği ve İletişim kurma istekliliği anketi, Türkçe Örneği

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal D2 Benliği ve İletişim Kurma İstekliliğini Ölçme Anketleri

Sayın Katılımcı,

Bu anket, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal D2 Benliği ve İletişim Kurma İstekliliğini ölçmek için hazırlanmıştır. Aşağıdaki durum ifadelerinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Cevaplarınız bu çalışma için büyük önem arz etmektedir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

Yaşınız

Genel Not Ortalamanız (GNO)_____

Uyruğunuz

Dil seviyeniz ; A1 A2 B1 B2 C1
C2

Okudunuz Fakülte _____

Okuduğunuz Bölüm _____

İdeal D2 Anketi

1= Kesinlikle katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Nötrüm 4= Katılıyorum 5= Kesinlikle katılıyorum						
	MADDELER	KK	K	N	K	KK
1.	Kendimi Türkiye’de yaşayan ve Türkçe olarak iletişim kurabilen bir birey olarak hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
2.	Kendimi tüm derslerin Türkçe okutulduğu bir üniversitede eğitim alırken hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
3.	Gelecekteki kariyerimi düşündüğümde kendimi Türkçe kullanırken hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
4.	Yabancılarla Türkçe konuştuğum bir durumu hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
5.	Kendimi farklı milletten arkadaşlarla veya iş arkadaşlarımla Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
6.	Kendimi yurt dışında yaşayıp Türkçeyi o bölgenin halkı ile konuşmak için etkin bir şekilde kullandığımı hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
7.	Kendimi ana dilim Türkçeymiş gibi Türkçe konuşurken hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
8.	Kendimi Türkçe konuşabilen bir birey olarak hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
9.	Kendimi akıcı bir şekilde Türkçe e-posta/mektup yazarken hayal edebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
10.	Türkçe, gelecekte yapmak istediğim şeyler için bana gereklidir.	①	②	③	④	⑤

İletişimde İsteklilik Anketi

Yönerge: Aşağıda bir kişinin iletişim kurmak için tercih edebileceği 20 durum vardır. Seçim yaparken tamamen özgür olduğunuzu düşünün. Her bir durum için tercih edebileceğiniz yüzdeyi belirtin. İletişim kurmak için belirlediğiniz yüzdeyi belirli olan durumun solundaki boşluğa yazın. **(Hiç=0, Daima=100)**

1.	_____	Akaryakıt istasyonu görevlisi ile konuşmak.
2.	_____	Bir doktor ile konuşmak.
3.	_____	Yabancı bir gruba konuşma yapmak.
4.	_____	Kuyrukta sıra beklerken bir tanıdık ile konuşmak.
5.	_____	Bir mağazada, satış temsilcisi ile konuşmak.
6.	_____	Arkadaşlarla büyük bir toplantıda konuşmak.
7.	_____	Bir polis memuru ile konuşmak.
8.	_____	Küçük bir yabancı grup ile konuşmak.
9.	_____	Kuyrukta sıra beklerken bir arkadaşla konuşmak.
10.	_____	Bir restoranda garson ile konuşmak.
11.	_____	Tanıdıklarla büyük bir toplantıda konuşmak
12.	_____	Kuyrukta sıra beklerken bir yabancı ile konuşmak.
13.	_____	Bir sekreter ile konuşmak.
14.	_____	Bir arkadaş grubuna konuşma yapmak.
15.	_____	Tanıdıklardan oluşan küçük bir grupla konuşmak.
16.	_____	Çöpçü ile konuşmak.
17.	_____	Yabancılardan oluşan büyük bir toplantıda konuşmak.
18.	_____	Eş/koca ile konuşmak (ya da kız/erkek arkadaş)
19.	_____	Arkadaşlardan oluşan küçük bir grupta konuşmak.
20.	_____	Tanıdıklardan oluşan bir gruba konuşma yapmak.

Ek 3: Tez Çalışması Orjinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 02/07/2018	
Tez Başlığı / Konusu: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE İDEAL İKİNCİ DİL (D2) BENLİĞİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ	
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 150 sayfalık kısmına ilişkin, 30/06/2018 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'tir.	
Uygulanan filtrelemeler: <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/tabii 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
	02/07/2018
Adı Soyadı: Mine YAYLA	
Öğrenci No: N13122599	
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı	
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı	
Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.	
DANIŞMAN ONAYI UYGUNDUR  Doç. Dr. Hüseyin ÖZ	



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES**

Date: 02/07/2018

Thesis Title / Topic: IDEAL SECOND LANGUAGE (L2) SELF AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE AMONG LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 30/06/2018 for the total of 150 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 5 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Surname: Mine YAYLA

Student No: N13122599

Department: THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES

Program: M.A. in Teaching Turkish as a Foreign Language

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

2 July 2018

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ÖZ

Ek 4: Tez Çalışması Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-260

08 Şubat 2016

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 25.12.2015 tarih ve 1598 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Mine YAYLA'nın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal D2 Benliği ve İletişim Kurma İstekliliği / Ideal L2 Self And Wilingness To Communicate Among Learners Of Turkish As A Foreign Language" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ocak 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Rektör

Ek 5: Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE İDEAL
İKİNCİ DİL (D2) BENLİĞİ VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİĞİ

ORJİNALLİK RAPORU

%5	%4	%3	%2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
2	scholar.sun.ac.za İnternet Kaynağı	%1
3	"Classroom-Oriented Research", Springer Nature, 2016 Yayın	%1
4	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<%1
5	sciedu.ca İnternet Kaynağı	<%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
7	Nihan Bursali, Huseyin Oz. "The Relationship between Ideal L2 Self and Willingness to Communicate Inside the Classroom", International Journal of Higher Education, 2017 Yayın	<%1